



MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA
EXTRAESCOLAR EN NIÑOS Y NIÑAS EN
SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL**

PAOLA ANDREA ZÁRATE CIFUENTES



**Universidad[®]
Católica
de Manizales**

VIGILADA Mineducación

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



*Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen*

SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA EXTRAESCOLAR EN NIÑOS Y NIÑAS EN
SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Paola Andrea Zárate Cifuentes

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación

Programa Académico Maestría en Pedagogía

Manizales

2022

SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA EXTRAESCOLAR EN NIÑOS Y NIÑAS EN
SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Paola Andrea Zárate Cifuentes

Informe de trabajo de grado para optar el título de

MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Asesor

Dr. Juan Carlos Palacio Bernal

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación

Programa Académico Maestría en Pedagogía

Manizales

2022

Nota de aceptación

Aprobado por el comité de grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la

Universidad Católica de Manizales

Firma del jurado

Firma del jurado

Firma del asesor

Cali, junio 6 de 2022

Agradecimientos

A mis padres Feleyda y Antonio por inculcarme la disciplina, la responsabilidad y el valor del estudio y a toda mi familia por su apoyo en cada momento.

Al Universo por permitirme este encuentro con el conocimiento a través de maestros y compañeros de la Universidad Católica de Manizales que han sido guía e inspiración, y a quienes admiro desde cada uno de sus saberes.

Al profesor Juan Carlos Palacio Bernal por el acompañamiento y apoyo brindado durante la construcción de esta tesis.

A la comunidad de Siloé por permitirme adentrarme en sus imaginarios, a sus niños y niñas de quienes aprendo permanentemente.

Contenidos

Introducción	9
Capítulo 1. Problematización.....	12
1.1 Problema de investigación	12
1.2 Planteamiento del problema.....	14
1.3 Objetivos	16
1.4 Justificación.....	16
1.5 Contexto de la investigación	18
1.5.1 Santiago de Cali: la sucursal del cielo.....	20
1.5.2 Barrio Siloé (Comuna 20).....	21
1.5.3 Talleres socioeducativos.....	22
Capítulo 2. Marco teórico	24
2.1 Antecedentes	24
2.1.1 Antecedentes regionales	25
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	28
2.1.3 Antecedentes internacionales	32
2.2 Pobreza y exclusión social	38
2.3 Educación de la niñez y sus desafíos formativos	41
2.4 Infancia y subjetividades.....	45
2.5 Reflexión sobre infancia desde la pedagogía crítica	47

Capítulo 3. Metodología	50
3.1 Enfoque de la investigación	50
3.2 Diseño metodológico.....	50
3.3 Población y muestra participante	54
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	56
3.5 Plan de análisis de información. La codificación.....	59
3.6 Componente ético.....	60
Capítulo 4. Resultados	62
4.1. Relación maestro alumno, un desafío por descubrir en el desarrollo de la niñez en condiciones de vulnerabilidad.....	62
4.1.1 La escuela, tan presente como lejana.....	64
4.2. De la infancia y otras incomprensiones.....	67
4.2.1 La formación en la infancia vulnerable	69
4.3 Transitando por los caminos de la concienciación.....	71
4.3.1 Construyendo subjetividades	74
Capítulo 5. Discusión.....	77
5.1 La relación pedagógica como factor sensible en la dinámica formativa extraescolar	77
5.2 Incidencias de los agentes educativos en los procesos formativos en la niñez	79
5.3 Posibilidades en la construcción de subjetividades desde una pedagogía en ámbitos no formales.....	81
Conclusiones	84

Recomendaciones	86
Referencias.....	88
Anexos	94

Lista de figuras

Figura 1. Red de análisis de datos.....	60
Figura 2. Experiencias formativas	66
Figura 3. Agentes educativos.....	71
Figura 4. Lectura crítica del entorno.....	76

Lista de tablas

Tabla 1. Participantes en la investigación.....	56
---	----

Introducción

El presente trabajo pretende comprender las maneras como los niños y las niñas que asisten a un programa de restablecimiento de derechos, que opera en la comuna 20 de la ciudad de Santiago de Cali, dan sentido a las experiencias pedagógicas extraescolares que les permiten pensarse de maneras diferentes a las que cotidianamente viven. En este sentido, se debe tener en cuenta que se trata de un contexto de exclusión, dentro del cual se busca que los niños y las niñas puedan plantearse un proyecto de vida basado en: la toma de conciencia, el autodescubrimiento, el diálogo, la interacción con los otros, el desarrollo del pensamiento crítico y, en general, los procesos de construcción de identidad. De igual manera, busca develar los factores que inciden en el desarrollo de las prácticas formativas, para animar el debate sobre políticas públicas de infancia y revisar la percepción de los mismos agentes en torno a los imaginarios existentes en ella.

Esta investigación hace énfasis en los niños y las niñas que se encuentran en contextos marginales, quienes son víctimas de situaciones que marcan sus historias de vida desde temprana edad. Son infantes que se inscriben, sin querer, en una suerte de *cultura de la pobreza* en la que se ven expuestos a factores de riesgo, lo cual afecta directamente el pleno disfrute de sus derechos y los limita a las condiciones del contexto. Esta cultura se refiere a un modo de vida en el que se naturalizan situaciones y costumbres disociadoras, violentas, humillantes, etc., que, a pesar de lo problemáticas que sean, proporcionan cierta identidad a los individuos. Además, en muchos casos, estas condiciones naturalizadas se mantienen a lo largo de la vida (Anzola, 2001).

Por ello, el estudio refleja la importancia de rescatar las experiencias de los niños y niñas cuando se les permite el acceso a espacios de participación que no son los de la educación formal y en los cuales es posible aflorar, expresar e incluso resignificar aquellas vivencias y patrones que se

repiten, tanto en sus vidas familiares como en contextos barriales y educativos formales. Se trata de historias que muchas veces se encuentran marcadas por violencias, maltrato, fracaso escolar, ignorancia y desesperanza.

Así, la noción de experiencia configura un lugar importante en el estudio. Larrosa y Skliar (2009) la explican como un acontecimiento exterior al sujeto, pero que tiene lugar en él. Los autores afirman que es: *eso que me pasa*, por tanto, es algo que cada quien asume a partir de sus propios criterios y puntos de referencia. Por ello, se trata de un concepto que ofrece varias posibilidades en el ámbito educativo puesto que cada una de las acciones pedagógicas tiene una manera de llegarle a quienes van dirigidas. Es una noción importante en este caso particular, dado que se trata de dispositivos pedagógicos empleados en un entorno de educación extraescolar, el cual ofrece posibilidades de experiencias que permiten explorar el mundo interno de los niños y de las niñas focalizados en la vía de resignificar sus historias de vida.

El presente trabajo comienza por mostrar, en el capítulo 1, lo relacionado con la problematización, en la que se describe el contexto donde los niños y las niñas habitan, interactúan y se forman, para, en consecuencia, proponer la pregunta de investigación que constituye la guía del desarrollo de esta investigación. Igualmente, se destaca y describe el contexto local e institucional que posibilita conocer las características socioculturales del barrio y los aspectos que identifican la institución donde se promueven los talleres socioformativos.

En el capítulo 2, se muestra la perspectiva teórica del trabajo investigativo. Este inicia con la revisión de antecedentes locales, nacionales e internacionales que constituyen el amplio contexto del tema investigado. Así mismo, se realiza un abordaje teórico a partir de las categorías de estudio, donde se exponen postulados de diferentes autores, lo que permite profundizar de manera fundamentada en los conceptos asociados a los objetivos planteados.

En el capítulo 3, se desarrolla la metodología que formula la recolección de la información que se implementa a través de un enfoque cualitativo. Además, se define la propuesta metodológica de la complementariedad, la cual permite comprender, de una forma amplia, la cotidianidad y el transcurrir en los espacios de intervención, acogiendo como diseños metodológicos la etnografía educativa y la hermenéutica reflexiva, las cuales aportan los elementos necesarios para la comprensión del objeto de estudio de esta investigación.

En el capítulo 4, se especifican los resultados que surgen del recorrido investigativo, al emplear los instrumentos que posibilitaron los métodos mencionados. En este ejercicio de análisis se realiza la reducción de los datos, el proceso de codificación y, posteriormente, la creación de categorías emergentes que muestran una articulación entre los relatos de los sujetos entrevistados, el análisis del investigador y una base teórica, todo ello en concordancia con los objetivos específicos del trabajo.

Por último, en el capítulo 5, se traza la discusión sobre los resultados, en la que se ponen en diálogo las categorías emergentes de la investigación con otros trabajos recientes relacionados con los ejes articuladores del presente estudio. Es así como se reflexiona sobre la importancia de las experiencias de niños y niñas en la formación extraescolar, en tanto incide en la construcción de su subjetividad y los elementos relacionados con lo micro y lo macro educativo.

Se cierra con un apartado específico para las conclusiones y recomendaciones finales.

Capítulo 1. Problemática

1.1 Problema de investigación

Esta investigación parte de un proceso de observación directa y de interacción personal por un periodo de 5 años, que se ha realizado con un sector de niños y niñas pertenecientes a una zona marginal de la ciudad de Cali, más exactamente en la comuna 20. Se trata de un proceso de acompañamiento pedagógico a niños y niñas quienes se encuentran en un rango de edades entre los 6 y los 12 años de edad, que hacen parte de un grupo que participa de talleres socioformativos y quienes permanecen por ciclos de un año cada uno, dadas las políticas del programa en el cual se inscriben.

Este acompañamiento ha permitido realizar un proceso de aproximación al contexto y una sensibilización respecto a las dificultades expresadas por los niños y las niñas, de tal forma que es posible evidenciar cómo sus imaginarios, sus formas de interpretar el mundo, sus sueños, sus sentires y sus comportamientos, entre otros, son el resultado no solo de un patrón y estilo de crianza, sino de la influencia de un contexto caracterizado por la pobreza, la exclusión, la falta de oportunidades, e incluso, por la opresión.

Es importante en este punto diferenciar la pobreza infantil de la adulta. Para Unicef y Cepal la pobreza infantil “es una situación en la que niños y niñas sufren alguna privación de los recursos necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar, lo cual les impide disfrutar de sus derechos, alcanzar su pleno potencial o participar como miembros plenos y en pie de igualdad en la sociedad” (2019, p. 2). Esto los hace más vulnerables y lleva a que su situación tenga un efecto prolongado a lo largo de su ciclo vital. Es decir, son niños a quienes vulneran sus derechos, lo que les impide gozar de una educación de calidad y hace que no puedan desarrollar plenamente sus habilidades.

Como lo menciona Sarrionandi (2008) en su artículo “*Inclusión y Exclusión Educativa. Una Perspectiva Compartida*”, los niños y niñas que ingresan a una escuela de baja calidad, con docentes mal remunerados, con una enseñanza incipiente, lo que hace es reproducir los ciclos de desigualdad con sus respectivas consecuencias: abandono escolar o repitencia, escasa preparación, con pocas posibilidades de insertarse en el mundo laboral formal.

La pobreza es pues una problemática que se presenta, tanto en términos monetarios como de carencias en diversas manifestaciones, lo que genera consecuencias a corto y largo plazo en la población y en los menores especialmente. Estas carencias tienen repercusiones en el rezago escolar, el maltrato, las malas condiciones de salud y la explotación infantil, entre otros aspectos, que impiden a los menores encontrar elementos para construir y dar sentido a sus proyectos de vida.

Si el proyecto de vida de un individuo se suscribe, en gran medida, a un proceso educativo, en tanto camino de concienciación, de fomento por la actitud crítica, que supone un medio para la transformación tanto personal como colectiva (Freire, 1970)¹, los elementos con los que cuenta la estructura de la educación formal, por lo menos en Colombia, no están aportando los insumos necesarios para la elaboración de dicho proyecto.

De hecho, las políticas públicas en materia de educación, aunque bien planteadas desde la literatura, en el fondo conllevan el sello del modelo económico-político neoliberal y sus prácticas no dejan de ser desarticuladas y asistencialistas (Gómez-Vásquez, et al., 2019).

¹ Paulo Freire ha sido uno de los principales autores de referencia en la investigación que se presenta aquí. Por tanto, será citado, tanto de manera directa, como a partir de algunos de sus comentaristas.

1.2 Planteamiento del problema

En esta investigación los protagonistas son los niños y niñas que hacen parte de un programa de restablecimiento de derechos, quienes, en su transitar por el mundo, han debido asumir los retos de la pobreza y sus consecuencias. Respecto a ellos, en tanto son partícipes de tales escenarios, se pretende analizar los impactos de la educación extraescolar.

En torno a los niños y las niñas de las zonas marginales, lo que interesa es observar el impacto de su entorno cotidiano en el desarrollo de su subjetividad. El infante, quien asume, necesariamente, las consecuencias de la pobreza, discurre su día a día en medio de unas relaciones familiares, en muchos casos, deterioradas y en un contexto violento, lo cual incide directamente en su salud mental. Desde la observación directa se ha podido establecer que, como consecuencia de estos ambientes, muchos niños y niñas han desarrollado una percepción muy limitada de su mundo interno, lo que se refleja en inseguridad y timidez o, por el contrario, en agresividad. Además, algunos de ellos: no tienen autonomía; cuentan con poca creatividad y capacidad de expresión; tienen aspiraciones para el futuro muy restringidas; se enfrentan a referentes cercanos que están sumergidos en la trampa de la violencia, en la lógica del día a día, de la sobrevivencia, donde hay poca conciencia de la responsabilidad de las propias emociones y acciones.

En este orden de ideas, es frecuente encontrarse con expresiones como: “de mi mamá he aprendido a hacer el oficio”, “no tengo ninguna habilidad”, “no hay nada malo en ser pobre”, “quiero ser futbolista para comprarle una casa a mi mamá”. Con ello se evidencia que lo que acontece alrededor de estos niños y niñas es introyectado, constituyendo un insumo para la elaboración de su identidad.

Por otro lado, se encontró que hay un manejo inadecuado del tiempo libre ya que hay poco acceso a programas recreativos, culturales o artísticos y las familias no crean momentos para compartir

actividades que integren y vivifiquen el espacio del hogar. Los entornos de socialización, como los parques, no representan, en muchos casos, oportunidades para el uso adecuado del tiempo ni para el desarrollo de habilidades sociales o emocionales o para construir de forma consciente un proyecto de vida, pues hay exposición a experiencias de consumo de sustancias psicoactivas, situaciones de conflicto y violencia en todas sus expresiones.

Ahora bien, sobre el otro aspecto a analizar, lo que se pretende desde la educación extraescolar es brindar un espacio de formación complementario al ámbito escolar de los niños y las niñas, donde: se les acompañe a través de talleres socioformativos que involucren diferentes temáticas que fortalezcan el camino de la construcción de su subjetividad y el reconocimiento de sus derechos; se les posibilite la adquisición de otros saberes y conocimientos; y se haga que aquello les represente resignificar sus historias de vida. Sin embargo, es necesario profundizar sobre los impactos de estas metodologías y sobre lo que representa para el infante el conocerse a sí mismo, ejercitar su pensamiento crítico, la autorreflexión y el ejercicio de la alteridad, entendiendo que en el quehacer pedagógico se pueden propiciar experiencias que fortalezcan a los individuos, en tanto sujetos educables que los hace poseedores de la capacidad de transformarse, de aprender a tomar parte de aquello que aprende para dibujar su historia. Tal como lo rezan los principios “educere” y “educare” que dan sentido a dicho proceso cuando constituye la necesidad de que al hombre hay que proporcionarle los medios para conducirse y a hacer que de su interior emanen sus virtudes, capacidades y potencialidades.

De estas circunstancias surge la pregunta de investigación: ¿de qué forma la educación extraescolar, entendida en este caso como un programa de restablecimiento de derechos, influye en la formación integral de los niños y las niñas entre los 6 y los 12 años en situación de

vulnerabilidad, de manera que favorezca la resignificación de sus historias de vida y de sus configuraciones de sentido?

1.3 Objetivos

General

Comprender los sentidos que los niños y las niñas del barrio Siloé (Santiago de Cali, Valle del Cauca) les confieren a las actividades de educación extraescolar en la experiencia de resignificación de sus historias de vida.

Específicos

Describir las experiencias formativas de la dinámica institucional que han marcado la naturaleza de las prácticas extraescolares y de los talleres socioformativos.

Reconocer las posturas de los agentes educativos que contribuyen con los procesos de formación en el marco de la atención a la niñez.

Develar las estrategias pedagógicas extraescolares que propician la construcción de las subjetividades de los niños y las niñas del barrio Siloé de Cali.

1.4 Justificación

En el municipio de Santiago de Cali las condiciones de los niños y las niñas que habitan zonas de marginalidad construyen sus modos de vida y sus imaginarios, pero no suponen un escenario óptimo ni esperanzador. El sistema educativo al que corresponde atender estos sectores, muchas veces, no es coherente con sus necesidades específicas. Sin embargo, en dichos lugares existe un gran potencial que, con buenas iniciativas, podría encauzarse para la formación de sujetos de cambio para sus propias vidas y las de sus núcleos familiares. Basándose en lo anterior, este

proyecto pretende develar, a partir de los sentires de los niños y las niñas focalizados, que existen alternativas que les permiten transitar en derroteros distintos a los habituales. Se trata de una mirada que propone una acción educativa diferente, que va más allá del espacio escolar.

Este trabajo constituye una herramienta importante no solo para los niños y las niñas sino para su comunidad, porque: involucra el aspecto social desde dinámicas como encuentros, vivencias y nociones como alteridad, ciudad y conocimiento de sí mismo; representa un aporte a la forma de comprender que, a través de espacios extraescolares (escenarios y pedagogías alternativas), se puede contribuir al desarrollo de aprendizajes que propenden hacia la formación integral del sujeto; y aporta elementos que ayudan a la comprensión del mundo, a la construcción de su subjetividad, a la felicidad, al bienestar personal y colectivo.

Esta apuesta se ve fortalecida teniendo en cuenta las proyecciones que se trazan en el Plan de Desarrollo de Santiago de Cali 2020 - 2023, en el cual se evidencia un fuerte componente comunitario, con acciones que incluyen esfuerzos por la protección y defensa de los derechos de la niñez y la adolescencia. Así mismo, se busca el fortalecimiento de los espacios culturales, la equidad social, la promoción de cultura ciudadana de paz y reconciliación, la prevención y atención a violencias. Todos estos componentes constituyen elementos clave que respaldan esta investigación.

Por último, se debe resaltar el aporte al pensamiento pedagógico, pues se trata de abrir espacios para profundizar en pedagogías alternativas en Colombia, como línea de investigación, y de enfocar la mirada en aquellos modelos que podrían enriquecer el panorama educativo, con miras a contribuir a una transformación que desde hace décadas se espera en dicho ámbito.

1.5 Contexto de la investigación

El contexto específico de la presente investigación lo constituye un sector marginado de la ciudad de Cali conocido como Siloé, el cual corresponde administrativamente a la comuna 20 de la capital vallecaucana. En esta zona de ladera hay una alta densidad de población que se encuentra mayormente ubicada en estratos socioeconómicos 1 y 2, cuyo promedio de ingresos muchas veces no supera el salario mínimo y cuenta con pocas oportunidades de trabajo estable. Entre las actividades económicas predominan las informales, como el transporte en moto, el servicio doméstico, venta de comidas rápidas (y otras que se llevan a cabo en las viviendas), transporte de documentos y servicios de construcción o confección. Los trabajos formales se relacionan con la venta en almacenes o supermercados, conducción de automóviles de servicio público y servicios de call center o servicios generales en empresas pequeñas o medianas. Estos datos fueron proporcionados por los padres o acudientes de los niños y niñas que ingresaban al programa, los cuales eran entrevistados como parte del proceso de recepción y acogida.

Las familias pertenecen a varias tipologías: nuclear, reconstituida, monoparental (madre cabeza de hogar) y extensa, siendo la nuclear y la reconstituida las más comunes. Las madres que son cabeza de hogar deben dejar a sus hijos e hijas al cuidado de terceros. Si la familia es extensa, las madres muchas veces son amas de casa que enfrentan situaciones de sometimiento y machismo. Respecto al nivel educativo, los adultos, en su gran mayoría, no han superado la educación básica secundaria, lo cual limita su perfil laboral.

Se comprende, por todo lo anterior, que la pobreza y sus múltiples facetas inciden en la configuración de la familia. En su interior se pueden encontrar historias de abandono, exclusión,

injusticia, abusos y problemas de convivencia, dado que no se cuenta con un manejo adecuado de los conflictos y se carece, en diferentes niveles, de la idea de una planificación para encauzar la vida. En la relación con los hijos se evidencia: pautas inadecuadas de crianza, falta de estímulos positivos, diferentes tipos de violencia, abandono, poco acompañamiento en el proceso escolar y manejo inadecuado del tiempo libre. Por ejemplo, según cifras de la Alcaldía de Cali, en el primer semestre del año 2021, se registraron en la ciudad más de cinco mil casos por violencia intrafamiliar, muchos de ellos situados en barrios empobrecidos.

En el tema escolar se evidencia que: hay numerosos casos de problemas de aprendizaje, no se cuenta con un acompañamiento adecuado por parte de padres o tutores, ni con hábitos que apoyen efectivamente el proceso educativo, por lo cual el bajo rendimiento escolar es una constante. Los niños y las niñas no encuentran elementos que conecten los contenidos de estudio con su mundo cercano, lo que les genera desmotivación y deseos de abandonar la escuela, aunque reconocen que la educación es una forma de *salir adelante*.

De acuerdo al Plan de desarrollo 2020 – 2023 para la comuna 20, se caracterizan problemáticas tales como: alta incidencia de menores en condición de abandono, dada la ausencia de padres, docentes y sociedad en general, la deserción escolar, la violencia intrafamiliar, el microtráfico, lo que trae como consecuencia el pandillismo, la delincuencia, la conformación de núcleos familiares que reproducen dichas problemáticas y el aumento de padecimientos psicosomáticos.

Lo anterior pone al descubierto las profundas carencias pedagógico-formativas de los niños y las niñas de Siloé, debido, entre otros factores, a los grandes vacíos que la institucionalidad educativa estatal no colma, tanto por el grave desconocimiento de la realidad psicosocial y pedagógica de dichos sujetos de aprendizaje, como por el contexto social que es vulnerable, problemático y que pocas veces es tomado en cuenta por las políticas públicas.

1.5.1 Santiago de Cali: “La sucursal del cielo.”

La ciudad de Santiago de Cali está ubicada al sur del departamento del Valle del Cauca, cuenta con 2.227.642 habitantes, según el último censo. Administrativamente está dividida en 22 comunas en la zona urbana y 15 corregimientos en la zona rural. Cali es uno de los principales centros económicos e industriales del país y el principal centro urbano, educativo económico, industrial y agrario del suroccidente colombiano.

A nivel demográfico, la ciudad ostenta la mayor concentración de población afrodescendiente del país (alrededor de 633.600 personas, es decir, un 26.4 % de la población). Esta comunidad, junto con la indígena, presenta mayor vulnerabilidad sociodemográfica y menos posibilidades de desarrollo. La ciudad ha sido receptora de población desplazada y migrante, lo que ha tenido implicaciones en lo social y en lo económico, principalmente. Otro aspecto a considerar son los efectos de la pandemia, un asunto que la sociedad caleña debe enfrentar con el fin de ajustarse a las nuevas normalidades.

Esta ciudad, ha sido llamada popularmente *sucursal del cielo* y cuenta con la salsa como su ritmo representativo, sin embargo, se nutre de variadas expresiones culturales que devienen de la diversidad de población que allí confluye. No obstante, aquel apelativo resulta una contradicción, si se tienen en cuenta las condiciones de pobreza y exclusión de un gran número de ciudadanos, cuyas vidas no necesariamente se asemeja al imaginario de lo que se considera un *cielo*.

De todas formas, el caleño, sea cual fuere su condición, busca en las expresiones culturales, artísticas, específicamente con la salsa, el encuentro con el otro y con lo otro, como una manera de identificarse, de construirse socialmente y de perpetuar una tradición caleña, es tanto que la ciudad es la capital de la salsa, un género musical que surgió en el contexto barrial y con una connotación de música negra (Valderrama y Aponte, 2020).

1.5.2 Barrio Siloé (Comuna 20)

Siloé es un barrio de ladera que pertenece a la comuna 20 de Cali, la cual está conformada por ocho barrios y tres urbanizaciones. Para el común de la población, Siloé enmarca toda la comuna, no obstante, el sector de ladera es el que presenta características de marcada pobreza y exclusión.

De acuerdo con la información alojada en la página oficial de la Alcaldía de Cali, el barrio Siloé nació en el año 1920, cuando llegaron familias mineras provenientes del viejo Caldas a una zona en la que había explotación carbonífera. En la misma página, según relatos de habitantes, en un principio había ejidos y potreros, y, con el pasar del tiempo se fue poblando conforme la geografía de la zona. Desde aquellos primeros asentamientos las condiciones de vida han mejorado puesto que cuentan en su mayoría con abastecimiento de servicios públicos, salvo en zonas de reciente invasión.

La comuna se enfrenta a grandes desafíos en materia social, pues se ha visto permeada por problemáticas como el consumo y expendio de drogas ilícitas, presencia de pandillas, inseguridad, una compleja informalidad laboral, intolerancia y problemas ambientales, especialmente en la disposición de las basuras.

Vale la pena mencionar que existen iniciativas de tipo artístico, cultural y deportivo que han hecho que niños y jóvenes se integren en colectivos que les permiten considerar otras alternativas al modelo en el cual han crecido. Se destacan, por ejemplo, escuelas de salsa, orquestas musicales y grupos deportivos de diversas disciplinas.

Como lugares representativos se encuentra el Museo Popular donde hay elementos representativos de la localidad, bajo la expresión del arte popular en todo el sentido de la palabra; el parque de la Horqueta como espacio para actividades deportivas y culturales; el Centro Cultural ubicado en la

localidad de Brisas de Mayo, desde donde se impulsan diversas actividades para la comunidad, entre otros (Giraldo & Giraldo Díaz, 2015).

El barrio manifiesta sus sentires en la expresión de sus calles, sus fiestas, sus formas de ser como comunidad, quizás ajenas e incomprendidas por el foráneo, por sus imaginarios que dan sentido a su cotidianidad, por su pasión especial por el fútbol que une, convoca, alegra, pero también deja lamentables frutos de una compleja afición.

1.5.3 Talleres socioeducativos

Los niños y las niñas focalizados para el propósito de esta investigación se encuentran asistiendo a talleres socioformativos desde un modelo de intervención individual y grupal, pero dadas las condiciones causadas por la contingencia de la pandemia causada por la COVID-19 la atención se realiza a través de medios virtuales de manera individual únicamente.

Esta modalidad de atención a la infancia busca brindar espacios de participación y formación en el entendido que no solo la institucionalidad y lo formal tienen la potestad sobre la educación de los individuos, lo cual ha sido ampliamente documentado por diversos autores entre los que se destacan Dewey (1998) e Illich (1971). Para este último, citado por Carbonell “la escuela ha perdido su legitimidad y credibilidad porque está desconectada de la realidad, porque confunde enseñanza con saber y competencia con titulación” (2015, p. 26). Luego, el autor advierte que el actual es un modelo de escuela que no proporciona experiencias educativas realmente significativas para los alumnos y, con ello, se da lugar a un desarrollo pobre de las habilidades esenciales para la vida. Illich (1971) hace énfasis en que la educación, tal y como ha sido pensada, es coercitiva de la producción de saberes, pues se limita a ser un sistema disciplinante.

Ahora bien, desde otra orientación de esta crítica, se debe tener en cuenta el papel del Estado en la implementación de programas en favor de la infancia, los cuales, la mayoría de las veces, generan suspicacias en torno a la gestión y control de los recursos públicos invertidos y hacen que se cuestionen aspectos como su efectividad y el asistencialismo en el que pueden caer.

A pesar de todo lo anterior, el carácter del taller socioformativo que se aborda aquí implica considerar la dimensión psicológica del niño y la educación popular, que, en palabras de Guerrero, et al. (2017), buscan aportar a los participantes elementos para el ejercicio de la propia responsabilidad, la toma de decisiones, el aprendizaje crítico y todo aquello que propenda hacia su desarrollo personal. Tratándose de la infancia vulnerada hay una oportunidad latente para explorar nuevas formas de pensarse, de interactuar y de aprehender otros significados de la realidad.

Es más, a través de los talleres se aborda al niño o niña desde su individualidad, es decir, desde el reconocimiento de estar frente a sujetos únicos que requieren una atención que sea acorde con sus necesidades, expectativas y pertinente, según su ciclo vital. Por esto, puede decirse que es un modelo que requiere: exigencia, manejo de herramientas pedagógicas, manejo del espacio y de los recursos, diálogo permanente con la familia y, sobre todo, comprender las infancias.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Antecedentes

El impacto del modelo neoliberal que ha permeado los ámbitos político, económico, cultural, comunicativo, estético, tecnológico y ético, entre otros, también ha alcanzado lo educativo. Esto se evidencia, según Martínez (2004), cuando la economía de mercado entra en el juego de la regulación de la sociedad e introduce otros valores en la educación tales como la competitividad, la calidad, sistemas de gestión educativa y en general un enfoque de formación de individuos preparados para el mercado laboral. Por supuesto, esta visión de la educación ha traído consecuencias en los contextos educativos formales, los cuales son advertidos por los mismos estudiantes, por ejemplo, bajo los sistemas de evaluación y el principio de competitividad, entre otros que llevan en los sectores más desfavorecidos al fracaso escolar.

Por lo anteriormente dicho y por las diversas problemáticas del sistema educativo formal es que se ha planteado la necesidad de comprender lo pedagógico y la praxis educativa desde otras perspectivas, que permitan visibilizar alternativas que tienden a promover aprendizajes en sectores poblacionales específicos.

En ese sentido, se puede hablar de la educación extraescolar, la cual se refiere a un conjunto de prácticas socioeducativas, organizadas y sistemáticas que están al margen del sistema educativo formalizado y tienen el propósito de facilitar aprendizajes enfocados a necesidades e intereses puntuales de determinados grupos de población. Este tipo de educación posibilita nuevos ambientes de formación y, generalmente, según la intencionalidad, va ligado al aprendizaje de valores y habilidades para la vida (Sentana, 2011).

La educación extraescolar se ha extendido, se ha popularizado y ha tomado diferentes matices, según las dinámicas de las sociedades y las particularidades del momento histórico, por ejemplo, cuando surgió el movimiento Scout que se enfocaba en atender a las infancias y a la juventud acercándolas a una noción de comunidad con lo natural. De esta manera, el concepto de educación extraescolar o no institucional data de hace más de un siglo y se ha ido configurando desde características en común buscando un currículo alternativo (Carbonell, 2015). No obstante, se trata de una noción y de prácticas que no se encuentran acabadas, dado que en ellas se integran teorías, cosmovisiones y realidades diversas (Garagarza y Aguirregoitia, 2020).

En este punto cabe resaltar a Freire (2011) cuando habla del educador o educadora progresista, es decir, de aquellos que valoran los saberes de los educandos, en tanto son sujetos capaces de conocer y con un saber propio que se ha formado en su propio mundo. Estos son los que propician espacios para potenciar la capacidad creadora y siembran en sus alumnos la semilla de la lucha esperanzadora. Pérez, et al. reflexionan sobre los postulados de Freire cuando este asume una visión crítica de la educación tradicional y apuesta por una que lleve al sujeto a identificar los problemas de su tiempo, incluso a “requerir diversas formas extraescolares de aprendizaje. En este sentido, la educación extraescolar está ofreciendo diversas posibilidades que apuntan a resultados más certeros y deseables” (2016, p. 239).

Ahora, es pertinente presentar antecedentes en lo regional, nacional e internacional y dar cuenta, tanto del origen como de la aplicación y evolución histórica que ha tenido la categoría principal abordada en este proyecto.

2.1.1 Antecedentes regionales

En el ámbito regional se encontró la sistematización de experiencias del proyecto de asesoría familiar de Guerrero y Valois (2018) llevado a cabo en los municipios de Buenaventura (Valle del

Cauca) y Ricaurte (Nariño). Este trabajo permitió identificar las principales dificultades de los niños, las niñas y los adolescentes en tres espacios de socialización (familia, escuela y entorno) en el lugar donde se asentaron (dado que son víctimas de desplazamiento), a través de diversas actividades que, a su vez, fomentaban la resiliencia para adaptarse al nuevo contexto. La metodología utilizada fue la Investigación Acción Participativa (IAP) y el *marco lógico*. Como herramienta se promovió la participación por medio de entrevistas semiestructuradas y el grupo de discusión que permitieron visibilizar las experiencias vividas. Así mismo, estas metodologías fueron aplicadas en el marco de un enfoque sistémico.

Posteriormente las autoras realizaron el procesamiento y análisis de la información para después sistematizarla. Este proceso se estructuró en los siguientes momentos: punto de partida, recopilación de la información, re-creación de la experiencia vivida y análisis e interpretación de la información.

Como resultado de esta experiencia, los niños, las niñas y los adolescentes pudieron: expresar sus emociones y sentimientos; identificar sus sentires respecto a la experiencia vivida; reconocer sus problemas y obtener elementos para afrontar los conflictos. Además, a nivel familiar y social lograron adquirir sentido de pertenencia con el proyecto al ser partícipes en la construcción de varias actividades y se sintieron escuchados, al considerar que el diálogo y los acuerdos les ayudaban a mejorar sus relaciones con el entorno y con su propia familia.

Las autoras de este proyecto refieren que, dados los resultados de su implementación, este podría tener continuidad y ser aplicado en otros lugares con otros niños, niñas y adolescentes que atraviesen por situaciones de desplazamiento. Igualmente, hacen un llamado, tanto a las escuelas como instituciones receptoras de esta población, para que implementen acciones desde la

inclusión, como a la comunidad académica, al sector público y al privado, para que se generen espacios de atención y sea abordada esta problemática.

Por otra parte, desde la sociología, Camargo-Cala (2015) realizó una investigación en la comuna 18 de la ciudad de Cali, un contexto en condiciones de pobreza y vulneración. El estudio se centró en el accionar de una organización comunitaria que realizaba actividades planificadas con diferentes grupos etarios, cuyo propósito era brindarles espacios de participación y conocer cuáles eran sus propias ideas acerca de lo que era ser niño o niña. La investigación utilizó el método etnográfico con recursos como la entrevista, la observación participante, el dibujo y la cartografía social.

Una de las conclusiones de esta investigación es que a pesar de los esfuerzos adelantados por la organización se puede evidenciar cierta incoherencia entre la teoría y la práctica. Esto se traduce en las actividades relacionadas con el componente de derechos ya que este es un concepto pensado desde el lenguaje adulto y no hay una aplicabilidad que realmente asuma al niño para una comprensión completa. Para superar estos desbalances el estudio sugiere que la organización comunitaria puede buscar oportunidades de generar espacios para la reflexión y el análisis sobre desarrollo infantil, las distintas concepciones de la infancia y los elementos que aporta la educación popular en el escenario desde el cual se pretende intervenir. De esta manera se podrán lograr dinámicas y procesos más pertinentes y cohesionados a la realidad de sus participantes.

En otro trabajo, también en la ciudad de Cali, Henao, et al. (2017) desarrollaron un proyecto que tenía por objetivo analizar los referentes pedagógicos del proyecto Ecolprovys, implementado en el sector de ladera, para conocer su impacto en la transformación de las condiciones de vida de sus asociados. Ecolprovys es una organización de carácter comunitario que acoge familias en condiciones de vulnerabilidad, las cuales encontraron en este proyecto un camino para su auto

realización a partir de prácticas como el huerto colectivo, la alimentación consciente, el respeto hacia la vida animal y procesos de formación y auto formación.

A través de los encuentros y espacios de formación que promueve dicha organización social se propone que las familias identifiquen sus problemáticas y realicen un escaneo de sus formas de vida (al interior de su comunidad) que les permita determinar, por sí mismos, las dinámicas que no les están permitiendo avanzar, sino que por el contrario los mantiene en la condición de oprimidos. En este sentido, el ejercicio derivado de la IAP permite procesos que dan valor a la transformación, a la responsabilidad consigo mismos, con los demás y a la creación de propuestas que mejoren su calidad de vida.

2.1.2 Antecedentes nacionales

En la ciudad de Neiva, Oviedo y Fernández-Cediel (2020) realizaron un trabajo centrado en *las voces de niños y niñas en situación de vulnerabilidad*, el cual se abordó desde un espacio extraescolar, con el fin de aplicar una pedagogía para la paz en el marco del posconflicto, propiciando espacios de escucha y expresión a través del arte. La metodología empleada para este estudio fue la investigación participativa bajo un enfoque crítico social y, como instrumentos, se utilizaron la observación participante, la entrevista y el grupo focal.

Las estrategias desarrolladas en esta iniciativa, trabajadas a partir de diferentes expresiones artísticas para fortalecer en los niños y las niñas focalizados en el componente de paz, fueron esfuerzos que posibilitaron la participación, la expresión de emociones y sentimientos, el desarrollo del pensamiento crítico y el autoconocimiento. Sin embargo, durante su aplicación se pudo evidenciar que son procesos que requieren continuidad, mayor articulación y una estructuración que permita un trabajo más amplio y de mayor envergadura en el que se incluyan

otros actores de la sociedad para lograr avances realmente significativos en este ámbito de formación.

Por otra parte, Delgado y Rojas (2014) adelantaron una tesis de maestría sobre el análisis de la *participación de niños y niñas en la toma de decisiones* en la ciudad de Bogotá. Para ello se basaron en un análisis documental que recogía experiencias, tanto de Colombia como de varios países de Latinoamérica, relacionadas con los espacios de participación de niños y niñas en el periodo 2006 a 2013. Además, indagaron por las propuestas metodológicas que hacen posible la configuración de estrategias para llevar a cabo estos procesos dentro de los marcos normativos de cada país. Los resultados de este análisis documental permitirán esclarecer el camino en torno a la participación de niños, niñas y avanzar en su reconocimiento como sujetos activos de derechos. La metodología empleada fue cualitativa, centrada en un enfoque hermenéutico, desde donde se interrogan los actores y las prácticas con el fin de aportar nuevas comprensiones e interpretaciones de lo estudiado hasta ese momento.

Como conclusión, esta investigación arrojó que la participación constituye en sí misma una vía para el desarrollo de habilidades, tanto a nivel individual como colectivo. Por otra parte, se identificaron tres modos de promover la participación en los diferentes espacios estudiados: como contenido de enseñanza; como una estrategia utilizada para estimular la opinión en un espacio específico; y como el conjunto de prácticas que se centran más en el proceso que en el contenido, ayudando en el fortalecimiento de los niveles de comunicación. Como recomendación final, los autores precisan que es necesario tender puentes para trascender imaginarios en los adultos frente a su concepción del niño como sujeto.

También en la ciudad de Bogotá, Didyme-Dome (2010) desarrolló un proyecto que se propuso identificar el sentido de ciudad que tienen niños y niñas entre los 7 y los 10 años, a partir de lo

manifestado a través de su palabra, sus manifestaciones artísticas, sus sentires y otras diversas expresiones.

Este proyecto, que se basó en la investigación fundamentada en el arte, permitió recopilar un material de estudio en el que se analizaron las percepciones de ciudad de los niños y las niñas participantes. Para la elaboración de dicho análisis se tomó como referente la teoría de la connotación, la cual permite trascender el significado aparente del dibujo y acercarse a la representación que sugieren las composiciones, las líneas, los colores y el manejo del espacio, tomando la expresión como el medio para dar cabida a diferentes voces que interpretan el entorno.

Cabe resaltar las significaciones de este proyecto en el sentido que logró fortalecer habilidades desde lo estético en los niños y las niñas, pero también los vinculó dentro de la comprensión de su ciudadanía, como sujetos de derechos y deberes, con posibilidades de participación e incluso de ser parte de la transformación.

Granada-Echeverry y Alvarado (2010) en su tesis doctoral buscaron responder a la pregunta ¿cuál es el sentido político de las experiencias existenciales de afrontamiento a las adversidades de niños y niñas en situación de calle, en Pereira? Para dar respuesta, fue necesario repensar categorías conceptuales como la resiliencia, en la medida que represente algo esperado o una forma de vivir en la adversidad, además de conceptos como subjetividad, fragilización, lo político y lo social. A nivel metodológico se valió de las historias de vida y del análisis narrativo a partir de la observación, las historias clínicas, la revisión documental y los referentes jurídicos, desde los cuales se analizaron los diferentes factores que posibilitaron las acciones y significaciones en la vida de estos niños y niñas.

Este estudio logró denotar el potencial que poseen las personas en situación de calle para confrontar, crear y revelar, a través de otros lenguajes, su construcción como ciudadanos, a pesar de todos los obstáculos que enfrentan, para ir un paso adelante de su condición como oprimidos. Lo anterior lleva a concluir que, así como no es posible generalizar las causas por las cuales estos sujetos llegan a estos modos de vida, tampoco lo es para determinar sus actuaciones a futuro, pues muchos de ellos logran una elaboración interna de sus vivencias para ponerlas al servicio de sus contextos.

Por otra parte, en el municipio de Soacha (Cundinamarca), desde el año 2005 se implementó una estrategia educativa itinerante, no formal, denominada *Aula Móvil*, auspiciada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, cuyo fin era potenciar las habilidades de niños y niñas de la localidad afectados por la pobreza. Se trata de una experiencia mediada por la educación popular tendiente a promover procesos de cambio y transformación en los ciudadanos a partir de su reconocimiento como sujetos. Esta estrategia fue tomando rigor a través de su praxis en campo hasta el año 2019 donde se institucionalizó como espacio de práctica. Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la mencionada institución son quienes llevan a diferentes espacios de Soacha (parques, calles, salones comunales, entre otros) prácticas pedagógicas que promueven diferentes habilidades, como el pensamiento crítico, la convivencia pacífica, la autonomía y la seguridad de sí mismos a través del juego, el arte y la literatura, además de vincular a las familias desde otros espacios de encuentro. La metodología empleada está basada en la investigación cualitativa con un enfoque de IAP, a través del cual los participantes se involucran en el proceso, en la praxis y en la construcción de saber. Así mismo, se implementó lo cuantitativo para sistematizar y analizar los datos. Los principales aportes de este proyecto fueron las comprensiones desde el marco de la

educación popular, su contribución a la reflexión pedagógica y la oportunidad de abrir otros espacios de acción basados en esta experiencia.

2.1.3 Antecedentes internacionales

En el escenario internacional se encontraron algunas experiencias, principalmente en México, Argentina, España y Costa Rica.

En un sector popular del municipio de Zapopan, en el Estado de Jalisco (México), se llevó a cabo la iniciativa *Promoción de la lectura como una forma para la organización barrial* (López, 2020), inspirada desde dos vertientes: la escuela zapatista, en lo político y, en lo académico, Paulo Freire, con la pedagogía de la liberación, además de Boaventura de Sousa. Metodológicamente se trabajó con el enfoque etnográfico, con auto etnografía y autobiografía para el estudio de los participantes, que fueron niños, niñas y promotores de lectura en un ambiente desescolarizado. Esta experiencia se llevó a cabo entre 2017 y 2018 y surgió de forma espontánea por iniciativa del investigador, quien, al escuchar las necesidades de la comunidad, decidió abrir cursos de verano al tiempo que pretendía usar la calle como espacio para la socialización y la promoción de la lectura. En el proyecto no solo se vinculaban los menores sino también sus familias y, con el tiempo, los cursos fueron tomando mayor envergadura. Aunque la experiencia no solucionó los problemas de lectura de los participantes, les dio herramientas para mejorar sus desempeños, pero, aún más importante, fue el reconocimiento de la calle como un espacio de acción y apropiación.

En Argentina, Becher (2017) realizó un proyecto entre 2011 y 2014, cuyo objetivo era realizar una reflexión sobre las prácticas pedagógicas involucradas en la educación popular. El trabajo lo inició un grupo espontáneo de colaboradores organizados bajo la figura de una ONG con cierto accionar asistencialista, pero posteriormente se sentaron las bases para el desarrollo de un proceso de educación popular como tal. Para llevar a cabo esta empresa se organizaron talleres que tuvieron

una estructura basada en referentes teóricos y prácticos que hicieron posible su planificación y aplicación. Se implementó la planificación participativa como metodología y a partir del registro etnográfico se analizaron los resultados de los talleres. Dichos resultados fueron esperanzadores en términos de: posibilitar el camino para el empoderamiento y la transformación de los sujetos; generar una mayor cohesión entre las personas; y aportar al afrontamiento de situaciones como grupo. También se determinaron factores que tienden a desestimar los esfuerzos de este tipo de iniciativas que están directamente relacionadas con las políticas neoliberales.

Continuando con experiencias investigativas en Argentina, el trabajo de Litichever et al. (2012) analiza los conceptos de *beneficiario* y de *infancia* y la forma como se implementan los modelos de atención a la niñez desprotegida, teniendo en cuenta que para la conformación de estos programas institucionales se acoge lo planteado por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. La metodología empleada para este estudio conjuga diversas perspectivas, tales como la etnografía ampliada, la observación participante, las entrevistas individuales y grupales, el análisis documental y el diseño *instrumental de casos múltiples*. Esto con el propósito de abarcar de una manera amplia el campo de estudio en el que se consideran aspectos como las concepciones de infancia y las políticas asociadas.

Como resultado de este estudio se develan tensiones entre el enfoque de derechos para la infancia, la adolescencia y la forma como políticamente se define a esta población, así como las consideraciones frente a fenómenos como la pobreza y la inclusión social, en tanto impactan en procesos efectivos en términos de alcanzar una ciudadanía activa e incluyente. El propósito es continuar profundizando en la problemática y determinar qué tan individualizantes resultan las estrategias institucionales y en qué medida propenden a una verdadera transformación y superación de la exclusión.

También en Argentina, Shabel (2014) tenía como objetivo atender las necesidades de los niños de la comunidad de Almagro en cuanto a, por ejemplo, las dificultades de orden escolar. En este marco surgió el proyecto Aula Vereda que acogía diferentes grupos etarios. La metodología empleada fue la etnografía trabajada desde la IAP, puesto que permitía al investigador explorar realidades de la población atendida y contrastarlas con la teoría, además de posibilitar la actuación de niños y niñas, así, generar herramientas para el cambio.

El aporte de este trabajo radica en el hecho de considerar a los niños y las niñas como sujetos políticos y de derechos, capaces de crear sus propias ideas frente a los objetos. Este proceso que se aborda desde el concepto de infancias o niñeces ha posibilitado todo un campo de investigación donde se exploran sus voces, sus sentires y sus formas de expresar como leen el mundo, elementos tan válidos y significativos como los propios de etapas posteriores de la vida.

Por otra parte, Guerrero, et al. (2017) adelantaron un trabajo en Chile, cuyos propósitos eran dar cuenta del sentido de un proceso de talleres socioeducativos desde diferentes vertientes teóricas y revisar la intención de las políticas públicas al materializar la atención a niños y niñas a quienes les han sido vulnerados sus derechos. Para lograrlo, se entrevistaron diferentes grupos de actores participantes en los talleres y se contrastaron sus prácticas y discursos. La metodología empleada fue de corte cualitativo con enfoque interpretativo, desde lo cual se derivaron estrategias flexibles para el recogimiento y procesamiento de la información. Para la producción de la información se utilizó el método de muestreo teórico.

El estudio revela que la naturaleza de los talleres socioeducativos no supone un esquema estandarizado ni un espacio donde niños y niñas ocupen su tiempo libre con actividades aisladas, sino que se trata de un trabajo que exige un acercamiento a la realidad del niño y una profundización en sus necesidades. Todo ello debe basarse en fuentes teóricas que puedan verse

reflejadas en la praxis, lo que requiere un profesional consciente y con capacidad de lectura crítica ante las demandas y exigencias, tanto institucionales como del entorno.

En San José de Costa Rica, Trejos (2007) se propuso mejorar el clima social de la institución *Hogar Niño Jesús* mediante la alternativa pedagógica de la filosofía para niños y niñas en la que se involucraba a toda la comunidad. Como parte del cuerpo temático se brindaron experiencias para aprender a pensar, donde el arte, la literatura y el juego fueron elementos determinantes para desarrollar la mencionada estrategia. La metodología utilizada fue la *comunidad indagatoria de diálogo filosófico*, basada en el programa de filosofía para niños y niñas, de Matthew Lipman, pero dentro de un enfoque cualitativo donde se privilegian el diálogo y las discusiones grupales, lo que permite la profundización y, a la vez, la flexibilidad derivada de la dinámica generada en el contexto. El Hogar, al contar con una población en condiciones de vulneración de derechos, enfrentó grandes desafíos a lo largo de la ejecución de las actividades en materia pedagógica y de convivencia, sin embargo, gracias al compromiso del personal, a las jornadas de capacitación y a la puesta en marcha de un programa sistemático, se visibilizaron logros, entre los que se destacan mejores índices de disciplina y de convivencia, disposición para la participación, el disfrute e interés por la lectura y se favoreció el desarrollo de habilidades de pensamiento en los niños y las niñas. En esta investigación queda planteado que la metodología de la filosofía para niños y niñas es una alternativa con un gran potencial transformador, pues se trata de una pedagogía liberadora e incluyente, que puede extenderse e involucrar a otros actores de los procesos de formación, como por ejemplo la familia.

Igualmente, en Centroamérica, la investigación de Suazo, et al. (2020) se plantea la pregunta ¿cuáles son las prácticas institucionales, normadas por la legislación nacional, así como las desarrolladas en la cultura de cada institución, que facilitan u obstaculizan la protección de los

derechos de las niñas, niños y adolescentes en el sistema de protección de la niñez en Honduras? En dicho estudio se intenta visibilizar la brecha existente entre el marco normativo relacionado con el restablecimiento de derechos y el conjunto de elementos a nivel institucional que en su puesta en marcha garanticen procesos efectivos para la protección de la niñez. Para ello, la base fue la sociología de la infancia y la metodología contó con un enfoque de etnografía institucional, que permitía observar la cotidianidad del trabajo e interactuar con los distintos agentes del contexto. Como conclusión, la investigación develó que el sistema de protección de la niñez en Honduras, como en otros países de la región, afronta diferentes obstáculos que le impiden garantizar a sus beneficiarios una atención integral con miras al restablecimiento de sus derechos. Uno de estos problemas es la limitación de recursos que incide directamente en las instalaciones de los centros de atención y, por otra parte, factores de tipo organizacional y ético. Todo ello lleva a reflexionar sobre el seguimiento realizado a las instituciones encargadas de los procesos educativos y sobre cómo estos impactan a los niños, las niñas y los adolescentes.

Ya en el continente europeo, en España, el trabajo investigativo de Palazuelo et al (2010) plantea como objetivo la creación de un programa extracurricular, dadas las debilidades del sistema formal en temáticas como creatividad, habilidades sociales y competencia emocional, las cuales son parte fundamental del llamado desarrollo integral de los alumnos. Dicho programa busca fortalecer las potencialidades del aprendizaje para que se traduzca en mejores desempeños a nivel escolar. Esta iniciativa está basada en la teoría del *mapa cognitivo* de Feuerstein, la teoría *triárquica* de Sternberg, la *de inteligencias múltiples* de Gardner y el *aprendizaje basado en problemas*. La metodología empleada fue la investigación acción, en la que el docente desempeña un rol importante, en tanto es observador, organizador y parte activa del proceso, cuando se requiera. Para la ejecución de esta propuesta se trazaron cuatro dimensiones: los estudiantes, los docentes,

las actividades propiamente dichas y las tecnologías de la información y la comunicación, cada una de ellas con una estructura definida. Según las investigadoras, los estudios previos han demostrado el interés y la viabilidad del programa.

Continuando en España, en la investigación de Vale, et al. (2008) se formuló como uno de los objetivos principales realizar un diagnóstico del programa educativo *Luditardes*, implementado en la ciudad de La Coruña, a partir de un análisis de la programación y otras actividades que sustentan su creación.

Con el fin de recoger información se utilizaron instrumentos como el cuestionario, el grupo de discusión y la entrevista, la cual fue aplicada solo a directivos y técnicos. Para dar más amplitud al análisis se tuvo en cuenta la documentación propia del Programa, en tanto posibilitó el reconocimiento de aspectos que influían, de manera directa, en la ejecución de *Luditardes*. En este proceso fue esencial contrastar la información arrojada por las entrevistas, los documentos y demás técnicas empleadas, con el fin de valorar la utilidad de la estrategia como elemento pedagógico.

Los resultados permitieron visibilizar que, si bien se desarrollan variadas actividades que corresponden con los objetivos, existen ciertas incoherencias a nivel de la planificación de los bloques de temáticas, no hay una atención específica a las necesidades de los niños y las niñas, hay debilidades relacionadas con la metodología y los criterios de evaluación. Como reflexión, vale destacar la necesaria revisión de los objetivos planteados, con el fin de determinar si la propuesta puede contemplar, de manera ambiciosa, numerosos objetivos y de revisar la capacidad real para su ejecución.

Por último, también en España, Pros, et al (2015), realizaron una investigación con el objetivo de valorar la incidencia de las actividades extraescolares en el rendimiento académico de niños y

niñas de primaria. Para ello se tomó una muestra de 721 estudiantes entre 6 y 13 años, pertenecientes a comarcas catalanas e Islas Baleares, a cuyos padres se les aplicó un cuestionario teniendo en cuenta tanto factores sociodemográficos y familiares, como aspectos relacionados con las actividades extraescolares. Para el análisis de datos se empleó la técnica estadística *Anova* de un factor, así como otras estrategias de análisis de las variables planteadas.

Este estudio permitió dar cuenta de las bondades de las actividades extracurriculares para los niños y las niñas que transitan el ciclo de primaria, en la mejora, no solo del rendimiento académico, sino también del desarrollo de habilidades. Esto es posible si estas actividades son debidamente planificadas y orientadas a las necesidades particulares de cada uno. Las familias y los educadores juegan un papel relevante, por lo que es fundamental una comunicación efectiva entre estos con el fin de lograr los resultados esperados.

Finalmente, los antecedentes presentados anteriormente permiten dar un marco de referencia a la problematización de la presente investigación dadas las similitudes que pudieran presentarse en cada uno de ellos y en la medida que permiten obtener una mirada amplia a través de diferentes territorios sobre el abordaje de los fenómenos estudiados.

2.2 Pobreza y exclusión social

La pobreza y la exclusión social son fenómenos complejos, de los que la literatura ofrece una extensa ilustración. Algunos estudios refieren la pobreza como un término amplio en el que está inmersa la exclusión. Por ejemplo, para la Cepal (2021a) la pobreza, que consiste en una condición de privación que implica vivir al margen de los estándares naturales y sociales adecuados, está relacionada directamente con la exclusión, en tanto esta se deriva de la falta de acceso a los recursos que son necesarios para contar con las condiciones materiales esenciales para la

subsistencia. Complementariamente, esta misma organización completa la definición de la pobreza a partir de tres aspectos fundamentales: subsistencia, que indica que es pobre quien no logra acceder al mínimo necesario para mantener la capacidad física de supervivencia, por ello, en esta concepción las necesidades sociales se encuentran en un segundo plano; necesidades básicas, que implican una extensión del aspecto anterior y aluden a la falta de requerimientos mínimos como alimentos, abrigo, techo, agua, saneamiento, salud, transporte público, acceso a educación y a componentes culturales; y privación relativa, que por contraste con la privación absoluta, indica que la pobreza se relaciona con necesidades fluctuantes, no son fijas porque van cambiando con los procesos de transformación propios de la sociedad moderna.

Por otra parte, algunos estudiosos hacen un análisis diferenciado donde no hay vínculo directo entre pobreza y exclusión, situando a esta última como una dimensión con variables propias. Por ejemplo, para Vilardi et al., en el conjunto de personas que se encuentran en la categoría de exclusión social

(...) se evidencia el debilitamiento o quiebre de los lazos que unen al sujeto con la sociedad, los cuales hacen sentir pertenencia e identidad en relación a esta. A partir de esta concepción se establece una diferenciación entre aquellos sujetos que quedan incluidos de aquellos que no, generando en los últimos sentimientos de aislamiento dentro de su propio entorno (2021, p.116).

Para estos autores cuando se vincula de manera directa la pobreza y la exclusión es porque se tiene un concepto de pobreza que es estático, unidimensional y tradicional, centrado en efectos económicos, de ausencia de capital en lo humano, lo físico y lo social.

Ahora bien, la exclusión social es un término que surge en los países del centro de Europa, en el marco de la crisis de los años setenta en el desarrollo del Estado de Bienestar. Es un concepto relativamente reciente al que se le caracteriza por su aspecto multifactorial y multidimensional,

por ejemplo, lo relacionado con las limitaciones en la participación socio-comunitaria, es un fenómeno cambiante y con una relación directa con las políticas públicas. Desde lo práctico, se asume la exclusión “como un hecho natural, algo que ocurre porque sí, algo que debe suceder porque siempre ha ocurrido. Se convive con ella como un mal social en sí misma” (Rivas, 2006, p.363), algo que relacionado con el mundo del niño y de la niña se naturaliza desde que es consciente y lo incorpora a los imaginarios de su mundo.

Como se puede evidenciar, la es una problemática que se traduce tanto en términos monetarios como de carencias en todas sus manifestaciones, lo que genera consecuencias a corto y largo plazo en la población, en los niños y las niñas especialmente. Estas carencias se evidencian en su rezago escolar, maltrato, malas condiciones de salud y explotación infantil, entre otras, lo cual les impide encontrar elementos que les permitan construir y dar sentido a su proyecto de vida.

Si el proyecto de vida de un individuo se suscribe, en mayor medida, a un proceso educativo, en tanto proceso de concienciación y fomento de la actitud crítica, que supone un medio para la transformación tanto personal como colectiva (Freire, 2011), los elementos con los que cuenta la estructura de educación formal en Colombia no aportarían los insumos necesarios para su desarrollo.

Cabe anotar que la exclusión escolar y la exclusión social son dos factores que se encuentran estrechamente ligados. Desde el contexto escolar actual se pueden presentar situaciones de exclusión escolar que más adelante devengan en exclusión social. Por ejemplo, cuando en la escuela se presentan circunstancias en las que se etiquetan o clasifican a los estudiantes de acuerdo a su grado de motivación o desempeño y frente a ello se diseñan estrategias que muchas veces redundan en exclusión, lo que garantiza a futuro el fracaso escolar, por lo tanto, el terreno de la inclusión educativa es un aspecto donde todavía falta mucho por trabajar. Escudero (2009).

Las políticas públicas sobre educación se encuentran bien formuladas, pero su trasfondo económico y político neoliberal las lleva a ser asistencialistas y a no responder de manera directa a las necesidades reales de la población a la que deben atender (Gómez-Vásquez, et al., 2019). Por ello, es importante recordar que “para lograr una recuperación transformadora, deben considerarse estas interseccionalidades desde un nuevo paradigma que, además de considerar objetivos de sostenibilidad medioambiental y gobernabilidad, incorpore metas de inclusión” (Cepal, 2021b, p. 21).

2.3 Educación de la niñez y sus desafíos formativos

Los niños nacidos en países con menos oportunidades se ven inmersos en un círculo vicioso que condiciona su existencia; por ejemplo, la pobreza de una familia no sólo hace que se tengan menos estímulos y recursos para fomentar más habilidades desde edades tempranas, sino que en muchas ocasiones obliga a los niños a asumir roles de adulto para ayudar a su familia (Sanz y Serrano, 2016, p. 6).

Según esta afirmación, las condiciones económicas de las familias de escasos recursos las obligan a replantear sus dinámicas económicas para solventar las necesidades del día a día. Es por ello que se puede caer en el desconocimiento de la importancia de la educación, dado que prevalecen otras actividades como el trabajo, incluso, antes de la edad permitida para llevarlo a cabo.

Sumado a lo anterior, los niños y las niñas se ven inmersos en un sistema escolar que no responde a sus necesidades, donde ni siquiera pueden explorar ni valorar sus propias capacidades. Así, ven frustradas sus aspiraciones y, prontamente, se sumergen aún más en el mundo donde nacieron, donde les tocó vivir, donde asumen una actitud limitada al sobrevivir.

Es así como los dos agentes formadores principales, la escuela y la familia, afrontan un resquebrajamiento de sus pilares. Cabe resaltar que aquellos son las fuentes en las que el sujeto puede basarse para la construcción de su proyecto de vida, desarrollar el autoconocimiento y lograr el empoderamiento de su persona.

Sin duda, la escuela se ha convertido en un sistema de mercantilización, en un negocio más dentro del vasto sistema capitalista. Es una institución que no responde al objetivo primordial del acto formativo. Las diversas maneras en que ha sido permeado el sistema educativo se ven traducidas en que lo que se adquiere en este es solo un cúmulo de conocimientos que no responden a las necesidades de los sujetos, quienes por medio de la educación no necesariamente tienen garantizado un mejor futuro, pues encuentran allí solo un espacio donde no se estimula la creatividad, entre otros aspectos desfavorables para quien espera una formación de calidad.

Frente a esta situación han surgido una variedad de alternativas con características muy propias y cuyo estudio debe realizarse en contexto. En este sentido, se puede recordar la visión de Illich (1971), quien plantea la desescolarización donde el acceso al conocimiento esté mediado por otros agentes que están insertos en el entorno social bajo un principio de libertad, de encuentro y de reunión con quién quiera aprender. La educación tal como está planteada actualmente perpetúa el modelo de mercado y la burocracia, en la cual el alumno aprende a ser institucionalizado y pierde su capacidad creativa y transformadora (Illich, 1971). En este sentido, la de este autor, es una propuesta revolucionaria aún para nuestros días, en los cuales puede cobrar importancia un punto intermedio donde confluyan la escuela, como institución y otros agentes como la familia, la ciudad, y diferentes organizaciones del orden social, barrial y cultural.

De tal orden de ideas, se debe tener en cuenta que el acto formativo involucra una gran variedad de actores, quienes en su praxis deben permitir la experiencia, incluyendo los aspectos estéticos y el sentir del otro, con la intención de que se pongan en el centro del trabajo las necesidades, las expectativas y la lectura crítica del contexto. Esto conlleva a romper con la lectura vertical de la realidad y con las prácticas tradicionales en los escenarios educativos, que han procurado beneficiar a una minoría poblacional en la que los administradores y los dueños de los capitales, humanos y financieros, han instaurado la sociedad de consumo como máxima expresión humana y son sustento del liberalismo económico.

Los desafíos formativos implican ciertos cuestionamientos, por ejemplo: ¿la escuela como institución está preparada para pensar a otro tipo de ser humano en relación con su comunidad?, ¿la escuela está promoviendo formas y prácticas pedagógicas diferentes para la construcción de una nueva humanidad?, ¿logra la escuela entender el devenir del mundo, posee la capacidad de leer y trabajar con lo que sucede en una realidad cambiante?, ¿la escuela hace los ejercicios necesarios para adaptarse a las necesidades de las comunidades frente a estos cambios? Y en otros escenarios que también tienen que ver con procesos formativos: ¿los espacios extraescolares que intentan promover otras experiencias en los niños, las niñas y los jóvenes, están enfocados en una mirada de la infancia que posee potencial para pensar críticamente, promover el sentido de reunión y cooperación y dar movilidad a la palabra?

A partir de estos cuestionamientos se infieren planteamientos como el que indica que la educación debería fortalecer los espacios comunitarios donde los decires de las comunidades marginadas o victimizadas cobran relevancia y son la voz de la resistencia. Como afirma Santos, en su concepción de las epistemologías del sur, es posible considerar diferentes tipos de conocimiento

(...) válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (2011, p. 35).

Las problemáticas de la educación actual señalan que es necesario pasar a un asunto de ecología del saber y superar la monocultura del saber que distingue entre expertos e ignorantes, donde el hombre, en un sentido amplio de la palabra, es el centro de la vida en general, por uno donde la diversidad sea la riqueza y la grandeza de la propia existencia.

En tal contexto es indispensable deconstruir las representaciones creadas en torno a las comunidades que por años han sido vulneradas. Esto implica la comprensión de las razones que posibilitaron el surgimiento de sus imaginarios, pues seguramente se encontrarán causas bastante arbitrarias y discutibles que no se pueden seguir validando en la actualidad. Por tanto, surge la urgencia de darle la voz a quiénes por años no han sido plenamente escuchados, a este respecto es primordial aprender a escuchar más allá del prejuicio y es en este sentido donde el acto educativo tiene su representación y significado.

2.4 Infancia y subjetividades

Comprender de donde viene el concepto de infancia es un ejercicio fundamental para la praxis pedagógica. Para los adultos inmersos en el campo educativo y en permanente contacto con los niños y las niñas, se hace necesario comprender y aprender a leer las infancias desde todas sus dimensiones, llámense estas culturales, sociales, económicas, simbólicas, lo histórico y lo religioso.

En ese orden de ideas y para los fines de este trabajo, se acoge el concepto de infancia desde el enfoque de ciclo de vida, pues los sujetos de la investigación son quienes se encuentran en un momento importante para el desarrollo de potencialidades en su tránsito hacia una etapa que implica ciertas habilidades en la socialización, comunicación, autonomía y enfrentarse a nuevos retos. Este enfoque tiene en cuenta una perspectiva acumulativa en la cual cada etapa incide de manera significativa en la siguiente y, a su vez, reconoce el estado de vulnerabilidad del ser humano ante situaciones que le pueden aquejar en cualquier edad. Según el Ministerio de Protección Social en su página web, existe una clasificación no rígida que puede verse adaptada en términos de lo cultural, lo biológico, etc., donde la etapa de la infancia está comprendida entre los 6 y los 11 años.

Ahora bien, ¿a qué se llama infancia o infancias? El concepto ha tomado diferentes matices de acuerdo con el momento histórico. Para empezar, la idea de infancia se empezó a abordar en el siglo XVIII, pero fue apenas hasta el siglo XX que llegó a un punto más estructurado y con mayores preocupaciones por parte de académicos de diferentes disciplinas, principalmente, desde preocupaciones por la instauración de los Derechos del niño. No obstante, aún pervive la idea de la infancia que forjó el pensamiento occidental moderno, desde el cual se considera al niño como un recurso a futuro, que es necesario gestionar para que responda a los intereses del mercado.

Desde el psicoanálisis se cuestionó el pensamiento (que ya se considera un mito) de que la infancia es la edad de la felicidad y la inocencia. A partir de los descubrimientos de Freud se empezaron a conocer “las tensiones psíquicas de los niños en el trabajo de renuncia a los instintos primarios, de los esfuerzos que deben hacer para entrar en el mundo civilizado” (Medel, 2016, p. 18).

Por su parte, Kohan (2004) plantea que, de cierta manera, se ha concebido a la infancia como aquella etapa que acompaña al ser humano durante toda su existencia y que está dotada de sentido y de historia. Pero, a su vez, se considera como una condición de la que el ser humano busca emanciparse como si se tratara de oscuridad, minoridad y falta de libertad. No obstante, el autor refiere que, dando un giro a esa mirada, pero sin llegar a idealizarla, la infancia es emancipadora, en tanto representa una oportunidad para: tener diversas experiencias; abrirse al mundo del lenguaje, al mundo de las posibilidades y de lo imprevisto; encontrarse con el ser que está en lo profundo de cada uno; adquirir conciencia sobre lo que se puede llegar a ser; y transformarse (una idea que trasciende lo cronológico y se orienta hacia la búsqueda del sentido de la vida).

Estudios recientes han posibilitado otras miradas sobre esta etapa de la vida. En estos ya no se habla de infancia, sino que se toma el concepto en plural, para darle mayor amplitud y no encerrarlo en una sola categoría, lo cual abre espacio a múltiples formas, experiencias y vivencias que tienen lugar en dicha etapa de la vida.

Varios autores consideran que la infancia es parte de los constructos sociales y, además, plantean que los conceptos de niñez e infancia no son sinónimos. Carli (1999) por ejemplo, propone que la infancia es un analizador de las sociedades y una construcción social, en tanto “pensar la infancia supone previamente la posibilidad de que el niño devenga en sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia” (p. 2). En este sentido, pensar la infancia supone una *categoría* muy presente en la sociedad y, en consecuencia, adaptable a los

cambios que se presentan a nivel familiar, institucional y estatal. No obstante, puede ser una categoría susceptible a diferentes perspectivas, análisis e interpretaciones, por ejemplo, el discurso que considera a los infantes como los sujetos del futuro y de allí todo el entramado ideológico frente a esta concepción, o cuando se quiere resaltar la autonomía ganada por los niños y niñas pero con una clara influencia y enfoque adulto e incluso, cuando se aborda a la infancia como una suerte de comodín para justificar políticas públicas que no tienen en cuenta las realidades ni las necesidades, perpetuando situaciones de vulneración de derechos. Todo lo anterior, da cuenta de las diversas reflexiones que se convocan alrededor del tema de las infancias en tanto sujetos que experimentan, que construyen, participan, reflexionan, resisten y dinamizan los territorios en los que transitan (Duarte, 2013).

El niño y la niña de hoy es diferente al de hace 30 o 50 años por su devenir histórico, cultural, político e incluyendo la dimensión tecnológica, que hoy hace parte de su realidad. Todo ello hay que tenerlo en cuenta, dado que es allí donde radica el tipo de lectura que debería incluirse por lo que es fundamental reflexionar entre otras cosas, sobre la relación pedagógica que se teje entre el niño y el adulto educador.

2.5 Reflexión sobre infancia desde la pedagogía crítica

La educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el sujeto. No producir el sujeto, sino llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad (Quiceno, 2003, p. 215).

¿Es la formación un acto de liberación? ¿Qué es liberación? ¿Dejar de ser hombre o sujeto? ¿Qué es ser hombre o sujeto? ¿Qué aporta la pedagogía en estas cuestiones en el entendido de que su

naturaleza apunta a resolver el problema de la educación y está en la orientación de dotar al hombre de facultades para alcanzar su pleno desarrollo?

Si el saber pedagógico permite el diálogo de saberes, pero, de alguna manera, conduce a la normalización, reglamentación y reproducción de las formas de cultura dominantes y a perpetuar formas de poder, bien valdría la pena revisar el concepto de pedagogía (Quiceno, 2003). En este orden de ideas

(...) la pedagogía crítica *empodera* a los sujetos para que sean artífices de sus vidas y puedan desarrollar su autonomía, que sean capaces de cuestionar, desafiar la dominación, así como sus prácticas, valores, creencias establecidas y proponer-construir alternativas de sociedades solidarias, justas, inclusivas, políticas, defensoras de la vida como imperativo del vivir bien (Gómez-Torres, y Gómez-Ordoñez, 2011, p. 186).

Siguiendo esta línea de pensamiento, se puede referenciar la obra de Freire (desde el análisis de Kohan, 2004 y 2019), aun sabiendo que la niñez no era su principal preocupación en un sentido literal y limitado, pero sí lo era en la medida que su enfoque estaba en la práctica educativa propiamente dicha. El autor concebía la niñez más allá de una condición cronológica, como algo más cercano a un estado o un modo de ser, o incluso como cualidad en un proceso revolucionario por su naturaleza inquieta, cuestionadora, creadora, alegre, inspiradora. Por ello, su apuesta era una pedagogía de la escucha, de la vivencia, de la creatividad, de la pregunta, que pueda avivar todas aquellas cualidades de ser niño o niña en su sentido más amplio, de modo que el adulto educador continúe siendo tan niño o niña en la medida que cuente con esa impronta de reinventarse y de relacionarse con el tiempo, con una actitud de apertura hacia lo nuevo, abandonando toda idea de infancia como un pasado al cual superar. Freire incluso llega a afirmar que muchas de las

condiciones problemáticas del mundo actual tienen lugar porque los seres humanos olvidaron su infancia, en tanto contiene alegría y vida (Kohan, 2019).

Al mismo tiempo, Freire (1970) hace alusión a su concepto de *educación bancaria*, con el cual define un tipo de práctica en la que se parte de la idea de que existen unos sujetos en los que hay que *depositar unos saberes*. Es decir, los educandos son considerados como recipientes que solo reciben y almacenan una información que es transmitida por alguien que *posee* un saber y tiene un papel de transmisor. Para el autor, esto hace que la educación sea reducida a un ejercicio instrumental que, a su vez, reivindica la opresión y la alienación, con lo cual se limitan significativamente las posibilidades de que el alumno o educando (niño o niña) ejercite el pensamiento crítico y, en consecuencia, desarrolle la capacidad de tomar conciencia y transformarse.

Las prácticas pedagógicas, a la luz de la pedagogía crítica, deben aportar elementos que permitan a los sujetos propiciar la transformación del entorno y de sí mismos, más que permanecer en simples manifestaciones de resistencia. Lo que se pretende es que cuenten con elementos para afrontar las situaciones problemáticas que se puedan presentar en diferentes contextos, con una visión amplia y trascendente de la niñez, en la que las personas se consideren como sujetos dueños de su propia historia, con apertura, capacidad propositiva y sensibilidad ante las situaciones de los demás.

Capítulo 3. Metodología

3.1 Enfoque de la investigación

El enfoque escogido para esta investigación es el cualitativo. Esta estructura metodológica se concentra en la observación de un fenómeno social en un medio natural y permite enfocarse en el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, a la vida cotidiana y a la construcción de la realidad (Deslauriers, 2004). Es un enfoque flexible, en tanto puede captar los diferentes matices de los objetos y los sujetos de estudio, ya que se trata de una mirada que asume la existencia, no de una, sino de varias realidades, las cuales se construyen desde las ópticas de los individuos que las viven. Por ello, ante los imprevistos propios de los fenómenos sociales se pueden hacer los ajustes y giros que se consideren pertinentes en el proceso investigativo.

3.2 Diseño metodológico

La complementariedad metodológica es una propuesta alternativa emergente que se preocupa por el diseño de la investigación a razón de comprender a profundidad un problema estudiado. En los contextos educativo y pedagógico, siendo campos complejos, donde convergen elementos de tipo social, cultural, ético y político, entre otros, es necesario realizar una investigación en la cual sea posible poner en diálogo teorías y métodos para tener una comprensión amplia de la realidad.

Para los efectos de la presente investigación se consideró pertinente dicha propuesta metodológica porque está inmersa dentro de las ciencias sociales y aplica al espectro educativo. Este método supone un trabajo conjunto entre diferentes paradigmas metodológicos sin que ello represente falta de rigor en los procesos, por lo que exige al investigador tener claridad en el objetivo, en el contexto, en las particularidades y en el interés del estudio, así como conocimientos de los métodos para lograr coherencia y validez en la investigación (Aldana, 2007).

En este enfoque de complementariedad se parte de la vivencia real, de una comprensión profunda de la cotidianidad para ver las complejidades del contexto y las dinámicas de los seres que lo viven y lo construyen (Murcia, 2010). Es así, como se permite al investigador ser flexible a la hora de aplicar métodos y diseños, en un proceso en el que se vale de todo un ejercicio investigativo que conjuga la teoría con la búsqueda empírica, con el objetivo de crear una visión amplia del fenómeno estudiado y fundamentar adecuadamente el plan de configuración para el trabajo de campo (Murcia, 2010).

Con base en lo anterior, se determina, para este estudio, la manera de proceder a la obtención de datos sobre comportamientos, acontecimientos, formas de vida y sistema de creencias de los participantes, además de delimitar la forma para realizar observaciones sobre las maneras en que ocurren naturalmente los procesos educativos o formativos. En consecuencia, es posible abordar unidades de análisis tales como: las implicaciones en la subjetividad de una infancia en condiciones de vulnerabilidad; el impacto de los talleres socioeducativos en los que participan niños y niñas del sector; y la pertinencia de la educación extraescolar. Luego, se contrastan y debaten las políticas públicas que abordan los programas de protección a la infancia y se aportan referentes para avanzar en los asuntos formativos de la población estudiada.

En consonancia con lo planteado, es indispensable, en aras de fundamentar el apartado metodológico, realizar un análisis crítico en tanto se puedan precisar los métodos y técnicas que mejor respondan a la pregunta de investigación, de manera que se puedan combinar para alcanzar un grado significativo de confiabilidad a la hora de aplicar la triangulación de los resultados (Piza, et al., 2019).

Una de las metodologías que tiene especial importancia en esta investigación es la etnografía, un método que cada vez cobra mayor importancia dentro del ámbito educativo. En este sentido, se puede hablar de etnografía educativa como un método que tiene por objeto:

(...) el estudio de los eventos diarios en la institución educativa para aportar fundamentos más representativos con respecto al contexto general de los participantes del entorno educativo y así develar pautas de comportamiento que se producen de las interacciones sociales en el ámbito educativo (Flores, 2014, p. 177).

Dicho lo anterior, cabe anotar que, aunque este estudio no se sitúa en un entorno educativo formal, se ajusta a ambientes formativos donde media una relación pedagógica y existen unos dispositivos pedagógicos y una interacción con pares, en la cual afloran comportamientos, actitudes, motivaciones, intereses, perspectivas, etc., que van a aportar luces para dar respuesta a la pregunta de investigación.

La etnografía, en general, se caracteriza por su carácter flexible, dado el espectro que hay entre los tipos de observación y las entrevistas aplicadas como instrumentos para el relevamiento de la información, para recoger datos descriptivos del contexto y de la cultura, por ende, para describir acciones, opiniones, creencias, certezas, formas de vida de los individuos y de las comunidades. Por otra parte, la etnografía educativa, en particular, pretende describir y comprender el contexto educativo, entendiendo al maestro como investigador de la realidad que experimenta en su quehacer pedagógico, teniendo en cuenta aspectos que van desde lo metodológico hasta lo subjetivo del proceso formativo. Todo ello se inscribe en un ambiente que hace parte de un hecho social como es la educación, un campo donde se pueden generar investigaciones que permitan dar respuesta o buscar soluciones a problemáticas propias del contexto y contribuir al mejoramiento de la calidad de las acciones formativas (Moreno y Daza, 2015).

Dentro del paradigma etnográfico es posible moverse dentro del espectro que configura la realidad que se está observando y, de esta manera, permitirse replantear miradas y técnicas. En la etnografía es de crucial importancia la interpretación que las personas hacen sobre los hechos que les atañen y sobre aquello que se descubre a través de la reflexión que los sujetos hacen sobre la realidad y los significados que implican determinados hechos sociales (Santana y Borobia, 2017).

Ahora bien, profundizando en las posibilidades de la complementariedad, se consideró, además de la etnografía, el método de la hermenéutica como pertinente dentro del recorrido investigativo. Desde esta corriente de pensamiento, en la cual se destaca a Gadamer (citado por López, 2013) por sus aportes en el ámbito educativo, se plantea que el lenguaje y el contexto son aspectos fundamentales a la hora de ver e interpretar la realidad, ya que pueden ilustrar la manera como el sujeto puede dar sentido a aquello que le acontece. Dentro del ámbito pedagógico la hermenéutica permite reconocer diferentes elementos que se conjugan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los sujetos, tanto en su ser individual como en sus relaciones con los demás, cuando tejen estructuras para la conversación, así como para validar o no determinada información. La hermenéutica, como método, contribuye a la interpretación de prácticas que se abordan en esta investigación, en las que se estudia en qué se basa la educación extraescolar para la formación de niños y niñas focalizados y el sentido que cobra para ellos este tipo de experiencia pedagógica.

La hermenéutica entiende que en el ámbito educativo confluyen varios actores que asumen, a su manera, la experiencia educativa, en la que se hallan significaciones y representaciones particulares expresadas a partir de relatos enunciados desde este método como textos en los que circulan dos momentos como son el explicar y el comprender (Saavedra, 2005). Se entiende entonces que cuando una persona realiza un relato, está vivificando la palabra dentro de un

contexto y, sobre ello, la propuesta hermenéutica procura la comprensión de aquello que se narra y lo contrasta con las acciones para dar paso al ejercicio interpretativo propiamente dicho.

Van Manen (1999) también hace un aporte a la investigación pedagógica desde la fenomenología hermenéutica. En ella plantea la necesidad de la indagación para hallar el sentido y el significado de la práctica educativa, además, profundiza en la experiencia y en los recursos que de ella emergen para hacer posible la reflexión y, por ende, entrar en la búsqueda de lo que el autor denomina el bien pedagógico. Por ejemplo, son de vital importancia las relaciones que hay entre los diferentes agentes educativos y, de igual manera, sus prácticas cotidianas develan aspectos importantes del ser, sea este adulto o niño. Así mismo, Van Manen (1999) exalta la experiencia educativa, tanto la del niño como la del educador y le apuesta a desarrollar conocimiento dentro del campo educativo de manera que se contribuya a fortalecer las prácticas pedagógicas.

Para los propósitos de la investigación se utilizaron estrategias e instrumentos acordes con los métodos explicados anteriormente, los cuales permitieron recolectar información clave que diera cuenta y tuviera coherencia con los objetivos propuestos.

3.3 Población y muestra participante

Según Deslauriers (2004), en la selección de los informantes está la clave de la investigación, entre tanto, es importante tener en cuenta varios criterios, entre ellos, que todos: sean parte de la realidad estudiada y sean conscientes de su rol en ella; estén comprometidos con el ejercicio del que hacen parte; cuenten con el tiempo y el interés en participar en el proceso investigativo. Estos criterios fueron rigurosamente aplicados al momento de seleccionar la muestra participante.

De esta manera, los informantes de este estudio son niños y niñas y el equipo psicosocial. Se escogió una población muestra de 13 niños y niñas dentro de un universo de 50 usuarios del

programa de restablecimiento de derechos abordado, quienes se encuentran en un rango de edades entre los 6 y los 12 años de edad, quienes asisten a los talleres socioformativos de manera regular, además, el equipo psicosocial conformado por dos psicólogas, dos trabajadoras sociales y una coordinadora, todas activas dentro del proceso de atención a la población.

Tabla 1. Participantes en la investigación

Código	Población entrevistada	Rol	Tipo de entrevista	Seudónimo
EP1	Equipo profesional	Coordinadora	Individual	Marili
EP2	Equipo profesional	Psicóloga	Individual	María
EP3	Equipo profesional	Psicóloga	Individual	Teresa
EP4	Equipo profesional	Trabajadora social	Individual	Alba
EP5	Equipo profesional	Trabajadora social	Individual	Marta
EP6	Equipo profesional	Profesional de área	Individual	Stella
EN7	Niños – niñas	Beneficiarios	Grupo focal	Ana – Jenny Fabian – Carlos
EN8	Niños – niñas	Beneficiarios	Grupo focal	Lina – Pedro – Karen
EN9	Niñas – niñas	Beneficiarios	Grupo focal	Tania – Carolina
EN10	Niño	Beneficiario	Individual	Pablo
EN11	Niña	Beneficiaria	Individual	Luisa
EN12	Niña	Beneficiaria	Individual	Angi

Fuente: elaboración propia.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Una de las bondades de la investigación cualitativa es que posibilita la articulación de técnicas e instrumentos para acercarse a los hechos y para adentrarse en el contexto, de modo que brinde la información necesaria para el posterior análisis de datos. Esta combinación permite tener un panorama amplio del objeto de estudio, variedad en la información recopilada, así como también

profundizar en la observación a través del contacto directo, lo que permite acercarse a las experiencias y significaciones que para los sujetos de estudio tiene la práctica extraescolar.

Es así como lo central en esta etapa de la investigación fue la atención a las expresiones, opiniones, comentarios, percepciones y sentires de los participantes, dentro de una dinámica grupal e individual sustentada en un principio ético y dialogante. Los datos se recogieron por medio de los siguientes instrumentos.

- Entrevistas semiestructuradas. Para estas entrevistas, en especial para las que fueron formuladas para niños y niñas, se utilizó una guía de preguntas fijas que valieron como orientación general, las cuales, en el momento de su aplicación, fue necesario modificar (pero conservando una misma intención), de acuerdo con características como la edad o la personalidad, haciendo uso de diferentes expresiones o formas de lenguaje que, acompañados por la observación, permitieron ahondar en ciertos puntos. Todo el equipo profesional fue entrevistado de manera individual. El medio utilizado para la etapa de entrevistas fue la grabación de las mismas, las posteriormente se transcribieron.

Las entrevistas tuvieron un rango de duración entre 10 y 20 minutos aproximadamente. Cada una de ellas aportó, desde la singularidad de cada participante (niño, niña o profesional), sentires y percepciones, lo que permitía ir ajustando la estructura de la pregunta de acuerdo con el momento y lo que se fuera generando. En algunos de los entrevistados se observó ausencia de un discurso revelador y con conciencia sobre lo que se pretendía obtener.

Cabe resaltar que la entrevista en la investigación cualitativa constituye uno de los métodos más empleados para la recolección de la información. Según Deslauriers (2004), la entrevista se basa en la interacción entre entrevistador y entrevistado, quienes interactúan

a través de unas preguntas base que pueden ser adaptadas conforme al clima del diálogo y a las características de las personas.

- Grupos focales. Esta técnica de investigación propicia la interacción a través de preguntas que intentan explorar ideas, sentimientos y pensamientos alrededor de un tema, es una manera de enriquecer la recolección de la información. Los grupos focales tienen ventajas y desventajas como toda técnica, pero particularmente “han evidenciado que las opiniones de una persona pueden influenciarse durante el intercambio (...) con otras, apreciándose cambios en las reflexiones de unos y otros durante la discusión grupal” (Piza, et al., 2019, p. 458).

Para este estudio, se realizaron 3 grupos focales, en cuyo ejercicio se promovió un clima propicio para estimular la participación, de modo que todos los que hicieron parte de los diálogos entraron en confianza al momento de expresar sus ideas. No obstante, se encontró que aquellos niños con menos facultades para la comunicación se valían de sus compañeros para acoger sus afirmaciones.

- Observación. Deslauriers (2004) indica que la observación participante es aquella técnica cuya naturaleza es descriptiva e inductiva y nace de la presencia del investigador en el lugar del estudio. Para esta investigación, esta técnica se implementó mediante el contacto directo con los niños y las niñas usuarios del Programa de atención extraescolar. La investigadora participó en los talleres junto al grupo de niños y niñas, en espacios de relación y conversación espontáneos, en los cuales se recoge información emergente (observación participante). En los momentos de observación fue posible registrar procesos reflexivos, comportamientos, actitudes, gestos, experiencias, pensamientos y acciones que fueron relevantes para enriquecer el estudio.

- Diario de campo. Por medio de este instrumento de investigación fue posible llevar un registro escrito de lo observado, fruto del proceso de observación anteriormente descrito, con sus respectivas reflexiones. Este trabajo se realizó durante un periodo aproximado de tres meses.

3.5 Plan de análisis de información. La codificación

La información obtenida a partir de entrevistas, grupos focales y diario de campo, arrojó datos relevantes que permitieron dar cuenta de las significaciones, sentires, expectativas y aprendizajes de los niños y las niñas que hacen parte del Programa de atención extraescolar. Así mismo, en la interacción con el grupo de profesionales emergieron variables que dejaron entrever aspectos de la vida institucional y familiar que inciden en el proceso formativo desarrollado. Para el proceso de codificación se recurrió al software Atlas Ti en una primera fase.

El análisis de datos es un proceso intelectual muy personal y propio que solo se vale de la tecnología para la organización de la información. Es así como la lectura y re lectura de lo indagado y observado lleva a encontrar nuevos significados, buscando relaciones entre los hallazgos, agrupando elementos que den cuenta de algo que emerge y que, a su vez, deja entrever similitudes y analogías de manera importante como unidad de sentido. Es aquí donde se comienza a construir un sistema de categorías que esté en consonancia con los objetivos, la pregunta y los propósitos de la investigación. La red semántica que se detalla a continuación constituye el punto de partida desde donde convergen las entrevistas, los referentes teóricos y las categorías emergentes.

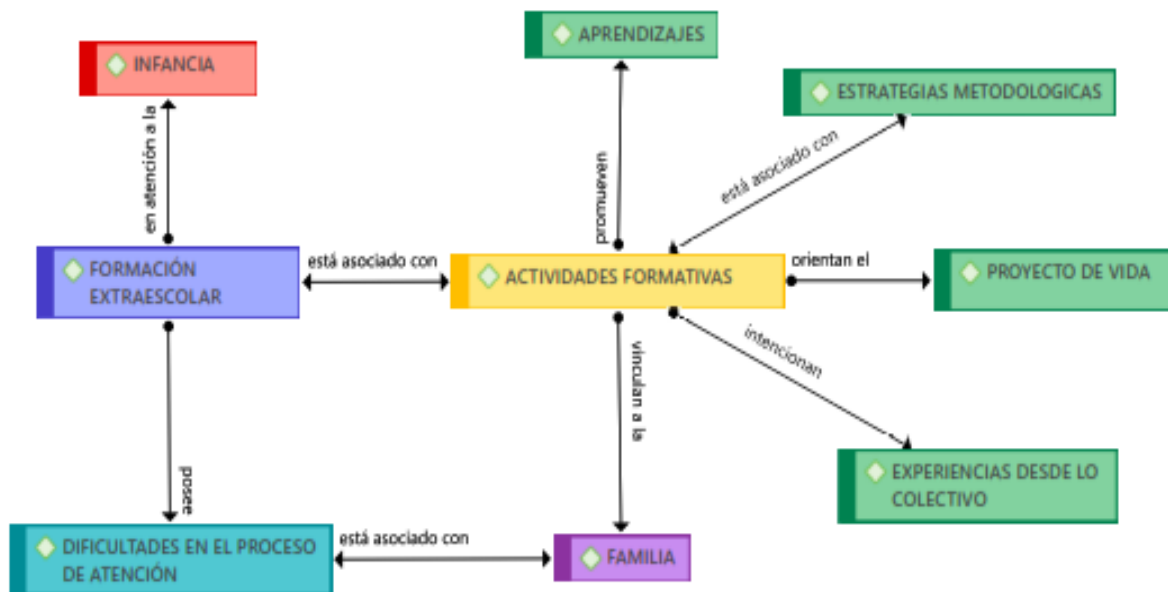


Figura 1. Red de análisis de datos
Fuente: elaboración propia.

3.6 Componente ético

Dentro de una investigación de corte cualitativo es fundamental no perder la mirada ética del proceso, de manera que se traduzca en responsabilidad moral del investigador, en tanto brinde información precisa a las personas que van a aportar al estudio. Este tipo de información tiene que ver con el grado de responsabilidad, los alcances y el conocimiento de los derechos e implicaciones derivadas de las entrevistas, así como de explicaciones sobre el principio de confidencialidad y de preservación del anonimato. Para dar un marco formal a este tratamiento ético es importante diseñar un consentimiento informado que tiene como fin que las personas estén de acuerdo en participar de la investigación conociendo algunos aspectos de esta y que aquella información no entre en conflicto con los propios intereses o valores Deslauriers (2004).

En este orden de ideas, para la presente investigación se elaboró un consentimiento informado que fue diligenciado por las personas entrevistadas, aceptando su participación y conociendo que no les generaría compromisos ni remuneración alguna. El formato fue de fácil comprensión lo cual generó un clima de confianza en el momento de la realización de las entrevistas.

Capítulo 4. Resultados

Para responder a los objetivos de este estudio se presentan los resultados relacionados con cada objetivo específico, los cuales configuran distintas categorías emergentes de acuerdo con el proceso de triangulación y, de esta manera, se va dando una articulación que aporta a la respuesta de la pregunta general de investigación.

Para los resultados del primer objetivo, sobre la naturaleza de las prácticas extraescolares y los talleres socioformativos, se presenta la categoría *relación maestro alumno, un desafío por descubrir en el desarrollo de la niñez en condiciones de vulnerabilidad*.

Para responder al segundo objetivo, que aborda el reconocimiento de las posturas de los agentes educativos que contribuyen en procesos de formación de la niñez, se construyó la categoría *de la infancia y otras incomprensiones*.

Y, para el tercer objetivo, que aborda las estrategias pedagógicas extraescolares que propician la construcción de las subjetividades de niños y niñas del barrio Siloé, surgió la categoría *transitando por los caminos de la concienciación*.

4.1. Relación maestro alumno, un desafío por descubrir en el desarrollo de la niñez en condiciones de vulnerabilidad

Tradicionalmente se ha pensado acerca de la relación que hay entre maestro y alumno, en un contexto educativo formal, como una relación mediada por el encuentro con el saber y por el principio de educabilidad, entendiendo este desde la mirada de Phillippe Meirieu (citado por Zambrano-Leal, 2009), y desde su comprensión del proceso de aprendizaje. La educabilidad está estrechamente vinculada con la posición del maestro frente a su alumno en una suerte de apuesta

de todo lo que un profesor puede hacer en relación con la formación del otro y, en esa medida, de su reconocimiento, de forma que el encuentro con un niño o niña le permita a este alcanzar la libertad.

Sin embargo, ese postulado de educabilidad no significa necesariamente estar vinculado con un ambiente escolar propiamente dicho, como si el aprendizaje estuviera sujeto a un depósito de saberes y a un proceso técnico de instrucciones y no a una búsqueda de la perfectibilidad y la emancipación. Es más, para muchos niños y niñas de sectores vulnerables en las sociedades latinoamericanas el ideal del estudio no coincide con la idea de un futuro prometedor, por el contrario, es sinónimo de frustración dados los altos índices de fracaso escolar. Además, la relación con el docente es tan distante que en pocos casos constituye un referente en su vida:

“(…) aquí en la Fundación pues a nosotros nos dan descanso, pero nos comunicamos con las profesoras, todo es muy bueno porque, aquí podemos hablar con ellas, si nos ponen talleres son talleres como para que nosotros sepamos que es vivir fuera del exterior de la casa como nos debemos comportar y todo eso.” (Fabian).

La relación pedagógica, en este sentido, cobra especial importancia ya que para que la acción de un adulto, en este caso el maestro, sea significativa debe tener un carácter activo e intencionado, donde el centro constante de preocupación sea el niño y la manera como vive la experiencia en el proceso de aprendizaje. Es decir, debe tratarse de una relación ligada al encuentro con el otro en términos formativos y con un propósito que tenga en cuenta como algo fundamental la vida adulta y madura del niño (Van Manen, 1999).

El educador, maestro o docente, se relaciona con el otro (niño o niña) en un espacio mediado por condiciones sociales, históricas y culturales en el que se construye una relación pedagógica que

debe permitir movilizar, crear estrategias y tener el tacto para llevarle por el camino hacia un aprendizaje, que en últimas le proporcione herramientas para encauzar su vida y responsabilizarse de sus propias acciones.

Cuando se logra un tipo de relación donde el objeto de saber es el proyecto de vida, es porque se establece un acompañamiento en el que el adulto dispone los recursos necesarios, no para incidir en las decisiones del niño o niña, sino para permitirle que se conciba como autor y sujeto de su propia educación, una en la que pueda llegar a comprender que para tomar una decisión a futuro se conjugan elementos de su propia historia, sus aspiraciones, la identificación de sus habilidades y su contexto, entre otros. De modo que, con estos elementos, pueda irse preparando para los roles que desempeñará a futuro, sin que eso signifique que deje de vivir su infancia. Entre tanto, se va consolidando una relación de proximidad en la que no existe una línea visible de poder, sino una posibilidad de encuentro con el otro, un encuentro en el que se nutre la praxis pedagógica en la que ambas partes construyen el conocimiento.

“A mí me gusta más esto presencial, porque me gusta más porque compartimos todos a la vez, estamos con las profesoras, si se corta el internet, si se corta la llamada, no importa, aquí podemos hablar con las profesoras, en cambio allá nos toca ver un video, esperar a que lleguen y aquí los podemos ver con ellas y podemos entender entre nosotros.” (Ana).

4.1.1 La escuela, tan presente como lejana

Muchas veces, las condiciones de las instituciones educativas que ofrecen sus servicios a población de condiciones socioeconómicas bajas fomentan, de cierta manera, la exclusión social, puesto que no ofrecen una educación de calidad con respecto a las instituciones de carácter privado, las cuales cuentan con mayor inversión. Este fenómeno claramente acrecienta la desigualdad, en términos de oportunidades, en un sistema educativo que debería responder eficazmente a las necesidades de

sus educandos y permitirles adquirir las competencias o habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad (Ramírez, 2021).

En esta lógica se habla de un concepto que, aunque no cuenta con una definición consensuada, se debe tener en cuenta la segregación escolar. Según el estudio de Murillo y Graña (2021), Colombia es uno de los países de América Latina que más presenta este fenómeno, el cual está asociado directamente a un componente socioeconómico. Los mismos autores señalan que el término puede definirse de manera general como “la distribución desigual de estudiantes en las escuelas en función de sus características personales o sociales o de sus condiciones” (2021, p, 4). De esta forma, muchas familias no encuentran opciones para ingresar a sus hijos en el sistema escolar. Solo tienen las opciones que ofrece el Estado, o colegios privados de *garaje* que no cumplen con las expectativas de formación.

Si la escuela, sea cual fuere su condición (estatal o privada), no se piensa como agente formador y continúa bajo un modelo de instrucción donde se lleven a cabo prácticas formalizadas, estandarizadas y homogeneizantes, que no propician el encuentro, el reencuentro y no logran una lectura de la cultura en la cual está inmersa, probablemente no podrá aportar nada al sujeto en formación en su dimensión social ni en la construcción de su subjetividad. Y, por tanto, se denotará apartada del proyecto de vida de quien se pretende educar (Palacio y Salinas, 2010). En esta orientación se encontraron testimonios como los siguientes.

“Pues algo diferente a la escuela, es que la escuela nos deja talleres como inglés, matemáticas, sociales, lenguaje y acá no hay materias solo cosas que tenemos que aprender para cuando seamos grandes.” (Pedro).

“(…) acá no nos colocan calificación y si nos equivocamos nos ayudan, en cambio si nosotros nos equivocamos en el colegio nos colocan una mala nota.” (Karen).

En estos contextos es muy frecuente encontrar situaciones como la deserción escolar, el fracaso escolar, o terminar el ciclo de secundaria en un bachillerato acelerado.

Los niños y las niñas que viven en situaciones de desventaja social con respecto a otros tienden a perpetuar la pobreza no solo por lo que aprenden del contexto con el que interactúan, sino por marcados patrones culturales y familiares, por lo cual generan un círculo vicioso de situaciones que el sistema escolar de estas zonas no ha sido capaz de leer, ni abordar, coadyuvando a que la dinámica de la pobreza se perpetúe. La escuela no está respondiendo, en muchos casos, a las búsquedas de sus estudiantes, apenas logra estrechar lazos con las familias, o en su defecto conflictúa con ellas.

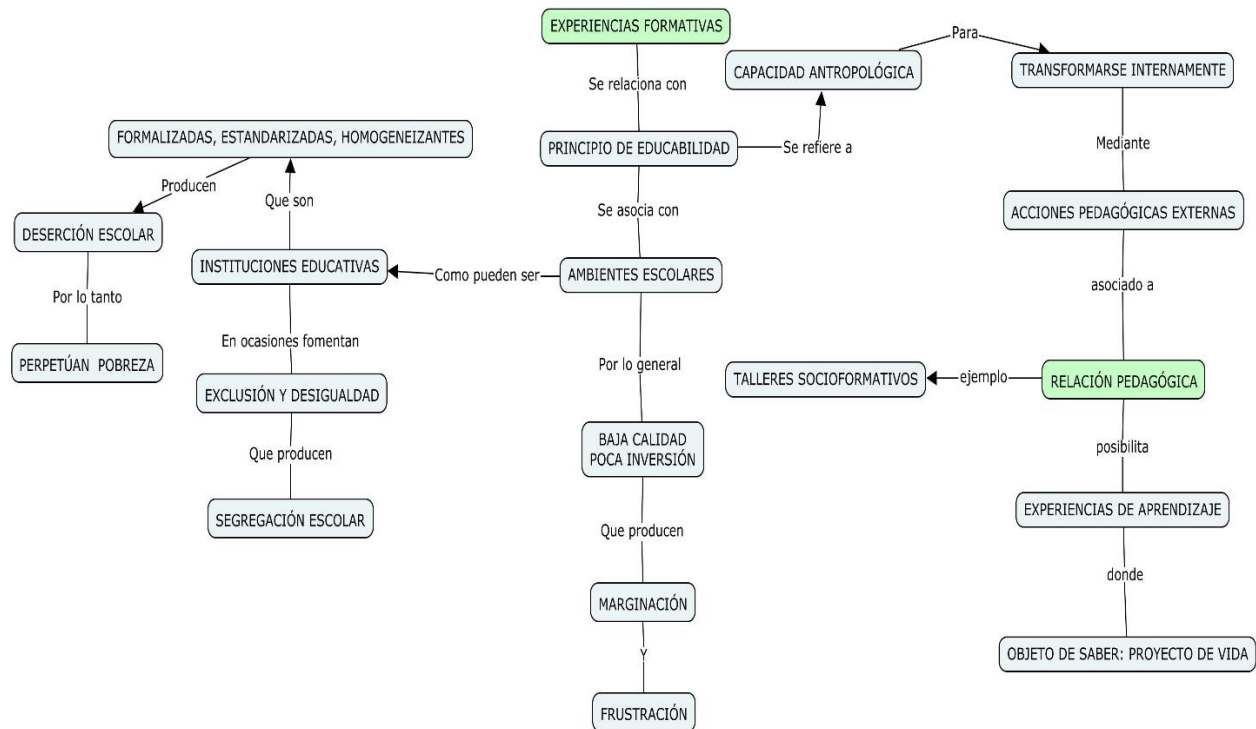


Figura 2. Experiencias formativas
Fuente: elaboración propia

4.2. De la infancia y otras incomprensiones

Pensar la infancia ha sido un tema de estudio y discusión para varios autores, más aún cuando se trata de abordarla desde el ámbito de lo educativo. Entre tanto, es necesario profundizar y no quedarse en un debate ideológico que ya está dado. Bien vale la pena enfocarse en prácticas que fortalezcan los potenciales de los niños y las niñas yendo más allá de las posturas adultocéntricas que subordinan el papel de la infancia y llevan a desconocer el involucramiento de esta en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Carvajal, 2021).

Trabajar con las infancias contemporáneas y en un contexto socio histórico como el de América Latina y Colombia, implica comprender como perciben el mundo y entender que este segmento de población está siendo influenciado por diversos fenómenos, que para el caso de este estudio vienen derivados, además de muchas otras situaciones problemáticas, de la pobreza. Una pobreza que lleva a los niños y las niñas a transitar por situaciones disímiles y duras, que los hace afrontar realidades (en muchos casos como víctimas de la negligencia de sus padres) de embarazos no deseados o fruto de violaciones y ser víctimas de maltrato, de violencia intrafamiliar, de dificultades económicas que imposibilitan, incluso, acceder a una alimentación consciente y balanceada. A muchos de ellos se les dificulta el acceso a servicios de salud, culturales y deportivos. Además, se trata de sujetos que reproducen patrones familiares complejos como en los casos de mujeres explotadas y violentadas al interior de sus hogares. A nivel barrial, los niños y las niñas aprenden formas de relacionarse y comunicarse, en muchas ocasiones, de manera hostil, dado que son testigos primarios de conflictos de pandillas, muertes violentas, actividades de microtráfico, etc., lo cual van interiorizando y volviendo referente en su imaginario, asumiendo conductas rebeldes o ensimismadas ante las cuales las familias se ven imposibilitadas o sin recursos para afrontar.

Ante este panorama, surge el interrogante por el tipo de formación que necesitan estos niños y niñas. También es necesario preguntarse cómo comprender las infancias desde sus sentires, sus imaginarios y sus propias miradas frente a lo que les acontece en su experiencia de vida. Así mismo, desde la perspectiva de la pedagogía, hay que revisar como aportar para brindar un acompañamiento que les proporcione recursos para su propio crecimiento, sin dejarse permear por la idea de rescatar una infancia pensando en un escenario futuro, porque esto es justamente lo que ha conducido a acrecentar brechas tanto educativas como sociales, tal como lo señala Soto: “la constante alusión al futuro y la consideración de las niñas y los niños como un *proyecto de persona* o *becoming*, pero sin serlo totalmente en la vida presente, ha tenido como consecuencia su exclusión de la vida social y pública” (2012, p. 88). Y es esta visión de la infancia la que se refleja en los relatos de algunas de las personas entrevistadas.

“La infancia es una etapa del desarrollo humano en la cual los niños y niñas adquieren los cimientos a nivel emocional, psicológico y cognitivo para poder adaptarse a su entorno.” (María).

“La infancia es la etapa donde se construye el adulto del futuro, es aquí donde se forja ese ser humano que va a determinar a la vez lo que va a ser una sociedad y está en nuestras manos edificar un mejor ser humano.” (Alba).

“Infancia es una de las primeras etapas de las personas, que se caracteriza por el aprendizaje de todo lo que le rodea y se empieza el fortalecimiento de los vínculos afectivos con las personas cercanas y que hacen parte de su cuidado. Es una etapa donde hay fragilidad y que por tanto se debe proteger y garantizar el bienestar y los derechos de los niños y niñas.” (Martha).

Bajo esta mirada se entiende a los infantes como un grupo de personas a quienes hay que proteger y salvar, unos seres frágiles en quienes se debería pensar en términos de su proyección hacia la vida adulta, dados los riesgos a los que están expuestos, lo cual es en cierta medida comprensible,

pero constituye una lectura literal del contexto. Esta percepción incidirá inevitablemente en la forma en que el adulto se relaciona con los niños, las niñas y en las maneras de pensar los escenarios formativos que se proyectan, tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar. La mirada en esta orilla se aleja de la idea de pensar en niños y niñas como actores sociales con capacidad de agencia y participación (Soto, 2012), sin tener en cuenta que pueden construir otras maneras de abordar su cotidianidad, su realidad.

4.2.1 La formación en la infancia vulnerable

Una formación pensada para la infancia en contextos de exclusión social y bajo la estructura de lo extraescolar conlleva a tensiones que justamente encierran lo ideológico, lo pedagógico propiamente dicho, lo institucional y lo político. Esto hace precisamente que el proceso para estructurar las acciones encaminadas a la formación de los niños y las niñas constituya un ejercicio problemático en el que cada instancia jalone de acuerdo con sus propios criterios.

No obstante, con los talleres socioformativos se han evidenciado herramientas que resultan clave para responder, al menos en parte, a las necesidades de la población, en este caso, los niños y las niñas. El arte, es un ejemplo de generación de posibilidades de expresión, de subjetivación, de encuentro con el otro y consigo mismo. En este sentido, es una práctica que se conecta con los procesos de concientización ya que deja de ser un ejercicio meramente práctico para convertirse en un modo de reflexionar.

“La actividad que más me gustó fue la de hacer el dibujo en contra de la violencia o por la violencia, me gustó por la pintura, porque estamos hablando ese día sobre los tipos de violencia y también por cómo se podía combatir para que no tengamos que estar con la violencia.” (Angi).

El contacto con el mundo del arte, de lo plástico, se relaciona con un tipo de comunicación que surge desde aquello que se percibe como propio y con el posibilitar el autodescubrimiento con el

fin de que vaya emergiendo lo oculto en cada uno. Así mismo, tiene relación con las maneras como el sujeto se abre al mundo. El arte es una forma de expresar el sentir interno y auténtico de eso que se acalla y que resuena en el plano emocional (Coll, 2004). Los niños y las niñas ven en este tipo de actividades oportunidades para contar o narrar sus vivencias, para plasmarlas en otro plano y poner en diálogo sus sentires con el otro, ya sea que concuerden o no en sus apreciaciones.

De acuerdo con lo observado en los talleres otras de las estrategias que se implementan están basadas en metodologías que: favorecen la exploración; estimulan la autonomía y la resiliencia; refuerzan la idea en los niños y las niñas de que son sujetos de derechos; y les ayudan a ejercitar la toma de decisiones utilizando estrategias como los análisis de casos, los videos con contenido educativo, las lecturas reflexivas, las manualidades, el diálogo, la escucha y el juego dirigido. Algunas de las profesionales entrevistadas aseguraron que estas formas de intervención son importantes porque permiten que los usuarios puedan realizar ejercicios de análisis de las situaciones que se dan en su entorno y fortalecen su capacidad resiliente y de resignificarse.

No obstante, la experiencia del acto pedagógico, desde el sujeto formador, encara, a su vez, tensiones a la luz de su formación profesional, de sus expectativas, del marco normativo desde donde se deben plasmar estrategias y de cada contexto. Dichas tensiones, más las exigencias institucionales, configuran unas prácticas que pueden resultar incoherentes con los propósitos de enseñanza y aprendizaje. Así lo expresa una de las psicólogas entrevistadas respecto a los talleres: “El modelo de atención del programa no permite abordar los procesos de manera profunda, pues limita el ejercicio profesional a cumplir unos lineamientos a nivel administrativo que el proceso como tal pasa a un segundo plano.” (Teresa).

Esto denota una incongruencia en lo planteado por las pretensiones globales de una educación basada en el reconocimiento de los derechos del niño, que en Colombia están amparados en la ley

de infancia y adolescencia, pero permeadas por un modelo neoliberal con una visión a corto plazo y de corte asistencialista (Gómez, et al, 2019).

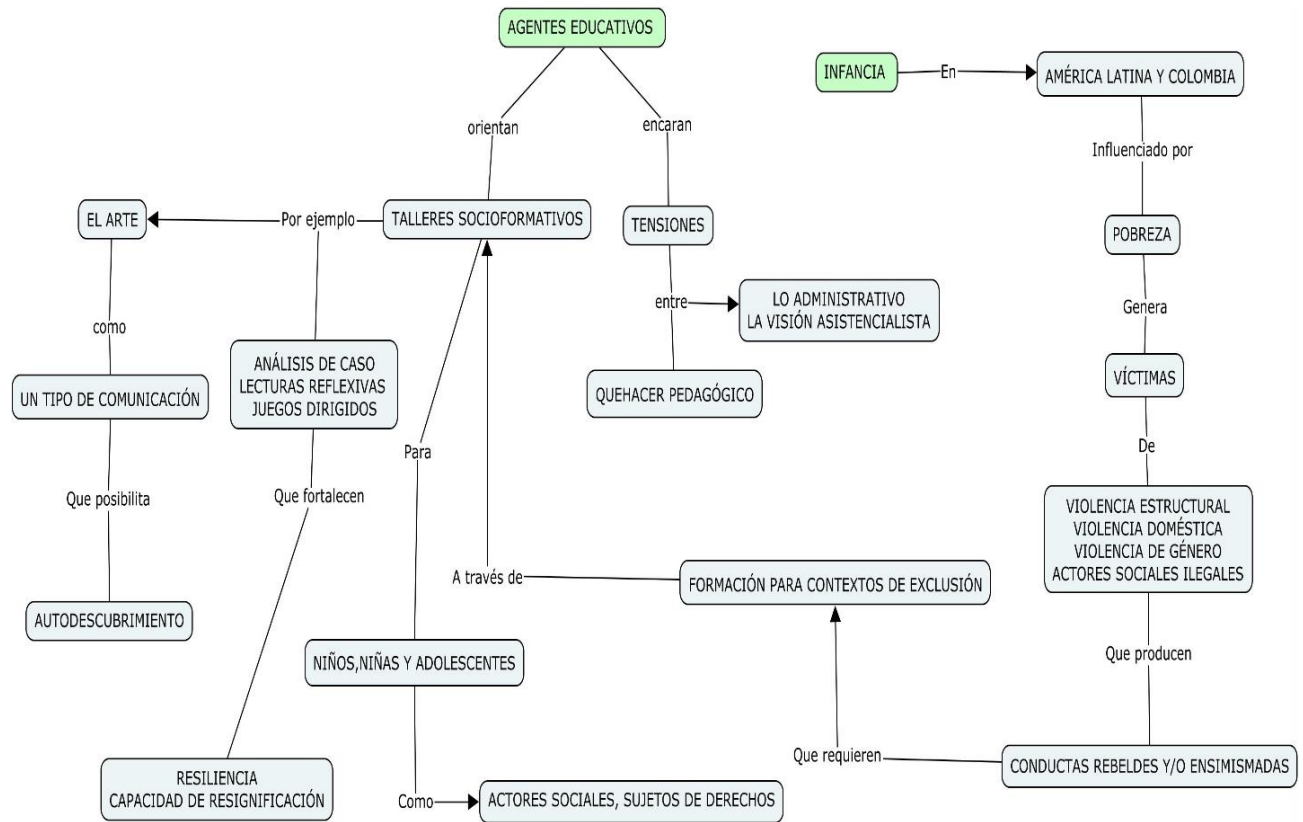


Figura 3. Agentes educativos

Fuente: elaboración propia.

4.3 Transitando por los caminos de la concienciación

Con la concienciación el ser humano se reconoce en la doble dimensión de abrirse al mundo y sus relaciones, en tanto búsqueda de la conciencia de sí en el mundo, también la necesaria problematización de sí mismo, en tanto exige al ser humano una conciencia de su inacabamiento (Soto y Gaviria, 2020, p.46).

Cuando el proceso formativo posibilita experiencias que lleven a la reflexión, al reconocimiento y la lectura crítica del entorno, con miras a la conformación de la autonomía y la libertad, desde la perspectiva de Freire (1970, 2011), se puede hablar de un ir más allá del simple darse cuenta de lo que acontece alrededor y permite dotar a la persona de recursos que le signifiquen concebirse como un sujeto con potencial para transformarse pero sintiéndose un ser inacabado que aprende en la dialogicidad, en tanto palabra hablada como escuchada. La concienciación tiene implícita según este pedagogo, un principio esperanzador, pero fundado sobre la acción que permite visibilizar otras realidades y pensarse sobre la base de existir de otras maneras en el mundo (Soto y Gaviria, 2020).

En concordancia con lo anterior, es sumamente importante que las experiencias que se encaucen en un proceso formativo, más aún si se habita en un territorio sociocultural deprimido, propongan el encuentro con las historias del otro, pero no como ejercicio o técnica didáctica, sino como una posición de apertura para comprender al otro como un ser complejo y leerlo con todos sus matices sin negar las diferencias, de manera que esa dinámica conlleve también a generar conciencia de sí mismo. De allí los siguientes testimonios. “Sin la educación algunos de los de la pandilla no pudieron tener una buena educación, buenos derechos y por eso les toca estar así” (Pedro).

“Nos enseñan cosas, por lo menos el taller del niño que se fue con la guerrilla que la guerrilla se lo llevó, ese también estuvo muy bueno porque ahí los niños aprendemos a lo que es el maltrato infantil y por lo que debemos estudiar y por lo que debemos hacerle caso siempre a nuestros papás.” (Carlos).

Estas narrativas denotan el ejercicio reflexivo durante los talleres por parte del niño o niña quien, a través de la problematización de su contexto, se encuentra ante el reto de pensar en las posibilidades que tiene, ya sea concibiendo su situación como un conjunto de hechos invariables

(de modo determinista), o bien, situándose como un sujeto pasivo y oprimido por unos agresores, o, por otra parte tomando conciencia de su rol como sujeto en acción con la capacidad para imaginar, proyectar y entrar en la tarea de transitar otras maneras de habitar el mundo y, en particular, su territorio.

Así, pese a que un gran número de niños y niñas con diversidad de situaciones propias de sus realidades, muchas veces siendo vulnerados en sus derechos, violentados y abrumados por las tramas de sus familias y su barrio, algunos de ellos empiezan a reflejar sentidos de esperanza y a concebir, por lo menos, la posibilidad de tejer un proyecto de vida acorde con sus expectativas y vislumbrando otro mundo posible. Por supuesto, esto es viable también cuando en las familias hay interés y se brinda la ayuda necesaria aún desde el desconocimiento y la reproducción consciente o inconsciente de patrones culturales y familiares, pero que de alguna manera quieren romper las cadenas que les han oprimido y desean que sus hijos *salgan adelante*.

Por supuesto, no basta con las buenas intenciones de las familias, ni con programas extraescolares de corto o mediano plazo, ni con proyectos cooperativos que dejan sus acciones a medio camino. La apuesta por formar seres con autonomía, conscientes de su dimensión histórica, política y social requiere de transformaciones en los diferentes sistemas que componen la sociedad, en especial en el sistema económico que es el que permea a los demás y los subsume en canales que fortalecen el discurso hegemónico. Sin embargo, este último postulado trasciende las fronteras de la presente investigación, por ello se deja planteado como posibilidad a largo plazo cuando gran parte de los agentes educadores hayan acogido y apropiado la idea de formación como acto liberador.

En este momento es pertinente la pregunta por el acceso al pensamiento crítico de un niño y una niña en un contexto como el descrito en el capítulo de problematización. Si desde el sistema educativo y desde las formas de crianza de las familias se desconoce el valor de la lectura, de la

escritura y se hace un uso desmedido de lecturas informativas, ligeras, literales, etc., se da lugar a dinámicas de exclusión, incluso, de la lengua escrita y, de cierta forma, se pone en riesgo el desarrollo de la *autosuficiencia intelectual* (Anzola, 2001).

4.3.1 Construyendo subjetividades

“(…) los niños se sienten aburridos, vienen acá y se desahogan. Hay que hacer otras actividades porque se distrae la mente.” (Tania).

“A mí lo que más me gusta son hacer actividades de pintar, actividades de juego, también actividades de que nos pregunten cómo nos sentimos, también cuando compartimos emociones con los demás.” (Luisa).

“(…) yo aún no sé qué es lo que quiero ser todavía de grande pero aquí me ayudan mucho a saber lo que quiero ser.” (Carolina).

Estas expresiones y muchas otras pueden aportar una buena ilustración sobre los sentires de los niños y las niñas. Fueron captadas en el proceso de las entrevistas y durante los diferentes encuentros para el desarrollo de los talleres socioformativos, los cuales dan cuenta de todo un universo infantil en tanto denotan sus formas de ser, sus búsquedas individuales y sociales, sus percepciones sobre lo cotidiano, sus expectativas del futuro, sus deseos, apegos y preocupaciones, los propios descubrimientos, sus distancias frente al otro o lo otro e, incluso, la relación con las normas. No obstante, cabe anotar que se encontró cierta tendencia entre niños y niñas en la dinámica de preguntas y respuestas a contestar lo que consideraban como *correcto*.

Todo lo anterior se inscribe en el marco de lo subjetivo. Según Arce (2012), la subjetividad se entiende como aquello que surge de la interrelación del sujeto con el contexto y en el contacto con lo tangible, con lo intangible y con los otros, en un proceso en el que se va conformando el ser

desde sus dimensiones interna y externa, lo cual está directamente relacionado con el momento socio histórico y sus expresiones culturales y políticas.

En sus narrativas los niños hablan de sus propias vivencias, de lo que experimentan en sus relaciones con sus pares, de los aprendizajes en los diferentes espacios en los que se movilizan, ya sea el hogar, la escuela, los encuentros socioformativos y la calle, así como de sus recuerdos. Todos ellos cuentan con diferentes recorridos y trayectorias, lo que ha permitido a la investigación ir trascendiendo la idea de una única infancia y, así mismo, la idea del papel del adulto frente al niño, a partir de otros acercamientos y comprensiones de las infancias, lo que incide directamente en la manera en que se estructuran los diferentes espacios formativos, sean formales o no.

Los niños y las niñas, aunque aún están siendo direccionados en su vida bajo una mirada centrada en el adulto, están contando con más espacios de participación donde pueden ser escuchados y, de alguna manera, amparados con instancias que velan por la garantía de sus derechos. No obstante, falta un largo camino por recorrer en tal sentido, lo cual se evidencia con solo observar los numerosos factores de riesgo que amenazan el cumplimiento de dichos derechos.

Ahora bien, retomando el asunto de las narrativas de los niños y las niñas, es evidente que cuando se incluyen en espacios de participación bajo diferentes estrategias de enseñanza, es frecuente observar como ellos son capaces de hacer lecturas de los fenómenos de su entorno, claro está, de acuerdo con una serie de factores, tanto los determinados, como los que no, de su desarrollo. Por ejemplo, al percibir otras formas de interacción entre niños y niñas con adultos, pueden, en algunos casos, permitir unas formas de relación diferentes, pues saben que no serán evaluados ni calificados y experimentan el espacio como una oportunidad para hacer lo que no pueden en el colegio ni en sus casas. La relación de niños y niñas con las normas es disímil. A ellos les cuesta, en muchos casos, aceptar ciertos cambios, más aún cuando, por ejemplo, se afecta el tiempo de interacción

con sus *profesoras*. Esto se observó en tiempos de pandemia, cuando las clases virtuales estaban determinadas para máximo una hora, en la que se tenía que conceptualizar o explicar un tema, desarrollar la transposición didáctica, inferir las conclusiones, realizar el cierre y, aun así, en numerosas ocasiones, los niños y las niñas expresaban la necesidad de continuar conectados.

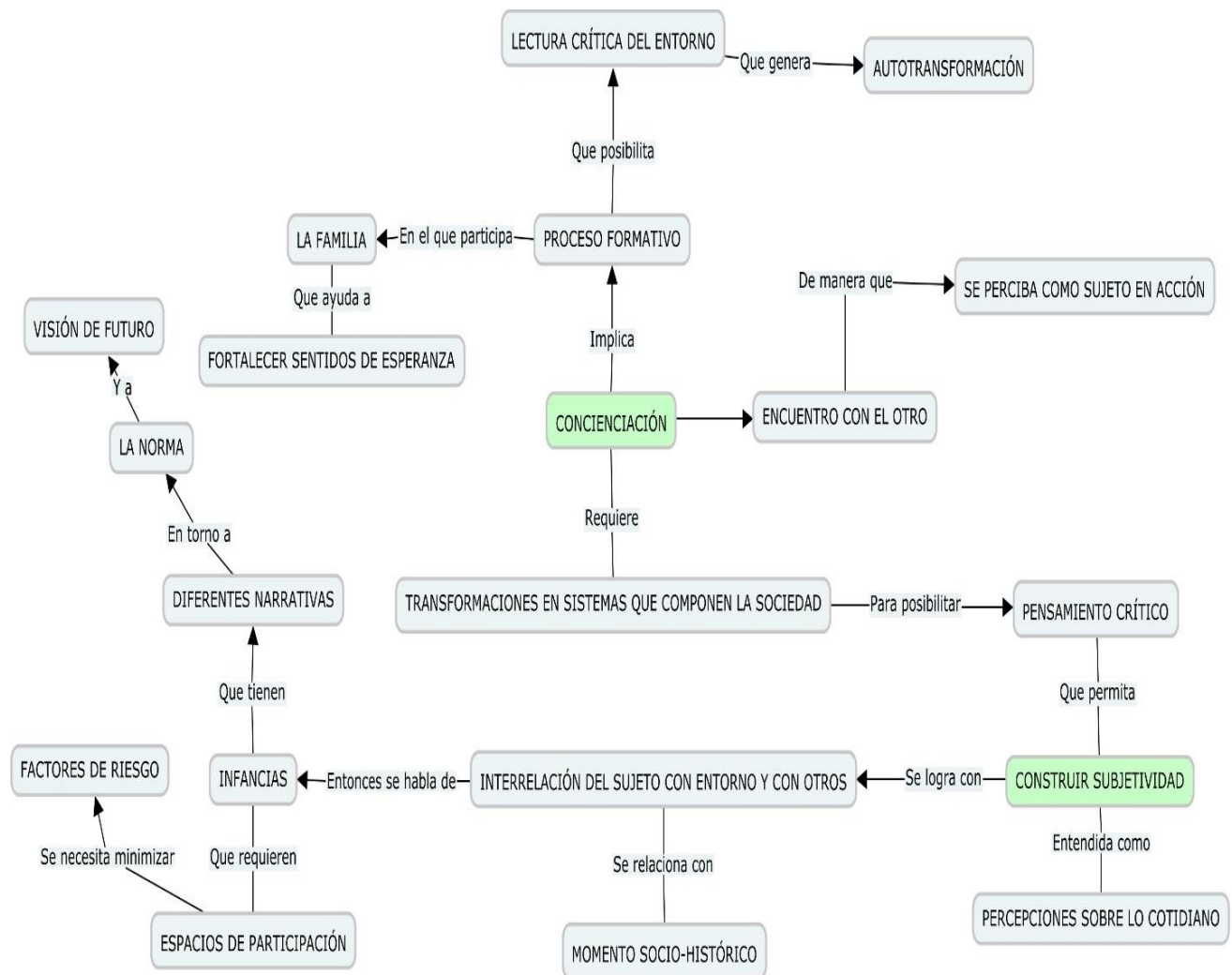


Figura 4. Lectura crítica del entorno

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 5. Discusión

5.1 La relación pedagógica como factor sensible en la dinámica formativa extraescolar

Esta categoría, ahora desde la discusión, va en consonancia con el segmento de resultados (categoría): *relación maestro alumno, un desafío por descubrir en el desarrollo de la niñez en condiciones de vulnerabilidad, la escuela, tan presente como lejana.*

Si la educación extraescolar aparece, en cierta medida, como una manera de atender las necesidades que el sistema educativo formal no alcanza a satisfacer, o lo hace de manera superficial o insuficiente, cabe preguntarse por el desencanto por ella o por las debilidades de la escuela. En el trabajo de investigación de Díaz-Barriga, et al. (2019) los autores refieren que encontraron una desconexión entre las expectativas de los alumnos y la pertinencia del currículo escolar, de manera que los estudiantes muchas veces no hallan un espacio en el cual construirse en coherencia con sus experiencias de vida y condiciones del entorno. Así mismo, se evidenció que las experiencias de carácter socioemocional juegan un papel fundamental en el nivel de adherencia o motivación hacia la institución, así como lo concerniente a las normativas. Esto es fundamental, pues muchos de los estudiantes participantes en el estudio manifestaron sensaciones de frustración, autoritarismo y percepción de injusticias por parte de los docentes o directivos; además, identificaron discriminación, evidenciaron miedos y aburrimiento frente a estrategias de enseñanza que les resultaban vacías de sentido, tales como la copia o el dictado, las cuales resultan poco motivantes para el aprendizaje. Y aunque no todas las experiencias tienen connotaciones negativas, porque existen redes de apoyo y formas de identificación con pares, la escuela, en últimas, se acoge a funciones que reproducen un sistema de notas, limitado a lo cuantitativo, a un sistema de estímulo

y respuesta que se aleja de lo verdaderamente significativo para los estudiantes, como lo es todo lo relacionado con su sistema de valores, con sus realidades y sentires. Por ello es imperante no solo centrarse en el estudiante y sus dificultades particulares sino en la observación y el análisis de los factores de tipo social, cognitivo y socio emocional que afectan su desempeño.

Armijo (2019) toma como marco teórico postulados del psicoanálisis para comprender las relaciones entre los adultos y los infantes, basándose en la teoría del área transicional de Winnicott en la que existe un espacio entre el mundo interno y externo que configura la construcción de subjetividades en los niños. Esto le permitió comprender dinámicas como las relaciones psicoafectivas, los comportamientos, las reacciones y la importancia del juego. Además, identificó como a través del contacto con la madre o el adulto cuidador, el niño o la niña puede abrirse a la experiencia de las relaciones con los otros.

Desde esta perspectiva, al igual que en el estudio anterior, se refiere a que los niños y las niñas tienen significaciones de la escuela que se encuentran teñidas de recuerdos de autoritarismo y desconfianza, pues se sienten permanentemente evaluados y, en ciertas situaciones, excluidos. Pero, a la vez, la figura del adulto les representa seguridad y afectividad. Por ello se puede inferir que se trata de una relación mediada por tensiones, donde los niños y las niñas, no solo resisten a las estructuras autoritarias de la escuela, sino que también las cuestionan y las subvierten (Armijo, 2019). Lo anterior indica que hay desigualdad en términos de poder entre los infantes y los adultos, según se evidencia en las percepciones de cada uno y en sus posiciones como sujetos, sin embargo, son relaciones en las que ellos (niños y niñas) van formando sus subjetividades y en las que la presencia del adulto es relevante en el acercamiento al saber.

Las investigaciones citadas sirven como base para comprender, desde el punto de vista educativo, lo que hay detrás de la relación educador-educando en cualquier escenario formativo. En este

sentido, existen algunos enfoques que sustentan dicha relación, por ejemplo, la teoría del apego, desde la motivación y desde la perspectiva centrada en el desarrollo de fortalezas y talentos. Las fortalezas parten del principio de que el acto de educar implica una relación con el otro en la que está implícito un componente social y emocional. Así que, en la medida en que el rol del educador represente seguridad, contención y confianza en el educando, este podrá desenvolverse en un ambiente favorable para su aprendizaje. Desde el paradigma de la motivación, del que se ha confirmado que es un factor clave en el aprendizaje, no es claro qué tipo de dispositivos pedagógicos influyen realmente en el deseo de aprender de los niños y las niñas, para que efectivamente los lleve a apropiarse no solo de los contenidos curriculares, sino, principalmente, de elementos importantes para a la vida. Y sobre la posición del educador como mediador en el desarrollo de fortalezas, se debe hacer una reflexión sobre un proceso educativo centrado en las cualidades de los educandos, no en sus déficits o limitaciones, con el fin de dotarlos de recursos internos para agenciar la diversidad de situaciones con que se encontrarán en la vida (Muñoz-Valenzuela, et al., 2016).

Y aunque la mayor parte de los estudios que se encuentran en este contexto se centra en la relación pedagógica en la escuela formal, bien aplican para espacios educativos como los extraescolares del que es objeto este estudio, donde se sitúa al educador como una figura de referencia en los procesos formativos de niños y niñas.

5.2 Incidencias de los agentes educativos en los procesos formativos en la niñez

Esta categoría de discusión está enlazada con el apartado sobre *la infancia y otras incomprendiones. La formación en la infancia vulnerable*, del capítulo de resultados.

De acuerdo con lo señalado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el término agente educativo abarca una amplia gama de perfiles que se relacionan con la atención y el acompañamiento del niño o la niña desde su nacimiento, sin embargo, es necesario que haya una intención formativa para que la finalidad de esa interacción sea realmente educativa.

Es importante anotar, que dicha intención educativa es relativa de acuerdo con quien agencia el tipo de organización, es decir, si la entidad es de carácter público o privado, ya que esto determina el enfoque de la atención. Para el caso de esta investigación, los talleres formativos se inscriben en el marco de las políticas de restablecimiento de derechos del ICBF, cuyo respaldo es la Ley de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006) donde se expone que hay un principio de corresponsabilidad en el que se menciona a la familia, la sociedad y el Estado como actores responsables del cuidado, la protección y donde son las autoridades competentes las que determinan las medidas para la restitución de derechos según cada caso particular.

El estudio de Sánchez, et al. (2019) se relaciona con esta investigación, en tanto aborda niños y niñas en un entorno institucionalizado bajo la tutela del ICBF, pero en modalidad internado. De esta forma, la posición del sujeto formador cambia por la relación que entretiene con esas infancias desprotegidas y asume posturas, dadas las tensiones surgidas desde los dispositivos burocráticos y técnicos, las relaciones de poder, las significaciones de autoridad por parte de los niños y las niñas y las prácticas diarias. Estos actores, dentro de este contexto, asumen tres modos de ver a la población atendida: hijos de Bienestar, niños en carencia y niños resilientes. Los primeros son quienes están representados por los trabajadores del Estado y, en muchos casos, presentan dificultades con las normas, además, su relación con los adultos es meramente educativa y formal. Los segundos, son una concepción del adulto como la persona que va a suplir las carencias afectivas que la familia no les brindó y asigna una mirada reduccionista y revictimizante del niño

y la niña. Y los terceros, los niños resilientes, son aquellos con potencial para elaborar las dificultades y construir un proyecto de vida con valores. Estas construcciones se refuerzan con un tipo de relación con el educador que se da desde la confianza y el acompañamiento en diversas acciones cotidianas, pero sin llegar a asumir roles parentales.

Otra investigación que corrobora los resultados de este estudio es la de García-Meneses, et al., (2022), en la cual se buscaba conocer el impacto de los sistemas de gestión en los trabajadores en política de protección a la niñez. En los resultados de dicho estudio se denota el agotamiento de los procesos de intervención por los asuntos burocráticos que deben atender los profesionales con fin de responder en las rendiciones de cuentas dentro de un sistema neoliberal que convierte al trabajador en un *cuerpo-máquina* que debe entregar un producto. Lo anterior convierte la atención a la infancia desprotegida en un proceso deshumanizante para quienes tienen a cargo su formación y acompañamiento, donde la misma infancia supone un objeto al que hay que transformar mediante una relación meramente material.

En todo caso, lo evidente es que la comprensión de la niñez, por parte del adulto y de actores educativos, está influenciada por diversos factores, entre ellos los propios imaginarios y las construcciones frente a la infancia, pero también por parte de la institucionalidad, las políticas y la operatividad que está presente en los procesos de formación que eclipsan la capacidad de análisis frente a la praxis pedagógica e incluso la dimensión afectiva que implican los procesos formativos.

5.3 Posibilidades en la construcción de subjetividades desde una pedagogía en ámbitos no formales

La presente categoría de discusión está directamente relacionada con la categoría del capítulo de resultados denominada *transitando por los caminos de la concienciación*.

A pesar de que los niños y las niñas en condiciones de exclusión social transiten sus vidas a través de referentes que de diversas maneras afianzan barreras de orden personal y social, es muy probable también que manifiesten recursos que les hagan reorientar las significaciones que tienen del mundo que les rodea (Fajardo-Mayo, et al., 2018). Estas mismas autoras en su estudio sobre la construcción de subjetividad e identidad en niños y niñas víctimas del conflicto armado, reflexionan a través de una revisión bibliográfica en el contexto colombiano y concluyen que la infancia, más allá de la óptica adultocéntrica, o de considerarla como población víctima, es una etapa de la vida donde se encuentran personas que cuentan con diferentes capacidades para la acción que se orientan con sus posibilidades de sentir, expresar, crear y actuar, todo lo cual implica las diversas relaciones que tejen con quienes interactúan, tanto en la escuela como en sus familias y sus comunidades. Por tanto, son seres con potencial para construir, recrear y dar otros sentidos a su cotidianidad. Al respecto, la misma investigación hace énfasis y concuerda con este estudio, en que las políticas para la infancia inciden considerablemente en la medida en que son abordadas para dar un carácter protector o desde la vulneración de derechos, lo que hace que se desconozcan múltiples formas de trabajar con los niños y niñas que se hallan inmersos en contextos de exclusión social, con todo lo que el término remite.

En todo caso, existen diferentes niveles y estrategias en las que los niños y las niñas pueden dar valor y sentido a situaciones y representaciones propias de su entorno, que les permita la toma de conciencia ante posibles escenarios de riesgo, desde el discernimiento y la resiliencia con el fin de que cuenten con elementos para defenderse o desnaturalizar ciertos comportamientos que pueden ir en contra de la propia integridad. Y para llegar a esta toma de conciencia es pertinente la creación de espacios de participación y escucha, que enseñen sobre formas asertivas de intervención y propicien experiencias en las que los niños y las niñas puedan sentirse cercanos e identificados, es

decir, proveyendo las condiciones necesarias para que el niño y la niña puedan interactuar de manera que vayan dando sentido y significado a lo que acontece en sus vidas (Contreras y Pérez, 2011). Y es aquí donde la pedagogía juega un papel preponderante dado que su misión es preparar el camino para que el niño y la niña puedan aprehender recursos que les permitan construir sus proyectos de vida a través de dispositivos que forjen la construcción de una identidad saludable en una sociedad cada vez más compleja, tecnificada y socioculturalmente diversa, en la que los factores emocionales y cognitivos que se entretajan en las relaciones a nivel familiar e institucional y constituyen un pilar fundamental en la formación de un sujeto que convive consigo mismo y con los demás (Martínez y Pérez, 2017).

Conclusiones

A continuación, se exponen algunas consideraciones finales que devienen del ejercicio de análisis del proceso investigativo. Las reflexiones del estudio revelan que la educación extraescolar, si bien es un espacio de formación en el que media una praxis pedagógica e interdisciplinaria (cuya incidencia pretende dotar a los niños y las niñas de herramientas que tiendan a fortalecer sus proyectos de vida e incidir en los procesos de subjetivación), es un aporte significativo no solo para los niños y las niñas sino también para su entorno familiar.

No obstante, se trata de una educación que busca: responder a las necesidades de un grupo particular de personas; contar con la mediación de un tipo de organización que defienda los postulados de la formación para el desarrollo del pensamiento crítico, la trascendencia y el propio agenciamiento; incorporar un grupo de profesionales que comprendan que la infancia va mucho más allá de una categoría estandarizada; y considerar el saber pedagógico como un dispositivo primordial en estos espacios. Sin embargo, no es así en la vía de los hechos, más aún cuando estos programas están amparados en políticas públicas asistencialistas, de corto plazo y descontextualizadas.

Pretender un tipo de educación situada en contextos marginales implica articular diferentes actores y trazar apuestas que tengan en cuenta los aspectos históricos, culturales, sociales e institucionales. Se trata de comprender las raíces de la exclusión, tanto social como escolar, a la que se enfrentan muchas poblaciones y sus formas de resistencia, pero no desde una posición del yo enfrentado al otro, ni desde el discurso de la inclusión, que perpetúa las desigualdades sociales. A partir de allí, se busca generar espacios de encuentro y de diálogo, un tipo de educación extraescolar que se

funde en los saberes del contexto y los resignifique a través de procesos de concienciación y de reflexión, en comunión con la escuela, la familia y las experiencias de barrio.

Los espacios de formación extraescolar como los que aquí se estudiaron permiten visibilizar como los niños y las niñas, en situaciones de marginalidad, le dan sentido a aquello que circula entre lo familiar, lo escolar y lo social. Se trata de procesos que, por estar al margen de las estructuras institucionales formales, abren escenarios alternativos de relaciones donde es posible formarse, junto con otros niños y niñas. Esta propuesta educativa permite aprender a reflexionar, resistir, criticar y tejer otros vínculos con adultos que no son maestros o maestras de escuela, ni padres o madres, ni otras figuras de autoridad comunes en la cotidianidad de los niños y las niñas. Por ello, es común que estos, e incluso sus madres, construyan lazos afectivos con el equipo profesional (psicólogas, trabajadoras sociales y pedagogas).

Por último, y como limitaciones del estudio, cabe mencionar que durante las entrevistas se percibió en las narrativas de los niños y las niñas cierta mecanicidad en algunas respuestas. Esto se puede deber a que, como usuarios, están permanentemente sometidos a encuestas de satisfacción sobre los servicios prestados; dicho instrumento se aplica para conocer la satisfacción con las actividades, el trato y la autopercepción frente a su propio proceso, un mecanismo creado más como una rendición de cuentas institucional que como un dispositivo que permitiera adentrarse en el ejercicio reflexivo y consciente de los aprendizajes, dificultades y avances en el curso del Programa.

Recomendaciones

Tal como se evidencia en el trabajo, existe todo un escenario pedagógico y social en el cual abrir líneas de investigación para estudiosos del tema, que profundicen en las necesidades de formación de niños y niñas en situación de exclusión social. Vale la pena apostar por una pedagogía que trascienda lo institucional, involucrando a otros actores educativos, como la familia, en primera instancia, ya que es ella el principal referente para el niño y la niña y un agente fundamental en la socialización y transmisión de normas y valores para la vida. En este sentido, se recomienda explorar el tipo de involucramiento de las familias en entornos extraescolares porque ello demostrará el grado de influencia y de transformación en las dinámicas del contexto familiar, dando una mirada holística al mundo de los infantes.

En consonancia con esta lógica, se propone investigar como la educación formal puede articularse con los espacios extraescolares para fortalecer la resignificación de los proyectos de vida de niños, niñas y así aportar a la construcción del tejido social.

Por otra parte, se debe indicar la importancia de profundizar en el estudio de la construcción de subjetividades de los niños y las niñas que habitan territorios en situación de exclusión social, para conocer los sentidos que le confieren a asuntos que están en su cotidiano transcurrir, como, por ejemplo: la vida de barrio, la música (tan presente en el espíritu de la ciudad), las relaciones con los adultos, la cultura digital, la disyuntiva que hay entre conservación y destrucción, el significado de las relaciones ético-políticas y el sentido de la espiritualidad. Esto se puede lograr a través de métodos de investigación emergentes o alternativos, como las historias de vida, la elucidación gráfica y la investigación educativa y desde los aportes del saber pedagógico a la construcción de significados.

Otra línea de investigación podría enfocarse a nivel de políticas públicas en torno a la niñez desprotegida o a las infancias en situación de vulneración, de manera que se evidencie la coherencia entre estas y las prácticas reales. Si bien existen fundaciones u organizaciones gubernamentales y privadas que trabajan por la infancia, incluso en el mismo sector donde se llevó a cabo este trabajo, es fundamental conocer acciones en común que propendan, no solo hacia la protección de los derechos, sino también hacia la generación de espacios de participación, encuentro, escucha y que, además, sean aportes a la investigación sobre las relaciones que hay entre los espacios extraescolares y la educación formal.

Estos acercamientos profundos a los territorios de la niñez instan a una comprensión más amplia de un entorno situado y particular con el fin de que se puedan diseñar e implementar estrategias que realmente respondan a las necesidades de los niños y las niñas, claro está, si hay voluntad tanto del sector público como del privado.

Esta es una oportunidad para construir una sociedad donde haya preocupación por el tejido social, donde las infancias no solo se tomen en cuenta como una parte de la población vulnerable de la que hay que preocuparse atendiendo a miradas particulares, sino que puedan hacer parte de espacios donde tengan voz, participación, un lugar para construir, resistir, imaginar y crear desde lo individual y lo colectivo.

Referencias

- Acero, M. L., Daza-Acosta, J. E., Pardo-Carreño, M. Y., Hernández-Neira, A., Cuberos-Obando, L., Díaz-González, J. A., y Ochoa, M. D. (2020). *Aula Móvil: experiencia itinerante, aproximaciones a la educación popular*. Uniminuto.
- Alcaldía de Santiago de Cali. <https://www.cali.gov.co/participacion/publicaciones/158376/hace-un-siglo-nacio-siloe-el-barrio-que-esta-mas-cerca-del-cielo>.
- Alcaldía de Santiago de Cali. Plan de Desarrollo 2020 – 2023. Comuna 20.
- Alcaldía de Santiago de Cali. <https://www.cali.gov.co/seguridad/publicaciones/165820/el-60-de-los-casos-de-violencia-intrafamiliar-fueron-contra-mujeres/>
- Aldana, G. M. (2007). Complementariedad metodológica en la investigación social. Una propuesta de integración. *Pedagogía y Saberes*, (26), 51-56.
- Anzola, M. (2001). La exclusión social. ¿Condición o circunstancia? *Educere*, 5(14), 153-159. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35601402>
- Arce, R. E. (2012). Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación. *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, (36), 177-208.
- Armijo, M. (2019). *Mapeando subjetivaciones desde una infancia marginalizada. Territorios y fronteras de inclusión/exclusión social* [tesis doctoral]. Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.
- Becher, P. A. (2017). Educación popular: experiencias, prácticas y reflexiones en un barrio periférico de la ciudad de Bahía Blanca (2011-2014). *Colectivo de Estudios e Investigaciones Sociales. Documentos de Trabajo del CEISO 2*. 20-49. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/58352>
- Camargo-Cala, E (2015). *Concepciones acerca de la infancia en la configuración de espacios participativos del centro comunitario las Colinas, en la Comuna 18 de Cali Colombia* [tesis de maestría]. Flacso sede Ecuador.
- Carbonell-Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Ediciones Octaedro SL. Barcelona.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Santillana.
- Carvajal, E. L. (2021). Niñez y educación popular: leyendo a Freire desde el presente. *Revista Brasileira De Educação Básica - RBEB*, (6).
- Cepal (2021a). *Enfoques, definiciones y estimaciones de pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe*. Cepal.
- Cepal (2021b). *Panorama social de América Latina*. Cepal.

- Coll, F. J. (2004). El desarrollo de la subjetividad desde la creatividad y arte-terapia. *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (28), 41-54.
- Contreras, C. G. y Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811 - 825.
- Coral, V. (2020). *Pedagogía vivencial: una apuesta por una formación política con mujeres, niños, niñas y jóvenes*. Corporación Educativa Combos.
- Delgado, D., Rojas, J. (2014). *Análisis de experiencias de participación de niños y niñas en la toma de decisiones* [tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Editorial Papiro.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.
- Díaz-Barriga, F., Vázquez-Negrete, V. I., y Díaz-David, A. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 237-252. Doi: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17114>
- Didyme-Dome, A. (2010). Representaciones de ciudad que poseen los niños de la localidad de Usaquén en Bogotá. *Horizontes Pedagógicos*, 12(1). Recuperado de <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/138>
- Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 461-472.
- Escudero, J., González, M. & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*.
- Fajardo-Mayo, M. A., Ramírez-Lozano, M. P., Valencia-Suescún, M. I., y Ospina-Alvarado, M. C. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1), 90-103.
- Flores, M. D. (2014). La etnografía: un método de investigación para el ámbito educativo. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 6(15), 169-179.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garagarza, A., Alonso, I. y Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 40-54.
- García-Meneses, J., Chanez-Cortés, I., Fardella-Cisternas, C., y Corvalán-Navia, A. (2022). Huellas afectivas del trabajo en política de protección a la infancia. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(1), 1-22. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.5144>

Giraldo, M., Giraldo, R., Caballero, F., Sánchez, W., Nieto, L., & Galarza, P. (2015). El Mapa como Discurso de lo Cotidiano Cartografía Social de Siloé. Universidad Libre Seccional Cali. Facultad de Derecho.

Gómez, M. V., García, L. M., y García, Á. P. (2019). Crítica a la idea de infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 153-168. doi:<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17109>.

Gómez-Torres, J. R., y Gómez-Ordoñez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Revista Praxis*, (66), 181-190.

Granada-Echeverry, P. y Alvarado, S. (2010). Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 311-327. Recuperado de <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/56>

Guerrero, P., Aguirre, C., Besser, C., Morales, M., Salinas, J. y Zamora, M. (2017). Talleres socioeducativos en infancia desde un enfoque situado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 249-265. Doi:10.11600/1692715x.1511504112015

Guerrero D., Valois, P (2018). *Sistematización de la experiencia del Proyecto de Asesoría Familiar "Voces de diez niños, niñas y adolescentes en torno a su proceso de adaptación como víctimas del desplazamiento forzado. Buenaventura (Valle del Cauca), Ricaurte (Nariño), 2017"* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

Henao-Tunjo, G y Gil-Claros, M. (2017-11-14.). *Pedagogía vivencial y prácticas de resistencia en la transformación de las condiciones de vida de las familias - comunidades que integran la experiencia organizativa de Ecolprovys* [tesis de maestría]. Universidad del Valle.

Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot.

Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, (34). Recuperado de <https://link.gale.com/apps/doc/A193792185/PROF?u=umani&sid=PROF&xid=dccab1e4>

Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Laertes.

Kohan, W. (2019). Paulo Freire: otras infancias para la infancia. *Praxis y Saber*, 11(25), 279-316. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10482>

Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación. Pensar la educación*. Homo Sapiens; Flacso.

- Litichever C., Llobet, V., y Magistris, G. (2012). La construcción del *beneficiario* en los programas sociales dirigidos a niñas, niños y adolescentes en el área metropolitana bonaerense. *Revista de Ciencias Sociales*, (138). Recuperado de <https://doi.org/10.15517/Rcs.V0i138.12087>
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- López, O. (2020). La promoción de la lectura como una forma para la organización barrial. Etnografía de una experiencia en la colonia Atemajac del Valle, Zapopan, Jalisco. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (24), 56-74. Recuperado de <https://doi.org/10.25074/07195532.24.1775>
- Martínez Boom, Alberto, 2004. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Madrid, Anthropos.
- Martínez y Pérez, V. (2017). La identidad en riesgo: orientaciones socioeducativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (75), 185-196.
- Medel, E. (2016). *Infancias contemporáneas: retos educativos*. Editorial UOC. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/biblioucm/58521>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. ¿Quiénes son los agentes educativos? <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>
- Ministerio de Protección Social; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2006). *Código de infancia y adolescencia*. Autor.
- Moreno, G., y Daza, C. G. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- Muñoz-Valenzuela, C., Conejeros-Solar, M. L., Contreras-Contreras, C., y Valenzuela-Carreño, J. (2016). La relación educador-educando: algunas perspectivas actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(Especial), 75-89.
- Murcia-Peña, N. (2019). La complementariedad etnográfica: comprensión en profundidad de los problemas de la educación. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (21). Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3665>
- Murillo, J. y Graña, R. (2021). Profundizando en la segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina. Un estudio en cuatro países prototípicos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11697>
- Oviedo, M. y Fernández-Cediel, M. (2020). Perdón-arte: una experiencia de educación para la paz desde las voces de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista Praxis*, 16(2), 133-149. Doi:<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3443>.

- Palacio, L. V., y Salinas, M. L. (2010). Notas para una reflexión sobre la escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 23-40. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6210>.
- Palazuelo, M., Marugán, M., Del Caño, M., y De Frutos, C. (2010). Programa educativo para conocer, investigar y crear en contextos extraescolares. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 227-235. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326024>
- Pérez, Á., Gelves, B., Colmenárez, M. y Ramírez, T. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20(66), 237-247.
- Piza, N. D., Amaiquema-Marquez, F. A., y Beltrán-Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>
- Pros, R., Muntada, M., Martín, M., y Busquets, C. (2015). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *European Journal of investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 87-97.
- Quiceno, H. (2003). Foucault, ¿pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 199-216.
- Ramírez, A. A. (2021). Alternativas a la segregación escolar: estrategias desde la educación no formal. *Educación Y Educadores*, 23(4), 637-656. Recuperado de <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.5>
- Rivas, P. (2006). La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica. *Educere*, 10(33), 361-367. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603321>
- Saavedra, T. R. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.
- Sánchez, J. E., Cantor-Jiménez, J., Castro-Sardi, X., y Bolaños, Y. (2019). Concepciones de niño y modos de relación de cuidadores y profesionales con niños institucionalizados, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-24. Doi: 10.11600/1692715x.17209
- Santana, L. D., y Borobia, L. G. (2017). La investigación etnográfica: experiencias de su aplicación en el ámbito educativo. *Paradigma*, 14(1y2), 26-49.
- Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Sanz, J. y Serrano, A. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de justicia social. *Sinéctica* (46), 1-16. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/597>
- Sarrionandia, G. E. (2008). Inclusión y exclusión educativa." Voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 9-18.

- Sentana, C. (2012). Educación extraescolar: enfoques teóricos y ámbitos de intervención. *Diálogos Pedagógicos*, 9(18), 68–79. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/184>
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 159-170.
- Soto, I. P. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27).
- Soto, D. M., y Gaviria, D. A. (2020). La formación como proceso de concienciación: lectura antropológica pedagógica a la obra de Paulo Freire. *Atenas*, 2(50), 32-48.
- Suazo, M. L., Cruz, K. A., y Parada, H. (2020). Explorando el sistema de protección de la niñez en Honduras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-26. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18207>
- Trejos, V. (2016). *Estudio psicosociológico del Hogar Niño Jesús mediante el programa de filosofía para niños y niñas del prof. Matthew Lipman* [tesis de maestría]. Sistema de Estudios de Postgrado, Escuela de Educación San José, Costa Rica.
- Unicef, Cepal (2019). *Las mediciones multidimensionales de la pobreza infantil en América latina y el caribe y a nivel internacional*. Autor.
- Vale, R. F., Garrote, L. V., y Navarro, A. L. (2008). Evaluación de la programación en contextos educativos extraescolares. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación: Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, (16), 133-152. Recuperado de <https://www.cali.gov.co/participacion/publicaciones/158376/hace-un-siglo-nacio-siloe-el-barrio-que-esta-mas-cerca-del-cielo/>
- Valderrama, C., y Aponte, M. (2020). Ciudadanías y experiencias salseras. Una mirada salsera de la construcción social urbana de Cali. *Trans-Pasando Fronteras*, (15). Recuperado de <https://doi.org/10.18046/retf.i15.4105>
- Van Manen, M. (1999). *Tacto en la enseñanza*. Paidós.
- Vilardi, C., Borsatto, R., Amaya, O. y Vanotti, S. (2021). Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social y sus implicancias en el desafío de aprender. *Hologramática*, 18(34), 101-123.
- Zambrano-Leal, A. (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad. *Educere*, 13(44), 215-226. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571026>

Anexos

Anexo A. Guía de entrevista semiestructurada a equipo psicosocial

Objetivo: Obtener información basada en criterios y valoraciones de los entrevistados con respecto a las experiencias, logros y dificultades de los niños, niñas y sus familias asistentes al Programa.

Consigna: Estoy realizando una investigación dentro del contexto y considero que su criterio es de vital importancia para llevar a cabo la misma.

Describe brevemente su función dentro de la organización.

¿Qué estrategias de intervención, de acuerdo a su formación, implementa para abordar las problemáticas de los niños y niñas?

¿Qué tipo de experiencias de vida predominan en los niños y niñas?

Mencione en un orden jerárquico las dificultades que presentan los niños y niñas en el desarrollo de sus procesos vivenciales.

¿Cuáles son las actividades que usted realiza para favorecer el desarrollo de los procesos que fortalecen el proyecto de vida de los niños y niñas?

Valore el nivel de desarrollo de los procesos alcanzado por los niños, niñas y familias, con las que usted trabaja.

¿Considera importante las estrategias diseñadas en el Programa para fortalecer el trabajo preventivo-correctivo- y/o formativo de los niños, las niñas y sus familias? ¿Por qué?

En una escala de uno a diez, ¿qué tan importante es este tipo de formación para los niños, niñas y sus familias en la significación de sus historias de vida?

¿Qué obstáculos encuentra para que los niños, niñas y su red familiar no logren procesos adecuados en su tránsito por el Programa?

Por último, ¿Cuál es su concepto de infancia?

Anexo B. Guía de entrevista semiestructurada a niños y niñas

A continuación, les formularé algunas preguntas relacionadas con el estudio que les mencioné antes de firmar el consentimiento informado.

Dame un ejemplo de la tarea que más te agrada hacer en la Fundación.

Nárrame la experiencia más agradable que hayas tenido durante tu proceso en esta institución.

¿Qué importancia le confieres a los talleres que en la Fundación se imparten? ¿Tienen sentido para tí? ¿Por qué?

¿Qué es lo que más te agrada de este lugar?

¿En qué se diferencian las clases que te dan en el colegio y los talleres que aquí recibes?

¿Crees que en esta institución realmente aprendes sobre la protección de tus derechos?

¿Cuáles de los derechos del niño son los más importantes para ti?

Si te preguntaran, en una escala de uno a diez, ¿qué tan importante es este tipo de experiencia para ti, qué calificación le darías?

¿Crees que a partir de las actividades realizadas te ayudan a pensar en tus sueños y expectativas a futuro?

¿Consideras que lo aprendido aquí te ayudará a hacer posible esos sueños?

¿De acuerdo con lo que has aprendido hasta ahora, es posible que puedas seguir mejorando como estudiante y como persona después de que egreses del Programa?

¿Qué diferencias puede haber entre un niño o niña que haya tenido una experiencia en esta Fundación y otro que no la haya tenido?

¿Es importante vincularse a otras actividades por fuera del colegio o realmente no tiene importancia? (actividad deportiva, artística o cultural)

¿Qué otros temas te gustaría que se desarrollaran en este espacio y que consideras importante para tu vida?

¿Crees que, si te propones a proteger tus derechos, puedes tener una mejor calidad de vida y que eso te ayudará a contribuir a tu comunidad?

¿Consideras que vivir en este barrio, aún con sus dificultades, es una oportunidad para aprender y valorar más la educación?

¿Frente a la solución de conflictos, piensas que has aprendido otras formas de resolverlos que no sea por la vía violenta? ¿Qué opinas de quienes así actúan?

Anexo C. Carta de consentimiento informado

Yo _____, niño (a); profesor (a) [subrayar uno u otro] de _____ años de edad, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: Sentidos de la experiencia extraescolar en niños y niñas en situación de exclusión social, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación no repercutirá en mi proceso dentro de la Modalidad.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.

- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión pudiendo si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No incurriré en ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.

Lugar y Fecha: _____

Nombre y firma del participante: _____

Anexo D. Ejemplo de codificación y uso de memo.

Código	Significado
Taller	<p>Para los niños y niñas participantes de la investigación y quienes asisten a las actividades extraescolares, el taller constituye el punto de encuentro no solo con sus pares sino con sus maestras (equipo interdisciplinario), en donde convergen las vivencias, las expresiones, la construcción de sentido frente a diferentes temáticas.</p> <p>Los niños y niñas le confieren una significación especial en tanto les ayuda al reconocimiento de sí mismos y por ende a identificar habilidades, lo cual es vital para la construcción de sus proyectos de vida.</p> <p>En sus narrativas, se puede observar que el taller difiere de la clase en una institución educativa por cuanto no reciben una nota específica para cada una de sus producciones, es un espacio donde no existe la tensión de un cumplimiento formal en el que se implica ganar o perder el año.</p>

Vinculación	Memo
Nexo al código Taller	En relación con el significado que se le confiere a este código, es pertinente reflexionar sobre la noción de taller como el espacio en el que los niños y niñas asisten dadas unas situaciones o necesidades particulares, ya sea en temas de ocio educativo, vulneración de derechos y asuntos del orden familiar asociados a la crianza, entre otros; en donde se intenciona el aprendizaje a partir de unas acciones que promueven la participación, a

	<p>promover procesos de concienciación, la reflexión, la expresión frente a temáticas establecidas, con el fin de impactar comportamientos, claro está, mediante estrategias que incluyan el involucramiento de la familia.</p> <p>De esta forma, los procesos educativos trascienden el espacio meramente institucional y no se reducen a la escuela, lo educativo implica entenderse dentro de un universo multidimensional y complejo en el que se van configurando los sujetos que forman lo que llamamos sociedad, aquella en la que se desenvuelven.</p>
--	--



Universidad[®] Católica de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen

Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 # 60-63 Av. Santander / Manizales - Colombia
PBX (6)8 93 30 50 - www.ucm.edu.co