

*Niños en Alta permanencia en calle,  
Una mirada desde sus Narrativas y Experiencias*

**Autoras:**

**Paola Andrea Mendoza Dávila  
Yuri Carolina Quintero Sánchez**

**Trabajo de Grado para Optar el Título de  
Licenciado en Psicología y Pedagogía**

**Tutora:**

**Blanca Zamudio Leguizamón**

**Universidad Pedagógica Nacional de Colombia  
Facultad de Educación Licenciatura en Psicología y Pedagogía  
Bogotá D.C.  
2020**

## **Agradecimientos**

*Gracias a Dios por permitirme realizar un sueño más, a nivel personal y profesional,  
A todas las personas y a mis seres queridos por su paciencia, apoyo incondicional y motivación  
en cada uno de los momentos difíciles,  
A los niños y a las niñas de alta permanecía en calle, quienes con sus experiencias me enseñaron  
a comunicar la vida,  
A la tutora Blanca Zamudio por su paciencia y tiempo en la realización del proyecto.  
A la Universidad Pedagógica Nacional por ser un escenario posibilitador de conocimiento y  
apuesta pedagógica*

***Paola Andrea Mendoza Dávila.***

*Gracias a mi familia, hermanos, sobrinos, por acompañarme y apoyarme siempre en este  
camino, especialmente, a Ede, Lucia y Angélica por su apoyo incondicional y por darme ánimo  
para seguir adelante, aun con las adversidades.  
A todas las personas que me acompañaron durante mi carrera, mis compañeros, amigos y  
demás persona, gracias por todo.  
A los niños y niñas en alta permanencia en calle y sus familiares, que compartieron sus historias  
de vida con nosotras e hicieron posible este trabajo.  
A la tutora Blanca Zamudio por su acompañamiento y paciencia.  
A la Universidad Pedagógica Nacional, por permitirme crecer y formarme como ser humano y  
profesional.*

***Carolina Quintero Sánchez***

## Tabla de Contenido

Introducción	7
Capítulo 1. Niños en la Calle	13
1.1 Recorrido histórico	13
1.2 Definiciones del término niño en situación de calle, “en la calle” y en riesgo de calle	18
1.3 La calle como espacio de socialización y lugar de peligro	21
Capítulo 2. Instituciones: Familia y Escuela	26
2.1 La familia	29
2.2 La escuela	37
2.3 Experiencia	43
Capítulo 3. Marco Legal	47
3.1. Referentes internacionales	47
3.2. Referentes nacionales	49
3.3. Referencias locales	52
Capítulo 4. Metodología	56
4.1 Tipo de investigación	56
4.2 Población	57
4.3 Técnicas de investigación	60
4.4 Análisis de la información	62
Capítulo 5. Análisis	64
5.1 Entorno familiar	66
5.1.1 Maltrato en la familia.	70
5.1.2 Familia, consumo y pobreza.	75
5.2 Entorno escolar	78
5.2.1 La escuela como espacio de socialización.	79
5.2.2 Encuentro con el saber.	84
5.3 Entorno calle	89
5.3.1 La calle como espacio de socialización.	91
5.3.2 La calle como lugar de rebusque.	95

Conclusiones	98
Referencias	104

98
104

## **SIGLAS**

**CEPAL**= Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

**CONPES** = Consejo Nacional de Política Económica y Social.

**ICBF** = Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

**IDIPRON**= Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud.

**MEN**= Ministerio de Educación Nacional.

**PAE** = Programa de Alimentación Escolar.

**PARD** =Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos.

**SED** = Secretaria de Educación Distrital.

**UNICEF**= Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Mapa de Localidad 4, San Cristóbal. Fuente: Alcaldía Local de San Cristóbal.	58
<b>Figura 2.</b> Panorama del Barrio Los Libertadores. Elaboración propia.	59
<b>Figura 3.</b> Subcategorías construidas a partir de las entrevistas realizadas a los niños y sus familias con alta permanencia en calle. Elaboración propia	62
<b>Figura 4.</b> Mapa de Barrio Los libertadores, Bogotá, Colombia en Google Maps. Recuperado el 11 de septiembre, 2020.	64
<b>Figura 5.</b> Dibujo de ‘Mi abuelita y yo’, Autor Felipe (7 años)	66
<b>Figura 6.</b> Dibujo ‘Mi familia’ Autora Mónica (13 años)	70
<b>Figura 7.</b> ‘Mi escuela’. Autora, Jasmín (9 años)	78
<b>Figura 8.</b> ‘Los parceros’ Autora, Mónica (13 años)	79
<b>Figura 9.</b> ‘Las clases’ Autora, Diana (13 años)	84
<b>Figura 10.</b> ‘Reciclando’. Autora, Jasmín (9 años)	89
<b>Figura 11.</b> ‘Mis amigos’, Autor Felipe (7 años)	91

## Introducción

En tiempos en los que se presenta una enorme problemática social y familiar, no sólo en Colombia, sino también en el mundo, causada por múltiples factores económicos, políticos sociales y culturales, estudiar sus efectos sobre la población más vulnerable, especialmente en los niños arrojados a la intemperie de la calle, constituye una necesidad inaplazable, tanto para la academia, la psicología, como para ejercicio investigativo en general.

Con base en lo anterior, el presente trabajo se propone identificar, analizar y describir la incidencia que tienen, en particular, la familia, la escuela y la calle en las experiencias y vivencias de cinco niños en alta permanencia en calle de la ciudad de Bogotá D.C. Todo ello, con el fin de entender los retos que estos niños representan para la escuela y la familia. Dando respuesta a los objetivos específicos planteados en la presente investigación, los cuales son: A) Identificar las experiencias de 5 niños en alta permanencia en calle de la ciudad de Bogotá de sus entornos familia, escuela y calle. C) Describir las experiencias de los niños en alta permanencia en calle, respecto a la familia, la calle y la escuela. D) Establecer los principales retos que el niño en alta permanencia en calle fórmula para la familia y la escuela.

Se intenta dimensionar dicha situación a través de sus narrativas y de sus relatos, con el fin de comprender esta población y su relación con los tres entornos, mediados por encuentros y desencuentros sociales. En aquellos espacios, cada uno de ellos los vive y los experimenta de manera distinta, tratando de resignificarlos con sus propias palabras.

La investigación se dirige a una población que se encuentra escolarizada, dado que todos ellos asisten a colegios del distrito; así mismo, es importante la reflexión acerca de dicho fenómeno en nuestra formación como docentes, dado que las experiencias y vivencias de estos niños generan retos particulares, no solo en la familia, sino también en ámbito de la escuela.

Para ello, se construyó un marco conceptual con categorías como: niño en la calle. En esta primera categoría se logró evidenciar que el fenómeno del niño en la calle o en situación de vida en calle es posible rastrearlo desde mediados del siglo XVI y se puede ver como una constante hasta el siglo XXI. Factores como la pobreza, el abandono, el maltrato y la ruptura de los lazos familiares están comúnmente asociados con este tipo de infancia. Así mismo, las palabras con las que se hace referencia a tales niños han evolucionado con el tiempo y, conforme avanzan las investigaciones, se han empleado muchas denominaciones, desde ‘chino’ ‘gamín’ pasando por ‘vago’, hasta el término más despectivo: ‘delincuente’.

Desde finales del siglo XIX y principios del XX, surge de manera notable la preocupación de las entidades del estado y de los ciudadanos por tal fenómeno. Tal inquietud se centra en dos aspectos importantes: el primero está relacionado con el panorama urbano, ya que muchos de estos niños viven, comen y duermen en las aceras; convierten estos espacios públicos y de tránsito en sus hogares. El segundo se relaciona con el hecho del por qué comienzan a incrementarse los pequeños robos. Es allí donde se asocia la niñez en la calle con la “delincuencia”, lo cual genera mucha preocupación en las autoridades.

Por otra parte, es importante reconocer las diferentes nominaciones de este tipo de infancia como la de la UNICEF la cual, reconoce tres grupos de niños: a) niños y niñas en la calle, b) niños y niñas que viven en la calle y c) niños en riesgo de migrar a alguno de los dos grupos. La niñez “en” la calle es el grupo más grande. Es importante señalar que dichas denominaciones son las más usadas en las diferentes investigaciones realizadas sobre esta población.

A partir de lo anterior, la presente investigación se centra en los niños en alta permanencia en calle que, según la definición del ICBF (2016), son niños, niñas y adolescentes



que permanecen allí durante gran parte del día, pero que en la noche regresan a alguna forma de familia y de hogar. Ellos permanecen gran parte del día en la calle, parque, sala de videojuegos, café internet, entre otros, por tiempos prolongados, sin la supervisión de sus padres o cuidadores, debido, a condiciones de pobreza, bajo nivel educativo o por los desplazamientos generados por la violencia que los han llevado a vivir en condiciones precarias e inciertas. Por tal razón, los niños deambulan y ejercen actividades por las calles, normalmente de manera autónoma. Generalmente, ya se han iniciado en el consumo de sustancias psicoactivas y, algunas veces, están involucrados en actividades de micro tráfico.

De otro lado, en este capítulo se analiza la calle como espacio de socialización y, a la vez, como lugar de peligro; no se pueden olvidar las experiencias y vivencias que los niños tienen en la calle y, aunque la calle se caracterice por ser un espacio público y de tránsito para muchos, para otros es de “rebusque”, especialmente para las familias y niños que viven en condiciones de pobreza. Entonces, este espacio se define como un ámbito donde se generan diferentes dinámicas sociales y culturales, especialmente de los niños, niñas y adolescentes que la habitan diariamente. Y enfatizamos, la calle supone un espacio de socialización muy importante para los niños; es ahí donde se produce el contacto con sus pares.

Tengamos en cuenta que los niños en alta permanencia en calle transitan comúnmente por tres lugares importantes: la escuela, la familia y la calle, en estos tres entornos construyen y deconstruyen diferentes modos de vida y patrones sociales y culturales. Así mismo, se trata de espacios donde se establecen y se negocian significados. La calle es el escenario donde ellos participan como actores en un contexto que resulta particular, pero que, en niños bajo dicho fenómeno, terminan convirtiéndose en su espacio vital de socialización y aprendizaje más significativo, sin olvidar los peligros que para ellos implica este lugar.

Como segunda y tercera categorías, encontramos familia y escuela; aquí se pone de manifiesto el reconocimiento de éstas como dos instituciones más valoradas socialmente, pues en esos espacios se dan los primeros procesos de socialización y de educación del niño. Según la mayoría de autores consultados en la presente investigación, tales instituciones están socialmente señaladas como los lugares que permiten la transmisión de valores y de normas fundamentales para que el niño ingrese en la cultura y pueda vivir en sociedad. No obstante, con los niños inmersos en el fenómeno de la alta permanencia en calle, muchas veces esa transmisión en la familia no se da de manera suficiente, ya que las relaciones están tejidas en muchas ocasiones por el maltrato, el abuso y el abandono. En palabras de Pachón (2007), se han tejido ideales sociales sobre la familia olvidando que en ella también se dan relaciones de conflicto y tensiones que impiden dicha transferencia de manera adecuada.

Además de la familia, la escuela es el escenario en el cual se espera que el niño complemente su crecimiento mental, constituya su personalidad, configure la formación de valores, afiance el desarrollo de las habilidades sociales y fortalezca la formación cultural, política y ciudadana. Se supone que, como en la familia, este sea el escenario que contribuya a la interiorización de ideas, normas y valores, al desarrollo de la personalidad. Sin embargo, en la investigación fue posible rastrear cómo la escuela, al igual que la familia, frente al fenómeno descrito, muchas veces no logra cumplir con dichos ideales. Algunos de los niños entrevistados ven la escuela como un espacio de socialización donde encuentran al amigo, al parcerero, o como lugar de refugio; así, la escuela es resignificada en sus palabras, de igual manera es importante señalar los retos que implica dicha población para el docente, pues se sale de los parámetros tradicionales y le propone verdaderos retos, no solo educativos, sino de mucha sensibilidad humana.

Por lo tanto, la experiencia cobra su importancia en nuestra investigación, por ser una mediación que el hombre tiene a su alcance para expresar vivencias del tiempo, dichas experiencias están cargadas de significado que nuevamente intentarán darle sentido al ser y a los acontecimientos que este vive. Así como lo sostiene Larrosa (2006) “la experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino de la pasión” (p.108). Es por ello que la experiencia misma presupone por parte del sujeto disposición, escucha, atención, entre otras, ya que de alguna manera es permeado por esos acontecimientos que vive.

De otro lado, dada la población escogida, se desglosó un marco legal en referencia a las políticas públicas en pro de la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en calle. En esta investigación encontramos varias normas y leyes, tanto internacionales, nacionales como a nivel distrital, todas ellas buscando la protección de los derechos de esta población y aprendiendo a evitar que sus derechos sean vulnerados, amenazados o inobservados. Sin embargo, en el proceso de investigación se pudo ver cómo algunas de estas normativas no tienen los alcances deseados, razón por la cual el fenómeno del niño en alta permanencia en calle sigue estando en constante aumento, siendo una realidad actual.

En relación con el capítulo titulado marco metodológico, se describe sucintamente la visión empleada en esta investigación, junto con las herramientas utilizadas. El ejercicio investigativo se realizó a partir de un enfoque cualitativo, dado que intenta hacer una aproximación a las situaciones sociales para describirlas y comprenderlas a partir de los conocimientos que tienen los diferentes actores implicados. Así mismo como lo menciona Bonilla (1997) “La investigación cualitativa busca captar la realidad social, a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir a través de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p.47).

Para hacer posible la investigación, se escogió solo una muestra de la población, que fueron cinco niños y niñas en alta permanencia en calle de la ciudad de Bogotá y sus cuidadoras (abuela y mamá), quienes residen en el Barrio Los libertadores Localidad de San Cristóbal sur; para ello, dicha elección se realiza bajo unos criterios de inclusión, como edad, escolaridad y tiempo de permanencia en la calle.

De igual manera, en la investigación se plantean dos técnicas para la recolección de datos; la primera es la entrevista semiestructurada, realizada de manera individual. Se efectuaron un total de diez entrevistas a los niños y a tres de sus cuidadores. La segunda técnica empleada es el diario de campo, herramienta usada para la observación no participante; como se aclara en el marco metodológico, esta se realiza de manera esporádica para reconocer el contexto social de los niños. Es importante decir que el capítulo de análisis se construyó a partir de la información recolectada en las entrevistas y en las categorías conceptuales; de esta forma, se logró dar cuenta de la incidencia que tienen la familia, la escuela y la calle en los cinco niños con alta permanencia en calle entrevistados desde sus narraciones.

De esta forma, se intenta dimensionar el impacto de la actual crisis económica, social y familiar sobre una población tan vulnerable, especialmente en los sectores deprimidos de la población: los niños y las niñas arrojados al frío pavimento de la calle.

## Capítulo 1. Niños en la Calle

### 1.1 Recorrido histórico

*“Los niños de la calle tienen historias personales. Ellos también tienen un futuro como jóvenes y adultos, como padres y trabajadores, población migratoria, criminales...” Benítez (como se citó en ICBF, 2014).*

Un primer rastreo sobre el concepto de niñez en permanencia en calle se instaura en Europa, tras el paso de la primera y segunda guerra mundial. Este tipo de conflictos bélicos transformó las estructuras familiares; en consecuencia, algunos niños quedaron huérfanos y otros tantos en abandono. Frente a esa situación, muchos de ellos se dedicaron a la mendicidad en las calles. En la década de los 90, Londres comenzó a ver con preocupación dicho fenómeno, ya que estos niños cometían pequeños robos; así como comienzan a ser vistos como presuntos “delincuentes” y tratados como un problema social.

Del mismo modo ocurrió en América latina, tras las guerras del siglo XX en las que se incrementó el tema de los huérfanos y abandonados. La fuerte violencia generada en el sector rural, conllevó a la migración campesina de familias completas a las ciudades, en una acción forzada que los condujo a abandonar sus tierras e instaurarse en un lugar nuevo, en donde la mayoría carecía de los mínimos servicios públicos y de condiciones de salubridad adecuadas.

En este sentido, los niños con permanencia en calle, en un primer momento, surgen como resultado de las consecuencias generadas por las guerras. En segundo lugar, este fenómeno responde a algunas condiciones sociales que, en gran medida, se encuentran enmarcadas por la pobreza y, en muchos casos, llevó a que los niños tomaran la decisión de asumir el riesgo de vivir en la calle, “...se alejaban de sus padres huyendo del hambre y el castigo cotidiano,

buscando formas de vida más libres que les permitieran obtener algún dinero para ayudar al sostenimiento de sus familias” (Muñoz y Pachón, 2019, p.57).

En América Latina, los niños en las calles comenzaron a ser vistos por algunos grupos sociales e instituciones como un problema. La preocupación sobre ello ya no sólo radicaba en la ocupación de los espacios públicos por parte de estos niños y de la impresión que esto causaba sobre el panorama urbano, sino que también se empezó a pensar en su situación como sujetos, se comenzó a hablar de una “infancia olvidada”, que experimentaba hábitos inadecuados para la sociedad o eran vistos como “bribones”. De acuerdo con esto, Muñoz y Pachón (2019) plantean que:

En América Latina este tipo de infancia es denominada como “la infancia olvidada”, debido a la vagancia generalizada que experimentan estos chicos desamparados, a su inasistencia escolar y su desempeño laboral prematuro, a sus insalubres hábitos de vida, al abandono y al descuido de los padres; estas condiciones convierten a estos niños en adultos viciosos y precoces: vagos, fumadores, bebedores, jugadores y, sobre todo, “bribones”. (p.33)

Bogotá, a finales del siglo XIX y principios del XX, presentó una transformación en la parte urbanística, como casi todas las grandes ciudades de América Latina. Esta característica se hizo cada vez más común en la medida en que la ciudad crecía; este crecimiento generó cambios no solo en su paisaje urbano, sino en sus modelos políticos, sociales y económicos, trayendo consigo para muchas familias inequidad y pobreza.

De acuerdo con una investigación realizada por IDIPRON (2018) las causas por las que los niños llegaban a vivir en la calle tienen que ver con la estructura social, como el desempleo, la falta de vivienda y educación, la desnutrición e insalubridad. Adicionalmente a estos escenarios se unen la violencia como forma de castigo, el abuso sexual y el sometimiento a diversas formas de explotación, situaciones que exacerbó la salida de los niños a la calle.

La cámara de comercio de Bogotá en 1993 realizó un estudio sobre la “prostitución” infantil y la explotación sexual de niñas, niños y adolescentes, para la década de 1990, encontrando que alrededor de 2.900 menores entre los 9 y 17 años realizaban dichas prácticas en las calles de la ciudad. Del mismo modo, se observó que el 15% de esta población se comprendía como niños callejeros, quienes provenían de hogares en precarias condiciones y con experiencias de abuso o maltrato (IDIPRON, 2018).

A causa de todo este panorama de desigualdad y pobreza, ciudades como Bogotá, la calle representó para muchas familias y niños, un medio de subsistencia y rebusque para suplir sus necesidades básicas. Es así como se llega a afirmar que este tipo de niños debía ser:

Controlado en su condición de ser incompleto, en su posibilidad de contagio tanto moral como físico, en su calidad de depositario del porvenir de la nación. Queda establecida la relación entre la presencia de los niños callejeros, el trabajo de menores en la vía pública y la delincuencia. (Muñoz y Pachón, 2019, p.48)

Es aquí donde aparece la denominación de gamín, designando a los niños trabajadores quienes, acorde al crecimiento de la ciudad fueron, empezaron a desempeñar ciertas labores como: “...lustrabotas, pregonero de noticias, vendedor de loterías, de café, de periódicos y de caramelos” (Álvarez, 1998, p.14). De esta manera, fueron descritos como niños deambulantes que andaban descalzos, con ropa sucia y remendada; sin saber leer, ni escribir; traviosos, pícaros, no asisten a la escuela; pero es en la calle donde adquieren los conocimientos básicos para asegurar su supervivencia.

Teniendo en cuenta las condiciones económicas y situaciones particulares de la población infantil con permanencia en calle, surge un nuevo modo de ser niño, el de “menor delincuente”. Desde la perspectiva del derecho, estos niños se convierten en objeto de atención, de

preocupación, de control, y se ve la necesidad de intervención para que se les brinde un tratamiento educativo contrario al que daba la policía, de castigo y de prohibición.

Estos niños se consideraban como delincuentes potenciales y es en este contexto donde aparece la figura del menor en peligro, con la que se asociaba a la niñez y juventud desprotegida, carente de cuidados, crianza y educación deseables (Muñoz y Pachón, 2019).

Así mismo, para contrarrestar a estos niños “delincuentes”, se crea la figura de “menor” en el plano jurídico; con este apelativo se designó a todo niño que cometiera un delito en la calle; en consecuencia, surge la figura de los jueces de menores y de infancia, para tratarlos como sujetos de derechos. Para autores como Álvarez (1998) “La emergencia de un nuevo sujeto o profesional del derecho, el juez de menores va acompañada de la aparición de nuevas instituciones y de nuevos discursos que actuarán sobre la infancia” (p.28).

Aparece, también, la diferencia entre estos niños, que estaban contenidos en contextos familiares y escolares, y los otros menores, que no estaban dentro de estos contextos de protección; pero deberían estarlo. Por ello, el papel de la familia como primera institución de protección y cuidado de estos niños se empieza a examinar por parte del estado.

Es así como algunas instituciones del estado creen que la familia no ha cumplido con el papel que se le ha delegado; así, el estado busca un proceso de re-familiarización, volviendo a unir esas familias que se encuentran desarticuladas y con ello pretende, en su momento, proteger a la niñez abandonada y en peligro, que se encontraba en las calles de la ciudad y que por su condición de abandono amenaza el futuro de la nación, pues se teme estos niños pueden convertirse en delincuentes y no en unos ciudadanos de bien que aporten a la sociedad.

Por supuesto, no se pueden pasar por alto factores que han incidido directamente en los procesos de fragmentación familiar, impidiéndole a ésta cumplir con su función social. De un



lado, los procesos migratorios hacia la capital, resultado del prolongado conflicto armado colombiano, generador de tantos sinsabores y tragedias sociales; de otro lado, el crecimiento poblacional de la metrópoli, que hoy llega a 7.181.469 habitantes: recordemos que en 1964 la capital solo tenía 1.697.311<sup>1</sup>. En tales circunstancias, se han reducido las posibilidades de trabajo, a la vez que se vuelve más precario se reduce la calidad de vida y la estabilidad familiar.

A partir de esta preocupación por esa posible “infancia delincuente”, el estado comienza a generar instituciones para la protección de estos niños; uno de los más importantes es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que surge en 1938. Éste unifica esfuerzos con los juzgados y las casas de protección que había para la época, buscaba generar mayor control y protección de estos menores y sus familias, con la intención de reconstruir los “lazos familiares” rotos y que los padres se hicieran responsables de sus hijos, puesto que se les consideraba negligentes: ellos eran los que debían protegerlos (Álvarez, 1998).

Y más adelante el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud, entidad de naturaleza pública descentralizada, creada mediante acuerdo en el Concejo de Bogotá desde 1970, pero que solo hasta el año 2001 participó formalmente en un espacio de concertación de acciones como el Subcomité de Infancia y Familia que hacía parte del Consejo Distrital de Política Social (IDIPRON, 2018).

De esta manera se puede rastrear históricamente cómo la preocupación por los niños que permanecían o vivían en la calle, surge inicialmente como una inquietud por el espacio urbano, eran cada vez más los niños a quienes se les veía en las calles, trabajando, robando, durmiendo y viviendo. Se comienza a percibir al infante bajo la mirada de protección, donde el estado y las familias debieran ser las encargadas de proteger y cuidar sus derechos. Inicia también el interés

---

<sup>1</sup> <https://www.eltiempo.com/bogota/numero-de-habitantes-de-bogota-segun-el-censo-del-dane-384540>

por el papel que tiene la escuela y la generación de unos modelos pedagógicos que respondan a las necesidades de estos niños.

## **1.2 Definiciones del término niño en situación de calle, “en la calle” y en riesgo de calle**

Según Nieto y Koller (2015) los niños en la calle son un fenómeno social que se encuentra presente en las diferentes culturas; así mismo, los términos con los cuales son denominados cambian dependiendo los momentos históricos y de los cambios sociales. Las denominaciones más comunes para llamar este tipo de población, en países de habla inglesa, son “homeless”; Igualmente, el uso de la palabra de “Street Children” para denominar a todos los que son menores de 18 años, inmersos en dicho Fenómeno. La población infantil en situación de calle podría entenderse inmersa en los denominados habitantes de calle. “La definición de niño, niña y adolescente en situación de calle también es heterogénea e inestable y ha sido objeto de variadas revisiones y de no pocas discusiones” (p.2171). Actualmente se encuentran variadas denominaciones para esta población; por ejemplo, a nivel internacional los conceptos más utilizados son Youth Homeless (jóvenes sin casa, o habitantes de calle jóvenes), Street Children (niños y niñas de la calle), y runaways o throwaway (escapados o expulsados del hogar). Los tres conceptos se refieren situaciones diversas, pero que probablemente se entrelazan.

Son distintas las investigaciones en América Latina en donde se retomaron las categorías propuestas por la UNICEF en 1985. Estas categorías aparecen por primera vez en un texto denominado “Borrador del plan de operaciones para un programa regional de niños abandonados y de la calle”. El cual buscaba responder, específicamente, a la problemática de niños en la calle que se presentaba en la ciudad de Bogotá.

En ese documento, la UNICEF (2004) distingue tres grupos de niños: a) niños y niñas en la calle, b) niños y niñas que viven en la calle y, c) niños en riesgo de migrar a alguno de los dos grupos. La niñez “en” la calle es el grupo más grande. Y se desglosa de la siguiente manera:

En el primer caso, los niños que se encuentran en la definición de la UNICEF como niños y niñas en la calle son todos aquellos niños que todavía mantienen algún vínculo familiar, pero que aun así permanecen la mayor parte del tiempo en la calle. Son niños que trabajan, piden dinero y tratan de aportar económicamente a sus familias, entre otras actividades. Ellos aún mantienen vínculos familiares, así sienten que tienen un hogar. Este tipo de población es la más grande y la que más encontramos en nuestro entorno cercano y resulta muchas veces invisible para el estado, la escuela y la familia.

En el segundo caso, la definición de UNICEF permite dilucidar la niñez que vive en la calle como todo niño que ha roto sus vínculos familiares de manera total, duermen en la calle y habitan la calle de manera permanente.

En el tercer caso, la UNICEF define los niños con riesgo de migrar a alguno de los dos grupos anteriores; niños y niñas que conservan sus vínculos familiares, pero cuentan con familias que están desestructuradas en el aspecto afectivo y espacial; son niños que ven en la calle una opción de vida y, que por riesgos psicosociales y de su entorno, podrían tomar la decisión de habitar de manera permanente en ella.

La mayoría de las investigaciones realizadas hacia la década de los 80 y 90 retoman estas categorías de la UNICEF para definir a los niños, niñas y adolescentes descritos bajo este fenómeno; no obstante, como lo mencionan Nieto y Koller (2015), se realizó un estudio por parte del ICBF en 2007, donde se toma distancia de dichas categorías y se retoma el término niños, niñas y adolescentes en situación de calle.

En dicho documento se utilizó el término niños, niñas y adolescentes en situación de calle y se definió la población objetivo como aquellos menores de 18 años que:

a) carecen de algún tipo de monitoreo familiar, es decir, no mantienen vínculos familiares o sus contactos son esporádicos; b) han desarrollado estrategias que les permiten obtener sus propios recursos de supervivencia; c) son trashumantes, es decir, vagan de un lugar a otro, dentro de la misma ciudad o de una ciudad a otra; c) se encuentran por fuera del sistema educativo, no asisten a la escuela o colegio; y d) duermen solos o en galladas, en residencias o en la calle. (p.2176)

Es importante señalar que, conforme avanzan las investigaciones acerca de los niños de la calle, o en alta permanencia en calle, las categorías antes mencionadas no pueden reflejar de manera precisa las vivencias, experiencias y aprendizajes que estos niños (as) y adolescentes tienen en la calle. Autores como Benítez (como se citó en ICBF, 2014) afirman que:

En cuanto a los conceptos, definiciones y terminología empleada, éstas han tenido una transformación conforme avanzan las investigaciones acerca de la situación del niño en situación de calle; acercando dicho fenómeno a determinadas características, experiencias y circunstancias que le permiten aclarar bajo qué contextos se desarrolla este evento. Inclusive es posible develar que dicho avance permite aproximarse hacia la noción de inclusión y un enfoque diferencial. Lo anterior evidencia la complejidad del fenómeno sobrepasando definiciones y conceptos que restringen las dinámicas de este a una “categoría construida socialmente. (p.4)

Actualmente, los términos “niño de la calle “o “niño en alta permanencia en calle ” se deben comprender como categorías que son social e históricamente construidas; así mismo, es importante mencionar que dichos términos no son iguales en la práctica. Esto hace que el uso de los términos en sí sea difícil de utilizar en las distintas investigaciones y lo más importante en el diseño adecuado de políticas públicas para la protección de los niños, niñas y adolescentes. Así mismo la terminología ha continuado su evolución para comenzar, a entender a los niños, niñas y

adolescentes como actores sociales, entendiendo así que sus experiencias y vivencias en la calle en muchas ocasiones sobrepasan las definiciones planteadas por las instituciones e investigadores de este fenómeno social.

En nuestra investigación, se eligió el término de niños en alta permanencia en calle, retomando así la definición del ICBF (2016) cuya características son : niños, niñas y adolescentes que permanecen en las calles durante gran parte del día pero que en la noche regresan a alguna forma de familia y de hogar, permanecen gran parte del día en la calle, parque, sala de videojuegos, café internet, entre otros, por tiempos prolongados sin la supervisión de sus padres o cuidadores, así mismo deambulan y ejercen actividades en las calles de manera autónoma. Generalmente ya se han iniciado en el consumo de sustancias psicoactivas y algunas veces están involucrados en actividades de micro tráfico.

La calle empieza a formar, en los niños que permanecen mucho tiempo en ella, en un ambiente con el cual tienden a familiarizarse; en ella, generan diferentes vínculos sociales; pasa de ser el lugar donde pueden encontrar los recursos para subsistir a ser otro espacio de socialización. Por ello, más allá de las definiciones dadas por UNICEF, ICBF u otra organización, es importante señalar que las historias y las experiencias que viven los niños y niñas en la calle sobrepasan cualquier tipo de definición existente.

### **1.3 La calle como espacio de socialización y lugar de peligro**

De otro lado, se puede afirmar que el ser humano es un ser social desde que nace. Para desarrollar las habilidades sociales se necesita de otro, entonces, la interacción con los otros genera esos procesos de socialización tan importantes para el individuo. Algunos autores ven en

estos procesos la oportunidad de que los individuos aprendan e integren ciertas conductas y normas sociales. Para ello, es importante entender la socialización como:

(...) Un proceso que actúa de manera activa sobre el agente socializado y el agente socializador. En este proceso se establecen diversas formas de interacción que posibilitan en el individuo la internalización del mundo social, y le permiten una reflexión crítica. Al tiempo que éste puede proponer alternativas de transformación de esa realidad. Es por tanto un proceso en el cual el individuo se transforma en la relación socializadora. (Díaz, 1988, p.14)

De la misma manera, se debe hacer referencia a los agentes de socialización; dichos agentes pueden ser las personas o las instituciones que posibilitan los procesos de interacción en los individuos y dan paso a la relación entre lo individual y lo social. Tradicionalmente, se han considerado como los principales agentes de socialización la familia y la escuela; no obstante, es posible afirmar que se pueden considerar otros espacios como agentes de socialización.

Por lo tanto y aunque la calle se caracterice por ser un espacio público y de tránsito para muchos, es considerada como un espacio de socialización y aprendizaje para algunos niños y niñas que en ella habitan. También representa un lugar de “rebusque”; para otros, especialmente las familias y los niños que viven en condiciones de pobreza. Por ello, se reconoce este espacio como un ámbito donde se generan diferentes dinámicas sociales y culturales:

La calle como espacio público puede ser considerada para muchas personas un medio de socialización y de construcción social en el cual se derivan relaciones simbólicas entre individuos que comparten dicho escenario. La calle no es solamente un medio de movilización, sino también de habitabilidad y aprendizaje para muchos niños y niñas. (Briceño, Díaz, y Gutiérrez, 2008, p.73)

Lo anterior deja claro que la calle supone un espacio de socialización importante para los niños; es ahí donde se produce el contacto con sus pares, sin la mediación de un adulto. En la

calle no existe la presencia estricta de normas, como las que se pueden encontrar en la familia y la escuela, lo que les permite a los niños y niñas que en la calle habiten con cierta libertad para mostrarse de forma espontánea construyendo grupos y redes sociales.

De la misma manera, la apropiación del espacio y la constitución de grupos permiten crear redes sociales con personas que viven, frecuentan, trabajan en el espacio regularmente, comerciantes, vecinos, vendedores ambulantes, vendedores de drogas o las mismas personas que transitan por el lugar. Este proceso de socialización es llevado a cabo de manera diferente en cada niño y hace que el niño viva la calle de manera positiva o negativa. (Pérez, 2007, p.29)

Los niños y niñas en la calle transitan por la calle donde construyen y deconstruyen diferentes modos de vida y patrones sociales y culturales. Así mismo, este representa un espacio donde se establecen y negocian significados. La calle es el escenario donde los niños participan como actores en un contexto que resulta particular, pero bajo dichas circunstancias, la terminan convirtiendo en su espacio de socialización y aprendizaje. Hay tres escenarios por los que pasan los niños: la familia, la escuela y la calle:

Los niños y niñas en situación de calle transitan entre uno y otro de los escenarios de socialización, no de manera lineal ni unidireccional; en estos escenarios cohabitan y reciben tres mundos diferentes, en que construyen, modifican y resignifican valores, modos de vida y patrones socioculturales. (Briceño et al., 2008, p.75)

No obstante, la calle como espacio socializador también posee una connotación negativa. Es así que deja de ser un lugar de juego para los niños para convertirse en un lugar de peligro para ellos, convirtiéndolos en delincuentes, e incluso los asocia notablemente con el consumo de drogas. Tanto, que algunos autores en ciertos momentos históricos, realizan afirmaciones como las que se menciona a continuación acerca de este tipo de población:

(...) las calles [...] son focos de corrupción, escuelas colectivas de inmoralidad, pues allí se adquieren amistades peligrosas, se planean los mayores desatinos, y pordioseros, vagos, viciosos, niños papeleros, boleros, billetteros, etc., sientan cátedra dirigidos por los mayores que se encargan, a su manera, de la educación de los más jóvenes. (Saucedo y Taracena, 2011, p.27)

De acuerdo con lo anterior, la calle se convierte en un espacio de recepción abierto, del cual se puede formar parte, donde se adquieren nuevas pautas de funcionamiento social que, en mayor o menor proporción, sustituyen los modelos propios de los ámbitos institucionales como la escuela y la familia. No obstante, algunas instituciones como el ICBF (2016) dirán que "...la calle no sustituye en términos funcionales, ni afectivos, los espacios tradicionales para la formación de un niño, niña o adolescente" (p.6).

Para autores como Pérez (2007):

Las experiencias de la calle implican, sin duda, algunos riesgos importantes, pero no es constructiva o destructiva en sí: esto depende de lo que el niño ha vivido, de su estructura psíquica y de sus condiciones de vida. Para cada niño, la experiencia de la calle es particular y puede tener significaciones diferentes. (p.32)

Finalmente, es importante señalar que el niño "en la calle" o "de la calle" trajo consigo cambios importantes en las formas de ver y entender la niñez, ya que comenzaron a ser comprendidos como sujetos de derechos. Dichos derechos se pueden ver vulnerados por varias causas, entre ellas, la pobreza, el desempleo, el desplazamiento y la ruptura de lazos familiares; esto lleva a la aparición de problemáticas sociales que se manifiestan en la supervivencia de muchos niños, niñas y adolescentes en las calles del país.

Así mismo, en la construcción de imaginarios sociales sobre este tipo de niños, niñas y adolescentes aparece la figura de delincuente, vago, pobre, mendigo, gamín, pandillero y



desechable, que lo convierte en un fenómeno social y es visto por la sociedad y las instituciones desde dos perspectivas: primera, como un problema social y, segunda, como una víctima que requiere la protección de sus derechos. Para autores como Gallo (1999):

El menor de la calle representa entonces a un conjunto de seres que se oponen a la transformación de la ciudad en un lugar de paso, es su inquilino permanente y uno de los personajes considerados culpables de que la calle se convierta y se defina como lugar de malas costumbres. (p.73)

Es por ello que hoy se busca que los niños y niñas estén albergados y protegidos en instituciones como la escuela y la familia, lugares social, cultural e históricamente construidos para su protección y cuidado. “Se busca separar a los niños de los sectores populares de esta influencia malsana mediante la escolarización y el acercamiento de las familias a este proceso” (Gallo, 1999, p.73). De esta forma, estas instituciones cumplirían una labor importante como espacios de protección y cuidado, así como de formación en dos aristas: lo educativo y las socializaciones de niños, niñas y adolescentes para que puedan ingresar a la cultura.

## Capítulo 2. Instituciones: Familia y Escuela

Para abordar la presente categoría, ahora presentamos un panorama general alrededor del concepto de institución. Para ello, se toman diferentes perspectivas, desde autores como Montes y Manero (2012); Castoriadis (1986; 1998) y Dubet (2006). Para este proyecto, se comprenden especialmente dos instituciones: la escuela y la familia, definidas y sujetas a las transformaciones sociales y a los contextos históricos y culturales. El concepto de institución ha sido punto de discusión desde diversas disciplinas, como la antropología, la sociología y la economía. Por ello, se hace necesario tomar algunos referentes teóricos que han contribuido a la construcción del concepto de institución.

Se hace referencia a las instituciones como “...espacios concretos de producciones de sentido, y de formas de organización, en las cuales existe un coeficiente y umbral de transversalidad determinado, lo cual hace singulares y difícilmente generalizables a las instituciones en un contexto sociohistórico determinado” (Montes y Manero, 2012, p.1). Desde esta particularidad, se construyen instituciones que parten de su contexto, basado en los referentes sociopolítico y económico: son producto de sus entornos sociales temporales.

De esta forma, Castoriadis plantea que las instituciones mantienen unida a la sociedad, entendiéndolas como: “normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos, y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas” (Castoriadis, 1986, p.67). De este modo, la sociedad será el modelo y el lugar para el desarrollo de otras instituciones, de las que a la vez surgen imaginarios sociales que influyen en un colectivo, y desde un referente imaginario promueve la institución y genera el aumento de otros imaginarios sociales sujetos a su tiempo y sociedad.

Para Castoriadis (1998)

La sociedad es devenir histórico-social, es proceso en marcha, donde hay tensiones entre lo que se ha instituido (...) todo aquello que se ha establecido en las instituciones y busca preservarse; que entran en tensión con lo imaginario social radical, que es la dimensión instituyente de la sociedad: creación de nuevas significaciones en el proceso de auto-creación de la sociedad en su devenir. (p.314)

Es decir que, para el autor, la institución presentará, a medida que evoluciona, una tensión entre lo instituido y lo instituyente, siendo esto último los imaginarios sociales que pretenden transformar en lo determinado. Esta situación será constante y caracterizará a la institución como tal y, a su vez, le permitirá reproducirse de forma flexible y cambiante en el tiempo. Naturalmente, vale reconocer que la familia actual, como institución, atraviesa uno de los momentos más difíciles de su existencia, pues, de un lado, los referentes que la configuraban se han debilitado pre modernidad, modernidad, postmodernidad. Lo que se vive es una fragmentación simbólica que imposibilita la creación de una institución familiar como tal. De otro lado, los jóvenes de hoy, millennials, centennials, parecen no estar interesados en conformar familias, ni en tener hijos.

Pero veamos otros puntos de vista. Para Dubet (2006), “La institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de trabajo sobre el otro” (p.40). Lo que da cuenta de cómo la institución trasciende más allá de un espacio físico, llegando a comprender lo particular de un sujeto y el tipo de relaciones inscritas en una sociedad determinada; al mismo tiempo, se configura un tipo de sujeto a través de las instituciones.

Así mismo, las instituciones crean un orden simbólico que funciona de acuerdo a lo establecido en lo social; las instituciones mantienen “unida” a la sociedad a través de diversas normas, valores, herramientas y procedimientos mediados por el lenguaje; esto es de suma importancia porque repercute en un sector particular de niños y niñas en la calle, ya que estos hacen parte de un sistema determinado. En consecuencia, esta noción de institución tiene “...la función de instituir y de socializar” (Dubet, 2006, p.41).

Cabe aclarar que estas instituciones no son estáticas; allí existen unos desplazamientos de paradigmas, por las implicaciones que tiene el ambiente sobre los sujetos y las formas de relacionarse. Esto cambia las formas de ver/percibir las cosas, haciendo que los principios orientadores de la idea de institución se transformen. Dubet (2006) plantea lo anterior como una crisis, ya que las instituciones están en un proceso adaptativo en el devenir, por la oscilación y constante movimiento de la sociedad; resultado de ello es la mutación profunda del trabajo sobre el otro en el proceso de socialización. Por consiguiente, la crisis no es solo la dificultad para adaptarse a un entorno social en continuo cambio, sino es el enfrentar la transformación siempre vigente acorde al desarrollo histórico y social del individuo.

Se espera que la función de la socialización se aprenda en las instituciones sociales comunes, como la familia y la escuela, señaladas por la sociedad para cumplir dichas funciones, pues, participan en el aprendizaje e interiorización de valores que guiarán el comportamiento del niño; sin embargo, cabe preguntar ¿Qué ocurre con los niños que por su estilo de vida y situación económica tienen que salir a la calle? En este sentido los niños que permanecen en la calle adquieren normas de comportamientos, valores y lenguaje que se van aprendiendo en la relación con sus iguales. La calle deja de ser sólo un lugar de tránsito y de subsistencia y se convierte en un espacio de socialización.

De acuerdo con lo anterior, la familia y la escuela son conceptos clave de esta investigación, dos escenarios en los que se configura a los niños en alta permanencia en calle; además, "...porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque "institucionalizan" valores, símbolos, porque "instituyen" una naturaleza social en la naturaleza "natural" de los individuos" (Dubet, 2006, p.41). De esta forma, estas dos instituciones, aunque comparten funciones tienen particularidades que se han definido en el tiempo respondiendo a los imaginarios sociales contemporáneos.

Sin embargo, es necesario poner de manifiesto que la condición de la familia y la escuela como instituciones se ha fracturado. Como lo anotamos en otro lugar de este documento, la conmoción económica, política, social y cultural que está viviendo nuestro país ha fracturado algunos de los cimientos de la familia y de la escuela, tanto, que su incidencia actual resulta algunas veces invisibilizada en la vida cotidiana.

## **2.1 La familia**

El concepto de familia que se conoce actualmente, al igual que sus estructuras, ha cambiado de forma notoria en el último siglo. Es importante señalar que dichos cambios son posibles de rastrear en diferentes investigaciones para encontrar sus múltiples definiciones. Éstas responden a transformaciones sociales y culturales. Entonces, se puede afirmar que es posible observar cómo cada sociedad tiene una definición para familia, adecuada con sus realidades sociales, históricas y sus contextos culturales es por ello que:

(...) debemos entonces reconocer que "ser familia" va más allá del matrimonio, de los hijos, de la parentela cercana; familia incluye nuevas parejas, nuevos hijos, nuevos amigos, nuevos roles, nuevas alianzas, "nuevas familias". Esta nueva mirada de familia se encuentra estrechamente ligada al contexto, a la cultura y al momento mismo que esté viviendo esa familia, por tanto, la

definición o, más que esto, el reconocimiento de familia seguirá y debe seguir transformándose. (Manjarrés et al., 2016, p.46)

En países de América Latina, por medio de diferentes estudios realizados por UNICEF, CEPAL en conjunto con autores como Ullmann, Maldonado, y Nieves (2014), es posible rastrear los cambios ocurridos entre 1990 a 2010. Tales investigaciones señalan cómo se pasó de familias biparentales a familias monoparentales; un cambio que repercutió en lo que se entiende como familia actualmente, e influyó en la estructura familiar de manera determinante, de tal manera que:

La diversificación de las estructuras familiares en América Latina es una tendencia compartida y que se mantiene en marcha. En todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo económico y la fase de la transición demográfica y, dentro de cada uno de estos, en la mayoría de los estratos, ha aumentado la frecuencia de los hogares unipersonales, caído el porcentaje de hogares nucleares biparentales y crecido el de hogares monoparentales con jefatura femenina (tanto extensos como nucleares). (Ullmann et al., 2014, p.55)

En el siglo XX, Colombia sufrió complejos y profundos procesos que impactaron y transformaron las estructuras y las dinámicas familiares que se venían tejiendo lentamente desde la época prehispánica, colonial y republicana. Los avances en los métodos médicos y campañas del control natal lograron disminuir la cantidad de hijos que tenían las familias, así mismo las múltiples violencias vividas durante este siglo y los desastres naturales, influyeron y transformaron las estructuras demográficas y familiares del país.

A mediados de siglo pasado, con la reducción del tamaño de la familia, la salida de la mujer del espacio doméstico, el comienzo de las separaciones entre esposos y la lucha contra la ilegitimidad, las estructuras familiares tradicionales de familias extensas biparentales y patriarcales empezaron a proyectar cambios lentos y progresivos hacia familias mono parentales.

Para Pachón (2007), la estructura de autoridad vertical emanada por el hombre y el adulto se desdibujó al finalizar el siglo XX en amplios sectores de la población. La fragmentación de las estructuras de poder en la familia encontró en su interior una transformación en la división sexual del trabajo. Al convertirse la mujer en provisor económica, la distinción detectada a principios de siglo con un hombre que sustentaba la economía del hogar y una mujer laboriosa se volvió en una responsabilidad económica simultánea y, en varios casos, ocupada solo por la mujer, es decir sin una reasignación en los quehaceres del hogar. Este nuevo rol de la mujer, a pesar de destacarse como empoderamiento femenino, quizás, incidió negativamente en el acompañamiento de los niño (as), convirtiéndose en una posible causa de la permanencia en la calle de muchos de ellos.

Autores como Manjarrés et al. (2016), destacan el nuevo rol de la mujer como uno de los cambios más drásticos que vive la familia:

(...) es el acceso de la mujer al mercado formal del trabajo, producto de los movimientos emancipatorios feministas, que trajo como resultado un cambio cultural en el rol femenino en su papel de única cuidadora, una mayor independencia, una mirada diferente a la sexualidad y, desde luego, la necesidad de ajuste y acomodación en las relaciones de pareja y en el cumplimiento de las tareas familiares, con la consiguiente crisis que se ventila en el espacio público, en la intimidad familiar, al interior de la pareja y en los procesos de crecimiento personal como mujeres. (p.56)

Como se puede constatar en el texto, el rol de la mujer como cuidadora de los niños cambió de manera importante; ella comienza a asumir el papel de proveedora y, de alguna manera, los niños quedan en la casa, con sus abuelos o al cuidado de otros familiares. “La familia con jefatura femenina fue uno de los aspectos más característicos de finales de siglo y su

fortalecimiento estuvo indudablemente asociado al desempleo creciente de los cónyuges y a la rotación de compañeros ocasionales” (Pachón, 2007, p.154).

Otro de los aspectos importantes a mencionar aquí es el de la violencia intrafamiliar; para finales del siglo XX, la violencia dentro de las familias generó mucha alarma; esta violencia tenía varios motivos, entre ellos, el nuevo rol de la mujer dentro del hogar, la pérdida de la figura patriarcal del hombre y la violencia que éste ejercía para reclamar ese lugar. Para Pachón (2007)

(...) Esta violencia que ha acompañado a la familia asume diferentes expresiones según los estratos sociales y, posiblemente, según las regiones del país. Se caracteriza por la variedad de modalidades de agresión física, sexual y psicológica que llegan a producir lesiones permanentes y en casos agravados, la muerte. (p.157)

Esta violencia ha sido una constante hasta nuestros días; por eso es importante señalar que cuando se hace referencia a la familia, en algunas ocasiones se idealiza y se espera que la estructura familiar siempre sea la adecuada para el desarrollo del niño; no obstante, para autoras como Pachón (2007): “Se sacraliza el concepto y se construye una imagen ideal, en la cual prima la felicidad y la armonía con su devenir y cotidianidad, como si las familias se desarrollaran por fuera de los conflictos” (p.145). Por ello, es pertinente revisar desde las experiencias de los niños en alta permanencia en calle la noción de familia, pues, como lo menciona la autora no está por fuera de los conflictos.

Concluyendo, es importante señalar que los diferentes cambios que han surgido en las concepciones de familia responden a cambios históricos y sociales. Estos generaron cambios estructurales, demográficos, de funcionamiento y de conceptos, se dieron de manera progresiva y lenta en un principio; sin embargo, en el siglo XX estos cambios fueron mucho más profundos y



generaron nuevas concepciones de qué es una familia y, sobre todo, sobre el rol de la mujer dentro de esta.

No obstante, aún con los cambios surgidos desde los siglos XIX y XX, la familia, como institución, sigue siendo primordial, y se espera que sea el lugar donde se forme al niño para que ingrese en la cultura. Es por ello importante preguntarnos ¿Qué experiencia de familia tienen los niños en alta permanencia en calle? Por ende, en el siguiente apartado se busca aclarar lo que espera la sociedad de la familia y como se entiende ésta como agente socializador y educador.

### **La familia y su rol como agente educador y socializador**

La familia cobra un valor relevante, ya que es la primera instancia de la cual se espera que todos los niños hagan parte, ya sea como (1) progenitora: desde su origen biológico donde une los lazos consanguíneos o (2) desde vínculos afectivos que constituyen una relación familiar; además de ser el entorno donde pasan la mayor parte del tiempo. Para muchos, la familia es la base que sustenta la formación y el crecimiento integral de cualquier sujeto, es el primer agente socializador y educativo del niño durante los primeros años de vida, en el cual se forjan valores, creencias y normas que son necesarios para ingresar a la cultura.

Adicionalmente, tiene una bifuncionalidad; la primera, es el cuidado psicosocial para todos sus miembros y la segunda, la introducción hacia la cultura y su transferencia, o mejor conocida como socialización. El sentido de identificación de las personas se encuentra perfilado, principalmente, por la pertenencia a una familia, comprendiendo y reproduciendo los hábitos aprendidos allí (Manjarrés et al., 2016).

La función socializadora de la familia constituye una etapa fundamental en el desarrollo del sujeto ya que de ésta dependen las habilidades sociales; así mismo, el control de las conductas y la forma como este interioriza las reglas y normas con las que va a vivir en sociedad:

En el proceso de socialización se involucra la forma de impartir disciplina y control en la familia, los mecanismos de apoyo y acompañamiento que se establecen, y las formas de regular la conducta que influyen en el desarrollo de habilidades sociales que intervendrán en los procesos de interacción social. (Manjarrez et al., 2016, p.79)

Así mismo las familias son una expresión del contexto social en que están inmersas. Son espacios de intercambio de emociones, sentimientos, sueños y proyectos individuales y grupales. De esta forma, la educación de la familia es la primera instancia que responde a las condiciones en las cuales los niños están inmersos, donde se pueden establecer unas prácticas particulares, como cargas simbólicas, que despliegan la disposición de valores y formas de relacionarse con el otro. Como afirma Ussel (como se citó en Parada, 2010):

La familia no es sólo el semillero donde se reproducen físicamente los miembros de la sociedad, sino también el caldo de cultivo donde proliferan los valores y se regenera el tejido social generación tras generación... Es en el seno de la institución familiar donde se asimilan tanto los valores privados como públicos, los religiosos, los relacionados con el género, los valores de clase y los cívicos y políticos...Matriz generativa de las estructuras profundas de la personalidad y de los patrones de interacción social, la familia transmite tanto unos determinados valores como su ausencia, que se cifra en normas. (p.19)

Es así como la familia, presente o ausente, genera en el niño repercusiones que se reflejan en sus interacciones sociales y determinan su actuar y pensar en la sociedad. Para autores como Gallo (1999):

(...) resulta importante distinguir entre la familia entendida como una función del padre y de la madre y que es juzgada a partir de la trasmisión de la vida según las necesidades biológicas del niño y la familia entendido como un resto irreductible a un lugar de protección o maltrato. (p.74)

Sin embargo, el código del menor se dirige a la familia como instancia que cubre solamente las necesidades del niño, es decir que esta queda reducida a un grupo simplificado que bien puede ser relevado por las instituciones a las que el menor puede ingresar en un momento dado.

No obstante, para Gallo (1999) existe una familia fundamental que no cabe en ninguna clasificación sistemática, ni logra ser reemplazada por ninguna comunidad porque es una familia que está más ligada a la estructura subjetiva que a la estructura orgánica y afirma que:

Una familia ligada a la estructura subjetiva del niño es la familia por excelencia, debido a que se resiste a ser absorbida en la alianza de un hombre y una mujer. Está ligada a la constitución de un deseo que no sea anónimo. (p.74)

Pero, muchas veces esa familia es negada al niño en situación de vida en calle o en la calle ya que él es fruto de un deseo que es anónimo. En las familias de niños en alta permanencia en calle es posible rastrear dicho deseo anónimo. Gallo (1999) nos dirá que el no deseo:

(...) se verifica cuando el niño aparece abandonado a los imperativos perversos de la pulsión, es decir cuando los padres reales en lugar de hacer algo para impedir el estrago del abandono, el abuso sexual y el maltrato, contribuyen a consolidarlo con la negligencia y la omisión del acto necesario para poner al niño a salvo o interviniendo decididamente en su destrucción moral y física. (p.55)

En algunas ocasiones, se entiende la estructura familiar como sólo el acto del matrimonio; pero, es importante señalar, como lo constata Gallo (1999) "...el fracaso de la fundación de un deseo que le dé al niño la vida como sujeto que cuenta con un don de amor que lo distinga de sus semejantes" (p.75). Ese don de amor del que habla el autor muchas veces se ve desdibujado en la mirada del niño en alta permanencia en calle sobre su familia. Algo que las instituciones no tienen en cuenta a la hora de recibir a un niño bajo este fenómeno.

Lo anterior caracteriza al niño con alta permanencia en calle como individuo que se instala en un vínculo social que no es firme. Aunque las instituciones u organizaciones lo reciben y tratan de darle un hogar, o de imitar ese amor de padre y madre, el niño de la calle subjetivamente sigue testimoniando que su existencia deviene de un anonimato, y para éste la calle fue lo que vino en lugar del pacto para darle la vida. La familia no representa para ellos un significativo en sus vidas, tampoco lo es muchas veces la institución que busca protegerlos, ya que ven en la norma un problema y la figura del educador como poco respetable.

Para estos individuos la figura del educador es poco respetable, pues no es visto como alguien que quiere ayudarlos, sino más bien como entrometido, que juzga sus comportamientos. Para el menor de la calle, la autoridad es un detonante de agresividad, su historia callejera da cuenta de una vida sin ley; por eso, siente como enemigo a todo aquel le obligue o le imponga un límite (Gallo, 1999).

Finalmente, es importante señalar que los cambios en las estructuras familiares, durante el siglo XX, muestran que no existe una sola forma de concebir la familia actual; así mismo, se reconoce la importancia de que un sujeto tenga una estructura familiar sólida, para transmitirle una serie de pautas que lo ingresen a la cultura. De igual manera es innegable que los niños que se encuentran en condición de alta permanencia en calle no cuentan con esos lazos familiares que permitan que su desarrollo sea armónico y adecuado con lo que espera la sociedad. Las consecuencias del abandono de los niños son enormes: ausencia de referentes para el abordaje de una vida sana y proyectiva; exposición a circunstancias que les afectan la vida, conduciéndoles a los azarosos mundos de la droga, la prostitución y la delincuencia.

Igualmente, vale la pena anotar cómo algunos niños en alta permanencia en calle, muchas veces, son fruto de un deseo anónimo, donde no hay una transmisión de ninguna norma y donde

la figura de la madre y el padre están totalmente ausentes. Sabemos que el acompañamiento parental les da seguridad, confianza, y futuro a los niños y a las niñas. Cuando eso no ocurre, la calle se convierte en única alternativa.

De otro lado, la sociedad confía en otra institución, generada con fines similares a los de la familia, en cuanto a procesos de socialización y de educación. Dicha institución es la escuela, es en ella donde se espera se suplan muchos de los fallos que se dan en la familia, que se logre brindar las herramientas al niño o niña para ingresar a la cultura; no obstante, muchos de los educadores inmersos en la escuela indican que este lugar, muchas veces no logra superar dichas problemáticas de los niños(as); es por ello que se generan otro tipo de instituciones que van más allá con sus intervenciones ejemplo de ello el ICBF y el IDIPRON.

Aun así, es perceptible que la escuela y la familia firmaron un pacto social en el que la escuela se asume como espacio de socialización y educación del niño, es este espacio donde, al igual que la familia, se pretende que el niño pueda adquirir las herramientas básicas para ingresar en la cultura.

## **2.2 La escuela**

Así como la familia, la escuela es el escenario donde el niño complementa su formación, constituye su personalidad, continúa o reconfigura la formación de valores, afianza el desarrollo de las habilidades sociales y fortalece la formación cultural, política y ciudadana. La escuela tiene un papel fundamental en la educación del niño, por su condición de espacio de socialización y transmisión de saberes es, a su vez, el lugar donde los niños, niñas y adolescentes comparten con sus pares. De igual forma, esta institución está condicionada por su contexto temporal y social contando con algunas funciones determinadas históricamente por la sociedad.

De acuerdo con esto, a lo largo del tiempo, la escuela ha tenido varias funciones que cumplir, según Álvarez (2011) esta institución fue creada con fines muy específicos, entre ellos, el de civilizar y educar a los nativos, a los hombres, a las mujeres, a los ancianos y a los niños para “integrarlos” y “encajarlos” de una u otra forma en el sistema cultural. “El arte de civilizar a los hombres se llama educación, es necesario que la acción civilizadora obre con energía y constancia” Ospina (como se citó en Álvarez, 2011, p.42).

Con la ilustración, de acuerdo con Álvarez (2011), la escuela tomó el lugar de la ilustración, “La escuela sería un lugar de luz un lugar para ver. Sería el sitio donde las inteligencias de los niños accederían a la civilización por un efecto de iluminación” (p.53). Su fin era iluminar las mentes que se encontraban en la ignorancia. Para esta época, el surgimiento de los grandes pensadores y el auge de las expresiones artísticas direccionaron la escuela hacia tales fines eurocéntricos.

Por otro lado, durante la República, uno de los principios que marcó la escuela fue la definición de la perspectiva de ésta como una misión sagrada, cuyos objetivos estaban centrados “...en la instrucción y la formación enfocados en la caridad y la limosna, como servicio a Dios y a la patria” (Álvarez, 2011, p.48). Con una orientación que refleja el proceso colonizador de las ideas europeas que influyeron en el ámbito educativo.

Así mismo, la escuela tuvo un carácter puramente histórico, mantener vivos a los héroes de la patria, la escuela funcionaba como un taller en el cual se grababa en los corazones de los niños el recuerdo de los héroes patrióticos con el fin de formar ciudadanos de una república libre. Hasta el día de hoy, este principio, establecido en la escuela, se ve reflejado en las conmemoraciones de las fiestas patrias en nuestro país (Álvarez, 2011).

Es decir que la escuela se fue constituyendo como el eje de la formación y el conocimiento a nivel social. En ella, lo importante era asumirse como ciudadano, como perteneciente a la patria; así, la escuela encontraba su lugar en el tejido social de la historia universal. Sin embargo, durante mucho tiempo, esta institución también se caracterizó por ser excluyente, racista, elitista. Muchos niños y niñas se vieron excluidos de la formación como ciudadanos por no hacer parte de las familias privilegiadas del país. Eso también fue causa del abandono de muchos menores y su posterior lanzamiento a la calle.

Actualmente, como lo afirman Bittencourt y Herrera (2007) en el libro *Encrucijadas e Indicios en América Latina, Educación, Cultura y Política*, "...la escuela es el espacio, como espacio de socialización y cruce de culturas, incide en la manera en que los jóvenes constituyen identidades" (p.307). Ellos, los actores, la resignifican, la vivencian, pues éstos hacen coexistir en la escuela toda su carga cultural y su pasado histórico. En este proceso de socialización, para algunos autores la escuela tiene como función:

Preparar a los niños y jóvenes como ciudadanos críticos, reflexivos, libres, participativos, políticos, entre otros, lo cual le otorga la tarea de alistar a los individuos para su participación en el trabajo, la productividad y la vida pública. Este escenario contribuye a la interiorización de ideas, normas y valores, al desarrollo de la personalidad, a la configuración del autoconcepto, a la adquisición de las habilidades sociales, y, por supuesto, a la apropiación de conocimientos frente al mundo que nos rodea. Además, la escuela se convierte en el primer escenario formal de regulación social, ampliando las relaciones e interacciones del niño hacia otras autoridades distintas a los padres, por lo que se constituye en una posibilidad de aprendizaje de la dinámica social. (Manjarrés et al., 2016, p.111)

Se ve cómo el proceso de significación de la institución se ha transformado, según los cambios históricos y sociales; ha sido, a su vez, un proceso unido a los cambios culturales

enfocando la educación para formar al individuo como trabajador (político y económico), religioso, patriota y, por último, ser social, con el fin de cumplir aquel ideal de hombre que se establece de acuerdo con el entorno adecuado para la construcción de la sociedad que se quiere en el futuro.

En consecuencia, la escuela deja de ser un espacio solo para la transmisión de conocimientos y pasa a entenderse como el lugar de formación integral de los niños, ya que:

En la escuela, el niño experimenta roles y estatus diferentes a los que tiene en la familia, al igual que estilos relacionales particulares, según las interacciones que establece con adultos (profesores, coordinadores, profesionales y personal administrativo) o iguales (compañeros del mismo curso, compañeros de cursos superiores e inferiores). Esto hace que empiece a desarrollar diversas estrategias y habilidades en la interacción y relación que no serían posibles sin el acercamiento a este contexto, las cuales van a ser parte fundamental tanto en la configuración de la personalidad y del auto-concepto como en la formación del sistema de valores. (Manjarrés et al., 2016, p.112)

Teniendo claro lo anterior, la resignificación de la escuela se hace necesaria en la comprensión de ésta como el espacio para la obtención de habilidades para enfrentar la cultura actual, desde la toma de decisiones como la adaptación al cambio:

No basta con los temas tradicionalmente tratados, se requiere que tanto los niños como los jóvenes aprendan a reconocer el conflicto y a tomar posiciones, a reconocer la diversidad como oportunidad de interacción, a encontrar en los lenguajes artísticos distintas formas de expresión y, por supuesto, aprender a desenvolverse adecuadamente en ambientes tecnológicos. (Manjarrés et al., 2016, p.113)



De esta manera, la escuela se entiende como el escenario donde el niño se descubre en su ser único dentro de un colectivo en el que destaca por su individualidad, conociéndose a sí mismo, proyectándose al futuro, desarrollando sus habilidades y reconociendo sus valores, derechos y creencias. Es desde aquí donde se puede establecer que en la escuela “...es más significativo que se enseñe a reflexionar, a investigar y a vivenciar más que a resumir y memorizar conceptos” (Manjarrés et al., 2016, p.113).

Si se tiene en cuenta que la escuela pretende formar al ser humano, naturalmente, también tiene como fin:

El enriquecimiento cultural de todos los estudiantes, debe hacer referencia a la cotidianidad extraescolar y preparar al estudiante para vivir y desarrollarse en ella, para lograr que este se apropie de los contenidos culturales socialmente significativos para la vida y su transformación a nivel macro y micro social. Así, en la comunidad la escuela cumple su función cultural y se identifica con su función social. (Manjarrés et al., 2016, p.114)

Igualmente, si se comprende al estudiante como parte de un todo en el que interactúa y construye desde su participación particular, se le hace actor responsable y consecuente de su misma intervención en la sociedad. De esta forma, se le da a la escuela la función de estar actualizada al contexto en el que se encuentra sumergida para, desde allí, formar, partiendo de la continua retroalimentación y reconocimiento de lo que sucede, tanto interna como externamente.

Sin embargo, muchos se oponen a ese ideal de escuela planteado anteriormente, piensan que este lugar pretende controlar el cuerpo y las conductas de los niños; aun así, muchas veces no logra ser ese espacio de transmisión del saber. Para algunas autoras, ésto implica que:

(...) esa obsesión positivista que fundó a la escuela, pero también de las dificultades actuales para lograr construir en las instituciones educativas condiciones para llevar adelante los procesos de

enseñanza-aprendizaje y de la ilusión de contar con una tecnología eficaz que borre el dilema cultural y social que se pone en juego en todo encuentro intergeneracional. (Carli, 1999, p.7)

Es a partir de lo anterior que se debe señalar que la escuela, sin querer serlo, se convierte en un espacio de encuentros y desencuentros para los niños(as) que asisten a este espacio, donde el vínculo con sus profesores y pares está permeado por su realidades y subjetividades; es allí donde se puede plantear un dilema entre las realidades sociales del estudiante y lo que busca generar en ellos la escuela. En toda la escuela, se fundan leyes en el espacio que se habita, donde se exigirá el cumplimiento y la regularidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se naturalizan, no obstante, no todos las sienten propias. La escuela, para algunos, se impone como un lugar de encierro; para configurar la idea de civilización, es decir, una respuesta urgente a las necesidades de la población, especialmente pobre, para instruirla y controlarla. Este control se da a partir de ciertas prácticas corporales: obligados a dotarse de otro modo de difusión, haciéndose nuevos sujetos que aporten a la patria.

Para autores como Carli (1999), durante el siglo XX se ha buscado la sujeción de los niños ante algunas instituciones (familia, escuela, Estado, Nación); no obstante, todo ello está entrando en crisis. Por lo tanto, se busca que emerjan otro tipo de instituciones generadoras de ese vínculo que antes solo se esperaba de la familia o de la escuela. Por ello, la escuela no puede ser vista solamente desde el ideal, debe entenderse como una institución que tiene sus limitaciones, donde todos los agentes educativos inmersos en este espacio viven encuentros y desencuentros. Uno de esos síntomas del malestar educativo es la violencia escolar, que se ha venido incrementando en los últimos años y que, naturalmente, lanza a los niños fuera de la institución, tal vez, a la calle, para escapar a ese espacio asfixiante, que ahora también le niega la posibilidad de acceder al conocimiento.

## 2.3 Experiencia

Comencemos por establecer el origen de la palabra experiencia; según Conforte (2010) esta proviene del latín *experientia*, y significa “juicio, prueba, o experimento” (p.132) y suele desprenderse de una visión que implica la superación de un desafío, y queda asociada a nociones como aprendizaje y control. De igual manera, encontramos que desde las comprensiones etimológicas alemanas su conceptualización parte de la palabra *Erfahrung*, ésta incluye el término *Fahrt* que quiere decir viaje, es decir, la misma palabra nos sugiere una duración transitoria, que permite posibilidades narrativas, por lo que hablamos de una condensación histórica de sabiduría; al mismo tiempo deriva de la palabra *Erlebnis* originada de *Leben*, es decir vida, la cual nos sugiere una inmediatez vital (Jay, 2002).

Para autores como Gadamer (como se citó en Jay, 2002) el concepto mismo de experiencia es uno de los más oscuros que tenemos. Pues, dicho concepto no significa algo específico, sino que, al contrario, llegó a significar muchas cosas a la vez. No obstante, para Jay (2002), este concepto puede implicar.

(...) conocimiento empírico y experimentación; puede sugerir los que nos sucede cuando somos pasivos y cuando estamos abiertos a nuevos estímulos y lo que obtenemos cuando integramos estímulos en el conocimiento acumulado que nos ha dado el pasado; también puede connotar un viaje, a veces una travesía peligrosa y difícil, con obstáculos y riesgos, que acaso lleve a un resultado al final del día; al mismo tiempo puede connotar una interrupción dramática en el curso normal de nuestras vidas cuando suceda algo más vital más intenso, no mediado. (p.11)

Por lo anterior, el concepto de experiencia presenta varias interpretaciones, una de ellas conduce a entender la experiencia como base temporal de la historia donde se reconoce el tiempo como una estructura fundamental para la existencia y la posibilidad de ser y estar, idea trabajada

por Heidegger con el término de *Dasein*; luego, establece un sentido más político desde la concepción de Foucault donde indica que históricamente se instauran unas formas de verdad; esto constituye al ser humano como una manera de decir, hacer y conducirse; posteriormente, se dispone la experiencia como un evento lingüístico donde se establece un orden fijo de significado dentro de lo establecido, ya que está mediado por un discurso (colectivo/individual) compartido y finalmente se dispone la experiencia como categoría analítica donde se reconoce al sujeto y a la subjetividad como eventos históricos donde se interrogan las posiciones que asumen y comprenden los sujetos.

En la presente investigación se retoma el concepto de experiencia que plantea Larrosa (2006) este autor concibe la experiencia como un acontecimiento, es decir transitar hacia algo que no es uno y que por ende no depende de uno mismo; lo define también afirmando que "... no es una proyección de mí mismo, no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos; es algo que no depende de mi voluntad" (p.88). Por lo que, se comprende la experiencia como algo que no se limita al acontecimiento; sino que implica lo irreductible al sujeto ya que este resignifica ese acontecimiento en sus palabras, ideas, sentimientos, en el saber y la voluntad del sujeto mismo.

Aunque la experiencia es un acontecimiento exterior al sujeto, el lugar de la experiencia, según Larrosa (2006), siempre será el sujeto mismo, dado que la experiencia en sí misma es subjetiva.

Por consiguiente, se entiende la experiencia en sí misma como algo que el sujeto experimenta, pues, la experiencia es algo que *me sucede*, pero que, al contrario del experimento, no es intencional. Así como lo menciona Larrosa (2006) "la experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino de la pasión" (p.108). Es por ello que la experiencia

misma presupone por parte del sujeto disposición, escucha, atención, entre otras, ya que de alguna manera es permeado por esos acontecimientos que vive.

También aquí se puede hablar de un individuo de la experiencia, que para Larrosa (2006) es definido como un área de tránsito en donde esos sucesos que me acontecen dejan una huella o una herida. Siendo así, el sujeto de la experiencia no se considera en principio como activo, es más un sujeto pasional, que vive esa experiencia en un principio como algo que sucede, no que él busca. De esta manera, el autor nos dirá que la experiencia no es algo que se hace, sino que es algo que se padece a esto lo denomina “principio de pasión” (p.91).

Dado lo anterior, encontramos tres principios de esa experiencia, según Larrosa (2006):

- Exterioridad, alteridad y alienación que tiene que ver con el acontecimiento, con el que' de la experiencia, con el eso "sobre la experiencia".
- Reflexividad, subjetividad y transformación en que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el quién de la experiencia, con el me dé "eso que me pasa".
- Pasaje y pasión en que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el pasar de "es que me pasa" (p.91-92).

En consecuencia, la narrativa cobra su importancia en la presente investigación, por ser una mediación que el hombre tiene a su alcance para expresar experiencias del tiempo, dichas experiencias están cargadas de sentidos que nuevamente arrojaran hacia darle sentido al ser y a los acontecimientos que este vive. Para Ricoeur (1996), el individuo se expresa en el lenguaje-tiempo, puesto que la única forma para acceder al tiempo es a través del lenguaje y, a la vez, el lenguaje guarda el tiempo. Sin embargo, no se trata de una información que alguien codifica y anexa en formato de aplicación a su vida, logrando ya ser lo que debe ser. Sino que el individuo tiene múltiples posibilidades.

La narrativa permite comprender el mundo del niño en alta permanencia en calle desde la descripción, la comprensión y el sentido de vida que le da quien lo narra. Allí se evidencian sus vivencias, formas de vida, contextos. Lo que posibilita ver al sujeto (niño, niña) que es capaz de transformar, deconstruir y construir ciertas explicaciones sobre sí mismo y sobre su mundo desde las marcas que lleva de ciertas instituciones (familia, escuela, entre otros), por las cuales ha pasado, es decir, ha resaltado la experiencia (una especie de saber de sí, de sus sensaciones y posibilidades de sí y de los otros desde el lenguaje, desde las vivencias y desde las sensaciones producidas por el niño y su exterior), desde las instituciones, desde los vínculos, hasta los procesos de socialización.

En esas narrativas se encarnan las visiones que los niños (as) elaboran sobre las causas que los arrojaron a la calle. Enfatizan la ausencia de calor humano, de orientación, de acompañamiento, de complicidad emocional, como los factores conducentes a mantenerse en la situación de permanecer en la calle.

### **Capítulo 3. Marco Legal**

Para comprender el alcance de la legislación colombiana alrededor de la niñez en la calle, fue necesario hacer un seguimiento de las políticas y lineamientos relacionado con este trabajo de grado, a través de la presentación de un breve panorama de las normativas y políticas que están enfocadas en este fenómeno de manera global y regional para después aterrizar la información en el caso específico de Bogotá D.C.

#### **3.1. Referentes internacionales**

La declaración de los derechos humanos fue adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1948; esta declaración pregona los derechos humanos y la protección que los estados deben garantizar a todos los ciudadanos, incluidos los derechos a la vida, la libertad y seguridad; a no ser víctimas de tortura, ni a tratos crueles o desagradables, independientemente de su raza, género, religión, edad o estrato social (Naciones Unidas, 1948).

Igualmente, la Declaración Universal de Derechos Humanos proclama ser un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, afín de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades (Naciones Unidas, 1948).

Es importante señalar, a partir de lo anterior, que la educación y la enseñanza resultan ejes fundamentales a la hora de promover los derechos humanos; además, las instituciones deben velar por que progresivamente reconozcan estos derechos, más aún cuando se trate de la protección de los niños, niñas y adolescentes. Por lo que en el año 1994 se origina la Educación Inclusiva en la UNESCO, gracias a la Declaración de Salamanca, con el objetivo de impulsar una educación para todos, eliminando limitaciones de edad, estrato económico, discapacidad,

raza y preferencia política y favoreciendo grupos sensibles como niños, mujeres o personas con necesidades de educación especiales UNESCO (como se citó en Narváez, 2018).

Así mismo, la normativa internacional acerca de los derechos del niño está enmarcada por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la cual fue firmada y ratificada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y entró en vigor el 2 de septiembre de 1990 (Naciones Unidas, 1948); igualmente, esta fue corroborada y aprobada por la República de Colombia a través de la Ley 12 del 22 de enero de 1991 (Congreso de Colombia, 1991), convirtiéndose en una norma de obligatorio cumplimiento.

En esta declaración de los derechos del niño se postula que aquel tiene derecho a una infancia feliz; por lo tanto, el niño debe contar con los derechos y libertades enunciados en los 10 principios fundamentales contenidos en la declaración Ginebra, 1924 (UNICEF, 2010).

En el año de 1989, la UNICEF estimó que alrededor de 100 millones de niñas y niños permanecían o trabajaban en las calles de áreas urbanas de todo el mundo; esta cifra, teórica y metodológicamente, ha seguido vigente hasta la actualidad: "...estima que sólo en el mundo en desarrollo, unos 100 millones de niños viven y trabajan en las calles (40 millones de ellos localizados en América Latina)" (UNICEF, 2004, p.40).

(...) los niños y niñas de la calle se encuentran tal vez entre los más visibles físicamente, ya que viven y trabajan en las calles y las plazas de las ciudades de todo el mundo. Sin embargo, paradójicamente, se encuentran también entre los más invisibles y son, por tanto, los niños y niñas más difíciles de apoyar con servicios fundamentales como la educación y la atención de la salud, y los más difíciles de proteger. (UNICEF, 2004, p.40)

Así, se puede concluir hasta este momento que en América Latina tenemos niñas y niños que día a día se enfrentan a condiciones de vida más que precarias, que parecen no contar con



derechos, ni garantías sociales, ni jurídicas y que, más aún, se enfrentan a circunstancias que son por completo ajenas a ellos.

### **3.2. Referentes nacionales**

A nivel nacional, existen diferentes políticas públicas en pro de la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en alta permanencia en calle. Una de las más importantes es el Código de Infancia y Adolescencia que tiene como finalidad:

Artículo 1°, 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. Así mismo en su Artículo 2°, menciona que el código tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado. (Congreso de Colombia, 2006, p.9-10)

El código de infancia y adolescencia es una de las normativas más importantes vigentes actualmente, por medio de la cual se rigen las diferentes organizaciones que trabajan por la protección del menor en Colombia.

Por otro lado, este importante documento menciona tres instituciones fundamentales al momento de la protección del menor y a la obligación que éstas tienen a la hora de garantizar y velar por sus derechos: la familia, la sociedad y el estado; pero, qué sucede cuando el niño se encuentra en alta permanencia en calle y resulta evidente que las instituciones están fallando a la hora de protegerlo. El fenómeno persiste en grandes ciudades como Bogotá, aún a pesar del

trabajo realizado por instituciones como el IDIPRON, el ICBF, la Policía de infancia y adolescencia, que trabajan de manera constante en la protección y restitución de sus derechos.

Para el 30 de diciembre, 2010, el ICBF expide la 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 (ICBF, 2010).

Del mismo modo, el ICBF (2010), en la resolución 6023 del 2010, expide los lineamientos para la protección de niños, niñas y adolescentes que están en situación de vida en calle. Cada uno de los organismos y entidades deben generar sistemas que cumplan con condiciones especiales para su protección.

Igualmente, frente a la política pública, el Congreso de Colombia expidió la Ley 1641 de 2013 (Congreso de Colombia, 2013), 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.

Es decir que es deber del estado priorizar la atención a este tipo de población, debido a que están en estado de indefensión y vulnerabilidad. La atención no se remite sólo la restitución de sus derechos, sino que el estado mismo es quien debe generar las herramientas para que este niño, niña y adolescente en condiciones adversas, como la alta permanencia en calle, reciban de manera oportuna una vinculación con la sociedad.

Ahora bien, a partir de los logros en materia de política pública, la Ley 1753 de 2015 (Congreso de Colombia, 2015), por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2014-2018, en la que se informa que de acuerdo con la Política de atención integral a la primera infancia y adolescencia, “el Gobierno consolida la política de primera infancia y desarrolla una política para

la infancia y la adolescencia, en armonía con avances técnicos de la estrategia De Cero a Siempre, con énfasis en la población con vulneración de derechos” (Artículo 82).

Conviene enfatizar que el Plan Nacional de Desarrollo, 2014-2018, resulta fundamental porque a partir de éste se enfatiza en la protección de derechos amenazados y vulnerados a niños, niñas y adolescentes en el territorio nacional, en especial en el artículo 82 donde habla de la especial protección a la primera infancia y la estrategia de cero a siempre. Así mismo, se menciona el generar rutas integrales y de diálogo entre las instituciones públicas y privadas que trabajan con este tipo de población.

Otro paso importante en Colombia respecto a la protección de los derechos de poblaciones vulnerables, como los niños con permanencia en calle, son los Modelos de Educación Flexible establecidos por el Ministerio de Educación MEN, acordes con la Educación Inclusiva de la Declaración de Salamanca en la UNESCO, ya arriba mencionada; los cuales buscan “...atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional” (Ministerio de Educación, 2017, párr. 3).

Estos Modelos de Educación Flexibles están orientados hacia niños, niñas, adolescentes y adultos del país para que accedan a la educación en Instituciones Educativas Oficiales, algunos de estos son: Preescolar Escolarizado y No Escolarizado, Escuela Nueva, Círculos de Aprendizaje, Caminar en Secundaria, Aceleración del Aprendizaje, A Crecer, Bachillerato Pacicultor (Ministerio de Educación, 2015).

Por otro lado, el ICBF en el año 2016 expidió 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 (ICBF, 2016). Y se genera como complemento de la Resolución 6023 de 2010.

Para el 2018-2030, encontramos la política pública referida a infancia y adolescencia, cuyo objetivo principal es la de contribuir al desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes y, por tanto, el compromiso de generar las condiciones sociales, humanas y materiales que se requieran para favorecerlo. Entonces, reconoce a las niñas, niños y adolescentes como sujetos prevalentes de derechos y ordena la apuesta social del Estado alrededor del desarrollo integral (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2018).

En conclusión, la existencia de niños y niñas en alta permanencia en calle es una constante en la mayoría de las ciudades de Colombia. Se ha entendido como un problema de desadaptación social, iniciándose, por tanto, políticas de rehabilitación y control social.

### **3.3. Referencias locales**

En cuanto a la política Pública de infancia y adolescencia en Bogotá D.C., se expide la política pública del 2011-2021, el objetivo central de esta política expresa la intención y el compromiso de la ciudad con el liderazgo del gobierno distrital, de asegurar la realización de los derechos para que individual y colectivamente los niños, las niñas y adolescentes desarrollen sus capacidades y potencialidades conforme a sus intereses (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

De igual manera, la política distrital busca promover el acceso y permanencia de los niños, las niñas y los adolescentes en los sistemas educativos y desarrollar acciones para el restablecimiento y la garantía de sus derechos a partir del enfoque diferencial, plantea la necesidad de que el estado, la sociedad y la familia deben realizar gestiones que sean integradas a través de la generación de rutas que sean comprensivas con la situación del niño. Esta política se adopta en Bogotá, mediante el Decreto 520, del 24 de noviembre de 2011, en el marco de la

ciudad de derechos que reconozca, garantice y permita el ejercicio efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

Específicamente para la protección al derecho de la educación en población vulnerable, la Secretaría de Educación del Distrito adoptó en el marco de los Modelos de Educación Flexibles e Inclusivos diferentes estrategias educativas, tales como: Atención educativa a estudiantes en extraedad, educación para personas jóvenes y adultas, aulas refugio, aulas hospitalarias y sistema de responsabilidad penal para adolescentes. A continuación, se detalla algunos de estos modelos:

**Atención educativa a estudiantes en extraedad:** Se define como el desfase que hay entre la edad y el grado, se da cuando un niño, niña o joven tiene 2 o 3 años más sobre la edad promedio que se espera debería tener para determinado curso, por lo que a través del programa “Volver a la Escuela” se atienden necesidades pedagógicas de niñas, niños y jóvenes que garanticen su continuidad en el sistema educativo mediante tres niveles, procesos básicos: grado cero; aceleración primaria: de 1° a 5° y aceleración secundaria: de 6° a 9° (Secretaría de Educación del Distrito, 2019).

**Aulas Refugio:** En esta estrategia la Secretaría de Educación del Distrito SED y la Secretaría Distrital de la Mujer, buscan asegurar el derecho a la educación a las hijas e hijos menores de edad de mujeres que han sido víctimas de violencia de género y conflicto armado, ellos son acogidos bajo medida de protección judicial en casas de refugio las cuales permiten una metodología flexible para la permanencia en el sistema de educación formal (Secretaría de Educación del Distrito, 2019).

Por su parte, el organismo encargado de la protección de niños, niñas y adolescentes en situación de calle, IDIPRON, orientado por la Alcaldía Mayor de Bogotá, generó la Política de

Desarrollo Integral 2013-2023, mediante la cual diseña e implementa una política de talento humano orientada al desarrollo en doble vía (Alcaldía Mayor de Bogotá - IDIPRON, 2013).

Por otro lado, la Política de Infancia y Adolescencia 2018-2030 plantea el fenómeno migratorio que, anteriormente, no tenía mayor incidencia en las políticas públicas. Éste menciona que hoy dicha situación debe ser considerada teniendo en cuenta la recepción de poblaciones migrantes que incluyen niños, niñas y adolescentes que muchas veces resultan viviendo en situación de calle, o permanecen con sus familiares pidiendo en las esquinas de nuestras ciudades (Gobierno de Colombia, 2018).

Para autores como Gallo (1999), no basta con el reconocimiento de los niños más vulnerables como sujetos de derechos. Para él, el código del menor es más una caridad culposa o una estrategia política imposible que un abordaje consciente, donde el concepto de niño sea discutido más allá de la concepción del “...vínculo social a partir de sus necesidades de autoconservación. Cuando se privilegia este aspecto de la necesidad de los niños de la calle, no tienen otro lugar que el de víctima obligadas a acudir al mal para subsistir” (p.67).

No obstante, más allá de las premisas que buscan la protección de sus derechos, el verlo como sujeto de derechos debiese implicar también una responsabilidad como sujeto que se encuentra dentro de un pacto social, lo cual difícilmente se logra con los niños en alta permanencia en calle o que habitan la calle. Por eso Gallo (1999) afirma que:

La inscripción del menor en un discurso de los derechos debería servir no solamente para defender su imputabilidad, sino también para responsabilizarlo como sujeto –sujetado a los derechos de sus semejantes y para definir en nombre propio a partir de la forma particular de referirse al Otro del cual procede: la calle, el barrio, la familia, la esquina, la banda, el inquilinato etc. (p.196)

Es decir, el Otro define un lugar que vale para todos los humanos, es universal y único, corresponde a un discurso precedente del que nadie escapa porque es la herencia simbólica del sujeto Gallo (1999).

La mayoría de las instituciones que trabajan con niños, niñas y adolescentes que están en la calle o en alta permanencia en calle, buscan la protección de sus derechos, pero no ven la problemática que genera que al niño se le reconozca sólo como víctima; para lograr que se le reconozca como sujeto-sujetado debe tener responsabilidad de sus acciones. Además de ello, para Gallo (1999):

(...) un derecho legal al amor de los padres, a una familia, al cubrimiento de la salud y la educación. Como se ha dicho no es suficiente para fundar en un niño una filiación simbólica.

Debe existir un pacto deseante entre quienes se proponen como referentes identificatorios. (p.196)

De esta manera, el recorrido por las diferentes políticas de protección del niño, niña y adolescentes en alta permanencia en calle, o en situación de vida en calle y las instituciones que trabajan por ellos buscan la restitución de los derechos y que el niño se comprenda como sujeto de derechos. No obstante, mientras el niño(a) subjetivamente continúe testimoniando que es fruto de un deseo que es anónimo difícilmente logran comprenderse como sujetos-sujetados, todo lo contrario, muchas veces las mismas instituciones y políticas fallan en la restitución de sus derechos entendiéndolo solo como víctima.

## Capítulo 4. Metodología

### 4.1 Tipo de investigación

El ejercicio investigativo se realizó a partir de un enfoque cualitativo, dado que intenta hacer una aproximación a las situaciones sociales para describirlas y comprenderlas a partir de los conocimientos que tienen los diferentes actores implicados. Así mismo como lo menciona Bonilla (1997) “La investigación cualitativa busca captar la realidad social, a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir a través de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto”. (p.47)

De igual manera, para el desarrollo de esta investigación se comprenderá la realidad social de los niños desde el planteamiento de Bonilla (1997), quien afirma que la realidad social es un todo con extensiones subjetivas y objetivas; ésta última pretende que las dos se comprendan porque la conducta social explícita está llena de apreciaciones implícitas que determinan la realidad y la hacen posible. Por ello, se comprende la realidad social de las familias entrevistadas como dimensiones importantes donde están implícitas la objetividad y la subjetividad de los participantes, de igual forma, la de nosotras como investigadoras.

Igualmente, en la presente investigación se retoma el enfoque interpretativo. Como lo afirma Vain (2012), la hermenéutica implica, de manera principal, construir sentido, adicionalmente formas diferentes y particulares de crear ese sentido; además, dice que:

(...) desde el enfoque interpretativo se ponen en juego dos narrativas, que a veces se mezclan, se confunden o se solapan. Estas son las narraciones que hacen los sujetos sociales acerca de sus prácticas y sus discursos y las narraciones que hacen los investigadores a partir de lo que se observa y de lo que los sujetos nos cuentan acerca de lo que hacen. (Vain, 2012, p.40)

También es importante resaltar que, inicialmente, se buscaba realizar una triangulación entre escuela, familia y calle; para ello, se buscó entrevistar a profesores, familiares y a los



niños(as), con el fin de lograr profundizar en dichas experiencias y vivencias de los niños en alta permanencia en calle; sin embargo, con la llegada del COVID-19 y la implementación del distanciamiento social, según la OMS (2019). Fue imposible realizar tales entrevistas con los docentes de los niños entrevistados. Todo ello llevó a que se realizarán los análisis de la investigación solo con las entrevistas logradas con las madres y abuelas de los niños, antes de la pandemia, lo cual impidió la triangulación buscada al comienzo, y que, seguramente, habría enriquecido el proyecto de grado aquí planteado.

#### **4.2 Población**

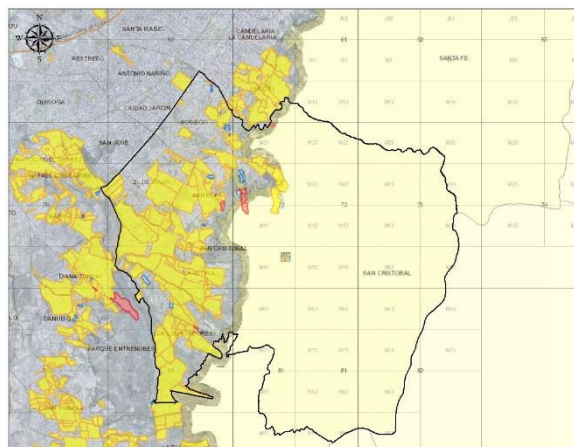
En cuanto a este ítem, Hurtado (2000) define a la población como un grupo de partes, individuos o situaciones, relacionados entre sí respecto a algunas características, y de las que se requiere obtener diferente información. Igualmente, es importante tener en cuenta que la población estuvo constituida por el conjunto mismo de sujetos que compartieron perspectivas de integración; es a dicha población a la que están referidas las conclusiones de esta investigación.

Entonces, se escogió la población de niños y niñas en alta permanencia en calle de la ciudad de Bogotá; para ello, se eligió sólo una muestra de la población; dicha elección, se realizó bajo unos criterios de inclusión, como edad, escolaridad y tiempo de permanecer en la calle. Así mismo, fue importante para la selección de dicha población que estuvieran dentro de los parámetros de un niño en situación de alta permanencia en calle; para ello, además, se tuvieron en cuenta algunas de las siguientes características que menciona el ICBF (2016), en su informe sobre dicha población:

1. Permanecen gran parte del día en la calle, parque, sala de videojuegos, café internet, entre otros, por tiempos prolongados sin la supervisión de sus padres o cuidadores.

2. Pertenecen a pandillas, barras bravas, galladas.
3. Normalmente viven en su respectivo hogar.
4. Permanecen durante mucho tiempo sin la supervisión de sus padres o cuidadores, pero mantienen vínculos activos con su familia.
5. Regularmente desertan de las instituciones educativas dado que el medio escolar termina siendo expulsor debido a sus bajos rendimientos académicos, bajos niveles de atención, desmotivación escolar, etc.
6. Deambulan o ejercen actividades por las calles de manera autónoma. (p.16-17)

Es importante tener en cuenta que la elección de la población, como lo sostiene Hurtado (2000), no necesariamente representa un universo, sino específicamente a un subconjunto del universo, en el caso de la investigación presentada se tienen en cuenta algunos de los criterios como lo son: niños entre los 6 a los 13 años de edad, que estuviesen escolarizados preferiblemente en instituciones educativas del distrito, cuya permanencia en la calle fuera superior al 70 % del tiempo y sus derechos fueran vulnerados o inobservados. Por lo tanto, para la presente investigación se ubican familias que viven en la ciudad de Bogotá D.C., de la zona 4° de San Cristóbal Sur, Barrio los libertadores. *Ver figura 1*



**Figura 1.** Mapa de Localidad 4, San Cristóbal. Fuente: Alcaldía Local de San Cristóbal.

En esta zona viven familias que, en su mayoría, son de estratos económicos 1 y 2 *ver figura 2*; el acercamiento a dichas familias es posible ya que asisten a un comedor comunitario, ubicado en esta zona; es allí donde una persona sirve de contacto para lograr acercarnos y entrevistar a estos niños(as) y a sus madres y abuela. Para lograr las entrevistas, fue necesario por parte de las investigadoras hablar con las madres y abuela de los niños(as) sobre los objetivos de este proyecto de investigación, dado que es una población difícil de entrevistar porque muchas madres y niños prefieren no brindar entrevistas, ni muchos menos, narrar sus historias, pues piensan que les pueden quitar los niños por lo que ellos narran en sus entrevistas. Posterior a ello aceptan las entrevistas y firman los permisos necesarios para realizarlas.



**Figura 2.** Panorama del Barrio Los Libertadores. Elaboración propia.

Las tres familias seleccionadas están conformadas por: La primera familia cuyos integrantes son Rubiela, de 30 años, mamá de las niñas Mónica y Jasmín, las niñas en el momento de la entrevista tenían 13 y 9 años, respectivamente; la segunda familia está conformada por Herminda, de 70 años, y abuela de Felipe, de 7 años y la tercera familia esta, conformada por Nancy, de 30 años, madre de Andrés y Diana. Las familias mencionadas

anteriormente cumplían con los requisitos que se buscaban en la investigación aquí planteada y cuyas características se mencionó en párrafos anteriores.

### **4.3 Técnicas de investigación**

En la investigación se plantean dos técnicas para la recolección de datos; la primera es la entrevista semiestructurada, la cual se hace de manera individual y la segunda es el diario de campo. Respecto a la primera, se trabajó con la entrevista semiestructurada; con ella, se buscaba acercarse de manera individual a los niños y a sus familias. Como lo sostiene Bonilla (1997) “...la entrevista abierta y personal es un instrumento útil para indagar un problema y comprenderlo tal como es conceptualizar e interpretarlo por los sujetos estudiados, sin imponer categorías preconcebidas” (p.93). De igual manera, la entrevista semiestructurada permite realizar preguntas abiertas y cerradas, siendo así, las entrevistas logradas fueron realizadas de manera personal. De esta forma, se logran dos entrevistas con cada uno de los niños para un total de diez. Durante el segundo encuentro, se les pidió a los niños dibujar cómo eran sus familias, su escuela y la calle, con el fin de obtener más información acerca de ellos. Esto permitió dar cuenta de algunas de las condiciones en las que habitan en sus casas; por ejemplo, Mónica y Jasmín dibujaron solo una estufa y una cama, es decir, un lugar frío y sin amor.

Así mismo, se logró realizar una entrevista con cada adulto (madre o abuela ) de los niños entrevistados, la mayor dificultad en dichas conversaciones fue el tiempo, sobre todo en el caso de la señora Rubiela y Nancy , dado que ellas no permanecen durante el día en sus residencias, debido a su trabajo; entonces, estas entrevistas debieron ser realizadas durante la noche, con preguntas abiertas y cerradas, lo cual permitió que ellas pudiesen narrar algunas historias personales que arrojaron mayores datos sobre los niños y su relaciones familiares. Se planearon más entrevistas, pero dadas las circunstancias por la llegada del SARS-Cov-2, fue imposible

realizarlas de manera personal, o virtual, ya que ninguna de las familias entrevistadas cuenta con internet; además, la familia Rodríguez se fue del barrio, debido a que la mamá de las menores cambia de lugar de residencia de manera seguida, para que los vecinos no se enteren de que ejerce como trabajadora sexual en el centro de Bogotá.

Con relación a la segunda técnica, se planteó la observación no participante; para recolectar la información. Como herramienta, se utilizaron los diarios de campo; en ellos se buscaba registrar lo encontrado durante las visitas, al realizar las entrevistas con los niños y con sus madres; el enfoque de la observación, como lo describe Bonilla (1997), se da de manera gradual o progresiva, "...partiendo de observaciones abiertas- exploratorias cuyo fin es describir el contexto hasta llegar a observaciones focalizadas y selectivas" (p.124).

Dado lo anterior, es importante mencionar lo primero se hizo en el proceso de investigación: fue una aproximación a los Barrios San Bernardo y Santa Fe, dado que inicialmente buscábamos entrevistas con niños que tuviesen vida en situación de calle; no obstante, en esa primera exploración logramos constatar que dicha población no la encontraríamos en esta zona. Aun así, fue muy enriquecedor, pues nos permitió reconocer algunas de las características de otra población, los niños y las niñas en alta permanencia en calle, población con la que finalmente se realizó la investigación.

Posteriormente, y gracias al contacto en el barrio Los Libertadores, logramos hallar la población en alta permanencia en calle; así, se focaliza dicha población, y la observación se hace directamente con la muestra escogida de los cinco niños y sus familias, con el fin de reconocer su contexto social. De esta manera, logramos ubicar algunos de los sitios por donde los niños(as) transitan diariamente, como el lugar donde se la pasan con sus parceros<sup>2</sup>, que, según Mónica, es un parque de la zona, la tienda de barrio y la panadería donde trabaja Andrés y Diana y el

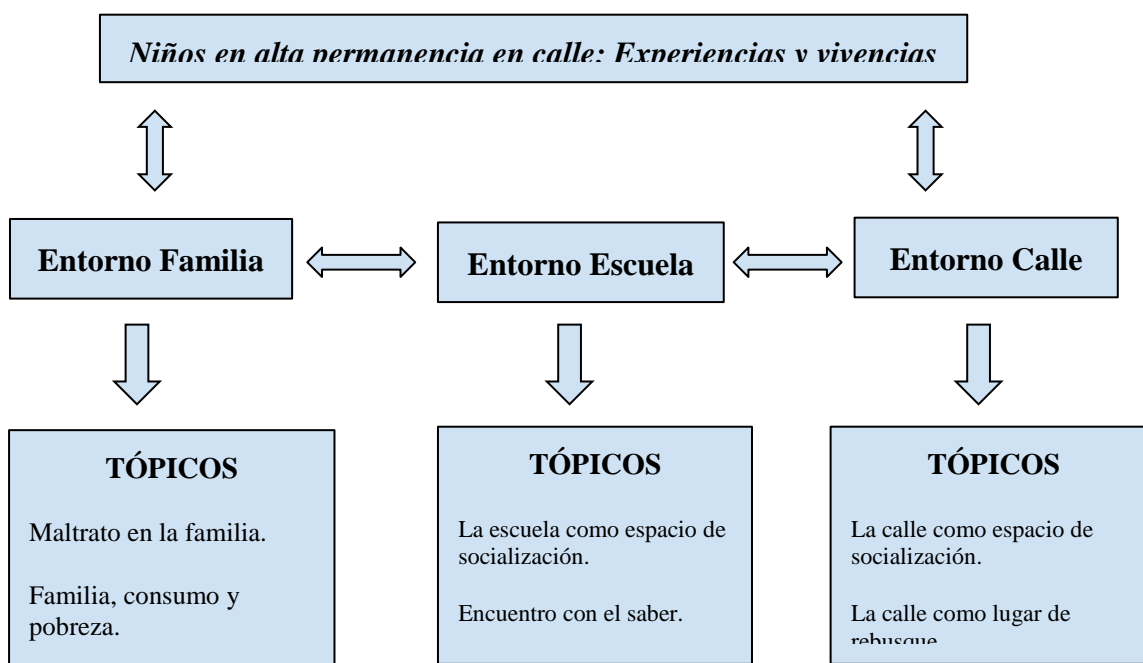
---

<sup>2</sup> Término frecuentemente usado por los niños en alta permanencia en calle para referirse a sus amigos.

comedor comunitario de la zona a donde asisten. Aquí resulta importante mencionar que dicha observación no participante fue esporádica, de una a dos horas máximo, durante las visitas realizadas a la zona, y se realizaron cuando nos trasladamos a hacer las entrevistas de los niños y sus cuidadoras.

#### 4.4 Análisis de la información

Inicialmente, se transcribió la información recolectada en las entrevistas semiestructuradas y en la observación no participante; posterior a ello, se realizó una matriz de análisis, en donde se buscaba codificar la información recolectada acerca de las vivencias, experiencias que los niños(as) tenían frente a los entornos familia, escuela y calle. Así mismo se hizo con las entrevistas de las madres y la abuela de los niños. Respecto de los tres entornos, familia, escuela y calle, se hallaron tópicos muy importantes en las entrevistas realizadas, como se muestra en la *figura 3*.

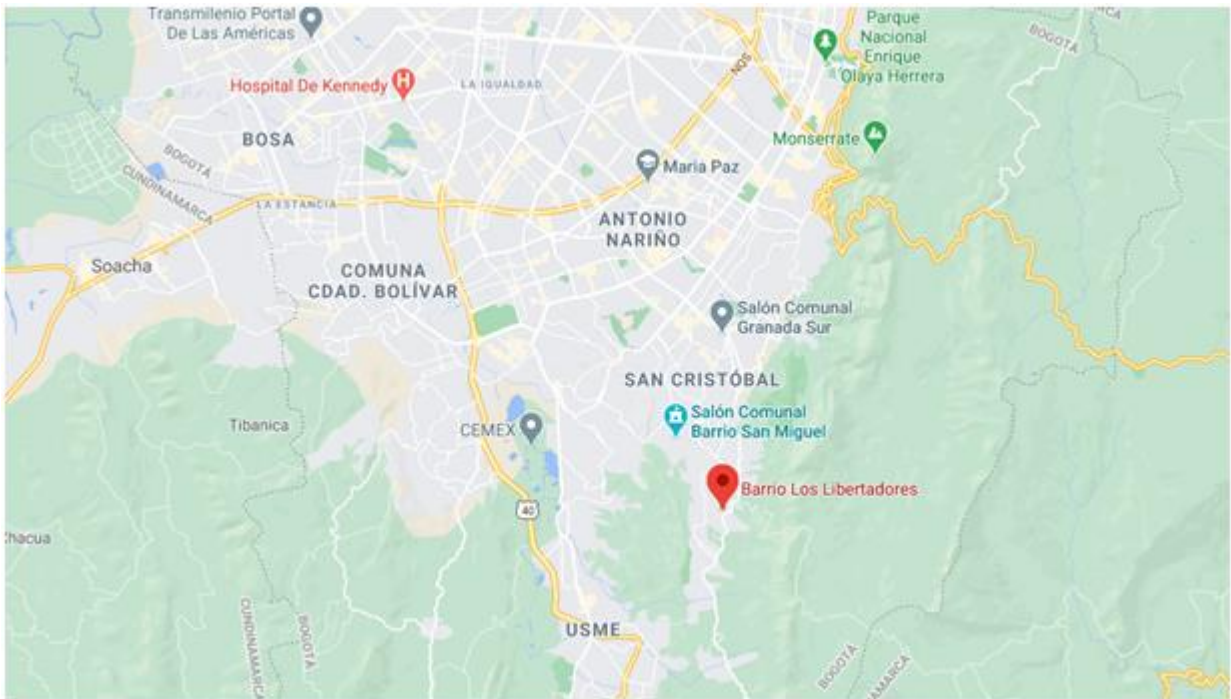


**Figura 3.** Subcategorías construidas a partir de las entrevistas realizadas a los niños y sus familias con alta permanencia en calle. Elaboración propia

Como señala Bonilla (1997) la construcción de sentido de los datos cualitativos involucra un acto de “...inmersión progresiva en la información escrita, el cual comienza con un *fraccionamiento* del universo de análisis en subconjuntos de datos ordenados por temas para luego *recomponerlo* inductivamente en categorías culturales que reflejen una visión totalizante del estudio” (p.134). De esta forma, se dividió y categorizó la información recolectada en las entrevistas semiestructuradas y observación. Así fue posible rastrear las subcategorías emergentes de las tres categorías principales en las entrevistas realizadas, como se señaló en la gráfica, esta información fue la que permitió, adicionalmente, la organización del análisis de la investigación planteada y las conclusiones.

## Capítulo 5. Análisis

El presente capítulo analiza las experiencias de los cinco participantes con los que se realizó la investigación; los nombres de los niños fueron cambiados por protección de datos a: Jasmín, Mónica, Felipe, Andrés y Diana. El ejercicio investigativo se adelanta desde las vivencias y experiencias de los niños y niñas en su ámbito familiar, escolar y la calle, teniendo en cuenta los referentes hallados en el marco conceptual.



**Figura 4.** Mapa de Barrio Los libertadores, Bogotá, Colombia en Google Maps. Recuperado el 11 de septiembre, 2020.

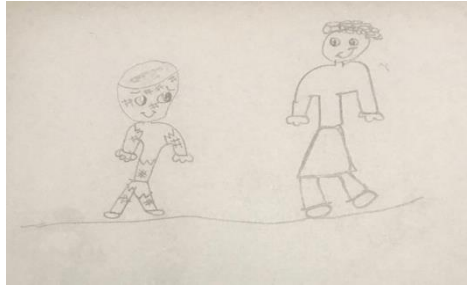
Las familias entrevistadas están ubicadas en la localidad 4<sup>a</sup> de San Cristóbal Sur, en la UPZ Los Libertadores; actualmente la Localidad de San Cristóbal cuenta con 33 colegios distritales, 2 colegios en concesión y 79 instituciones privadas de educación formal, teniendo en cuenta la división de la localidad. La UPZ de Los libertadores tiene 9 colegios distritales y 1 en



concesión. Los niños entrevistados estudian en Colegios del distrito como Nueva Delhi, La Belleza y la Escuela Los Libertadores. En la zona de Los Libertadores se concentra una población cuya mayoría se ubica en el estrato 1 y 2. Así mismo, en la UPZ Libertadores, en el barrio Tihuaque, Calle 70 sur con Kr 22 éste, aunque no hay presencia de habitantes de calle es un barrio en el que hay mucha pobreza y niños desescolarizados, quienes generalmente se encuentran en la calle. En el barrio Juan Rey, Cl 60 sur Kr 22 éste, hay jóvenes pandilleros y niños desescolarizados en alto riesgo de habitabilidad en calle. De igual manera, se encuentran zonas cercanas con las denominadas “ollas”, donde el microtráfico permite la venta y consumo de SPA, y se encuentra la población de niños(as) y adolescentes afectados y en riesgo de volverse consumidores, ya que en algunas ocasiones se les ofrece estas sustancias a la salida del colegio. Adicionalmente, en zonas cercanas, por ejemplo, la UPZ la Gloria, barrio Guacamayas, Kr 4 éste Cl 43 sur, hay menores de 11 a 15 años que no son habitantes de la calle, pero sí roban en el sector y consumen SPA (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010).

En esta parte del documento nos dedicaremos a desglosar los pormenores de los entornos y condiciones contextuales que inciden en los comportamientos, actitudes y proyecciones de los niños y niñas entrevistados en el proceso investigativo, teniendo en cuenta la matriz de análisis y las categorías previamente definidas para tal fin.

## 5.1 Entorno familiar



**Figura 5.** Dibujo de ‘Mi abuelita y yo’, Autor Felipe (7 años)

A continuación, se analiza cómo los cinco niños entrevistados resignifican el concepto de familia desde sus experiencias y vivencias particulares; de igual manera, se retoman las entrevistas con sus cuidadores para acercarse más a la realidad de estas tres familias.

En las entrevistas fueron hallados aspectos fundamentales que atraviesan las relaciones familiares de los niños como el maltrato, la pobreza, la prostitución y el consumo de drogas. Pero, ¿Qué es la familia para los niños entrevistados? Cuando se les pregunta, suelen no saber cómo responder; para ellos, familia es un término interpretado de diferentes formas, ya que lo significan desde sus experiencias y vivencias particulares. La mayoría de los niños entrevistados viven en familias monoparentales, cuya cabeza principal es la mamá y el padre es una figura totalmente ausente. Es posible afirmar, por las entrevistas, que algunos de ellos no sienten que cuentan con una familia, que les pueda transmitir normas, valores o formas de relación con otro, como esperaría la sociedad.

Aun así, la familia históricamente siempre ha tenido la función de la inserción en la cultura y su transmisión, lo que se conoce como socialización. Porque es allí donde se construyen valores y nuevas formas de conducta, tal como lo afirma Manjarrés et al. (2016), la familia, como institución fundamental de la sociedad, representa para los niños el primer espacio

de socialización, mediante el cual hay intercambio de emociones, sentimientos, sueños, proyectos individuales y grupales, así como valores y formas de relacionarse con el otro.

Lo anterior, según Manjarrés et al. (2016) es el ideal social que se espera de la familia; no obstante, en algunos de los casos de los niños entrevistados ese intercambio de emociones y sentimientos se ve atravesado por relaciones difíciles, ausentes de transmisión significativa de valores o normas sociales por parte de sus padres o cuidadores, o al menos así lo perciben algunos niños, tal es el caso de Mónica, para quien su mamá no le transmite nada bueno, como lo afirma “(...) *ella solo sabe acostarse con tipos y consentir a la (...) de la Jasmín*”<sup>3</sup>. Para Mónica, su familia no representa un significativo en su vida, pues su mamá la abandonó con su abuela durante tres años, sin preocuparse por ella, y después de un tiempo regresó con una niña que ella se niega a reconocer como hermana.

Lo anterior hace que ella vea a su hermana Jasmín como un estorbo y a su mamá como alguien que no le presta atención. Según Mónica, ella nunca la ha cuidado o querido y cuando la ve, solo recibe golpes. Para Mónica la única persona que ha logrado transmitirle algo es su abuela “(...) *yo le hacía el arroz y el agua de panela ella me enseñaba a lavar y a barrer*”. Es con ella con quien logra construir algún lazo afectivo y con quien se siente amada, protegida y cuidada; pero su mamá llegó a dañar eso llevándosela nuevamente. En Mónica es posible rastrear esas fracturas en los ideales sociales de familia, es por esto que, aunque el estado busque restituir los derechos de los niños(as) inmersos bajo este fenómeno con el fortalecimiento de esos lazos familiares, encontramos que muchos de los padres, o los mismos niños, no les interesa que esto suceda.

---

<sup>3</sup> Las citas textuales aquí registradas fueron extraídas de las entrevistas realizadas a los cinco niños y se encuentran en los anexos de esta investigación.

Así mismo, es importante resaltar que muchas veces otros familiares de los niños buscan suplir esa transmisión de normas y valores que se supone deben hacer sus propios padres. Tal es el caso de Felipe, quien vive con su abuela materna; es ella quien busca transmitir normas y valores como él lo comenta, ***“Pues sí, ella me dice que tengo que ser buen niño, que tengo que portarme bien, que tengo que hacer las tareas, que no tengo aprender lo que veo por allá donde mi mamá, que tengo que ayudarla”***. Cuando se le pide a Felipe que Dibuje a su familia, como se muestra en la *Figura 5*, él dibuja solo a su abuela, pues es ella quien lo cuida y de quién él aprende algo bueno. La abuela aún con sus limitaciones físicas intenta transmitir en el niño comportamientos que puedan hacer de él un buen hombre como lo expresa ella, es así como encontramos que en las realidades familiares actuales muchos abuelos intentan hacerse cargo de sus nietos e inculcar en ellos algún tipo de norma o valor.

No obstante, ocurre algo particular con los niños inmersos en fenómenos con situación de vida en calle o alta permanencia en calle y es que algunas instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF o el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud IDIPRON buscan suplir la familia en cuanto a sus funciones, pero según autores como Gallo (1999), existe una familia fundamental que no cabe en ninguna clasificación sistemática, ni logra ser reemplazada por ninguna comunidad porque es una familia que está más ligada a la estructura subjetiva del niño(a). Cuando hablamos de una familia ligada a la subjetividad del niño(a) estamos mencionando algo fundamental y es que el niño se comprenda como fruto de un deseo que no sea anónimo, para ello se debe mostrar a ese niño(a) que cuenta con un don de amor, que lo distingue de su semejante.

En algunos de los niños entrevistados es posible rastrear dicho deseo anónimo; tal es el caso de Felipe, Mónica y Jasmín, cuyas madres, en lugar de darles un lugar y mostrarles que

como sujetos cuentan con un don de amor que los distingue de los demás, los inscriben subjetivamente como niños fruto de un deseo anónimo. Es por ello que, aunque se encuentren afirmaciones como la de la mamá de Jasmín y Mónica, la realidad es que las niñas siguen viviendo crudas realidades donde el maltrato y el abuso es una constante en sus vidas:

*Yo trato de no dejarlas solas mucho tiempo, pero a veces ese tipo me obliga a estar cuatro días<sup>4</sup>; pero cuando llego estoy con la Jasmín y le hablo y la mandó al colegio. La Mónica ya no quiere nada conmigo y a veces pienso que no quisiera verme (...) Mi chinita, yo quisiera tenerla conmigo todo el tiempo, pero a ella la aconsejo y esa china es buena, la que se me está perdiendo es la Mónica y a ella si me toca darle. (Rubiela. Comunicación personal, 2020)*

Se ve claramente que la mamá, quien debe proteger y cuidar, no hace nada para mejorar la situación, según Gallo (1999), ese deseo anónimo se puede verificar:

(...) cuando el niño aparece abandonado a los imperativos perversos de la pulsión, es decir cuando los padres reales en lugar de hacer algo para impedir el estrago del abandono, el abuso sexual y el maltrato, contribuyen a consolidarlo con la negligencia y la omisión del acto necesario para poner al niño a salvo o interviniendo decididamente en su destrucción moral y física. (p.55)

Es el mismo caso de Felipe, cuando su mamá se lo lleva de donde su abuela materna. Allá él sufre todo tipo de maltrato, debe conseguir comida de la basura y muchas veces estar en la habitación mientras ella mantiene relaciones sexuales con diferentes hombres. Es a través del relato de las experiencias que tiene Felipe con su mamá que se logra rastrear ese deseo anónimo y ese semejante maltratante, que a ella no le importa echarlo de la habitación cuando requiere estar con un cliente; es tan perceptible que su mamá, en lugar de colocar al niño a salvo,

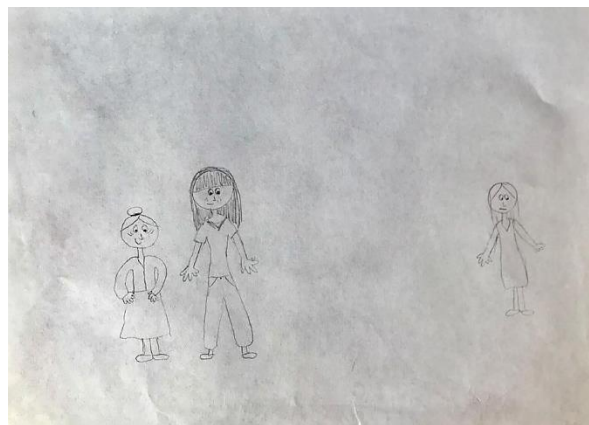
---

<sup>4</sup> La mamá de las niñas hace referencia al dueño de la habitación donde ejerce su trabajo sexual, quien como ella afirma la obliga a estar en ese lugar por largos días.

consolida el maltrato llevándolo a una zona peligrosa y sacándolo de la habitación a la calle sin importar lo que suceda con él, cuando el niño está protegido realmente con su abuela.

Por ello, resulta fundamental en el siguiente apartado definir cómo viven los niños el maltrato dentro de sus familias, comprender, que así mismo en los procesos de socialización y transmisión se dan fallos y que muchas veces la familia no es esa instancia de cuidado y protección para el niño. En consecuencia, debemos entender que muchas madres y padres están ausentes, maltratan y que algunos de los niños entrevistados están inscritos como niños fruto de un deseo anónimo. Como lo mencionan algunos autores, la familia está permeada por el deseo y las pulsiones de un otro semejante que puede ser quien le da un lugar al niño, o por el contrario quien lo maltrata o permite que otros lo hagan. La familia fuera del ideal social es un lugar donde se dan todo tipo de conflictos.

### **5.1.1 Maltrato en la familia.**



**Figura 6.** Dibujo ‘Mi familia’ Autora Mónica (13 años)

El maltrato en Colombia es algo que ha generado alarma desde mediados del siglo XIX. Dicha violencia ha tenido varios motivos, entre ellos el nuevo rol de la mujer dentro del hogar, la pérdida de la figura patriarcal del hombre en algún momento. Es así como la violencia

intrafamiliar se ha perpetuado hasta nuestros tiempos, para autoras como Pachón (2007), en torno a la familia se han tejido imaginarios e ideales sociales como un espacio perfecto donde no se presenta ningún tipo de conflicto; sin embargo, la realidad es otra y el conflicto es algo que atraviesa muchas de las familias entrevistadas.

Para los niños(as) entrevistados el maltrato ya sea físico, sexual o psicológico, éste es una constante en su cotidianidad, tal es el caso de Jasmín quien vive dos tipos de maltrato, el primero por parte de su hermana, quien la agrede no sólo físicamente, sino que también ejerce sobre ella cierta forma de mortificación. Se encuentran afirmaciones como: ***“Ella me pega y me amenaza para que no diga nada cuando me preguntan”***. La hermana mayor de Jasmín, consume sustancias psicoactivas en la habitación donde viven, cuando su mamá regresa del trabajo, después de cuatro días o más, pregunta qué hicieron, Jasmín debe mentir para evitar que su hermana le pegue y le diga groserías. El segundo, se relaciona con un vecino, quien se aprovecha de la situación de abandono: ***“Le digo a don William que me consienta y me da comida...Así (pasa las manos por su cuerpo desde la cara hasta sus piernas)”***.

Cabe anotar que en reiteradas ocasiones la hermana mayor de Jasmín, Mónica, se refiere a ella con groserías, indicando que no hay ningún lazo que las una; esto también lo muestra en sus dibujos, como se ve en la *figura 6*, donde ella se dibujó lejos de su mamá y hermana. Para autores como Gallo (1999), “El psicoanálisis demuestra que una palabra castiga, humilla, salva e incluso mata, un gesto de rechazo sistemático o de intolerancia aplasta, una mirada inquisidora horroriza”. (p.21). Es así como podemos afirmar que cada gesto de rechazo que vive Jasmín por parte de su hermana, poco a poco, han hecho que ella salga mucho más a la calle en busca de afecto y cariño, algo que nunca encuentra en su casa.

Lo mismo sucede entre Felipe, su mamá y su abuela; dicho maltrato es psicológico y físico, como lo afirma Hermina: ***“la china (su hija, la mamá de Felipe) cada vez es peor y usted sabe que viene a mi casa es a robarme, a pegarme y a insultarme; entonces, le toca sacar a uno lo gamín que tiene (...) cada vez que me quiere ver sufrir se lleva al chino”***. Todo esto que sucede entre su mamá y su abuela, y es visto por Felipe con temor y tristeza. Gallo (1999), a esto lo llamará mortificación, porque esta clase de maltrato se configura cuando deja ser una forma casual de manifestar el odio profundo y se convierte en un acto continuo de condena a la infelicidad. Es así como la mamá de Felipe demuestra el odio hacia su madre, intentando quitárselo, para llevarlo a la calle con ella. Con esto busca mortificar a su mamá. Ahora, quien paga las consecuencias de esto es el niño, ya que queda abandonado en la calle, sin nadie que le brinde ningún cuidado.

De igual manera, encontramos el caso particular de Andrés, quien ha tenido comportamientos hostiles hacia su mamá y sus hermanas, como lo indica su mamá en una de las entrevistas realizadas ***“(...) estaba bastante grosero y en la casa le falta al respeto a todo el mundo, están las niñas por ahí y las golpea, las ve acostadas y les pega, no puede ver, mejor dicho, a nadie, porque quisiera andar dándole a todo el mundo”***. En el caso particular de Andrés éste no es solo agresivo con ellas, sino consigo mismo, según las entrevistas y lo que afirma la mamá, ha tenido cuatro intentos de suicidio, aunque ha recibido acompañamiento psicológico, no ha funcionado por dos motivos: el primero, porque se ha dado de manera intermitente y el segundo, porque Andrés es un niño que casi no habla en las terapias que le realizan, prefiere callarse y no contar nada. Durante la entrevista, cuando se le pregunta sobre esta situación, solo agacha la cabeza y no responde, aun así, es posible evidenciar que es un niño a quien el encuentro con otros semejantes le produce ansiedad, a tal punto de comerse las uñas.



En el caso de Andrés, la última reacción agresiva que tuvo en su casa terminó por lanzar a su mamá por la escalera, esto sucedió, como lo cuenta ella, porque le pegó por estar jugando maquinitas y no en la casa, como ella esperaba. Así lo cuenta su hermana Diana:

*Él se altera por nada y se pone muy bravo; entonces, tuvo una pelea con mamá, le pegó a mi mamá (...) y entonces tiró a mi mamá por la escaleras, mi mamá tuvo que llamar a mi papá, a mi padrastro, para que le ayudara y pues entonces hubo problemas, entonces pues yo lo regañé... se fue a vivir con mi abuelita, pues con mi abuelita no es grosero y no se ha vuelto a alterar de esa manera. (Diana. Comunicación personal, 2020)*

Debido al inconveniente que se presentó con su mamá y sus hermanas, Andrés tomó la decisión de irse a vivir con su abuela materna; es posible afirmar que dada la relación de él con su mamá existe una relación ambivalente de amor-odio, como lo mencionan algunos autores, dichas relaciones se desarrollan por lo general con el más cercano, en el caso de Andrés es con su mamá, dado que la figura paterna en él es totalmente ausente, ya que como cuenta su mamá, éste se fue dejándola embarazada y con muchas deudas.

Dado lo anterior, la mamá de Diana y Andrés se siente desesperada y no entiende cómo educar a sus hijos. Para ella, la única forma de enseñarles algo o de ponerlos en el camino del bien es con golpes. Es así que cuando Diana no hace los quehaceres del hogar o no llega a la hora que ella dice por la noche, le pega, intentando evitar que tenga malas amistades y permanezca en la calle con sus amigas. No obstante, cuando sale del colegio, en lugar de ir a su casa Diana prefiere salir con sus amigas y estar con ellas, eso demuestra que el maltrato físico no ayuda, solo es un detonante para que prefieran permanecer en la calle.

La tradición de transmitir normas y valores a través del maltrato físico no es particular de la mamá de Diana, encontramos así también el caso de Felipe, quien vive con su abuela, cuando no le hace caso de estar en la casa o acompañarla a la iglesia, ella le pega, esa es la única forma

de lograr que él entienda y que no coja mañas<sup>5</sup> de la calle, como pasó con su hija que cogió el camino de las drogas y la prostitución.

Lo anterior demuestra que no importa el medio, el ideal de esta abuela es hacer que su nieto entienda que la calle es peligrosa y que debe ser un buen niño. Aun así, con su movilidad reducida por la edad, Felipe logra escapársele y salir a la calle a jugar con sus amigos, como dice él, “...*ya en la noche regreso a dormir con mi abuelita*”.

Las formas de castigo o de reprimenda mencionadas son muy comunes en las familias de los niños entrevistados; claramente, son la única forma que encuentran algunas cuidadoras para lograr que ellos les obedezcan y no se vayan por un mal camino, como lo dicen ellas. Aunque muchas veces los niños(as) ven esto como una causa para salir más a la calle, o simplemente no ven en esto una figura de autoridad y respeto. Además, estas formas de castigo son duramente sancionadas por la sociedad actual, quienes buscan minimizar este tipo de maltrato contra cualquier niña(o) o adolescente, de tal forma que actualmente cursa una ley en el congreso para evitar el castigo físico, cualquiera que sea, porque considera que se violan los derechos mínimos de todo niño.

Finalmente, es importante indicar que las relaciones que se dan entre los integrantes de las familias entrevistadas están mediadas muchas veces por el maltrato, el abuso, el consumo de drogas y la pobreza misma. Son familias cuyos núcleos familiares se encuentran totalmente desestructurados, y por el maltrato que viven los niños dentro de estas tienen riesgos psicosociales muy grandes. Muchos de ellos pueden llevar a que el niño vea en la calle su lugar de residencia permanente. También podemos afirmar que aunque las instituciones u organizaciones los reciban e intenten darles un hogar imitando ese amor de padre y madre,

---

<sup>5</sup> Vicio o malas costumbres

algunos de los niños entrevistados subjetivamente siguen sintiendo que su existencia es fruto de un deseo anónimo.

### **5.1.2 Familia, consumo y pobreza.**

Frente al tema de consumo y pobreza es importante señalar que fueron dos de las problemáticas, además del maltrato, las que más se consolidaron en esas relaciones dadas en el entorno familiar de los entrevistados, aunque los niños no se reconocen como pobres, todas las condiciones evidenciadas denotan que se encuentran en situaciones precarias; que pasan por días sin probar alimento alguno, a menos de que salgan a ‘rebuscar’<sup>6</sup> algo en la calle, como en el caso de Jasmín y Mónica, quienes viven en una habitación donde solo hay una cama y una estufa, según su testimonio; también, por la forma de dibujar ese espacio desolado, frío, sin amor y sin las condiciones de vida que se supone toda persona merece tener.

Cuando se le pregunta a la mamá de las niñas el porqué de la situación de sus hijas, ella solo indica que la pobreza y la necesidad misma es la que la lleva a la calle a ejercer como trabajadora sexual en el centro de Bogotá; a estar alejada de ellas durante varios días y a volver sólo cuando la persona dueña del negocio donde trabaja la deja volver. De lo anterior, se puede inferir que es una forma de exculparse por la realidad que viven sus niñas y una forma de culpar la pobreza y la necesidad como factores que la llevan a estar más tiempo en la calle y menos con su familia, aun trabajando de esa manera, como ella lo indica, no logra darles lo que necesitan.

*(...) eso se gana según los clientes y el dueño del negocio nos quita lo de la pieza, lo de los servicios y él dice algo de la administración, entonces nos da 3000 mil por cliente... Eso es*

---

<sup>6</sup> Es la forma en la que realizando diferentes tipos de actividades en la calle logran conseguir el dinero que necesitan para comprar cosas como alimento.

*muy difícil, pues yo tengo que pagar 150.000 de arriendo, 50.000 de servicios y lo del transporte, entonces me queda muy poquito para la comida de las chinas. (Rubiela. Comunicación personal, 2020)*

Es importante señalar que se retoman las palabras de la mamá de las niñas sobre el porqué de la pobreza como factor importante para ella ejercer el trabajo sexual como su única opción de trabajo; no obstante, reconocemos como investigadoras que muchas familias con condiciones semejantes logran ofrecerle a sus hijos condiciones de vida y cuidados mínimos que ellos requieren; ahora, este no es el caso de la madre de Jasmín y Mónica; ya que, según ella lo menciona, no tuvo más opciones de trabajo cuando salió de la cárcel después de ser implicada en un robo que ella no cometió, como lo afirma. Aun así, quedan las preguntas de por qué muchas mujeres que pasan por situaciones similares logran darles una vida modesta, pero digna a sus hijos, aun ejerciendo como trabajadoras sexuales.

Ahora bien, no todos los casos son iguales; por ello, es importante mencionar lo que sucede con la abuela de Felipe, una persona adulta mayor que buscó suplir, aun con sus carencias, el cuidado de su Nieto, a pesar de que vive de la caridad de las personas y del subsidio al adulto mayor que le entrega el gobierno, pues como ella lo menciona, por su edad no puede trabajar. Es así que con las pocas ayudas que recibe intenta cuidar a su nieto y darle lo que más puede, aunque sea para tomar una aguadepanela y comer un pan. Sin embargo, las necesidades del niño cada día crecen y ella no las puede suplir por falta de recursos económicos. Es aquí donde se puede hablar de la pobreza como un factor que lleva a que algunos de estos niños y cuidadores se rebusquen en la calle y no logren cumplir a plenitud con ese cuidado que la sociedad espera de la familia.

Es por ello que algunas de estas familias empobrecidas, ante la falta de oportunidades de empleo y de futuro, viven con la lógica de la sobrevivencia. A esto le debemos sumar las malas condiciones de vida, el espacio inadecuado de las viviendas, la mala nutrición, la incapacidad de los padres para sostener a la familia. Todo ello propicia tensiones y conflictos en su seno, conduciendo fácilmente al alcoholismo y a la drogadicción a algunos de los padres entrevistados.

Tal es el caso de la madre de Andrés y Diana quien indica que presionada por la falta de recursos materiales consume esporádicamente: *“Usted me ha visto drogada yo lo hago para que me quite la angustia y trato de que mis hijos no se den cuenta, es solamente bazuquito”* para ella, consumir drogas se convierte en un distractor de sus angustias frente a las deudas que tiene y las dificultades que presenta con la educación de su hijos; se siente culpable por no pasar tiempo con ellos, debido a su trabajo, y no lograr darles una vida digna y estable.

El consumo de sustancias no se da sólo en las madres de estos niños, fue posible rastrear que Mónica es consumidora habitual de drogas, según narra su hermana, ella se encierra en la habitación y consume hasta muy tarde con sus “parceros”, como ella los llama. Así mismo, por las entrevistas, se logró evidenciar que no sólo la consume, sino que la vende en su barrio. Ésta es la forma como ella puede conseguir dinero para comer y consumir alcohol u otras drogas. En el caso de Andrés y Diana, fue posible rastrear que han tenido contacto con personas que les han ofrecido drogas; una problemática que también está asociada a la zona en la que viven, ya que encontramos que hay lugares cercanos donde se encuentran las denominadas ‘ollas’<sup>7</sup>, a pesar de eso, cuando se les pregunta si han consumido o comprado ellos indican que no.

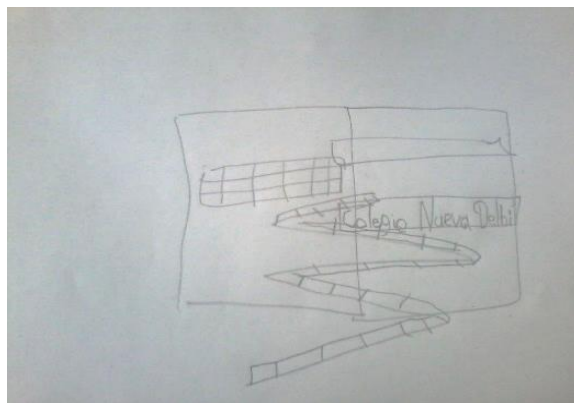
En último lugar, es importante señalar que ciertas realidades económicas llevan a algunos de los cuidadores a enfrentar situaciones de aburrimiento, tristeza y desesperación que desembocan en el consumo de sustancias psicoactivas, lo cual agudiza la problemática familiar

---

<sup>7</sup> Sitios donde venden todo tipo de sustancias psicoactivas, también hay prostitución, habitantes de calle.

ya que crean condiciones de malestar y desvían los recursos económicos esenciales hacia inclinaciones particulares como el consumo de drogas, que no ayudan al bien familiar o a darles una vida estable a sus hijos. Otro de los problemas que algunos de ellos presentan es el exceso de trabajo, éste anula el espacio para la convivencia y la expresión del amor; por el contrario, convierte el seno familiar en un espacio violento en el que los hijos aprenden asimilando formas de comportamiento que tienden a naturalizar el maltrato como un estilo de vida cotidiano.

## 5.2 Entorno escolar



**Figura 7.** ‘Mi escuela’. Autora, Jasmín (9 años)

La escuela se entiende como un espacio fascinante y complejo; su funcionamiento, su dinámica y su experiencia educativa, pretenden marcar las vidas de todos aquellos que la habitan. Ahora bien, la escuela es interacción y es ante todo construcción de una realidad social; se trata de una institución regida por un discurso organizado. Cuando los niños están allí la resignifican por medio de sus vivencias y experiencias extraídas de los procesos de socialización e interacción desarrollados con sus semejantes, los profesores, sus compañeros, entre otros agentes educativos. Así mismo, la escuela se define como una institución donde convergen y emergen

toda clase de individualidades, ambivalencias y subjetividades. A continuación, se retomarán dos aspectos importantes de la escuela como espacio de socialización y encuentro con el saber.

### 5.2.1 La escuela como espacio de socialización.



**Figura 8.** ‘Los parceros’ Autora, Mónica (13 años)

La escuela, además de la familia, representa un escenario importante para la socialización y educación de los niños(as) que transitan en ella; esta pretende generar normas, valores e ideas, que los niños deben interiorizar para vivir en sociedad. Naturalmente, la socialización implica el encuentro con otros. Para Díaz (1988), “...la socialización es un proceso que actúa de manera activa sobre el agente socializado y el agente socializador, en el cual el individuo se transforma en la relación que genera con ese Otro<sup>8</sup>” (p.14). Es por ello que agentes educativos como los compañeros de clase, los profesores, los directivos, entre otras personas con las que el niño (a) se encuentra en su transitar diario por la escuela, le permiten al niño construir y reconstruir aspectos fundamentales de su personalidad e identidad.

---

<sup>8</sup> El Otro, con mayúscula, es el lugar en donde se ubica un discurso organizado y consistente que rige al sujeto. El Otro define un lugar que vale para todos los humanos, es universal y único, corresponde a un discurso precedente del que nadie escapa porque es la herencia simbólica del sujeto (Lacan, 2012, p.62).

Dichos encuentros son de distinto orden. El encuentro que los niños tienen con sus profesores no es equivalente al que tienen con sus pares, como se observa a continuación:

***“Me gusta el colegio porque puedo estar con mis amigas, porque ellas me hacen sentir especial (...) en el colegio me quieren por la persona que yo soy por la persona que yo muestro”***, afirma Diana. Para ella, la escuela es ese lugar importante porque allí está ese semejante que le brinda afecto, respeto y cariño. Así mismo, es el espacio en el que ella se logra sentir reconocida puesto que se siente escuchada, algo que no sucede en su familia, como ella lo enfatiza. ***“yo llego a mi casa y me estreso mucho, allá no tengo nada”***. Es así como la escuela se convierte en un ‘refugio’<sup>9</sup> donde puede alejarse de su realidad familiar enmarcada por el conflicto y la poca atención que recibe por parte de su mamá o hermanos. Los amigos, para Diana, adquieren un valor importante; son ellos los que la convocan a asistir al colegio todos los días y con los cuales forma vínculos afectivos que la reconfortan haciendo que por momento se olvide de su realidad familiar.

En el caso de Andrés, el encuentro con su compañero le permite encontrar en él ciertas similitudes o situaciones que le ayudan a entender que, lo que le sucede a él también le puede llegar a pasar a otros ***“(...) Deibi tiene ¿11, 12? años y no es callejero y él también perdió el año y lo perdió por no ir a clase”*** Es ese semejante quien le permite a Andrés reconocerse con él, pues es solo con ese cómplice<sup>10</sup> con quien logra compartir algunos de sus pensamientos y sentires como su poco interés por lo que el profesor le enseña, la pérdida de su año escolar o no el hacer nada. Aun así, durante esa primera entrevista, Andrés marca una diferencia importante con su amigo, algo que lo identifica y lo hace particular.

---

<sup>9</sup> Refugio: Protección o amparo que una persona encuentra en otra o en algo librándose de un peligro.

<sup>10</sup> Cómplice: Amigo.



Es así como en el caso de Andrés, él hace énfasis en esa diferencia que tiene con su amigo Deibi y que es tan particular en él ya que de los cinco niños entrevistados él es el único que se reconoce como callejero porque, al contrario de su amigo, se la pasa en la calle caminando o trabajando después de que sale de la escuela. El solo hecho de reconocerse como un niño callejero lo diferencia de su cómplice con quien comparte ese Otro lugar que es la escuela.

A partir de lo anterior se puede afirmar que las relaciones con los semejantes que entretejen en la escuela los niños(as) entrevistados son distintas y cada uno de ellos le da importancia desde su subjetividad. Es así que Diana y Andrés mencionan aspectos significativos de la escuela para ellos: como un lugar de afectos, de generación de vínculos, del encuentro con un semejante que comparte con ellos la forma de vivir la escuela y de situarse en ella.

De otro lado, se logró rastrear la escuela como ese lugar de encuentros y desencuentros para los niños(as) que pasan por ella; tal es el caso de Jasmín, quien encuentra en la escuela ese compañero que es hostil, como lo afirma ella ***“en la escuela los niños son groseros y me dicen idiota”***. Es importante señalar que Jasmín asiste de manera intermitente a la escuela. Por ende, sus compañeros la perciben como alguien extraño, que solo de vez en cuando ven en el salón de clases; por eso generan burlas cuando ella no entiende algo que le pregunta la profesora. De los cinco niños entrevistados, ella particularmente no ha logrado desarrollar vínculos afectivos fuertes con sus compañeros de clase; esto influye en el trato que algunos de ellos le brindan. En consecuencia, ella no quiere volver a la escuela, afectando aún más su encuentro con el saber.

Por otro lado, en las interacciones que desarrollan con sus profesores es posible rastrear en las entrevistas realizadas a los niños(as) que esta relación con el profesor se da de dos formas: la primera es de acidia<sup>11</sup> hacia este, encontrando afirmaciones como la que hace Andrés ***“No me gusta el colegio, por los profesores; son fastidiosos”***. Cuando se le pregunta al niño entrevistado

---

<sup>11</sup> Pereza

por qué dice que son sus profesores fastidiosos, él solo agacha la mirada y no responde. Para autores como Gallo (1999), los niños que están inmersos bajo dicho fenómeno de estar en alta permanencia en calle ven que “la figura del educador es poco respetable, pues no es visto como alguien que quiere ayudarlos, sino más bien como ‘soplón’, que vigila sus comportamientos (...) sus palabras tienen poco o ningún valor” (p.202-203). Es así como Andrés ve en sus profesores una figura sin importancia y cuando intentan ayudarlo o enseñarle no le da valor, ni le presta atención. Estos comportamientos se reflejan en la pérdida del año escolar y en la forma como se refiere a sus profesores con ‘hastío’ durante las entrevistas. Aunque también es necesario anotar aquí que muchos niños y niñas encuentran en el profesor, o la profesora el calor humano que añoran y que no encuentran en su frágil familia.

La segunda forma de relación con ese Otro, la encontramos en la que genera Jasmín con su profesora Mariela, la niña expresa afecto por su profesora, ya que ésta no es sólo la persona que le enseña a leer o escribir, sino que además es quien se preocupa por ella y la cuida **“La profesora me peina.... Mi profesora Marielita...”**. Para autores como Alliaud y Antelo (2011) hoy en día es fundamental hablar de ese vínculo afectivo entre el profesor y el alumno, ya que el profesor debe enseñar, pero también se espera que lo haga con afecto, amor y cariño, para que los niños tomen conciencia de sus potencialidades y no sólo de sus faltas. Esto es algo que intenta hacer con ella la profesora de Jasmín.

Muchos agentes educativos y socializadores que encontramos en la escuela pasan desapercibidos, o no son mencionados por los niños(as) en las entrevistas; hablamos de directivos, administrativos entre otros; por eso, se desconoce qué tipo de relación tejen en torno a ellos y si esos semejantes generan algún significado en las experiencias escolares de estos niños(as). Es importante reconocer que en el presente proyecto de investigación no se logró

entrevistar ni a los profesores, ni a los directivos del colegio de los niños entrevistados, por la llegada del SARS-COVID-19<sup>12</sup>. Por lo tanto, no se logró profundizar en cómo ellos perciben esos procesos de interacción y socialización que los niños(as) desarrollan en la escuela con sus pares, o con ellos mismos, como docentes.

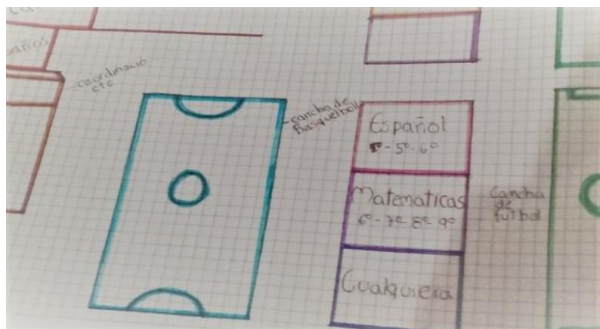
Para finalizar el análisis de esta categoría, es importante señalar ese rol fundamental que tiene la escuela en la vida de los niños entrevistados, como espacio de socialización e interacción con el otro, la escuela cobra relevancia para ellos en un principio por esos vínculos afectivos que construyen cuando asisten a ella; éstos se dan con algunos de sus profesores o compañeros de curso a quienes ellos denominan amigo, parcerero o cómplice. Aun así, es importante señalar que, así como la escuela permite esos procesos de socialización e interacción, también es la puerta para el encuentro con el saber. Por ello resulta importante reconocerla como una de las instituciones designada socialmente como ese lugar donde el niño aprende. Razón por la que en el apartado siguiente se busca aclarar la importancia de la escuela frente a ese saber que debe adquirir el niño en la escuela, pues de ello depende la continuidad de su proceso de formación; de igual forma, comprender que no es el mismo conocimiento transmitido por la familia, o el que encuentra el niño en la calle.

Tampoco sobra señalar la presencia de enormes obstáculos con lo que se encuentran los niños y las niñas de las familias pobres para acceder a los beneficios que otorga la escuela, no solo desde la propia institución, con sus normas, políticas y límites, sino desde muchos de sus docentes, quienes en algunas ocasiones ignoran las difíciles circunstancias de sus estudiantes, particularmente, de los más vulnerables.

---

<sup>12</sup> Es una enfermedad infecciosa causada por un coronavirus recientemente descubierto, que condujo a los gobiernos a adoptar una serie de medidas, como el distanciamiento social. También, vale la pena señalar que los niños se vieron afectados por no poder asistir a clases y tomarlas virtualmente. Es claro que el distanciamiento afectó mucho más a los niños en su relación con la escuela.

### 5.2.2 Encuentro con el saber.



**Figura 9.** ‘Las clases’ Autora, Diana (13 años)

Históricamente, la escuela se ha designado como uno de los lugares donde el niño adquiere el saber y, junto con la experiencia de los niños entrevistados, se puede deducir que la escuela no tiene fronteras, el saber la rebasa, es decir, la escuela no se limita a cuatro paredes, sino que esta institución tiene un contenido más profundo que afecta directamente a cada niño educado allí, y con esto las experiencias de los niños se nutren en su cotidianidad y, desde allí, se puede decir que factores como las asignaturas y su contenido, el maestro, la estructura física, las motivaciones, sus gustos, sus realidades y vivencias inciden en el desarrollo intelectual y de la personalidad de cada uno.

La escuela tiene un papel fundamental en la educación del niño debido a su carácter de institución de saber, es aquí donde se enseñan los conocimientos, “...donde se forja una disciplina, se transmiten valores y se promueve un ideal de hombre. Desde la perspectiva de las disciplinas, ella transmite, evalúa, controla los conocimientos considerados necesarios para la vida y los estudios superiores” (Zambrano, 2000, p.29). Acorde con lo anterior, y con la posibilidad de que la escuela sea gradual y se tengan contenidos de acuerdo con la edad de los

estudiantes, les da la oportunidad de asimilar progresivamente los conocimientos. Pero ¿cómo? se da ese encuentro con el saber de los niños entrevistados.

Respondiendo a la pregunta anterior, encontramos diferentes formas que se dan de ese encuentro con el saber, como en el caso de Diana, quien durante la entrevista nos afirma que: *“...matemáticas es mi materia favorita... Me gusta, pero tampoco me gusta, pues es con la que mejor me siento”* *“...Pero no me va así que rebién, pues no, pero me siento bien”* (...). *“...ética no me gusta...”* Cuando se le pregunta a Diana que por qué le gusta matemáticas, ella indica que es porque le gusta cómo explica la profesora; también marca una diferencia entre lo que enseña esta profesora y la de ética que menciona como una materia que no le gusta, ya que para ella no le enseña lo que es importante, como los fallos que tenemos en la sociedad, y que su profesora cambia para hablar de política, algo que a ella no gusta. Los niños como Diana tienen un encuentro con el currículo y contenidos escolares, permeados por su subjetividades y realidades sociales inmediatas, que hacen que ellos prefieran prestar más atención a unas enseñanzas que a otras.

Este tipo de construcciones que crean los niños entrevistados acerca del saber hacen que sea importante preguntarse los retos que tienen un maestro dentro del aula, ¿Cómo realmente generar los contenidos que a un estudiante le guste? Dado lo anterior resulta difícil para un profesor con cuarenta estudiantes generar actividades que respondan a los intereses de cada alumno, aunque este es uno de los retos que implica la escuela y con el cual muchos de los profesores se encuentran en el aula de clase; el cómo hacer que los contenidos que enseñan estén más acordes con las realidades sociales y a los intereses de los estudiantes, aún más con realidades tan particulares como las que viven los niños(as) entrevistados. Todavía este tipo de

situación es una cuestión de debate, ya que no todos los autores, ni docentes ven esto como algo que deba hacer el maestro dentro del aula de clase y con sus contenidos.

Aun así, encontramos autores que respaldan estos ideales de maestros como Alliaud y Antelo (2011), para ellos, el maestro está llamado a conocer las realidades de los estudiantes y sus carencias para desde la educación transformar los obstáculos en oportunidades, “adaptando su enseñanza al contexto, el Currículum a las necesidades de los alumnos” (p.137). No obstante, no se puede afirmar lo que sucede en el caso de los niños(as) entrevistados, ya que, como se dijo antes, no fue posible entrevistar a sus profesores; es por ello que no se sabe si ellos intentan esto dentro de sus contenidos y clases.

Sin embargo, en el caso de Mónica y Jasmín los docentes, según las entrevistas de las niñas, han permitido los espacios para que ellas logren potenciar sus gustos por ciertas clases que dan en la escuela, como el dibujo o la danza. De este modo, Mónica ha descubierto que con el graffiti<sup>13</sup> puede reconocerse encontrando en los lenguajes artísticos una forma de transmitir sus pensamientos, emociones y sentires, esto también le ha permitido sentirse reconocida por sus profesores, no solo por ser la niña problemática o grosera, sino por algo que para ella es importante ***“En el colegio me gusta pintar dibujos lo que a uno se le ocurre, Me gusta el graffiti en el colegio me hicieron hacer algo en una pared y (...) me felicitaron, (...) usted lo hace muy bien” Mónica.*** Para ella, el dibujo constituye una forma de expresión de comunicación con otros, por eso es que en su discurso ella le brinda mucho valor a esos espacios que le ofrecen sus profesores para dibujar.

De la misma forma, Jasmín menciona: ***“Si...a mí me gusta bailar”, “Me enseñan a bailar Cumbia, Sanjuanero y el joropo...Mi profesora Marielita...me enseña a bailar”.*** Por su

---

<sup>13</sup> Graffiti: son expresiones artísticas humorísticas o críticas que se escriben y dibujan generalmente en los muros públicos de los espacios urbanos, y que plasman inscripciones o pinturas de contenido que reflejan normalmente la ideología popular y realidades sociales (Caicedon, 2017).

interacción con la maestra de danzas, la niña descubre empatía por la similitud en sus gustos y encuentra en este arte una forma de expresarse, permitiéndole dejar de lado su realidad, que puede contener los sentimientos de tristeza, soledad y ansiedad que experimenta en su entorno familiar con la ausencia de su madre y el maltrato de su hermana; Jasmín encuentra dos motivaciones importantes para asistir a la escuela; la primera es la asignatura de danzas, le gusta y la motiva el poder bailar, y la segunda son el alimento y los obsequios que puede recibir, ***“Me gusta el colegio... A veces...cuando... Me dan a veces el refrigerio. (...) una señora me dio unos zapatos bonitos”***.

Durante la investigación y las entrevistas que se le realizaron a Jasmín fue importante dilucidar connotación dada al refrigerio de su colegio, en el caso particular de ella, esta es la oportunidad de tener una comida segura durante el día; esta es una realidad social que viven muchos niños en nuestro país y que llevaron al estado a generar una política pública al respecto, es así como encontramos programas como el PAE, el cual pretende que los niño (as) y jóvenes de colegios distritales tengan un alimento (almuerzo o refrigerio) para que puedan mejorar el desempeño escolar y apoyar así su vinculación y permanencia en el sistema educativo, ya que un niño con hambre no desarrolla el mismo nivel de aprendizaje que los otros y presenta mayor posibilidad de desertar de la escuela.

Sumado a lo anterior, la niña expresa ***“No me gusta del colegio... Las tareas que me regañan”***. Y, a la vez, enfatiza que se siente rechazada, ***“...en la escuela los niños son groseros y me dicen idiota, Porque yo no sé lo que me preguntan los profesores”***, este rechazo por parte de sus compañeros proviene de su desconocimiento en los contenidos que procede de la discontinuidad en el proceso académico y falta de acompañamiento por parte de su madre en el

desarrollo de las tareas, y esto le lleva a reflejar una ambivalencia respecto a su gusto por ir a la escuela.

Ahora bien, cabe señalar aquí que esa intermitencia en la asistencia al colegio que presentan Jasmín y Felipe no permite que tengan una continuidad con ese contenido que intentan enseñarle sus profesores y aunque estos busquen suplir esas carencias, muy difícilmente lo logran. Para la escuela esa continuidad en la asistencia del estudiante es indispensable y un requisito fundamental para que se den procesos de aprendizaje que se buscan con los contenidos que se enseñan, de no asistir a todas las clases como es el caso de los dos niños mencionados se presentan rezagos que afectan su rendimiento escolar y su aprendizaje, por eso en el caso particular de Jasmín y Felipe; ellos pueden notar la diferencia entre lo que logran aprender y lo que logran sus pares de clase.

También se pueden denotar situaciones de dificultad frente al saber recibido en la escuela y todo lo que tiene que ver con ella por falta de interés o motivación por parte del niño, como en el caso de Andrés: ***“No importa porque no me gusta el colegio. Perdí el año por quedarme quieto y no hacer nada”***. Para Andrés, la escuela no es importante, no ve en la escuela ningún motivo para asistir; además de su amigo Deibi, fue posible evidenciar que asiste a ella porque su mamá lo obliga y si sabe que no asiste le pega; a él poco le importa lo que quieren enseñarle sus profesores, es por ello por lo que en el momento de la entrevista iba perdiendo el año escolar.

Finalmente, la relación con la escuela se ve permeada por la historia personal de cada niño, haciendo que cada estudiante resignifique la institución desde sus particularidades, en donde algunos reciben regalos, otros se reconocen y para otros es nada. Por lo tanto, en la investigación realizada encontramos que se debe comprender la escuela como un espacio de encuentros y desencuentros con el saber y con sus semejantes, profesores, compañeros quienes día a día



comparten la escuela. De igual manera, resulta indispensable pensar en estos niños(as) más allá de los imaginarios sociales tejidos alrededor de estos, ya que no todos los niños en alta permanencia en calle se encuentran desescolarizados. Por ello, se deben comprender sus experiencias y vivencias particulares como parte de esos retos que impone el quehacer docente, ya que este tipo de población es común que se encuentre en las aulas de clase.

También, resulta importante señalar que en el desarrollo de esta investigación no se logró entrevistar a los docentes de los niños(as), es por ello que para próximas investigaciones sobre el tema del niño en alta permanencia en calle y su relación con la escuela, la pena entrevistar a profesores y otros agentes educativos que permitan que se amplíe la mirada sobre la escuela en relación con el niño(a) bajo dicho fenómeno. De esa manera, se logra comprender si estas realidades sociales que atraviesan los niños(as) pasan desapercibidas para la escuela, o que simplemente dichas realidades desbordan el ámbito escolar.

### 5.3 Entorno calle



**Figura 10.** ‘Reciclando’. Autora, Jasmín (9 años)

La calle, de acuerdo con los referentes teóricos, se caracteriza por ser un espacio público y de tránsito para algunas personas, pero también de rebusque para los niños(as) entrevistados; además, es un espacio de aprendizaje, de relación con sus pares en la que se entremezclan

dinámicas sociales y culturales, se caracteriza por la ausencia de normas estrictas permitiendo así que se genere mayor libertad, posibilitando el constructo espontáneo de su identidad.

Todo esto se ve en las entrevistas de los cinco niños, que se apropian de la calle como su espacio de vida donde se desarrollan a nivel social, afectivo, económico. De esta forma, los niños interactúan con diferentes personas y presencian momentos generadores de emociones significativas. De igual manera, estos niños definen cierto tipo de aprendizajes, como el manejo del dinero, el reciclaje, las formas de venta, el juego, la socialización, el desfogue afectivo, como lo expresa Pérez (2007): “Para cada niño, la experiencia de la calle es particular y puede tener significaciones diferentes” (p.32). Incluso, en circunstancias de alta vulnerabilidad social, ésta puede ser la única opción de supervivencia para los niño (as) entrevistados.

Un ejemplo de ello es la relación que tiene Jasmín con la calle. Cuando se le pregunta si le gusta estar allí, ella responde: *“Me siento bien...Caminando...me gusta estar en la calle (Si)...Porque camino, recojo papel, veo las casas, veo la gente y camino”*, como lo menciona (Diana) *“Me gusta... Estar en la calle... No sé... no me estreso tanto como lo haría en mi casa sé que me estresaré, pero no como en mi casa”*. Así mismo es posible afirmar que para ellos la calle no representa un lugar de peligro como tal, la calle es más un espacio donde pueden alejarse de sus hogares que muchas veces resultan violentos. (...) *“En la calle... Digamos así la libertad... en la calle me siento no se muy libre en mi casa no me siento encerrada no me gusta estar en la casa” “En la calle te quieren... Pues digamos así... (Si)”* Diana. La calle resulta ser para los niños(as) entrevistados como uno de los lugares más importantes de socialización, de igual manera la calle es un espacio que experimentan, viven y significan de muchas maneras.

### 5.3.1 La calle como espacio de socialización.



**Figura 11.** 'Mis amigos', Autor Felipe (7 años)

La calle empieza a formar en los niños que tienen alta permanencia en ella parte de un ambiente con el cual se tienden a familiarizar; en ella, generan diferentes vínculos sociales; pasa de ser el lugar donde pueden encontrar los recursos para subsistir a ser otro espacio de socialización. De esta forma, la calle se constituye para ellos como un lugar de juego y esparcimiento. ***“En la calle juego con otros niños, unos como yo y otros son más grandes y otros chiquitos”.*** (Felipe), como lo expresa este niño, la calle se convierte en su escenario de socialización más atrayente, es ahí donde se produce el contacto con sus pares, sin la mediación de un adulto. En la calle no existe la presencia estricta de normas (familia, escuela), lo que les permite cierta libertad para mostrarse de forma espontánea.

Los niños entrevistados encuentran en las calles elementos sociales y culturales que van estructurando en ellos una identidad, son parte de algo y de todo, de un todo de calles no delimitado por un orden, sino por el anhelo de compartir, que trasciende lo espacial; en ellas están sus vidas, sus “parceros”, sus “parches”, y los habitan, los disfrutan mientras estén allí. ***“Juego con los chinos que me encuentre y busco comida en las canecas y cuando tengo sueño busco dónde dormir”*** (Felipe). La calle se convierte en el espacio de aceptación y generación de

vínculos que les permite sentirse cómodos ***“En la calle (...) yo me siento especial en unas partes y en otras no...”*** (Diana), es el espacio que muchas veces no encuentra con sus familias.

Muchos de estos niños generan vínculos en la calle, lazos que los hacen sentirse protegidos y respaldados por lo que son, porque de cierta forma también es la única manera de no ser invisibles y de sobrevivir. Tal es el caso de Felipe, quien afirma:

***Los otros chinos me enseñan a cómo tengo que hacer para defenderme, para que me respeten y para conseguir cosas (...) Pues, los chinos grandes me dicen que tengo que dar puño, pero eso sí que cuando sean más grandes que yo, tengo que salir corriendo porque ahí me dan duro.***  
***(Felipe. Comunicación personal, 2020)***

Para Felipe, la calle se ha convertido en un espacio donde aprender, donde hay otros que le enseñan cómo sobrevivir en un espacio que es hostil, es con ellos con quien le gusta jugar y quienes le enseñan a defenderse de quien le quiera hacer daño. Entonces, la calle se convierte en un espacio de recepción abierto del cual se puede formar parte, allí se adquieren nuevas pautas de funcionamiento social, que en mayor o menor proporción buscan sustituir los modelos propios de ámbitos institucionales como la escuela y la familia. Felipe encuentra en la calle pares con quien jugar y compartir ***“En la calle...Juego con otros niños...Unos son como yo y otros son más grandes y otros chiquitos” (...)*** ***En la calle juego... A las cogidas, al fútbol, a darnos, a las bolas, con las tapas, todo...”***. No obstante, para entidades como el ICBF (2016) ***“La calle no sustituye en términos funcionales, ni afectivos, los espacios tradicionales para la formación de un niño, niña o adolescente”*** (p.6).

Sin embargo, se encontró que la calle, para niños como Diana, Felipe, Andrés, Jasmín y Mónica, se convierte en un escenario vinculante, que les da una pertenencia, un nombre, una identidad individual y colectiva; algunos de ellos se afianzan en estar en la calle de una manera

tan radical que no ven fuera de este espacio nada que no puedan conseguir estando inmersos en ella, muchos de ellos prefieren la calle a estar con sus familias. ***“Prefiero la calle porque (...) me pongo a pelear mucho con mis hermanos. Nosotros peleamos mucho una vez peleando con mi hermano nos reventamos la nariz y, pues no me gusta porque yo sé que si yo llego son peleas yo peleo mucho con mi hermanita pequeña Sara...”***

De la misma manera lo expresa Andrés:

***Desde las 2 de la tarde hasta las 8 de la noche me la pasaba en la calle y a veces hasta las 12 de la noche cuando estoy en la calle camino y Son feos los barrios, hasta donde más puedo he ido caminando hasta el 20 de julio, Juan rey, La belleza... (Andrés. Comunicación personal, 2020)***

La calle se convierte en un espacio diferenciado de todo lo que les acontece en su cotidianidad con sus familias; este es el territorio que les brinda la oportunidad de sentirse libres, felices, tranquilos; la calle para ellos toma otros matices, es allí donde pueden encontrar muchas de las cosas que no encuentran en sus otros dos entornos Familia o escuela. De igual manera, es importante comprender, como lo afirma Pérez (2007), que dichos procesos de socialización en la calle se dan de manera distinta en cada niño, esto hace que la calle se viva por parte de ellos de manera positiva o negativa.

Sin embargo, para muchos adultos la calle puede aparecer como un lugar de peligro para los niños, aunque no todos ellos lo perciban de esa manera, puesto que es allí donde se encuentran con realidades como la venta de estupefacientes, el abuso sexual, el robo, la adicción, la prostitución, frente a los cuales adquieren patrones de comportamiento, según la situación a la que se vean enfrentados, que los lleva a una violación sistemática de sus derechos; ahí estos se ven vulnerados, amenazados o inobservados por otros.

Algunos de ellos, como en el caso de Jasmín, no entienden la calle como un lugar de peligro, aun cuando puedan sufrir algún tipo de abuso estando en ella, en su caso, este tipo de actos representan muestras de cariño y bondad.

*William (...) es muy bueno porque también me da comida, con el recojo papel es el señor de la esquina que tiene una carreta, no me da miedo estar con él (...) porque me consiente y me da comida, (...) cuando vendo papel él me da dos mil pesos, cuando no tengo dinero...Yo pido...Si no me dan... Le digo a don William que me consienta y me da comida. Sí es que el me consiente: Así (pasa las manos por su cuerpo desde la cara hasta sus piernas). (Jasmín. Comunicación personal, 2020)*

Finalmente, es importante señalar que en la calle los niños ven esos espacios de socialización y encuentro con el Otro que son tan importantes para ellos, aun así, cuando están en ella es donde más sufren la vulneración de sus derechos, aun ellos siguen pensando que este es el lugar donde pueden tejer una identidad, donde pueden encontrar otro que los comprenda, los ame, los cuide. De esta forma es que los niños, a través de sus experiencias y vivencias en la calle, la resignifican, le dan sentido; es solo con sus entrevistas que se logra dilucidar un poco por qué ellos prefieren permanecer más tiempo en la calle que con sus familias, además, este es el lugar que muchas veces les permite sobrevivir y rebuscarse, allí está la respuesta a algunas de sus necesidades básicas como dormir, alimentarse.

En el siguiente apartado se busca aclarar cómo la calle, para estos niños, no sólo es un espacio de socialización fundamental en sus vidas, sino que éste se convierte también un espacio de rebusque.

### 5.3.2 La calle como lugar de rebusque.

Otro de los aspectos importantes dentro de este análisis, acerca de lo que significa la calle para los niños entrevistados, es el descubrimiento de ésta como un sitio para cubrir sus necesidades básicas. Para los niños, lo que se denomina popularmente como “rebusque”, es la forma en la que logran conseguir el dinero que necesitan para comprar cosas como alimento realizando diferentes tipos de actividades en la calle.

Tal certeza se evidencia en el caso de Jasmín, quien sostiene que *“Durante el día... Me rebusco...Papel, comida y todo... En la calle...Cuando no voy la escuela...Yo le digo a los señores y en la basura...”* Mediante la venta de reciclaje ella logra recaudar el dinero que necesita para comprar comida, ya que mientras su mamá se va, su hermana no le brinda ningún tipo de alimento, rebuscando en la calle es como Jasmín ha aprendido cosas como la forma correcta de reciclar, algunas denominaciones de las monedas y billetes con las que le pagan y saber en qué sitios puede encontrar más papel, botella u otras cosas, que le permitan conseguir el dinero suficiente para comprar algo de alimento.

No obstante, en el caso de Jasmín, ese rebusque en la calle la lleva a enfrentar también situaciones de abuso tal como se constató más arriba. Ahora bien, respecto a su hermana Mónica, la forma de rebuscarse dinero para satisfacer sus necesidades esenciales y gustos, es por medio de la venta de SPA<sup>14</sup>

*Trabajo, parce, en la calle mi novio (...) es de negocios de la calle, vende dulcecitos que (...) lo hacen volar a uno, (...) yo le ayudo en el negocio y con el dinero que gano lo uso Pa'comer, pa'l vicio, pa'star bien, a mí me gusta el porrito combinado' (Mónica. Comunicación personal, 2020)*

---

<sup>14</sup> Sustancias Psicoactivas

En lo que ella expresa, la calle, en donde pasa la mayor parte de tiempo, se convierte en el lugar donde aprende a manejar el dinero, conocer los diferentes tipos de drogas, saber cuál puede consumir y cómo hacerlo; y por medio del aprendizaje de cómo vender las drogas se rebusca los recursos para conseguir su comida ya que usualmente no la recibe en casa por parte de su madre y con ello también compra lo que le gusta.

También, se denota en Felipe que la necesidad, especialmente cuando está con su mamá, hace que el niño empiece a buscar cómo suplir sus carencias alimenticias, de techo y de seguridad *“busco comida en las canecas y cuando tengo sueño busco dónde dormir.” “...Me rebusco... Ella (se refiere a la mamá) no me da porque está con los novios trabada.”* Este rebusque lo ha aprendido por las condiciones del trabajo de la mamá en las que tiene que quedarse en la calle, mientras ella está con sus clientes, es por las personas con las que se encuentra que el niño ha aprendido a sobrevivir en la calle.

El rebusque es una práctica cotidiana en este tipo de población, lo cual muchas veces los obliga a desarrollar capacidades, habilidades y destrezas que permitan sobrevivir en un lugar que resulta hostil y donde ellos se encuentran rodeados de la precariedad y la pobreza en la que viven, así mismo desarrollan aprendizajes propios de este entorno, como lo sostiene Felipe: *“Me gusta la calle porque uno aprende cosas y en la calle a veces me encuentro cosas caras y los otros chinos me enseñan a cómo tengo que hacer para defenderme, para que me respeten y para conseguir cosas”*. Es así como la calle les permite construir y reconstruir identidades y saberes propios de ese entorno y una palabra que es importante sobrevivir en un lugar que muchas veces resulta ser hostil, como lo afirman autores como Briceño et al. (2008), la calle no es solamente un medio de movilización, sino también de habitabilidad e incluso un espacio de socialización para muchos niños y niñas.



Para terminar, debemos señalar que para los niños la calle es un espacio de socialización, vivenciamiento y rebusque, un lugar que para algunos de ellos representa hostilidad, pero así mismo representa la única oportunidad de encontrar la forma de alejarse de la pobreza, del hambre y del maltrato que viven en sus familias. Este lugar es resignificado por los niños entrevistados a través de sus palabras, ellos no ven en la calle el lugar peligroso que ven sus cuidadoras, para ellos, este es el único lugar que les permite ser ellos mismos, sentirse libres generando lazos con los otros que habitan ese sitio particular denominado calle.

## Conclusiones

Luego de haber realizado un recorrido por los espacios de los niños en alta permanencia en calle, a través de una mirada desde sus narrativas y experiencias, se ha encontrado una serie de inferencias que, pueden ser muy importantes en las próximas exploraciones emprendidas por la academia y los estudiosos alrededor de un tema tan pertinente. Adicionalmente, se aspira a que esta exploración abra caminos para observar y comprender este fenómeno social tan significativo en la ciudad de Bogotá. Entonces, a continuación, se presentan las deducciones más sobresalientes y significativas, obtenidas en el análisis de la investigación.

### *Familia*

Frente al entorno familia, se encuentra que en los entrevistados las relaciones tejidas están atravesadas por el maltrato, la pobreza, la prostitución y las drogas; se trata de familias casi siempre monoparentales en donde la mujer, principalmente, enfrenta el reto de levantar a sus hijos en condiciones adversas, con el padre ausente y con muy pocos recursos materiales. La transmisión de normas, valores y demás referentes culturales para una vida mejor resulta una tarea bastante compleja; es así que, en uno de los casos, la abuela es la que trata de transmitir esas normas y valores; aunque es difícil lograrlo, debido a las relaciones de tensión que vive con su hija quien, en lugar de proteger a Felipe, su hijo, lo lleva a vivir con ella situaciones de peligro. Este tipo de situaciones conducen a concluir que la transmisión de normas, valores y demás referentes culturales en las familias entrevistadas es algo que no se da de manera clara y como esperaría la sociedad, y si bien se encuentran cuidadores como esta abuela, quien lo intenta por todos los medios, la falta de recursos no se lo permite.

Así mismo, se logra concluir que los retos que tienen las familias entrevistadas frente a la crianza, cuidado y protección de sus hijos son enormes, dadas las condiciones de vida en las que

se encuentran inmersos, se evidencia así que el maltrato, la pobreza y el consumo, llevan a estas familias, muchas veces, a no saber cómo educar a sus hijos o nietos, si no es con la violencia, pues los niños no ven en sus madres, o en su abuela, figuras de autoridad, y muchos de ellos prefieren estar en la calle; es en este lugar donde encuentran, según sus relatos, casi siempre lo que no hallan en sus hogares. De igual manera, es importante darse cuenta de que algunos de los niños, como en el caso de Mónica, no reconocen que tengan una familia. En su testimonio, algunos dejan ver que son niños fruto de un deseo que es anónimo, donde algo que es vital para todo sujeto se les es negado como el don del amor, para que se sientan reconocidos y logren comprenderse como parte de una familia.

Finalmente, resulta importante resaltar que algunas de los cuidadores entrevistados llegan a las grandes capitales, por causa de la pobreza, la violencia entre otros, en busca de un futuro mejor, no obstante, en muchas ocasiones les toca vivir en condiciones precarias y asentarse en las zonas periféricas de Bogotá, algunos de ellos trabajan durante largas horas ya sea en trabajos formales e informales, lo que les dificulta brindar el acompañamiento y la atención que requieren sus hijos, este abandono hace que muchos de los niños permanezcan solos durante gran parte del día optando así por permanecer más tiempo en la calle.

### ***Escuela***

Frente al entorno escolar, se logró concluir que la relación con la escuela se ve permeada por la historia personal de cada niño, haciendo que cada estudiante resignifique la institución desde sus particularidades. Así, algunos reciben regalos, otros se reconocen y para otros no es nada. Por lo tanto, en la investigación realizada se encuentra que la escuela se debe comprender como un espacio de encuentros y desencuentros con el saber y con sus semejantes, profesores, compañeros quienes día a día comparten este lugar.

Del mismo modo, resulta indispensable pensar en estos niños(as), más allá de los imaginarios sociales tejidos alrededor de estos, ya que no todos los niños en alta permanencia en calle se encuentran desescolarizados, debido a los Modelos Educativos Flexibles que se han adoptado por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia; sin embargo, es necesario seguir fortaleciendo el alcance de este programa, para que así sean más niños, niñas y adolescentes en alta permanencia en calle quienes logren optar por un mejor futuro. Por ello, se deben comprender sus experiencias y vivencias particulares como parte de esos retos que se impone al quehacer docente, pues este tipo de población es común que se encuentre en las aulas de clase, ya que se convierte en un espacio de 'refugio' donde ellos pueden alejarse de sus realidades sociales; por lo que es necesario para los educadores seguir generando estrategias flexibles acordes a las necesidades del contexto, comprendiendo los límites que tiene la escuela y hasta donde puede hacer el docente, para superarlos.

También, fue importante concluir que la mayor dificultad encontrada con este tipo de población; es la intermitencia que ellos presentan en la asistencia escolar. En dos casos específicos, el de Jasmín y Felipe, fue posible rastrear que lo que sucede con sus familias afecta directamente su asistencia a la escuela, esto los atrasa frente a los contenidos escolares; por lo que es una tarea titánica para el docente lograr ponerlos al día con el contenido académico, este es uno de los retos más importantes con los que se va a encontrar dentro del aula con este tipo de población. Dado que no se lograron las entrevistas con los docentes, por las razones ya expuestas, consideramos que en próximas investigaciones se amplíe el tema de ¿cómo? Los profesores manejan este tipo de población dentro del aula de clase, si conocen o no sus realidades sociales y como estas afectan ese encuentro con el saber.

De igual manera, frente a su relación con los contenidos escolares, se logra concluir que los niños hallan en la escuela distintas motivaciones para asistir a sus clases; en el caso de Mónica, a quien le gusta el dibujo, ella se siente reconocida y apoyada por sus profesores por saber dibujar, y es la manera que encuentra para expresar lo que vive y siente. También se pueden evidenciar dificultades con ese encuentro con los contenidos escolares, como en el caso de Andrés, quien demuestra poco interés por lo que los profesores le quieren enseñar; lo cual implica un reto para los docentes que continuamente se enfrentan a escenarios inciertos, donde el estudiante quiere o no aprender algo.

En síntesis, la escuela necesita responder a las necesidades particulares de una población que requiere, no solamente de contenidos actualizados y pertinentes, sino de formas y metodologías que respondan a las demandas afectivas, sociales y culturales anheladas por los niños y niñas en alta permanencia en calle. Por ello resulta tan importante en próximas investigaciones frente al tema indagar mucho más la relación que tienen estos niños con sus docentes y si las estrategias planteadas por el MEN y el SED están siendo efectivas a la hora de incluir a través de sus estrategias flexibles a este tipo de población.

### ***Calle***

Frente al entorno de la calle, se pudo concluir, que, aunque ese espacio para muchos es un lugar de tránsito, para los niños y niñas entrevistados se convierte en su lugar de rebusque y socialización más importante, que a la vez suple algunas necesidades básicas, como la alimentación. Se logra constatar que la calle les da la libertad de mostrarse de forma espontánea ante sus pares y ante la sociedad; es este el lugar donde juegan, como el caso de Felipe y donde adquieren habilidades para sobrevivir, como lo hace Jasmín. Es así como se trata de un lugar que

resulta muy hostil para los adultos, pero que los niños en alta permanencia en calle perciben como seguro.

De igual forma, en las entrevistas se encuentra que no a todos se les puede denominar niños en alta permanencia en calle, dado que Diana y Andrés son niños con otras características como: que conservan sus vínculos familiares, pero que están desestructurados; que ven en la calle una opción de vida y que, son propensos por riesgos psicosociales y de su entorno, a tomar la decisión de habitar de manera permanente la calle, de caer en adicciones o en utilización de su cuerpo para otros fines.

Igualmente, la soledad y la falta de atención de las personas mayores hacia un menor, en la familia, lleva a que los niños y niñas busquen en la calle satisfacciones de compañía, bienestar, novedad y un futuro que los pueda hacer felices. No obstante, eso también los lleva a vivir el abuso y el maltrato de personas en la calle, como es el caso de Jasmín; o a encontrarse con el consumo de sustancias psicoactivas o la venta de estas, como en el de Mónica; o a caer en redes de explotación infantil, como el caso de Diana, quien después de salir de la escuela no quiere llegar a su casa, lo que la lleva a otro lugar con sus amigas, donde les ofrecen oportunidades de trabajo en otros países, esto es un riesgo que implica que pueda caer en organizaciones de trata de personas y ser inducida a la prostitución.

Finalmente, la investigación permitió ver que en las calles se encuentran historias inéditas, anónimas, muchas veces ignoradas por la mayoría de la población, incluso por la academia, que vale la pena conocer, estudiar y, sobre todo, abordar como experiencias llenas de lecciones para las instituciones educativas, familiares y sociales, en un momento tan significativo como el que hoy se está viviendo con la pandemia del Covid-19. Se espera que el proyecto sirva como base para repensar la educación y los actores que en ella participan, desde nuevas

perspectivas, y su incidencia en la infancia de acuerdo a los diferentes contextos sociales, logrando así que se visibilice la voz del niño en alta permanencia en calle.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá - IDIPRON. (2013). *POLÍTICA DE DESARROLLO HUMANO INTEGRAL 2013 – 2023*. Obtenido de <http://www.idipron.gov.co/sites/default/files/docs/transparencia/politicas-lineas-estrategicas/politica-desarrollo-humano-2013-2023.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Localidad San Cristóbal. Diagnostico Local con Participación Social 2009-2010*. Obtenido de <http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Diagnosticos%20Locales/04-SAN%20CRISTOBAL.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (24 de Noviembre de 2011). *Decreto 520 de 2011 Alcalde Mayor*. Obtenido de Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá: [http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2018documentos/19062018\\_Decreto%2020%20de%202011%20Alcalde%20Mayor.pdf](http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2018documentos/19062018_Decreto%2020%20de%202011%20Alcalde%20Mayor.pdf)
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *La política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011 - 2021*. Obtenido de <https://www.idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/POLITICA%20DE%20INFANCIA%20Y%20ADOLESCENCIA%20TODO.pdf>
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Álvarez, A. (2011). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Magisterio.
- Álvarez, G. (1998). *Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950*. Obtenido de Serie Investigación IDEP: <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/963/Los%20ni%C3%B1os%20de%20la%20calle%20Bogot%C3%A1%201900-1950%2011-44.pdf?sequence=1>
- Bittencourt, Á, & Herrera, M. C. (2007). *Encrucijadas e indicios sobre América Latina. , Educación, Cultura y Política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en las ciencias sociales. Buenos Aires: Uniandes - Norma.
- Briceno, D., Díaz, E., & Gutiérrez, Y. (2008). Socialización y vida cotidiana: patrones socioculturales de niños y niñas en situación de calle en el centro de Bogotá. *Revista Tendencias & Retos* (13), 71-88.
- Caicedon, K. (2017). *Calameo*. Obtenido de Instituto Técnico Gonzalo Suárez Rendón: <https://es.calameo.com/read/00497218392102fd8f61a>



- Carli, S. (1999). CAPÍTULO 1. La infancia como construcción social. En S. Carli, A. Lezcano, M. Karol, & M. Amuschategui, *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (págs. 1-12). Buenos Aires: Santillana.
- Castoriadis, C. (1986). *La institución imaginaria de la sociedad. La institución y lo imaginario: primera aproximación*. México: fábula en Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre, Las encrucijadas del laberinto*. España: Gedisa.
- Conforte, J. (2010). "entre" infancia y filosofía. *Nombres* (24), 131-138.
- Congreso de Colombia. (22 de Enero de 1991). *LEY 12 DE 1991*. Obtenido de CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO:  
[https://www.oas.org/dil/esp/Convencion\\_Internacional\\_de\\_los\\_Derechos\\_del\\_Nino\\_Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf)
- Congreso de Colombia. (8 de Noviembre de 2006). *LEY 1098 DE 2006*. Obtenido de Código de la Infancia y la Adolescencia: <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Congreso de Colombia. (12 de julio de 2013). *LEY 1641 DE 2013*. Obtenido de Lineamientos para la formulación de la política pública social para habitantes de la calle y se dictan otras disposiciones:  
[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1641\\_2013.html#:~:text=La%20presente%20ley%20tiene%20por,atenci%C3%B3n%20integral%20rehabilitaci%C3%B3n%20inclusi%C3%B3n](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1641_2013.html#:~:text=La%20presente%20ley%20tiene%20por,atenci%C3%B3n%20integral%20rehabilitaci%C3%B3n%20inclusi%C3%B3n)
- Congreso de Colombia. (9 de Junio de 2015). *LEY 1753 DE 2015*. Obtenido de Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país:  
[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1753\\_2015.html#:~:text=NACIONAL%20DE%20DESARROLLO,-,El%20Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%202014%202018%20%E2%80%9CTodos%20por%20un,y%20con%20la%20visi%C3%B3n%20de](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1753_2015.html#:~:text=NACIONAL%20DE%20DESARROLLO,-,El%20Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%202014%202018%20%E2%80%9CTodos%20por%20un,y%20con%20la%20visi%C3%B3n%20de)
- CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL. (15 de Marzo de 2018). *CONPES 3918*. Obtenido de ESTRATEGIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) EN COLOMBIA:  
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf>
- Díaz, M. (1988). *Socialización, Sociabilidad y Pedagogía*. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/14221/15009>
- Dubet, F. (2006). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social* (16), 39-66.
- Gallo, H. (1999). *Usos y abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalítica*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gobierno de Colombia. (2018). *POLÍTICA NACIONAL DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA 2018-2030*. Obtenido de:

- [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica\\_nacional\\_de\\_infancia\\_y\\_adolescencia\\_2018-\\_2030.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018-_2030.pdf)
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística. 3ta. Edición*. Caracas: Fundación Sygal.
- ICBF. (30 de Diciembre de 2010). *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*. Obtenido de [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion\\_icbf\\_6023\\_2010.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_6023_2010.htm)
- ICBF. (2014). *OBSERVATORIO del Bienestar de la Niñez*. Obtenido de Boletín N.4 ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE VIDA EN CALLE DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN COLOMBIA: <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-53.pdf>
- ICBF. (14 de Septiembre de 2016). *Resolución No. 1514 de febrero 23 de 2016*. Obtenido de LINEAMIENTO TÉCNICO 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: [https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/document\\_21.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/document_21.pdf)
- IDIPRON. (2018). *La niñez entre el hogar y la calle: El programa de prevención del IDIPRON*. Obtenido de Capítulo 6: <http://www.idipron.gov.co/sites/default/files/docs/investigacion/especiales/6-entre-el-hogar-y-la-ca> Figura 1. Subcategorías construidas a partir de las entrevistas realizadas a los niños y sus familias con alta permanencia en calle. Elaboración propia.pdf
- Jay, M. (2002). La crisis de la experiencia en la era pos-subjetiva. *Prismas, Revista de historia intelectual* (6), 9-20.
- Lacan, J. (2012). *Seminario 3. Las Psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112.
- Manjarrés, D., León, E., & Gaitán, A. (2016). Familia y Escuela: Oportunidad de Formación, posibilidad de interacción. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - iup. Obtenido de [http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/EscuelaYFamilia\\_Caratula-web.pdf](http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/EscuelaYFamilia_Caratula-web.pdf)
- Montes, V., & Manero, R. (2012). Algunos referentes teóricos sobre el concepto de institución. *Área* 3(16), 1-13.
- Muñoz, C., & Pachón, X. (2019). Los niños de la miseria. Bogotá, Siglo XX. Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación. (2015). *Educación Inclusiva*. Obtenido de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Documentos%20de%20Interes/Ruta%20Inclusi%C3%B3n%20Educativa%20-Anexo%20a%20SOS%20Discapacidad%20Mayo%202015%20\(1\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Documentos%20de%20Interes/Ruta%20Inclusi%C3%B3n%20Educativa%20-Anexo%20a%20SOS%20Discapacidad%20Mayo%202015%20(1).pdf)

- Ministerio de Educación . (Abril de 2017). *Modelos Educativos Flexibles*. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55270.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55270.html?_noredirect=1)
- Naciones Unidas. (10 de Diciembre de 1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Narváez, M. (2018). *PROPUESTA DE MODELO EDUCATIVO FLEXIBLE PARA NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIÓN DE HABITABILIDAD EN CALLE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ*. Obtenido de UNIVERSIDAD SANTO TOMAS: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/15116?show=full>
- Nieto, C., & Koller, S. (2015). Definiciones de Habitante de Calle y de Niño, Niña y Adolescente en Situación de Calle: Diferencias y Yuxtaposiciones. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2162-2181.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Los nombres de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) y del virus que la causa*. Obtenido de [https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)
- Pachón, X. (2007). *La familia en Colombia a lo largo del siglo XX*. Obtenido de Universidad Nacional de Colombia: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1363/13/12CAPI11.pdf>
- Parada, J. (2010). La educación Familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Pérez, R. (2007). Percepciones, usos y prácticas de la calle y de las instituciones. Estudios Jaliscienses Infancia Vulnerable. *Región y Sociedad* (67), 23-40.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México D, F: Siglo XXI.
- Saucedo, I., & Taracena, B. (2011). Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 269-285. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pd>
- Secretaría de Educación del Distrito. (11 de Febrero de 2019). *ESTRATEGIAS EDUCATIVAS FLEXIBLES*. Obtenido de [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/gestion-educativa/estrategias-educativas-flexibles](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/estrategias-educativas-flexibles)
- Ullmann, H., Maldonado, C., & Nieves, M. (Abril de 2014). *La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010. Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado*. Obtenido de CEPAL- UNICEF: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36717/1/S2014182\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36717/1/S2014182_es.pdf)
- UNICEF. (2004). *ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA 2005*. Obtenido de LA INFANCIA AMENAZADA: [https://www.unicef.org/spanish/sowc05/sowc05\\_sp.pdf](https://www.unicef.org/spanish/sowc05/sowc05_sp.pdf)

UNICEF. (2010). *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, 1924*. Obtenido de <https://www.unicef.org/spanish/sowc05/timeline.html>

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación* (4), 37-46.

Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable: la pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Fundación para la filosofía en Colombia.

## **Anexos**

Los anexos de la presente investigación pueden ser consultados en el siguiente link:

<https://pedagogicaedu->

[my.sharepoint.com/:f:/g/personal/dsi\\_ycquinteros261\\_pedagogica\\_edu\\_co/EoKxDJIrLVKjQXf](https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/dsi_ycquinteros261_pedagogica_edu_co/EoKxDJIrLVKjQXf)

[0dZaemwBHpLhw9G91gIKdnHdJGu\\_IQ?e=ydOR69](https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/dsi_ycquinteros261_pedagogica_edu_co/EoKxDJIrLVKjQXf0dZaemwBHpLhw9G91gIKdnHdJGu_IQ?e=ydOR69)