



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

LOS SENTIDOS DE LA CALLE

Narraciones de la calle de un grupo de niños y niñas de Medellín en su cotidianidad.

Informe de Investigación presentado para optar al título de
Licenciada en Pedagogía Infantil

Autora

Suany Irslandy Vergara Ocampo

Asesor

Andrés Klaus Runge Peña¹

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Infantil

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Medellín

2017

¹ Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Estudiante del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO), Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica y Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía de la Universidad de Antioquia, Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A., profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE - Universidad de Manizales y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. E-Mail: andres.runge@udea.edu.co



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

LOS SENTIDOS DE LA CALLE

Narraciones de la calle de un grupo de niños y niñas de Medellín en su cotidianidad.

Autora

Suany Irslandy Vergara Ocampo

Asesor

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Infantil

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Medellín

2017

LOS SENTIDOS DE LA CALLE

Narraciones de la calle de un grupo de niños y niñas de Medellín en su cotidianidad.

Resumen

Cada vez hay menos niños en la calle jugando y menos calles donde jueguen los niños, pese a los espacios públicos y amplias zonas verdes a lo largo de la ciudad, se evidencia cómo los niños pasan de lugares con un límite físico establecido a otro igualmente limitado y controlado, invisibilizando formas de exploración del entorno cercano a partir del encuentro con este. La calle está cargada de connotaciones acerca del peligro y el riesgo, por lo que se trata de un espacio que hay que evitar a toda costa. Los lugares de la ciudad forman parte de los dispositivos y estrategias de localización, separación, institucionalización, emplazamiento y domesticación² de la infancia contemporánea. Configurando las concepciones de esta en función de estructuras y organizaciones definidas con el propósito de ser protegidos de los males y peligros que los rodean. Los únicos que “aceptamos” en la calle, son los habitantes de calle, situación que crea una brecha entre los vínculos y los sentidos que los niños construyen de, con y en la calle, cuando viven en condición de calle, a diferencia de cuando la transitan habitualmente o la habitan solo eventualmente. A partir de narraciones de algunos niños³ de 5 a 12 años surgen reflexiones en torno a la configuración, al papel y la representación, que de acuerdo a sus prácticas cotidianas, dichos niños construyen del espacio calle. Esto durante un proceso investigativo vivido bajo dilemas de índole metodológica que dieron paso a una constante reflexión y disposición de cambio frente a las estrategias pedagógicas para con los niños durante los momentos mismos del encuentro. Además de un reconocimiento a la importancia de todos los participantes de la presente investigación en la construcción de la misma.

Palabras clave: Niño(s), Calle, Encuentro, Narrativa.

² “En un sentido amplio, entendemos por domesticación un principio de configuración social que se basa en aislar las acciones sociales entre sí con la ayuda de fijaciones duraderas y, de esa manera, crear espacios de acción estables y calculables. La delimitación tiene que ver con las tres dimensiones de nuestro espacio cotidiano: sobre el suelo mediante el aislamiento y sellamiento del subsuelo natural; hacia el cielo mediante el estrechamiento (Überdachung) y hacia los lados mediante el levantamiento de paredes separadoras” (ZINNECKER, 1989, p. 143). (Runge, 2016) Investigación sin publicar, se titula “*Los niños y niñas de Medellín a la luz de sus habitaciones: El cuarto infantil como espacio educativo-formativo dentro del orden generacional contemporáneo. (Cultura —popular/material— de la habitación y producción de subjetividad infantil.* Hace parte de los resultados de la investigación como estudiante del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO) —Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo - Colegio de la Frontera Norte de México - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza CINDE - Universidad de Manizales—

³ Se hará referencia con el término niño(s) a niño(s) y niña(s)

LOS SENTIDOS DE LA CALLE

Narraciones de la calle de un grupo de niños y niñas de Medellín en su cotidianidad.

INDICE

INTRODUCCIÓN

¿VAMOS A LA CALLE?

1 AMPLIANDO EL HORIZONTE CONCEPTUAL

- 1.1 La calle.
- 1.2 Narración.
- 1.3 Representaciones sociales desde la infancia.
- 1.4 Representaciones sociales de la infancia.

2 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

- 2.1 Metodología de investigación.
- 2.2 El encuentro: La estrategia.
 - 2.2.1 El parche.
 - 2.2.2 ¿Quién va a jugar?
- 2.3 Estructuras de sentido.

3 LOS SENTIDOS DE LA CALLE

- 3.1 Una minoría en la totalidad.
 - 3.1.1. Jugando.
 - 3.1.2. Apropiando.
 - 3.1.3. Sintiendo.
 - 3.1.4. Eligiendo.
- 3.2 Experiencias en el espacio fuera de casa.
- 3.3 Configuración espacial.
 - 3.3.1. Caminando.
 - 3.3.2. Entrando.
- 3.4 De la calle – En la calle.
 - 3.4.1. Comprando.
 - 3.4.2. Creando.
 - 3.4.3. Vendiendo.

4 CONCLUSIONES

REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

INTRODUCCIÓN

Las calles de la ciudad no se ven pobladas por niños jugando. Pese a las transformaciones de orden urbanístico que configuran la ciudad para la expansión y recreación de sus pobladores, los espacios escogidos por los padres, -con fines protectores y pedagogizadores- para el disfrute infantil, se encuentran cada vez más reducidos a lugares privados, aislados e institucionalizados que restringen las prácticas de los niños a determinadas acciones. Construyéndose así, una concepción del espacio público (Calle) en un lugar para determinada población (Habitantes de calle) y peligroso en el cual los niños no deben estar.

Así, cuando me hago la pregunta acerca de los niños en relación a la calle, la revisión de antecedentes responde desde una infancia minorizada (Frones, 1994) que vive en la calle sin conexión alguna con familiares (Forcelledo, 2001; Roggenbuck (s.f); Gutiérrez, 1972), por tanto son necesitados de protección (Gaitán, 2006; Bardy, 1993; UNICEF), pues son niños que corren riesgos en su integridad y de salud tanto física como mental (Valencia, 2014) derivados de su interacción con el espacio, estos referidos al consumo de sustancias psicoactivas y alcohol, enfermedades de transmisión sexual y condiciones de violencia (Forcelledo, 2001; Domínguez, 2000; Sánchez, 2003; Hidalgo, 2000)

Siendo su única posibilidad espacios de reflexión y devoción como la iglesia, o en el caso de Medellín Patio13 y otros centros dónde los niños se aferran fervientemente a una creencia que los ayuda a refugiarse de la calle en lo que podría llamarse una escuela, (Hartwing, 2005; Hartwing y Jaramillo, S.S, 2009). Así, la calle también evoca concepciones educativas (Hincapié, 2005), no exactamente como una escuela convencional, sino entendida como un curriculum (Bonafé, 2010) en la medida que posibilita multiplicidad de significaciones ordenadas y cruzadas.

De este modo, la presente investigación que lleva por título *“Los sentidos de la calle: Narraciones de la calle de un grupo de niños y niñas de Medellín en su cotidianidad”* muestra los modos de acercamiento a la calle de algunos niños en la ciudad de Medellín⁴, distanciada de la idea de niño en situación de calle, pero atendiendo a su función de actor en la configuración de la misma; desde sus narraciones y experiencias, sus recorridos cotidianos y apropiaciones habituales en el espacio fuera de casa. Así, el objetivo de la misma se encamina a conocer los sentidos que los niños de Medellín le dan a la calle, por medio de un ejercicio narrativo. Del cual se pretende realizar una caracterización de la calle que viven los niños, además de distinguir procesos de domesticación, pedagogización, institucionalización y comercialización de la infancia en las calles de la ciudad.

Para tal objetivo propuse un trabajo de análisis empírico, con un diseño cualitativo (Galeano, 2004 – Martínez, 2006 - Ruiz, 2012) caracterizado porque *“su objetivo es la captación y construcción de significados, capta la información de manera flexible y desestructurada y su procedimiento es más inductivo que deductivo”*. Inscrito dentro del paradigma hermenéutico-interpretativo (Soeffner, 2004), bajo un enfoque etnográfico, hablando desde una etnografía focalizada (Knoblauch, 2005) por medio de un ejercicio biográfico (Delory-Momberger, 2014) - narrativo (Bruner, 1997).

⁴ Algunos niños residentes en la ciudad de Medellín y algunos en el municipio de Bello, esto debido a que las fronteras urbanísticas no son delimitadas claramente, y la movilidad de un lugar a otro se posibilita sin dificultad. Por tanto se abarco territorio cercano a la ciudad en el momento de la recolección de información.

Para este propósito acudí a técnicas (García, 2002) como entrevistas, cartografías⁵ (Habegger, y Mancila, 2006), el análisis de fotografías y videograbaciones (Banks, 2010) además de lo relatado y experimentado durante el encuentro con los niños en la calle a través del juego. Así, la calle entonces se vio narrada como el espacio de interacción y socialización en el cual los niños conocen, discriminan, se apropian de lo presente en el lugar, para reconfigurar las construcciones urbanísticas y significarlas de acuerdo a sus propios intereses. Pese a los intereses de los padres por mantener a sus hijos recluidos en instituciones o centros dispuestos para el disfrute, deporte, recreación y aprendizaje; cuando los niños están en la calle, libremente realizan actividades que los vinculan con otras formas de experimentar el espacio, no solo por medio del juego como única actividad posible en la calle, sino por ejemplo por medio de prácticas de consumo (compra, fabricación y venta).

Dichas experiencias conducen a una reflexión a profundidad sobre los estudios en infancia, centrada en la forma en que logramos acceder a la información, en las estrategias de adaptación metodológica exigidas por el tipo de población investigada, en el sin número de realidades y situaciones apremiantes durante el proceso, en las transformaciones de las concepciones de maestro, estudiante, escuela y niño ya instauradas; como también en las tensiones y consideraciones que como investigadoras y maestras debemos tener presentes en el abordaje de los niños.

⁵ Siguiendo a Habegger, S. y Mancila, I. “*entendemos por cartografía social como la ciencia que estudia los procedimientos de obtención de datos sobre el trazado del territorio, para su posterior representación técnica y artística, y los mapas, como uno de los sistemas predominantes de comunicación de esta. Se propone como un nuevo instrumento para la construcción de conocimiento desde la participación y el compromiso social, posibilitando la transformación del territorio*” (2006, p. 3)



¿VAMOS A LA CALLE?

Jugar Golosa, montar en cicla, hacer carreras, jugar escondidas, darle la vuelta a la manzana, pelear con los (niños) de la otra cuadra, cruzar la avenida para comprar refresco, echarse el partidito de fútbol, cocinar con barro y ramas, dictar clase con un tablero de ladrillo, saltar, gritar, moverme, entre otras muchas situaciones, tenían para mí una característica en común: todas, tuve la fortuna de vivirlas en la calle; en ese lugar donde todo era posible, donde podía hacer lo que en mi casa no, donde los gritos emergían desde las más diversas emociones de agitación, miedo, alegría, ansiedad, todas al mismo tiempo y sin durar mucho tiempo.

Pese a jugar en el espacio reducido que era el callejón donde estaba ubicada mi casa, para mí, esa calle representaba toda mi independencia: desde la puerta de la casa hacia afuera se me permitían otras conductas, otras acciones, se vivían otras prácticas, regían otras reglas; pero, además, las interacciones con mi familia en la calle eran la representación más clara de las relaciones de poder (en un orden generacional) vividas entre mi mamá y yo, a través de la confianza y la libertad. La calle era mi lugar favorito además de mi casa y, por supuesto, la privación de la calle como forma de castigo significaba el aburrimiento total, una tristeza de horas y el intento de compromiso por no repetir la acción que había provocado el castigo. No poder salir a la calle significaba no ser enteramente feliz.

Pero en una observación actual de las maneras en las que los niños⁶ hoy en día viven, experimentan y le dan sentido a la calle, se pueden apreciar unas dinámicas transformadoras del espacio radicales: Comenzando por que las calles habilitadas para que los niños accedan y jueguen son muy limitadas, pocas cuadras cerradas se disponen y en su mayoría solo hay andenes, los cuales no superan los 2 metros de ancho y por allí muchos sujetos caminan, tienen puestos de venta ambulante, o extensiones de mesas de algunos locales comerciales, parquean motos, duermen, ingieren alcohol y demás sustancias, y en medio de todo esto los niños intentan jugar.

Por lo que las calles de la ciudad no se ven pobladas por niños⁷ jugando, hoy es poco común ver grupos de niños estableciendo relaciones cercanas en la calle frente a su casa o en un parque próximo y mucho menos si no se encuentra con un adulto. Cada vez se ven menos niños solos o grupos de niños en la calle jugando, pese a que la ciudad cuenta con espacios públicos vastos y zonas verdes de gran extensión a lo largo de la misma, por el contrario, se evidencia cómo los niños son llevados a espacios cerrados como parte estructural de su diario vivir, cómo pasan de un lugar con un límite físico establecido a otro igualmente definido y vigilado.

Como es evidente en la ciudad, las dinámicas sociales y culturales, ligadas a propuestas de cambio, se han venido reconfigurando en razón de la necesidad de seguridad de los padres por sus niños y de una sociedad que en general busca el bienestar de los mismos, apoyada en políticas gubernamentales⁸ que han creado planes de desarrollo urbanístico, programas de recuperación del espacio público, construcciones arquitectónicas y disposiciones del espacio público y privado para la infancia, que

⁶ Se utiliza el término niños para aludir tanto a niños como a niñas.

⁷ Ley 1098 de 2006, Título I, Capítulo II, Artículo 3. *Sujetos titulares de derechos*. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad.

⁸ Proyecto “Medellín la más Educada” en cabeza del Alcalde Sergio Fajardo (2004-2007)

disponen nuevas formas de habitar la calle, por medio de espacios creados y acondicionados específicamente para que tanto niños como adultos dispongan de estos.

Pero ello exige una reconfiguración del día a día de los niños que los aleja de la posibilidad de explorar el espacio por su cuenta. Así, la calle se convierte en un espacio que se supone está determinado para una población en especial, los niños en situación de calle o que viven en la calle, no para niños en general, sino que se restringe a una población con características específicas, lo que me lleva a preguntarme: ¿No somos todos habitantes de la calle?, ¿Serán los niños los habitantes de calle más potentes? ¿Construimos la calle que habitamos, al habitarla, o habitamos una calle ya construida y solo dispuesta? Entonces, ¿Qué tan importante es la calle para los niños? ¿Cómo significan la calle los niños? Concretamente, ¿Qué es la calle para los niños de Medellín, si no están en la calle, si no la exploran?

De allí el interés por conocer los sentidos y significados que le dan a la calle los niños de Medellín, si no se relacionan con la calle, como en alguna época nos relacionamos muchos de nosotros. Desde una perspectiva más socio-estructural, el interés es acerca ¿De qué dan cuenta las narraciones de los niños acerca de la calle, particularmente en relación con los procesos contemporáneos de institucionalización, pedagogización y comercialización de la infancia en Medellín?

Pero cuando me hago la pregunta por los relatos de niños y niñas acerca de la calle, me encuentro con innumerables investigaciones que, si bien logran involucrar alguno de los aspectos constituyentes de mi punto interés, no hablan de la calle en relación a niños del común sin ninguna condición específica, aparecen trabajos que se centran en los niños en situación de calle como eje fundamental de los análisis encontrados.

Cabe aclarar que la noción de infancia en relación a calle allí encontrada, concuerda con la que la UNICEF propone, esta

Distingue entre dos grupos de niños según la situación de sus familias: La niñez “en” la calle... Trabajan en las calles pero mantienen relaciones cercanas con sus familias. La mayoría... mantiene sus vínculos familiares, y aunque pasan mucho tiempo lejos de ellos, sienten que tienen un hogar. Las niñas y niños “de” la calle... están sin hogar y tienen los vínculos familiares rotos debido a la inestabilidad o a la desestructuración en sus familias de pertenencia (Forcelledo, 2001, p. 49).

Desde allí se derivan estudios investigativos de situaciones problemáticas en relación a la infancia y el entorno en el que esta se desarrolla.

Por un lado, se realizan precisiones sobre las apreciaciones de la infancia callejera respecto a las características del individuo de la calle como el niño que duerme en la acera, roba, mendiga, ha perdido todo contacto con su familia y vive con otros niños en las mismas condiciones y soporta así la calle como el entorno regular de supervivencia. Además se tematiza la infancia a partir de factores que están basados en la forma de la representación social como indigente o gamín, frente a una sociedad autoritaria.

Caracterizando dicha relación, Roggenbuck (s.f) y Gutiérrez (1972) proponen una distinción entre los gamines y los no gamines, los primeros con una posición altiva sin tolerar injusticias, los segundos más pacientes con mayor sentido de la realidad, más reflexivos, de alguna manera más autónoma, autores conscientes de sus actos.

A propósito de esta distinción, se pueden producir relaciones sociales con la infancia bajo el lente del abandono o bajo el lente de la protección. En ambos casos, dichas relaciones están mediadas por normativas, la cuales se convierte en garantes del bienestar de la infancia. Una de estas perspectivas mediadas por la Convención sobre los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas, la cual, los reconoce bajo tres grandes categorías

Provisión: Se refiere al derecho de poseer, recibir o tener acceso a ciertos recursos y servicios, a la distribución de los recursos entre la población infantil y adulta. La Protección consiste en el derecho a recibir cuidado parental y profesional y a ser preservado de actos y prácticas abusivas, y la Participación expresa el derecho a hacer cosas, expresarse por sí mismo y tener voz, individual y colectivamente (Gaitán, 2006, p. 71, (Bardy et alii, 1993, p. 12))

Pero pese a las políticas en relación a la infancia que propenden por que esta tenga derecho a cuidados y asistencia especiales, la infancia se encuentra en una lógica a la que el mundo le hace lugar, como otorgando una posibilidad, la cual si no es reconocida por el adulto, no tiene lugar.

De allí que la UNICEF tiene como objetivo primordial

que las naciones reconozcan, promuevan y protejan el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas. Pero no sólo recoge las principales disposiciones de la legislación internacional, sino que además abre nuevos caminos en áreas claves como la adopción, la supervivencia y el desarrollo y la protección de su identidad; también presenta garantías contra la explotación sexual, el abandono y el uso de las drogas (Forcelledo, 2001, p. 50-51).

Esto materializado a través de artículos nacidos de situaciones económicas, sociales, civiles, políticas, que ponen de manifiesto el constante riesgo al que se encuentran expuestos los niños de la calle.

Respecto a este tema, siendo uno de los más comunes en los trabajos investigativos encontrados, se analiza el riesgo desde diversas perspectivas en relación al consumo de sustancias psicoactivas, la violencia y las enfermedades de transmisión sexual, algunas de ellas bajo la mirada de investigadores como Forselledo (2001), Domínguez (2000), Sánchez (2003), Hidalgo (2000). De un lado, podemos ver las relaciones que el niño tiene con la calle y la forma en que estas afectan su salud, a partir de las narraciones hechas por ellos mismos, en estas se evidencian cómo las instituciones cuyo propósito es proporcionar bienestar y salud, han perdido credibilidad para ellos, por lo que prefieren solucionar sus necesidades en la calle, llevando consigo el peso del aislamiento y la competencia para sobrevivir sin compañía o consejería, además de la que pueden ofrecerle sus cercanos, situaciones que propenden para que “su salud y su integridad física y mental se vean afectados” (Valencia, 2014) pues adicional a la falta de confianza por el sistema de salud, se suman las adicciones que su situación les habilita, ya

que cuando no tienen un lugar ni una persona en quien refugiarse, los niños acuden al consumo de drogas.

Investigaciones de este tipo también se encuentran, entre ellas las realizadas por Sor Sara Jaramillo, quien además, ha aunado esfuerzos para lograr hoy Patio 13, la escuela para los niños de la calle de Medellín cuyo propósito *“se orienta hacia las necesidades de los niños desplazados que viven en la calle”* (Hartwing, 2005). Mostrándonos desde allí un panorama actual del consumo de drogas por medio de encuestas las cuales revelan que en un alto porcentaje del consumo de drogas de los habitantes de calle comienza a los 8 o 9 años de edad. Y cuando a los niños se les pregunta el por qué usan drogas *“a pesar de que conocen sus consecuencias perjudiciales, se remiten a los radicales golpes del destino, a los sentimientos de abandono o a los amigos que los animaron a ello”* (Hartwing, 2005).

Parte de esta información nacida desde los mismo niños habitantes de calle, a través de fotos que se tomaron ellos mismos durante dos días, por medio de las cuales *“podían contarse a sí mismos y contar su mundo más auténticamente”* (Hartwing, 2005) pero cuya experiencia esta relatada por un tercero que solo cuenta la situación.

Otro análisis de los niños de la calle, pero esta vez desde la devoción hacia la religión, fue realizado por Hartwing en compañía de Sor Sara Jaramillo (2009) describiendo algunos rasgos característicos de la religión y la religiosidad que viven los habitantes de la calle y reflexionando frente a cómo *“la extraña situación de la calle, con su violencia, sus conflictos y crisis es la que origina una fuerte necesidad por la religión”*. Comentando que las condiciones de lucha por sobrevivir en la calle llevan a los niños a la religión, pues esta *“ofrece un refugio y alimenta con sus promesas y esperanzas, sin las que nadie puede vivir.* (Jaramillo, 2009)

Mostrándonos la calle de la ciudad como el espacio último donde pueden estar, como destinado para ellos, detallando situaciones cotidianas de la vida de algunos niños de la calle, lo que nos lleva a la pregunta por la relación que los niños quienes no se encuentran en situación de calle, pero que habitan la ciudad y visitan la calle, logran establecer en y con ella.

De allí que se hable de *“la calle como ambiente educativo”* (Hincapié, 2005) donde se interrelacionan espacios, contenidos y actores en función de una misión educativa, ya que

la calle es un espacio de socialización y de educación a la espera de ser descubierto y aprovechado en la totalidad de la expresión; un espacio polifacético y funcional que se adapta y moldea fácilmente a los requerimientos humanos (p 56){...} la calle es la arteria vital que alimenta la cotidianidad por la que fluye incesantemente la experiencia humana y desde la cual cada uno asume un rol diferente, y donde los actos educativos se hacen vivencia diaria para potenciar y hacer viable el interjuego de relación y convivencia. (Hincapié, 2005, p. 57)

No bajo la misma estructura curricular de la Institución escuela, sino posibilitando infinidad de maneras de significarla y habitarla. Ahora, decir que la ciudad es curriculum, es señalar una práctica

de significación que selecciona y ordena formas de conocer, cruzadas por relaciones de poder (Bonafé, 2010)⁹.

La revisión de estos referentes evidenció cómo las preocupaciones por el tema infancia y calle generalmente se encuentran referidas a los niños en situación de calle o que viven en la calle. No se trata con otros niños y niñas en general, sino que se restringe a una población específica. Por tanto, el propósito de esta investigación es, por otro lado, desvincularse de este énfasis sobre esa población específica y preguntarse por el sentido que le dan niños y niñas de contextos variados de Medellín a la calle hoy en día. De allí mi interrogante:

- ¿Qué sentidos le dan a la calle un grupo de niños y niñas de Medellín?

Esta pregunta se puede subdividir y especificar en las siguientes:

- ¿Qué cuentan niños y niñas de Medellín sobre lo que hacen, pueden hacer y no pueden hacer en la calle?
- ¿Es importante o no la calle para estos niños y niñas? ¿Para qué y con qué propósitos salen estos niños y niñas a la calle?
- ¿Qué mitos e imaginarios (espacio imaginado) se tejen en los relatos de niños y niñas de Medellín sobre la calle?
- ¿A qué tipo de experiencias y vivencias están referidos los relatos sobre la calle de un grupo de niños y niñas de Medellín?

No obstante, y a pesar de la inquietud por las prácticas relacionales y las acciones realizadas por los niños en el espacio calle, debo aclarar que mi foco de interés estuvo dirigido no solo a la calle en sí misma, sino a las relaciones sociales que se entretienen en ella y a los sentidos y significados que los sujetos infantiles le adjudican al mundo que habitan. Específicamente a los sentidos que los niños y niñas le otorgan a la calle, a partir de los modos en que se relacionan con ella, en el sentido de una calle narrada desde la cotidianidad infantil.

Así plantee como objetivo general:

- Conocer los sentidos que le da un grupo de niños y niñas a la calle de Medellín, a través de un ejercicio narrativo.

Del cual se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la calle que viven los niños y niñas de Medellín a partir de sus propias narraciones.
- Distinguir procesos de domesticación, pedagogización y comercialización de la infancia en las calles de Medellín a través de las narraciones sobre la calle realizadas por algunos niños y niñas.

⁹ Bonafé, J. (2010) La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En GIMENO, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid, Edit. Morata. Universidad de Valencia.



1. AMPLIANDO EL HORIZONTE CONCEPTUAL

A la luz del concepto Domesticación, en una perspectiva teórico-civilizatoria, esta investigación se propone indagar por la configuración de la calle y la representación del mundo desde la perspectiva de los niños, además, por las prácticas que los niños vivencian como habitantes de la calle, las cuales configuran este espacio mediante procesos de pedagogización e institucionalización de ellos mismos.

1.1. La calle

¿Qué es la calle? Es una pregunta simple y confusa, con múltiples respuestas y al mismo tiempo sin definición, cuando nos hacemos, junto con los niños, la pregunta por la calle, las afirmaciones que encontramos dan cuenta de representaciones propias del espacio como lugar o como actividad. Para precisar la calle a la que me refiero cabe aclarar entonces que

El adentro y el afuera son en esencia campos móviles que no tienen por qué corresponderse con escenarios físicos concretos. Con todo, es cierto que el adentro se asocia al espacio construido y habitable. Se entiende que dentro rigen principios de convivencia basados en un pacto de franqueza y previsibilidad” como lo plantea Delgado (2007, p. 32) “En cambio, el afuera se asocia al espacio no construido y, por tanto, no habitable”... “La calle y la plaza son los afueras por excelencia, donde, al aire libre, tiene lugar una actividad poco anclada, en la que la casualidad y la indeterminación juegan un papel importante. Sus protagonistas aparecen como desafiados, es decir sin raíces. Son pura movilidad, puesto que el exterior radical - sin techo, sin muros- difícilmente puede ser sede de algo. (Delgado, 2007, p. 33)”.

En ese marco se comprende la calle desde lo exterior en relación a lo interior, es decir en el orden de lo que se muestra y lo que no, lo público y lo privado, como lo escribía Hannah Arendt (1898) citada por Delgado (2007) “la realidad de la esfera pública radica en la simultánea presencia de innumerables perspectivas y aspectos en los que se presenta un mundo en común y para el que no cabe inventar medida o denominador común” Así, lo que está presente en la calle es una multiplicidad de maneras de ser y vivir el mundo.

Bajo esta perspectiva entonces la ciudad se convierte en no-ciudad, en la medida que deja de ser un escenario construido para el disfrute de los transeúntes, como la sitúa Delgado (2007) “una gran parcela en la que se levanta una cantidad considerable de construcciones, -donde- encontramos desplegándose un conjunto complejo de infraestructuras y vive una población más bien numerosa la mayoría de cuyos componentes no suelen conocerse entre sí”

Y pasa a entenderla desde lo urbano, desde “las prácticas que no dejan de recorrerla y de llenarla de recorridos” como la llama Lefebvre (1972) citado por Delgado (2007) como “obra perpetua de los habitantes, a su vez móviles y movilizadas por y para esa obra”.

Sin dejar de lado que en la época actual, como lo observa Hincapié (2005)

la calle se convierte principalmente en el lugar para la circulación de vehículos y las aceras se dejan para los peatones, situación que ha requerido el concurso de

arquitectos, urbanistas, planificadores, entre otros, que se han dado a la tarea de redactar recomendaciones sobre su ocupación y diseño para poder atender a la necesidades de circulación rápida (autopistas), comercio (pasajes comerciales), circulación peatonal y conquista de la ciudad (pasajeros peatonales). (p. 50)

La calle también se configura como un “escenario de relación, en el cual cada elemento que lo constituye toma vida propia, recrea el lugar y es recreado por transeúntes y habitantes, por propios y extraños, por niños, niñas y jóvenes” De este modo, la calle se convierte literalmente

en un espacio abierto. No solo por su accesibilidad, ni por su versatilidad funcional, sino sobre todo por su disponibilidad semántica, que hace de él una suerte de pizarra en la que cabe cualquier enunciado, un lienzo en blanco que acepta cualquier operación o proceso simbolizador, ya sea a cargo de individuos aislados o de grupos que se fusionan siempre provisionalmente y que se conducen de hecho, durante unos momentos, como un solo cuerpo y una sola alma. (Delgado, 2007, p. 162).

1.2.Narrativa

El pensamiento narrativo, derivado de la modalidad narrativa de pensamiento propuesta por Bruner (1992) permite que el sujeto le atribuya un significado a su propia experiencia, de este modo “*se ocupa más por la verosimilitud que por la verdad, sus mecanismos tiene que ver más con los simbólico-analógico, los tropos y la construcción intersubjetiva de lo social que con la equilibración de estructuras lógicas*”.

Van Manen (1994, p. 159) citado por Bolívar (2002, p. 6) dice:

El interés actual por los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y hacia el conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal.

Reivindicando de alguna manera el relato¹⁰ del sujeto como constructo de conocimiento. Aunque este no de manera concreta o determinado por unas condiciones específicas, “*el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas*” Por tanto,

“Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas. Si el pensamiento paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace por descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen. Por ello mismo, no debe, a riesgo de estrangularlo, ser reducido a un conjunto

¹⁰ “El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor” (Bolívar, 2002)

de categorías abstractas o generales que anulen su singularidad. (Bolívar, 2002, p. 10)

Como lo dice Polkinghorne (1988) hablando del conocimiento de las ciencias humanas, citado por Bolívar (2002) donde afirma que estas *“no producen conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana; en su lugar, generan conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana”*.

De allí la importancia de tomar la narrativa como herramienta fundamental para conocer los sentidos y significados que los niños adjudican a la calle en virtud de las experiencias en ella vividas. Así,

el razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización. La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general; el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan. (Bolívar, 2002, p. 11 - 12)

Por tanto, como lo aclaran García, R. Lubián, P. Moreno, A. (s.f),

La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, pues, dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. (p. 2)

Al mismo tiempo que refieren a Lindón (1999) quien dice que

“los relatos de vida o narrativas autobiográficas son un recurso para reconstruir experiencias ya vividas, acciones ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción ya pasada” (p. 4)

1.3. Representaciones sociales desde la infancia

Los niños son obligados por los adultos a aprender qué es lo que hay que hacer, escenificando las maneras de actuar en el mundo para que el niño las repita. La intención que se puede vislumbrar de fondo es la necesidad de perpetuar los grupos sociales en pro de la ley, además de pretender formar sujetos socialmente correctos, y así lograr una “mejor” sociedad. Pero el desarrollo social del niño no solo puede estar referido a su existencia y permanencia dentro de un grupo social, el hecho de vivir en sociedad no lo convierte en un actor social.

Teniendo en cuenta el vínculo estrecho entre los aspectos sociales y las capacidades cognitivas propias del sujeto que se relaciona, cabe precisar los campos del conocimiento social propuestos por Shantz (1982), citado por Delval (2004, p. 459 - 460) que atraviesan los niños en su interacción con lo presente en su entorno:

- *El conocimiento de los otros en tanto que individuos con sus deseos, sentimientos, tendencias... así como el conocimiento de nosotros mismos, también como individuos también con nuestros deseos, estados de ánimo, etc.*
- *El conocimiento de las relaciones sociales entre individuos, las relaciones sociales diádicas como la autoridad, la amistad, el conflicto.*
- *Las relaciones y comportamientos de grupos sociales más extensos.*
- *El funcionamiento de las instituciones sociales como la familia, la escuela, la política.*

Debemos entonces comprender el reconocimiento de la infancia y la niñez desde una perspectiva que no solo la aborde desde la protección, desde la dependencia, desde la sumisión del niño, desde su “incapacidad”, sino desde el reconocimiento de su propio ser, pensar y sentir, no es fácil. Para ello se hace necesario pensar a los niños no como inocentes, vulnerables, ni salvajes dañinos que requieren control (Ennew, J, 1993) sino como seres humanos capaces de actuar en el campo de lo personal, lo social y de lo público. El problema radica en si el adulto está dispuesto a querer escuchar la voz del niño y comprender su perspectiva como base de transformación.

Comprender la infancia actual requiere un proceso de reconstrucción de eventos y situaciones históricas que la han cargado de significados, los cuales han determinado muchas de nuestras conductas hoy para con nuestros niños, y cuyos estudios quizá más conocidos sean los de Phillip Aries (1985) en los que descubre la infancia como categoría, que al comprenderse como categoría social, se entendería como: “*el período de la vida durante el cual un ser humano es tratado como un niño, y las características culturales, sociales, económicas de este período*” (Frones. I, 1994)

Así, se comienza a redimensionar la infancia en todos sus campos, se convierte en un objeto de estudio, de preocupación, de protección, de vulnerabilidad, siendo paradójicamente este mismo el argumento que invisibiliza las estructuras internas propias de los niños, sus mecanismos, sus formas de proceder, su voz.

Pues tanto en el caso del mundo físico como del mundo social el niño construye sus nociones a través de la resistencia que la realidad exterior le ofrece (Delval, 1989) estableciendo correspondencias entre las prácticas que construyen sus representaciones¹¹ propias del mundo y las prácticas y representaciones socialmente establecidas, significando el mundo por medio del lenguaje.

No obstante, en la realidad vivida con los niños, hay una inconsistencia frente a las propias formas mediante las cuales él puede interpelar y representar¹² el entorno en el que vive, la forma como lo percibe, la reelaboración que realiza de él y la relación que esto tiene con las conductas a las que el niño acude para lograrlo, pues estas se condicionan de acuerdo a lo que habilitan las relaciones con sus

¹¹ El niño va formando una representación de los distintos espacios de la sociedad en la que vive, y aunque esta representación está socialmente determinada, no es el producto de la influencia de los adultos sino el resultado de una actividad constructiva a partir de elementos fragmentarios que recibe y selecciona, de tal manera que el niño realiza una tarea personal que no se parece en nada a una asimilación pasiva.

¹² Dicha representación ligada a los sistemas de valores, ideas y prácticas que le permiten a los sujetos en primer lugar establecer un orden que les permitirá “dominar” su medio social; y en segundo lugar, facilitar la comunicación entre los miembros de la comunidad al proporcionarles un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal.

adultos. Pero también las formas que estos últimos les habilitan para actuar. La forma de hacerlo ya está establecida socialmente aunque el sujeto tenga la suya propia y esta no esté legitimada.

Así, la realidad que configura el niño está en continua relación con las prácticas sociales y relacionales en su vida cotidiana, como lo plantean Berger y Luckman (1982) *“como la realidad se internaliza originariamente por un proceso social, así también se mantienen en la conciencia por procesos sociales”*

De esta manera, construye modelos de situaciones determinadas y se intentan comportar adecuadamente en relación con ellas, construyen representaciones de cada cosa que los rodea, objetos, sujetos, situaciones a las cuales atribuyen características que consideran adecuadas, convirtiendo dicha representación en la realidad en la que viven. Así, pueden apropiarse e intervenir en ella y hacer anticipaciones de lo que va a pasar.

Basándome en los estudios realizados por Mayall (2002) o Alanen (2003), referenciados por Gaitán (2006) en los que desde la *Sociología de los niños* describe que:

los niños merecen ser estudiados por sí mismos y desde sus propias perspectivas. Los niños son actores sociales en los mundos sociales en los que ellos participan y la investigación debe enfocarse directamente sobre ellos y sus condiciones de vida, actividades, relaciones, conocimiento y experiencias. Se ve al niño como agente, participante en la construcción de conocimiento y experiencia diaria y se otorga especial importancia a las visiones propias de los niños. Un tema fundamental es la intersección de las experiencias de los niños con los mundos sociales en los que habitan, especialmente sus relaciones con otros niños y con los adultos (p. 14)

Bajo estas perspectivas el niño adquiere mayor importancia frente al conocimiento social, posicionándose como un ser activo, pensante que no se limita a lo que el adulto proporciona, sino como actor fundamental constructor de su propia realidad, comprendiendo por supuesto que no todos los seres tenemos las mismas ideas pero que las organizamos de manera similar para lograr accionar la sociedad en la que nos desarrollamos.

1.4. Representaciones sociales de la infancia

En relación a infancias, se duda y se interroga sobre el papel del sistema, de la escuela, de los maestros, de los padres, de las instituciones sociales en general. Respecto a las relaciones que se establecen desde fuera del niño y su proyección hacia la infancia, pero no se interroga desde la infancia misma, desde sus principales actores que son los niños, desde sus interpretaciones, sus sentires, sus perspectivas y apropiaciones conceptuales para la construcción propia del mundo en que viven.

Los procesos de subjetivación¹³ de los niños se ven determinados por las condiciones contextuales en las cuales se desarrolla, es decir, que en esta actualidad en la que los niños trabajan, roban, matan,

¹³ Entendiendo la subjetividad como el proceso de relación con la cultura en la que esta es la vía directa al inconsciente.

tienen relaciones sexuales, se prostituyen, viven solos, ¿Podemos nombrarlos aún bajo las características que la modernidad definió como niño? Como lo refiere Laclau (1996) citado por Llobet (2010) “*En la relación de representación, los representados están ausentes del sitio en que la representación tiene lugar, y el representante tiene un papel de cierre, constitutivo de la identidad del representado*”

Cuando vemos al sujeto en la calle, a través de los lentes de la Modernidad, tendemos a victimizar, jerarquizar, excluir, obligar, cuando lo vemos desde lo que el mismo narra de su realidad, desde su cotidianidad, podemos ver más de lo que cuenta, podemos ver su construcción del mundo y la reconstrucción de una cultura reflejada en él, o él reflejando una cultura, en términos de la subjetividad es muy sutil la diferencia. Vemos que el niño es responsable de sus actos porque es un sujeto capaz y racional. Un sujeto en desarrollo que tiene el potencial tanto para el bien como para el mal y decide sobre cómo actuar. Eso de victimizarlo es injusto y arbitrario porque fomenta todo tipo de abusos reales.

De acuerdo a Puerto, J. (2002) citado por Jaramillo, L. (2007) quien hace un breve recorrido de las concepciones de infancia a lo largo de la historia, así:

En los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso (“los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”). Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”. Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho (p, 4)

No se trata de establecer culpas, pero se debe aclarar que debido a “*la sumatoria de la vulnerabilidad interna de la sociedad moderna, además de las amenazas externas devenidas del ecosistema transformado y de otras propuestas civilizatorias*” (Klaus, 2010 (Beck, 1998)), hoy toda una sociedad queda sin piso para actuar frente a lo que los niños demandan. Dentro del hogar tienen una significancia que corresponde al imaginario de niño de la edad moderna instaurado en sus padres y demás familiares: un ser dependiente, incapaz, a la espera de lo que el adulto quiera ofrecer.

La idea no es juzgar o liberar, ni que sigamos victimizando a los niños, la idea es que desde la perspectiva de la formación¹⁴ (Klaus, 2011) humana nos demos cuenta de que su subjetividad, los niños la construyen no solo a partir de las cosas que caracterizamos como buenas o convenientes para ellos, sino todas aquellas que observan en nosotros, en el ambiente, en los medios de comunicación, en

¹⁴ Comprendiendo el concepto Formación como la capacidad antropológica del hombre de transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas.

la calle, en la escuela, en el espacio que habita. Lo que quiere decir que, de cualquier forma tenemos gran incidencia en las lecturas y apropiaciones que ellos hacen de su entorno, incluidas situaciones y personas que están en él. Por tanto somos en gran medida responsables del mal que nos aqueja, sujetos que no logran responder por sus actos, gracias a una sociedad que tampoco asume sus propias responsabilidades para con la infancia.

Por ello cabe aclarar que

desde fines de la década del 70, y con más fuerza desde la del 90, se asiste al surgimiento del Paradigma de la Protección Integral y su correlato, en un discurso de los derechos de niños y niñas y en prácticas institucionales por él amparadas. Ambos proveyeron desde un marco ético-crítico para reflexionar entre las relaciones entre el mundo adulto y el mundo infantil, expresadas en praxis públicas y prácticas privadas. En este marco se crearon o transformaron distintas instituciones, en un proceso de crítica a las instituciones totales y a la categoría de “menor” El discurso de derechos de la infancia es entonces el eje estructurador de un campo que hoy se muestra transformado (Llobet, 2010, p. 12).

2 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

**Resistir,
inventando un modo otro de pensar, decir, sentir y hacer
eso que llamamos educar, teniendo en cuenta que en ello
se juegan una ética y una estética de la existencia.
Carlos Skliar.**

En este apartado principalmente hago referencia a las estrategias y técnicas a las que recurrí para la recolección de información desde el momento de la planeación, inicio de la propuesta investigativa, hasta los desafíos subsecuentes de la puesta en marcha de la misma. Retos sobre todo en lo que tuvo que ver con asuntos metodológicos y éticos, pues las propuestas que comenzaron como unas idealizadas planeaciones se convirtieron en inesperados encuentros, por lo que me fue necesario una constante disposición al cambio, una capacidad de observación más detallada frente a las situaciones que consideré en principio triviales y un reconocimiento del respeto e importancia que tuvieron todos los participantes de la presente investigación en la construcción de la misma.

2.1. Metodología de Investigación

La presente investigación se propuso a realizar bajo un trabajo de análisis empírico con un diseño cualitativo, el cual se interesa de manera profunda por el conjunto de situaciones que permiten el hecho, más que por el acto mismo, en otras palabras *“la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad particular”* (Galeano, 2004). Siguiendo las consideraciones de Ruíz (2012, p. 23), la investigación cualitativa se caracteriza por los siguientes aspectos:

- *Su objetivo es la construcción y captación de los significados.*
- *Su lenguaje es básicamente conceptual y metateórico.*
- *Capta la información de manera flexible y desestructurada.*
- *Su procedimiento es más inductivo que deductivo.*
- *Su orientación es holística y concretizadora.*

Así, y atendiendo al interés por entender qué es lo que pasa en la calle y cómo es eso que pasa, me basé en un enfoque etnográfico hablando desde una etnografía focalizada en la que Knoblauch (2005), citado por Klaus¹⁵ (2016, p. 28) propone unas maneras:

- *Una fase de trabajo de campo corta.*
- *Una generación de datos orientada o enfocada en ciertas situaciones e interacciones.*
- *Una valoración de los datos en equipo.*

¹⁵ Tomado de la propuesta del profesor Andrés Klaus Runge Peña, llamada: “DE LA CALLE A LA CASA, DE LA CASA A LA HABITACIÓN Y DE LA HABITACIÓN AL CENTRO COMERCIAL: Viejos y nuevos espacios para los niños y niñas de Medellín. LA DOMESTICACIÓN DE LA INFANCIA CONTEMPORÁNEA DE MEDELLIN EN UNA PERSPECTIVA CIVILIZATORIA”

Un análisis de las situaciones sociales de interacción y una comprensión de los saberes de trasfondo para interpretarlas.

A partir de la cual se buscó producir un conocimiento que partiera del sentido que los sujetos le adjudican al mundo por medio de sus prácticas, con el objetivo de desentrañar todos esos elementos que componen la cultura de este grupo en particular, preocupándome por sus ritos, costumbres, instituciones, prácticas, formas de habitar la calle, formas de alimentarse, de vestir, todo lo que tiene que ver con su vida en ese contexto ya conocido que es la calle. Enfocándome en situaciones o en acontecimientos y fenómenos específicos, los cuales fueron emergentes durante el encuentro con los niños, no pretendiendo dar cuenta de la cultura, sino que centrándome en aspectos “inusuales” o no esperados, de las prácticas en la calle de algunos niños.

De esta manera,

se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: Una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia” (Martínez, 2006, p. 128)

Así, inscrito en este marco cualitativo¹⁶, bajo el paradigma hermenéutico-interpretativo apelando a la comprensión interpretativa de las interpretaciones¹⁷ (Soeffner, 2004), decidí tomar como motor de la investigación la narrativa¹⁸ desde un papel fundamental en la construcción de significados del mundo, pues por medio de esta se pueden reflejar procesos cognitivos y psicológicos de los niños en relación a su entorno, realizando “*un esfuerzo por entender cómo los propios niños organizan su propio aprender, recordar, adivinar y pensar*” (Bruner, 1997)

Comprendiendo “*el propio marco del niño para entender mejor cómo llega a las perspectivas que resultan finalmente ser más útiles para él. La propia psicología popular del niño (y su crecimiento) se convierte en el objeto de estudio*” (Bruner, 1997). Además la interacción cara a cara y el sentido de otredad que deviene de dicha interacción.

¹⁶ Como lo plantea Martínez (2006) “*la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante*”

¹⁷ La cual no se dirige a la descripción de una verdad acabada, por el contrario intenta descubrir las prácticas, intenciones, vínculos, sentidos y saberes, se basa en el cuestionamiento de la construcción de significado en las prácticas cotidianas.

¹⁸ La modalidad narrativa del pensamiento se preocupa más por la verosimilitud que por la verdad, sus mecanismos tienen que ver más con lo simbólico-analógico y la construcción intersubjetiva de lo social, los procesos de razonamiento son más abductivos y subjuntivos que inductivos o deductivos. Sus formas de “conceptualización” se expresan en desenlaces tristes, cómicos o absurdos de sus historias. Sus argumentos no son lógicos, son retóricos: persuaden o disuaden, convencen y no convencen.

Por ello, con el propósito de hacer sentir la voz de los niños, y basándome en la suposición de que la biografía¹⁹ del individuo es una construcción social donde las tensiones entre las estructuras sociales y construcciones subjetivas de sentido son la constante, se prepondero el relato como el medio por el cual se hace posible el reconocimiento del otro con todas sus variables, posibilitando la reflexión sobre las prácticas sociales y su relación con el espacio en su cotidianidad, además del contexto en el cual desarrolla su proceso de exploración de lo social y las prácticas que esto conlleva.

Así que para conocer esas prácticas sociales, en busca de los sentidos que los niños otorgan a la calle acudí a algunas técnicas²⁰ para generar datos, que fueron las entrevistas semi-estructuradas, el registro fotográfico, el dibujo, videografías, ejercicios con grupos focales y cartografías urbanas, las cuales, si bien por sí mismas representaron una posibilidad de lectura, debido a su manera amplia de expresar los propios puntos de vista, de manera oral o simbólica, de expresar abiertamente experiencias, representaciones, sentires, pensamientos y opiniones de manera espontánea; también se presentan ilusoriamente como estrategias de recolección de información sin mayor dificultad, pero en el momento de estar en la interacción con los niños, requirieron ser reconfiguradas desde el momento mismo del encuentro cara a cara con ellos.

El registro fotográfico fue una de las técnicas de mayor relevancia durante toda la investigación, pues a lo largo del proceso se tomó registro de la mayoría de los momentos vividos por los niños en la calle, en muchas ocasiones fueron ellos mismos quienes se apropiaban de la cámara y captaban las imágenes que deseaban del espacio. Permitiendo de este modo *“revelar aquello que no es accesible por otros medios”* (Banks, 2010) además de permitir vislumbrar los intereses de los niños frente a la calle, por medio de los registros fotográficos y de video que voluntariamente hicieron.

En primer momento planteé una entrevista semi-estructurada con el propósito que los niños pudieran dar cuenta de sus formas o modos de habitar la calle por medio de algunas preguntas:

- ¿Qué es la calle?
- ¿Dónde queda la calle?
- ¿Con qué frecuencia vas a la calle?
- ¿Cuál es tu parte favorita de la calle?
- ¿Te gusta ir a la calle?
- ¿Qué es lo que ms te gusta de ir a la calle?
- ¿Qué haces en la calle?
- ¿Qué no puedes hacer en la calle?
- ¿Vas con alguien a la calle? ¿Con quién?
- ¿A dónde vas cuando vas a la calle?

¹⁹ Para dar una definición general, se denomina *“biografización al conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros”*... *“Es hablar de la manera en que cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos, experimentamos, conocemos; es aquello en lo que hacemos “experiencia”* (Delory-Momberger, 2014).

²⁰ Las técnicas interactivas son *“construcciones que desde las opciones de ubicar, orientar e interpretar rescata la experiencia humana buscando interpretar, comprender, ubicar, orientar y explicar las acciones y las prácticas sociales, las experiencias vitales de las personas, el significado de los hechos; recuperando los saberes y las experiencias que están detrás de los actos y de las interacciones sociales”*. (García, 2002)

- ¿Cuánto tiempo estas en la calle?
- ¿Llevas algún objeto a la calle?
- ¿Qué hay en la calle? ¿Qué vez?
- ¿Cómo es la calle?
- ¿Quién hay en la calle?
- ¿Qué hacen los que están en la calle?
- ¿Cómo te sientes cuando estás en la calle?
- ¿Qué te gustaría que hubiera en la calle?

Preguntas que los niños efectivamente respondieron pero que posibilitaron la reflexión frente a aquello que tiene que ver con el uso, el diseño de las entrevistas y formulación de las preguntas que conforman esas entrevistas, pues ocurrió que a preguntas como ¿Qué es la calle? o ¿Adónde vas cuando vas a la calle?, sin la introducción en un ambiente de conversación o sin establecer una relación con el niño entrevistado, se pueden obtener respuestas como: “*la calle*”, “*Aquí*”²¹, lo que interfirió en el fluir de las narraciones y opaco la conversación, por ello hubo que permitir el contar de los niños como premisa, y formular preguntas que hicieran énfasis sobre todo en lo dicho por ellos para desde allí profundizar. Con esto no quiero decir que no es vista como válida la formulación de preguntas sino que es necesario que estas se inmiscuyan en el relato del niño y no que el relato sea determinado por estas.

Lo que al tiempo me llevó a pensar las preguntas de las entrevistas de modo que sólo pudieran ser respondidas por los niños, no por sugerencias de los adultos acompañantes y no con respuestas generales. Pues aunque en la investigación con los niños generalmente estuvieron los adultos, bien como mediadores firmando el consentimiento para el encuentro con los niños, o como *ausentes presentes* sin mayor intervención con los procesos personales de los niños o sugiriéndoles qué responder, estas intervenciones aunque direccionaron la respuestas del niño, no dificultaron la interacción con él, que es lo realmente importante. Por el contrario, el vínculo y la confianza entre se fortaleció una vez los adultos comprendieron cuál era la mi intención como investigadora y accedieron a dejar que los niños compartieran abiertamente conmigo, de esta manera los niños se sintieron más seguros y accedieron a hablar, jugar conmigo e integrarme en sus conversaciones y actividades con mayor confianza.

Además, por más que el niño repitiera lo que el adulto quería que respondiera, era el niño quien decidía si respondía a lo sugerido o no, lo que al mismo tiempo me estaba dejando ver, una relación intergeneracional mediada por cierto interés del adulto intentando sobre el niño una reproducción humana pensada desde los propio intereses e imaginarios, más que una interpelación o un reconocimiento de las representaciones que el niño realiza del mundo que habita.

Por otro lado, no solo la actitud del niño se afectó, como investigadora me puse en tensión ante la presencia de los padres, pero más que de ellos, de estar en presencia de seres cuyas dinámicas sociales son tan distintas a las propias y a la vez tan distantes del imaginario: los niños, pues durante la experiencia no solo se relataba lo vivido por los niños, sino que lo viví con ellos a la vez que lo narraban, así que como cualquiera se sentiría frente a un enigma, interesado, en alerta, temeroso y

²¹ (Entrevista Santiago)

osado, así me sentí yo también, interpelada por ellos todo el tiempo, siendo un enigma para ellos, y evidencia de ello es su constante interés por indagar cada vez más sobre mí.

Pese a estas relaciones intergeneracionales, los niños viven la calle con mucha autonomía, libertad, confianza, saber y empoderamiento, y lo hacen sin sus adultos o cuidadores cerca. Pero en el momento de reflexionar sobre las condiciones éticas y metodológicas en la investigación me doy cuenta que no puedo contar con nada de lo que construya en el encuentro con ellos, si no tengo un consentimiento informado, firmado por sus adultos o cuidadores, lo que me hace entrar en contradicción con mi forma de concebirlos como sujetos autónomos que con su asentimiento informado participan en la investigación.

Otro asunto, es la delimitación de la población con la que se pretendía trabajar pues en principio se determinó que la edad de los niños sería sólo entre 6 y 8 años de edad debido a criterios lingüísticos por lo que se trataba de un ejercicio narrativo y comunicativo. Pero al entrar en contacto con algunos niños de estas edades teniendo como premisa sus historias, se pudo constatar que su relación con el exterior de su casa se limitaba a lugares muy cercanos, al parque del conjunto residencial como máximo y en las narraciones solamente se aludía a los recorridos habituales casa-tienda-iglesia²².

Esto arrojó una primera estructura de sentido referida a la calle como un espacio materializado en el orden de lo público e institucionalizado. Pero al mismo tiempo, presentó la necesidad de hablar con niños que tuvieran otra relación con la calle en aras de ampliar la perspectiva, ya fuera porque pasaran un tiempo considerable en la calle o porque su dinámica de vida estuviera determinada por esta.

De esta manera la edad establecida en la metodología y en el planteamiento inicial de la propuesta amplió el rango de edad de los niños: entre 9 y 12 años, sin dejar a un lado los niños de otras edades pertenecientes a la comunidad, siendo este un criterio que emergió del encuentro con los niños y no una restricción de la indagación sobre categorías preestablecidas, lo que redirecciona los propósitos para tener una visión mucho más amplia tanto de la metodología como de la población misma.

2.2. El Encuentro

Con esto, pensé en que la metodología inicialmente planeada debía abordarla desde otra perspectiva, no como la investigadora que llega a un espacio y se limita a observar e indagar a cerca de lo que sucede afuera, esperando a que le cuenten qué hacen quienes desarrollan la acción y a que respondan sus preguntas, esta situación es aburrida y así podría no conseguir mucha información acerca de los vínculos de los niños con la calle, por esta razón comencé mi búsqueda de algunos niños cercanos a mis conocidos que cumplieran con los siguientes criterios:

- Mayores de 8 años.
- Niños a los que pudiera, en compañía de los cuidadores, acompañar a sus recorridos en la calle.
- Niños con los cuales pudiera interactuar, conversar, compartir un rato en la calle y poder establecer un diálogo directo.

²² “Bueno, mira, esta es mi casa, esta es la ige...-Es interrumpido- mi casa, la iglesia y el mercado voy al mercado... de mi casa voy al mercado, después del mercado voy a este sitio” (Cristian, s 53 – min: 1:17)

- Niños cuyos cuidadores les permitieran salir solos a la calle o sin compañía de adultos.

Así que valiéndome de compañeros de clase para poderme encontrar con sus hermanos menores, primos, hijos o demás niños cercanos a ellos con quienes pudiera hablar y conversar un rato, empecé a pedirles que me dejaran acompañarlos a la calle, como opción para dinamizar un poco más la entrevista de modo que se presentara en el campo mismo que deseaba investigar y de manera más fluido y tranquilo, además justamente por esas ideas confusas que representa la calle, yo sentí que no podía definir un lugar específico donde investigar desde el principio de la propuesta, sino que este debía emerger de la posibilidad misma que me presentaba el contexto cercano, como resultados del proceso mismo de exploración del terreno.

Comencé entonces la búsqueda de porteros²³ que me pudieran ampliar el campo de exploración, llegando así al corregimiento de Bello a encontrarme con *Santiago* hermano menor de un compañero de la Facultad, *Javier*, quien luego se convertiría en el portero de mi grupo de investigación. Luego de conocer a Santiago y hablar con él de la calle que habita²⁴, acordamos un encuentro una semana después para hacer un dibujo en el cual me pudiera mostrar mejor la calle recorrida por él.

Así que la semana siguiente desde que llegue a su casa, y preguntándole a él si podía grabar el audio, deje la cama a disposición suya y nos acomodamos para iniciar nuestra cartografía, en lo que llegó a su casa su prima *Zoé*, quien se interesó por lo que estábamos haciendo y preguntó si podía ella dibujar también, por supuesto accedí, así que le comente que íbamos a dibujar la calle que conocíamos y antes de comenzar me pregunto si podía llamar a una amiga que era “*experta dibujando*”²⁵ así que accedí y cuando me dispuse a alistar los materiales, ya junto a ella habían frente a la casa 8 niños más que querían dibujar también.

De este modo conocí parte de quienes luego constituirían la población investigada, los mismos que durante el primer encuentro me preguntaron si iba a ir la semana siguiente, dándome la posibilidad de mantener un grupo más o menos estable con el cual indagar. De allí, que como estrategia para la recolección de información, decidí encontrarme con ellos cada semana en el mismo lugar para disponerme a pasar una tarde juntos. En menos de lo que pensé estaba jugando con ellos “chucha cogida”, “boy”, “Pañuelito” haciendo “Minisiguís” para vender y practicando gimnasia, bailando, jugando futbol, montando en “gusanito”, haciendo faroles además de lo que había planeado, charlando con los niños en la calle.

Situación que sin duda trajo consigo mayores desafíos en la puesta en marcha de la investigación sobre todo en lo que tuvo que ver con los asuntos metodológicos y éticos que se presentaron a la hora de llevar a cabo una investigación donde lo que decían los niños fue primordial.²⁶

²³ En Investigación cualitativa se comprende el portero como “*aquel interlocutor válido que ayuda a situar al investigador en el campo y ayuda en el proceso de selección de la población participante*”. (Taylor S, Bogdan R, 1998)

²⁴ (Entrevista Santiago)

²⁵ (Entrevista Zoé)

²⁶ Entendiendo esta participación de los niños como “*de manera general, los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive*” Siguiendo a (Hart, 1993)

Aunque debo confesar que en algunos momentos me creí desorientada metodológicamente, porque no estaba siguiendo los parámetros que en principio considere ideales y precisos, tuve que desistir de algunas técnicas de recolección de datos, (como la entrevista estructurada) de algunos métodos de abordaje a la infancia, me sentí en un constante cuestionamiento acerca de si mis acciones con los niños eran adecuadas, o estaban permitidas, pues en ninguno de los referentes metodológicos encontrados se planteaba la posibilidad de la venta callejera o del encuentro informal como medio para integrarme, conocer y relacionarme con los niños.

Me cuestioné a cerca de ¿Cómo ser lo menos estorbosa posible para ellos? Y con ello permitirme conocerlos mejor, lo que me llevo a las preguntas por ¿Qué espero de mi acto político-pedagógico-investigativo? Y ¿Desde dónde respondo en la interacción con los niños?

Y aquí debo hacer una salvedad, y es que por medio de este ejercicio se tuvo la pretensión de otorgarle la posibilidad a los niños de que hablaran, de darle la voz a los niños, de escucharlos, de darles un papel importante dentro de la investigación, pero la realidad es que fueron ellos quienes decidieron darme la posibilidad de vivir con ellos la calle, de conocer sus pensamientos y sentimientos, de participar en sus ejercicios de toma del espacio, de hacer parte de sus dinámicas para poder contar hoy nuestras experiencias en la calle. Lo que comparto aquí lo hemos construido en la relación entre todos los participantes niños, padres, cuidadores, porteros, investigadora y espacio.

2.2.1. El parche

Los niños con quienes dimos vida a esta propuesta, son habitantes de la ciudad de Medellín y en su mayoría del municipio de Bello, estos últimos habitantes de barrios aledaños al parque principal de Bello, quienes desde diferentes barrios se desplazan para agruparse en el barrio Congolo (estrato 3) en la calle de una cuadra específica, al lado de la parroquia llamada Santa Catalina Labouré, (Ver Imagen 1). Más exactamente ubicada en la calle 56 A Urbanización Santa Catalina. (Ver imágenes 2).

La comunidad habitante de la cuadra decidió poner una reja entre las casas y la iglesia, como también levantar un muro²⁷ (Ver imagen 3 y 4) al final de la cuadra a modo de delimitar el espacio, pues el sector evidencia altos índices de expendio y consumo de sustancias psicoactivas.

Este espacio por sus condiciones físicas permite el agrupamiento de estos niños, debido a que es un callejón, es decir una calle que solo tiene una entrada y una salida pues el muro del fondo no permite la circulación de peatones extraños a los habituales conocidos o miembros de la comunidad habitante del lugar, como tampoco de autos, por lo que de alguna manera se torna como un lugar seguro para que los niños puedan estar.

²⁷ “Acá, por allá abajo... Vea usted baja, baja, baja, baja, baja y por allá hay un arenero, hay un muro que separa, porque hay otro callejón por allá, hay un muro así grande que los separa” (Entrevista, min 4:37 - min 4:54)

Imagen 1. Iglesia Santa Catalina, Barrio Congolo, Bello, Antioquia. Tomadas de Google Maps App



Imagen 2. Única entrada a la cuadra



Imagen 3. Reja que divide la cuadra del resto de barrio.



Otra de las condiciones del lugar es que es un espacio ya apropiado por los niños y niñas del sector, donde les es permitido pasar mucho de su tiempo, lo que ha posibilitado la construcción de una suerte de normas implícitas de convivencia entre ellos mismos, como por ejemplo en las relaciones con los

adultos. A tal punto de observación de los niños, que identifican con claridad las conductas de los adultos que les condicionan el uso y las dinámicas de apropiación del espacio, dependiendo de si les molesta el ruido, o los golpes a las paredes de las casas, o sufran daño de las plantas y flores con los balones de los niños, en fin, los adultos limitan aún más el lugar donde pueden jugar los niños y las actividades que pueden realizar.

Imagen 4. Muro al final de la cuadra que divide el terreno.



Las casas están ubicadas en una hilera una al lado de la otra, todas cuentan con antejardín, algunas de ellas lo tienen cercado, otras abierto al público aunque algunos de estos se molestan cuando los niños juegan frente a sus casas.

2.2.2. ¿Quién va a jugar?

En el encuentro cercano con él otro, se despiertan en nosotros una suerte de sensibilidad frente a esas condiciones que hacen a ese otro, el niño, parecer vulnerable. Pero cuando se entra en la acción con ellos, bajo las mismas condiciones de juego, y se tiene una disposición por comprender lo que ellos dicen y sienten, intentando ser más infantiles²⁸, se abre otro panorama que casi que obliga a abandonar esa perspectiva reduccionista, idealista y moderna de la infancia. Siendo sus mismas prácticas cotidianas evidencia de ello, de allí que mi visión del otro-niño se ha transformado, comprendiéndolo en calidad de sujeto como unidad subjetiva, como un ser político, independiente, autónomo en sus decisiones, esencialmente contestatario y contra hegemónico.

Prueba de ello es el momento mismo del juego en la calle, pues salir a la calle es más que una frase naturalizada, previo al acto de salir se ha realizado toda una gestión y en muchos casos construcción de un plan a seguir, en el primer caso cuando los niños quieren jugar en la calle, “se comienza por los gritos generalmente de uno o dos niños convocando a todos aquellos quienes puedan salir: “Saalgan!” quienes desde la ventana o el balcón dan aviso de si pueden salir o no, quienes no salen es porque están castigados, está lloviendo o les da pereza.

²⁸ Tonucci (2003) aclara: “Pienso que ser más infantiles ha de querer decir, en primer lugar, ser más serios: serios y comprometidos como un niño que juega... Ser más infantiles quiere decir ser más humildes y reconocer que para hablar con un niño, para escucharlo y para tener en cuenta lo que dice, hay que comprometerse y aprender”.

Una vez estamos reunidos frente a la casa de alguno, (en este caso la casa de Santiago se convirtió en el punto de encuentro) comenzamos a pensar entre todos las actividades a realizar, y cada quien hace su propuesta, entre las que se escuchan: “Juguemos fútbol”, “Juguemos chucha cogida”, “Vamos al poli a montar bici”, comenzando así las discusiones y toma de decisiones: “A mí no me dejan ir”, “Mi hermanito no me deja jugar”, “Yo no puedo ir hasta allá”, “Yo no tengo bici”. Una vez están de acuerdo comienza el juego, sí en este juego se necesita escoger a alguno para que *quede cogiendo* entonces un niño cualquiera, generalmente el mismo, canta²⁹. Así comenzamos a escoger a alguien a quien salvar, de uno en uno, “Yo salvo a...” y la última persona que se quedó sin salvar es *la que coge*, entonces a correr y no dejarse coger”

Es casi el mismo ritual para todas las actividades de juego en la calle: Se convoca, se reúne, se discute, se decide, se acciona. Aunque es preciso aclarar que no todas las prácticas de los niños en la calle están referidas al juego. En el caso de jugar algún deporte, se reúnen los niños hombres y con solo la propuesta llegan a la acción: “¿Saco el balón?” involucrándose después las niñas que quieran y cuyos mayores cuidadores, hayan dejado jugar. En todos los casos cuando alguien llega a jugar en el momento o después de cantar la canción, se debe cantar de nuevo incluyendo al que llegó, si no se llega a un acuerdo como grupo acerca de qué se va a jugar, los que no están de acuerdo o no pueden, simplemente se alejan y de los que quedan alguien pregunta “¿Quién va a jugar?”, si el juego ya ha comenzado y el que llega es pequeño (menor de 8 años) generalmente pregunta: “¿Quién es el dueño del juego?” pidiendo consentimiento para jugar, pero cuando el que llega es grande (mayor de 8 años) pregunta: “¿Qué juegan?” completamente seguro de que puede y va a jugar.

De manera que cada vez que yo estaba presente me preguntaban “¿Qué vamos a jugar?” haciéndome sentir varias cosas, por un lado que los niños están adaptados a recibir todo ya propuesto por el adulto, se encuentran en espera de que el adulto decida cómo se va a proceder, y por otro lado también me sentí muchas veces como la inexperta en el campo del trato con niños en una práctica fuera de la escuela, pues la dinámica del espacio propicia otros procesos distintos a los planeados, los recursos afuera implican otra disposición de lo que es una práctica educativa, deja de haber esa cierta certeza a la que nos habituamos en la cotidianidad de una práctica formal, desde las planeaciones, el olvido de materiales, hasta el conocimiento mismo del espacio, de los recorridos entre lugares, de la organización de la ciudad misma, que además es habitada también y especialmente por los niños, pero poco conocida, poco indagada por nosotros los que deseamos ser maestros.

2.3. Estructuras de sentido

Así, establecí como procedimiento categorizar las narraciones de los niños para intentar ver en ellas los sentidos y significados adjudicados a la calle y construir a partir de allí estructuras de sentido referentes a las vivencias de los niños en la calle. Estas categorías se refirieron a actividades, experiencias, sentimientos, interacciones sociales, normativas, etc. que pudieran ir mostrando cómo se conformó esa estructura de sentido según lo vivido y narrado por el niño.

²⁹ “*Salva a tu mejor amigo que no sea tu peor enemigo y que este contigo en las buenas y en las malas y que no te enseñe a fumar marihuana debajo de la cama y que te lave los calzoncillos por toda la semana: Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo, Lunes festivo*”

Lo que me conduce a reflexionar sobre los estudios con la infancia, frente a la forma en que logramos acceder a la información que deseamos, preguntándome, ¿Deseamos alguna información de antemano?, también en las estrategias de adaptación metodológica exigidas por el tipo de población investigada, debido a sus características y prácticas emergentes en el espacio; en el sin número de realidades y situaciones apremiantes durante el proceso investigativo, en las tensiones, angustias, alegrías y demás consideraciones que como investigadores, maestros, pero sobre todo adultos debemos tener presentes en el abordaje de una realidad con, y desde los niños, y con, y desde la calle.

De allí la importancia del análisis de los hallazgos durante la investigación, pues si bien aportaron reflexiones frente a las condiciones en que la niñez vive hoy la calle desde perspectivas sociales, económicas, morales, educativas, urbanas y ciudadanas, la mayoría de estas sirvieron para vislumbrar el tránsito de los niños hacia la integración a la sociedad como finalidad del adulto, pero el proceso de categorización no lo realice basándome en esas realidades ilusorias futuras, sino desde la perspectiva propia del niño, desde su forma misma de significar, representar, habitar y dar sentido a la calle, pues parafraseando a Bruner (1997) si la narración se iba a convertir en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado, requería trabajo de mi parte: leerla, hacerla, analizarla, entender su arte, percibir sus usos, discutirla, apreciarla pero sobre todo escucharla para procurar un mejor entendimiento y otras posibilidades de pensamiento de y en la calle.

De este modo se analizaron esos significados, actividades y sentidos dados a la calle por medio de lo narrado que se volvió común entre los niños, lo dicho sobre la calle y lo hecho en ella. Es decir, la forma en que los niños construyeron significados y la manera en que estos son las bases de las estructuras sociales, las cuales no son más que significados compartidos y como tales componen la estructura que afecta al individuo.

Esto a través de un ejercicio de transcripción de sus narraciones, visualización de videos y grabaciones realizadas durante los encuentros, descripción de sus acciones y reconstrucción de las situaciones, por medio del análisis de realidades emergentes. Para lo que, siguiendo a Kalthoff (2003) fue necesaria una mirada analítica dirigida a las acciones realizadas y a la situación que permitió la efectuación de tales prácticas; como también a los vínculos entre prácticas y saberes, comprendiendo estos como el trasfondo oculto en las prácticas. Es decir, el siguiente apartado se construye entre el saber explícito de la situación concreta y de la narración de los niños, pero además se complementa con los saberes reconstruidos, a través de los apuntes realizados luego de la observación participante que realicé una vez finalizados los encuentros como producto de la reflexión de lo vivido.

De este modo emergen cuatro estructuras de sentido: La primera referida a cómo los niños son vistos como una minoría dentro del grupo de habitantes del sector, y cómo esta concepción delimita el espacio, y lo habilita solo en ciertas condiciones para que los niños jueguen, lo que sin duda los afecta emocionalmente pues en muchas ocasiones se ven impedidos para relacionarse con otros niños o realizar actividades de juego, siendo esta último –el juego- uno de los modos de mediar la apropiación del espacio por los niños y de todo lo presente en él, desde objetos materiales y construcciones urbanísticas, hasta personas y animales que concurren en el espacio, por tanto, este se convierte en un

lugar para el desarrollo de procesos socializadores, por medio de relaciones interpersonales, toma de decisiones colectivas y autónomas, y construcción de ciudadanía³⁰.

La segunda estructura de sentido surge de las experiencias de los niños en el espacio fuera de la casa, que tienen que ver con condicionamientos de sus conductas, teniendo como foco principal actividades de aprendizaje de acuerdo a los intereses de sus cuidadores, de acuerdo al espacio donde estén, sea este un centro comercial, un jardín, la calle o un supermercado. En la tercera estructura se presentan reflexiones referentes a las configuraciones espaciales, determinadas por procesos de institucionalización, por medio de los cuales los niños relacionan la calle con espacios cerrados y por ende sus actividades son restringidas. Y en una cuarta estructura se describen situaciones que pueden realizar los niños en la calle convirtiéndose esta en lugar de consumo.

Así, para contextualizar la información presente a continuación se remite a los videos realizados durante los encuentros con los niños, donde sea necesario, así por ejemplo: (*Almorzando, min 1:53 – min 1:58*) Estos videos fueron inicialmente organizados por fecha de registro, luego revisados, y transcrito de ellos lo necesario para dar cuenta de los modos de habitar la calle de este grupo de niños, y luego recopilados en un solo video, organizados allí por estructuras de sentido.

³⁰ Pues a través del juego espontáneo los niños y niñas no solo emplean sus conocimientos para desarrollar las actividades lúdicas (juegos) sino que también acuden a la experiencia y a la memoria, y en el desarrollo de éste también involucran sus emociones y afectos, los cuales se comunican a través de diversas manifestaciones orales y no orales, que da lugar al desarrollo de competencias integrativas. El juego espontáneo en la infancia permite la participación activa y voluntaria de cada uno de los niños y niñas, pues este genera un entorno de apropiación, donde no son los adultos quienes están diciendo qué deben hacer, sino que por decisión propia y organización que hacen del juego, es que llegan a acuerdos socialmente construidos por ellos acerca del cómo, dónde y con quienes jugar, esto propicia en ellos desde sus inicios una construcción de competencias (*comunicativas*) que les ayuda *“a manejar la complejidad de la vida en sociedad y a seguir desarrollándose dado que le permiten expresarse, entenderse, y negociar hábilmente con otros,(cognitivas) que ayudan a reflexionar críticamente sobre la realidad y a descentrarse, es decir salirse de su perspectiva y poder mirar las de los demás, para incluirlas en la propia vida, (emocionales) que permiten identificar, expresar y manejar las emociones propias y las de otros y (integradoras) que permiten integrar estos conocimientos y competencias al actuar en la vida diaria personal y pública”(p)*. En la medida en que ellos van conociendo al otro y se relacionan con él, es que este proceso de *“coordinar distintas perspectivas, argumentar, debatir, escuchar, y estar dispuestos a acatar”* se va construyendo, mejorando y complejizando en la medida en que va creciendo la confianza y la fraternidad entre ese grupo de amigos, vecinos, primos, o individuos con algún vínculo. -Apoyado en el documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, y Ciudadanas-

3 LA CALLE

En este apartado se presentan las situaciones emergentes vividas con los niños durante los encuentros, desde una postura fundamentada, para tratar de ampliar la mirada de la infancia en relación a la calle, desde un marco referencial un poco más extenso. De esta manera, se hacen explícitas las narraciones que los niños hicieron en relación a la calle, donde expresaron libremente sus emociones e hicieron visibles además sus prácticas y recorridos.

Por tanto, se abordaron con mayor profundidad las prácticas de los niños que convergen con sus relatos y significaciones de la calle, desde la experiencia cotidiana con y en el espacio, lo que evidencio que los sentidos que los niños adjudican a la calle devienen de experiencias, emociones, actividades y normativas, que posibilitan o no apropiaciones del espacio, sea como lugar de consumo, o de juego, de libertad o de participación activa del niño en la vida comunal. Así diluyéndose la calle entre procesos de socialización, comercialización, pedagogización, e institucionalización, en una palabra Domesticación de la infancia.

3.1 Una minoría³¹ en la totalidad

“En vacaciones siempre juego, juego y juego”
(Entrevista a una de las niñas 27 Agosto de 2016³²)

Muchas de las narraciones de los niños, al igual que las evidencias videográficas, aluden al juego como una de las maneras de acercarse a la calle, además de representarlo como una herramienta de socialización, pues el niño a través de este *“descubre el mundo, sus misterios y sus leyes, pone a prueba sus propios conocimientos y sus propias capacidades, aprende a conocer a los demás”* (Tonucci, 2003) y, a conocerse a sí mismo respecto a los otros. De allí, algunas de las ideas aquí presentadas en relación al juego, nacen de la reflexión de las experiencias durante la interacción con los niños, otras de la reconstrucción de situaciones comunales con ellos y otras de construcciones derivadas de estudios más rigurosos y elaborados.

3.1.1. Jugando

El juego reconocido desde un enfoque de Derechos, estipulado este en el Artículo 31 de la Convención internacional³³ sobre los Derechos de los Niños³⁴ invita a los Estados Partes a *“reconocer el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y*

³¹ Reconocida como una minoría (Frones, 1994) que se encuentra en constante reposición de sus miembros, pero que sin lugar a duda a través de ese reconocimiento se ha distanciado e imposibilitado para tomar parte activa en lo que a infancia concierne.

³² (Almorzando, min 1:53 – min 1:58)

³³ Convención aprobada por las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989 y ratificada en Colombia por medio de la Ley 12 de 1991.

³⁴ Comprendiéndose niño bajo lo estipulado en el Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006, Título I, Capítulo II, Artículo 3. Sujetos titulares de derechos. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad.

a participar libremente en la vida cultural y en las artes³⁵”, por tanto, debe velar por garantizar las condiciones necesarias para no vulnerar este derecho al niño.

No obstante, cuando un grupo de niños, en este caso en Bello, quiere jugar fútbol y no tiene un espacio frente a su casa donde hacerlo, debe seguir un protocolo: Primero se debe alquilar una cancha de “fútbol 5” que es la cancha con dimensiones más pequeñas disponible, para lo que requiere contar con un mínimo de 10 compañeros de juego, (con menos personas no alquilan el espacio). Debe reservar la cancha (Ver imagen 5) con varios días de anticipación, vía telefónica al polideportivo del sector (osea no puede ser espontaneo el deseo de jugar). Debe consignar 70.000 pesos a una cuenta destinada, para así permitir el alquiler del espacio, (consignación que además solo puede hacer un adulto), y si logra culminar todo el proceso, puede acceder a jugar en la cancha por espacio de 1 hora.

Imagen 5. Tarjeta con número para hacer la reserva de la cancha de fútbol.



Entonces, ¿Cuáles son las condiciones que permiten velar por el cumplimiento del derecho al juego? ¿Puede el niño ser participe en el cumplimiento de sus derechos? Me surgen estos interrogantes a partir de mi participación dentro de las situaciones vividas por los niños, pues la realidad muestra un condicionamiento en el uso del espacio público, en el cual “*el niño no puede jugar donde es posible jugar, sino en los sitios donde se debe jugar*” (Tonucci, 2003) Coaccionándolo para hacer efectivo su derecho.

Ahora bien cuando el niño no logra vincularse con el lugar bajo las normas que este le exige, piensa rápidamente iniciativas para dar solución a los inconvenientes que pueda traer este percance, acudiendo a sus propias maneras de relacionarse con el espacio para proponer alternativas.

Pese a que “*el espacio público es sólo necesario cuando somos muchos los que queremos realizar juntos alguna acción. Espacio público es, por tanto, un concepto que se vincula directamente al de acción política*”³⁶” así como lo plantea Arendt citada por Bonafé (2010). Así mismo, este no deja de ser espacio público en la medida que el niño realiza acciones políticas donde reajusta la norma que no puede cumplir, a sus capacidades para hacer efectiva la acción: El juego. Siendo este

una necesidad primaria para los niños; el deporte una posible actividad de desarrollo de peculiares capacidades físicas. En el juego libre y lo más autónomo posible, el

³⁵ Convención internacional sobre los Derechos de los Niños. Artículo 31, Parágrafo 1.

³⁶ *Ibíd.* Pág. 11.

niño descubre sus preferencias y sus capacidades” como lo plantea Tonucci (2003, p. 75)

Así, el juego para los niños no se determina o limita por el espacio condicionado para ello, sino por los intereses y deseos de jugar que tengan. Bien lo observa Lynch (1990) al decir que *“a los niños les gusta jugar en todas partes menos en los parques de juego”*

3.1.2. Apropiando

El Decreto 1504 de 1998 de Colombia, por medio del cual se reglamenta el manejo del espacio público en el plan de ordenamiento territorial, en el Capítulo I, artículo 1, señala que es *“deber del Estado velar por la protección de la integridad del espacio público y por su destinación al uso común, el cual prevalece sobre el interés particular”*

En este caso, en que la cantidad de población infantil en el sector es casi igual a la de adultos, debería entonces tenerse en cuenta las reclamaciones que hacen los niños referidas al espacio que tiene destinado para el juego, pues a esto están dirigidos la mayoría de los intereses comunes de los niños.

Por tanto, la calle confiere y exige al niño la posibilidad de ser creador, no solo de acceder a los espacios condicionados para ellos, o habilitados por nosotros para su tránsito en virtud del juego libre, sino que en conformidad con lo que presenta la calle, para apropiarse de ella, el niño reacomoda sus condiciones para el disfrute en la misma, por lo que desarrollan estrategias para poder jugar, y otras maniobras para realizar prácticas además del juego. (Ver imagen 6). Ya que el espacio es un *“producto material en relación con otros productos materiales —incluida la gente— que participan en relaciones sociales determinadas históricamente y que asignan al espacio una forma, una función y un significado social”* (Castells, 1997) El niño se relaciona con este espacio en la medida que lo va significando.

Imagen 6. Niños pintando Golosa frente a la casa de uno de ellos.



Por tanto, y como propuesta para lograr conocer el significado que el niño otorga a su experiencia en el espacio, resultado fundamental escucharlo, conocer sus perspectivas, analizar las representaciones construidas, entender los sentidos, además de las pautas o patrones sociales de las que se valió para pensar lo que pensó y actuar como actuó. Escucharlo siempre, intentando actuar desde una postura

observadora y crítica, relacionando lo que evidencio el niño en su relación con el entorno social y lo que relato de cómo él se relacionó con el espacio en que vive. Concibiendo el espacio como las construcciones urbanísticas ya determinadas *“pero también los escenarios de encuentro colectivo y representación social, los espacios de las interrelaciones, las representaciones y las identidades”* (Cardona, 2008).

Los niños van configurando sus prácticas en función de las transformaciones espaciales presentes en su contexto, así la relación entre la demanda del niño hacia el espacio, está directamente relacionada con la configuración del espacio dispuesto para el niño.

De esta manera se hace evidente cómo los espacios públicos que se suponen están al orden de lo colectivo, se ven significados individualmente por el niño a medida que lo va explorando, va realizando actividades en él, y este le permite relacionarse con otras personas por medio del juego, de las conversaciones, de los deportes, de la recreación, de las ventas, de los desplazamientos y en general, de la cotidianidad del niño en la calle.

Cuando uno de los niños narra lo que hace en la calle, cuenta: *“Hago muchas cosas... Juego escondido”*³⁷ aclarando el horario en que lo hace, dice: *“Los Viernes cuando llego me pongo a jugar, llego a las seis, me pongo a jugar como hasta las once de la noche”*³⁸. Mientras que cuando una niña narra cómo juega en la calle, dice: *“Es divertida tiene mucho cañón”*³⁹ refiriéndose a los muros de los que se pueden lanzar o esconder detrás de ellos. Otra niña comenta: *“Nosotras a veces jugamos a familia solas las niñas y después los niños vienen a jugar”*⁴⁰. Otra niña dice con un matiz de agresividad: *“Pero es que cuando uno va a jugar (Golosa), y ellos hay mismo se meten...”*⁴¹ Comentario que abre las posibilidades de lo que puede suceder en la situación en que un niño interrumpa el juego de una niña en la Golosa, esta interrupción trae consecuencias que evidencian, además, una perspectiva de género muy marcada, tanto en los juegos que pueden jugar por ser de cada género, como en las relaciones interpersonales establecidas entre ellos.

Además deja ver el uso, apropiación y significación del espacio que hace el niño del lugar en donde juega, ligado este a la frecuencia con la que sale a jugar, al tipo de relaciones que establece con los demás niños y adultos presentes en el espacio, a las actividades de goce y disfrute que allí realiza y a la seguridad que siente estando allí. Así, como lo suscita (Bourdieu, 1999) *“El gusto, propensión y aptitud para la apropiación (material y/o simbólica) de una clase de objetos o prácticas enclasadadas y enclasantas, (enlazadas y enlazantes) es la fórmula generadora que se encuentra en la base del estilo de vida”* Por tanto, en la medida que los niños apropien el espacio dispuesto para ellos, construirán el estilo de vida elegido dependiendo del contexto.

3.1.3 Sintiendo

En muchos casos, las emociones de satisfacción que expresaban los niños frente a lo que hacen mientras juegan en la calle, tales como *“Muy divertida para hacer la vuelta estrella... uno corre*

³⁷ (Entrevista, min 4:05 – min 4:09)

³⁸ (Entrevista, min 3:07 – min 3:17)

³⁹ (Hablando, s 01- s 04)

⁴⁰ (Juego, s 02 – s 07)

⁴¹ (Faroles, min 7:02 - min7:08)

*mucho por acá*⁴²” se pueden transformar rápidamente en sentimientos de ira, de un momento a otro pasan de generar goce a ser causa de agresión e irrespeto. Las actitudes que para algunos de ellos pudiera generar empatía, fácilmente se convierten en motivo de falta para otro, lo que desencadena en muchas ocasiones persecuciones (Ver imagen 7) de niños por niñas, como destinatarios de algún golpe, y molestias de los niños a las niñas, con motivo de llamar su atención.

Situación que muestra como el juego entre niños va más allá de una actividad o ronda tradicional, y conocida por todos, como por ejemplo “Chucha” o la “Golosa”, sino que el juego es una constante vivencia de situaciones contradictorias de exploración de emociones y sentimientos en relación al espacio, y de auto-control sobre ellos. “*Se trata, pues, de un juego continuo entre autonomía y reconocimiento, aprobación y gratificación*” (Tonucci, 2003) donde los niños reflexionan frente a la situación, generan hipótesis de posibles soluciones, discuten, se escuchan, expresan y deciden constantemente.

En otras ocasiones la calle esta mediada por asuntos que tiene que ver con la disposición emocional del adulto que le da el permiso al niño para jugar. A veces los adultos los observan desde las ventanas y balcones, cada tanto se asoman a la puerta a verificar el estado de sus hijos, si no los ven cerca gritan su nombre, algunos intervienen constantemente en el juego de sus niños, limitando el espacio al que pueden acceder, los compañeros de juego que puede elegir y hasta actividades como correr o saltar.

Imagen 7. Niñas corriendo.



Este clima emocional adulto afecta y logra determinar el estado de ánimo del niño, pues si el adulto está de humor deja salir a jugar al niño, de lo contrario este no puede salir y disfruta la calle desde la ventana o balcón, igual que cuando los niños son sancionados por haber fallado a alguna responsabilidad académica o haber incumplido una orden de los padres, este no puede salir a la calle como castigo. Privados por los padres o cuidadores del disfrute del espacio, esto como medida correctiva ante algún comportamiento no deseado del niño.

Decisión que se toma sin ser contemplada la posibilidad de preguntar al niño por lo que siente, lo que desea, y lo que quiere hacer para conseguirlo, desconociendo que, como lo plantea Tonucci (2003)

⁴² (Hablando, s 3 – s 07)

el desarrollo verdadero se estimula a través del encuentro personal con las cosas nuevas, que no se comprenden, que no se conocen ni se saben hacer y de las ganas de dominarlas; del encuentro con el obstáculo nuevo y la satisfacción de superarlo sacando el máximo provecho de lo que se conoce y se sabe hacer. (p. 88)

Y que en este caso la calle puede contribuir a este desarrollo, en la medida que exige e involucra a los niños en las prácticas presentes en la calle y en la toma de decisiones respecto a estas.

Aunque generalmente los niños allí se sienten empoderados del lugar, lo sientes suyo, a su disposición, se sienten confiados, tranquilos, seguros y en la mayoría de los casos alegres de estar en ese espacio, sea caminando, corriendo, charlando, jugando, o comiendo. En las ocasiones en que no se sienten a gusto en el espacio que tienen disponible es cuando alguno de los vecinos saca a su mascota, pues a algunos niños les produce cierto recelo, o cuando las motos de algunos de los habitantes queda parqueada justo frente al arco improvisado por ellos para jugar fútbol; pues cuando esto pasa se ve afectado todo el juego y toda la dinámica del momento.

De este modo las situaciones emocionales emergentes de la relación del niño con la calle evidencian una relación con el espacio público que depende de las condiciones de este, y de las condiciones habilitadas por los demás sujetos presentes en ella, además de las motivaciones que el niño tenga para salir a la calle y de los sentimientos que evoque el estar en este espacio, el poderse mover y desplazarse a lo largo de varios lugares y realizar actividades que en su casa le son prohibidas, como jugar, correr o gritar.

3.1.4. Eligiendo

Los niños narran la calle como un lugar en el que hacen muchas actividades, una niña cuenta: *“Jugamos mucho a familia, patinamos⁴³”,* otro niño comenta: *“Juego fútbol⁴⁴”*, Una más cuenta qué hace cuando va a la calle: *“Cuando no me atraso solo jugamos y almorzamos y ya... vé y vamos a la clase de Ingles del preescolar de mi mamá... y almorzamos⁴⁵”*, actividades que si bien el niño relaciona con el juego y vive como tal, estas tienen un matiz formador pretendido por los padres, pues el entrenamiento de fútbol y otros deportes, las tareas de la escuela y la familia, se instauran en el niño como un requerimientos que debe cumplir y debe practicar constantemente. Situación que evidencia que aunque *“en las instituciones se objetivan sentidos que son luego individualizados. Demarcan lo decible y lo pensable para cada situación social y para los actores involucrados y constituidos por ellas”* (Llobet, 2010). En la realidad el niño tiene la posibilidad de significar estas experiencias de acuerdo a las particularidades de cada contexto y dinámica socializadora respectiva.

Poniendo en evidencia de un lado el afán de protección y seguridad que tienen los adultos para con los niños, intentando dar solución a las necesidades recreativas de los niños por medio de actividades con objetivos de aprendizaje, que requieran de una disciplina y trabajo más riguroso. Y de otro lado, que *“los niños se movilizan para defender su autonomía”* Tonucci (2003) pues deciden acudir a ciertas formas de apropiación del espacio y desechar otras, dando cuenta de sus capacidades para tomar

⁴³ (Juego, s 01)

⁴⁴ (Entrevista, min 4:58)

⁴⁵ (Almorzando, min 1:17 – min 1:30)

decisiones y tomar actitudes frente a la apropiación de la calle, situando dicha capacidad dentro de la autonomía que tiene al momento de interactuar con los sujetos y con los espacios movilizándose en él y eligiendo a donde ir.

Imagen 8. Fotografía tomada por una niña a través de la ventada del carro.



Así mismo, en la calle los niños eligen con quien jugar, los amigos que quiere tener, a quien contarle algunas cosas, con quien poder discutir otras, alguien con quien caminar por el barrio, un cómplice con quien reírse, las rutas por las que se desplazan por buena parte del barrio para encontrarse con amigos en determinados lugares e ir a jugar. Cada niño significa la calle en virtud de cómo interactúa con ella, configurando cada calle como única, y cada niño con características propias. Siendo esta *“el espacio de la aventura con amigos, el lugar de trabajo, el patio de juegos, el lugar de protección”* (Llobet, 2010)

Una de las niñas dice: *“Lo que más me gusta es caminar”⁴⁶*. Mientras caminan algunos niños por las calles, hablan de sus asuntos personales y se ríen, en ocasiones hacen exclamaciones en voz alta a otras personas desconocidas según la situación, viendo pasar a una joven en pantalones cortos frente a ellos le gritan: ¡Fea! así les parezca muy bella, o si pasan caminando cerca de un partido de futbol gritan indiscriminadamente: ¡Malo! Y siguen caminando entre risas. Pese a que ambos significan la calle mientras caminan por ella, la niña lo hace por el disfrute del recorrido mientras los niños deciden caminar como medio para llegar a cumplir un objetivo en algún lugar determinado (cancha de futbol, casa donde juegan Xbox) y mientras hacen el recorrido hacen burlas indiscriminadamente dependiendo de lo que esta les ofrece.

3.2 Experiencias en el espacio fuera de casa

Los niños se encuentran todo el tiempo en un constante proceso de pedagogización⁴⁷, aprenden a nombrar las cosas por procesos de socialización de los que se encargan de conducir la familia en

⁴⁶ (Isabella, s 39 – s 41)

⁴⁷ “Con la expresión “pedagogización” se hace referencia, entonces, a un fenómeno social que tiene que ver con la expansión de un imaginario pedagógico (las cosas se pueden tratar y solucionar de modo pedagógico) en los diversos sectores del mundo social y que, junto con la tecnificación y la burocratización, se constituye en el tercer elemento característico de las sociedades industrializadas y de las actuales sociedades neoliberales. Desde el punto de vista de las relaciones sociales, el principal interés con la pedagogización es el de manipular la

principio y luego la institución educativa, a través de instrucciones concretas, como lo narra esta niña: *“Mire, lo ponemos acá primero, llegamos y hacemos una tirita no pero es que yo necesito una tirita como delgadita, delgadita y lo cortamos hasta acá, hacemos tiritas hasta acá y ya después llegamos y los enrollamos y los pintamos y así quedan, a mí me enseñaron a hacerlos⁴⁸”*.

Su participación en la vida social permanentemente implica una naturalización o aceptación de datos o hechos ya dados, realizados, idealizados y establecidos por sus adultos cuidadores, presentes en todos sus ámbitos (instituciones a las que acuden) quienes *“actúan como los puentes mediante las cuales las sociedades producen los individuos singulares que las mantendrán vivas como tales”* (Llobet, 2010)). Tal como lo muestran las declaraciones de esta niña: *“Pero donde Isa y Sofi si me desatraso, juego y mi mamá me recoge⁴⁹”* O la afirmación de esta otra niña: *“Esta lloviznando... si llovizna nos entran a todos... pero si no saben que está lloviendo, no⁵⁰”*. Poniendo en evidencia los condicionamientos u objeciones presentadas por sus padres, los cuales les distancian de la calle y de algunas de las actividades que allí se realizan y las disputas que estas generan entre los deseos del adulto y los de niño.

Esto representado en la narración de esta niña cuando afirma: *“Yo si me puedo limpiar en la ropa⁵¹”* mientras pintaba con tempera y dibujaba su casa, pues en ese momento estaba usando ropa que su mamá creía ya no era importante. De esta manera y gradualmente van interiorizando máximas o normas que les van permitiendo involucrarse en su grupo cercano como sujeto social participativo y tenido en cuenta. De esta manera dando cuenta de lo que se trata la pedagogización en el marco de la domesticación de la infancia, como lo caracteriza Zinnecker, (1990, p. 142), citado por Runge, (2016, p. 23), por medio de la cual *“El mundo de la vida de los niños es trasladado a espacios protegidos, se sella frente al entorno natural y se delimita de otros lugares de acción de otros grupos etarios”*, de esta manera se perfecciona lo que tiene que ver con la vida cotidiana de los niños y niñas, dentro de espacios institucionalizados, dispuestos para ello. Así, *“Los espacios de los niños ceden –incluso desaparecen– a favor de los espacios para los niños diseñados por los adultos a los que, además se le adjudica una función educativa”*. (Runge, 2016, p)⁵²

De otro lado, las narraciones de los niños estas sujetas a situaciones de la vida cotidiana de otras personas, como lo dice esta niña: *“Veo a mis amigos⁵³” ... “Carros, veo personas, casas⁵⁴”* estos son los amigos, los vecinos, hacia los cuales se desarrollan cierto tipo de actitudes que se sustentan en prácticas heredadas culturalmente. Así por ejemplo, la narración de este niño contando lo que quisiera cambiar de la calle: *“Las peleas, las matanzas⁵⁵” ... “Porque cuando hay peleas se matan⁵⁶”* evidencia esto del fenómeno de la violencia inmerso en nuestro contexto cultural, el cual permea considerablemente a las infancias. Situación que genera muchas veces posturas de rechazo desde ellos

dimensión relacional de lo humano matizando las tensiones y contradicciones y creando el sofisma de un trato armónico y sin asperezas con lo dado socialmente”. *Ibíd.* Pg. 3.

⁴⁸ (Faroles, s 45 – min 1:10)

⁴⁹ (Almorzando, min 1:35 – min 1:44)

⁵⁰ (Faroles, min 8:43 - min 9:06)

⁵¹ (Pintando Faroles, min 2:48 – min 2:50)

⁵² *Ibíd.* Pág. 3.

⁵³ (Isabella, min 1:07 – min 1:09)

⁵⁴ (Isabella, s 15 – s 20)

⁵⁵ (Entrevista, min 7:16 – min 7:20)

⁵⁶ (Entrevista, min 7:44 – min 7:49)

hacia cualquier tipo de evento que desestabilice la sana integridad, sea durante el juego, o durante una conversación cualquiera.

Así, la pedagogización puede -no siempre- ser un proceso descentralizado de la institución y conlleva la enseñanza y aprendizaje de rituales cotidianos que resignifican constantemente la configuración histórica y cultural del espacio vivido, los niños al reinterpretar prácticas cotidianas impuestas conscientes o inconscientemente, reproducen y perpetúan en su contexto imaginarios, prejuicios y estereotipos transmitidos, al igual que como pasó con generaciones anteriores, o sea, sus padres o adultos responsables.

3.3 Configuración espacial

“El mercado, esta es la casa y esta es la iglesia” (Narración de la cartografía realizada por uno de los niños⁵⁷)

Cuando las dinámicas habituales de los niños en la calle se vieron cuestionadas por un tercero, en este caso la presencia e interacción con la investigadora, se evidencio una posición alterada de los niños frente al espacio calle, debido a que, por un lado, se vieron exigidos a reflexionar frente a una experiencia que ha sido muy común para ellos pero poco explorada por otros, y menos para dar cuenta de la forma en que habitan ese otro espacio fuera de su hogar.

Y por otro lado, se encontraron en una posición en la que se les interpele, se les escucho, se les propuso construir una narración, recordar y narrar sobre lo recordado de su interacción en y con la calle, y se les invitó a reflexionar sobre eso narrado desde la experiencia propia, lo cual los puso en un papel central, papel que no están acostumbrado a tener frente a un adulto; a menos que pase algo que el adulto considere fuera de la norma.

3.3.1 Caminando

Durante la primera entrevista uno de los niños dijo: *“Aquí solamente a la iglesia, a la tienda de por allí y ya”⁵⁸* respondiendo a la pregunta por dónde va cuándo va a la calle. Pero el mismo niño respondiendo a la misma pregunta por medio de una cartografía respondió: *“Vea, esta es mi casa, entonces salgo, llego al colegio, después salgo voy pa’l parque... compro cosas... acá esta la iglesia entonces sigo derecho, ¿Usted conoce el Éxito vecino?, ¿Del parque? Entonces voy allá, ta ta, llego a Puerta del Norte y después otra vez me devuelvo pa’ la casa y después salgo y juego futbol”⁵⁹* (Ver imagen 9).

Lo que evidencio varias cosas, por un lado, que el dibujo puede ser utilizado como un recurso comunicativo, por medio de la cual se puede invitar al niño a imaginar, recordar y representar sus pensamientos de manera gráfica, acompañada de una explicación o interpretación de lo que dibujó, permitiendo así encontrar realidades de los niños en su cotidianidad, allí plasmadas. Y de otro lado, que los recorridos de los niños pueden ser más amplios de lo que sus narraciones logran dejar ver, según lo que cuenta este niño narrando la cartografía, él puede recorrer largas distancias que lo alejan

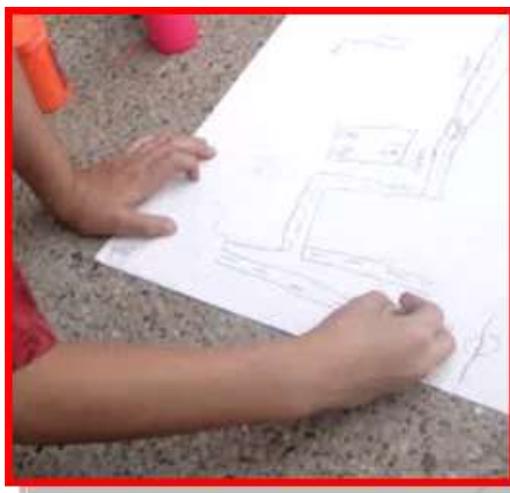
⁵⁷ (Cristian, s 12 – s 18)

⁵⁸ (Entrevista, min 7:54 – min 8:03)

⁵⁹ (Santiago, s 02 – s 35)

de su casa, y estas distancias las recorre solo, además identifica lugares comerciales que pueden ser puntos de referencia para otros recorridos, lo que deja ver el reconocimiento y apropiación del espacio fuera de la cuadra habitual en donde vive.

Imagen 9. Cartografía realizada por uno de los niños.



También durante el ejercicio cartográfico se evidenció que las narraciones de los desplazamientos realizados por los niños en diferentes espacios y por diferentes motivos, son múltiples, diversas y propias de quien las realiza, aunque evidencien recorridos muy similares, la experiencia de cada niño es única, su forma de representarlo da cuenta de ello.

Así aunque sus prácticas se configuran de acuerdo al espacio, de manera clara y pre-establecida de acuerdo al lugar donde se lleven a cabo, es decir institución o lugar al que pertenezca, en muchos otros casos el espacio se vuelve confuso en tanto no hay unas dinámicas establecidas que guíe el actuar de los sujetos, por tanto la concepción de espacio como ya configurado bajo normas y parámetros establecidos, ahora es un espacio que depende de nuestro accionar para configurarse, como lo dice Lacoste (1977) citado por Comes (2010)

“Antes se vivía totalmente en un lugar, en un espacio limitado pero bien conocido y continuo. Hoy cada una de nuestras diferentes actividades se inscribe en unos retales de espacio [...] Si los sonámbulos se desplazan sin saber porque en un lugar que conocen, nosotros no sabemos dónde estamos en los diferentes lugares en los que nos toca estar”. (P. 7)

Evidencia de ello, el caso de quien no tiene mucho contacto con la calle, o espacios al aire libre, como en el caso de esta niña quien expresa su inconformidad hacia la calle así: *“A mí casi no me gusta... es que un día en la playa en Brasil casi me lleva dos veces una ola, es que esas olas eran como un monstruo, eran muy monstruosas, eran muy grandes”⁶⁰* De esta narración se puede entrever el sentido propio que para ella ha adquirido la calle, comprendiéndola como el espacio fuera de su casa destinada para vacacionar.

⁶⁰ (Almorzando, min 7:03 – min 7:23)

Esto, me atrevo a pensar, como consecuencia de que sus actividades en la calle están mediadas por el transporte privado con el que cuenta su familia, lo que le hace vivir la calle desde la ventana del carro (Ver imagen 8), pues los lugares que ella visita son espacios cerrados y con fines específicos. Los recorridos por ella realizados van de su casa al centro comercial, de su casa a su colegio, de su colegio al Preescolar (del que es dueña su mamá), de su casa al entrenamiento, es decir, a la UdeA donde toma clases de Ballet y al polideportivo de Bello donde practica Gimnasia. Todos los recorridos los realiza en carro, según palabras de la mamá, la niña no está acostumbrada a salir a la calle y mucho menos a salir sola. Su calle son las avenidas por donde transita el carro.

Por otro lado, algunos de los dibujos que hicieron los niños acerca de la calle se dieron en relación a los lugares referentes de situaciones específicas que en ellos ocurrían, lo que Hart (1997), citado por Barreto (2011) afirma cuando dice que *“los niños y niñas tienden a dibujar figuras estereotipadas que ya han aprendido, y que a su vez son la expresión de un limitado grupo de objetos que conocen y que son acentuados por la cultura particular”*.

Situación que me hizo reflexionar frente a la modificación en la edad de los participantes seleccionados, pues narraciones como esta: *“Esta es mi casa, de mi casa, el mercado, el supermercado de allí, del supermercado, mi colegio”⁶¹* Dan cuenta de que no es la edad de los niños la que determina los recorridos en la calle, sino que estos están condicionados por las prácticas en relación con la calle, realizadas por sus adultos cercanos.

3.3.2. Entrando

Los recorridos de los niños a lo largo del barrio se hacen frecuentes cuando en la cuadra no les es permitido jugar, o cuando tienen una actividad específica u objetivo al salir a la calle. Por lo general debe existir un motivo para ir a la calle, aunque este sea pasar de lugar en lugar, como lo expresa esta niña cuando se le pregunta por lo que hace en la calle: *“Gimnasia y ballet, nada más eso, ve, ballet y gimnasia, solo eso”⁶²*. (Ver imagen 10) Lo claro es que no se sale a la calle solo por salir.

Imagen 10. Una de las niñas junto al entrenador en el curso de Gimnasia.



⁶¹ (Isabella, s 01 – s10)

⁶² (Almorzando, min 2:06 - min 2:16)

Además su narración al igual que los gráficos de uno de los niños, (Ver Imagen 11 y 12) presentan una característica en común que es fundamental. Dan cuenta de procesos de institucionalización⁶³ que vive la infancia, consecuente del interés del adulto cuidador, por la adecuada familiarización del niño con el mundo que habita, siendo esto evidente en las actividades practicadas por los niños, las cuales requieren de instrucción y por tanto una instalación para poder ser llevadas a cabo. Pues *“empíricamente, la parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización”* (Berger y Luckman, 1991).

Situación que presenta una dicotomía, pues en la era del discurso de los derechos, donde se piensa la infancia desde la protección (Ley 1098 de 2006, Título I, Capítulo II, Artículo 20), bajo un principio de corresponsabilidad⁶⁴, lo que es evidente en la acción, en la cotidianidad infantil es que a los niños se les da órdenes de lo que deben hacer, de cómo deben actuar en el mundo, ordenes que solo pueden obedecer, no cuestionar. En la realidad de los niños en relación al encuentro y exploración de la calle, la protección y cumplimiento de sus derechos, se realiza por medio de la limitación y restricción del espacio.

Imagen 11. Porcentaje de tiempo que pasa uno de los niños en la calle.



Imagen 12. Cartografía de uno de los niños.

Por otro lado, lo que supondríamos es el principio de corresponsabilidad se convierte en un principio de privatización e institucionalización de la infancia ya que su bienestar *“se establece entre todos los sectores e instituciones del Estado”*⁶⁵. Proyectando el espacio urbano desde las instituciones que por derecho están destinadas a la formación del sujeto, es decir, la Familia, la Escuela y la Iglesia⁶⁶ principalmente, pues desde que el niño nace es inscrito en, como mínimo, una de estas y por ende será la encargada de dar a conocer, proclamar y reflexionar frente a su papel como sujeto y ciudadano

⁶³ Comprendiendo que *“Los procesos y relaciones mediante las cuales las instituciones para la infancia producen niños se relacionan con la transmisión de la herencia cultural y la distribución de posibilidades materiales de reproducción y continuación de la vida”* (Llobet, 2010)

⁶⁴ Ley 1098 de 2006, Título I, Capítulo II, Artículo 10: Se entiende por corresponsabilidad, la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección.

⁶⁵ *Ibíd.*

⁶⁶ Tomo en cuenta esta institución, por un lado, por el popularismo y determinismo que le adjudican muchas comunidades dentro del territorio colombiano, y por otro lado, por la proclamación abierta, en su preámbulo, de la Constitución Política de Colombia, de invocar la protección de Dios.

frente a la sociedad. No obstante, esto ocurre sin preguntar a los niños su opinión, sin interpelarlos, sin escucharlos, solo exigiéndoles que cumplan los requerimientos de los adultos, o normas, en pro de su bienestar. Bien los confirman Berger y Luckman (1982) cuando afirman que *“las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que se canalizan en una dirección determinada,”* por tanto, aunque el niño está inmerso en la sociedad y *“no puede sustraerse de la influencia social, ya que esta le está conformando por todas partes y no tiene posible”* (Delval, 1989)

3.4 De la calle – En la calle

“se cerró el negocio, no, se cierra el negocio, ya”⁶⁷
(Anuncio de uno de los niños al terminar de vender Minisiguis)

Muchas de las narraciones y dinámicas de los niños en la calle se ven representadas en el orden de lo mercantil, pues la calle representa para los niños un espacio donde se desarrollan prácticas de consumo propias del lugar, es decir, por ser la calle debe haber allí donde comprar cosas. Es el caso de uno de los niños cuando comenta lo que hace en la calle: *“Pues comprar... Todo tipo de cosas pa’ comprar como cebollas, hay yogures, papitas, hay de todo”⁶⁸* en este caso en particular de acuerdo a la experiencia y acercamiento de este niño con la calle, este le confiere el sentido de proporcionar cosas que comprar, pues el objetivo de salir a la calle es ir a la tienda a comprar cosas.

3.4.1 Comprando

De esta manera ellos pueden ser los beneficiarios de los productos que allí se encuentran, como lo narra este niño: *“Cuando llego al colegio, estudio ta ta ta salgo, cuando llego al parque compro cosas, cuando voy al éxito también compro cosas, cuando voy a Media Naranja compro ropa, cuando voy a puerta del norte juego en los juegos, en los juegos esos, y cuando llego otra vez a la casa, me voy, cojo otra ruta, por acá, otra ruta y entro a la cancha y juego”⁶⁹* O como lo muestran los gritos de esta niña: *“Mami ahí fue, ahí fue, ahí fue, mami ahí fue, ahí fue donde me compraron el pez, ahorita vas a ver cuál pez me compre”⁷⁰*, al evocar un evento sucedido en un lugar específico, el cual recordó al ver la fachada de un local del centro comercial.

Al igual que cuando manifiesta sus preferencias de lo que come cuando está en la calle: *“Lo único que me gusta para almuerzo cuando vengo aquí son los Frisnacks... eso es lo único, cuando vengo aquí lo único que como es Frisnacks”⁷¹* Evidenciando sus intereses por la comida de un sitio en particular, ubicado en un lugar específico, al cual ya está habituada a visitar.

Otros niños, por su parte, cuentan con un insumo que les dan sus padres, valor de 2.000 pesos en promedio, para invertir como quieran, algunos compran helados en la tienda de la esquina, otros compran empanadas o salchi-papas en un puesto informal que está ubicado en la esquina también,

⁶⁷ (Vendiendo, min 1:22 – min 1:28)

⁶⁸ (Cristian, min 1:20 – min 1:39)

⁶⁹ (Cartografía, min 1:18 – min 1:58)

⁷⁰ (Almorzando, min 14:45 – min 14:57)

⁷¹ (Almorzando, min 32:48 – min 32:59)

otros niños los utilizan para montar en el gusanito⁷², Algunos otros juntan el dinero que tengan y compran gaseosa de tamaño grande y varios paquetes grandes de fritos para compartir entre ellos.

Aquí es donde aparece una especie de poder adquisitivo de los niños y del como ellos son totalmente conscientes de sus alcances para conseguir capital y por ende adquirir bienes y servicios. Este poder adquisitivo puede representar a su vez malestar o tensión entre ellos, sea un tipo de admiración o fascinación por la adquisición de algún objeto en particular, o en caso contrario desencadenando sentimientos negativos causados por la frustración de no conseguirlo.

3.4.2. Creando

También está el caso de los niños que como mutuo acuerdo conviene hacer algo que puedan vender “*Vamos a hacer Minisiguis*”⁷³. “uno de ellos apporto un vaso de leche en polvo, otro compro un frutiño, el papá de uno ellos les compro los pitillos y la mamá de otro les dio 1.000 pesos para comprar una candela con la que sellarían los pitillos ya rellenos. Una vez con los materiales conseguidos, se sentaron a analizar la situación, uno de ellos dijo: “Vale 3.100 todo... frutiño, pitillos... es que así se van muchos pitillos... primero vamos a ver si nos compran” (Registro del encuentro) (Ver Imagen 14)

Imagen 14. Materiales para preparar Minisiguis.



De este modo, organizándose para tener alguna ganancia, uno mezcló la leche en polvo con azúcar, otro mezcló azúcar con frutiño, otro prendió la estufa para ir quemando un extremo del pitillo, una vez sellado por un lado, se comenzó a llenar con una de las mezclas, hice un embudo con hojas de papel, pero los dos niños que estaban llenando no los quisieron utilizar. Continuamos llenando pitillos, una vez estaban llenos se lo pasábamos a quien había prendido la estufa para que los sellara por el otro extremo. Luego de llenar alrededor de 20 pitillos salimos para venderlos en la calle. Al cabo de quince minutos de gritos ofreciendo minisiguis, gritaba uno de ellos: “*Solo queda un Minisigui... rico y delicioso*”⁷⁴ mientras otro niño pregunta: “*¿Vamos a hacer un minisigui pa’ venderlo?*”⁷⁵”

⁷² Automóvil diseñado en forma de tren, con vagones muy pequeños, pero que cuentan con capacidad para casi cincuenta personas sentadas. Cuenta con unas puertas pequeñas, que dan a la rodilla de quien esté sentado dentro y de las cuales salen varillas hacia arriba de las cuales está sostenido el techo.

⁷³ (Idea, s 5)

⁷⁴ (Vendiendo, s 8 – s15)

En esta situación se puede ver como los niños han venido construyendo la idea de producción para obtener ganancia. Desde sus propios intereses, con el objetivo de tener ganancia de esta acción y contar con algo de dinero, ellos han construido una representación de mercado, entendido este como un grupo de *“compradores y vendedores de bien o servicio en particular. Los compradores son el grupo que determina la demanda que habrá por el producto y los vendedores son el grupo que determina la oferta de dicho producto”* (Mankiw, 2012).

3.4.3. Vendiendo

Por otro lado, está el caso de dos de los niños del grupo, quienes por momentos (no siempre) compran algunos dulces, chicles, bombones, galletas, gomitas, cigarrillos y demás, para venderlos a quien encuentren en la calle, sean sus vecinos, otros niños, familiares o conocidos que transitan cerca a su casa; ofreciéndolos en maletas de plástico transparente, en forma de caja de herramientas.

En una discusión ente varios niños donde se conversaba acerca de cómo sacar ganancia de la venta, uno de los niños que vende le dice al otro: *“A la menudeada le gano menos parcero, ejemplo un cigarrillo en la tienda de allí vale 200, en la tienda de allí vale 100, Vale 200, yo, es que está muy caro, me di la vuelta allí y pregunto, ve este vale 100, no parece este está muy caro, este valía 100⁷⁶”* A lo que el otro responde: *“Parcero uno no tiene que hacer eso, uno va a donde vendan los cigarrillos y pregunta cuánto vale el paquete y divide, y le toca dividir, a como le salen, por ejemplo a 500, si le gana así, si no, no los puedo vender a 500 por que nadie los compra⁷⁷”*.

En estas situaciones es evidente como los niños ejemplifican ellos mismos una de las tantas transacciones económicas que se dan en la calle, específicamente en establecimientos comerciales, producir, ofrecer, negociar y vender. En donde establecen reflexiones de índole economicista en las que analizan la ley de la demanda⁷⁸ de los productos que ellos negocian. Situación que se da sin la necesidad de recurrir a la venta para suplir necesidades urgentes, sino por el mero placer que produce el tener ganancia de una venta.

Estas experiencias parecen ser necesarias para delimitar roles que determinan jerarquía y poder dentro del grupo, aquel que tenga dinero y pueda acceder sin problema a ciertos antojos, es el más destacado dentro del grupo, a quien más respetan y más autónomo es. Al parecer estas acciones se realizan con objetivos personales, de un lado, quien vende pareciera necesitar un reconocimiento o una identificación de parte del grupo con quien comparte, además de la confirmación de su identidad, y por lado, existe una necesidad de contar con dinero para celebración de “fechas importantes.”

⁷⁵ (Vendiendo, min 1:45 – min 1:46)

⁷⁶ (Manuel, s 27 – s 44)

⁷⁷ (Manuel, s 45 – s 59)

⁷⁸ Como lo dice Mankiw (2012) *“La cantidad demandada de un bien cae cuando el precio de un bien aumenta”*

4 CONCLUSIONES

Luego de este recorrido cuyo propósito se centró en indagar por los significados que los niños le adjudican a la calle por medio de un ejercicio narrativo, puedo decir que los anteriores relatos sirvieron para reconstruir situaciones, acciones y significados de la calle a partir de la experiencia del encuentro de los niños con esta, a través de sus propios relatos y de las experiencias vividas con ellos en este espacio durante estos meses, de las cuales puedo concluir:

- Las narraciones de los niños en relación a sus aproximaciones a la calle, se presentan mediadas por una posición política, pues en cada uno estuvo la decisión de habitar la calle de la manera que mejor la disfrutara dentro de las máximas permitidas. Construyéndose a sí mismo de una manera activa mediante diferentes prácticas dentro del espacio. Siendo estas prácticas no algo que el niño inventa por sí mismo, sino que son una suerte de pautas que se encuentran a su alrededor y en la cultura y que vienen dadas con las prácticas sociales. Pautas que están ahí, propuestas por la sociedad en general y por los grupos sociales en particular; pautas que su cultura, su sociedad y su grupo social le proponen, sugieren e imponen (Foucault, 1987) pero que el niño reestructura de acuerdo a su relación y posibilidades en el espacio.
- Algunas de las vivencias durante los meses que duraron los encuentros con los niños, evidenciaron multiplicidad de situaciones en relación a la calle, en buena parte referidas a prácticas de consumo en lugares dispuestos para eso, como centros comerciales o tiendas del barrio, también debido a sus nociones economicistas, se organizan para ayudar a conseguir su sustento diario mientras juega y le da sed o hambre, o para tener el dinero que lo represente como alguien que no necesita pedirle a los papás, sino que es autónomo, esto propio de algunos niños vendiendo dulces informalmente en la calle.
- Algunas de las experiencias que narran los niños de su relación con la calle están referidas a necesidades sociales o de mantenimiento del status, que si bien conducen al niño a vivir la calle desde cierta perspectiva (por ejemplo a través solamente de la ventana del carro) en muchos casos es más un interés de los padres por mantenerlos alejados y “protegidos” que de los mismos niños por jugar en un centro comercial o de recorrer la ciudad en carro, pero sin querer se van involucrando en esta dinámica. Que sin duda va de la mano con procesos de institucionalización muy claros, en este caso pasando de un lugar cerrado a otro igualmente cerrado.
- En algunos casos, las vivencias obedecen a variables de índole recreativa y familiar, como cuando salen al parque de diversiones o se van de viaje, siendo estos contactos con la calle solo en ocasiones esporádicas y bajo situaciones especiales. Al mismo tiempo que representan la calle como el espacio donde pueden ser libres (ignorados) bajo la dirección de los adultos, siendo un lugar aprobado por los adultos, regulado por los adultos, pero en su mayoría dispuesto y operado por los niños.
- Lo que se volvió de alguna manera una constante en los relatos a cerca de las formas de habitar la calle, fue cierto recelo a salir muy lejos solos, debido a las situaciones conflictivas o

peligros que posibilita el espacio calle a través de peleas, acosos, matanzas, conductores imprudentes y robos. Lo que hace pensar que las formas a las que el niño acude para relatar la calle obedecen en muchos casos a situaciones relatadas por otros, que los niños apropian como posibles, y en ocasiones como únicas realidades de la calle. Pese a que directamente el niño no haya estado en algún riesgo de este tipo durante su estancia en la calle, este cuenta lo que hay presente en la calle, describe a los otros agentes presentes en el espacio, las actividades que otros realizan y demás detalles, pero no propiamente desde lo que él vive y experimenta en la calle, desde cómo la calle lo atraviesa, sino cómo la demás gente se comporta en la calle.

- Además del análisis de las narraciones que hicieron los niños, también analicé las prácticas relacionadas con esos discursos, por medio de las actividades que hicimos durante los encuentros, teniendo en cuenta los juegos que jugamos, las discusiones que tuvimos, los gestos allí expresados, los sentimientos que nos motivaron, las reacciones espontáneas, las apropiaciones de los espacios y las normativas implícitas y explícitas a las que teníamos que *someternos* si queríamos estar en la calle.
- Los niños configuran, apropian y significan la calle teniendo en cuenta las máximas allí presentes, pero ajustándolas a sus necesidades, por cuanto sus narraciones dan cuenta de las observaciones, situaciones, sentimientos, actividades y prácticas que ellos realizan en la calle, evidenciando una especie de sub-cultura infantil determinada por actos de los propios niños, en un determinado espacio. Así se convierten los niños en parte de una sub-cultura o cultura infantil que necesita traducción, (aunque no debería) para ser comprendida por los adultos, pues parece que los adultos sufrieran de una cierta sordera que les impide enterarse de lo que pasa con sus niños. Por ello considero de vital importancia escuchar el mundo de primera mano desde la voz de los niños ya que son ellos mismos quienes realizan su propia construcción del mundo que habitan. Pese a que la realidad nos muestre como configuramos el espacio social para que el niño casi que en igualdad de condiciones que los adultos, accedan a la misma información y casi que de la misma manera, visiten los mismos sitios, coman lo mismo, aprendan lo que sus adultos cercanos o padres les enseñan, también hay una gran posibilidad de que aprendan otras cosas, de que tengan sus propios aprendizajes, y en consecuencia se puedan relacionar con el mundo bajo otras posibilidades diferentes a las de un adulto promedio.
- Los niños en la calle presentan formas de organización a nivel grupal para cumplir objetivos colectivos como ir a jugar Xbox en el lugar común, tienen sus propias características que los identifican como niño, (sea desde la legislación o desde la concepción que los padres tienen de ellos), se identifican con ciertos patrones, juegos, actividades, utilizan un lenguaje propio creando códigos de comunicación entre ellos, generalizan pautas y comportamientos similares, desarrollan proyectos conjuntos, comparten espacios elegidos por ellos, tienen conflictos interpersonales que por medio del diálogo solucionan rápidamente, demuestran sus sentimientos espontáneamente, por lo que pueden llegar a ser muy directos y hasta crueles en sus comentarios, se disgustan y expresan su disgusto, e interactúan en su mayoría con niños de edades similares, más que con adultos.
- Debido a la relación intergeneracional en la que está inmerso el niño, todo el tiempo se



vislumbran relaciones de poder con el adulto, donde vivenciamos en varias oportunidades cómo el adulto intenta demostrar la autoridad que tiene sobre el niño, atropellándolo muchas veces con palabras fuertes y acciones bruscas. De alguna manera pareciera sentirse amenazado por el niño, (quien lo desborda en saber, en conocimiento, en información, en actitud, en deseo y en energía) evidencia una especie de afán por no perder su lugar como el que manda, el adulto pareciera necesitar hacerse ver ante el niño como alguien inmune, como el que no tambalea, el que todo lo puede, y nada duda. Razón por lo que no se abre al diálogo, no se da a la tarea de discutir y escuchar otro punto de vista, así imposibilitando la acción de negociar y llegar a acuerdos con el niño.

- Pareciera que los adultos simulan que los niños no pueden comprender lo que ellos dicen, parecieran creer que las acciones, palabras, gestos y demás ademanes de los adultos le son indiferentes a los niños, que las palabras entre murmullos que se dicen entre adultos no son perceptibles y significantes para los niños, hablan de ellos frente a ellos, simulando que están ausentes, o creyendo que este no comprenden lo que el adulto dice, eso se puede evidenciar si observamos cualquier lugar donde estén los niños entre adultos en esta ciudad. Situación que dificulta en muchos casos el contacto y relación del niño con la calle, pues aunque este es un sujeto autónomo y reflexivo, pareciera que el adulto no se da cuenta de ello, por tanto en algunos casos la organización del niño para desplazarse o salir, debe ser conjunta con adultos o dicho de otra manera, está supeditada a la compañía casi obligada, de los adultos para lograr movilizarse por el barrio o llegar a algún lugar retirado, dígame canchas de fútbol, piscina o parques.
- Las ideas de los niños no son puro reflejo de las de los adultos sino que cada niño realiza una reconstrucción propia con los distintos elementos que encuentra a su alrededor para configurar el mundo desde sus intereses propios, prueba de ello es la interacción cotidiana del niño con el espacio, con la calle, donde responde por sí mismo y por sus actos frente a los adultos, por ejemplo, cuando estos últimos se sienten vulnerados por las acciones de los niños, como golpear las paredes de las casas con la pelota, o gritar enfrente de sus casas, o entrar a sus antejardines, y deben negociar con ellos para poder jugar. O cuando va de la casa a la tienda tomando a cada momento autónomamente decisiones frente a los recorridos, pues aunque podría alejarse de casa mucho más, él decide mantener el rumbo original, no desviarse, regresar por donde sea mejor para él.
- Los niños viven la calle con mucha autonomía, libertad, confianza, saber y empoderamiento, y lo hacen sin sus adultos o cuidadores cerca, pero en el momento de reflexionar sobre las condiciones éticas y metodológicas en la investigación me doy cuenta que no puedo contar con nada de lo que construya en el encuentro con ellos, si no tengo un consentimiento informado firmado por sus adultos o cuidadores, lo que me hace entrar en contradicción con mi forma de concebirlos como sujetos autónomos que con su asentimiento informado, manifiestan desear participar en la investigación.
- La calle también puede representar una institución, pues modela, condiciona y regula bajo un imaginario de deber ser en el espacio público. Por ello, pensar la calle con los niños es un ejercicio de ciudadanía y participación que permite apreciar las maneras de habitar el espacio,

pero también los ideales que se ponen en juego en relación a lo que se quisiera que fuera la calle y a lo que se espera que fuera un niño que la habita, asunto de vital importancia, pero que requiere llevar a cabo estrategias alternativas de aprendizaje que reivindiquen este espacio como válido y posibilitador de formación de los niños.

- Pese a que es una indagación que aún se sigue desarrollando, y se han concluido los análisis para efectos de entregar el presente informe, no se ha concluido el seguimiento a los efectos de esta investigación en el impacto de las metodologías de formación de maestros en la exploración de la calle como fuente de descubrimiento de las múltiples formas de transitar la infancia. Lo que me parece clave para realizar aportes al campo del estudio de la infancia, específicamente al campo de los estudios sociales con la infancia, ya que además las investigaciones encontradas narran la infancia desde un tercero, descriptivamente, yo quise recuperar el sentido otorgado a la calle desde la propia vivencia narrada por los niños. Además de ampliar los espacios para la formación docente desde una perspectiva fuera de la escuela, y personalmente porque me parece importante conocer cómo el otro significa el espacio que comparte conmigo.
- Por tanto el acto de investigar no es solamente cumplir con los requerimientos metodológicos establecidos, no es una cuestión para confirmar las sospechas que tenemos sobre algún tema, o problemática, es permitirse explorar, conocer, hacer parte de dinámicas alternativas a las habituales, en espacios diversos y con múltiple población. No se trata solo de una actividad requisito, que nos transforme en funcionarios administrativos cumplidores de consignas, sino en actores políticos y sociales activos dentro de los grupos que nos interesan, junto a ellos, viviendo y explorando sus prácticas de primera mano, no solamente desde una perspectiva academicista.
- En tanto la calle se presenta como lugar de exploración y acercamiento directo de la infancia con el mundo y con la realidad circundante, esta misma es un espacio de cooperación y configuración colectiva, es decir un *co-laboratorio*⁷⁹; donde pueden intervenir muchos actores de la sociedad. Lo cual posibilita ampliar la mirada profesional, el campo de acción del maestro y en consecuencia el rol del pedagogo infantil, por tanto considero pertinente para la formación de maestros en la facultad de educación, ampliar los espacios de práctica pedagógica ofrecidos a espacios alternativos no institucionalizados.

⁷⁹ No comprendiendo este neologismo como se plantea en el documento del Informe mundial de la UNESCO “Hacia las sociedades del conocimiento” (2005) que define un “colaboratorio” así: *“es un centro de investigación o un laboratorio distribuido. Al explotar las tecnologías de la información y la comunicación, esta estructura permite que científicos a los que separan grandes distancias trabajen juntos en un mismo proyecto. Compuesto por los términos “colaboración” y “laboratorio”, este vocablo designa el conjunto de técnicas, instrumentos y equipamientos que permiten a científicos e ingenieros trabajar con centros y colegas situados a distancias que anteriormente dificultaban las actividades conjuntas.”* Sino acuñando los términos Colaboración y Laboratorio, comprendiendo este último como el lugar donde los niños experimentan, investigan, exploran, se interrogan, realizan prácticas y construyen su subjetividad colectivamente, desde su contacto con el mundo y por tanto en colaboración con este.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Aries, P. (1985): *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.
- Banks, M. (2010) *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bardy, M. et alli (1993) (eds): *Politics os Childhood and Children at Risk. Provisison - Protection – Participation*. Viena, European Center.
- Barreto, M. (2011) Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 635-648.
- Berger, P. y Luckman, T. (1982) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Bonafé, J. (2010) La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad. En GIMENO, J. (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid, Edit. Morata. Universidad de Valencia.
- Bourdieu, P. (1999) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Visor, Madrid,
- Cardona, B. (2008) Espacios de ciudad y estilos de vida El espacio público y sus apropiaciones. *Revista Educación física y deporte*, n. 27–2.
- Corsaro, W (2003) *We are friends right? Inside Kids’ Culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Delgado, M. (2007) *Sociedades movedizas, pasos hacia una antropología de las calles*. Anagrama. Barcelona.
- Delval, J. (1989) *El mundo social en la mente infantil. La representación infantil del mundo social*. Madrid.
- Delval, J (2004) *El desarrollo humano. El conocimiento del mundo social*. Siglo XXI, editores. España.
- De Venanzi, A. Hobaica, G. (2003) *Niños de la calle: ¿Una clase social? Trabajo y Sociedad*. Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas. Disponible en <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/DeVenanzi.htm>
- Diker, Gabriela (2008) *El discurso de la novedad. En: ¿qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Los polvorines.



Domínguez, M. Romero, M. Paul, G. (2000) Los “Niños Callejeros” una visión de sí mismos vinculado al uso de las drogas. *Rev. Salud Mental*.

Ennew, J. (1993) Childhood as a asocial phenomenon. *National Report England and Wales. Eurososocial Report 36/16*.

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

Frones, I (1994) Dimensions of childhood, en QVORTRUP, J. y otros (eds.) *Childhood Matters*. Aldershot, Avebury.

Gaitán, L (2006) La nueva sociología de la infancia. *Aportaciones de una mirada distinta*. Vol. 43 Núm. 1.

Gaitán, L. (2006) Política y sociedad - El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. Vol. 43 Núm. 1.

Galeano, M. (2004) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

García, B. (2002) *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín, p. 35. Trabajo de grado para optar al título de Trabajo Social, Universidad de Antioquia.

Glaser, B. (2002) *Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory*. *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2) Spring.

Hart. R. (1993) *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. Oficina regional para América Latina y el Caribe.

Hart, R. (1997) *Children’s Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan.

Habegger, S. Mancila, I. (2006) *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*.

Hidalgo, P. (2000) *Los niños de la calle en Managua. Marginación y supervivencia en el espacio urbano*. *Rev. Anales de Geografía de la Universidad Complutense*.

Hincapié, C. (2005) *Una aproximación a la calle como ambiente educativo*, *Nodos y nudos*. Vol. 19.

Jaramillo, L (2007) *Concepción de infancia*. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, n° 8.

Kalthoff, H. (2003) Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnographisch-soziologischen Forschung. En: Zeitschrift für Soziologie, 32 (1), 70-90.

Klaus, A. Garcés, J. (2011) Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 9, No. 2.

Klaus, A. (2012) La Educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. Revista Educación y Pedagogía, vol. 24, N° 62.

Knoblauch, H. (2005) Focused ethnography. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research.

Lacoste, Y. (1977) La geografía: Un arma para la guerra. Barcelona. Anagrama.

Linaza, J, S. (1992) Jugar y aprender. Alhambra – Longman, Madrid.

Llobet, V. (2010) ¿Fabricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia. 1ª ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires

Mankiw, G. (2012) Las fuerzas del mercado de la oferta y la demanda. Principios de economía. 6ª Edición. México.

Martínez, M. (2006) La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista IIPSI.

Ruiz, O.J. (2012) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Roggenbuck, S. (s.f.) Aproximación crítica a sus investigaciones y perspectivas desde la teoría social.

Sánchez, A. (2003) Menores en situación de calle: la doble vulnerabilidad hacia el consumo de drogas. Revista Española de Drogodependencias.

Soeffner, H - Georg. (2004) La hermenéutica de las ciencias sociales, en: Flick, U., von Kardorff Ernst, Steinke, Inés (ed.): Un compañero de la investigación cualitativa; Sage Publications, Londres: Thousand Oaks, Nueva Delhi.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Taylor, S. Bogdan R. (1998) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Valencia, J, Sánchez, J, Montoya, LC, Giraldo, A, Forero, C. (2014) Ser niño en situación de calle: un riesgo permanente. Rev. Fac. Nac. Salud Pública.

Weber. H, Sierra. S.S. (2005) Cicatrices en mi piel: Los niños de la calle se fotografían a sí mismos. Universidad Externado de Colombia.

Weber. H, Sierra. S.S. (2009) Corazón sangrante: la religión de la calle. Libros Gremio de Gutenberg.

