

PRESENCIA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN LOS PROGRAMAS
SOCIOEDUCATIVOS DE LAS FUNDACIONES: OBRA SOCIAL EL CARMEN Y
URDIMBRE, DEL MUNICIPIO DE PASTO

BÁRBARA LAID OJEDA CORTÉS

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA
SAN JUAN DE PASTO

2014

PRESENCIA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN LOS PROGRAMAS
SOCIOEDUCATIVOS DE LAS FUNDACIONES: OBRA SOCIAL EL CARMEN Y
URDIMBRE, DEL MUNICIPIO DE PASTO

BARBARA LAID OJEDA CORTES

Director de Tesis
ÁLVARO TORRES MESÍAS
Doctor en Educación
Universidad de la Habana- Cuba

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA
SAN JUAN DE PASTO
2014

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en esta tesis doctoral titulada: **PRESENCIA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN LOS PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS DE LAS FUNDACIONES: OBRA SOCIAL EL CARMEN Y URDIMBRE, DEL MUNICIPIO DE PASTO** son de responsabilidad exclusiva de su autora.

Artículo 1° del acuerdo 324 del 11 de octubre de 1966, emanado del honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Fecha de sustentación: 7 de marzo de 2014

Calificación: 4.6 Honorífica

DR. ERNESTO JACOB KEIM

Jurado Internacional

DRA. ALBA NIDIA TRIANA

Jurados Nacional- Primer Lector

DR. GIRALDO JAVIER GOMEZ GUERRA

Jurado Nacional

RESUMEN

La Pedagogía Social, como campo de acción disciplinar e investigativo ha dejado a través del tiempo de su construcción y definición de ser, aportes teóricos y prácticos que permiten establecer y llevar a cabo programas, proyectos u ofertas educativas sociales, tendientes a la atención y aminoramiento de carencias y necesidades insatisfechas en niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar, en extra edad y además, presentan situaciones y condiciones de vulnerabilidad y de calle.

En este contexto, se indaga en los aportes y reflexiones de los diversos componentes que constituyen la Educación y Pedagogía Social, referentes estudiados y analizados en diferentes latitudes. La investigación, se enfoca hacia la presencia de la Pedagogía Social en los programas socioeducativos de dos fundaciones con operatividad en el municipio de Pasto: Obra Social El Carmen y URDIMBRE. El estudio, perfila las categorías: referentes teóricos, motivaciones personales y sociales, efectos generados, componentes pedagógicos sociales y correspondencia de las dos fundaciones, con los fundamentos de la Pedagogía Social. Las categorías fueron organizadas y catalogadas bajo la aplicación del multimétodo y la teoría fundamentada: así, la ruta investigativa permitió escoger las macro categorías y organizar las subcategorías en criterios 1 y 2, para definir los niveles inductivo y deductivo que generan y constituyen la teoría basada en los datos-resultados de la investigación y logran una aproximación integral al fenómeno.

El proceso metodológico permitió establecer que las dos fundaciones tienen una teorización incipiente desde el marco de la Pedagogía Social. Sin embargo, por los logros alcanzados en los campos de desarrollo personal, integración social, formación académica y laboral de niños, niñas y jóvenes atendidos, se puede considerar que el trabajo educativo de las dos fundaciones, corresponden a las pretensiones de la Pedagogía Social, expresadas en cuatro capítulos: I. Transitar con la Pedagogía Social para contextualizarse, II. Permear y hacer eco en la ciudad de San Juan de Pasto, III. Reescribir sentidos de vida en los encuentros, con las palabras y las visibilidades y IV. Política pública educativa colombiana destinada a la atención de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad y de calle.

Palabras claves: Educación social- Pedagogía Social, Fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE, Población en situación de calle, Población en situación de vulnerabilidad, Política Pública Educativa Colombiana.

ABSTRACT

The Social Pedagogy, as a field of action and research discipline has made over time of its construction and definition of being, theoretical and practical contributions that establish and carry out programs, projects or social educational offerings, and attention aimed at lessening of gaps and unmet needs in children and young people who are out of school, extra age and also present situations and conditions of vulnerability of street.

In this context, it explores the contributions and insights of the various components that make up the Education and Social Pedagogy, referring studied and analyzed in different latitudes. The research focuses on the presence of Social Pedagogy in the socio-educational programs of two foundations with operation in the town of Pasto: The OBRA SOCIAL EL CARMEN and URDIMBRE. The study outlines the categories: theoretical framework, personal and social motivations, effects generated, social pedagogical components and correspondence of the two foundations, the fundamentals of Social Pedagogy. The categories were organized and cataloged under the application of multi-method and grounded theory: thus, the investigative route allowed to choose the macro categories and organize subcategories in criteria 1 and 2, to define the inductive and deductive levels that generate, and are based theory on data , research results and ensure a comprehensive approach to the phenomenon .

The methodology established that the two foundations have an early theorizing from the framework of the Social Pedagogy. However, for its achievements in the fields of personal development, social integration, academic and vocational training of children and youth served, it can be considered that the educational work of the two foundations, correspond to the claims of the Social Pedagogy expressed in four chapters: I. Transit with Social Pedagogy for contextualizing, II. Permeate and echo in the city of San Juan de Pasto, III. Rewrite way of life in encounters with words and visibilities and IV. Colombian educational public policy for the care of children and young people vulnerable and of the street.

KEYWORDS

Social Pedagogy Social Education, Social Work Foundations and URDIMBRE, El Carmen, homeless population, vulnerable population , Public Education Policy Colombian.

Si soy puro producto de la determinación genética, cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable.

Paulo Freire

LISTA DE IMÁGENES

		Pág.
Imagen 1.	Momentos investigativos	23
Imagen 2.	Fundación Obra Social El Carmen	56
Imagen 3.	Centro médico San José.....	59
Imagen 4.	Odontólogos Magda Moncayo y Maximiliano López, Consultorio Obra Social El Carmen	59
Imagen 5.	Sr. Fabio Salazar. Rector Institución Educativa Municipal José Félix Jiménez (J. T.)	60
Imagen 6.	Padre José Félix Jiménez Gómez, Fundador Obra Social El Carmen	62
Imagen 7.	Mural de evangelización y promoción Humana	63
Imagen 8.	Panorámicas del Plantel educativo José Félix Jiménez	69
Imagen 9.	Internos laborando en el Taller de panadería	76
Imagen 10.	Taller de carpintería	77
Imagen 11.	Internas de la Obra Social El Carmen	78
Imagen 12.	Taller de peluquería	81
Imagen 13.	Willmer Criollo, interno	83
Imagen 14.	Milton Portilla, interno	84
Imagen 15.	Liliana Bolaños y Arturo Muñoz- fundadores URDIMBRE	89
Imagen 16.	Organización de la finca Janacatú	92
Imagen 17.	Integrantes fundación URDIMBRE	93
Imagen 18.	Almacén de ventas URDIMBRE	95
Imagen 19.	Ambientes de aprendizaje de juegos didácticos	98
Imagen 20.	Ambiente de aprendizaje finca Janacatú	99
Imagen 21.	Material didáctico y de literatura	100
Imagen 22.	Planeación de acciones. Equipo de trabajo URDIMBRE	102
Imagen 23.	Jóvenes de la fundación URDIMBRE desarrollando guías de Aprendizaje	104
Imagen 24.	Niños, niñas y jóvenes de URDIMBRE	107
Imagen 25.	Trabajo con familias	109

		Pág.
Imagen 26.	Desarrollo de trabajo por grupos	110
Imagen 27.	Equipo de Trabajo	113
Imagen 28.	Trabajo por proyectos	117
Imagen 29.	Cualificación permanente de educadores	118
Imagen 30.	Trabajo en equipo	135
Imagen 31.	Ambiente de aprendizaje	139
Imagen 32.	Presentación de proyectos productivos	145
Imagen 33.	Jóvenes del proyecto Urdir tejido social	146
Imagen 34.	Presentación de Proyectos productivos de comidas rápidas	146
Imagen 35.	Trabajo de Proyectos con familias	174

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de información	24
Tabla 2. Rasgos que definen la educación social	31
Tabla 3. Ofertas educativas flexibles	53-55
Tabla 4. Objetivos de la política pública social de México, año 2000	185
Tabla 5. Objetivos de la política pública social de Chile, año 2011	188

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	15
I. TRANSITAR CON LA PEDAGOGÍA SOCIAL PARA CONTEXTUALIZARSE	28
1.1. Acercamiento a la Educación social y pedagogía social	28
1.1.1. Propósitos y funciones de la pedagogía social	33
1.1.2. Objeto de estudio y ámbitos de acción de la educación/pedagogía social	37
1.2. Pedagogía social y su difusión	39
1.2.1. Presencia de la pedagogía social en España	43
1.2.2. Indicios y avances de la pedagogía social en Latinoamérica y Colombia	45
II. PERMEAR Y HACER ECO EN LA CIUDAD DE SAN JUAN DE PASTO	52
2.1. Rastreo de Programas educativos sociales en el Municipio de Pasto	52
2.1.1. Obra Social El Carmen: fundamentada en principios de la religión católica y Rasgos de la pedagogía social	56
2.1.2. Finalidades de la Obra Social El Carmen: Evangelización cristiana y principios de promoción humana	61
2.1.2.1. La promoción humana en la Fundación Obra Social El Carmen	64
2.1.3. Práctica pedagógica cristiana en la Obra Social El Carmen	66
2.1.3.1. La Obra Social El Carmen: su dinamización en el Liceo José Félix Jiménez	68
2.1.4. La proyección social de la Obra Social El Carmen	73
2.1.5. Los/as internos/as de la Obra Social El Carmen, laboran desde tempranas horas ...	75
2.1.5.1. Los talleres de artes y oficios de la Obra Social El Carmen	79
2.1.6. Jóvenes y niñas de la zona rural, beneficiarias de la Obra Social El Carmen	82
2.1.7. Perspectivas de sostenibilidad y continuidad de la Fundación Obra Social El Carmen	86
2.2. Inicio de la Fundación Social URDIMBRE	89
2.2.1. Las tres URDIMBRES y la constitución de los referentes educativos, pedagógicos Sociales	93
2.2.1.1. Material didáctico pedagógico propuesto por URDIMBRE	100
2.2.1.2. URDIMBRE define sus procesos educativos y de convivencia desde la autonomía, libertad, inclusión e integralidad	101

	Pág.
2.2.2. Niños, niñas y jóvenes en situación de calle emiten pautas para ser atendidos por la fundación URDIMBRE	105
2.2.3. Perfil, calidades y cualidades de los “educadores y educadoras de la calle” de la Fundación URDIMBRE	112
2.2.3.1. Procesos formativos y autónomos visibles en los educadores y educadoras de la Fundación URDIMBRE	116
2.2.3.2. URDIMBRE se hace comprender con la reconstrucción de conceptos	100
2.2.3.2.1. Breve acercamiento histórico a la definición de “niños de y en calle”, propuestos por organismos internacionales como la UNICEF, la ONU y otros	120
2.2.3.2.2. URDIMBRE reflexiona y replantea los conceptos de niños con problemática de Calle. Resocialización, normalización de prácticas y comunión con los otros ...	123
2.3. Camino normativo recorrido por las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE para su instalación y funcionamiento	128
III. SENTIDOS DE VIDA EN LOS ENCUENTROS, CON LAS PALABRAS Y LAS VISIBILIDADES.....	133
3.1. Pulsando memorias al recorrer las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE	133
3.2. Intereses y desafíos personales de los adolescentes de las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE	133
3.2.1. La integración, interacción y el trabajo colaborativo en las dos fundaciones	137
3.3. Los procesos académicos y laborales calan en la vida de los NNJ de las dos Fundaciones	142
3.4. Puntos de encuentro de las dos fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE con la pedagogía social	149
3.4.1. Intenciones y funciones formativas desarrolladas por las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE	150
3.4.2. Ambientes de aprendizaje adecuados a las necesidades y expectativas de la población atendida en las dos fundaciones	156

	Pág.
3.4.3. La evaluación como herramienta de seguimiento y acompañamiento pedagógico en las dos fundaciones socioeducativas	159
3.4.3.1. Inicios de la evaluación social en España	161
3.4.3.2. Avances de sistematización de programas educativos populares en América Latina	163
3.4.3.3. Procesos internos y externos de evaluación adelantados en las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE	165
3.4.4. La comunidad y las familias trabajan mancomunadamente con las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE	170
3.4.4.1. Procesos comunitarios en la Obra Social El Carmen	172
3.4.4.2. URDIMBRE involucra a las familias en procesos educativos	173
IV. POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA COLOMBIANA DESTINADA A LA ATENCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD Y DE CALLE	177
4.1. Aproximaciones e interpretación de los conceptos de vulnerabilidad y situación de calle	177
4.2. Programas latinoamericanos de políticas públicas, destinados a la atención de niños, niñas y jóvenes en situación de calle	184
4.2.1. El interés de Colombia por atender a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad y de calle	189
4.3. Referentes legales que posibilitan el desarrollo de programas socioeducativos en Colombia	199
4.4. La política pública educativa visibiliza a los niños, niñas y jóvenes, que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de calle	204
CONCLUSIONES.....	221
BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	229
ANEXOS	252
Anexo 1	252
Anexo 2	257

	Pág.
Anexo 3 Entrevista semi-estructurada a personal docente, administrativos y equipo de apoyo	265
Anexo 4 Historia de vida	266
Anexo 5 Entrevista semi-estructurada a fundadores de la Obra Social El Carmen y Fundación URDIMBRE	267
Anexo 6.....Formato de sistematización docentes-equipo de apoyo URDIMBRE	268
Anexo 7 Vaciado de información de entrevistas e historias de vida a la población atendida y personal de apoyo de la fundación URDIMBRE	283
Anexo 8 Vaciado de información de entrevistas e historias de vida a la población atendida y personal de apoyo de la Obra Social El Carmen	311
Anexo 9 Organización de la información. Triangulación Entrevista-Entrevista-Historia de vida. Diciembre 3 de 2012	322

INTRODUCCIÓN

En el devenir del ser humano, la educación ha posibilitado la construcción y redefinición constante del sujeto como ser de cambios y transformaciones; así como también de sus actuaciones en los diferentes escenarios por los cuales transita y en los que cobra visibilidad por el solo hecho de existir. Lógica de vida y de interacción humana que puede ser comprendida e interpretada desde la Pedagogía Social, la cual en sus indicios, considera que “el hombre en su contexto cultural comparte con sus semejantes esas imágenes y las consensúa, les da un significado compartido, crea realidad y construye en la comunicación.” (Sáez, 1997, p. 44). Este aporte, se enlaza y posibilita acercarse al pensamiento de Paul Natorp (1913), quien entregó las bases teóricas iniciales para la construcción de los principios, los fines y la razón de ser de la Pedagogía Social.

A partir de las reflexiones de Paul Natorp, autores como Hermann Hohl (1930), Klaus Mollenhauer (1928), José María Quintana (1976) y Paciano Feroso (1997), entre otros, han aportado referentes en la configuración de aspectos y definiciones que posibilitan la comprensión y manejo de campos de acción como la educación social, trabajo social, procesos de socialización, atención psico social, pedagogía social.

Mediante la difusión de los constructos pedagógicos sociales; incorporados y modificados en diferentes países y momentos, debido a las exigencias sociopolíticas, económicas y necesidades educativas específicas del contexto, se ha traspasado las barreras mentales y territoriales. Tal es el caso latinoamericano y de manera específica, Colombia, país en el cual se evidencia la réplica de algunos de los autores pedagógicos sociales, -mencionados en párrafos anteriores-: sobresale de manera implícita en la educación no formal, popular y en programas flexibles, de atención a niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar, en extra edad y en condición de vulnerabilidad, desplazamiento y de calle.

Dentro de la gama de programas flexibles que son establecidos para atender a estos grupos sociales, se encuentran: Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, pos primaria, Modelo de Educación Académica Rural (MEMA), telesecundaria, CAFAM, Bachillerato Pacicultor, Círculos de Aprendizaje y otros. Dichos programas, en ocasiones, nacen del interés de un grupo de personas, fundaciones, entidades y organizaciones internacionales, interesadas en aportar de manera socio educativa y productiva al aminoramiento de las

condiciones de inequidad y de falta de opciones de bienestar, presentes en diversos grupos poblacionales.

Otras ofertas educativas flexibles, surgen de la necesidad de responder a las directrices normativas de “atención, eficiencia y calidad educativa”¹, en la cual Colombia cuenta con una extensa reglamentación educativa, que enfatiza en la ampliación de cobertura, acceso, permanencia, estándares de calidad y atención a grupos poblacionales catalogados como grupos vulnerables prioritarios de atención, entre los cuales se encuentran:

- a. Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianas, raizales y el pueblo ROM).
- b. Los jóvenes y adultos iletrados.
- c. Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).
- d. Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley, e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados)
- e. Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección)
- f. Los habitantes de frontera
- g. La población rural dispersa (MEN, 2005, p.8).

Además, dichas directrices normativas, van acompañadas por exigencias pedagógico-administrativas enfocadas a la construcción, implementación y evaluación de programas sustentados en teorías y acciones de corte dinámico y flexible, ajustados a los tiempos y necesidades de la población atendida.

En este sentido, las puntadas normativas educativas desplegadas en el territorio nacional, cobran validez y visibilidad en el Departamento de Nariño. Pasto, la capital, por su ubicación de frontera, configuración demográfica y geográfica, ha sido propensa a la violencia política, el desempleo, el desplazamiento forzado, la descomposición familiar y la falta de oportunidades laborales y académicas.

Fenómenos sociales afectan de manera directa a la población infantil y juvenil de la ciudad de San Juan de Pasto y la caracterizan en condición de vulnerabilidad. Este hecho, se trasluce en la deserción del sistema escolar, de una población obligada a afrontar y a desarrollar actividades impropias para su edad.

¹ Se debe tener en cuenta que al hablar de directrices normativas se toma como referente el documento del Ministerio de Educación Nacional, MEN, *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables* (2005), el cual da línea de base para entender el manejo y aplicación de los modelos flexibles para población en condición de vulnerabilidad y aclara que serán trabajados desde la educación convencional.

A raíz de este panorama, Universidades públicas y privadas, fundaciones como PROINCO, Arca de Noé, Obra Social El Carmen, URDIMBRE, Sol de Invierno, agencias internacionales como la Organización Internacional para las Migraciones- OIM, Save the Children, Consejo Noruego para Refugiados-NRC, Unión Europea- UE, y entidades del orden político-administrativo como las Secretarías de Educación Departamental y Municipal, se han dispuesto a unificar esfuerzos y generar sinergias destinadas a la atención de poblaciones que se encuentran en las circunstancias antes mencionadas.

Dichas entidades han recurrido a mecanismos como “el banco de oferentes” con la generación de alianzas para la concertación y firma de convenios interinstitucionales que permitan llevar a cabo propuestas educativas encauzadas a aminorar las carencias educativas y de desarrollo humano, manifiestas en los grupos sociales en situación de vulnerabilidad, desplazamiento y de calle.

En el marco de este contexto se presenta la tesis doctoral denominada: *Presencia de la Pedagogía Social en los Programas Socioeducativos de las Fundaciones: Obra Social El Carmen y Urdimbre del Municipio de Pasto*, objeto de estudio que cobra sentido en el momento que surge la pregunta: ¿Qué elementos de la Pedagogía Social se encuentran presentes en los programas educativos de la Obra Social El Carmen y la Fundación Urdimbre del Municipio de Pasto?

La investigación se forja bajo la directriz del objetivo general: analizar la presencia de la Pedagogía Social en los programas educativos de la Fundación URDIMBRE y de la Obra Social El Carmen del Municipio de Pasto, en términos de desarrollo personal, integración social, formación académica y laboral de niños, niñas y jóvenes atendidos. La pesquisa, permitirá aportar lineamientos pedagógico-sociales a la política pública educativa destinada a la atención de población infantil y juvenil en situación de vulnerabilidad y de calle.

Y como objetivos específicos:

1. Identificar los referentes históricos, pedagógicos y normativos, adoptados por la Obra Social El Carmen y la Fundación URDIMBRE para atender a niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de calle.
2. Reconocer los intereses, objetivos y aspectos socioeducativos que tuvieron en cuenta la Fundación URDIMBRE y la Obra Social El Carmen para implementar los proyectos destinados a la atención de la población sujeto de estudio.

3. Definir los efectos que han generado los procesos de desarrollo personal, integración social, formación académica y laboral, en los niños, niñas y jóvenes atendidos por estas dos fundaciones.
4. Establecer los componentes de la pedagogía social que sustentan, viabilizan e impulsan la función educativa y de atención de la Obra Social El Carmen y la Fundación URDIMBRE del Municipio de Pasto.
5. Determinar la correspondencia de las dos fundaciones con los propósitos de la pedagogía social en cuanto a los procesos de desarrollo personal, integración social, formación académica y laboral vivenciados por los niños, niñas y jóvenes atendidos.

Dicha iniciativa permite deducir la necesidad de articular un camino teórico regido por referentes epistemológicos y pedagógicos encaminados a estructurar las bases conceptuales en las cuales se mueve y sostiene el objeto de estudio.

Así, comienzan a emerger ideas como el mundo de la vida², concepción que permite comprender cómo el ser humano puede generar o propiciar encuentros con otros mediante procesos de comunicación y, en estos espacios, establecer unos mínimos para reconocerse y poder manifestar las lógicas de entendimiento y asimilación de los mundos que se han ido recreando a través del tiempo en las diversas culturas; mundos de por sí, fluctuantes, entre la distancia y la cercanía.

En esas dinámicas humanas, llega el instante en el cual las personas están en condiciones de permitirse ser con los otros, de verse en sus existencias, del moverse en esos mundos, cobrando fuerza el sentido de responsabilidad de sí mismo y del otro y, es ahí, cuando se puede entender la autonomía, heteronomía y hospitalidad citadas por Emmanuel Levinas (2000), logros posibles al trastocar los hilos de la educación y la escuela, con interacciones humanas y sociales en un encuentro incierto, en el cual las personas configuran, proponen espacios donde se permiten ser y se pueden ver: desde la responsabilidad y compromiso del prójimo en el acto educativo compartido, hasta la claridad que proporciona el sentido humano para convocarse en cualquier encuentro formativo.

²Jürgen Habermas, en su obra *Teoría de la acción comunicativa* (1987) propone una nueva concepción de la sociedad, integrando los paradigmas de sistemas y dimensionando el mundo de la vida, el cual para él es el encuentro entre seres humanos que se pueden comunicar, se permiten ser y pueden trascender más allá de los paradigmas y sistemas propuestos hasta el momento.

Estas ideas indican el escenario y los sujetos en los cuales el objeto de estudio se va acercando e interrelacionando, para develar las tensiones, sueños y esperanzas originarias; palpitos que aún continúan representándose en las personas líderes de los procesos de construcción de las propuestas y de los programas educativos, en las dos fundaciones.

Estos ideales no eran posibles sin la complicidad y presencia de las niñas, niños y jóvenes enfrentados en la vida cotidiana a sobrellevar situaciones de carencia afectiva, descomposición familiar, traumas psicológicos, problemas de adicción, maltrato, delincuencia, situaciones de calle y en algunos casos, conflicto armado.

Para comprender más a fondo estas afectaciones humanas, las interacciones entre educadores/equipo de apoyo y grupos atendidos por las dos fundaciones; desde las propuestas educativas sociales, se recurrió a fundaciones, principios de pedagogía social desde las miradas española y colombiana, elementos claves para descifrar cómo la pedagogía como disciplina científica, se ha ido configurando a través de la historia. Para el caso colombiano, en palabras de Zuluaga (1999), se perfilan conceptos y prácticas que, articulados en discursos, le confieren individualidad e identidad como campo de conocimiento.

También fue necesario definir históricamente la Pedagogía Social como disciplina y ciencia, concepción que se perfila a partir de la segunda mitad del siglo XIX en Alemania, con los aportes y reflexiones sociológicas de Paul Natorp (1913), apoyado en referentes de Kant y Hegel, que permiten definir el objeto de estudio, la función y finalidad de la pedagogía social, las acciones de enseñanza, aprendizaje, atención, intervención, formación de educadores y pedagogos sociales, interacción y diálogo con otras disciplinas, entre otros.

Según Pérez Serrano (2003), fueron varios los factores determinantes para el despliegue de la que la Pedagogía Social en Alemania. El autor, los ubica en “dos bloques principales: 1. Mentalidad abierta, sensibilidad social y madurez conceptual con relación a la educación social. 2. Situación social cargada de problemas, carencias y conflictos que reclama respuestas educativo-sociales urgentes” (p. 4). Dichas particularidades se sintieron de manera aguda después de las dos guerras mundiales, que dejaron devastados los sistemas político, educativo, social y económico Europeo imperantes en ese momento; situación que exigía otras formas de entenderse, dejando a un lado lo individual para constituir lo general y comunitario.

Lo descrito lleva a pensar que el estudio de la Pedagogía Social merece dedicación y selección de los elementos investigativos para analizar, debido a que su radio de acción es

inmenso, lo cual se puede entrever en Rodríguez Sedano A (2007), quien basándose en la sociología, de manera histórica y metódica, exterioriza los orígenes y avances de la Pedagogía Social, autores pedagógicos sociales, comprensión del objeto de estudio y referentes teóricos que posibilitan la explicación científica.

Por otra parte, autores como Pérez Gonzales (2008), Pérez Yuste (2007), Gutiérrez Nieto (2010), Casas Ferrán (1996), se dedican a la definición y elaboración de sustentos teóricos fundantes en la ruta metodología y pedagógica para llevar a cabo procesos de evaluación de programas sociales de atención, promoción y formación, con insumos que posibilitan valorar las experiencias educativas y de atención, desde el marco referente de la Pedagogía Social.

En Latinoamérica se han registrado adelantos en procesos de evaluación/valoración de los programas y proyectos sociales, en autores como Fernando Reimers (2003, *evaluación educativa en América Latina*), Nelson Ortiz Pinilla (2000, *diseño y evaluación de proyectos*), Ernesto Cohen y Rodrigo Martínez (2006, *CEPAL, Manual de formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales*), Ana María Aparicio Franco y otros (2008, *la pedagogía social y la evaluación de contexto*), Rosa Blanco y otros (2008, *UNESCO, reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*), que repiensan y estructuran bases teóricas de evaluación y sistematización de corte social.

Para el abordaje de los ámbitos de acción, formación de educadores sociales, características y condiciones de las poblaciones atendidas, estrategias y ambientes de aprendizaje, entre otros, que merecen ser enunciados, por su presencia y pertinencia en la función de la educación social y en la reflexión pedagógica social, se asumen autores como José Ortega Esteban (1999), Violeta Núñez (1997), Juan Sáez Carreras (1997), Fanny Añaños (2006), José Antonio Caride (2005), Gloria Pérez Serrano (2003), Antonio Petrus (1994), Paciano Feroso (1994), José María Quintana (1994), entre otros, han contribuido con reflexiones que ayudan a dilucidar sobre el desarrollo y propósito de estos elementos en la educación y pedagogía social, a nivel de Europa y España.

Para el caso latinoamericano, el estudio, configuración y entendimiento de la pedagogía social, emerge de la comprensión del desarrollo económico, sub-desarrollo y su incidencia en respuestas educativas para las necesidades y atenciones a grupos sociales populares, siendo así que a partir de los años sesenta, con la propuesta educativa y política de Paulo Freire (1970), se dimensionan otros elementos pedagógicos para repensar una educación latinoamericana de

corte social, incluyente y emancipador.

En Colombia, se distingue la propuesta de fundamentación e implementación de la Investigación Acción Participativa, -IAP- de Orlando Fals Borda, desarrollada desde mediados de los sesenta a mediados de los setenta, como método de las ciencias sociales. La IAP formuló herramientas y bases investigativas sociales, para rastrear e interactuar con múltiples sectores sociales.

Por su importancia temática, se mencionan los trabajos de Hugo Ávila Castro (2010, *los escenarios para la pedagogía social*), Laura Aguirre Aguilar (2010, *saberes y movimiento en las calles*), María Esther Mancebo (2010, *políticas de inclusión e innovación pedagógica*), Claudia Vélez de la Calle (2009, 1998, 2002, *estudio de la sociedad, educación, prácticas y pedagogía colombiana desde la pedagogía social*), José Vicente Merino (2009, *interculturalidad y programas de intervención*), Marleny Cardona Acevedo y otros (2008, *jóvenes en situación de pobreza y educación para el trabajo*), Isabel Helena Peleteiro Vázquez (2005, *pedagogía social y educación crítica para sectores en situación de desventaja y exclusión social*), Carlos Torres (2003, *educación y pedagogía popular en América Latina*). En perspectiva nacional, los decretos, resoluciones, documentos y publicaciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN, de los años 2005, 2010, el *plan sectorial 2006-2010*; material relacionado con criterios para la evaluación, selección e implementación de modelos educativos flexibles, lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, Documento OEI (s.f.), *Principios y estructura del sistema educativo en Colombia*, Documento del Banco Mundial, 2009, *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*.

Dichos autores; latinoamericanos, colombianos, entidades gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, han elaborado referentes desde la lectura latinoamericana y colombiana, para dejar evidencia investigativa y epistemológica de las prácticas fraguadas con corte Pedagógico Social, en grupos y ámbitos sociales, con ejecución en diferentes latitudes. La presente investigación, se orientó en indagar e ingresar a los contextos habitados por grupos sociales en condición de vulnerabilidad, marginalidad, desplazamiento y de calle; en los cuales existe intervención y ejecución de programas socio educativos populares.

La ciudad de San Juan de Pasto, capital de Departamento de Nariño, ubicado al sur occidente del territorio colombiano, es el lugar donde operan las dos fundaciones socio

educativas. La ciudad es el entorno y a partir de allí, se emprende el camino de exploración y búsqueda de huellas, referentes, acercamientos teóricos a la Pedagogía Social. Se descubre, en los seis años de perduración del ejercicio investigativo (2006-2012) la carencia de indicios demostrativos del empleo de la pedagogía o educación social, en su aplicación y reflexión literal. Sin embargo, salió a flote la existencia de programas, proyectos y prácticas educativas en Instituciones Educativas Municipales, no gubernamentales y en entidades privadas, centrados en la atención de población en situación de vulnerabilidad y de calle.

Conjuntamente, se reconoce el papel de la Fundación Social URDIMBRE como laboratorio pedagógico, visible en la consolidación de procesos de cualificación permanente de su equipo de trabajo y en el aporte, clarificación y consolidación de conceptos que, según su fundador, Arturo Muñoz (2006-2012) fueron apareciendo en las vivencias teórico-prácticas, que se difundían en eventos nacionales e internacionales con las ponencias, informes e intercambios de experiencias de sus fundadores y de los jóvenes beneficiarios.

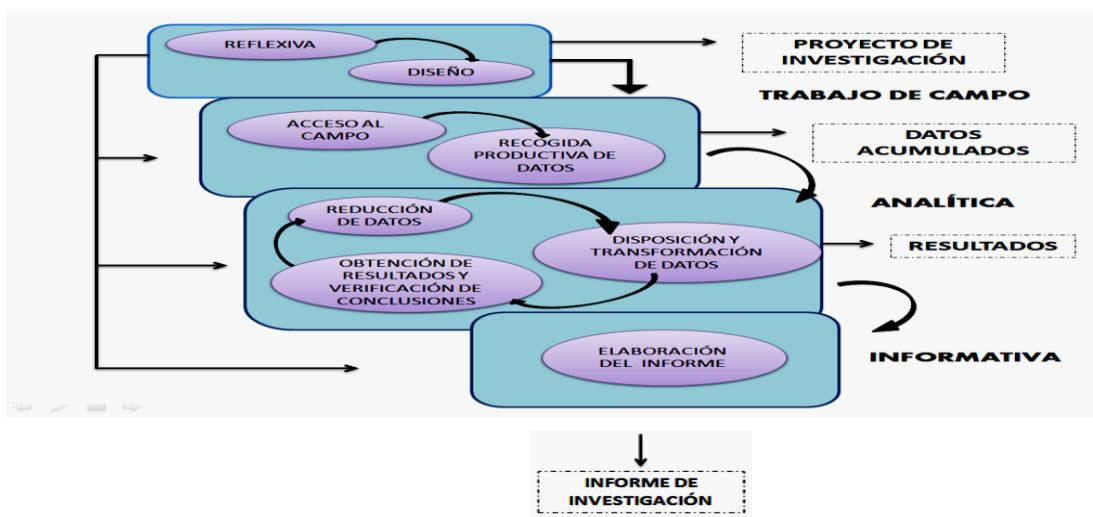
Este recorrido teórico pedagógico social, contribuye en la definición de la representación del objeto de estudio. Ahora, es necesario mencionar la metodología, considerada columna vertebral, que ayuda a sostener y esclarecer el camino a seguir para su complejidad final.

Se elaboró el trayecto investigativo a partir del paradigma Cualitativo y la aplicación del multimétodo³, al permitir de manera dinámica y rigurosa el desarrollo de los cuatro momentos investigativos propuestos y además, consiente el empleo de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1980), posibilitando: “1. Contar con dos imágenes distintas de una misma realidad o fenómeno social objeto de estudio. 2. Compensar las limitaciones de un método con las fortalezas de otro. 3. Reforzar la validez de unos resultados” (Pérez, 2003, p. 10), que conllevaron a la comprensión del fenómeno estudiado. Además, facilitó asumir el objeto/sujeto de estudio desde la integralidad y la forma de presentarse ante la mirada de la investigadora.

Para alcanzar este fin, se establecieron los pasos o momentos investigativos, los cuales son representados y sintetizados en la siguiente gráfica:

³Se escogió el empleo del multimétodo de Gloria Pérez Serrano (2003) por la organización de los cuatro momentos investigativos, porque se requería de una técnica de investigación que agilizará el proceso y optimizará los formatos para la recolección de información. Se empleó la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1980) para elaborar el constructo teórico de cada una de las fundaciones estudiadas, puesto que cada una presenta características y particularidades que merecían ser abordadas de manera individual con la finalidad de explicitar los hallazgos encontrados a la luz de la pedagogía social. Con este método de investigación, la teoría emerge de los datos y a través de él podemos descubrir aspectos relevantes de una determinada área de estudio.

Imagen 1. Momentos investigativos.



Fuente: Rodríguez Gómez, G., et al. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Aljibe, p. 64

En el primer momento: Preparatoria, se presentaron situaciones tales como: la Fundación Obra Social El Carmen no contaba con un archivo de seguimiento de los internos y las internas, y no existe un registro en físico que lo confirme.

La Fundación URDIMBRE cuenta con una base de datos del año 2001, organizada con parámetros de la Secretaría de Educación Municipal para llevar el registro de cobertura; se logró identificar que la población atendida oscilaba entre 70 y 100 sujetos, dependiendo de la estabilidad y continuidad en el programa.

Desde estas condiciones, se recurrió al muestreo “bola de nieve” y, en esta línea, a medida que se hacían entrevistas a personas de fácil acceso, éstas entregaban información para ubicar a otras. Sucesivamente, se fue recopilando la información necesaria.

En el Segundo momento, Trabajo de campo: se organiza la muestra y las respectivas técnicas de recolección de información, para fundadores, equipo de apoyo y población atendida, de la siguiente manera:

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Técnica de recolección de información	Nº de formatos aplicados	Nº de sujetos aplicados: Obra Social El Carmen			Nº de sujetos aplicados: URDIMBRE		
		Hombres	Mujeres	Edades	Hombres	Mujeres	Edades
Entrevista semi estructurada 1: fundadores	3	1		80	1	1	50-60
Entrevista semi estructurada 2: equipo de apoyo	21	8	6	25-55	3	4	20-50
Historias de vida: internos y niños, niñas y jóvenes en situación de calle.	40	10	10	12-30	10	10	12-30

Fuente: Bárbara Ojeda, 2014.

El personal de las entrevistas semi estructuradas 1 y 2 que se han citado, fue seleccionado para el vaciado y análisis de información, por presentar características como: disponibilidad para ser entrevistado/a, entrega de información clara y de manera histórica, mayor tiempo de permanencia en las fundaciones, aportes significativos dentro del equipo de apoyo, conocimiento de la fundación y acompañamiento a los fundadores, formación y seguimiento a las niñas, niños y jóvenes atendidos.

Para el vaciado de información y análisis de historias de vida, se tuvo en cuenta los internos y las internas de la Obra Social El Carmen, y las niñas, niños y jóvenes en situación de calle de URDIMBRE, que respondieron el formato de 14 preguntas de manera participativa, mayor tiempo de permanencia y experiencia vivida en las dos fundaciones.

En el tercer momento, Analítica: se acudió a la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1980) para escoger las macro categorías y organizar las subcategorías en niveles 1 y 2, las cuales definieron los niveles inductivo y deductivo para generar y constituir la teoría basada en los datos resultados de la investigación.

En el cuarto momento, Informativa, se elaboró el informe final, resultado de los tres momentos antes enunciados.

La hipótesis estableció que la organización administrativa y pedagógica de las dos fundaciones tuvo una fundamentación teórica incipiente desde los marcos de la Pedagogía

Social; sin embargo, por los logros alcanzados en desarrollo personal, integración social, formación académica y laboral de niños, niñas y jóvenes atendidos, se puede considerar que el trabajo educativo de ambas fundaciones corresponden a las pretensiones de la Pedagogía Social en las categorías elegidas para su análisis, planteamiento comprobado a través de la constitución de los cuatro capítulos que estructuran esta tesis doctoral.

Primer capítulo: Transitar con la Pedagogía Social para contextualizarse, reflexiona histórica y críticamente los inicios, difusiones y aportes de la Educación y Pedagogía Social en Alemania, España, América Latina y Colombia, sin desconocer otros contextos en los cuales se ha desplegado y ha generado prácticas y teorías pedagógicas sociales.

Se abordan los componentes de la Pedagogía Social como los fines, funciones, objeto de estudio, ámbitos de acción, decretos y reglamentos normativos del país español que le otorgan estatus y reconocimiento al educador de calle, elementos que permiten ubicar y comprender la necesidad e importancia de un cuerpo teórico, disciplinario e investigativo, como lo es la Pedagogía Social, para la reflexión, evaluación, y revisión de programas flexibles, innovadores y populares, a la luz del lente pedagógico social.

Se determina en la investigación, que el campo de estudio disciplinar y científico de la Pedagogía Social, aporta referentes para el abordaje y comprensión de las diferentes realidades y dinámicas que se generan o suscitan alrededor de la educación, de los procesos de enseñanza/aprendizaje, del seguimiento, evaluación y de otros factores, objeto de revisión y reflexión para el mejoramiento de la profesión docente.

Segundo capítulo: Permear y hacer eco en la ciudad de San Juan de Pasto, reconstruye la historia de las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE, a partir de experiencias y vivencias de los fundadores, personal de apoyo y jóvenes que hacen parte de las dos fundaciones. Sustentada en textos escritos del archivo histórico de las dos entidades objeto de estudio, en autores pedagógicos sociales y de la escuela crítica que posibilitan comprender de manera objetiva y pedagógica social, las lógicas y dinámicas internas establecidas para llevar a cabo procesos de atención educativa, psicosocial, familiar y comunitaria. Analiza elementos como: población atendida, referentes pedagógicos, sociológicos, filosóficos y teológicos que sustentan los principios y fines de los dos establecimientos; proyección de sostenibilidad y continuidad, calidades y cualidades del personal que se desempeña en las dos fundaciones, construcción de material didáctico, replanteamiento de conceptos y denominación de niños,

niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad y de calle. Se describe el camino normativo recorrido para el alcance de la institucionalización y obtención de la licencia de funcionamiento.

Diversidad de componentes ilustran cómo la Educación y Pedagogía Social cobran presencia en las Fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE, en el sentido praxiológico y no teórico, lo cual se reafirma en la lógica y en las acciones establecidas para la formación académica y laboral, en los procesos de acompañamiento y socialización, además de la finalidad de constitución del ser integral, propósito compartido por las dos fundaciones.

Tercer capítulo: Sentidos de vida en los encuentros, con las palabras y las visibilidades, hace mención a los procesos, avances y efectos generados en los niños, niñas y jóvenes de las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE, en los componentes de desarrollo, intereses y desafíos personales, integración social y formación académica y laboral. Reflexiona sobre la aplicación y alcance de los espacios y ambientes de aprendizaje, la finalidad y funcionalidad de la evaluación como herramienta de seguimiento, acompañamiento y mejoramiento, la importancia y el papel de la comunidad y de la familia en los procesos de formación y de integración social.

Se observa que el tiempo de permanencia, de atención, de convivencia, de interacción y de aprendizaje, fueron significativos para los beneficiarios de las dos fundaciones en mención, porque avanzaron en: la formación integral, académica y laboral, en la desarticulación de prácticas nocivas y articulación de prácticas de sana convivencia y de crecimiento personal, en la integración y trabajo desde la diversidad e inclusión, en el sentido de liderazgo y con sentido de reconocimiento y pertenencia a una familia y comunidad, y la más representativa es la visión y proyecto de vida que llevan a cabo en la rutina cotidiana, lejos de los muros de las fundaciones.

Cuarto capítulo: Política pública educativa colombiana, destinada a la atención de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad y de calle, analiza de manera crítica las políticas públicas de algunos países latinoamericanos, destinadas a la atención educativa y social de los niños, niñas y jóvenes que están en situación de vulnerabilidad y de calle; reflexiona de manera particular en el avance de las políticas públicas educativas y sociales colombianas y en la normativa educativa elaborada a partir de 1990 hasta 2010, destinada a la atención de la infancia y juventud que se encuentra en situación de vulnerabilidad y de calle.

En este capítulo, se plantean lineamientos pedagógicos sociales a la política pública y norma educativa, establecida para la atención educativa de poblaciones que están en condición de vulnerabilidad y de calle, estructura apoyada en marcos referenciales de experiencias latinoamericanas que han crecido en atención a la población en esta situación. La atención se realiza mediante políticas públicas instauradas y ejecutadas con sentido humano y responsabilidad social.

En relación a la política pública para la atención de poblaciones vulnerables, se identifica que éstas no reconocen a los niños, niñas y jóvenes en situación de calle, y por ende, no presentan acciones concretas para su atención educativa; afirmación sustentada desde el abordaje y comprensión de los elementos integrativos presentes en los lineamientos y planes educativos para la atención de la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad y de calle.

CAPÍTULO I

TRANSITAR CON LA PEDAGOGÍA SOCIAL PARA CONTEXTUALIZARSE

1.1. Acercamiento a la Educación Social y Pedagogía Social.

La Pedagogía Social surge con la intervención subsidiaria del Estado por la educación de la juventud, y da lugar a diversas instituciones de iniciativa pública o privada.

Gloria Pérez Serrano (2003).

Para comprender el surgimiento de la Educación y Pedagogía Social, es conveniente situar el tiempo y contexto alemán, porque permiten identificar el origen y las situaciones que posibilitaron constituir de manera teórica y práctica los procesos educativos y de atención social. En estos referentes y espacios de acción, se ubican los avances y las experiencias pedagógicas sociales.

Por lo tanto, los principios teóricos se ubican en los siglos XVIII y XIX, en los planteamientos de filósofos y pedagogos: I. Kant (1724-1804), J. Pestalozzi (1746-1827) y posteriormente, P. Natorp (1854-1924), quienes aportaron concepciones sobre el ideal del hombre, desde la libertad, finalidades y métodos educativos para el ser individual y social en igualdad de derechos, sin opresión. Resaltan la importancia de la comunidad en los procesos educativos.

Con respecto al contexto, se asume la revolución industrial alemana como el espacio y acontecimiento que permitió reflexionar y visualizar una educación social articulada de acuerdo con las nuevas demandas de grupos sociales (niños huérfanos, marginación, desamparo, descomposición familiar, y otros), sujetos en condiciones y con necesidades de diferente índole, personas al margen de los beneficios de la educación instaurada, individuos relegados por las nuevas manifestaciones de la sociedad industrializada.

Los aspectos enunciados de manera general en el párrafo anterior, son analizados de manera detallada por Gloria Pérez Serrano (2003). La investigadora, enuncia cuatro ejes fundacionales para la aparición de la pedagogía social:

- Una sociedad sometida a fuertes cambios económicos, sociales y políticos, con conflictos que demandan con urgencia respuestas educativo- sociales.

- La importancia de la dimensión social de la educación y la confianza en la comunidad y su fuerza para resolver los problemas generados por el individualismo.
- La esperanza puesta en esta época en una pedagogía renovada.
- La importancia adquirida por el concepto de la “ayuda” social y educativa para mejorar la sociedad. (p. 23).

Estos ejes, dan línea a una panorámica que posibilita ver las situaciones y demandas sociales manifiestas en Alemania debido a la revolución industrial, y en este sentido, Violeta Núñez y Teresa Planas (1997) identifican como finalidad de la Pedagogía Social, en este escenario de cambios y nuevas dinámicas de interacción social, la “incorporación de un sujeto particular a las redes normalizadas de su época. La educación social promueve la sociabilidad del sujeto para posibilitar su acceso y circulación por los circuitos sociales amplios” (p. 107).

Entendiéndose que, para llevar a cabo estos procesos de socialización, se recurre a las singularidades de la persona, para determinar los pasos y técnicas individuales o grupales que se requieran, para adelantar el proceso de intervención, acompañamiento, atención o educación.

Esta finalidad pedagógica social, permite definir el propósito de la Educación Social, manifiesto en K. Marx y F. Engels. En palabras de Feroso (1994), “forma organizativa de la educación en un Estado comunista, que no es otra que la dada por la sociedad en sus instituciones, principalmente, en las instituciones de educación social, es decir en los centros escolares” (p.128). Este tipo de educación, responde a “un modelo concreto de sociedad, porque en ella se produce el proceso de socialización y porque las costumbres y estilos de vida son peculiares de cada una de ellas” (Feroso, 1994, p. 130). Además, es aceptable que la educación social es, “por un lado, dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, y de la vida social y sus individuos; y, por otro, prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social” (Ortega, 1999, p. 4).

Por lo tanto, esta forma de educar “debe ser conceptualizada y explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la concepción política, las formas de culturas predominantes, la situación económica y la realidad educativa del momento” (Petrus, 1994, p. 180), para evitar interpretaciones desvirtuadas o ajenas al fin o propósito que se pretenda adelantar en función de su estudio, revisión y comprensión.

En este sentido, Quintana Cabanas (1994), hace un aporte valioso al determinar las funciones de la educación social, sustentando que tiene dos sentidos: “Por un lado la intervención educativa, que se hace con el fin de ayudar al individuo a que se realice en él del mejor modo posible y sin desviaciones, y el proceso de socialización, es decir la adaptación a la vida social y a sus normas hasta alcanzar una alta capacidad de convivencia y de participación en la vida comunitaria.” (p. 9).

Este aporte permite reconocer que la Educación Social busca contribuir con herramientas para el alcance de la madurez personal y social, desde el vínculo de acciones fundamentadas en los valores, principios sociales y comunitarios, que aportan al proceso formativo del ejercicio de la ciudadanía, la democracia y la participación en diversos escenarios.

Para llevar a cabo este tipo de dinámicas e interacción entre los sujetos en función educativa y los sujetos que se educan o se atienden, se perfila, a través del tiempo, un campo de acción de la educación social, desde el Trabajo Social de corte educativo, el cual tiene como característica principal su desarrollo profesional,

Fuera de la escuela, pues no tiene que ver con el sistema educativo, sino, más bien con la promoción del bienestar social. Pone en juego una serie de servicios sociales de carácter pedagógico, que tienden unas veces, a resolver problemas carenciales que sufren ciertos grupos marginados, y otras, a prevenir dichos problemas en la población en general, asegurándole los medios (educación para la paz, educación ecológica, educación cívica, asociacionismo, voluntariado, servicios de tiempo libre, etc.) para llevar una vida comunitaria plétórica y correcta (Pérez, 2003, p. 122).

Por lo tanto, al contar con unas proposiciones teóricas y unos escenarios concretos para efectuar las prácticas vivenciales, se considera que las intenciones y atenciones que persigue la Educación Social, van más allá del asistencialismo y de las respuestas prontas a situaciones sociales, educativas, comunitarias, psicológicas, etc., en los grupos marginales y vulnerables, población en desventaja con relación a otros grupos sociales con opciones para satisfacer las necesidades primarias y alcanzar bienestar.

En esta línea, y debido a los varios frentes que ha procurado dar respuesta a la educación social, se encuentra en Gloria Pérez Serrano (2003) la claridad al concepto y entendimiento de la Educación Social. Pérez se remite a autores como Kriekemans (1968) para reconocer su

aporte a la Educación Social desde el ámbito educativo, de los procesos de relaciones sociales y de valores entre los seres humanos que posibilitan afianzar el sentido social.

De igual manera, le reconoce a Corallo (1957) la importancia del manejo de las cualidades de los seres humanos para generar relaciones normales y equilibradas con los demás; a Sansvisens (1969) le destaca el aporte de la función y auxilio de la educación social, encaminado al desarrollo de las capacidades sociales para vivir en comunidad desde lo particular y colectivo, y, a Marillo (1971) le subraya el proceso de la formación integral de los niños, jóvenes y ancianos para alcanzar una convivencia armónica con sus semejantes. Dichas características las sintetiza en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Rasgos que definen la educación social.

RASGOS QUE DEFINEN LA EDUCACIÓN SOCIAL (según diversos autores)									
Rasgos	Autores	Ortega y Gasset	Kriekemans	Petrus	Sansvisens	Quintana	Marillo	Zavalloni	Fermoso
Convivencia		X	X			X	X	X	X
Fin común		X							
Formar el sentido social			X						
Entrar en relación con los demás				X		X	X	X	X
Desarrollo de las facultades sociales			X		X	X			
Formar sentimientos sociales						X			
Insertar al individuo en su medio				X			X		X
Conciencia de su lugar en la sociedad					X				X

Fuente: Gloria Pérez Serrano, 2003, p. 125.

El cuadro, señala los puntos de encuentro y de distanciamiento entre autores, aportes a la Educación Social y distinción de sus rasgos. Estos elementos arrojan pautas para vislumbrar las alternativas y finalidades de los procesos de resocialización, educación formal y no formal, asistencialismo, prevención y promoción, dirigidos a grupos poblacionales que lo requieren. De manera paralela, a partir de estas atenciones, se han ido constituyendo en diferentes disciplinas y desempeños profesionales.

Estas atenciones y definiciones de los diferentes desempeños que se han ido perfilando en pro de la atención a las diversas necesidades de grupos sociales, develan que la Educación Social es un escenario amplio de acción, configurado a partir de la búsqueda de respuestas teóricas y prácticas a las situaciones de los grupos con carencias y ausencia de atención por parte de los entes gubernamentales y sus respectivas normativas.

Además, se puede distinguir, que los referentes tocados hasta el momento, hacen parte de un mundo de variedad de interpretaciones y corrientes educativas sociales, resultado de las investigaciones y reflexiones de personas de diferentes disciplinas y ciencias, que más adelante, serán catalogadas como pedagogos sociales.

Los pedagogos sociales aportan a través de la historia educativa, referentes educativos y pedagógicos, reflejados en la acción de reflexionar de manera continua, sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y socialización; así mismo, en la definición de directrices orientadoras del reconocimiento de cómo los seres humanos aprenden oficios, adquieren diferentes saberes y son sociables en distintos espacios y contextos.

En este sentido, Gloria Pérez Serrano (2003) se remite a la época de Platón, porque reconoce en este filósofo, indicios de la Pedagogía Social, en el papel de la comunidad en la educación y, desde un análisis histórico, revisa los avances, aportes e incidencias de las diferentes corrientes de pensamiento, en un determinado momento, para la construcción teórica pedagógica social, su difusión e instalación en diversos contextos.

Dicha autora, sustenta que el siglo XIX y los comienzos del siglo XX, fueron la época de mayor producción en este campo. Destaca los aportes de autores alemanes como Paul Natorp (1913), quien fue el primero que intentó elaborar una construcción teórica sobre Pedagogía Social; Hermann Nohl (1920-1933), estudioso de la tradición historicista y hermenéutica para la reflexión y comprensión científica de la Pedagogía Social; asume a “Quintana J. (1984), Feroso P. (1994) y Radl R. (1984)” (citados en Pérez, 2003, p. 45), como los tres autores que coinciden en que la Pedagogía Social durante la primera y segunda guerra mundial, fue empleada por el nacional socialismo y sufrió un detrimento en su evolución y aportes en el campo educativo social.

En esta línea, Paciano Feroso (1994), presenta una definición de la Pedagogía Social elaborada a partir de lo descriptivo y de la socialización, ajustada en los derechos humanos y definida como ciencia práctica (reúne las condiciones necesarias para ser reconocida por una

comunidad científica en la producción de conocimiento) y aplicada (se apoya y trabaja desde principios normativos).

Dichos aspectos, conducen a Feroso (1994) a advertir que la Pedagogía Social es la ciencia práctica social y educativa no formal, que fundamenta y justifica la normatividad más adecuada para “ la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas en los derechos humanos” (p. 21).

De igual manera, en Claudia Vélez de la Calle (2010), se encuentran elementos de la pedagogía social, sustentados en profundidad por intermedio de las relaciones educación-sociedad, desde un campo de prácticas reconocidas como “socioeducativas, que irradian sus conocimientos alrededor de la sociedad en general, en diversos escenarios y espacios de socialización alrededor del aprendizaje social y la convivencia” (p. 21).

En síntesis, los autores tratados en los párrafos anteriores, señalan de manera implícita cómo la Pedagogía Social se va definiendo en ámbitos o campos de acción donde se lleva a cabo la educación social. En este proceso, sobresalen las prácticas formativas para las personas atendidas, los procesos de socialización en las relaciones con la naturaleza-sociedad-comunidad- familia; manejo y empleo de las estrategias didácticas- recursos y metodologías, la cuales, en conjunto, procuran “una acción promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que integre, y a la vez ayude mediante la educación a evitar y reparar la dificultad o el conflicto social” (Ortega, 1999, p. 1).

1.1.1. Propósitos y funciones de la Pedagogía Social

Como toda ciencia del conocimiento, la Pedagogía Social proyecta fines y funciones, elementos que le otorgan y le reconocen un lugar en el campo de la Pedagogía General, conexos con los aportes, las reflexiones constantes y trabajos mancomunados con las áreas de la educación social, el trabajo social, la sociología educativa, la psicopedagogía, aspectos en relación con el ser humano y su mundo real y subjetivo.

Con el fin de configurar esta idea inicial y realizar una aproximación de manera más detallada y concreta, a los propósitos de la Pedagogía Social, se enuncia con Carlos Juliao (2007), que existen dos fines: “La correcta socialización de los individuos (en el marco de una

formación integral cuyo referente es la persona en su globalidad, como un todo) y la intervención pedagógica para subsanar ciertas necesidades humanas que aquejan a la sociedad (lo que se llama situaciones de conflicto social). Ello realizado normal, aunque no exclusivamente, en contextos o por medios educativos no formales” (p. 60).

Los cuales, son identificados a partir de las propuestas de Quintana (1994), autor que los reconoce como puntos de partida para el desarrollo de la Pedagogía Social en Europa. Esta idea se retroalimenta con Matías Bedmar y Fanny Añaños (2006), quienes dan pautas para ubicar y comprender que entre los propósitos, también se busca aportar en “la construcción de instrumentos conceptuales, culturales, lingüísticos, que nos ayudan a estudiar el conjunto de problemáticas y a individuar las intervenciones socioeducativas en sentido liberador y emancipatorio” (p. 8). Y además, se preocupa por suministrar “indicaciones éticas, sociales, políticas, económicas, culturales, para delinear el modelo de hombre para las futuras generaciones, de un ciudadano que participe activamente en la realización del bien común” (p. 8). Se sostiene que la Pedagogía Social se difunde con propuestas alternativas e ideas investigativas a la educación formal o regular, buscando afianzar procesos y dinámicas en pro del bienestar y calidad de vida de las personas atendidas y formadas.

De igual manera, se cuenta con unas funciones presentadas por Feroso (1994), en procura de definir desde varios frentes disciplinares y técnicos las funciones de la Pedagogía Social, donde aclara la cómo los autores generan confusiones en sentido de propósitos, finalidades, funciones, e incluso, ámbitos, lo cual ha despertado el interés de este autor por la continuidad indagatoria en estos conceptos y en las líneas teóricas para la construcción y sentido de la Pedagogía Social.

Además, este autor se remite al funcionalismo sociológico de Parsons para precisar las funciones pedagógicas sociales y considera que en primera instancia, la Pedagogía Social por su saber científico y saber técnico tiene como función básica “fundamentar, justificar y comprender todo aquello que la intervención profesional de los socio pedagogos ponen en práctica” (Feroso, 1994, p. 25).

Y en segunda instancia, plantea que la Pedagogía Social por su carácter aplicado, contempla tres funciones distintivas, desde el saber científico- teórico,

1. La pedagogía social fundamenta, justifica y comprende la acción preventiva, que es una anticipación. Para evitar que los usuarios se disocialicen. En este sentido, la

prevención refuerza o compensa; queda así contextualizada la inclusión definida, por no pocos, de la pedagogía compensatoria en el sistema conceptual de la pedagogía social.

2. La pedagogía social fundamenta, justifica y comprende la ayuda que se ofrece, en primer lugar, a quienes están en alto riesgo social. Los modos de ayudar son múltiples. Mollenhauer defensor de esta función de la pedagogía social, cree que se hace realidad, cuando el socio pedagogo protege, cuida y/o aconseja.

3. La pedagogía social fundamenta, justifica y comprende la reinserción, terapia o curación, como remedio a conductas desviadas, como restablecimiento de la conformidad normativa y como corrección. (Fermoso, 1994, pp. 27-28)

Estas dos instancias y distinciones propuestas por Paciano Fermoso, muestran que la Pedagogía Social, dispone de suficiente bagaje teórico y práctico, que la faculta para argumentar y reconocer los aportes desarrollados en acciones educativas de corte social y de atención, lo cual es significativo y oportuno, por la posibilidad que brinda para adelantar procesos de investigación y construcción teórica de entidades y fundaciones constituídas a partir de la práctica y las vivencias.

En este sentido, se hace alusión a dos fundaciones colombianas: Obra Social El Carmen Y URDIMBRE del Municipio de Pasto, puesto que las acciones educativas prácticas instauradas por estos dos establecimientos, no distan del enunciado del párrafo anterior y se aproximan, en consonancia con los procesos prácticos de definición de funciones y sentidos en la atención a la población vulnerable, rural y de calle. Estos tres grupos de poblaciones, son reconocidos como los sujetos con los cuales afianzan conocimientos y saberes, en los aspectos: humano, laboral, profesional y normativos; reflejados en prácticas educativas que promulgan el ser y saber estar con los otros en la diversidad, convivencia y ayuda compartida.

Estas aseveraciones se hacen palpables en el instante que los fundadores y equipo de apoyo de URDIMBRE, aluden a la población y procesos que adelantaron en sus inicios, ya que reconocen, que la fundación atendía a *“Población de calle y después realiza procesos de prevención, porque se dio cuenta que los niños que estaban en calle ya eran muy grandes y lo que se podía hacer era muy poco, pero tenían hermanos menores en quienes se podía evitar los inconvenientes”* (D.1.d.1.17).

En el caso de la Obra Social El Carmen, la fundación procuró en su inicio emitir soluciones a las situaciones de vivienda y de salud de las personas que hacían parte del sector

de la parroquia de Nuestra Señora del Carmen y, secuencialmente, al factor educativo para niñas, niños y jóvenes del barrio el Tejar y sus alrededores. De manera conjunta, se propuso atender formativa y laboralmente a los jóvenes de 14 años en adelante, provenientes de zonas rurales, en busca de una opción formativa. Lograron a través del tiempo, que *“todos los frentes que tiene la obra social estén al servicio de la comunidad y por ende, al servicio de lo social, la educación, la salud, y la vivienda”* (D.1.d.1.4).

Estos primeros referentes de identificación de los inicios y poblaciones atendidas por las dos fundaciones, muestran elementos que son propios de las funciones que realiza la Pedagogía Social, y además se puede evidenciar las acciones propias de los programas de intervención socioeducativa que persiguen aportar a la

Educación de la personalidad en sus aspectos sociales, es decir, la capacidad de adaptarse a la vida social en los grupos a que pertenece, poseyendo los deseables sentimientos sociales, actitudes sociales y un comportamiento que respete las normas convivenciales como lo son las reglas del trato mutuo, la práctica de la justicia, la cooperación, la solidaridad, la benevolencia, la ayuda, así como la formación en los grupos. (Peleitero, 2005, p. 4).

Lo cual permite sustentar que ambas fundaciones son susceptibles de estudiarse con el lente de las finalidades y funciones de la Pedagogía Social, y con dicha premisa, es concentrar el enfoque en el trabajo y atención que adelantan, mediante los programas de intervención socio educativa y fundamentalmente, por la semejanza en los alcances de resultados educativos, sociales y laborales, y por la procura de generar acciones en pro del mejoramiento de vida y de convivencia, desde la igualdad y el reconocimiento recíproco.

Por ende, se determina que las funciones de la Pedagogía Social, en cuestión de atención y ayuda a grupos de población, no siempre nacen de un referente teórico, sino del sentido social y humano que le impregnan hombres y mujeres que buscan aportar con iniciativas; tiempos y ejecución de programas, al vacío social y educativo que observan. La motivación se deriva de la responsabilidad y compromiso que exige el ser, estar y trabajar con y para los seres humanos.

1.1.2. Objeto de estudio y ámbitos de acción de la educación/pedagogía Social.

El objeto de la Pedagogía Social es analizar las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social, y el hombre sólo se desarrolla en comunidad.

Gloria Pérez Serrano. (2003)

Definir el objeto de estudio de una ciencia o disciplina, a menudo genera confusiones y desviaciones conceptuales, debido a la complejidad y a los aportes realizados a través del tiempo. Además, son diversas las orientaciones epistemológicas y gnoseológicas que surgen desde la teoría y, en algunos casos, desde la práctica.

Para evitar caer en discusiones que pueden desviar la presentación y entendimiento de este aparte, se asumen los aportes de autores como: Luzuriaga (1968) porque destaca que el objeto de estudio, es “la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana” (p.9), Quintana (1998) por su propuesta de definición del objeto de estudio, que es la Educación Social, y la presentación de tres posibilidades de manejo y comprensión:

1) Para el punto de vista sociologista, la pedagogía social es la ciencia de la Educación, como fenómeno esencial y exclusivamente social (la pedagogía social es toda la pedagogía); 2) para la concepción pedagógica tradicional, la pedagogía social es la parte de la pedagogía que se ocupa de la educación social (o socialización general) de individuos y grupos; 3) para quienes se interesan por el trabajo social en su vertiente educativa, y la llaman educación social, la pedagogía social es la teoría de ese enfoque pedagógico del trabajo social. (p. 67).

Y por último, Rodríguez (2006) identifica dos aspectos que se desarrollan en la Educación Social, considerados nucleares en el desarrollo de la Pedagogía Social y que deben servir como ejes conductores de esta ciencia: la dimensión subjetiva (sociabilidad) y la dimensión objetiva (socialización).

En este sentido, la razón de ser de la Pedagogía Social queda en evidencia, puesto que se contextualiza desde diversas perspectivas, y las reflexiones a partir de la teoría y práctica, hacen posible su comprensión en las múltiples experiencias educativas sociales, las cuales se gestan en diferentes latitudes y se difunden, con el propósito de replicar sus resultados y

alcances en las comunidades, sociedades y grupos beneficiados por la implementación y desarrollo de la Educación Social.

Al tener claridad del objeto de estudio, se referencia a Roger Petrus (1998) para precisar la definición de la Educación Social: “el espacio socio comunitario. En consecuencia, sea cual fuere el enfoque desde el cual contemplamos la educación social, ésta vendrá determinada por sus dos características más distintivas: su ámbito social y su carácter pedagógico”. (p. 9).

Esta referencia conduce a la ubicación del espacio y las características en las cuales se lleva a cabo la práctica educativa social, con la subsecuente distinción de los ámbitos de acción sobre los grupos sociales atendidos, los cuales permean realidades sociales particulares: “infancia-juventud, tercera edad, marginación, drogadicción, minorías étnicas, animación sociocultural, educación de adultos, exclusión, inclusión social, derechos de los ciudadanos, deporte escolar, violencia, maltrato, etc”. (Petrus, 1998, p.13)

Los ámbitos descritos, han ido cobrando vigencia. En varios países y en distintos momentos históricos; han sido abordados, debido a las situaciones sociales, educativas y económicas por las cuales atraviesan los Estados y a las carencias manifiestas en los diversos grupos sociales que precisaban ser atendidos.

A raíz de atender de modo adecuado estas nuevas demandas sociales, educativas y, en algunos casos, asistencialistas; se configuraron los espacios, infraestructuras, acciones formadoras y de atención por parte del personal, entre otras, que expusieron de manera práctica la razón de ser de la pedagogía social, en los componentes individuales, colectivos, comunitarios y familiares de las poblaciones asistidas.

En esta perspectiva, se puede tomar como ejemplo, la práctica educativa social rastreada en la atención de niños y jóvenes de alto riesgo en España, labor de Quintana Cabanas (1998), donde este autor muestra cómo la Obra de Integración Social OBINSO y la reinserción de ex presidiarios, se dedican a la atención de jóvenes denominados delincuentes, reincidentes de cárcel, en algunos casos y les ofrecen ayuda educativa y atención, fundamentada en la convivencia, para la cual pueden acudir a los centros de información. Lo significativo de esta experiencia son los perfiles y dedicación de los “educadores de calle, que de un modo informal actúan en ambientes de riesgo social, a fin de aglutinar a los jóvenes bajo un cierto control educativo y prevenir en ellos el peligro de una conducta delictiva” (Quintana Cabanas, 1998, p. 86). Estas acciones educativas ejecutadas por los educadores de la calle, más adelante los

llevarán a ser reconocidos como educadores sociales y contarán con escuelas para su formación como “educadores especializados”, enfocadas en formarlos en poco tiempo, y en la atención de jóvenes en espacios abiertos y familiares.

Los indicios enunciados en la anterior práctica educativa social, refleja uno de los ámbitos de la Educación Social y ejemplifica las acciones concretas que se realizan en estos casos, por parte de personas del común y profesionales sociales que reúnen actitudes y aptitudes desde “la posición positivista e ilustrada adobada con un cierto subjetivismo y relativismo posmoderno” (Ortega, 2005, p. 13). En concordancia con unas calidades y cualidades humanas de responsabilidad social y competencias profesionales que les garantizan el manejo de diversas situaciones, como el trabajo interdisciplinario, la optimización de recursos y la ejecución de proyectos.

Este recorrido de identificación del objeto de estudio de la Pedagogía Social, permite adentrarse a unos componentes sociales y educativos, que son posibles de visualizar en la diversidad social que habita el planeta tierra. Y en esa diversidad, se ubican sectores humanos que no cuentan con los medios y los mecanismos para alcanzar el ansiado estado de bienestar social.

Lo cual conlleva a inferir que mientras se identifiquen estas demandas sociales, la Pedagogía Social y la Educación Social, estarán vigentes en el tiempo y espacio que reclamen su accionar. En esta lógica, continuarán emitiendo respuestas y propuestas, a las situaciones que se presenten en la vida cotidiana de los grupos sociales vulnerables y con carencias de diferente índole.

1.2. Pedagogía Social y su difusión

Las problemáticas sociales contemporáneas, urbanas y rurales, nacionales e internacionales, son el campo de estudio y reflexión interdisciplinaria de la Pedagogía Social y Educación Social en su dimensión práctica.

Claudia Vélez de la Calle. (2000)

A mediados del siglo XIX, Alemania se sitúa como la promotora de la Pedagogía y Educación Social. Sus realidades sociales, económicas, educativas y tecnológicas, condujeron

y motivaron a diferentes educadores, pedagogos e investigadores educativos, a proponer alternativas y estrategias educativas tendientes al reconocimiento de la interacción, espacios y procesos de aprendizaje entre los diferentes actores (familia, comunidad, escuela) que rodean al niño, niña, joven y adulto; procurando además, responder a las carencias y demandas de corte social (niños abandonados, descomposición familiar, inmigración, sindicatos, desempleo, pobreza, marginación y falta de escuelas) que se estaban viviendo y padeciendo.

Fermoso (1994) sostiene que el pedagogo “Adolf Diesterweg entre 1849-1850, fue el primero en precisar el concepto de Pedagogía Social”, (pág. 53) y Bedmar y Añaños (2006), sugieren que “en el año de 1898 Paul Natorp publicó su célebre obra *Pedagogía Social*, la cual hace énfasis en la formación de la persona de manera personal y social en comunidad, reconociendo que las personas que, directa e indirectamente, influyen y ayudan en el proceso de formación, afectan al sujeto con el cual están interactuando.” (p. 44).

Es así que, a finales del siglo XIX y transcurso del XX, la variada construcción de referentes pedagógicos sociales confluyen, se replican y retroalimentan a nivel mundial, destacándose, como lo sustenta Fermoso⁴, naciones como España, Italia, Estados Unidos y Francia; territorios en los cuales los avances en Pedagogía Social se dieron de manera diversa. Por ejemplo, en España se fortaleció la Pedagogía Social de Herbart, difundida por Ramón Amado, quien retomó los principios y convicciones cristianas y fue el primer autor en promoverla.

Francia se organizó desde la intervención de educadores en cuatro necesidades: animación sociocultural, inadaptación, educación de adultos y formación en la empresa. Italia prestó más importancia a los medios de comunicación y extraescolares. Asumió la Pedagogía Social como la Ciencia de la Educación Social. Se dedicó a fundamentar más a fondo la educación informal; trabajó la conexión entre pedagogía y sociología y se empeñó en integrar la familia, la escuela y los espacios fuera de la escuela.

Estados Unidos asumió la Pedagogía Social como trabajo social, la cual aporta y facilita ayuda material, social y cultural a las personas que no son atendidas por el sistema educativo; relaciona y liga el trabajo social a la educación social. Sus objetivos son similares a otros

⁴ Para mayor profundización y acercamiento a la difusión, acogida y desarrollo de la Pedagogía Social, desde sus diferentes ámbitos y comprensiones en los diversos contextos europeos, español, norteamericano y latinoamericano, consultar Fermoso, (1994), pp. 64-69.

países occidentales: análisis y acción contra la pobreza, alcoholismo, criminalidad juvenil, salud y vejez.

América Latina presenta una situación particular, porque no se caracteriza por un trabajo y difusión de la Pedagogía Social, debido a que es una ciencia relativamente reciente. Su presencia, sin embargo, se identifica a partir de 1960, en Brasil: prácticas de educación popular con principios educativos y pedagógicos de Paulo Freire. Según Carlos Torres (2007) la educación social se ha difundido en el continente latinoamericano gracias a las teorías de la “Teología de la liberación, la Educación Popular, la Teoría de la Dependencia y la Filosofía de la Liberación” (p. 2). Expone además, que la educación popular ha tenido mayor acogida a nivel latinoamericano, porque “se convirtió en un mecanismo de articulación y organización política y pedagógica de los sectores sociales subordinados”. (Torres, 2007, p. 8).

Y en este sentido, se encuentra que uno de los propósitos de la educación popular está íntimamente relacionado con el anterior párrafo, al procurar, “desarrollar la capacidad del pueblo para el cambio social a través de un problema colectivo, enfoque de solución, hincapié en la participación, la reflexión y el análisis crítico de los problemas sociales” (Bates, 1996, pp. 225-226).

Por otra parte, a partir de la educación popular, se han posibilitado procesos que conllevan a repensar otras formas de enseñar, educar e investigar, subrayando así que la Educación Popular, es “copártcipe en la recreación de los paradigmas que plantean que otro mundo es posible, y con su énfasis educativo, construyen esas otras maneras a través de su intervención en estos procesos.” (Mejía, 2009, p. 48).

Aspectos que también son identificables en la Investigación Acción Participativa, en “la recuperación colectiva de la historia, los diagnósticos participativos y la sistematización de experiencias que han estado presentes en los discursos y prácticas de la EP en su casi medio siglo de existencia.” (Torres, 2010, p. 8).

Estas disertaciones sobre la Educación Popular han sido resumidas por Alfonso Torres Carrillo, en tres puntos generales, para los cuales, se sustentó en postulados que han emitido diferentes pedagogos e investigadores populares, estimando que,

- Es un proceso colectivo mediante el cual, los lectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase. (Peresson, Mariño y Cendales, 1983).

- La EP es una práctica social que se lleva a cabo en el mundo popular, con la intencionalidad de apoyar la construcción del movimiento popular a partir de las condiciones objetivas de los sectores populares. (Torres, 1986).
- La EP es una modalidad de educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular. (García–Huidobro, 1988). (2010, p. 11).

Estos aspectos y los aportes tratados sobre Pedagogía Social y su difusión, permiten visualizar que en este camino de ir y venir, también surgen y se fortalecen algunas corrientes contemporáneas pedagógicas sociales, sustentadas en teorías como “la escuela crítica, del trabajo juvenil anticapitalista, de la higiene social, del trabajo social crítico del círculo del trabajo y de la emancipación”⁵.

Se destaca en América Latina la corriente de la Reconceptualización del trabajo social, surgida en los años 60 y 70 como propuesta para repensar el conocimiento, la reflexión y la realidad social, en pro de generar respuestas acordes a las “particularidades del continente en un contexto de significativos cambios abriendo nuevas perspectivas, reflexiones, análisis y debates sobre el quehacer profesional” (Parra, 2004, p. 2).

Por lo tanto, se deduce que dichas corrientes contemporáneas de la Pedagogía Social y la Reconceptualización del trabajo social de América Latina, han presentado procesos de aceptación e implementación, en los nuevos entornos y ámbitos mundial y latinoamericano, lo cual ha demandado la modificación constante, como lo sustenta Eugenia Roldán Vera (2004), al hacer hincapié en la teoría de Jürgen Schriewe:

Existen ciertos momentos históricos en que las referencias internas de un grupo o sociedad son consideradas inadecuadas para alcanzar cierto objetivo, y por tanto se buscan fórmulas en referencias externas; estas referencias son posteriormente re contextualizadas (esto es, adaptadas al contexto local) e internalizadas, hasta que todo resabio externo en ellas es borrado y se convierten nuevamente parte de la auto-referencialidad del grupo, sociedad o nación. (p. 299).

En este sentido, se puede determinar que la Pedagogía Social y la Educación Social y Popular, están en constante proceso de redefinición y retroalimentación, como lo infiere la

⁵ La clasificación es tomada de Feroso (1994, pp. 71-73), quien hace una presentación de las principales tendencias contemporáneas en pedagogía social.

escuela crítica, partiendo de la variedad de experiencias y dinámicas que presentan las culturas, sociedades, modelos productivos, entre otros; en búsqueda permanente y en procura de entregar referentes teóricos/prácticos desde alternativas educativas y formativas que afiancen la atención de sujetos inmersos en diversas problemáticas, tales como: “desamparo social, toxicomanías, dificultades del sujeto para circular socialmente de una manera normalizada, cuestiones en torno a la trasgresión de la ley, etc.” (Núñez, 1998, p. 32).

1.2.1. Presencia de la Pedagogía Social en España.

Luego del breve recorrido y aproximación al desarrollo de la Pedagogía Social, Educación Social y Popular en diversos lugares del mundo, nos centraremos en el papel, importancia y espacios en los cuales cobra presencia la Pedagogía Social en España.

Se aclara que se asume este país como referente teórico y práctico, porque ha mostrado que en el trayecto de 30 años ha logrado posicionar, validar y ofrecer variedad de escenarios y eventos orientados a la reflexión y replanteamiento de los diversos componentes de la Pedagogía Social. Además, desde el análisis comparativo, se puede vislumbrar cómo las poblaciones y ámbitos en los cuales cobra presencia la Pedagogía Social se aproximan a los grupos sociales colombianos que padecen y afrontan situaciones de desplazamiento, vulnerabilidad, tercera edad, farmacodependencia, abandono, entre otros.

Bedmar y Añaños (2006), reconocen que el avance y consolidación que sustenta España (1980), en sus 30 años de trayectoria, se generó con las “primeras jornadas nacionales de Pedagogía Social y sociología de la educación, celebradas en Sevilla bajo los auspicios del I.C.E. y la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de esa ciudad”. (p. 44).

Estos primeros espacios de participación y diálogo, permitieron la consolidación a nivel nacional de nuevos seminarios y simposios, en los cuales los temas principales fueron la Pedagogía Social y la Educación Social, con sus avances y aportes a la España democrática, que contaba con el apoyo de políticas sociales dirigidas a la comunidad, acción educativa y la búsqueda del estado de bienestar.

En 1984 el profesor Quintana publica su libro *Manual de Pedagogía Social*, texto que sistematiza por primera vez, la Pedagogía Social como ciencia y arroja pautas para su organización y separación de la Sociología de la Educación. En 1991, se firma

El real decreto 1420/191 de 30 de agosto, que establece el título universitario de diplomado en Educación Social. Con este real decreto quedan acotados los campos de intervención del educador social: la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas inadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa. (Bedmar y Añaños, 2006, p. 14)

Más adelante, desde la práctica y trabajo comunitario del educador social, los campos de acción se amplían y cobran presencia las propuestas acordes a las necesidades de las personas que viven en situación de marginación, conflicto social, discapacidad, drogodependencia, población para quienes se diseñan programas de educación para el ocio y tiempo libre, de educación cívica, educación socio ambiental, gestión y difusión cultural.

Para el año de 1995, y durante la celebración del I Congreso del Educador Social realizado en Murcia, se constata la necesidad de reflexionar sobre la ética en la profesión y se aprovecha este espacio de encuentro para definir y delimitar directrices en la construcción del documento. En el año de 1996 en Bilbao, un grupo de profesores de la Universidad de Deusto, presentan el primer esbozo de Código Deontológico del Educador/a Social que sirvió de punto de partida para los trabajos desarrollados, posteriormente, por distintas asociaciones profesionales del Estado.

A partir de 1996, las Asociaciones de Educadores Sociales organizan diferentes eventos académicos a lo largo del territorio español, en los cuales, el diálogo y la reflexión giran en torno a la Deontología del Educador/a Social, y es en el III Congreso Estatal del Educador Social (XV Congreso Mundial de la AIEJI), celebrado en Barcelona en junio de 2001, cuando se sientan las bases para establecer el compromiso necesario para la elaboración de un código y, se adquiere el compromiso por parte de la Asociación Estatal (ASEDES), de abrir un proceso que culmina con la aprobación del Código Deontológico del Educador/a Social a finales de 2003.

En el año de 2004, la Asamblea General de ASEDES presenta el trabajo realizado por la comisión, dando como fruto el Código Deontológico del Educador y Educadora Social, el cual se fundamenta legalmente en la Constitución Española, en la Declaración Universal de los Derechos de las personas (1948), en la Convención Europea para la salvaguardia de los derechos

de las personas (1950), en la Carta Social Europea (1965), en la Convención sobre los derechos de los niños/as (Nueva York, 1989), anunciados en la Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea (2000) que sustentan a la Educación Social como derecho de toda persona.

Como se observa, estas son algunas pautas que condujeron a la educación superior española a repensar el papel y finalidad de la Pedagogía Social, su participación en ámbitos sociales, educativos y legitimización en el sistema educativo.

Lo cual, conlleva a inferir, que estos componentes le otorgaron el desenvolvimiento desde un proceso de educación continua, formativa y de trabajo colectivo; asumiendo distancia de la pedagogía inicial española promulgada por Ramón Amado, y dejando claridad, en que “la antigua caridad y beneficencia empieza a querer ser sustituida por criterios de justicia y mejora social” (Morales, et al., 2009, p.69).

1.2.2. Indicios y avances de Pedagogía Social en Latinoamérica y Colombia

La educación popular estaba viva, había que ir a buscarla en infinidad de prácticas, mediante las cuales hoy mucha gente, en muchos lugares, construía educación como oposición y resistencia a la manera como la dominación construye su control.

Marco Raúl Mejía (2009)

El estudio sobre la presencia y difusión de la Pedagogía Social en América Latina y en Colombia, es difuso y reciente, debido a las características y particularidades que los países presentan en “factores tan diversos como el contexto social, la aparición de nuevas políticas sociales, las formas de culturas predominantes, la economía y el entorno pedagógico dentro del cual se desarrolla” (Petrus, 1998, p. 10).

Desde esta variedad de situaciones que se presentan en los contextos de América del Sur, en el componente educativo social, Sáez Carreras (2003) puntualiza que la Pedagogía Social como profesionalización es relativamente joven y ha cobrado visibilidad en espacios donde se convocan sujetos sociales que interactúan y trabajan con

grupos ocupacionales, políticas sociales, universidad y mercado de trabajo, cuyo campo de acción es la educación no formal y se lleva a cabo en los ambientes y espacios a los cuales no llega y/o no atiende el sistema convencional (marginación, conflicto social,

discapacidad física-psíquica, inadaptación, delincuencia, reclusos, transeúntes, menores en riesgo, desamparo, conflicto, drogodependencias, educación de adultos, intergeneracional, intercultural, familiar, para la igualdad, promoción de las mujeres, entre otros. (p. 2).

Actores y ámbitos de la Pedagogía Social que son más evidentes, según Mejía (2009), en la educación popular, en la “infinitud de prácticas, mediante las cuales hoy, mucha gente, en muchos lugares, construye educación como oposición y resistencia” (p.2). Actitud asumida frente a los sistemas educativos tradicionales y hegemónicos que desconocen la promoción de otras alternativas educativas, la transformación de la sociedad y la defensa de los intereses de los grupos sociales multitudinarios.

Por tal motivo, la Educación Popular, es concebida, como

Ese proceso educativo, cultural y pedagógico que no se queda en una participación de tipo didáctica o de dinámicas de grupos, sino que los convierte en actores sociales como seres humanos que son capaces de decidir sobre sus vidas, sobre la sociedad en que viven. Por ello, la educación popular propone una educación integral crítica y creativa, y su punto de partida es la realidad. Así cobra sentido ese enunciado freireano de “leer el mundo” (Mejía, 2009, p. 48).

A raíz de estas manifestaciones y concepciones de Educación Popular, se comprende el surgimiento de entidades y organizaciones latinoamericanas que van tras las huellas y alcances de este tipo de educación, ya sea a manera de investigación, reflexión y análisis de su despliegue en diferentes horizontes del continente.

Tal es el caso de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), Sociedad científica independiente, de carácter internacional y permanente. La SIPS (2003) surgió con la voluntad de ser un espacio abierto y plural, construido con la participación de todas las personas que se interesan por la Educación Social-Pedagogía Social como campo de conocimiento, reflexión y acción. Lo significativo de esta sociedad es la convocatoria y acogida de pedagogos e investigadores de España, Europa y América Latina y su presencia en congresos y espacios de reflexión, llevados a cabo en diferentes espacios universitarios.

En su constitución como sociedad, establecen unos estatutos, que propenden por:

a) Sugerir cambios en la normativa universitaria a fin de que su contenido social y de la Pedagogía social se adapte al dinamismo propio de la Universidad actual, a la vez que

responder a los retos que este campo de acción e investigación puede poner al servicio de la sociedad actual. b) Emitir opinión sobre los proyectos de disposiciones normativas que directa o indirectamente afecten a este ámbito disciplinar y sociocultural. c) Divulgar entre la comunidad científica los aportes que la Pedagogía Social ofrece a los problemas socioculturales de la sociedad. d) Encauzar la preocupación de la comunidad científica de nuestros países por los aspectos científicos de nuestra disciplina a través de jornadas, seminarios o foros similares. (SIPS, 2003, p. 2)

Los estatutos muestran el interés de esta sociedad por proyectar, continuar y dar vigencia a la Pedagogía Social en el campo universitario, en la educación regular y en trabajar mancomunadamente con las voces, especificidades y miradas del continente latinoamericano. Quedan en evidencia las retroalimentaciones y conjunciones multiculturales, en consonancia con las realidades que son estudiadas desde el lente pedagógico social.

Otra organización que resalta en Educación Popular y Pedagogía Social, es el Centro de Alternativas y Debates en Educación y Sociedad, CADES (2009) ubicado en Argentina y reconocido como una organización de la sociedad civil (OSC) formada por un grupo de profesionales que promueven debates, estudios y propuestas alternativas en el campo de la educación y la cultura. En sus prácticas sociales con sectores populares, en el asesoramiento y la formación a grupos de profesionales, en las articulaciones destinadas a incidir en las políticas públicas.

Además, este centro procura aportar con herramientas investigativas y prácticas a las organizaciones que las requieran y busquen afianzar procesos de construcción teórica en pro de la democratización de la sociedad argentina; mediante debates que giran en torno a las prácticas educativas y sociales con jóvenes y adolescente de sectores populares.

En el año 2009, desarrolló un encuentro de educación popular, para analizar los problemas políticos y sociales que contextúan la situación de estas experiencias. Abordaron temas como la responsabilidad penal juvenil, las propuestas de ingreso ciudadano y las relaciones entre violencia y subjetividad. De manera complementaria, se realizaron talleres para reflexionar sobre las características de diferentes tipos de “propuestas sociales y educativas destinadas a la niñez y la adolescencia de sectores populares, los centros de apoyo escolar; las experiencias para chicos y chicas en situación de calle; y los Jardines Comunitarios”. (CADES, 2009, p. 1)

En este evento, los participantes concluyen que es necesario analizar “el campo educativo, se señala la posibilidad de revertir el verticalismo escolar y de producir pedagogías alternativas. Así, se puntualiza que la educación no se halla en manos de un único actor y, sobre este trasfondo, se afirma que existen iniciativas educativas que descansan en visiones propias de los sectores populares. (CADES, 2009, p. 5).

En el contexto colombiano, estas prácticas y las diversas formas de reacción ante la educación y aprendizaje, no son ajenas a las condiciones latinoamericanas, porque en Colombia, “La pedagogía social y su correspondiente educación social no son el producto del bienestar social de las políticas gubernamentales para cumplir con los fines democráticos y sociales, sino que han surgido como reacción contestataria y reparadora de lo que el Estado y los poderes institucionales no han asumido. (Vélez, 2010, p. 29).

Estas acciones llevadas a cabo por entidades no gubernamentales, se las puede rastrear en la fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, entidad sin ánimo de lucro, fundada en 1977 por Glen Nimnicht y Marta Arango, con sedes en tres ciudades de Colombia: Bogotá, Manizales y Medellín. CINDE se dedica a la creación de ambientes adecuados, procurando el desarrollo físico y psicosocial de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad en Colombia, Latinoamérica y el mundo.

Además, se centra en “Promover el desarrollo humano integral de los niños, niñas y jóvenes en Colombia y otros países, a través de la investigación y desarrollo de alternativas de solución innovadoras acordes a los desafíos más relevantes del contexto; la formación de talento humano, la diseminación de experiencias, la participación en redes y la incidencia en políticas”⁶.

A nivel universitario e investigativo, en la primera mitad de la década de los años setenta, el maestro Orlando Fals Borda y su equipo de investigadores, elabora y lleva a la práctica “la Investigación Acción Participativa (IAP), desde la cual acompañaron organizaciones y luchas campesinas en la Costa Atlántica colombiana. Esta propuesta constituye, lo que llama Gajardo (1985), la vertiente sociológica de la investigación participativa. (Torres, 2010, p. 11)

⁶ Tomado de: <http://www.cinde.org.co/sitio/>, el día 20 de noviembre de 2013.

Y en esta línea, a partir de los años ochenta, se registran grupos de investigación en Pedagogía y Educación, en las Facultades de Educación de las Universidades de Antioquia, Valle y Nacional y en Fundaciones Universitarias como Luis Amigó y Minuto de Dios, entre otras; investigaciones enfocadas a desentrañar la historia de la pedagogía colombiana, autores de referencia, implementación en el sistema educativo, formación docente, y principios e implementaciones de la Educación Popular y Pedagogía Social.

En el año de 1998, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), presentó el documento *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores* y en 1999, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) pone en consideración el texto *Pedagogía y educación, reflexiones sobre el decreto 272 de 1998, para la acreditación previa de programas en educación*, los cuales explicitan el horizonte en la formación de los docentes de básica primaria y secundaria: perfil, calidades y competencias que deben reunir los/las educadores(as) del siglo XXI.

Estipulan la respectiva normatividad (Decretos: 3012 del 19 de diciembre de 1998, Organización y Funcionamiento de las Normales Superiores y 272 del 11 de febrero de 1998, Creación y Financiamiento de los Programas de Pregrado y Postgrado en Educación), obligaciones, responsabilidades y criterios que deben tener en cuenta las Escuelas Normales y universidades que ofrecen licenciaturas y formación de profesionales en educación y que propenden por la acreditación y reconocimiento de estos programas.

Pese a la intención, la investigación, aportes y reflexión realizada por los distintos autores para consolidar los dos textos, se infiere que el componente social y la Pedagogía Social no cobran visibilidad: solamente se hace hincapié en la importancia de la investigación en pedagogía, la cual *debe ser el faro, referente* y, sobre ella, se debe investigar, sustentar y profundizar, determinando mecanismos y estilos de investigación que más se aproximen al resultado esperado.

Se abordan desde la teoría y cifras, situaciones sociales tales como: maltrato infantil, violencia intrafamiliar, deterioro ambiental y consumo de sustancias psicoactivas (SPA); mencionan que son temas que deben estar presentes en la formación de docentes para ser trabajados en el aula, la comunidad y la familia. No se explicita sobre la formación, campos de acción, trabajo interdisciplinario, organización del currículo y posibles espacios en los cuales debe intervenir el docente.

Frente a estas exigencias educativas y de cara a los cambios que proyectaba el nuevo milenio, las universidades colombianas y entidades gubernamentales y no gubernamentales, se ocuparon por estudiar y cuestionar el componente formativo que se estaba ofreciendo en los diferentes niveles y modalidades educativas; indagaciones sobre los docentes y su formación; la investigación, los procesos de enseñanza/aprendizaje, los modelos con sus metodologías y estrategias didácticas; y las respuestas emitidas por la educación y pedagogía, a las situaciones, necesidades y momentos históricos.

En éste panorama de cambios y de avatares, que se estaban efectuando en el sistema educativo, se encuentran algunos indicios y movimientos con interés por investigar sobre Pedagogía Social; los cuales, surgieron según Claudia Vélez, como

movimientos alternativos y de pedagogía crítica, como acontecimientos de cambio y transformación del hecho educativo, ampliando su dimensión escolar a lo social, como son el Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica de Caldas y Guaviare, la auto organización de maestros en Redes Pedagógicas, la Expedición Pedagógica Nacional, los encuentros regionales y nacionales de Maestros Innovadores, que fundan, sin explicitarlo, una nueva Pedagogía Social en Colombia, que trasciende las tareas de enseñanza de las ciencias hacia la configuración de una comunidad pedagógica contextualizada y reflexiva sobre la necesidad de intervenir el entorno problemático de la actualidad. (2009, p. 23).

En este aspecto, la Universidad pedagógica nacional, ha avanzado en investigación educativa y pedagógica social, en su Maestría en Educación, a partir del año 2010; y cuyo objetivo principal es la formación de investigadores en Educación y Pedagogía, desarrollándose de manera específica en el tercer énfasis en Educación Comunitaria, Cultura Política e Interculturalidad, donde se ubica la línea de investigación Diversidad de Formas de hacer Escuela en Colombia.⁷

Por otra parte, también se encuentran adelantos teóricos y prácticos dirigidos por diferentes sectores y organizaciones educativas en pro de constituir y formalizar espacios de encuentro, reflexión educativa y pedagógica.

⁷ Consultado en: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=407&idh=412>, el día 12 de octubre de 2013

Resuenan programas liderados por Organismos no gubernamentales (ONGs), empresas privadas, y corporaciones internacionales que en alianza con universidades, gobernaciones, alcaldías, secretarías de educación y de cultura, emprenden proyectos educativos de salud y de participación democrática, identificadas como “una hibridación de prácticas educativas populares, correccionales, cívicas, ambientales, de género, de prevención e intervención en el conflicto social” (Vélez, 2009, p.13)., enfocadas a la atención de niñez, juventud, familia, comunidad, grupos étnicos y sociales en situación de desplazamiento, vulnerabilidad e inserción.

Entre los programas y proyectos educativos que procuran atender a las poblaciones que se encuentran en este tipo de situaciones, están CAFAM, Sistema Tutorial de Aprendizaje, A crecer, Transformemos, Tele Secundaria, Aceleración del Aprendizaje, Post Primaria, Círculos de Aprendizaje y la Fundación Empresarios por la Educación, con el apoyo de las Fundaciones Ford y Génesis, que desarrollan el Proyecto Modelos Escolares para la Equidad, entre otros.

Dichos programas se caracterizan por desarrollarse en tiempos diferentes a la Educación regular; cada uno desde su concepción, aplican metodologías de enseñanza-aprendizaje flexibles, procurando responder a las exigencias emitidas por el Ministerio de Educación Nacional, a las modalidades de educación no formal y formal y ajustándose a las necesidades y características de los niños, niñas y jóvenes que están fuera del sistema escolar.

Estas iniciativas innovadoras de carácter educativo-pedagógico-social, muestran que es posible dimensionar otras posibilidades y responsabilidades al interior de las universidades, fundaciones sociales y entidades gubernamentales, en las cuales los mundos diferentes, incluyentes y participativos, cobran visibilidad en la sociedad y conquistan los espacios de reconocimiento y participación, desde la igualdad de oportunidades y derechos.

En este primer capítulo, la pedagogía social se inscribe en la consideración de que otras formas de enseñanza, de aprendizaje, de interacción y de ser en los diversos mundos, son posibles, siempre y cuando se trabaje de manera colaborativa, en búsqueda del bienestar social y fundamentalmente, en procura de generar procesos endógenos favorecedores de las iniciativas nacionales, regionales y locales, -antes de las de tipo internacional-, las cuales suelen ser ajenas a las realidades a las cuales se busca dar respuesta oportuna y en el largo plazo.

CAPÍTULO II

PERMEAR Y HACER ECO EN LA CIUDAD DE SAN JUAN DE PASTO

2.1. Rastreo de programas educativos sociales en el Municipio de Pasto

Vivimos y trabajamos modelos de sociedad que desconocen la complejidad creciente de la sociedad real en que estamos inmersos. De allí que observamos el quehacer febril y obsesionado de los tecnócratas que diseñan soluciones antes de haber identificado el ámbito real de los problemas.

Manfred Max-Neef (1993)

A partir de los años ochenta, en Colombia fueron surgiendo dos formas de experiencias educativas: “las primeras, eran reconocidas con el nombre de innovaciones y las segundas como alternativas pedagógicas” (Vélez, 2010, p. 98).

Estas dos formas de atención a población no regular y fuera del sistema escolar, también se presentaron en el Municipio de Pasto⁸, puesto que se han rastreado indicios de propuestas educativas sociales, enfocadas en la atención a población en situación de pobreza, vulnerabilidad, marginalidad, abandono, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras.

Algunas de estas propuestas educativas han perdurado a través del tiempo y otras, por obstáculos administrativos y financieros en la gestión organizacional de una innovación educativa, falta de previsión de las instituciones del nivel educativo formal que no están en condiciones de propiciar una gestión organizacional de corte participativo, poca flexibilidad administrativa y procesos de descentralización que apenas empezaban a gestarse en el país, constituían un ambiente legal por causa del cual las innovaciones encontraban poco apoyo (Vélez, 2010, p. 104).

Y en consecuencia, van desapareciendo. Dejan su huella en la historia y en las memorias de quienes acogieron para su formación, crecimiento personal y enriquecimiento cognitivo, los distintos postulados, referentes pedagógicos, humanos, filosóficos, entre otros; que estaban

⁸La Ciudad de San Juan de Pasto, capital del Departamento de Nariño, está ubicada en el Sur de Colombia. El nombre del municipio y de la ciudad se origina en el nombre del pueblo indígena Pastos, Pas: gente y to: tierra o “gente de la tierra”, que habitaba el Valle de Atríz a la llegada de los conquistadores españoles. Su ubicación es latitud 1°12'52.48"N y longitud 77°16'41.22"O, temperatura de 12°C, 2.527 msnm, superficie de 1.181 km², y fue fundada el 24 de Junio de 1539.

El Municipio de Pasto se creó en 1927, según ordenanza N° 14 emanada de la Asamblea de Nariño, la cual suprime la provincia de Pasto. En la actualidad está organizada por dos zonas: la urbana que está constituida por las comunas con los barrios y la zona rural que comprende los corregimientos y veredas. Consultado en: http://www.pasto.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=61, el día 8 de octubre de 2012.

incorporados en los programas educativos y, en su momento, replicaron en diferentes sectores urbanos y rurales del Municipio de Pasto.

Entre las propuestas educativas aún vigentes, destinadas a la atención a poblaciones en situación de vulnerabilidad, de calle y desplazamiento, con sostenibilidad hasta el presente, se encuentran: la Obra Social El Carmen, cuyo inicio data de los años sesenta y la Fundación URDIMBRE, creada en los años noventa. Ambas ofertas, llaman la atención por sus características y particularidades en los mecanismos de atención, los conceptos de trabajo educativo, formativo, laboral; proyección en los alcances y resultados obtenidos en la población atendida, entre otros. Las organizaciones mencionadas, fueron seleccionadas como objeto de estudio de esta investigación.

Como preámbulo al estudio de las dos fundaciones, es necesario reconocer de manera general, la función de homólogas fundaciones sociales e instituciones educativas municipales que desde las iniciativas privadas y públicas, propician diversos espacios de enseñanza/aprendizaje a fin de ofrecer programas educativos sociales, enfocados a la atención de poblaciones que se encuentran fuera del sistema escolar, en situación de vulnerabilidad, desplazamiento. Dichas fundaciones, han propiciado diferentes procesos para alcanzar su institucionalidad y sostenibilidad, ya sea desde las modalidades: no formal y formal.

Entre algunas de estas ofertas educativas se encuentran⁹:

Tabla 3. Ofertas educativas flexibles.

Institución educativa o fundación social	Tipo de población atendida	Modalidad educativa	Referentes pedagógicos-educativos
Centro Educativo y de Protección María Nazaret	Población vulnerable, extrema pobreza	Educación formal, básica primaria y secundaria	Trabajan con la pedagogía del afecto. En la secundaria se emplea la modalidad de telesecundaria. Información sobre el componente pedagógico: plan de estudios articulado con el programa de atención integral para la prevención de la drogadicción y delincuencia infantil y juvenil; talleres en prevención de sustancias psicoactivas; metodología, estudio de casos, salidas y visitas pedagógicas, proyectos transversales, proyectos pedagógicos productivos (panadería, corte y confección, carpintería, bailoterapia), trabajo comunitario, escuela de padres.

⁹ Las propuestas educativas y diferentes entidades enumeradas en el presente cuadro, responden a la información obtenida del archivo de la Secretaría de Educación Municipal de Pasto, años 2000-2008, de las carpetas de Banco de Oferentes.

Comfamiliar de Nariño	Población vulnerable, discapacidad, en extra edad	Educación formal, ciclo completo, educación básica primaria y secundaria.	Módulo pedagógico social cognitivo, apoyo en procesos ocupacionales, fonoaudiología, fisioterapia y psicología. El centro del proceso es el estudiante, relación afectiva entre docente y estudiante, desarrollo integral, trabajo con la comunidad y familia; proyectos “educando para la democracia y la convivencia” “atención a estudiantes con necesidades educativas especiales”, escuela de padres. Participación en las olimpiadas especiales.
Fundación de Promoción Integral y de Trabajo Comunitario Corazón de María PROINCO	Población vulnerable, extrema pobreza	Educación formal, programa adultos ciclo 1 y 2, metodología CAFAM	Se ubica a los estudiantes teniendo en cuenta el nivel académico, guías, computadores, componente espiritual, ritmo de aprendizaje de cada estudiante, población fluctuante, videos, documentos, actividades lúdicas, manualidades, lecturas reflexivas; trabajan las fiestas, celebran el día del idioma; proyecto de la afectividad sexual. El plan de estudios constituido por música, electricidad, modistería; cuenta con un equipo profesional constituido por una sicóloga, trabajadora social, terapeuta ocupacional; se enfoca en resolución de conflictos, proyectos transversales.
Arca de Noé: Fundación Social y Formativa	Vulnerables, extrema pobreza, niños/as y jóvenes de la calle y de escasos recursos	Educación formal, básica primaria	Pedagogía del amor, actividades lúdicas, pedagógicas, artísticas, recreación, salida de campo, deportes; actividades en la calle, de inducción social y afectividad, por su condición, no logran adaptarse a un salón de clases. Estas actividades se realizan en horas de la tarde. Pedagogía activa y el juego. Ubican a los estudiantes según el grado de conocimiento y no de nivel; proyectos como educación a la acogida, a la comunicación, ecología, ética y valores con énfasis en prevención al consumo de SPA; educación a las bellas artes, matemáticas, religiosa, informática, y tecnología; trabajo familiar, asambleas generales, proyectos transversales.
Colegio mi Pequeño Mundo y Gimnasio los Andes	Vulnerables, estratos bajos, extrema pobreza,	Educación formal	Atienden población de pre-escolar, básica primaria y grado sexto de bachillerato.
Empresa Asociativa de Trabajo Externado del Sur	Vulnerables, jóvenes y adulto urbano	Educación formal, bachillerato; programa adultos: ciclos 3, 4, 5 y 6	Pedagogía liberadora de Paulo Freire, actividades de refuerzo y personalizado; áreas de sociales, matemáticas, humanidades, ciencias naturales, informática; conocimientos previos, experiencias, explicaciones académicas-analíticas y comprensivas, proyectos obligatorios transversales.
Fundación de Educadores para el Desarrollo Integral del Niño y el	Vulnerables, extrema pobreza	Educación formal, básica primaria	Pedagogía del amor, lúdica, creatividad, recursividad, análisis, resolución de situaciones, visitas domiciliarias, campañas de salud, atención psicológica y odontológica, ejercitan las competencias exigidas por el MEN, escuela nueva.

Joven “El Principito”			
Pre-escolar y Primaria Ternuras	Vulnerables, estratos bajos, extrema pobreza	Educación formal	Reuniones con los padres de familia, proyectos de aula, trabajo por áreas, escuela de padres, trabajo de proyectos por áreas.
Colegio Musical Británico	Población vulnerable, rural, dispersa	Educación formal	Pre-escolar, primaria y básica secundaria, hasta el grado sexto.

Fuente: Esta Investigación

El rastreo y caracterización de las anteriores ofertas educativas, flexibles, innovadoras, centradas en la atención de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad y de calle, muestran la implementación de mecanismos de atención y educación acordes a las necesidades de este grupo poblacional en concreto. Así mismo, dejan en claro la viabilidad social, al aminorarse las situaciones de inequidad social. Estas organizaciones, afianzan prácticas para el reconocimiento de los derechos educativos de los niños, niñas y jóvenes al margen del sistema escolar, con propuestas educativas profundamente sustentadas en valores humanos.

Al identificar en la ciudad de San Juan de Pasto, organizaciones con propuestas educativas flexibles, se infiere la importancia de la continuidad y ampliación de ofertas, proyectos y programas socio educativos en el territorio colombiano. Estos procesos de impacto social y educativo, se enlazan con las recomendaciones expuestas en el documento del Banco Mundial, *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*: “**Permitir a las poblaciones desfavorecidas alcanzar estándares elevados.** Al proporcionar una educación de calidad a ciertas poblaciones, Colombia afronta un problema sistémico que debe rectificar mediante políticas y programas proyectados con cuidado y evaluados continuamente. Es importante que Colombia siga aplicando, evaluando, refinando y ampliando los programas...” (2009, p. 19).

2.1.1. Obra Social El Carmen: fundamentada en principios de la religión Católica y rasgos de la Pedagogía Social¹⁰

El hombre no se realiza en el egoísmo sino en el servicio.
Padre José Félix Jiménez Gómez.

Imagen 2. Fundación Obra Social El Carmen.



Fuente: archivo fotográfico, Bárbara Ojeda.

La Fundación Obra Social El Carmen, es una entidad privada sin ánimo de lucro, de carácter católico, fundada en el año de 1964 por iniciativa del Padre José Félix Jiménez Gómez¹¹, quien al llegar a la Parroquia Nuestra Señora del Carmen en el año de 1963, se encuentra con una población que apenas estaba construyendo sus casas y, en ese entorno, el padre Jiménez se motiva a trabajar en favor de ellos. En este primer acercamiento/lectura de la

¹⁰ La Fundación Obra Social El Carmen se encuentra ubicada en la calle 20 No 3B-41, barrio El Tejar, que hace parte de la comuna cuatro, constituida por 33 barrios de la zona sur oriental. Consultado en: http://www.pasto.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=6, el día 8 de octubre de 2012

¹¹ El padre José Félix Jiménez Gómez, es oriundo de Marinilla (Antioquia), nació el 20 de Noviembre de 1931. A los 12 años ingresa al seminario de Medellín y permanece cinco años. Por recomendación de su médico, debe buscar una ciudad fría para no avanzar en su enfermedad, viaja a Pasto en compañía de su primo Emilio Botero Gonzáles, quien en ese momento era monseñor y obispo de Pasto. El joven José Félix Jiménez ingresa al seminario de los Sagrados Corazones, es ordenado sacerdote el día 25 de febrero de 1956, de manos de su primo, el obispo. En su desempeño sacerdotal fue vicerrector del Instituto San Juan de Pasto, Párroco de Nuestra Señora del Carmen, de San Ezequiel Moreno, Nuestra Señora del Pilar, del Espíritu Santo; Capellán del Santuario Eucarístico de Maridiaz, Vicario Foráneo de la Vicaría San Ezequiel, Vicario general de la Diócesis de Pasto, Rector de la Iglesia Catedral de Pasto, y fundador/director general de la Fundación Obra Social El Carmen. En su trayectoria, gracias a su formación y vocación, es reconocido como un hombre dedicado a la piedad, al servicio a los demás, en la búsqueda de una sociedad justa, donde se prefiera al ser humano sobre toda ley, organización o estructura para conseguir el bien común.

realidad, detecta problemas concretos; en particular, el de la educación, al determinar el considerable número de *“Los jóvenes y los niños que tenían que ir al centro a estudiar, y en la parroquia habían una o dos escuelas, las número cinco y número seis y empezaba la de Santa Bárbara; entonces, pensé que sería bueno realizar un colegio para que los muchachos de aquí se beneficien”* (A.2.a.2.5).

A partir de esta necesidad educativa, su fundador recuerda que se acercó a la junta del barrio Lorenzo de Aldana y solicitó ayuda para constituir un colegio *“Que ayudara a los jóvenes que trabajaban y no podían estudiar. Me propusieron que fuera el rector y así empezó el colegio, porque sacamos el papeleo con facilidad, el secretario de educación en aquel entonces era el doctor Faustino Arias, y de inmediato otorgó la licencia de funcionamiento y empezamos el colegio con ocho profesores voluntarios”* (A.2.a.2.5).

En el año de 1964 empezó a funcionar el Nocturno Lorenzo de Aldana bajo resolución N° 229 de septiembre 26 de 1964, y en el año de 1965, abre las puertas el Liceo la Presentación, jornada de la mañana, mediante Resolución 243 de Octubre 4 de 1965, entidad privada, sin ánimo de lucro, de carácter católico, destinado a atender niñas de los barrios surorientales.

Posteriormente, el 29 de agosto de 2007, fue reconocido como Liceo José Félix Jiménez, mediante Resolución N° 1463 del 31 de agosto de 2007, registro Secretaría de Educación Municipal 101023412 de 1993; aprobación de estudios, Resolución N° 341 del 24 de julio de 2002; autorización oficial, Resolución N° 1155 del 28 de octubre de 2004; de naturaleza privado, calendario B; modalidades: preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica y técnica en sistemas y comercio. Y el 12 de noviembre de 2009, mediante Acuerdo de Creación 0791, recibe la nominación de Institución Educativa Municipal Liceo José Félix Jiménez, para atender en la jornada de la tarde y semi presencial, por ciclos lectivos especiales integrados, en la zona rural del municipio de Pasto (Jiménez, et al., 2000).

En la constitución de las dos instituciones educativas, se fueron suscitando una serie de eventos, como el distanciamiento de la Junta de Acción Comunal en la ayuda y trabajo mancomunado y la renuncia de los profesores voluntarios del nocturno, porque no contaban con condiciones mínimas laborales, lo cual condujo al presbítero al manejo del colegio, porque *“Quería que subsistiera, entonces yo me quedé sólo con los muchachos y, por supuesto, nos fuimos organizando, la Secretaria de Educación Municipal fue enviando profesores hasta que se*

organizó definitivamente. En la Presentación, también iniciamos buscando las religiosas y, con una religiosa comenzó, y después llegaron religiosas para atender enfermos y la escuela en el aspecto religioso.” (A.2.a.2.5)

Además, consideró la integración de las dos instituciones en un solo lugar y la conveniencia de no continuar con la escuela prestada. Por lo tanto, gestionó y buscó los medios para comprar el lote donde estuvo La Presentación y donde *“hoy es el Liceo José Félix Jiménez, dije integrémoslos, y fuimos y hablamos con las directivas de la comunidad religiosa y nos aceptaron, así que teníamos un colegio nocturno y uno diurno que pertenecían a la obra social” (A.2.a.2.5).*

A medida que se iba avanzando en el factor educativo, en el año de 1973 se organizó el Grupo Juvenil Campesino, *“Porque la gente fue llegando donde el padre a decirle que les ayude para adelantar sus estudios, y el padre les dice: vengan trabajen, porque él da la posibilidad, no regala nada; y, de esa manera, fue organizando el grupo campesino que fue el elemento fundamental de la construcción de la Obra Social y el sector rural aportó bastante mediante las mingas” (A.2.a.2.4).*

Algo que no se puede pasar o perder de vista, es el trabajo que adelantaba el padre Jiménez con los jóvenes campesinos: debido a que en aquel tiempo no se contaba con maquinaria y recursos económicos para contratar obreros para toda una jornada de construcción, evento que recuerda Milton Portilla con aprecio y melancolía, al traer al presente que en esa época, *“Lo normal era que se fundía a mano y a pala, nos amanecíamos fundiendo las planchas del colegio y de la casa campesina, porque los obreros al llegar la tarde se iban. No teníamos un comedor donde sentarnos y comíamos de pies, teníamos un sólo dormitorio donde descansamos 20 a 27 muchachos, que era un salón de clases adecuado y todo se hacía y dependía del padre” (A.2.a.2.4).*

En el transcurso de la organización de la Obra Social, el padre Jiménez fue definiendo otros espacios y servicios que se podían prestar a la comunidad, como el servicio médico, funerario, odontológico, salas de velación, el internado para hombres y otro para mujeres, los talleres de aprendizaje, de oficios y, por último, *“se organizó el colegio de la tarde, empezando con la primaria, luego el bachillerato; después organizamos la cuestión rural para que estudien los mayores de edad y apareció el programa semi presencial de adultos” (A.2.a.2.5).*

Imagen 3. Centro médico San José.

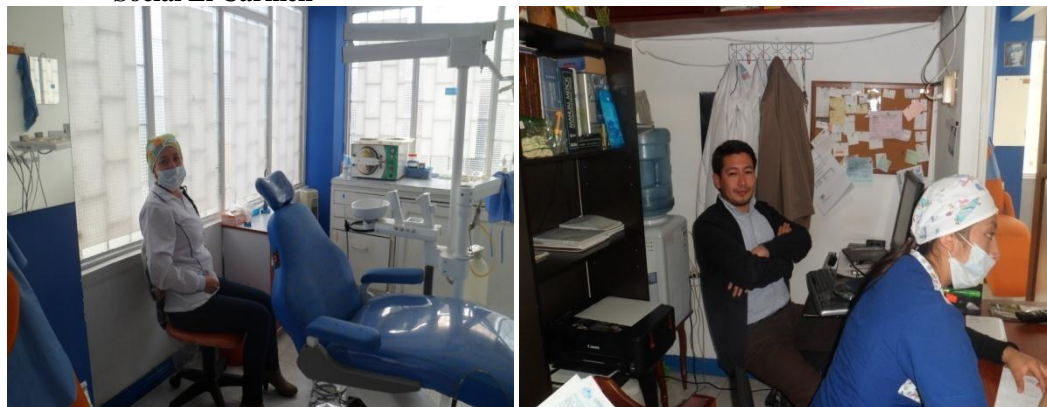


Fuente: archivo fotográfico, Bárbara Ojeda.

En esta dinámica de ofrecimiento de asistencias para las personas de los barrios surorientales, es meritorio destacar la labor de los diferentes profesionales que han pasado y han permanecido en la Obra. El aporte personal, con trabajo, implementos, tiempo e incluso, recursos económicos para la construcción y organización de los espacios, hizo posible el ofrecer un servicio óptimo, de calidad y a bajo costo.

Se destacan Magda Moncayo y Maximiliano López, odontólogos. Comparten con el padre José Félix Jiménez, el don de servicio y ayuda social. De manera jocosa, rememoran: *“nosotros trajimos el instrumental que teníamos de la universidad y con eso comenzamos el trabajo, todas las entradas eran destinadas para arreglar el consultorio odontológico”* (A.2.a.2.9).

Imagen 4. Izq: Magda Moncayo. Der: Maximiliano López. Consultorio Odontológico Obra Social El Carmen



Fuente: archivo fotográfico, Bárbara Ojeda.

Otra experiencia llamativa es la de Bertha Alicia López Vega, responsable del taller de peluquería y encargada del corte de cabello del padre Jiménez. Comentó que en el momento de llegar a la obra social, hace doce años, no encontró un taller con las herramientas necesarias para enseñar y practicar, *“estas cosas las empezamos a colocar nosotras, y así el taller se empezó a dar a madres cabeza de familia, y luego me mandaron a veredas como el Romerillo, Motilón, Encano, a enseñar”*(A.2.a.2.13).

También se cuenta con la vivencia de Fabio Salazar, quien fuera interno y en la actualidad es el Rector del Liceo José Feliz Jiménez, J.T. En su testimonio, recalca que la Obra Social se *“ha ido constituyendo gracias a programas y proyectos, como la cerrajería, carpintería, los cursos, la informática, la modistería, los mismos colegios, el mismo internado”* (A.2.a.2.1.1).

Imagen 5. Sr. Fabio Salazar, Rector IEM José Félix Jiménez. (J.T.)



Fuente: archivo fotográfico, Bárbara Ojeda

Esta oferta educativa, sustentada en principios católicos y de atención social y laboral, se relaciona con la propuesta de Ramón Ruiz Amado (1861-1934), autor de la primera obra española sobre Educación Social, en 1920. Su obra católica, de Pedagogía Social, *“procura educar al hombre como naturalmente ordenado a vivir en sociedad. Supone, por ende, esta verdad: que el hombre es un ser social, y que sólo en sociedad puede obtener sus más elevados fines; por lo cual, no basta que alcance su perfección como individuo, sino que esta perfección individual se ordene al perfeccionamiento de la sociedad”* (Quintana, 1976, p. 158).

En esta perspectiva, algunos autores plantean que el desafío de la educación, consiste en “organizar ofertas educativas diversificadas –formales, no-formales e informales- capaces de responder a las necesidades básicas de aprendizaje, también diversas de la población”. (Torres, 2000, p. 49).

Por consiguiente, se puede concluir que el enfoque del fundador de la Obra Social El Carmen, al desarrollar los campos educativo y laboral, -desde el énfasis cristiano-, se perfila en el sentido de propiciar espacios y tiempos de aprendizaje. La Obra Social, se afianza en competencias académicas y en prácticas de convivencia, básicas para la interacción y el respeto desde la diferencia.

2.1.2. Finalidades de la Obra Social El Carmen: evangelización cristiana y principios de promoción humana

El Evangelio nos pide que formemos en conciencia, que usted sea capaz de obrar rectamente; la libertad consiste en seguir los dictámenes de mi conciencia.
José Félix Jiménez Gómez. Entrevista.

En el Nuevo Testamento de la Sagrada Biblia, se encuentra un pasaje en el Evangelio de San Mateo, que reza lo siguiente:

Jesús se acercó y les habló diciendo: “Toda potestad me es dada en el cielo y en la tierra. Por tanto, id y haced discípulos a todas las naciones, bautizándolos en el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo, y enseñándoles que guarden todas las cosas que os he mandado. Y yo estoy con vosotros todos los días, hasta el fin del mundo. (RV95, Mt. 28:18-20).

Esta es la misión confiada a los evangelizadores cristianos, la de predicar el Evangelio y difundir el cristianismo, fin último de la palabra hecha obra en la vida de Jesús, al dar a conocer a su Padre Celestial.

Dicha premisa se encuentra plasmada en la teoría y praxis de la comunidad de la Obra Social El Carmen, desde su instauración. En palabras de su fundador: “*siempre he pensado y orientado con el Evangelio, porque la palabra de Dios es útil para educar, esa palabra lleva la vivencia y lleva la piedad*” (A.2.a.2.5).

Imagen 6. Padre José Félix Jiménez Gómez. Fundador Obra Social El Carmen



Fuente: Archivo fotográfico, Bárbara Ojeda.

Por lo tanto, la elaboración e implementación del proyecto educativo, laboral y espiritual, esta permeado por este designio y sustentado en cinco bases cristianas que propenden por “la piedad, el trabajo, el estudio, el apostolado y la vida comunitaria”¹². Los cinco principios sustentan la formación integral, *“no basta pensar en el espíritu, sino también en el cuerpo; no basta pensar en lo individual, debe ser la comunidad; no basta pensar en la tierra, sino también en el cielo” (A.2.a.2.5).*

El precepto de evangelización cristiana está presente y de manera directa en las Siervas y los Siervos del Evangelio, constituido por internas e internos que han sentido el llamado de Dios en la experiencia de la obra, de promulgar, vivenciar y difundir el evangelio.

¹² Estos cinco principios son tomados del documento “Fundación Obra Social El Carmen”, texto facilitado por el Archivo de la Fundación, el día 23 de julio de 2010.

Imagen 7. Mural alusivo a la evangelización



Fuente: archivo fotográfico, Bárbara Ojeda

Tal es el caso de la Hermana María Eugenia Díaz, encargada desde 1995, del cuidado y formación de las niñas y adolescentes internas. La Hermana expresa que la finalidad del hogar campesino de señoritas, es formarlas y educarlas de manera integral y laboral. Señala como principios cristianos el respeto, la autonomía, la responsabilidad, la libertad y el propio cuidado.

Para el caso de los jóvenes internos, Juan Andrés Meneses, es el responsable de los Siervos del Evangelio desde el año 2005. Se dedica a los cursos de Biblia, de sistemas y a la formación espiritual de los Hermanos que integran la comunidad de los Siervos. Expresa que su interés por hacer parte de la Obra Social, reside en *“llevar la vida espiritual, y pienso que no la podemos dejar apagar”* (D.5.d.5.6.1).

Resumiendo, se puede constatar que en la práctica, estos cinco principios cumplen su función, porque se reconoce que *“el trabajo es importante para generar recursos económicos, el estudio, para la promoción humana, la vida comunitaria es necesaria porque uno solo no puede hacer nada, y la oración”*. (A.1.a.1.1).

De esta manera, se puede visualizar la priorización de la dimensión y competencias intra e inter personales, espirituales y emocionales: los internos y las internas se acercan al trabajo desde lo espiritual, mediante la formación en principios humanos de respeto, reconocimiento y autocuidado. En segunda instancia, se sitúa la formación académica y laboral. Se espera formar en habilidades para el desempeño en diferentes contextos y situaciones en un ambiente tranquilo de intercambio social.

Las intenciones descritas, no son abstractas, porque se las puede evidenciar en la experiencia de vida de Darwin Bravo Suárez, quien manifiesta que su vida en la Obra Social El Carmen, se erigió bajo el precepto primordial de *“la evangelización y la promoción humana, y la cuestión era formarnos aquí integralmente, tanto en la parte educativa y en la persona”* (B.1.b.1.12).

Por ende, dichas experiencias de vida, evidencian que la educación recibida en su estancia en la Obra Social El Carmen, trasciende las barreras y lógicas educativas convencionales cristianas, tornándose en una educación que responde a la finalidad de “acción ciudadana, colectiva y democrática. Eso es construir la educación social y transformadora que necesitan los colectivos y las clases populares” (Juliao, 2007, p. 25).

Y de igual manera, si bien es cierto que el objetivo de la Obra social El Carmen se sustenta en la evangelización cristiana como principio rector de formación, también se denota el esfuerzo por situarse a distancia de la prédica de la evangelización con el corte colonialista de opresión y sumisión. La obra no persigue generar procesos de asistencialismo y ayuda inmediata, puesto que la intención de su fundador como se ha sustentado en este acápite, es la de transformar la realidad en la cual se encuentran la interna y el interno, aportando con herramientas educativas y laborales, mediante los espacios de estudio y de trabajo en los talleres de artes y oficios, para que la persona viva desde la libertad y autonomía y además, comprenda que su interacción se realiza en y con la comunidad de la cual hace parte.

2.1.2.1. La promoción humana en la Fundación Obra Social El Carmen

Con relación a la promoción humana que sustenta la Obra Social El Carmen, se la puede entender al recurrir a la Teología de la liberación y la pedagogía popular de Paulo Freire, dos movimientos que surgieron en América Latina a partir de los años sesenta, con la iniciativa de promover una reflexión propia de las situaciones en que viven las personas y pueblos de América Latina. Estos referentes teórico- prácticos, fueron acogidos por la fundación Obra Social El Carmen.

Por lo tanto, es preciso citar a Karl Rahner (1905-1985), mencionado por Maier Martin (2005), como el teólogo alemán que interpretó el Concilio Vaticano II (1962-1965), como la

primera propuesta de autorrealización social de la Iglesia católica: este hecho histórico, permitió que se constituyeran Iglesias locales, facilitando a las Iglesias Latinoamericanas centrarse en casos concretos para atender y desde esta óptica, determinar las alternativas más adecuadas y acertadas para sus comunidades.

Con las comunidades eclesiales de base y la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, reunido en Medellín en 1968, quedó en evidencia una corriente que se centra en fomentar la teología de la liberación y reducir las injusticias sociales, políticas y éticas; rescatando los fundamentos cristianos y la moral de la Iglesia en la práctica, para poder hablar y actuar de manera coherente de Dios en un mundo de desigualdades, sufrimiento e inequidades. Esto contribuyó a precisar la relación entre sociedad e “Iglesia liberadora que constituyó el hito iniciático del movimiento reconocido con el nombre de Teología de la Liberación y la Iglesia de los Pobres” (Vélez, 2010, p. 69).

En esta línea de trabajo y formación popular y cristiana, se encuentran seguidores como: *“Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Helen Gamarra, Ignacio Ellacuría que hacen parte de la Teología de la Liberación y, de alguna manera, encarnan teóricamente lo que el padre José Félix hace en la práctica” (A.3.a.3.4).*

Dichos autores, también le han permitido al padre Jiménez, discernir y sostener que se *“cumple lo que dijo el arzobispo en Puebla: el pueblo se hunde cada día más porque un grupito pequeñito va creciendo cada día más en dinero, y yo digo eso porque lo he vivido” (A.2.a.2.5).*

De igual manera, y bajo las proposiciones de la teología de la liberación, el padre Jiménez promueve el trabajo y sentido de ser humano desde la libertad, la cual consiste en *“seguir los dictámenes de mi conciencia y eso dice la iglesia en el concilio vaticano II, de la dignidad de la libertad humana y religiosa, y es tal la dignidad del hombre que se rige por la conciencia, y no puede ser coaccionado” (A.2.a.2.5.1).*

En cuanto a la pedagogía popular, sobresalen en la Obra Social El Carmen, los aportes de Paulo Freire (1970), en el sentido de la educación y conciencia crítica, aprendizaje autónomo y reflexivo, estudiantes como gestores de cambio y otros sustentos pedagógicos, que serán considerados en su momento, y que invitan a trabajar en pro del sentido de liderazgo y trabajo colectivo en búsqueda del bien común.

Este acercamiento y discernimiento de los principios de la teología de la liberación y pedagogía popular, que sustentan la promoción humana de la Obra Social El Carmen y su influjo en las diferentes personas que hacen parte de la fundación, revelan el papel y la labor

de su fundador, demostrando que va más allá de la asistencia y atención inmediata a situaciones de diferente índole, que presentan los grupos poblaciones del Barrio El Tejar y de los alrededores, que se han visto beneficiados por esta fundación.

Por último, se visibiliza que los internos y las internas reconocen que la formación respaldada en principios cristianos, humanos y emancipadores, les ha aportado a sus vidas, porque *“ellos ven que la exigencia los formó, y se sienten capaces de responder ante cualquier situación que se presente”* (A.2.a.2.5.2). Lo anterior, permite concluir que la formación espiritual y humana impartidas, se refleja en seres humanos promotores de prácticas sustentadas en ejercicios conscientes y reflexivos, proyectando actitudes éticas de responsabilidad y fundamentalmente, de trabajo con y para el otro.

2.1.3. Práctica pedagógica cristiana en la Obra Social El Carmen¹³

La educación es la herramienta esencial para el impulso de la promoción humana, entendida como aquel nivel de conciencia y capacidad de los individuos para valerse por sí mismos, para ser protagonistas de su propio desarrollo humano.

Jiménez Gómez, et al. (2010, p. 12)

En los inicios de la Obra Social El Carmen, los jóvenes internos interesados en adelantar sus estudios de bachillerato, asistían a las seis de la tarde al Nocturno Lorenzo de Aldana para formarse en el programa académico. Posteriormente, con los dictámenes del Concilio Vaticano II, el padre Jiménez permitió que las mujeres del internado también asistan al nocturno y se formen, bajo el criterio *“hombres y mujeres son iguales. Si a los hombres les ayudo, a las mujeres también, por eso en la obra yo acepté después del Concilio Vaticano II, el nocturno con hombres y mujeres”* (E.3.e.3.5).

En este espacio educativo se procuraba que los internos y las internas, se formaran en las áreas obligatorias exigidas por la Secretaría de Educación Municipal, SEM y además, afianzaran cualidades, actitudes y competencias inherentes a la finalidad y propósito de la

¹³Para el desarrollo de este subcapítulo se tuvo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional del Liceo José Félix Jiménez (2010), porque contiene la filosofía, misión, visión y referentes pedagógicos que se sustentan en el ideal de su fundador y en autores que complementan y están en correspondencia con la filosofía de la Obra social el Carmen. No se encontraron otros documentos que recogieran el pensamiento pedagógico del Padre José Félix Jiménez.

Obra Social El Carmen. Esta correspondencia, vigente desde su fundación hasta la actualidad, aún es fundamental para su fundador; para lo cual, estableció como estrategia pedagógica las “asambleas bíblicas”¹⁴: sesiones que giran en torno a una lectura o pasaje bíblico. Buscan mediante la emisión de preguntas, invitar a las y los docentes a reflexionar y emitir respuestas desde la lectura trabajada y así, procurar encontrarle finalidad en la propia vida. Las reflexiones se integran al discurso crítico y al ejercicio pedagógico realizado en todas las áreas de formación.

Los propósitos de estos encuentros se afianzan y se irradian cada día más al interior de la fundación y del Liceo José Félix Jiménez, porque los profesores de la jornada diurna se desempeñaban también en la jornada nocturna y compartían el objetivo del padre “*porque algunos habían sido ayudantes de él, entonces ellos desde la parte académica llevaban el discurso del padre, las intenciones, la vida comunitaria, la oración*” (D.4.d.4.2).

Desde esta posición de compromiso cristiano, el padre Jiménez deja en evidencia su práctica pedagógica, fundamentada en formalizar el Mensaje de Jesucristo y la misión de los Discípulos. Por consiguiente, el primer sujeto concientizado y formado en el Evangelio y en la pedagogía cristiana, es el docente. El grupo profesional de docentes, laboran, comparten y establecen con los educandos la promoción del concepto de *persona*, con interpretación ética y enfoque latinoamericano: “Dado que la persona es algo singular, irrepetible, con vocación propia y libertad, la opción por la persona (...) se traduce en la opción por la persona del otro, de cada hombre concreto distinto a mí. (...) Es una opción por la comunicación, por la acción, por la libertad, por el cambio, por la vocación, por la apertura, que son todas dimensiones de la vida personal. Este es el primer significado de la alteridad como opción”. (González, 1987, p. 131).

Esta mirada, posibilita que “todas y todos, docentes y estudiantes, podemos ser evangelizadores, lo cual implica asumir unas nuevas posturas frente a la realidad, cada vez más consecuentes con la mirada de una educación cristiana, concebida desde y para la vida en el ámbito individual, familiar, comunitario y económico” (Jiménez, et al., 2010, p. 7).

Este sentido y lógica de vida y formación educativa cristiana, se sustenta en “la enseñanza de Cristo orienta al espíritu, ante todo, hacia el bien de sus hermanos (...). El deseo del

¹⁴Las asambleas bíblicas son una dinámica que determinó el padre José Félix Jiménez al interior de la Obra Social El Carmen para trabajarlas e instalarlas como una pedagogía formativa y evangelizadora en todos los frentes y atenciones (talleres, centro de salud, consultorio odontológico) que presta la fundación, con la intención de educar, formar y atender desde el Evangelio y dar a conocer el sentido y razón de ser de la Obra Social.

bienestar del género humano, de todos los hombres, es característico del mundo cristiano, tanto como el sentido de dignidad y de su independencia” (Leclerc, 1952, p. 220). En este contexto, el Mensaje de Cristo se refleja y se transversaliza en oportunidades académicas para internos e internas. Adicionalmente, la fundación Obra Social El Carmen, se destaca por la ayuda que ofrece en la continuación de estudios técnicos y superiores. Varios egresados, sobresalen por su desempeño profesional, *“Abogados, ingenieros, administradores de empresas, enfermeros, profesores, médicos. Y hay un médico en Chile trabajando con el gobierno, y él era de Mojarra, y él no se hubiera educado si en la obra social no le hubiéramos ayudado, está muy contento porque ve que lo que aprendió aquí le ha servido para su vida”* (E.3.e.3.5.1.).

Desde las exigencias de vida y dedicación a la formación espiritual, académica y laboral, instaurada por la Obra Social El Carmen; varias internas se han beneficiado con la formación universitaria y *“ahora son enfermeras jefes, auxiliares de enfermería, contadoras y profesionales en la educación”*. (E.3.e.3.5.2).

Estos ideales y alcances logrados, a partir de la educación cristiana promulgada de manera teórica y práctica por el padre Jiménez, se vinculan de manera directa con la educación social, enfoque propuesto por Ramón Ruiz Amado, “la educación social apunta en primer lugar a la formación de miembros de las sociedades *naturales*: la familia, la sociedad heril, la nación o patria (...) La educación social es por su naturaleza *democrática* y, por ende, más propia de las sociedades democráticas; pues procura el perfeccionamiento de la sociedad por el de *todos* y cada uno de sus individuos” (1920, p. 5). Por lo tanto, las complejidades propias de las cuestiones sociales, constituye el elemento articulador de las intenciones y finalidades de la pedagogía social cristiana, en cualquier latitud donde se requiera la transformación de las condiciones materiales humanas.

2.1.3.1. La Obra Social El Carmen: su dinamización en el Liceo José Félix Jiménez

Al clausurarse el Nocturno Lorenzo de Aldana de la Obra Social El Carmen en el año 2008, los internos e internas asisten al bachillerato semi-presencial, de carácter privado, que funciona los fines de semana (sábado, de 1:30 pm a 6:30 pm y domingo, de 7:30 am a 1:00

pm) y al bachillerato de la Jornada de la Tarde, de carácter oficial, que ofrece el Liceo José Félix Jiménez.

Imagen 8. Panorámicas del Plantel educativo José Félix Jiménez.



Fuente: archivo fotográfico, Bárbara Ojeda.

La Institución, desde sus inicios se ha identificado y ha difundido la misión y principios pedagógicos y de evangelización cristianos de su fundador el padre Jiménez; estipulados en referentes teóricos como el Proyecto Educativo Institucional, PEI (en los componentes o gestiones directivo, pedagógico y comunitario) vertidos en la praxis, en los espacios y acciones: procesos de enseñanza/aprendizaje, práctica pedagógica e interacción docente/estudiante.

Con relación a los sustentos formativos, se encuentra en el objetivo Institucional general, la intención de: “Desarrollar procesos de formación participativos que dinamicen en los y las estudiantes la capacidad de aprender a conocer, a sentir, a hacer, a crear, a proteger y a comunicar sus pensamientos con autonomía y sentido crítico, de tal manera que todos sean corresponsables en la construcción de un nuevo orden sociocultural, al servicio de la vida, la dignidad humana y el progreso comunitario” (Jiménez, et al., 2005, p. 12).

Propósito que se considera alcanzable, al respaldarse pedagógica y socialmente en los aportes de autores¹⁵ como Carl Rogers (proceso de enseñanza/aprendizaje a partir del estudiante y el maestro como facilitador), Célestin Freinet (pedagogía del trabajo, la escuela es asumida como un espacio para la producción de conocimientos que parte de las necesidades e intereses de los estudiantes), Agnes Heller (mundo de la vida, espacio de construcción de lo humano, de interacciones cotidianas, de representaciones, imaginarios, transformaciones y posibilidades de cambio), Paulo Freire (acción crítica, transformadora de la realidad, educación problematizadora y liberadora) y Lev Vigotsky (relación individuo-sociedad, funciones mentales, habilidades psicológicas, zona de desarrollo próximo), planteamientos que incitan a generar propuestas educativas innovadoras, críticas y sociales, apoyadas en relaciones de trabajo mancomunado y equitativo entre directivos/docentes/estudiantes y comunidad en general.

Dichas tentativas se ven plasmadas en los principios pedagógicos que buscan afianzar “la construcción colectiva del conocimiento, la duda desencadenadora de innovaciones, educación flexible y permanente, autodirección y aprendizaje, reflexión crítica, lenguaje y transformación, acción e interacción, investigación en el aula y desde el aula”¹⁶. Procesos y acciones que se encuentran y se identifican en el modelo pedagógico crítico-comunitario, entendiendo lo crítico como la reafirmación de

La escuela como una institución al servicio de la comunidad y la cultura, en la búsqueda de caminos para la liberación del ser humano, la transformación de los contextos y solución de problemas en bien de la comunidad. Promoviendo el desarrollo del individuo para una sociedad en permanente cambio y buscando la emancipación a través del trabajo colectivo, auto reflexivo, auto evaluativo y dinámico para desarrollar el potencial individual y colectivo necesarios para enfrentar la injusticia social. (Jiménez, et al., 2005, p. 12.)

Estas palabras e intenciones, se entretajan en los sujetos, posibilitando profundas transformaciones en sus vidas. El espíritu religioso se mantiene vivo, fortalecido por el reconocimiento de la experiencia humana como horizonte concreto, en continua expansión,

¹⁵ Los autores que se enuncian a continuación, son tomados del PEI del Liceo José Félix Jiménez del componente Gestión Académica, subcomponente modelo pedagógico, San Juan de Pasto, 2005, pp. 11-13.

¹⁶ Los principios pedagógicos del Liceo José Félix Jiménez están determinados para la formación del ser humano desde la integralidad, reconocimiento histórico, social y contextual; cuestionamiento, innovación y transformación de las condiciones de la existencia; responsabilidad personal y social; libertad, autonomía y autorrealización; trabajo y ejercitación de las competencias desde la interacción e investigación cotidiana en diversos espacios de aprendizaje.

proyectado como movimiento participante y participativo, vivenciado en la coexistencia. La vida de los internos y de las internas, el mundo de la vida, por consiguiente, se revela en la comunicación, en la disponibilidad y la presencia: las actividades pedagógicas y extra pedagógicas, constituyen aportaciones a dichas interacciones de coexistencia, en las cuales, se procura que los dos actores enseñen/aprendan en la horizontalidad de las relaciones y en el reconocimiento del otro, en un intento por comprender las posibilidades que encierra toda vida humana. Este enfoque, unifica y orienta las acciones pedagógicas, de modo que es posible acceder a una perspectiva humanizada y humanizadora, en la cual

El/a agente de cambio social, provocador/a de la alegría de crear y conocer, animador/a de la cultura y anunciante del Evangelio, [está] en procura de la promoción personal y colectiva. El estudiante es el actor y artífice del descubrimiento y despliegue de su potencial de aprendizaje a partir del diálogo entre su saber práctico y el académico de las áreas del conocimiento, con el fin de enriquecer su mundo intelectual, afectivo y participativo en forma crítica y creativa para el mejoramiento de la calidad de vida. (Jiménez, et. al., 2005, p. 10).

Como se puede percibir, en un mundo en que las personas están continuamente empeñadas en tareas y proyectos, se realizan entrecruzamientos culturales, compartidos. En dicho contexto, se busca incidir en la comunidad educativa, con un sentido integrativo, fundamentado y teniendo en cuenta la heterogeneidad cultural: esta realidad se expresa en las particularidades personales, en la multiplicidad de formas de interpretar, de significar, de estar en el mundo. Se aclara que toda persona, en su existencia, expresa unas intencionalidades y es así como, en la diversidad de las relaciones intersubjetivas, los procesos toman forma y se definen. Por consiguiente, esta proyección, formulada desde el libre albedrío que atañe a cada ser humano para ser y estar, a partir de sus intereses y percepciones, -en el mundo-, permite designar, en un intento por comprender, las actitudes que se gestan en los procesos de convivencia, al interior de una sesión pedagógica; donde niños, niñas y jóvenes con diferentes condiciones sociales y lugares de procedencia, se integran y se encuentran, para adelantar actividades académicas, formativas, de relaciones sociales y para ejercer acciones conexas con los programas que se imparten.

En estas circunstancias, dependiendo de la carga emotiva que lleve el/a estudiante a su sesión pedagógica, se pueden suscitar sensaciones y sentimientos tales como: *“llegamos al colegio, y se dio una discriminación que nos hacían a los internos, entonces uno se siente mal porque uno es igual a todos, lo único es que somos del campo”* (C.3.c.3.15.1).

Este testimonio permite enfocar la atención en las representaciones de los actos humanos y enfatizar el papel y función de la educación y de la formación, como procesos de aprendizaje que se suscitan de manera mutua entre el educando y el maestro. En este orden de apreciaciones, cabe retomar el concepto de la pedagógica Freireana: el punto de partida de las consideraciones de Paulo Freire (1993), es el oprimido, el marginal. De ahí que, en y para el contexto referido en el párrafo anterior, puedan emerger las condiciones de posibilidad del ejercicio de la razón ético-crítica y se expresen mediante la intervención del pedagogo; actitud perfectamente viable en un proceso educativo cualificado e integral. Al pedagogo, le compete por consiguiente, determinar los desniveles presentes en esas realidades y representaciones para obrar consecuentemente, con idoneidad, vocación, responsabilidad y compromiso social.

En la línea de las opciones pedagógicas, Armando Zambrano expresa que no hay ideas y prácticas absolutas. Por lo tanto, los conceptos y las acciones no deben ser vistas a partir de un sólo lente pedagógico (tendencia a lo indistinto, homogéneo), sino que se pueden entender las dinámicas educativas y pedagógicas desde varias posturas; entre ellas, se encuentra la pedagogía diferenciada y el manejo y comprensión de los procesos docente/estudiante desde los actos y acercamientos aleatorios, porque *“La pedagogía es la manifestación de lo aleatorio que se produce en cada encuentro humano y el terreno donde dicho aleatorio tiene lugar, es la educación. Es aleatorio porque los encuentros humanos que se llevan a cabo en el espacio escolar y, en general en la cultura, tienden a ser imprevisibles, animados únicamente por el deseo y centrados por la enseñanza que obtengan”* (2001, p. 16).

Igualmente, encontramos en Fernando Bárcena la advertencia a no perder de vista que, *“No hay aprendizaje sin experiencia. No hay genuino aprendizaje al margen de una experiencia, o si eludimos someternos al rigor del acontecer de una experiencia que, en buena parte, se escapa a nuestro control. Cada situación educativa, potencialmente pedagógica, contiene una trama que al descifrarla nos permite hacer estallar su significado educativo.”* (2000, p. 5).

De este modo, las actividades de enseñar y aprender hacen parte de las interacciones, de un estar en un presente con otros; reconocimiento que se facilita al asumir las situaciones educativas como ámbitos que invitan a desafiar los imprevistos y simultáneamente, a proponer transformaciones que posibiliten dar un giro a los acontecimientos. Con dicho enfoque, es factible asumir la enseñanza/aprendizaje como una vivencia placentera que imprima huellas y permita la apertura a otros horizontes de comprensión.

2.1.4. La proyección social de la Obra Social El Carmen

En procura de expandirse y consolidar la proyección y atención social a otros sectores del municipio de Pasto y del departamento de Nariño; la fundación Obra Social El Carmen (contando con el apoyo y la licencia de funcionamiento del Liceo José Félix Jiménez), se dinamiza con la oferta de los servicios educativos, como capacitaciones y cualificaciones a docentes en diferentes temáticas de corte social, proyectos productivos y atención a poblaciones que se encuentran fuera del sistema educativo. Así es como mediante la difusión e implementación del proyecto “Continuidad de ampliación de cobertura educativa en zonas de difícil acceso para población vulnerable, en los municipios de San Pablo, La Tola, Samaniego y Santa Bárbara de Iscuandé”, el programa de alfabetización para poblaciones que se encuentran en extra edad; los proyectos productivos comunitarios, destinados y ejecutados en el programa para jóvenes y adultos, de tipo semi presencial¹⁷, y el programa para personas con necesidades educativas especiales¹⁸.

¹⁷El proyecto productivo busca ejercitar las competencias básicas y laborales, organizadas en los tres saberes (conocer, hacer, ser) y con la intención de fortalecer lazos de convivencia entre la comunidad del barrio el Tejar y la Obra Social El Carmen. Los proyectos ofrecidos son de tipo: agrícola (siembra de frutas u hortalizas, elaboración de abonos orgánicos, huertas caseras), pecuarios (cría de especies menores: cuyes, conejos, gallinas ponedoras, pollos de engorde, cerdos, ganadería, piscicultura), agroindustriales (procesamiento de frutas y hortalizas, procesamiento de lácteos, gastronomía, salsamentaria, panificación y repostería), comercio (elaboración de artículos decorativos, tiendas escolares y/o comunitarias, centro de acopio solidario y comunitario J. F. Jiménez, confección, artesanías), ambiental (senderos ecológicos y turismo), cultural y recreativo (grupos artísticos de música, danza, equipos deportivos).

¹⁸Este programa es desarrollado en las instalaciones del Liceo J. F. Jiménez, a partir del año 2004. Con enfoque en el modelo socio-crítico; proyecta aula abierta, integración escolar, estilos de aprendizaje, flexibilidad curricular, entre otros. Está destinado a la atención de personas con discapacidad cognitiva, limitación auditiva y motriz; teniendo en cuenta las necesidades, habilidades y el tipo de atención que requiere cada una de las discapacidades nombradas. Procura afianzar las competencias necesarias laborales para que ésta población incurriere en el campo laboral y pueda generar su medio de sustento de manera independiente, desde el reconocimiento de sus derechos y desde prácticas incluyentes y participativas.

El recorrido pedagógico efectuado hasta aquí, en la Obra Social El Carmen y el Liceo J. F. Jiménez, deja entrever con fuerza que la pedagogía con visión crítica y social, expuesta por Paulo Freire (1970), es posible en la medida en que la conciencia social esté presente en cada intención formativa; distinguiéndose en la educación regular y no formal, el componente comunitario. Es así como se pueden inscribir las acciones sociales claramente enlazadas al ideal de educación social planteado por Natorp (1913): en cada programa y proyecto que la fundación implementa; se logra percibir que el hombre es y se hace en la comunidad, “el individuo es sobre todo un ser social que sólo puede llegar a ser hombre mediante la comunidad, por lo que las acciones humanas no tendrían valor ni sentido si no eran colectivas, dirigidas por normas y valores sociales” (Bedmar y Añaños, 2006, p. 91). En continuidad con la línea trazada y desde lo reseñado precedentemente, las reflexiones de P. Freire iluminan el camino, al proponer la acción humana transformadora y reflexiva “ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (1970, p. 86).

Y finalmente se puede sustentar que las acciones propuestas y ejecutadas por la fundación a lo largo de 50 años de existencia, han procurado propiciar espacios y escenarios para educar y superar temáticas sociales complejas, mediante el discurso social pedagógico y prácticas de trabajo, educación y pedagogía comunitaria, lo cual “implica una transformación del tipo de persona y de sociedad, por lo que es básico educar encarando el conflicto, conocer los problemas del entorno, dar alternativas y reclamar espacios de participación reales” (Jiménez, et al., 2010, p. 6). La comunidad educativa está ligada por mecanismos profundos de integración: los encuentros y la cooperación se avivan en los inter-relacionamientos e inciden en la transformación social mediante procesos educativos cognitivos, sociales, emocionales y ocupacionales, en pro de la convivencia, “que apunta a inculcar ciertas actitudes y valores compartidos, tales como la visión democrática, la responsabilidad política, los ideales de tolerancia y justicia social” (Lebrero, et al., 2002, p. 56). Es así como hoy, estas actitudes implementadas de manera colectiva, redundan positivamente en prácticas sociales de reconocimiento, inclusión y participación.

2.1.5. Los internos/as de la Obra Social El Carmen, laboran desde tempranas horas.

En la Obra Social El Carmen: se realizan, se capacitan y también encuentran su manera de trabajar. Y se sabe que no es ganancia para una sola persona, sino para la comunidad.

José Félix Jiménez G. (2012).

El trabajo constituye un principio importante de la Obra social el Carmen. El trabajo constituye un referente fundamental que rige la educación y capacitación de la población atendida. El trabajo está consagrado por Naciones Unidas como un derecho fundamental humano, por el cual toda persona tiene libertad ante la elección de un empleo, a gozar de buenas condiciones de trabajo. En la constitución política de Colombia, se determina a la nación bajo el concepto Estado social de derecho. En términos generales, se considera que el Estado social es un sistema socio-político-económico definido por un conjunto de condiciones jurídicas, políticas y económicas, cuya configuración se rige por la solidaridad o justicia social.

La cita con la cual se dio apertura al presente acápite, tiene la propiedad de recoger y englobar un derecho humano fundamental, el derecho al trabajo. En el desempeño laboral se considera relevante, que exista un equilibrio entre el nivel de habilidades y la tarea a realizar. En este contexto, la responsabilidad ciudadana y el compromiso social figuran como valores asociados al desempeño y por tanto, vinculados a la competencia laboral constituyen centro de atención en el proceso de formación de la Obra Social el Carmen.

En la Obra Social el Carmen, son importantes las competencias y destrezas, consideradas indispensables para el crecimiento humano, la transformación del entorno y como prolongación de la convivencia. En este punto, es interesante efectuar una reseña que indague en el inicio de los talleres de oficios y su finalidad, porque el padre Jiménez, los imaginó en la lógica práctica del manejo y ocupación del tiempo libre, al observar que *“Era horrible tener a los muchachos sin hacer nada: empezamos a vender el pan que hacíamos; después de esto, se pensó en los talleres que tenían como fin, no la enseñanza, sino, más bien, la ocupación de los muchachos para que no anden por ahí de vagos”*. (D.3.d.3.5).

Desde esta mirada, el fundador inició el Programa Hogar Juvenil Campesino, con la elaboración y venta de pan, en momentos en que no contaba con recursos económicos suficientes para la organización y construcción física de la fundación. Con posterioridad, la consolidación de la planta física de la fundación se instaura gracias al trabajo constante del padre, de los internos y al apoyo de algunos vecinos colindantes, con ayudas económicas y mano de obra. Participan en la construcción y consolidación de la Obra, población campesina con las mingas¹⁹ y población aleatoria en la compra de productos.

Imagen 9. Internos laborando en el Taller de panadería.



Fuente: archivo fotográfico, Bárbara Ojeda

En referencia al caso de los internos; al estar alojados, dependían de las directrices del padre Jiménez. Así, para ellos, el manejo del tiempo y las actividades diarias eran arduas: *“Las condiciones de aquel tiempo eran duras, la levantada era a las cinco de la mañana, a las seis estábamos en misa, tomábamos el cafecito a las siete, y a esa hora a trabajar, a las seis de la noche*

¹⁹ “Entiéndase por minga (minka, en quechua) una antigua tradición de trabajo comunitario o colectivo con fines de utilidad social. Ciertamente el significado de la minga se deriva del conocimiento que tenían los aborígenes de que realizando un trabajo compartido para el bien común, se lo hace más rápido y mejor. La importancia de la minga radica en el valor actitudinal del evento, ya que ante la convocatoria de los líderes, la gran mayoría de la población acudía al llamado, se movilizaba y organizaba de tal manera, que el esfuerzo físico que la minga representaba, se convertía en una verdadera celebración de vida, de amor, en una auténtica fiesta”. Tomado de: <http://lamingaenmovimiento.wordpress.com/la-minga/>, el día 24 de noviembre de 2013

terminábamos el trabajo y nos íbamos a clases, entrábamos a las seis y treinta y terminábamos a las diez y cuarenta y cinco, luego nos poníamos a hacer pan, y acabábamos a las dos, tres de la mañana”. (A.2.a.2.4.2).

Consecutivamente, las dinámicas iban cambiando y se fueron constituyendo los talleres de cerrajería, carpintería, talla en madera, electricidad. Inicia la venta de productos varios: empanadas, escobas, recogedores y traperos en las zonas urbanas, en los sectores rurales y fuera del departamento, por designio del fundador: *“a la calle, a los campos a vender, porque necesitábamos recursos, esa fue una gran ayuda, porque donde íbamos a misa, ahí vendíamos pan con la ayuda de los campesinos”*(C.2.c.2.5). Usualmente, los internos viajaban solos y debían afrontar situaciones de adversidad e imprevistos, tales como: *“nos enviaron a vender los productos a Santiago (Putumayo) y se nos hizo tarde por allá, se pinchó el carro y salieron unas personas que nos amenazaron, nos dispararon”* (A.2.a.2.12).

Imagen 10. Taller de carpintería.



Fuente: Archivo fotográfico, Bárbara Ojeda

En contraposición a los internos, la población femenina interna, de la Obra Social, debido a las condiciones de inseguridad en las calles y atendiendo a la integridad física de las niñas y jóvenes, las hermanas responsables del internado de la Obra Social El Carmen, consideraron que a las niñas no se las debía *“Mandar a vender empanadas, sino que mejor era cobrarles una pensión por cuestión de seguridad en las calles y campos, si ellas quieren colaborar o hacerlo ya es*

por decisión de ellas, la otra cuestión es que no se puede mandar a los menores de edad a trabajar”. (D.1.d.1.7).

Por lo cual, se estableció que el desempeño por sexo, sería diferente en los aspectos laborales y venta de productos, quedando determinados horarios y funciones que inician desde las “5:30 am, hora en que nos arreglamos y bajamos a la misa, hacemos la asamblea, desayunamos, tenemos oficios, porque nos turnan para la cocina, para el arreglo, aseo en el segundo y tercer piso, hacemos las tareas del colegio, a las 11:30 am oración personal, almorzamos, descansamos hasta las dos y, después, bordar, manualidades u otras cosas”. (E.2.e.2.8.).

En este punto, se infiere que los estilos de vida y de trabajo, llevados a cabo por niñas y jóvenes, en los talleres, oficios y venta de productos, responden a patrones de responsabilidad y compromiso que asumen los internados de hombres y mujeres de la Obra Social El Carmen, con las familias, y en algunos casos, con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que tiene convenio con la fundación, para efectuar remisión de niñas y señoritas que están viviendo situaciones de abandono, conflicto, maltrato, explotación u otra situación.

Imagen 11. Internas de la Obra social El Carmen.



Fuente: archivo fotográfico, Bárbara Ojeda

Por ende, en estas circunstancias y definiciones de funciones y trabajos, las y los internos/as han identificado que “*El Padre siempre en sus discursos dice que la vida afuera es muy dura, entonces que si uno no está preparado para asumir esa vida, que es injusta, uno fracasa, y por eso a uno lo forma para el trabajo, hace mucho énfasis en eso, él no lo mira como algo denigrante sino formativo*” (E.2.e.2.2).

A partir de esta perspectiva laboral y de los intereses y necesidades de los y las internas, la fundación propicia nuevos espacios y alternativas de trabajo, en diferentes artes y oficios, siempre y cuando sean beneficiosos y solventen las carencias que se presenten en el contexto de venta y de ayuda a la comunidad.

Por lo tanto los talleres de cerrajería, carpintería, talla en madera, electricidad, corte y confección, manualidades, artesanías, pintura, música, panadería, dulcería, mecánica y sistemas, se colocaron a disposición de las personas de la fundación y de las personas externas que estén interesadas en adelantar o perfeccionar un arte u oficio.

En estos acontecimientos y experiencias de vida, la Obra Social El Carmen, se ha ido instaurando, a la para que revela cómo el trabajo comunitario, organizado y orientado por un dirigente, arroja resultados positivos y permite establecer que la dinámica de “crear alternativas de trabajo, brindando capacitación académica y técnica (en artes y oficios) sin excluir a ningún tipo de persona” (Jiménez, et al., 2010, p. 3), es viable y sostenible en el tiempo y en su finalidad.

2.1.5.1. Los talleres de artes y oficios de la Obra Social El Carmen

La escuela taller sería el mecanismo apto para revelarles a los ciudadanos un nuevo concepto del trabajo y de los oficios, de tal manera que, se pudieran transformar las viejas concepciones culturales arraigadas desde la colonia sobre el mundo del trabajo.

Bárbara García Sánchez, (2010, p. 11)

La expresión anterior, es una conceptualización acuñada por la autora Barbara García (2010) para establecer el posicionamiento y a su vez, recoger el pensamiento de Simón Rodríguez (1794-1851) en torno a la educación y pedagogía social, propuesta para América Latina en una época próxima al fin de la colonia y al ingreso a la república.

Según la autora, lo destacable de Simón Rodríguez, es la claridad que expone en el manejo y propósito de la formación para el trabajo y el énfasis en la reivindicación del mismo en una nación colonizada. Según dicha concepción, el trabajo propiciará las pautas para el desarrollo “la intención no era llenar el país de artesanos rivales o miserables, sino instruir y acostumbrar al trabajo para hacer hombres útiles” (citado en García, 2010, p. 138).

En cuanto a la educación, consideró Simón Rodríguez, que era el mecanismo por el cual las repúblicas podrían llegar a consolidarse. Por ello, propendía por una educación social, por medio de la “escuela para todos”, a través de la formación para el trabajo. Sus planteamientos insistían en la inclusión social y en la educación popular. Ideó la propuesta de la escuela – taller que fue una idea construida para América del Sur, desde la perspectiva de la inclusión. Manifiesta la importancia de la formación en los componentes intelectual y técnico, con el mismo grado de validez y difusión: por ende, la enseñanza en artes y oficios se consideró necesaria para generar una nueva nación.

Históricamente, en Colombia, los principios y propuestas pedagógicas y educativas formuladas por Simón Rodríguez, no se aplicaron ni se expandieron. Sin embargo, lo significativo es la perduración de esas ideas a través del tiempo. Por ende, se acude a los planteamientos filosóficos y pedagógico sociales de Simón Rodríguez, para entablar un diálogo con las directivas y los responsables de la programación de los distintos talleres de la Obra Social y a partir de ahí, establecer afinidades con los criterios sociales y pedagógicos de Rodríguez. Se aclara que la concepción de los talleres, formulación, finalidad, procedimientos y evaluación, son componentes derivados de los fundamentos teórico/prácticos del padre Jiménez.

El colectivo de talleristas está constituido por profesionales universitarios y por técnicos en diversos campos y disciplinas del conocimiento. Así mismo, lo integran también personas que han aprendido un oficio y son expertas en su área. Los miembros de este grupo, en su mayoría, se identifican como una escuela conformada de manera paulatina, en torno a la ideología y visión práctica de su fundador. Reconocen al padre Jiménez como una persona ecuánime y comprometida con la problemática social.

De esta manera, el colectivo de talleristas ha ido inculcando en sus prácticas e interacciones con los jóvenes del internado y principiantes en general, las solicitudes y exigencias que emanan de las siguientes organizaciones: a) la fundación, b) la Secretaría de Educación Municipal (SEM) y c) la comunidad donde se encuentra ubicada. Las sesiones de aprendizaje en los talleres, se evalúan de acuerdo a las siguientes categorías: calidad, eficiencia, dedicación, cumplimiento. El colectivo de talleristas describe el ambiente de trabajo como motivacional intrínseco, caracterizado por el goce y el disfrute de las actividades, libertad para organizar y disponer de las sesiones a partir de las necesidades e intereses de

los/as participantes. Se identifica que, en ocasiones, *“Los autores que le citan en la carrera no sirven porque la realidad es otra, crear sus propias estrategias, pensar qué estrategias se están haciendo desde nuestra realidad para que rompamos esquemas; en la fundación somos muy entregados en lo que hacemos, miramos el problema y tratamos de hacer lo mejor”* (D.5.d.5.10).

Lo anterior, denota el nivel de responsabilidad, compromiso y profesionalismo del colectivo de talleristas. En actividades de organización y disposición del plan de trabajo, para la ejecución y conclusiones de los talleres de artes y oficios, el colectivo cuenta con un *“Coordinador que está pendiente de hacer la planeación; terminados los cursos de los talleres nos reunimos una semana para programar todas las actividades que tenemos, se nos exige manejar un plan de trabajo, las materias que vamos a mirar, los programas que se van a desarrollar dentro de cada área, los horarios; seguimos algunos requisitos que nos exigen dentro de la formación educativa, por ejemplo la evaluaciones, tiempo de horas que debemos cumplir”* (D.4.d.4.6).

Por otra parte, el fundador también ha brindado la oportunidad de trabajar y de abrir espacios de aprendizajes, teniendo en cuenta las solicitudes de la comunidad y las aptitudes de las personas vinculadas a los programas de la Obra Social. En este aspecto, se valida el testimonio de Juan Andrés Meneses, responsable del programa Siervos del Evangelio, profesional en Sistemas, quien manifiesta la disposición favorable del padre Jiménez hacia la apertura del taller de sistemas: *“formar a la gente en el manejo de las computadoras, manejar los programas y hacerles un mantenimiento”* (D.5.d.5.6.1).

De manera similar, Bertha López, expresa que el padre Jiménez le permitió laborar y al mismo tiempo, coordinar el taller de peluquería. Ella se enfocó *“en las madres cabeza de familia para enseñarles un oficio que les sirva para su vida y su trabajo práctico”* (D.5.d.5.10.1)

Imagen 12. Taller de peluquería.



Fuente: archivo fotográfico, Bárbara Ojeda

Jhonatan Unigarro y Darwin Bravo Suárez, son dos internos con responsabilidades en coordinación de programas. Unigarro labora en la secretaría general del Liceo José Félix Jiménez, J.M. y Bravo Suárez, se desempeña como tutor del taller de ebanistería. Bravo Suárez destaca como motivación principal: *“las ganas de los compañeros internos de formarse y que ellos a uno lo soliciten, porque después de uno ser formado, puede ayudar a los internos”* (D.5.d.5.12).

Estos capitales humanos que están al frente de los Talleres de artes y oficios, develan de qué manera la actitud (agrado, simpatía) por el trabajo y el criterio de opción por el servicio social, son fundamentales para ejecutar procesos de enseñanza/aprendizaje cualificados, con perspectiva social.

En esta línea, Ghiso (2008), establece una clara descripción del educador social crítico: creativo, trabaja desde la investigación, teoriza, pone en práctica y alcanza con sus educandos o participantes, condiciones de vida digna; crea soluciones solidarias y avanza en el “restablecimiento de la trascendencia humana en los procesos de conformación de sujetos, entendiendo esto como el reencuentro con la esperanza y el redescubrimiento del deseo de ser constructores de un futuro distinto, en dignidad, justicia y solidaridad” (p. 5).

Teniendo en cuenta los aportes, aptitudes y actitudes del colectivo de talleristas, se identifica aproximación conceptual al pensamiento de Manfred Max-Neef (1993), en la consideración de que es preciso mejorar “la capacitación de promotores del desarrollo para que sea consistente con los objetivos de la auto dependencia, la satisfacción de las necesidades humanas y la participación comunitaria” (p. 100).

Por lo cual, se puede inferir que los elementos social, crítico, reflexivo, comunitario e integrativo se conjugan y están presentes en el día a día, en el desarrollo de los talleres.

2.1.6. Jóvenes y niñas de la zona rural, beneficiarias de la Obra Social El Carmen

Se atiende población campesina rural, y jóvenes y niñas de bajos recursos que quieren educarse.
Milton Portilla M. Entrevista.

En subcapítulos precedentes, se expuso de manera general, la caracterización de tipo rural, de la población femenina beneficiaria de la Obra Social. Las niñas y jóvenes obtienen alojamiento, educación y atención personalizada para bosquejar su plan de vida. En este subcapítulo, se abrirá espacio para reconocer algunos de los rostros humanos que son la razón de ser de la fundación. En este sentido, se reconocen los aportes de la población necesitada, en el pensamiento e institucionalización de la Obra Social. La Obra brinda hospedaje, educación, capacitación en oficios, formación y vivencialidad católica y cristiana, a personas de escasos recursos, provenientes del sector urbano y rural.

Por consiguiente, se puede comenzar con la sustentación del contexto rural: comprende el espacio urbano periférico y las regiones o zonas que se encuentran en el departamento de Nariño, identificadas como veredas, corregimientos, resguardos, caseríos y pueblos; áreas que se caracterizan por ser lugares de residencia de campesinos dedicados a labores de agricultura y al cuidado y cría de animales. En las áreas rurales, las políticas públicas suelen ser deficientes y en consecuencia, la población no puede acceder a los derechos educativos.

La pobreza y la falta de oportunidades en sus lugares de procedencia, son una constante en el perfil de los y las internas de la Obra Social el Carmen. Wilmer Criollo, un interno, rememora: *“Un doctor que fue por allá a visitar los pueblos y él me contó la historia y me dijo que había una fundación en Pasto, manejada por un padre y recuerdo mucho que yo siempre quería estudiar, poder educarme, siempre buscar una puerta donde seguir mi futuro”*. (B.2.b.2.3.)

Imagen 13. Willmer Criollo, interno.



Fuente: archivo fotográfico, Bárbara Ojeda

Milton Portilla, evoca *“Era un muchacho campesino que quería estudiar, y las condiciones en mi familia y en mi tierra no me lo permitían, y llegué a la obra social donde miré que podía hacer mi bachillerato, hacer mi universidad y como se dice popularmente, salir adelante.”* (B.2.b.2.4.).

Imagen 14, Milton Portilla, interno.



Fuente: Facebook de Milton Portilla

Wilson Andrés Viveros, rememora *“un tío y una tía que estaban internos aquí y me comentaron de los proyectos que tenía el padre, la formación y eso me condujo a venir”* (B.2.b.2.15.1.). Por último, Yomaira Meneses explica que su madre fue *“quien nos mandó para que acabáramos los estudios”* (B.2.b.2.8.4.).

Estos relatos de vida, demuestran la intención de los jóvenes por asistir e integrarse a los proyectos de la fundación. Sobresale en los internos/as la aspiración por adelantar y concluir la educación en los distintos niveles de la educación formal (y no formal).

Esta realidad de la migración del campo a la ciudad, promovida por causas internas de pobreza, marginación, falta de oportunidades, ha sido caracterizada así: *“La población rural disminuye a medida que aumenta el rango de edad. Uno de los factores más determinantes en este sentido es la migración de los jóvenes rurales a las zonas urbanas, la cual obedece principalmente a la búsqueda de mayores oportunidades educativas.”* (Perfetti, 2003, p. 7).

Otro factor distintivo de los jóvenes internos/as, de la Obra Social, está determinado por el ingreso a partir de los 14 años, *“por lo general son de los campos, de bajos recursos económicos,*

buscan un sitio donde estudiar y llegan en edades de 14 años en adelante” (D.2.d.2.7). Adicionalmente, el nivel educativo que poseen al ingresar es deficiente, provienen de familias numerosas, poseen conocimiento y relación estrecha con el sector productivo agropecuario y las condiciones económicas son mínimas. Las anteriores circunstancias, coinciden con las observaciones de Novoa (2004), en torno al ámbito sociológico rural: “los niños, niñas y jóvenes de estas familias, frecuentemente participan en esas actividades de sus padres y familiares y contribuyen así al trabajo y a la economía familiar” (p. 5). Novoa resalta cómo algunas familias exigen la participación laboral intensiva de los jóvenes, lo cual incide negativamente, en detrimento del tiempo y la calidad concedidas a la acción educativa.

Por otra parte, -y de manera mínima-, en la Obra Social se han suscitado situaciones de casos de drogadicción y alcoholismo, *“la parte de internos abre las puertas a la gente entre comillas normal, sin problemas, sin embargo han habido personas en situación de drogadicción o de alcoholismo” (D.2.d.2.4.1).* Además, en el internado femenino se han presentado intentos de suicidio, *“a veces nos traen niñas que se han querido suicidar y como en el hogar no lo han podido hacer, una lo hizo aquí...y tuvimos una que había querido matarse cinco veces.” (D.2.d.2.7).* También se evidencian manifestaciones lésbicas *“al principio conocimos a una compañera que era normal y, después, nos dimos cuenta que a ella le gustaba las mujeres.” (D.2.d.2.8).*

Estos comportamientos y expresiones de lo humano, no son ajenos o incomprensibles para el padre Jiménez y las personas que se encuentran y laboran al interior de la fundación. El padre defiende y divulga que *“la persona humana vale y ninguna es desechable, ni es basura ni es estorbo, porque la persona tenga, las fallas que tenga, tiene valor y ésta prima por encima de todo.” (D.2.d.2.5).*

Lo anterior permite inferir que la valoración humana promulgada, se sustenta en la concepción humanística y cristiana al aceptar y reconocer a las personas en sus realidades y necesidades, procurando procesos de socialización que rebasen los estrechos límites de la sanción y la intolerancia.

En ocasiones, el equipo de apoyo de la fundación resulta insuficiente para cubrir las demandas de servicios y las acciones comunitarias propuestas. Por lo tanto, en varias oportunidades, la fundación ha recurrido a la modalidad trabajo conjunto, con las Universidades Mariana y de Nariño, y de ésta manera ha desarrollado acompañamiento con las unidades de Psicología y Trabajo Social, por medio de prácticas educativas e investigativas en las disciplinas: psicología, trabajo social y educación. La alianza con instituciones de

educación, redundando en el trabajo solidario y subsana las carencias en el cuidado de la población del internado.

Esta panorámica de la población atendida por parte de la fundación, permite resaltar el acercamiento existente con las comunidades, desde el abordaje pedagógico y la educación social, reflejado en la atención a “grupos marginados, pero no sólo de jóvenes, sino con personas adultas mayores (...) población de todas las edades que se encuentran en un estado de conflicto con su entorno social o que estén en situación de riesgo” (Bedmar y Añaños, 2006, p. 56).

Por lo tanto, la lógica de interacción de la Obra Social El Carmen-Universidades, asume en toda su complejidad, los procesos psicosociales. En este sentido, se puede asimilar a los indicios y dinámicas propias del asociacionismo y voluntariado social italiano, descrito por Quintana Cabanas (1998), cuerpo social que se dedicó a atender las necesidades no cubiertas por el Estado; destacándose las alianzas de trabajo y atención psicosocial, generadas entre las entidades laico- humanitarias con la iglesia católica, en procura de innovación e introducción de iniciativas complementarias que compensen los vacíos y carencias de las poblaciones que son atendidas desde estas singularidades.

Lo cual permite concluir que las dinámicas determinadas por la Obra Social El Carmen, para la atención de los internos y las internas provenientes del sector rural y en condición de vulnerabilidad, han calado profundamente en esas vidas, en todos los sentidos: formación, desempeño laboral, etc., expresados de manera profesional y también como siervos o siervas de Cristo, bajo la orientación de principios humanísticos y sociales.

2.1.7. Perspectivas de sostenibilidad y continuidad de la Fundación Obra Social El Carmen

Manfred Max- Neef (1993) en su concepción teórica del desarrollo a escala humana, plantea que se debe ir más allá de los recursos económicos y ganar fundamentalmente, en cuatro puntos: “1. Conciencia social, 2. Cultura organizativa y capacidad de gestión, 3. Creatividad popular, 4. Energía solidaria y capacidad de ayuda mutua,” (p. 108); considerados

esenciales para el crecimiento de las organizaciones sociales y por consiguiente, ejes estructurales para la sostenibilidad en el tiempo, de los propósitos.

Max Neef (1993) ubica los cuatro puntos desde la lógica de empresa o entidad comunitaria, social, educativa o de emprendimiento; unidad que no sólo se puede enfocar en el avance económico, sino que habrá de tener en cuenta el capital humano que se va generando en este desarrollo. Por lo tanto, el enfoque de sostenibilidad no debe centrarse en la forma y medios para adquirir el recurso financiero, sino en el trabajo humano; recurso imprescindible para la duración y la continuidad del desarrollo.

La anterior afirmación, nos direcciona hacia el pensamiento del fundador de la Obra Social El Carmen, y a la aseveración de que la fundación debe contar con *“unos dirigentes, porque no puede quedarse la obra en que mientras yo esté, funcione, y si yo no estoy, se acabó. Se debe pensar en darle estabilidad, y no sólo estabilidad sino extensión”*. (B.3.b.3.5)

Con esta visión prospectiva de sostenibilidad y extensión, el padre Jiménez ha sustentado y proyectado la fundación a la comunidad de San Juan de Pasto y del Departamento de Nariño, a partir de los referentes y principios reseñados en este capítulo y replicados e internalizados en cada integrante de la Obra Social El Carmen. Por otra parte, su fundador tiene claridad en que el recurso económico no es lo único que ayuda a constituir una fundación. En éste sentido, sostiene *“hemos visto la Providencia Divina, porque han habido dificultades muy grandes, cuando nos iban a quitar el lote porque no pagábamos, hasta que logramos que el lote quedara totalmente pagado, hemos seguido firmes sin meternos en deudas”* (B.3.b.3.5.1).

La fuerza de la fe en la Divina Providencia y la credibilidad en personas dispuestas a ofrecer sus servicios sociales, son paradigmas recurrentes en el padre Jiménez. Cada una de las directrices y fines de la fundación se han consolidado en 50 años de existencia, lo cual demuestra que los funcionarios y colaboradores de la Obra Social están en sinergia con el pensamiento del padre y con la proyección de expansión de la obra, *“y difundir más centros médicos, calidad en la atención; pensando más en la persona y el ser humano”* (B.3.b.3.9).

Esta Proyección, es unánime, *“una organización con una infraestructura y con unos profesionales que nos permitieran abrir la atención de personas en situación de drogadicción o de otras situaciones difíciles”* (B.3.b.3.4); *“abrir un lugar para universitarias porque, muchas veces, hay señoritas que no tienen dónde vivir o es muy caro”* (B.3.b.3.7).

Dichas iniciativas e ideales enunciados por los miembros vinculados a la Obra Social El Carmen, permiten vislumbrar que el componente social es transversal en cada una de las

acciones que se llevan a cabo, con el concurso del grupo humano organizado, el cual replica y promueve los ideales preconizados por el fundador.

En este contexto, Max Neef (1993) plantea la urgencia que se requiere por parte del sistema gubernamental, en promover acciones enfocadas a “Diseñar políticas para apoyar el desarrollo de los sectores invisibles, mediante la aplicación de programas de capacitación, crédito y asistencia técnica a los pequeños productores urbanos y rurales, privilegiando especialmente a micro organizaciones capaces de decidir y dirigir sus proyectos por sí mismos, de manera colectiva y solidaria” (p. 114).

En esta línea, Sanvisens (1969) plantea que el avance conjunto y equitativo en programas educativos y proyectos sociales afianzará en la educación social “la conducción o auxilio encaminado al desarrollo de las facultades sociales del hombre y a su ejercicio adecuado en la comunidad de los hombres, en orden a su fin individual y colectivo” (p. 113). Por tanto, el trabajo social redundará en el mejoramiento de la calidad de vida de los sectores menos favorecidos, direcciona la atención educativa y psicosocial de manera eficiente, oportuna y, sobre todo, fortalece la praxis freireana (1993), entendida como reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

En efecto, esta pedagógica surge de la toma de conciencia social. El hecho de transitar por la Obra Social El Carmen, redescubrir sus ideales, acercarse a las prácticas y labores cotidianas, y desde ahí, configurar toda una gama de experiencias narrativas desarrolladas al interior de la fundación, permite comprender la dimensión del compromiso social. De ahí que el trabajo social orientado con compromiso cristiano incide en el bienestar y en la transformación material y espiritual de personas provenientes de los sectores rural y urbano, en situaciones de pobreza económica y carencias materiales extremas.

Hacemos referencia al sentido educativo y a la reformulación de la educación general a la que alude Ortega (1999), “Ha de volver a lo social, reinventarse como una educación social en la que los objetivos de integración y convivencia sean determinantes y en la que la «escuela» –el tipo de escuela que emerja de todo este proceso de transformación– sea una instancia más de ese *continuum* educativo que abarca toda la vida de los hombres en la comunidad y no es algo separado y segregado de ésta” (p. 3), para resaltar la Obra Social el Carmen, cuya finalidad e ideales otorgan una educación con sentido, desde y para la vida.

En este contexto, las pretensiones de la Obra Social El Carmen y la propuesta formulada por Ortega (1999) están estrechamente vinculadas. Las opciones educativas y laborales, propuestas por la fundación, han traspasado los muros institucionales y demuestran que es posible la transformación personal, mediante la formación académica y la capacitación en los talleres. Los mecanismos de oferta educativa, en su desarrollo y continuidad arrojan indicios para considerarlas como propuestas educativas de corte social y popular.

2.2. Inicio de la Fundación Social URDIMBRE

URDIR: Dos acepciones. Tejer, como aquella labor paciente de preparar con delicadeza y cuidado los hilos que serán la base firme y segura de un tejido entramado en mil formas y mil colores. Conspirar, entendida como el respirar juntos y trabajar con identidad de propósitos.

Arturo Muñoz, et al. (2000).

Imagen 14. Liliana Bolaños y Arturo Muñoz- fundadores URDIMBRE



Fuente: Facebook de Liliana Bolaños

La propuesta educativa, laboral y psicosocial, para la atención de niños, niñas y jóvenes en situación de calle, denominada URDIMBRE, aparece en la ciudad de Pasto en el año de 1992, bajo la iniciativa de sus fundadores Arturo Muñoz del Castillo²⁰ y Liliana Bolaños Suárez²¹, pareja de licenciados, con gran sentido de responsabilidad y compromiso social,

²⁰Cofundador de la fundación URDIMBRE, Licenciado en matemáticas y física por la Universidad de Nariño, Especialista en estudios latinoamericanos de la Universidad de Nariño. Vive en la ciudad de San Juan de Pasto, casado, 61 años. Autodidacta, crítico de educación y pedagogía.

²¹Licenciada en Pedagogía. Vive en la ciudad de San Juan de Pasto, casada, 55 años. Formación en artes, autodidacta. Cofundadora, educadora y coordinadora.

altruísta y humano. Los fundadores consideraron que el propósito social de la fundación, debía ser

“trabajar en los campos de la investigación, de la educación y del desarrollo social, priorizando en sus acciones, las poblaciones y comunidades en condiciones especialmente difíciles y aportar en el mejoramiento de su calidad de vida, para tal efecto podrá gestionar, negociar y administrar recursos nacionales e internacionales destinados a la financiación de planes, programas y proyectos educativos y sociales que desarrollará en forma autónoma o en cooperación con otras entidades estatales o privadas”²².

Bajo esta premisa, el origen de la fundación, se sustenta en procesos investigativos sociales que fueron llevados a cabo a partir del año de 1992, en la ciudad de San Juan de Pasto, con la finalidad de realizar observaciones *“Para identificar las dinámicas en las diferentes horas del día, porque surgía la preocupación de que iba en aumento la población de niños que permanecían en la calle y lo que se descubrió es que muy pocos no tienen familia, y permanecen o deambulaban en la calle.” (A.2.a.2.17)*

Este aspecto, posibilitó organizar e iniciar procesos de recuperación de esta población, definir estrategias lúdico-pedagógicas que llamaran la atención de los niños, niñas y jóvenes, que se encontraban en las calles de la ciudad de San Juan de Pasto y deambulaban en los parques y en las zonas céntricas comerciales.

En este sentido, el equipo de apoyo de la fundación se dedica a generar relaciones de acercamiento, con la intención de ser aceptados por el grupo. Inicialmente, logra invitar a esta población, a la Ludoteca del barrio La Rosa,²³ ubicada en la comuna cinco de la ciudad de San Juan de Pasto, y conjuntamente, realizar acciones en pro de la diversión, el juego, y el desarrollo de actividades lúdico pedagógicas, que buscaban aminorar el consumo de sustancias psicoactivas y evitar que los niños, niñas y jóvenes deambulen indefinidamente, por las calles de la ciudad.

²²Proyecto de adecuación de la finca Janacatú, Tomado del archivo de la Fundación URDIMBRE (AFU), de la carpeta Apoyo para la Adecuación Física de la Finca “Janacatú”, donde se desarrollará el componente: comunidad educativa de la fundación URDIMBRE, septiembre de 2007.

²³En julio de 1995, la Dirección Municipal de Seguridad Social en Salud, a través de un convenio, cedió a la Fundación una casa pequeña, antiguo Centro de Salud Mental, en el barrio La Rosa de la comuna cinco de la ciudad, para organizar la atención de los niños y niñas. Tomado de: Urdimbre, Fundación Educativa y Social. Escuela Experimental Urdimbre, Programa de Atención y Formación, Muñoz A., et al., San Juan de Pasto, 1999, p. 40.

Estas primeras acciones, le permiten al equipo inicial, continuar con el trabajo de calle, atender a los niños, niñas y jóvenes en la ludoteca e ir estableciendo tiempos para actividades educativas, de recuperación y de atención psicosocial.

Posteriormente, y después de tres años de ejecución y mejoramiento de las prácticas sociales, trabajadas de manera no formal por la fundación URDIMBRE, ésta es reconocida legalmente, el 10 de abril de 1995, mediante Resolución 492, del 19 de octubre de 1995 de la División Jurídica, con NIT 814.000.287-1, y figura como representante legal, Arturo Muñoz del Castillo.

Para el año de 1997, la fundación logra acceder a *“Una finca y reconstruir esa finca donde se pudiera atender a muchos más chicos; pudimos estabilizar la oferta y atenderlos todos los días, de lunes a viernes, en una jornada completa, y organizarnos para que en la otra jornada se hiciera un trabajo en la familia y se continuara el trabajo en la calle”*. (A.2.a.2.19.). Dicho inmueble fue cedido en contrato de comodato por INVIPASTO²⁴. La finca está ubicada en San Antonio de Aranda, a una distancia de 5 km. del centro de Pasto, con una extensión de 8.5 hectáreas. La cesión en comodato se realizó bajo el mandato gubernamental del alcalde Antonio Navarro Wolff.

En la organización de la finca, *“Participaron los jóvenes, a su propio nivel, y esto permitió trabajar desde calmar el imaginario de ir con cauchera a matar pajaritos o de maltratar el monte, a mostrar que todo tiene una validez, como apagar incendios, valorar el campo, volverse investigador de pájaros, insectos, ranas, hacer clasificaciones de la reserva de todas las clases naturales que hubieran, ayudar a limpiar, pintar y a construir, las zonas de los baños de Janacatú”*²⁵. (A.2.a.2.20.2.)

²⁴ Instituto Municipal de la Reforma Urbana y Vivienda de Pasto, INVIPASTO. Entidad territorial de orden municipal.

²⁵ Janacatú significa el sitio de arriba, palabra indígena que invita a construir de manera permanente, sin límites en el deseo. Tomado de: Urdimbre, Fundación Educativa y Social. Escuela Experimental Urdimbre, Programa de Atención y Formación, Muñoz A. y otros, San Juan de Pasto, 1999, p. 39.

Imagen 16. Organización de la finca Janacatú.



Fuente: archivo histórico de URDIMBRE

De igual manera, la fundación ha buscado el proceso de recuperación individual y social, prevención de la vinculación de niños y niñas a la dinámica de calle y disminución de permanencia en la calle de aquellos que están parcial o totalmente en ella; mediante actividades como: “*Educación en la calle, Círculos infantiles de prevención, Organización de ludotecas y Organización de la comunidad educativa.*”²⁶

Acciones y procesos que dejan entrever el trabajo de la fundación URDIMBRE, con la aplicación de mecanismos de atención y prevención, en procura de aminorar conductas y elecciones de vida sustentadas en los espacios y dinámicas de la calle. La fundación busca que la calle sea sustituida por otros lugares que les puedan aportar favorablemente en el crecimiento, socialización y formación integral.

Por lo tanto, queda demostrado que el trabajo en estos sentidos “necesita de un cierto tiempo para ver si funciona o no, en qué medida es coherente con el discurso social del colectivo al que va orientado y, si responde o no, a las inquietudes e intereses de la población” (Añaños, et al., 2006, p. 163). En lo cual, URDIMBRE ha sido coherente, puesto que se ha tomado su tiempo para sustentar los avances, dificultades, obstáculos y, demás factores que favorecen o no, este tipo de acciones.

²⁶Estas cuatro metodologías educativas, la Fundación URDIMBRE las trabaja de manera paralela, con la intención de valorar y analizar los alcances y aportes formativos y humanos que están generando en los niños, niñas y jóvenes atendidos. Además, desde sus inicios en el año 1992, hasta el presente, estas metodologías se han mantenido, puesto que los resultados alcanzados han sido positivos y, en algunos casos han permitido desarticular procesos violentos y adicción a sustancias psicoactivas.

2.2.1. Las tres URDIMBRES y la constitución de los referentes educativos pedagógicos sociales.

Jugando es como un niño y una niña se desarrollan; es tocando, oliendo, manipulando, interactuando; es, en la etapa sensorial motriz, pre operativa, operativa y formal donde, por medio del juego, ellos interiorizan y le encuentran significado al aprendizaje.

Liliana Bolaños. Entrevista.

Con la anterior cita, Liliana Bolaños emite una idea de la Fundación URDIMBRE en su concepción pedagógica y sentido formativo. Devela -entre líneas-, los referentes educativo, sociológico, psicológico, entre otros, de escuelas y autores que posibilitan y están en concordancia con el sentido y razón de ser de los fundadores y población a atender.

Pero antes de incursionar en este punto, es oportuno reconocer el significado y finalidad de la palabra URDIMBRE, porque es asimilada y entendida como el proceso que se realiza, *“Viene de los telares, de los tejidos y de la prenda, porque tiene unos hilos iniciales que se extienden y sobre esos se traman, si esos hilos iniciales que son la Urdimbre son de buena calidad, están bien puestos, están hechos para que la prenda resista, dure y sea bonita”*. (D.7.d.7.20)

Por tanto, URDIMBRE está conformada por “Un grupo de mujeres y de hombres que de manera respetuosa y afectiva, facilitan la interacción de los niños, niñas y jóvenes con los entornos natural, social y cultural, para juntos comprender la situación y acompañar un proceso de construcción de una opción de vida que permita la autonomía para crecer y llegar a ser” (Muñoz, et al., 2000, pág. 38).

Imagen 17. Integrantes fundación URDIMBRE



Fuente: archivo histórico URDIMBRE

Con la claridad del concepto de URDIMBRE, su profundo sentido simbólico y semántico, se puede avanzar en el componente pedagógico, porque está presente en todo lo referente a lo educativo, y es la esencia y finalidad de toda su construcción y sentido formativo.

Por lo tanto, los referentes pedagógicos cobran visibilidad en el instante en que Liliana Bolaños y Arturo Muñoz del Castillo (2006-2012) explican que la educación es ante todo, un tejido integral en el ser humano; el cual se fue definiendo en procesos e intenciones que llevaron a identificar y redactar las primeras líneas, que se fueron constituyendo en documentos institucionales, elaborados para la Secretaría Municipal de Educación y Cultura-Subsecretaría de Gestión Educativa y Supervisión de Educación, entidad que realizó varias visitas de supervisión desde el año 2000²⁷.

Dicha secretaría, en las visitas de supervisión, verificó cumplimiento de lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional – MEN, para la educación formal. Los documentos exigidos, eran soporte de los referentes pedagógicos, didácticos y evaluativos, empleados por URDIMBRE, debidamente justificados en procesos formativos para pre escolar y básica primaria, por contar con la Resolución No 082, del 16 de junio de 2000, que faculta a URDIMBRE a trabajar en estos niveles educativos y además, ser reconocida como Laboratorio Experimental²⁸.

Desde estas dinámicas, se puede evidenciar, por ejemplo, la solicitud: “Que se defina y organice el plan de estudios en un esquema estructurado, por lo que se recomienda que contenga objetivos por niveles, (pre escolar, básica primaria) y grados; el enfoque de cada una de las áreas de estudio y los criterios de evaluación por competencias.”²⁹

²⁷A partir del año 2000, la Alcaldía Municipal de Pasto, Secretaría Municipal de educación y Cultura, Sub Secretaría de Gestión Educativa, Supervisión de Educación, realizó varias visitas para constatar que los objetivos y metas a las cuales se había comprometido la Fundación URDIMBRE, se estaban cumpliendo; que la población en atención, se estaba formando desde los lineamientos del MEN y de dicha Secretaría. Además se verificaba que los contratos de prestación de servicios públicos educativos, mediante banco de oferentes, celebrados entre la fundación y la Secretaria de Educación y Cultura se estaban llevando a cabo en los tiempos y en las condiciones establecidas.

²⁸ Consultado en: archivo finca Janacatú, carpeta años 2000-2005. La resolución N° 082 del 16 de junio de 2000, expedida por el señor Marco Fidel Martínez Sierra, Secretario de Educación Municipal, otorga licencia de funcionamiento a la Escuela Experimental URDIMBRE, establecimiento educativo de carácter privado, sin ánimo de lucro, de propiedad de Fundación Urdimbre, NIT 814000287-1, de carácter mixto, que funciona en la finca Janacatú, San Antonio de Aranda, municipio de Pasto, para los niveles de pre escolar y básica primaria, calendario especial, jornada única y bajo la dirección de Arturo Muñoz del Castillo, p.1.

²⁹ Consultado en: archivo finca Janacatú, carpeta años 2000-2005, Alcaldía Municipal de Pasto, Secretaría Municipal de Educación y Cultura, Subsecretaria Pedagógica, 30 de julio de 2004, informe de visita efectuada a la Fundación Urdimbre, los días 16, 18 y 22 de junio de 2004, p. 8, elaborado por Unidad de Gestión Educativa 2, Mg. Rosa Cecilia Cerón Leyton y otros.

Imagen. 18. Almacén de ventas URDIMBRE.



Fuente: archivo histórico URDIMBRE

El anterior enunciado, ejemplariza el tipo de peticiones que en algunos casos, distan de la intención y finalidad de la fundación, de la población atendida, de las condiciones en las cuales se encuentra, y de la especificidad de los procesos sociales, educativos, etc., que requieren para alcanzar mejores niveles de bienestar para la vida.

En estas condiciones de entendimiento e interacción con la Secretaría Municipal de Educación y Cultura, Subsecretaría de Gestión Educativa, la fundación procura hacerse entender y visibilizar desde sus principios y fines, en el trabajo que adelantaba con la población definida, para su atención y formación.

Por lo tanto, decide constituir el Proyecto Educativo Institucional- PEI *“con base a los tres grandes temas de cognición, afectividad y construcción de lo social, para poder hablar de las tres urdimbres”*³⁰ (A.1.a.1.21).

En este sentido se definen ocho propósitos, que están constituidos desde la integralidad y el ejercicio teórico-práctico de las tres URDIMBRES, que propenden por:

- La construcción permanente de una alternativa educativa donde se tiene en cuenta el reconocimiento de que el ser humano es un organismo interactuante que

³⁰Para este ítem de la definición y construcción del documento pedagógico de la Fundación URDIMBRE, se tomaron algunos elementos que se los consideraba oportunos, pertinentes y arrojaban pautas de investigación y aporte, dentro del proceso de investigación de la tesis doctoral; por ende, no aparecerá todo este constructo que en sí, es significativo y de gran envergadura, por la construcción permanente que ha adelantado la fundación desde el momento de su constitución hasta el año 2012, en el cual se clausura y cierra sus puertas.

madura por sí solo, que requiere para ello de entornos motivantes y agradables, y posee la capacidad humana de modificabilidad, a través de un acompañamiento afectivo y pertinente.

- El reconocimiento de la importancia del proceso vital de cada uno de los niños, niñas y jóvenes que participan en el proceso.
- El mejoramiento con dignidad.
- El acercamiento afectivo y respetuoso a los niños, niñas y jóvenes de calle y en calle, comprendiendo su problemática, determinando los factores de riesgo y de protección, identificando y diferenciando las condiciones sociales, económicas, ambientales y culturales en las que se produce.
- La construcción permanente de estrategias de prevención y atención.
- La vinculación voluntaria de la población al programa de Urdimbre, aceptación de límites y construcción de reglas.
- La prevención de la vinculación de niños, niñas y jóvenes a la dinámica de calle.
- La disminución de permanencia en calle de aquellos que están parcialmente o totalmente en calle (Muñoz, et al., 2000, pp.7-8).

Para el alcance de estos ocho puntos, los fundadores determinan algunas corrientes pedagógicas, como la Pedagogía de la Complejidad, “pedagogías no directivas y las corrientes pedagógicas del movimiento de Escuela Activa y Nueva, y del pensamiento sociopolítico, desarrolladas en Europa y Norteamérica” (Muñoz, et al., 2000, pp. 86-87), que consienten procesos formativos, sustentados en la autonomía, la libertad, y en procura del alcance de los niveles formativos integrales, desde la diversidad de necesidades presentadas.

Dentro de este ejercicio de definición de corrientes pedagógicas, también adelantaban procesos de estudio, análisis y reflexión de referentes sociológicos, psicológicos y antropológicos de autores³¹ como Mauricio Wild (1990, ser humano interactuante; entornos social, natural y cultural para interactuar), Edgar Morín (1986, complejidad), Reuven Feuerstein (1980, teoría de la modificación estructural cognitiva, desbloqueo y funcionamiento de las funciones cognitivas y operaciones mentales), Germán Pilonieta (2003, modificabilidad estructural cognitiva), Lev Vigotsky (1896-1934, procesos de aprendizaje y relación social y cultural), María Montessori (1870-1952, teoría y empleo del juego), Howard Gardner (1983,

³¹ Los autores que aparecen a continuación, son tomados de manera sintética del Documento Pedagógico de la Fundación URDIMBRE, 2004, pp. 23-28.

inteligencias múltiples), Daniel Goleman (1995, inteligencia emocional, construcción de las emociones, los sentimientos, las actitudes, los valores, los principios axiológicos y proyecto de vida).

Dichos autores y referentes teóricos enunciados, arrojan pautas para reconocer la integralidad y el manejo metodológico de las tres URDIMBRES³² (cognitiva, afectiva, relacional), a partir de las finalidades de las áreas obligatorias de la Ley General de Educación de Colombia, Ley 115 de 1994 y desarrolladas bajo contenidos, que en perspectiva de Violeta Núñez y Teresa Planas (1997), se aproximan a las cinco áreas propuestas por estas dos autoras para la educación social, establecidas en: “1) Área de lenguaje y comunicación, 2) área de sujeto social y entorno, 3) área de arte y cultura, 4) área de tecnología, 5) área de juego y deporte” (p. 112).

Además, la organización y planificación de los mecanismos pedagógicos sociales, permiten inferir que están encaminados a la atención y formación de los niños, niñas y jóvenes, desde la mirada de la integralidad, socialización e interacción. Tres aspectos de formación, promotores del continuo aprendizaje a lo largo de la vida y que aportan las características que orientan en la comprensión de los sustentos educativos, “Primero. Procesos que ocurren a todo lo largo de la vida, desde el nacimiento hasta la muerte. Segundo, estos procesos tienen lugar en contextos muy diferentes (o, como suele afirmarse, a lo ancho de la vida de las personas). Y tercero, ellos centran la atención en los aprendizajes, en vez de limitarse a la educación.” (Morales, et al., 2009, p. 54).

El proceso descrito, permite concluir que la definición teórica y la práctica pedagógica aplicada por URDIMBRE, busca superar la individualidad de las disciplinas, la fragmentación del ser humano en los procesos y formas de aprendizaje, los tiempos y manejos pre-establecidos de secuencia de temáticas y saberes. A la fundación, le interesa avanzar en la ejercitación de habilidades y destrezas propias de cada persona, acordes a sus peculiaridades y motivaciones.

³² Entiéndase por las tres URDIMBRES, la ejercitación y trabajo por competencias cognitivas, intra e interpersonales, ciudadanas, comunicativas, espirituales, y otras, que solicita el MEN desde el año 2000; estas capacidades, habilidades y destrezas, URDIMBRE las adelanta en los niveles de pre escolar y básica primaria, desde la interacción, integralidad y complejidad en la formación multidimensional.

2.2.1.1. Material didáctico – pedagógico propuesto por URDIMBRE

Lo más serio que hace un niño es jugar, y es lo que se debe respetar; lo importante, es adecuar los espacios y ambientes, porque en ese jugar puede aprender y desarrollar sus habilidades.

Sandra Riascos Villa Gómez. Entrevista.

La cita de Sandra Riascos Villa Gómez³³, que da apertura a este acápite, enfatiza en que previo a realizar cualquier proceso educativo, enfocado en la población que se atiende, es importante tener en cuenta ciertas particularidades: “necesitan poder gritar, correr, saltar, entrar, salir, y después de desahogarse, pueden empezar a trabajar un poco” (Tarín y Navarro, 2006, p. 91).

Lógica de juego y de desfogue de energía vital que ayudan a definir el proceso organizativo, por parte del equipo creador y coordinador de URIDMBRE. Definen “tres componentes metodológicos: Educación en la calle, Organización de Ludotecas y Construcción de la Comunidad Educativa.” (Muñoz, et al., 2000, p. 39).

Imagen 19. Ambientes de aprendizaje de juegos didácticos.



Fuente: archivo fotográfico, Bárbara Ojeda

Desde esta lógica de metodologías de aprendizaje y de atención psicosocial, precisan distribuir la finca Janacatú en espacios educativos internos y externos, con la finalidad de posibilitarles a los niños, niñas y jóvenes en situación de calle, contar con diferentes lugares

³³ Sandra Riascos Villa Gómez, profesional en contaduría, hace parte del equipo administrativo de la Fundación URDIMBRE desde el año 2000 hasta el presente. Se desempeña en el área contable y en algunos momentos hizo parte de procesos pedagógicos y evaluativos.

para jugar, descansar, afianzar las habilidades motrices, cognitivas e investigativas, acordes a sus edades, intereses y motivaciones por aprender. Para el caso de los espacios externos, por ser demasiado extensos, se responsabilizaba a dos personas, y se contaba también con el espacio de laberintos, en los cuales se llevan a cabo las ofertas que más adelante se constituirían en proyectos pedagógicos y productivos.

Imagen 20. Ambiente de aprendizaje- finca Janacatú



Fuente: archivo personal, Bárbara Ojeda

Con respecto al material didáctico y de aprendizaje, éste fue clasificado “*en tres grandes grupos: juego libre, estructurado y semi estructurado. El material estructurado permite formalizar un poco el aprendizaje y el acompañamiento de los materiales para optimizar su uso, organizado para pequeños, medianos y grandes.*” (D.3.d.3.20.2).

Cada espacio contaba con su material de trabajo, establecido desde la intención del juego libre (disfraces, muñecas, cojines, otros); el semi-estructurado, que propende por el acercamiento y desarrollo de procesos cognitivos y por competencias (biblioteca integrada, rompecabezas, juegos de mesa) y el estructurado, que procura la profundidad de saberes y desarrollo de actividades y ejercicios específicos (guías de trabajo elaboradas por el colectivo de trabajo).

Imagen 21. Material didáctico y de literatura.



Fuente: archivo fotográfico, Bárbara Ojeda

La distribución de espacios y material didáctico-lúdico-pedagógico, definida por avances procesuales y de afianzamiento cognitivo y multidimensional, les permitió a los niños, niñas y jóvenes de la fundación, aseverar que *“Uno puede aprender por medio de juegos de mesa, juegos grupales, en juegos de concéntrese, el dominó; también había juegos con temas, por ejemplo, el cuerpo humano; entonces armábamos un rompecabezas con el cuerpo y uno iba identificando en que parte iba, cómo se llama, pero todo jugando.”* (D.3.d.3.19.3).

Lo cual, deja en evidencia que el trabajo formativo y de recuperación de prácticas sanas y de convivencia por medio del juego, afianza procesos cognitivos y procura el desarrollo multidimensional, indistintamente de la edad o actividades procedimentales no vividas y ejecutadas en las etapas o tiempos de niñez y adolescencia.

Por ende, la lógica de URDIMBRE de permitirles a las niñas, niños y jóvenes de decidir el tiempo y el espacio de juego en el cual desean estar, coincide con la propuesta de Cañeque (1993) al tomar el juego como *“Una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida, pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y júbilo y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real.”* (p. 3).

Acción de bienestar y de compensación personal y social, que ayuda a encontrar otros sentidos a las interacciones humanas, al reconocimiento entre pares y a dimensionar otras opciones de vida diferentes a las que se viven en la cotidianidad.

Como se puede inferir, la Fundación Educativa URDIMBRE ofrece un programa educativo constituido por metodologías que van relacionadas con “el fin que se persigue, el contenido de la transmisión, la particularidad del sujeto de la educación y el contexto desde donde se realiza la actividad” (Núñez y Planas, 1998, p. 112); acompañadas, además, por acciones pedagógicas flexibles, innovadoras, personalizadas y de corte social; destinadas a la atención, a la mejora en la condición de vida y encaminadas a una “educación para el desarrollo de valores sociales, orientada al fomento del comportamiento democrático de todos los ciudadanos, así como al compromiso de construir la sociedad” (Pérez, 2003, p.122).

Aspectos éstos que avivan con un nuevo giro al sentido educativo irradiado en Urdimbire, al constituir *“una muestra de que la educación puede cambiar y, sobre todo, la pertinencia a los procesos vitales de los niños reales a los que debemos atender” (D.3.d.3.21).*

2.2.1.2. URDIMBRE define sus procesos educativos y de convivencia desde la autonomía, libertad, inclusión e integralidad

Lo que hace diferente a URDIMBRE, de otros sitios de estudio, es formarse en la autonomía; desde pequeños nos forman en los gustos, ser tolerantes, respetuosos.
Liliana Bolaños. Entrevista.

Autores como Quintana (1994), plantean la educación social en dos sentidos: el primero, centrado en una educación realizada en el seno de la familia y la escuela, con función socializadora y de adaptación a la vida social y el segundo, identificado como un trabajo social de corte educativo que se aplica fuera de la escuela, enfocado a “la promoción del bienestar social. Pone en juego una serie de servicios sociales de carácter pedagógico que tienden unas veces a resolver problemas carenciales que sufren ciertos grupos marginados” (p. 9).

En concordancia con lo expresado, en el segundo grupo se pueden ubicar la función y propósitos de los fundadores y equipo de apoyo de la Fundación URDIMBRE, al considerarse las condiciones carenciales (en procesos formativos y la tipología exclusión social) de la población atendida.

Por lo tanto, el fundador con su equipo de trabajo, asumen la tarea de identificar y determinar las intenciones y sustentos teóricos que posibiliten el trabajo y acercamiento a las niñas, niños y jóvenes en situación de calle. Por otra parte, delinear acciones en la parte formativa, atención psicológica y en procesos de recuperación y prevención.

Imagen 22. Planeación de acciones equipo de trabajo URDIMBRE.



Fuente: archivo fotográfico, Bárbara Ojeda

Dichas inquietudes, búsquedas y planificaciones teórico/prácticas, conducen a la selección de categorías como autonomía, libertad, inclusión y valores intrínsecos como la felicidad, entendida como “el mundo de una persona que se sabe amorosamente reconocida y que habita en el orbe de la dignidad, posesión de derechos construidos y reconocidos conjuntamente en derechos de justicia, ética, formación humana, autonomía, libertad, voluntad.” (Muñoz, et al., 2000, p.5), fundamentos que son la carta de navegación en los constructos teóricos y en las interacciones establecidas por URDIMBRE para ejecutar las acciones pedagógicas y psicosociales.

Más adelante, estos referentes se tuvieron en cuenta para la organización de los mínimos de relación y procedimiento que ayudarían a constituir el manual de convivencia, denominado *“Acuerdos para Aprender a Convivir. Esto hizo que trabajáramos las relaciones entre los colectivos, los seres humanos, las reglas, acuerdos de reglas; los límites que permitieran que esos ambientes estuvieran tranquilos, con respeto mutuo; implementamos las asambleas con los chicos, los escritos, las sugerencias; cuando había un problema lo trabajábamos con todos los chicos y las chicas, con las*

opiniones de ellos, que eran fundamentales, y buscábamos la solución; y eso, nos permitió trabajar todo lo de mediación de conflictos y prevención” (B.3.b.3.20.4).

Este tipo de direccionamiento les permitió a los niños, niñas y jóvenes, reconocer que se pueden establecer de manera colectiva y participativa, unas normas o acuerdos orientados a generar procesos de relación y de comunicación. La población atendida, comprende que *“Las reglas eran para no estar peleando, no traer droga, no traer armas; cumplir con lo que a veces teníamos en las reuniones; llegar a las horas que eran y todo lo que nos mandaban hacer; y no era porque ellos querían, sino para que nosotros seamos responsables” (B.1.b.1.27).*

El alcance de conciencia y de movilidad sociales, proyectado en el anterior testimonio, puede ser una respuesta a la propuesta de Aristegui, et al., (2005), consistente en considerar una pedagogía que repiense la educación actual, emita alternativas y así, generar nuevas posibilidades en el manejo de los conflictos suscitados al interior del aula y/o en un ambiente de aprendizaje. Los autores, plantean *“Nuevos modelos de práctica pedagógica centrados en la convivencia y la diversidad, como una respuesta valórica, con un sentido fuertemente formativo y transformador. Esta mirada de la convivencia y la diversidad, supone admitir que las actuales prácticas pedagógicas, así como la sociedad en que ocurren, no pueden seguir como están y que se necesita un cambio” (p. 4).*

Estas ambiciones y anhelos pedagógicos son posibles cuando el equipo de trabajo y los profesionales de la educación, promueven otras teorías y prácticas pedagógicas que van más allá de la transmisión de información y conocimientos, en procura de dinamizar estrategias pedagógicas y didácticas en competencias y habilidades desde y para la vida, que posibiliten la interculturalidad, el trabajo colaborativo y principios éticos prácticos. Además, esta opción de formación y aprendizaje, necesita contar con un método para su implementación, ejecución y evaluación, con el fin de diagnosticar y analizar los pro y los contra en su aplicación y a partir de los hallazgos, considerar alternativas que aminoren las debilidades y afiancen los efectos positivos.

En este sentido, URDIMBRE, tuvo en cuenta razones pedagógicas y de selección de método educativo, y admite que su trabajo es *“integral, y va de la mano de la parte cognitiva, de la relacional y afectiva; y puedes aprender y desarrollar las herramientas que te permiten formarte,*

siempre y cuando tengas un equilibrio, y puedas adaptarte a tu entorno con sus reglas, asumirlas y proponerlas; y la mejor estrategia fue trabajarlas en paralelo” (B.1.b.1.17).

El método se complementó con la ejercitación de procesos cognitivos e investigativos cuantitativos y cualitativos, con base en *“desarrollar unas operaciones mentales que les permitan obtener información, procesarla y devolverla y, para eso, tienen que ser chicos que tengan capacidad de análisis, síntesis, reflexión, que sean creativos, curiosos, investigativos, con capacidad de desechar información no relevante” (A.1.a.1.20.2).*

Es así como el Método pedagógico e investigativo, visto desde las exigencias emitidas por el Ministerio de Educación Nacional, MEN (1999), permite identificar que URDIMBRE se anticipa en 1995, al proponer el trabajo integral y el desarrollo multidimensional de la persona. Por otra parte, la fundación con el planteamiento de las tres URDIMBRES, incide en el afianzamiento de las competencias básicas cognitivas, intra e inter personales, espirituales y comunicativas; que consolidan procesos formativos encauzados al reconocimiento del otro y a la desarticulación de prácticas de conflicto y de violencia cultural.³⁴

Imagen 23. Jóvenes de la fundación URDIMBRE desarrollando guías de aprendizaje



Fuente: archivo histórico URDIMBRE

Por ende, los progresos formativos son entendidos desde las capacidades y destrezas realizadas por el sujeto para comprender aquello que acontece en la vida cotidiana: actos que, elevados a un nivel superior activan la conciencia externa y la auto conciencia. En este

³⁴ En su obra *Paz por medios pacíficos*, Joan Galtung (2003) sustenta que existen tres tipos de violencia: 1. violencia directa, considerada en el acto o la acción de agredir físicamente al otro, 2. violencia estructural, generada por condiciones sociales, económicas, políticas que impiden el desarrollo de las posibilidades del ser humano y el alcance del bienestar y 3. violencia cultural, que se constituye por las prácticas humanas y conductas que se han instaurado y legitimado desde lógicas violentas.

proceso, los pasos de conciencia y autoconciencia, permiten entender que no sólo hay una realidad, sino que existe una variedad de realidades; lo cual se reconoce en el instante del tránsito de una realidad a otra y se aprecia “una especie de impacto. Este impacto ha de tomarse como causado por el desplazamiento de la atención que implica dicha transición. Este desplazamiento puede observarse con suma claridad al despertar de un sueño” (Berger y Luckman, 1968, p. 38).

El despertar y la movilidad de la conciencia, entrevé la instalación de unas prácticas pedagógicas que se ajustan a la modificación y producen la emisión de respuestas asertivas, dirigidas a la heterogeneidad de la sociedad colombiana. En este contexto, se genera un giro educativo, volcado a los aspectos sociales, atención a población vulnerable (y diversa) y mejoramiento de la calidad educativa. (Documento MEN, 2005).

En procura de una educación para la convivencia, que haga énfasis en actitudes de “apertura, un interés positivo por las diferencias, y un respeto por la diversidad; enseñando a reconocer la injusticia, adoptando medidas para superarla, resolviendo las diferencias de manera constructiva y pasando de situaciones de conflicto a la reconciliación social” (Pérez, 2003, p. 11). Asimismo, se plantea la apertura a las escuelas de puertas abiertas (Giroux, 1992) con la modalidad de la inclusión, para el reconocimiento y la integración plural de los sujetos.

2.2.2. “Niñas, niños y jóvenes en situación de calle”³⁵emiten pautas para ser atendidas/os por la fundación URDIMBRE

Pueden ingresar todos los niños, niñas y jóvenes que lo deseen y, que por múltiples factores, se encuentran fuera de la escuela o trabajando o mendigando o viviendo en condiciones infrahumanas, irrespetados o no queridos por sus familiares o consumiendo sustancias psicoactivas o deambulando por calles, viviendo en la calle.

Arturo Muñoz, et al. (2000)

La Educación Social es considerada el espacio y la modalidad de atención a niñas, niños, jóvenes y adultos que, por diferentes circunstancias sociales, económicas, laborales, familiares

³⁵El concepto de niñas, niños y jóvenes en situación de calle fue acuñado por los fundadores de la fundación URDIMBRE, quienes consideraron que se debía especificar qué implica “estar en calle”, “ser de calle” y “en condición de calle”. Este concepto será desglosado de manera específica en el sub ítem 2.2.3.2 URDIMBRE se hace comprender con la reconstrucción de conceptos. Para la denominación de la población atendida, será abordado con la intención de continuar con el enfoque de la fundación, relativo al cambio de sentido que se debe realizar para ubicar a la población y así, entender la situación de vida que están atravesando.

e, inclusive, educativas, precisan una atención y asistencia psicosocial, socioeducativa y socio sanitaria que vayan dirigidas a reducir la situación considerada negativa, “(problema social, necesidad social, marginación, inadaptación, etc.), o un riesgo de que suceda algo considerado no deseable.” (Casas, 1996, p. 1) Procurando la minimización de las carencias externas y optimizando las garantías sociales a las cuales tienen acceso, desde los derechos humanos y condiciones mínimas de vida, determinadas para cualquier ser humano.

Dichas mediaciones sociales se ubican y se complementan con el campo de la educación social especializada, la cual se enfoca en “la actuación educativa con personas que se encuentran en situaciones difíciles o de conflicto social (internos de centros penitenciarios y ex reclusos; minorías étnicas; transeúntes e indigentes; alcohólicos y toxicómanos; emigrantes, refugiados, etc.)” (López, 2005, p. 12); incluyendo adolescentes desertores de la educación regular, niños, niñas y jóvenes en situación de consumo de sustancias psicoactivas y de calle, madres adolescentes, población rural, entre otros.

Por otra parte, se puede reconocer en la educación social especializada, sus alcances en los diferentes ámbitos de trabajo y de atención, porque su experticia ha demostrado, a través del tiempo y en diferentes contextos internacionales, que se ha desenvuelto en espacios de calle, plazoletas, centros de menores, talleres, centros penitenciarios y lugares de vivienda. Ambientes en los cuales se exponen al “abuso de sustancias inhalantes, sexo de supervivencia, monogamia serial, abuso sexual y doméstico infantil, sobreexplotación laboral infantil, razones para abandonar el hogar, etc.” (Cepero, 2005, p. XXXV).

Por ende, son áreas que cobran importancia por ser los escenarios de trabajo, circulación y estancia de los niños, niñas y jóvenes (en adelante, se empleará la sigla NNJ) que están en situación de calle, siendo así, que estos espacios son también identificados como ambientes de aprendizaje, porque en la calle se “sobrevive, y la supervivencia conlleva la utilización de técnicas poco convencionales para desenvolverse con comodidad. Todo tipo de engaños, trampas, justificaciones, violencias, seducciones y amenazas, se aprenden con rapidez” (Tarín y Navarro, 2006, p. 41).

Dichas características de vida y de aprendizaje, son la mismas que Arturo Muñoz (Entrevista, 2012) con sus compañeros/as de trabajo reconocen, al recorrer las calles de la ciudad de San Juan de Pasto: la intención que les lleva a realizar el tránsito urbano se enlaza con el estudio y la comprensión de las condiciones de vida y de los imaginarios del mundo en

contexto de calle. El equipo considera sus acciones, sin la intención de “modificar a fondo la identidad personal del niño (...), que proponen o imponen a los niños un modelo de formación proveniente de un mundo que le es extraño” (Lucchini R., 1998, p. 326), sino que se dirigen con la pretensión de no extraerlos de su realidad cotidiana. Al hacerse parte de ésta, ingresan a su visión de mundo y desde allí, trabajan con mirada colectiva, encontrando y reconociendo sentidos. En este enfoque, pretenden reconstruir el buen vivir. A partir de esta lógica de acercamiento y a las lecturas diarias que realizaban en las diversas zonas de Pasto, el personal de URDIMBRE dedujo que *“Los chicos que consideramos de calle, son aquellos que han roto completamente su vínculo familiar, no lo tienen en cuenta para nada y buscan más bien apoyo de fundaciones o instituciones que los acojan en las noches, o ya se ve a algunos que duermen en la calle, o algunos que tienen un pequeño cambuche como lo dicen, en los potreros, o rincones de la ciudad (D.2.d.2.17.).*

Imagen 24. Niños, niñas y jóvenes de URDIMBRE.



Fuente: archivo histórico de URDIMBRE

En estas aproximaciones, lograron identificar otra característica: *“los chicos y chicas eran desertores de las escuelas tradicionales, porque decían que no había empatía con ese proceso educativo y que era un engaño para ellos” (D.2.d.2.17.2.).* Se encuentra este fenómeno aceptable, considerando que los “adolescentes acaban funcionando o ‘aguantando’ en sistemas con una alta carga conductista, que suelen perder toda su efectividad al iniciar los procesos de

inserción normalizados que la sociedad exige” (Tarín y Navarro, 2006, p. 90), porque los modelos o estrategias educativas implementados no se ajustan a las condiciones y necesidades de esta población y, en consecuencia, optan por la deserción escolar.

Teniendo en cuenta estos distintivos, el equipo de trabajo de URDIMBRE dimensiona estrategias y dispositivos de atención e intervención socioeducativa que sean comprometidos, de impacto y al mismo tiempo, involucren a los agentes cercanos a la población que se buscaba atender.

La intervención socio educativa, se asume como la acción intencional que se ejerce en el marco de lo social, logrando ser dimensionada desde la acción de interacción, cuya finalidad es el desarrollo humano, el crecimiento social de los sujetos, grupos y comunidades que buscan avanzar en su calidad de vida, bienestar y participación en temas sociales.

Lo expresado, tiene concordancia con los seis puntos propuestos por Pérez (1994), para reconocer la intervención socioeducativa:

- Se trata de una intervención que se realiza en el marco de espacios sociales escolares o extra escolares
- Tiene un carácter intencional y se orienta a mejorar la calidad de vida de personas y comunidades, para favorecer su integración social crítica.
- La acción puede dirigirse a una persona, un grupo, al entorno, al conjunto.
- En tanto interacción, debe corresponderse con las necesidades de las personas o colectividades y contar con su participación a lo largo de todo el proceso.
- Incluye una serie de toma de decisiones que deben tener como referentes las intenciones educativas y la reflexión sobre la propia práctica en la cual se produce la intervención.
- Utiliza metodologías y elementos técnicos adecuados, pero estos están siempre al servicio de un enfoque reflexivo y del análisis crítico de la realidad, en un proceso siempre praxeológico (p. 47).

Las observaciones de Pérez (1994) conceden una argumentatividad que permite avanzar en la comprensión de la lógica de URDIMBRE en la implementación y realización del trabajo desde *“tres frentes, frente niños, educadores y familias. La razón fundamental es que, si no hay una formación permanente en estos tres aspectos, que son los que rodean el proceso educativo de los niños, es muy difícil lograr resultados”* (A.I.a.1.17).

Esta estrategia de trabajo y de interacción con los diferentes sujetos que rodean a las NNJ atendidos, se sustentó en el ejercicio pedagógico semanal y mensual que realizaba el colectivo de URDIMBRE, donde identificaron que *“La educación se estaba olvidando de que mientras no se acompañe y no haya una formación educativa con las familias, es muy difícil que el impacto de lo educativo se vea, porque el mayor tiempo es el que comparten familiarmente o en la calle.”* (B.3.b.3.20.3)

Imagen 25. Trabajo con familias.



Fuente: archivo histórico de URDIMBRE

Este aspecto se relaciona y se acerca a la finalidad de agencias internacionales, como El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (1986) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1994), que le señalan al sistema educativo latinoamericano y mundial, observaciones claves: *“los padres y los profesionales se necesitan mutuamente y, ni unos ni otros, pueden hacer progresos significativos y duraderos por si solos”* (UNESCO, 1994, p. 46).

Por tanto, el apoyo familiar es fundamental y, algunas veces, difícil de conseguir. Por lo cual se precisa de tácticas *“para lograr que los padres y madres se acerquen a la escuela, es necesario demostrarles con hechos concretos la importancia de que esto ocurra.”* (Pérez, et al., 2004, p. 15)

Otro elemento que resalta en los dispositivos pedagógicos implementados por URDIMBRE, es la convivencia entre grandes, medianos y pequeños, para organizar los diferentes ambientes de aprendizaje, porque la intención era que se avance en la ayuda y

cuidado mutuo, replicando las relaciones que creaban en la calle y, así, entre todos y todas, deducir, por ejemplo, por qué *“el más grande enseña al más chico a golpes, para que se pueda defender en la calle.”* (B.2.b.2.21).

Este grado reflexivo, no es alcanzable sin una metodología que ayude a interactuar y a reconocerse, -indistintamente de la edad-. Por lo tanto, URDIMBRE consideró que *“Un pequeño podía acceder a un espacio de grandes o un grande acceder a un espacio de pequeños, si necesitaba reconstruir lo que no hubiera jugado a su propia época; eso hizo que convivieran: y era como una familia, como en el mundo donde no estamos separados por edades, donde tenemos que convivir pequeños, grandes, medianos, más grandes; y esto permite expresar emociones, sentimientos; y cuando lo trabajábamos en grupo, podíamos hablar de una moral, de una ética que es una construcción social conjunta, donde mi estilo afectivo, mi construcción afectiva y la tuya y la del otro, tienen que ver, para dónde priorizan”* (B.2.b.2.20.2).

Imagen 26. Desarrollo de trabajo por grupos.



Fuente: archivo histórico URDIMBRE

Estas disposiciones de organización y convivencia, en un comienzo generaron discrepancias, por la pluralidad de NNJ asistentes, por las condiciones en las que llegaban, y debido a situaciones particulares complejas, *“la gran mayoría habían pasado por la escuela tradicional, muchos de ellos habían sido expulsados porque eran los rebeldes, irreverentes, los traviesos, los contestones, los que llegaban tarde, los que no iban limpios”*, (D.2.d.2.20.2.) presentándose también otros rasgos como *“Niños con problemática de calle que estaban en dos*

circunstancias: los primeros, que permanecían todo el tiempo en la calle y no tenían casa o habían roto los vínculos familiares, y los segundos, que permanecían la mayor parte del tiempo en calle, pero iban a dormir a su casa, eran los chicos trabajadores, los que pedían caridad o ayudaban a recoger cosas. En el transcurso del tiempo, también hubo otro grupo tercero, que fue de alto riesgo, que son chicos que todavía permanecían en su casa, que eran los hermanos menores, muchos eran los hijos de los primeros que conocimos, que todavía no salían a calle” (D.2.d.2.20.3).

Las mencionadas formas de vida y comportamientos, se las puede analizar desde dos factores sociales y psicológicos de delincuencia juvenil, enunciados por Quintana (1998): a) la insatisfacción de las necesidades básicas por parte de las personas que rodean al NNJ, porque en los primeros años de su vida demandan del personal cercano como su padre, madre, hermanos y demás familiares, el cuidado, protección, ayuda, amor y otros sentimientos y expresiones de afectividad que aportan al crecimiento normal y funcional y b) el fracaso escolar, debido a las perturbaciones y desequilibrios que los NNJ traen consigo desde el hogar y no cuentan con la ayuda necesaria en la escuela para aminorar sus situaciones. En esta perspectiva, es posible avanzar y comprender cómo unos seres humanos que vivían en unas realidades elaboradas desde sus intereses y necesidades, reaccionan de manera positiva o negativa, frente a otras realidades y demandas que son asignadas a partir de nuevas lógicas y, de manera implícita, construidas desde fines y prácticas que no habían experimentado o desconocían.

Para solventar estas diferencias de ser y convivir, URDIMBRE propone procesos de convivencia que se sustentan en la diversidad, manejo de particularidades, de condiciones de vida y visualización de otras prácticas, que descifran la finalidad y la trascendencia de la *“Urdimbre afectiva, porque tiene que entramarse con un desarrollo afectivo, o sea la construcción de un estilo afectivo y un desarrollo colectivo; si sabemos vivir en sociedad, nos sentimos queridos y aceptados, respetados, por lo tanto con los otros seres podemos tejer un desarrollo.” (A.1.a.1.20)*

URDIMBRE afectiva fue la designación del colectivo de la fundación, a la ruta de convivencia y atención pedagógica que habían implementado. Se esperaba que a corto plazo, podrían ver resultados significativos en la población atendida. La cantidad de jóvenes que albergaba la Finca Janacatú, oscilaba entre 100 a 200 participantes (sin contar las familias que, en algunos casos, participaban y eran beneficiarios directos en proyectos que se desarrollaban

en alianza con diversas entidades): número representativo, al partir de la premisa de atención a una población fluctuante, dispersa, arraigada a una particular lectura y construcción de mundo.

Esta práctica pedagógica y de convivencia definida por URDIMBRE, ha sido identificada por Vélez de La Calle en otros programas a nivel nacional. Lo singular de este hallazgo, reside en que “sólo hasta hace 15 años, aproximadamente, se vienen implantando intervenciones socio sanitarias, comunitarias y pedagógicas en escenarios comunitarios o de medio abierto que buscan prevenir y tratar en grupo la dificultad” (2009, p. 8).

Las prácticas sociales generan efectos de cambio y modificabilidad en las personas atendidas y en los sujetos que participan y hacen parte, directa e indirectamente, de las acciones adelantadas. Alfredo Manuel Ghiso plantea que “los jóvenes excluidos, pueden llegar a ser sujetos capaces de ejercer democráticamente sus derechos como ciudadanos” (2008, p. 11), al contar con las herramientas necesarias para determinar sus acciones desde la libertad, la autonomía y la auto gobernabilidad.

2.2.3. Perfil, calidades y cualidades de los “educadores y educadoras de calle”³⁶ de la Fundación URDIMBRE

Es un profesional del quehacer educativo, con un nuevo tipo de formación; no es el adulto con autoridad y poseedor de la verdad. Es el adulto que integra a los niños, niñas, jóvenes, familias y a las condiciones en que viven.

Arturo Muñoz, et al., (2000).

El equipo de trabajo, de apoyo y de formación, es importante dentro de una institución que presta servicios de atención y asistencia psicológica y de procesos formativos, porque tienen bajo su responsabilidad humana y profesional, la interacción, el acompañamiento y trabajo, desde varios frentes, con personas o poblaciones sociales que han presentado situaciones complejas en aspectos emocionales, psicosociales, familiares u otros.

³⁶ Se emplea educadores y educadoras. En entrevista realizada el 25 de agosto de 2012, Arturo Muñoz, sustenta: “nosotros dijimos que *educadores* había que recuperarlo y empezamos a manejar el término, entonces pensamos que educador era muy semejante a facilitador, ahora de calle; fue un apellido que nos fuimos ganando por el tipo de trabajo, después encontramos que educador de calle lo han utilizado, y algunos autores hablaban de los que trabajaban en este tipo de problemáticas. Queríamos que nuestros educadores trabajaran con niños de calle”.

Imagen 27. Equipo de trabajo.



Fuente: archivo histórico de URDIMBRE

Estos desempeños son identificados y exigidos en la Educación Social, porque se requiere el desenvolvimiento del/a educador/a social en ambientes y ámbitos específicos, tendientes a realizar y orientar acciones con sujetos que presentan “Dificultades de adaptación, que requieren un soporte particular -por los motivos que sean- para integrarse a la red social. Tal tarea abarca diversas categorías de edad, desde menores a tercera edad, y diversas problemáticas: desamparo social, toxicomanías, dificultades del sujeto para circular socialmente de una manera normalizada, cuestiones en torno a la trasgresión de la ley, etc. (Vélez, 2009. p. 11)

Estas características del educador social, para el caso de Colombia, se las puede ubicar dentro del papel del docente, profesor/a, facilitador/a, tutor/a, u otro; en la educación no formal y en propuestas educativas flexibles. En algunos casos, son vistos o considerados como “agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido, y que no forman parte del sistema educativo graduado o que, formando parte de él, no constituyen formas estricta y convencionalmente escolares” (Gutiérrez, 2010, p. 2).

En criterio de Claudia Vélez de la Calle (2010), además de estas cualidades y calidades, también se debe pensar en otros requerimientos pedagógicos y sociales, como la pedagogía crítica, alternativas educativas flexibles y educación para el desarrollo, referentes para propiciar procesos analíticos y reflexivos en los educadores sociales colombianos, a fin de afrontar “Las problemáticas propias del país, producto de la inequidad, la violencia, el conflicto, y reflejada en el uso inadecuado de drogas, los desplazamientos forzados, o

migraciones obligadas, los procesos de desmovilización, la reconstrucción democrática del país, la calidad de vida que deben tener los habitantes de la calle, entre otras circunstancias, propias de un desarrollo desigual que afectan a las poblaciones menos favorecidas en Colombia” (p. 11).

Dichas particularidades y condiciones, entregan pautas para comprender y ubicar las finalidades y criterios de selección de personal y constitución del equipo de trabajo de la Fundación URDIMBRE, *“Profesional o no profesional, formado académicamente o por autoformación, tenga disposición para formarse en URDIMBRE. Y lo escogían los niños. Si el profesional se relaciona bien con los niños, podía estar en URDIMBRE, si hay empatía y disponibilidad para trabajar esa dinámica, entonces lo contratábamos, lo fundamental es que aprenda la vida de los niños y sus dinámicas. Si no ha tenido la experiencia en eso, que tenga la disponibilidad para hacerlo” (D.5.d.5.21.2).*

Por lo tanto, antes de iniciar un proceso formativo, académico y de atención, lo que prima es el reconocimiento de NNJ con quienes se interactúa: a partir de sus realidades, necesidades e intereses se definen los procesos a ejecutar, en relación a los tiempos y dinámicas generadas al interior del grupo constituido entre el/la responsable y los sujetos a atender. Por consiguiente, una de las funciones del/a educador/a es “objetivizar el conocimiento de la situación del niño para entenderlo, poder explicar su situación. Subjetivizar es ir a lo no “medible”, es ir a reconocer y valorar su opinión. Es aceptarlo tal como es.” (Muñoz, et al., 2000, p. 5)

Bajo estas premisas, se selecciona y contrata personal profesional y autodidacta de diferentes disciplinas; que manifiesten empatía por los principios y funciones de la fundación. En palabras de Arturo Muñoz, *“que tengan disponibilidad para el trabajo, entendido éste como un proceso de construcción y cambio permanente, la aceptación de los y por los niños e interés de seguir formándose con nosotros” (D.5.d.5.21.2).*

En estas interacciones y constituciones de unidades de trabajo, se logra reconocer de manera explícita, que las jerarquías, cargos de mando, relaciones verticales, no son las adecuadas para un proceso integrador. En consecuencia, sobresale el sentido humano, social,

de compromiso y de encuentro que el “equipo inicial”³⁷ tenía como meta. En la actualidad, el sentimiento se mantiene vivo en cada uno de los miembros que hacen parte de la fundación. Esto fue posible y sostenible, porque *“todos trabajamos por igual, los aportes de todos importan, lo que aprendía en la universidad lo iba aplicando en Urdimbre, además hay mucha libertad y hemos aprendido a hacer de todo, porque somos un equipo.”* (D.5.d.5.18).

En esta dinámica, la fundación también ha contado con *“personal fijo contratado, voluntarios, pasantías de practicantes de Trabajo Social de la Universidad Mariana, docentes en comisión de parte de la Secretaria de Educación Municipal- SEM, pasantías internacionales con España”* (D.4.d.4.17.2).

Con lo anterior, la Fundación URDIMBRE, demuestra en sus referentes teóricos y vivenciales, la rica percepción del docente, maestro, educador, como “investigador, reflexivo, crítico, comprometido con la situación escolar, extraescolar y sociopolítica, trabaja en equipo y transforma el contexto comunitario, escolar y el entorno social” (Peleteiro, 2005, p. 10); calidades sobresalientes, manifiestas en: *“No sólo atendíamos a los niños, sino familias y comunidad, un docente sólo atiende a los chicos, nosotros, además de acompañar y mediar con los niños, trabajábamos con las familias, con los líderes comunitarios, realizábamos estrategias en los barrios, en las comunidades en el tiempo libre, para que los chicos no estén casi en la calle.”* (D.5.d.5.17)

Los anteriores horizontes de desempeño y dedicación, permiten identificar contextos en los cuales “el educador puede hacer mucho, pero no con su diagnóstico, sus razonamientos, sus soluciones. El verdadero cambio lo provoca la relación de ayuda con estilo democrático, la presencia activa y vital de personalidades sólidas y que aman.” (Cian, 1987, p. 121). Caracterizaciones palpables en URDIMBRE: en sus labores se reconocen y catalogan como educadoras/es de calle; por su dedicación, entrega, compromiso profesional y primordialmente, por su misión humanitaria y de servicio, con y para el otro.

³⁷Según Liliana Bolaños Suárez, en entrevista realizada el día 11 de julio de 2012, comenta “el equipo inicial fue de tres educadores de calle, yo entré como voluntaria; Arturo, que dirigía la parte pedagógica y estaba Diego Gonzales, él tenía la parte administrativa”.

2.2.3.1. Procesos formativos y autónomos visibles en los educadores y educadoras de la Fundación URDIMBRE.

Se requiere la elaboración de un currículum de formación docente, orientado a comprender la realidad de los sectores poblacionales en situación de exclusión; y el diseño de proyectos de desarrollo social, orientados a lo compensatorio, lo intercultural; que consideren la voz del educador-educando, la producción de significados, la evaluación por consenso, la evaluación compartida y el diálogo.

Isabel Peleteiro Vásquez (2005, p. 8).

En el argot popular, se encuentra la frase “*nada es fortuito en la vida*”, y todos los eventos o sucesos tienen su razón de ser: por ende, la elección de Isabel Peleteiro Vásquez (2005), en la puntada final al subcapítulo anterior y en la incorporación al entramado que aquí inicia, no es accidental.

La voz de la venezolana Isabel Peleteiro Vásquez, sus reflexiones y propuestas formativas dirigidas a docentes, educadores y profesionales de la educación de su país y de América Latina, están en consonancia con los cambios y necesidades de los diferentes grupos poblacionales del actual siglo XXI.

Por lo tanto, Peleteiro insiste en poner en evidencia la insuficiencia de las teorías disciplinares y pedagógicas, sino se reconocen el contexto, las condiciones, expectativas, tiempos, entre otros factores, que presentan las comunidades sociales y, particularmente, los sujetos que viven en estado de marginación social.

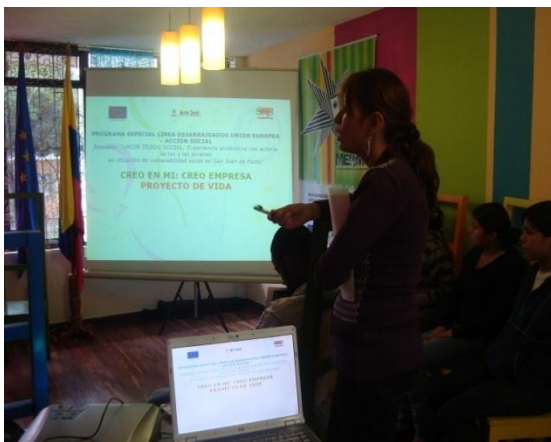
En esta línea, Aparicio Franco A. (2008), reflexiona sobre estas eventualidades educativas y analiza la realidad Colombiana, al considerar “El desarrollo profesional del profesorado conlleva a unas necesarias relaciones interdisciplinarias que, además del Trabajo en Equipo, exigen amplia formación humanística y una sensibilidad que deben ser ejercitadas en la acción pedagógica, la cual, está multi determinada, puesto que participan variados actores en un ámbito compuesto de contradicciones y complejidades” (p. 3)

Elementos y demandas pedagógicas que invitan a la reflexión, para revisar el tipo de educación que se imparte y los resultados en el nivel de cualificación, de acuerdo con los entes públicos y privados, enfocados hacia la formación de los/as futuros/as maestros/as para estos tiempos actuales.

Es placentero encontrar en la Fundación URDIMBRE un trabajo que se sustenta en estas solicitudes, como se ha reseñado en esta investigación. Desde el inicio, se fundamentó en los resultados alcanzados en las mesas de trabajo por parte del Ministerio de Educación Nacional-MEN en 1994 y 1995, donde se determinan avances en “la formación de nuevos educadores y en el desarrollo de procesos continuos de su perfeccionamiento y profesionalización, sin lo cual es muy difícil lograr procesos educativos de significación.” (Muñoz, et al., 2000, p. 34).

Con dicho enfoque, el coordinador con su equipo de trabajo, constituyeron un proceso de cualificación permanente, que contenía actividades, metodologías, y “estrategias de convivencia, salidas pedagógicas y cenas”³⁸, que impulsan el reconocimiento y trabajo colaborativo, la organización de acciones para ser desarrolladas con los sujetos atendidos, el manejo de espacios y ambientes de interacción en los cuales se encontraban y los avances en procesos de recuperación y de formación.

Imagen 28. Trabajo por proyectos.



Fuente. Archivo histórico URDIMBRE

De igual manera, se elaboraban rutas para el adecuado manejo de emociones y sentimientos, por parte de los integrantes del equipo de educadores/as, trabajo con familias y líderes comunitarios, procesos de sensibilización y manejo de situaciones de violencia y conflicto, referentes de autores y escuelas para trabajar los procesos formativos por edades y

³⁸ Lo anterior, lo sustenta Natalia Muñoz, integrante del equipo de trabajo de la fundación URDIMBRE, en entrevista, el 29 de junio de 2012: “se hicieron muchos talleres pedagógicos y de convivencias, salidas, cenas, para conocernos y saber quiénes éramos, buscar mejores canales de comunicación y alcanzar un proceso de formación personal y grupal”.

necesidades y por último, la elaboración de material didáctico y lúdico desde la metodología de URDIMBRE.³⁹

La fundación en varias oportunidades, recibió asesoría externa, ofrecida por *“Profamilia, donde hubieron capacitaciones sobre la parte sexual para los jóvenes y las familias, cómo hablarles a los jóvenes y niños, historia de la educación sexual; nos invitan a charlas, por ejemplo, en la Mariana sobre derechos de la mujer, y hace como dos años asistí a una de Publicar, sobre internet”* (D.4.d.4.18)

Todo lo anterior, fue posible por la disposición, organización y motivación de los integrantes del equipo, enfocados en labores de investigación *“Unas jornadas semanales de formación del equipo, nos reuníamos mínimo una vez por semana, y en el mes mínimo un taller mensual para profundizar sobre lo que estábamos construyendo. Trabajábamos lo de investigación, todas las metodologías investigativas cualitativas y cuantitativas por los datos, mejorar la capacidad de observación, no sólo mirar, sino ver más profundamente, buscar varias fuentes de información, registrar y hacer diarios de campo para poder hacer análisis, en el tema educativo nos centramos en mejorar la oferta en materiales didácticos y de juegos”* (B.3.b.3.20.5).

Imagen 29. Cualificación permanente de educadores.



Fuente: archivo histórico URDIMBRE

Para cerrar este sintético recorrido por la formación y capacitación que recibía el equipo de trabajo de la fundación, es perentorio destacar la labor de su fundador, al adelantar procesos

³⁹Los talleres y temáticas desarrolladas por la Fundación URDIMBRE desde el año 1995, se encuentran como anexo 6.

de investigación y reflexión pedagógica: “*muchas investigaciones nos mostraron qué materiales podíamos vincular para las matemáticas, lenguaje, ciencias sociales; mucho libro, mucho juego, donde es responsabilidad del educador ver para qué sirven.*” (D.4.d.4.21). El equipo, demostró interés y actualización en temáticas relacionadas con teorías pedagógicas y educativas que se gestaban a nivel nacional e internacional; paralelamente, participan en escenarios regionales, nacionales e internacionales con ponencias y propuestas de innovación de conceptos que implicaban la denominación y comprensión de NNJ en situación de calle y en calle. Estudian la normatividad estipulada para su atención y procesos formativos, manejo de niveles de estrés y consumo de sustancias psicoactivas; aspectos de género y resiliencia, entre otros. Permanentemente, analizan las complejidades sociales.

2.2.3.2. URDIMBRE se hace comprender con la reconstrucción de conceptos

Una vez participamos en un Congreso de investigación y en el cartel que había decía: “programa de niños callejeros”, y una de las niñas, nos dijo: *yo no soy niña callejera.*

Arturo Muñoz. Entrevista.

Alain Touraine (1997), desarrolla en su obra *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*, una propuesta filosófica de vida. El autor, toma al sujeto y lo analiza desde las lógicas racionales, subjetivas, dogmas religiosos, ideales políticos, etc., conceptos elaborados por el hombre, que le dan pautas para constituir sus mundos y realidades. Propone que se dé muerte a estas movi­lidades del “yo” y se consideren otras posibilidades, sustentadas entre “el yo y el otro”, lo cual implica matar el ego, el yo individual y darle paso al yo, que se visibiliza y se reconoce con y en el otro, en la igualdad y también en la diferencia.

Procesos de significación de vida que llevan implícitos cambios estructurales y modificaciones en la lectura de los modos de *ser* humano, concebidos hasta el presente, conceptos que no le han permitido poder verse en su legado humano y en el género humano.

Con esta pequeña introducción pretendo invitar al/a lector/a, a despojarse de sus prejuicios, categorías sociales de estratificación y denominación para las personas, y permitirse escuchar la voz, el sentido expuesto en la expresión arriba citada , “*yo no soy niña callejera*”. Los NNJ que se encuentran en situación de calle, son seres que se pronuncian, sienten y reclaman. Manifestaciones y gestos que el equipo de trabajo de URDIMBRE escuchó durante un período de 12 años y tuvo en cuenta a la hora de investigar y proponer replanteamientos teóricos que permitieran ver a los sujetos en su condición de seres humanos y con derechos, e ir más allá de las designaciones atribuidas de manera externa; elaboradas por organismos internacionales, entidades gubernamentales, investigaciones sociales y por la misma sociedad.

Ahora, podemos adentrarnos a URDIMBRE, con la mirada puesta en un laboratorio pedagógico, donde se quiso instalar en el año de 1994, una comunidad educativa, la cual se orientó por la “*investigación - acción, porque vimos que hacía falta una propuesta educativa alternativa y estábamos claros, que no queríamos ofrecer una educación que había en oferta.*” (B.3.b.3.20). Idea que exige una revisión teórica de postulados pedagógicos, psicológicos, sociológicos, entre otros, en los cuales no vamos a detenernos aquí, porque ya han sido tratados a lo largo de la presente narrativa y a través de los documentos de archivo citados, de la fundación. En cambio, para este acápite se hará énfasis en otros referentes que por su importancia, merecen ser abordados para comprender en el manejo e implementación, la reconstrucción y propuesta de conceptos realizada por URDIMBRE.

2.2.3.2.1. Breve acercamiento histórico a la definición de “niños de y en calle” propuestos por organismos internacionales como la UNICEF, la ONU y otros.

Podemos remontarnos a la década de los 50, con Sergio Cepero Espinosa, para establecer que el concepto de “niños de la calle” fue utilizado a nivel de Latinoamérica, por primera vez, en Brasil y en el año de 1970, se empleó el término de ‘menores’, “Recogido del código juvenil de 1927 (que hablaba de menores marginados, menores institucionalizados, menores vagabundos o menores trabajadores) en referencia a los jóvenes de 18 años o menos que se

encontraban fuera de sus hogares, deambulando por las calles o incluso, aquellos alojados en instituciones de asistencia” (2005, p. 75).

En el año de 1984, tuvo lugar en Brasilia el Primer Seminario Regional Latinoamericano sobre Alternativas Comunitarias para Niños de la Calle (UNICEF), debido a la creciente preocupación por el incremento del fenómeno. La UNICEF precisa a “los Niños de Calle” como “aquellos niños para quienes la calle (ampliamente hablando) más que sus familias, se han convertido en su hogar verdadero, una situación en la que no hay protección supervisión o dirección por parte de adultos responsables” (p. 9, citada en Cepero, 2005, p. 76). De este seminario de 1984, se desprende una de las tipologías más conocidas para este tipo de poblaciones: “Niños en la calle, niños de la calle y niños en riesgo”.

Para la denominación de niños en situación de riesgo, se tuvo en cuenta la situación familiar y la intervención de la escuela, porque estas dos “compiten por ganar terreno al magnetismo que representa para los adolescentes este entrono sociorrelacional. Cuanta más fragilidad presente el menor en el ámbito familiar y en los contextos formativos, más impregnará este escenario cotidiano” (Tarín y Navarro, 2006, p. 40).

En octubre de 1985 se llevó a cabo en Sao Paulo, Brasil, el encuentro “Paulo Freire con educadores de la calle”⁴⁰, donde se reflexiona sobre las condiciones y circunstancias que viven y padecen los niños y niñas de la calle, las situaciones y factores sociales, familiares y económicos que los incitan a salir a la calle y escoger este espacio para llevar a cabo el desarrollo de su vida. Además proponen mecanismos y estrategias de interacción y relación que pueden llevar a cabo los educadores con los chicos y chicas que se encuentran habitando las plazuelas y espacios públicos urbanos. Lo más llamativo es cómo Freire mira el acercamiento y el respeto por parte del educador, hacia el niño o niña de calle, donde reconoce y afirma, “Es necesario tener cuidado para no invadir el mundo del menor en caso de que él no quiera ser abordado. No traspasar el espacio vital del niño, que es real, sin que el pequeño requiera, sin que él lo permita. Esperar el “momento mágico” cuando el niño se desarma. Tener paciencia histórica para marcar el proceso, para aguardar la plenitud de ese momento- el momento en que se descubre el misterio existencial del niño” (CHILDOPHE, 1987, p. 159).

⁴⁰Consultado en: CHILDOPHE (1987). Paulo Freire y los educadores de calle, una aproximación crítica, proyecto “alternativas de atención a los niños de la calle”. Taller de educadores de la calle, 22-23-24 de junio de 1987, Ciudad de Guatemala. Guatemala: UNICEF/SAS/FUNABEM/CHILDOPHE. Documento archivo histórico de la Fundación Luis Amigó, Medellín.

Esta cita, cambia o muestra otra perspectiva y noción de los niños y niñas que se encuentran en situación de calle, se revelan los rostros que transitan y se quedan por largas horas departiendo y buscando sentido a la vida, en sus cortas edades y en sus experiencias, que los llevan a defenderse y a sobrevivir en el mundo que no les ofrece opciones de bienestar.

En 1986, la UNICEF se vuelve a pronunciar y emite la descripción “niños en circunstancias especialmente difíciles” para llamar la atención de los entes gubernamentales y agencias internacionales que apoyan y trabajan a favor de estas poblaciones, y convocarlos para aunar esfuerzos en pro del “desarrollo de estrategias que defenderían sus derechos, evitarían la explotación y responderían a sus necesidades personales, familiares y comunitarias” (p. 6, cita en Cepero, 2005, p. 78).

En 1989, en la ciudad de Bogotá, capital de Colombia, se lleva a cabo una reunión donde se trata la temática de los niños de la calle y se hace énfasis en la distinción conceptual en niños “de” y “en” la calle, donde se los identifica como “los niños y adolescentes hasta la edad de 18 años, quienes aunque mantienen lazos familiares, se están desarrollando fuera de la familia, en la calle, donde ellos pasan la mayoría del tiempo. Además, se involucran en actividades diseñadas para asegurar su supervivencia, tanto en la economía formal e informal (e incluso en la economía ilegal) (...) Por tales razones, los niños en la calle fueron llamados ‘niños en estrategia de supervivencia’.” (Cepero, 2005, pp. 78-79)

Tres años después, en 1992, Naciones Unidas se manifiesta frente a esta problemática y plantea que “Cualquier niño o niña para el que la calle (en el sentido más amplio de la palabra, incluyendo lugares desocupados, tierras baldías, etc.) se ha convertido en su morada y fuente vital de vida; y que está inadecuadamente protegido, supervisado o dirigido por adultos responsables” (pág. 10, cita en Cepero, 2005, pp. 79-80).

En esta distinción de condiciones de los niños de la calle, su relación o alejamiento familiar y búsqueda de lugares de estancia, Ariel Forselledo considera que “Niñez en situación de calle es entendida como aquellos menores de 18 años que tienen vínculos familiares débiles o inexistentes, que hacen de la calle su hábitat principal y desarrollan en ella estrategias de supervivencia, hecho que los expone a distintos tipos de riesgo” (2001, p. 1).

Frente a estas distinciones que presentan los organismos internacionales y varios estudiosos del fenómeno social emergente, Juan Pérez García recomienda, que sea perentorio acordar las interpretaciones que se tiene y se están generando del mismo, porque así “fueron apareciendo y transformándose definiciones como “niño abandonado y de la calle”, “menor en situación extraordinaria”, “menor en circunstancias especialmente difíciles”, entre otras”(2003, p. 168) las cuales, según el autor, también iban surgiendo por los mismos grupos que habitan la calle, porque “encuentran en la calle un espacio para obtener ingresos y (...) es más común escucharles decir: “soy callejero”(2003, p. 170).

Pérez García (2003) sustenta la manera cómo las anteriores denominaciones han conducido en la actualidad, a la percepción generalizada acerca de los NNJ de la calle, como aquellas personas que reflejan la descomposición social, “pues se encuentra por debajo del mínimo posible para acceder a los servicios, opciones o recursos. Traduciéndose en la discriminación por su condición social, por apariencia y por grupo de pertenencia, al ser vistos como de menor “valía”, “desechables”, etc.” (p. 172).

Las designaciones propuestas y presentadas hasta aquí, abren el espacio de reflexión para las diferentes lecturas que pueden emerger frente a un suceso social que atañe y está presente en cualquier espacio urbano de América Latina y de otras latitudes. Así mismo, dichos constructos connotan que están elaborados a partir de intereses económicos, políticos, educativos, que interfieren, directa o indirectamente, en la construcción y ejecución de proyectos y programas que se destinan para la atención de estos grupos de población.

2.2.3.2.2. URDIMBRE reflexiona y replantea los conceptos de niños con problemática de calle. Resocialización, normalización de prácticas y comunión con los otros.

Quien trabaja en el campo de la educación en la calle, sabe una porción de cosas que descubrió, que la calle le enseñó.
Paulo Freire.

El anterior recorrido histórico-conceptual, ofrece una visión acerca de los antecedentes y marco de actuación ante la situación de los NNJ en situación de calle. La problemática, ha dado luz verde a los países aquejados por este tipo de situaciones sociales, en procura de

generar políticas sociales de atención que redunden en mejoramiento de las condiciones de vida, en procesos de acercamiento, “normalización, resocialización y comunión” con los otros sectores sociales que hacen parte de una comunidad.

En esta línea, Antonio Petrus (1994) sustenta que hay tres tipos de socialización; en la socialización terciaria ubica la resocialización, también conocida como “la reeducación social, educación correccional, etc.”, es decir el proceso de intervención educativa a partir del cual un individuo se reincorpora a la sociedad después de haber evidenciado conductas antisociales, conductas asociales o disociales”. (p. 171). Por otra parte, Stephen Ball se basa en Foucault para comprender el sentido de normalización, “Foucault entiende por normalización el establecimiento de medidas, jerarquías y regulaciones en torno a la idea de una norma de distribución estadística, dentro de una población determinada: la idea del juicio basado en lo que es normal.” (2001, p. 6).

En esta perspectiva, ambos autores permiten un acercamiento a la finalidad que pretende asignar URDIMBRE, al sentido de resocialización y normalización, en su propuesta de replanteamiento y aplicación de conceptos.

Estas situaciones y demandas de atención social en la diversidad y desde las particularidades específicas de los diferentes grupos sociales, hicieron eco y fueron acogidas por el fundador y equipo de apoyo de URDIMBRE, quienes en un ejercicio investigativo y reflexivo, centraron sus puntos de equilibrio teórico y práctico para responder a las voluntades legales del año de 1994 y en correspondencia con las pretensiones de trabajo, interacción, y comprensión de las situaciones que vivían y afrontaban los NNJ en situación de calle.

Por tanto, en primera instancia revisan la normativa nacional y extranjera, constituida hasta el año de 1994, en temas de protección y reconocimiento de los NNJ en situaciones normales y de calle, referentes que sustentan el marco legal de su PEI, denominado “Programa de Atención y Formación, escuela experimental URDIMBRE, 2000, segunda versión”. El estudio normativo los lleva al año de 1920, y les permite establecer que existen leyes para la protección de la niñez, definidas en dos paradigmas: la situación irregular y la protección integral.

Desde el paradigma de la situación irregular se encuentran, la Ley 98 de 1920 hasta la Ley 2737 de 1989. Normatividad que está orientada a regular las relaciones de los niños y niñas –concebidos como menores– miembros de la sociedad, convirtiéndolos en

objetos de medidas tutelares que ratifican sus condiciones de incapacidad. Y el paradigma de la protección integral, supera el simple reconocimiento de los Derechos Fundamentales, va más allá del conjunto de derechos necesarios para garantizar el desarrollo del niño y más que evitar la violencia de sus derechos, permite que a través de la vía proactiva se realicen las acciones a favor de los niños (Muñoz, et al., 2000, pág. 28).

Identifican que Colombia a través de la Ley 12 de 1991, ratifica la convención internacional de los derechos de los niños, promulgada en 1989 por la ONU, teniendo en cuenta que en este año

Se firma el convenio de cooperación interinstitucional entre la Procuraduría General de la Nación, los Ministerios de Salud, Educación, Trabajo, la Consejería Presidencial de Mujer y Familia, el Departamento Nacional de Planeación, el SENA, el ICBF y la Dirección Nacional de la Carrera Judicial, para el desarrollo de programas para la atención a la población de jóvenes infractores y contraventores (Contrato No 00/18/91/176) (Muñoz, et al., 2000, p. 33).

En los años de 1994 y 1995, URDIMBRE participa en el proceso de convocatoria adelantado por el Ministerio de Educación Nacional-MEN, que invita a las instituciones que están atendiendo directamente a la población de menor infractor y contraventor “para realizar una serie de aproximaciones no solo a las dinámicas específicas, sino también a los entornos educativos y a los contextos más amplios con el fin de construir entre todos unos lineamientos básicos para una propuesta alternativa de educación formal en concordancia con lo estipulado por la ley de educación” (Muñoz, et al., 2000, p. 34).

En esta dinámica de investigación, construcción colectiva, participación en diferentes eventos como convocatorias emitidas por diversas entidades gubernamentales y ONG, seminarios y congresos a nivel nacional e internacional que trataban temáticas de los niños de la calle, analizan y proponen el manejo de conceptos de “Niños, niñas y jóvenes vinculados a problemática de calle, que fue un término que nosotros como urdimbre planteamos a nivel nacional y sonó mucho porque hicimos la argumentación de que el problema existía y los niños podían existir independiente de ese problema o estar vinculados a ese problema, luego a nivel internacional se empezó a trabajar el tema de derechos y apareció la denominación situación de calle que es muy

parecido y trabajamos mucho con un concepto de vulnerabilidad social, en ese entonces tampoco se conocía y es social cuando las personas o unos grupos no pueden por si mismos satisfacer sus necesidades” (D.7.d.7.21.).

Otro tema que les llama la atención y se convirtió en un objeto de estudio, es la interpretación que se le ha asignado a “menor” donde la fundación entendió que a nivel de Colombia ha sido asumido *“Como el que no tiene capacidad para, revisamos el tema de NNJ de 8, 15 años y así sucesivamente, y eran considerados como si no tuvieran capacidades, para nosotros todo niño tiene sus capacidades y están en unas edades que necesitan algo acorde a su edad, a sus procesos, pero eso no los hace incapaces de decidir, pensamos que el niño tiene que administrar por un lado su libertad a cualquier edad y eso es la construcción de la autonomía, porque yo decido y eso quiere decir que yo soy interdependiente con los demás” (D.7.d.7.21.1.).*

En continuidad con la línea trazada, plantean otros manejos a los axiomas de resocialización y normalización, argumentando, *“Nosotros no hablamos de resocialización. Es un término que implica que alguien es ya anti social, entonces hay que re-socializar, lo de normalización era otro factor que debía neutralizarse o cambiar; por ejemplo, es normal consumir drogas porque todos en el barrio las consumen. Mi papá toma trago, mi mamá no se duerme sino se mete un bazuco, o sea, si yo estoy así y me dicen que eso es malo, lo que estoy viendo en la realidad es que es normal, entonces esa normalización hay que cambiarla, hay que trabajar los estilos afectivos que le permitan discernir y valorar si realmente eso es positivo, esa norma que se me ha interiorizado vale la pena cambiarla y si se siente capaz de hacerlo.” (B.3.b.3.20.).*

Una temática que implicaba manejo teórico (y de aplicación práctica, desde lo vivencial) además de la desarticulación de prácticas, era el consumo de sustancias psicoactivas; situación que conduce al grupo de trabajo de URDIMBRE, a abordar y aplicar la propuesta de la Organización Mundial de la Salud (OMS), (2002), consistente en el manejo de la ecuación de medición del riesgo del consumo de psicoactivos, *“Depende de los factores que está en esa ecuación en la parte superior y en la parte inferior y que entre más factores negativos hayan mayor es el riesgo y entre más factores positivos haya menor será el consumo o se neutraliza el riesgo, esa ecuación tiene que ver con la angustia y el estrés que produce una situación con la normalización de vida adecuados y con los efectos que eso produce” (B.3.b.3.20.).*

Para complementar esta práctica de manejo de sustancias psicoactivas, URDIMBRE tenía claro que se debía involucrar y hacer partícipe a la familia, por lo tanto este proceso colectivo se lo puede visualizar desde el principio de la resiliencia relacional familiar. Con este criterio, se promueven prácticas encaminadas a procurar “Actitudes demostrativas de apoyos emocionales (relaciones de confirmación y confianza en las competencias de los protagonistas); conversaciones en las que se compartan lógicas (por ejemplo acuerdos sobre premios y castigos) y conversaciones donde se construyan significados compartidos acerca de la vida, o de acontecimientos perjudiciales, con coherencia narrativa y con un sentido dignificador para sus protagonistas.”⁴¹

A partir de esta particularidad y manejo de procesos de resiliencia, se puede apreciar las visitas y talleres que realizaba URDIMBRE con las familias, para analizar “*el comportamiento familiar y educativo, luego hacíamos un plan de acompañamiento individual y colectivo porque hay muchos factores que son similares para la gran mayoría de las familias, y veíamos cuáles eran los factores que generaban angustia y estrés.*” (B.3.b.3.17.1.).

Además, se afianzaron prácticas de género sustentadas en las manifestaciones y en los intereses de los NNJ, donde se procuraba hacer la “*Diferenciación entre niños y niñas pero no de una manera machista de que si usted es niña no juega fútbol y le enseñamos a coser y usted que es niño, puede practicar deportes o la carpintería, hemos abierto unas posibilidades para todos y hemos procurado que ellos mismos sean los que decidan y orienten sus actividades.*” (B.2.b.2.17.).

Con la anterior exploración de replanteamientos de conceptos y prácticas para el trabajo y visión de las problemáticas que experimentan los NNJ en situación de calle, atendidos por URDIMBRE, se asume con Deleuze y Guattari (1993) la noción, “el otro es un mundo posible, tal como existe en un rostro que lo expresa, y se efectúa en un lenguaje que le confiere una realidad. En este sentido constituye un concepto de tres componentes inseparables: mundo posible, rostro existente, lenguaje real o palabra.” (1993, p. 23).

La fundación URDIMBRE aborda el trabajo, desde la multiplicidad de los conceptos. Este enfoque, posibilita la percepción de mundos y la adopción de nociones que superan las dicotomías. Por último y a manera de cierre subcapitular, se puede afirmar que la propuesta

⁴¹Consultado en: <http://www.sasia.org.ar/sites/www.sasia.org.ar/files/Resiliencia.pdf>, p.7, el día 28 de abril de 2013.

educativa, social y laboral de URDIMBRE, deja entrever en sus dinámicas y trabajos por competencias, -ubicadas de manera integral en las tres URDIMBRES-, la disposición de espacios por ambientes de aprendizaje, con sus respectivos materiales didácticos; la adecuación de tiempos y contenidos integrales y transversales, acordes a las necesidades e intereses de los NNJ; la cualificación de educadores de calle; estudio y replanteamiento de conceptos en pro de la visibilidad y atención de los NNJ como sujetos de derechos; por ende, pueden ser considerados referentes y prácticas formativas y de atención, propias de la educación y pedagogía social.

Lo expuesto, muestra que la ciudad de San Juan de Pasto, cuenta con fundaciones serias y comprometidas, con significativo bagaje en experiencias y avances pedagógico-sociales. Sus acciones, merecen apoyo en los procesos de sostenibilidad, enfocados a la continuidad de la labor educativa, social y laboral en pro de la población de NNJ en situación de calle.

2.3. Camino normativo recorrido por las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE, para su instalación y funcionamiento.

Buscamos la legalización y fue supremamente difícil, porque al sistema educativo y a los que dan las licencias educativas, no les interesaba. No les parecía que lo que nosotros ofertábamos, estuviera dentro de lo que ellos requerían en la legalidad educativa.

Liliana Bolaños. Entrevista.

En Colombia, las fundaciones, entidades e inclusive, Instituciones Educativas, sortean diferentes procesos y mecanismos de regulación y de supervisión por parte de los entes territoriales encargados de la evaluación y entrega de licencias de funcionamiento, a programas creados y constituidos para la atención de NNJ que se encuentran fuera del sistema escolar, en situación de vulnerabilidad y de calle. Dichos programas, adelantan procesos formativos y de atención psicosocial y de otros aspectos, acordes a las necesidades e intereses de los sujetos atendidos.

Las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE, en su proceso de atención y a solicitud de los NNJ, establecieron procesos y estrategias de corte social, formativo y laboral;

las cuales, por su finalidad e intención académica y productiva, debían contar con el aval de la Secretaría de Educación Municipal. La aprobación de los programas, permitirá a los jóvenes que lo deseen, continuar sus estudios de manera formal y regular, en formación técnica o universitaria. En el camino de legalización educativa emprendido por la fundación URDIMBRE, se superaron muchos contratiempos: las exigencias solicitadas por la educación formal, se sustentaban en aspectos y percepciones como *“es que no tienen clases, no tienen tablero, los niños permanecen siempre en recreo, lo único que veo que hacen es jugar, (A.4.a.4.20.)*. En una visita de supervisión, se solicita *“Diligenciar los libros reglamentarios para instituciones de educación formal, (...) conseguir un mayor número de textos de estudio para las diferentes áreas y asignaturas del currículo y (...) presentar una propuesta de equivalencia con los niveles, grados, áreas y asignaturas.”*⁴²(p. 18).

Por tanto, el informe desconoce las características, condiciones, situaciones y tipos de atenciones que presenta y demanda la población atendida. No repara en la flexibilidad y particularidades de los modelos innovadores y flexibles, lo cual conduce a la fundación URDIMBRE a considerar que la *“Secretaría de Educación Municipal, estaba muy cerrada con el proceso educativo alternativo porque era la primera propuesta que había aquí en Pasto, el MEN permitía estos cambios y estas propuestas alternativas y la SEM nos seguía haciendo negativas y nosotros seguimos insistiendo y logramos la legalización a través de una tutela, la colocamos como un derecho a la educación para la población vulnerable en condiciones diferentes y en el año 2000 se pudo legalizar la escuela experimental URDIMBRE con licencia de funcionamiento a nivel de pre escolar y primaria, con tiempos flexibles y metodología apropiada a las necesidades que tenía”*. (A.4.a.4.17.).

Algo similar acontece con la Obra Social El Carmen, -no en el sentido de legalización y funcionamiento-, porque reconocen que *“la Secretaría de Educación Municipal ayudó dando la licencia de funcionamiento, colaborando con profesores para la jornada nocturna”* (A.4.a.4.5.), sino en lo referente al trabajo social y a la concepción de educación que se buscaba implementar, *“a la SEM frente a los proyectos educativos de la Obra Social sólo le interesa contar cabezas para transferir recursos. No le interesa de manera importante el proyecto pedagógico, la metodología, las novedades desde lo educativo, que pueda encontrar.”*(A.4.a.4.4.)

⁴²Tomado de: Rodríguez Guillermo y otros, informe de visita realizada a la institución educativa URDIMBRE, Alcaldía Municipal de Pasto, Secretaría Municipal de Educación y Cultura, Sub Secretaría de Gestión Educativa, supervisión de educación, marzo 30 de 2000, Archivo de la Fundación URDIMBRE, consultado el día 13 de junio de 2012.

Estos antecedentes y experiencias de legalización e institucionalización de las dos fundaciones, dejan percibir que el Decreto 2647 de 1984, donde se reconocen experiencias educativas no ajustadas a los parámetros de la educación formal, y se les otorga la categoría de flexibilidad, -siempre y cuando se reglamente en el marco legal colombiano-, no fue tenido en cuenta.

En el Decreto 2647 de 1984, Artículo 1º, se declara:

“Es innovación toda alternativa de solución real, reconocida y legalizada conforme a las disposiciones de este decreto, desarrollada deliberadamente para mejorar los procesos de formación de la persona humana, tales como la operacionalización de concepciones educativas, pedagógicas o científicas alternas, los ensayos curriculares, metodológicos, organizativos, administrativos. Recursos y de las posibilidades de los educandos en forma diferente de la tradicional” (MEN, 1990, p. 65, citado en Vélez de la Calle, 2009, p. 100).

Por consiguiente, es admisible que ambas fundaciones converjan en la apreciación sobre la insuficiente organización de la Secretaría de Educación Municipal. Coinciden en que la Secretaría de Educación Municipal requiere articular un equipo de trabajo para acompañar de manera continua los procesos y orientar a este tipo de programas y proyectos, de manera flexible y acorde a las exigencias y demandas sociales, *“debería hacerse como una sub secretaria pedagógica de proyectos de innovación alternativos porque de esa manera se permitiría que el equipo de la Secretaria de Educación Municipal sepa y conozca quiénes somos, y qué estamos haciendo.”* (A.4.a.4.20.1.).

Dicho contexto, permite determinar que algunas normas educativas se rigen por la verticalidad de la expresión “publíquese y cúmplase”, como puede verse desde las dinámicas de supervisión de cumplimiento de requisitos de educación formal, para legalizar programas educativos flexibles. El sentido de la norma, debería orientarse a favorecer, delinear, plantear programas, de acuerdo con los requerimientos de la población a la cual se va a atender y con la cual se va a iniciar *“procesos psicosociales, de acompañamiento familiar, trabajo con la comunidad y de manera paralela, el trabajo académico y laboral”*⁴³; puesto que la lógica de trabajo de ambas fundaciones se orienta en pro de la formación de la persona integral. En este

⁴³Con respecto a estas acciones, es necesario recordar que la Obra Social El Carmen, no realiza trabajo familiar y seguimiento psicosocial.

sentido, la fragmentación de currículos y cumplimiento de horarios se modifica: las lógicas pedagógicas y formativas, se adecúan a los NNJ, a sus intereses y necesidades específicas que merecen atenderse con prioridad.

Las desarticulaciones entre norma y práctica educativa flexible, conllevan a repensar la finalidad y funcionalidad de la educación, y a la consideración, “el sistema educativo es rígido, sin significado y muy alejado de las características y condiciones de vida de esta población. La educa por otra parte, y no es valorada por los padres y madres, que de igual manera, no han tenido la oportunidad de formación.” (Muñoz, et al, 2000, p. 9).

Resultados y procesos educativos que no se los puede ver de manera aislada de otros factores, intereses, actuaciones, que directamente influyen. Para Antonio Gómez da Costa son tres obstáculos los garantes del camino lento, dificultoso, -en algunos casos tortuoso-, en el proceso de reconocimiento del trabajo educativo flexible: “a) Nuestra cultura política, aún predominantemente clientelista y fisiológica. b) Nuestra cultura administrativa, aún muy fuertemente marcada por la burocracia y el corporativismo. c) Nuestra cultura técnica, frecuentemente auto-suficiente y formalista.” (2007, p. 15).

Sin embargo, el panorama no debe interpretarse como negativo, porque la intención no está en producir esa sensación; va en el sentido de sacudir, despertar, agudizar la lógica reflexiva, para repensar las realidades educativas y la coherencia entre teoría y práctica; lo cual conlleva a modificar o aminorar acciones y consecuencias nocivas. Así, se hacen visibles y tienen eco los discursos y propuestas conscientes y humanas de Paulo Freire, su pedagogía de la esperanza y de la autonomía; Henry Giroux y la pedagogía radical y de la resistencia; Antonio Gómez Da Costa y la pedagogía de la presencia, Hirtt Nico y la lucha educativa, y otros autores que le apuestan al cambio, a la crítica, a las posibilidades de pensar y generar una educación por y para las generaciones presentes y futuras.

Dichos aspectos nos dan la posibilidad de abordar a Carlos Julio Vargas para incluir el tipo de educación que plantea, “Fenómeno social no solo por sus fines (integrar al sujeto al mundo-sociedad y permitirles transformarlos) sino también porque contribuye con sus prácticas a la conformación de la realidad social y cultural, de los distintos grupos humanos. La educación como fenómeno social solo puede ser entendida a la luz de los acontecimientos

históricos, políticos y sociales, en los cuales se encuentra inmerso y a los cuales ayuda a configurar.” (2007, p. 24).

Por consiguiente, desde la mirada de Julio Vargas, la educación social es la ruta pedagógica viable, para la aventura, el riesgo y la propuesta colectiva; para generar transformaciones y avances en la construcción social de un país más democrático, responsable, comprometido, ético y con sentido de ayuda y opción de oportunidades, a partir de la igualdad y el principio de inclusión vivencial acorde a la diversidad cultural y situacional humana del territorio colombiano.

CAPÍTULO III

SENTIDOS DE VIDA EN LOS ENCUENTROS, CON LAS PALABRAS Y LAS VISIBILIDADES

3.1. Pulsando memorias al recorrer las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE

Pulsar memorias implica compenetrarse con la existencia de un presente generado en unos espacios y tiempos que posibilitaron el accionar, el sentir y la manifestación de seres humanos. La tarea, ardua y delicada, demanda del sujeto oyente toda la atención y la advertencia por captar a tiempo los signos, las señales y los gestos que se suscitan en el ejercicio de reminiscencia. Dicho ejercicio, rompe con toda barrera mental, con las lógicas formales y desata la contemplación de otras formas de ver mundos posibles que se han ido hilando por hombres y mujeres de carne y hueso, “por su vecindad, resulta posible palpar. De ese modo recuperamos sus cotidianidades y sus trascendencias y, por encima de todo, ellos recobran su sitio como protagonistas de la historia.” (Meyer, 1999, p. 3).

Vidas de por sí, pronunciadas. Al rehacer el pasado, se reconstruye la memoria. Los recuerdos adquieren dimensiones profundamente humanas, más comprensibles y sobre todo más próximas a nosotros, “en suma, se trata de relatos testimoniales relativos a prácticas y actividades cotidianas de la colectividad, es decir a la *historia popular*, la cual conservan.” (Meyer, 1999, p. 31). En los siguientes sub-acápites, se escucharán las cadencias de las diferentes voces participantes.

3.2. Intereses y desafíos personales de los/as jóvenes de las fundaciones Obra Social el Carmen y URDIMBRE.

Siempre tuve claro lo que quería ser, por mis orígenes, por el estudio, por el enseñar, entonces me enfoqué más por la parte educativa.

Yeison Ortiz. Entrevista.

Al pretender definir los intereses y desafíos de personas que han llevado un estilo de vida diferente al sentido de vida convencional, que se justifica y se pretende replicar en el mundo con discursos elaborados desde y para el buen vivir y bienestar, se entra en una dinámica de choque de lógicas y maneras de ver y palpar las realidades de la vida cotidiana; porque cada ser humano es un mundo poblado de experiencias, cuyas complejidades particulares no son susceptibles de captarse con un mismo lente.

Sin embargo, es relevante plantear un punto de equilibrio, el cual nos permitirá comprender los actos humanos, las situaciones sociales y los problemas de valor que surgen en ellas. En palabras de Marín Ibáñez, “Ser es trascenderse, ir más allá de sí, salir de sí mismo. Nuestro conocer, querer, estimar van necesariamente referidos a algo o alguien. Cuando cada uno se vuelve sobre sí mismo, es para evocar el eco de la realidad, de los demás, en nuestro interior, su efecto en nuestro ser.” (1980, p. 80).

Esta lógica propuesta por Ricardo Marín Ibáñez (1980), en el sentido de permitirse ser y *ser con los otros*, afianza la percepción de sentidos y miradas. Equilibrio necesario para capturar en profundidad las nociones y el sentido. A partir de aquí, se presentan las múltiples voces de los NNJ de ambas fundaciones; quienes exponen de manera franca, tranquila, desprevenida y cargada de emociones y sentimientos; los sueños, anhelos, deseos, retos y experiencias vivenciadas.

Por ende, y en sentido argumentado, es pertinente aceptar que las experiencias que se manifiesten de aquí en adelante develarán acciones y actitudes asumidas por los NNJ de ambas fundaciones, para darle y encontrarle sentido a sus vidas. Unos, se identifican como aquellas personas que adelantaron su “*bachillerato rapidito, y creo que por mi juicio en el estudio y en el trabajo el Padre me fue asignando ciertas responsabilidades*”(C.1.c.1.4.), y en otros casos, afirman “*ya no quería seguir la vida que yo llevaba y dije: pongamos de mi parte. Y me están dando una mano, me están ayudando, aprovechemos*” (C.1.c.1.27), enfatizan “*ellos nos enseñaron. Si yo no los hubiera conocido, no estuviera estudiando ni supiera nada. Ahora tengo una niña, mi mujer y estoy trabajando*” (C.1.c.1.28.).

Dichas elocuciones verbales, transmiten la idea de principios de modificación de estilos de vida, responsabilidad, superación y dedicación, implícitos en esas vidas. Se destaca el papel que juega la educación como elemento fundamental para la generación de procesos de convivencia y de prácticas socializadoras, manifiesta en “*aprender miles de cosas, a diferentes*

ritmos de tiempo, conocer muchas situaciones, aprender con diferentes materiales, con el juego, eso es algo que le permite cambiar a uno la perspectiva de vida.” (C.1.c.1.19.)

Imagen 30. Trabajo en equipo.



Fuente: archivo histórico URDIMBRE.

En otros casos, la educación ha permitido que los y las jóvenes se autovaloren y se respeten, *“esos valores no los aprendí en la calle ni en la casa, y puedo decir que sí me han servido y que los he cumplido y los he hecho cumplir y que nadie venga y me pisotee” (C.1.c.1.27.1).*

Valores y actitudes transmitidas, aportes importantes en el ejercicio de prácticas de auto aceptación como personas con derechos, que pueden y están en deber de exigir y de solicitar por parte de la sociedad, un tratamiento digno, reconocimiento y participación en diferentes espacios sociales y comunitarios; porque ellos y ellas avanzaron en actitudes de toma de decisiones en colectivo, de manera participativa y además, consideraban que eso era básico, *“nunca tomaron decisiones sin que nosotros digamos si o no, o sea, siempre nos tenían en cuenta para todo” (C.1.c.1.25).*

Una situación que se debe tratar de manera particular y que así ha sido abordada por URDIMBRE, es la desarticulación de prácticas de consumo de sustancias psicoactivas, ya que es un fin que se estableció en la formación y trabajo con el grupo poblacional que atiende. Por consiguiente, expresiones como *“metía baretta de vez en cuando, pero ahora ya no, antes era todos los días, con el tiempo uno cambia” (C.1.c.1.29).* Y *“habían amigos que se iban a fumar donde*

habían niños y después sabían que eso les hacía daño” (C.I.c.1.30). Denotan que el propósito ha sido alcanzado en un gran nivel, puesto que “muchos de ellos dejaron esas cosas y ahora estudian, trabajan, tienen familia, ya son señores y señoras responsables” (C.I.c.1.22).

Experiencias que en algunos casos son personales y en otras son colectivas, remiten a la finalidad que le otorga Quintana (1998) al ejercicio profesional y trabajo ejecutado en la educación social, al considerar que se debe “Educar al individuo por sí mismo y para sí mismo, aunque dotándolo de una fuerte conciencia práctica de la solidaridad total que debe tener con respecto al grupo al que pertenece. En otros términos: hemos de darle una educación social intensa, pero que no le impida el aprecio y cultivo de sus valores individuales, en los que se cifra la raíz de su dignidad humana y personal” (p. 66).

En esta apuesta educativa social se aprecia cómo el individuo deja de serlo, en el paso educativo que sufre, de ser en sí para *ser con los otros*. Quintana (1998) puntualiza la relación entre ser humano y sociedad, en tres sentidos: el primero, individualista (es el más importante y lo es en sí todo), el segundo, psicologista (el grupo es más importante que el individuo), y el tercero, y al que le da un manejo integrador y de complementación dual, es el personalismo, porque se sustenta en el individuo y el grupo social como agentes y factores importantes en cuanto al alcance y ejercicio práctico de los derechos y deberes, y en esta conjunción “el individuo dignificado por su conciencia social y demás valores que le son propios, es lo que llamamos persona.” (p. 64). Es justamente ahí donde el ser es abordado como persona, porque cuenta con las condiciones emocionales, psicológicas y formativas para desenvolverse en contextos diversos y en situaciones que ameritan respuestas asertivas de integración personal y social.

Por tanto, estas acciones y respuestas coherentes en acontecimientos o en eventualidades cotidianas, no se pueden llegar a producir en la persona si ésta no cuenta con un nivel de conciencia individual y social que le permita movilizarse con libertad, respeto y visibilidad del otro, visibilidad entendida no como el espejo que sirve para verse en el otro, sino como el semejante que se me presenta desde su propia realidad y condición humana, que demanda de mí un trato cordial y humano. En esta perspectiva, la “conciencia del Yo se desarrolla como un reflejo que uno tiene de la conciencia de los demás. Según J.P. Sartre, la mirada que el otro me dirige es lo que me hace tomar conciencia de mí mismo” (Quintana, 1998, p. 74).

Asumir estas actitudes y hacerlas parte vivencial en el desenvolvimiento y comportamiento del día a día, es un ejercicio que merece reflexión constante y disposición al cambio y apertura mental en la toma de decisiones. En este sentido, las afirmaciones “*yo he visto que algunos compañeros sí dejaron el vicio, tienen familia, hicieron su carrera profesional y otros siguen en eso*” (C.1.c.1.23); “*uno quiere seguir aprendiendo, seguir educándose, algunos buscan la facilidad y otros quieren que les den ahí las cosas, pero ya depende de cada uno*” (C.1.c.1.24.), muestran el grado de conciencia y madurez que han ganado algunos/as jóvenes en su estancia en URDIMBRE. Actitudes develadoras e ilustrativas de claras intenciones de cambio. Los NNJ, han intuido, “No es la sociedad lo originario sino es la persona desde donde se constituye la sociedad (...) No es la sociedad la que produce al hombre, sino que es éste quien al transformar el medio en mundo la origina como realidad cultural” (Escámez, 1980, p. 67).

El criterio de Escámez (1980) respalda las argumentaciones de los jóvenes de la fundación URDIMBRE, acentuando en el papel del ser humano en la transformación de los fenómenos humanos. El enfoque es significativo, porque demuestra que la movilidad y modificabilidad de las ideas y de las estructuras sociales y culturales, son posibles, e invierte la lógica de la estabilidad y continuidad de los sistemas y prácticas humanas, consideradas establecidas, inmodificables, estáticas. En este sentido, es posible admitir que los/as jóvenes de las dos fundaciones le apuestan a una vida dignificada; que avanzan de manera lenta pero firme en sus lecturas e imaginarios de constitución de mundos. Se trata de un pensamiento donde la inclusión, el reconocimiento y la igualdad de oportunidades, constituyen referentes que posibilitan el accionar como sujetos de derechos.

3.2.1. La integración, interacción y el trabajo colaborativo en las dos fundaciones.

El compañerismo de los demás, me ayudó en diversas situaciones, cuando decaía y pensaba: aquí no estoy haciendo nada.

Wilmer Criollo. Entrevista.

Aristóteles (384 a.C) en su reflexión de la política, concluye que el ser humano es un ser social por naturaleza. El nacimiento en comunidad, la vida en familia y la sociedad que le rodea, facilitan el desarrollo de sus potencialidades y el de sus facultades humanas, tanto individuales como sociales. En esta propuesta de integración y de interacción humana que requiere el ser humano para su crecimiento, desarrollo y formación, se considera imprescindible el papel de la comunidad, la familia y la sociedad, dado que estos tres entes, constituidos por diversidad de personas, garantizarán la integración social.

En este sentido, encontramos en Quintana (1998) la apreciación de la insuficiencia de los tres entes constitutivos sociales, arriba nombrados. El autor plantea que se debe pensar en el componente educativo, como un camino de consolidación de los procesos de socialización de la persona, -con su medio o contexto del cual hace parte-. Por ende, reconoce que la educación y la socialización van ligadas y se apoyan mutuamente, en la lógica de identificar a la socialización, como “el verdadero proceso de configuración humana de los individuos, y la educación un medio especialmente eficaz para ayudarles en ello” (p. 87). En dicho contexto, se posibilita a las persona la integración con la ayuda de los demás; de este modo, participa de manera activa en su proceso de acercamiento, mediante acciones cognitivas y espirituales, de discernimiento de sus actos.

Todo proceso formativo y de socialización define unos propósitos y alcances en la intervención educativa de los sujetos. En este sentido, Antonio Petrus identifica que la socialización en primer lugar, hace parte de la educación social. En segundo lugar, considera que este tipo de socialización fortalece una serie de competencias sociales que se afianzan mediante estrategias de intervención que pretenden avanzar en la configuración individual y social con la ejecución de acciones, basadas en:

- a) la formación adquirida a través de los circuitos familiares y escolares habituales, b) el lenguaje como factor de aprendizaje emocional y de competencias, c) la actividad profesional y los valores del trabajo como elementos de formación e interacción social, d) la configuración de la identidad personal como resultado de un proceso dialéctico entre el yo particular y la personalidad adquirida a partir de la socialización, e) la adquisición de apertura mental y actitudinal, necesarias para aceptar y adaptarse inteligentemente a las exigencias derivadas del cambio social. (1998, p. 23).

A la luz de las competencias sociales citadas anteriormente y que se ejercen en la socialización y educación social, es posible afirmar que las fundaciones Obra Social el Carmen y URDIMBRE, en sus gestiones, adelantan procesos de unificación individual y social en los NNJ que atienden, como se ha visto en el capítulo segundo. Ambas fundaciones, sustentan el sentido social, formativo y humano, en los principios y referente pedagógico; dejando entrever el esfuerzo realizado en procesos de reconocimiento, participación y formación ciudadana para y desde la vida.

Acciones y lógicas de educación que han incidido de manera favorable en los sentidos y estilos de vida de los/as jóvenes que hacen parte de las dos fundaciones. Se denota en ellos, en su proceso formativo, de interacción y de compartir con los demás, la apreciación de la condición igualitaria, *“Todos éramos iguales, no teníamos inconvenientes, no habían conflictos, se presentaron conflictos pero nunca era por su estado social, economía, convivencia, era por juegos, porque gané o perdí. También estuve con niños que eran muy pobres, con muchos problemas, y uno aprende a ver desde abajo, a ver diferente, no se puede desde arriba es saber cuáles son los problemas de las otras personas de los que tienen menos oportunidades”* (C.2.c.2.19.).

Imagen 31. Ambiente de aprendizaje.



Fuente: archivo histórico de URDIMBRE.

Ese compartir que se fue gestando en el sentido de igualdad y de aceptación del otro desde lo que es y desde sus condiciones, van generando sentimientos de cuidado, protección y ayuda. Por ende, el ambiente generado en las fundaciones es similar al que se da en una

familia normal o regular, porque sienten e imaginan que *“todos éramos como una familia, no peleábamos, nos compartíamos todo, nos enseñaron a compartir y a ser amables”* (C.2.c.2.24.), lo cual va despertando sentimientos de fraternidad, colaboración y gratitud, al considerar *“si alguien llega y te ayuda uno se siente más acogido, yo me sentía identificado con el más débil y me gustaba ayudar a cambio de nada y me sentía satisfecho.”* (C.2.c.2.27.).

Los sentimientos de camaradería y empatía también se hace manifiestos en las dinámicas cotidianas de trabajo y educación, al afianzar los lazos de amistad que les permite *“hacer equipo (...) para trabajar de muchísimas formas y para que nos podamos ayudar entre todos.”*(C.2.c.2.2.)

La gama de sentimientos y emociones que expresan las/os jóvenes acerca de su experiencia de vida en cuanto a convivencia, formación personal y social, dejan entrever que son el resultado de un trabajo mancomunado, planificado por directivos y equipo de apoyo dispuestos a la comunicación, escucha, acompañamiento y aplicación de estrategias pedagógicas y de convivencia. Las acciones pedagógicas y sociales, modifican sentimientos de egoísmo, apatía, orgullo, entre otros, y los transmutan en competencias sociales y de cooperación.

Al enunciar las competencias sociales, es conveniente destacar las que tienen que ver con el afianzamiento de actitudes como el respeto, la admiración y la estima, que son emociones promotoras de visibilidad y de aceptación del otro desde la diferencia. Por lo tanto, es relevante distinguir a estas tres actitudes como fundamentales para la socialización y formación en valores, porque *“el respeto (que supone un distanciamiento) y la reverencia que es el respeto combinado con el sentimiento de admiración. La estima (o aprecio) tiene un matiz intelectual, pues se basa en el reconocimiento de las cualidades del otro.”* (Quintana, 1998, p. 77). La intervención de otras competencias del ser y convivir, aseguran cualidades de gratitud y confianza, las cuales se reflejan en acciones y disposiciones para trabajar de manera colaborativa, en pro del bienestar general antes que del particular.

La propuesta de Quintana, busca dinamizar la integración e interacción entre diversos sujetos, sustentada en los conceptos de visibilidad y de permitirse ser con el otro, desde la diferencia. En este contexto, aporta elementos para reafirmar las dinámicas de encuentro entre seres humanos, -dialógicos, diría Paulo Freire (1970) en su propuesta de pedagogía liberadora y emancipadora-, al proponer que sólo es realizable cuando se han superado

cánones y prejuicios, provocadores de separación y fragmentación, generadores de distanciamiento y desconocimiento del otro.

Con esta perspectiva, la mirada hacia el otro desde las características anteriormente enunciadas, evita la emisión de juicios de valor. Por tanto, se deja de minimizar o limitar a los sujetos en sus posibilidades y se superan apreciaciones erróneas, predeterminadas: "... no hacen ningún esfuerzo por cambiar, por integrarse, por adaptarse. Una mirada más comprensiva nos evidenciaría la enorme distancia existente entre nuestras propuestas y sus frágiles vidas." (Tarín y Navarro, 2006, p. 114).

En este punto, se establece una relación entre esta mirada de comprensión de lo diverso y *el ser del otro*, se va cristalizando la posibilidad de generar espacios para el encuentro con el otro. En este sentido, Quintana se basa en L. Prohaska (1964) para hablar de su significado e importancia en las relaciones humanas y sobre todo, la ganancia que se obtiene al generar este tipo de acercamientos que van en dirección horizontal, de reconocimiento y de permitirse ser con los demás; por lo tanto se puede afirmar que el encuentro es "Solo posible en el espacio "pneumatológico", es decir en las realidades espirituales del Yo y del Tú. El medio que mejor las relaciona es la palabra. El encuentro humano debe poseer tres características: libertad (ha de ser espontáneo), gratuidad (debe ser desinteresado) y existencialidad (el encuentro produce la plena actualización del hombre)" (Prohaska, 1964, citado en Quintana, 1998, p. 80).

Por consiguiente, el encuentro con el otro, es disposición; exige comprometerse e ir más allá del proceso educativo convencional. Este logro es posible cuando la intención formativa visualiza sujetos libres, autónomos, con sentido de mundo integrador, de compromiso y responsabilidad social. Estos aspectos de acción humana y de lógica de poder ser con los otros, en un espacio de encuentro, se concretizan en el mundo de la vida, en las palabras que emite la cofundadora de la fundación URDIMBRE, al hacer alusión a la autovaloración que realiza en la fundación, acentuando "*En esta escuela están nuestros hijos y estuvieron nuestras dos hijas y siguieron el proceso con los niños, y mostramos que la experiencia era tan buena y siempre he dicho la hicimos tan bien que están nuestros hijos, pero da tristeza porque se piensa que estas experiencias son para pobres y hay que darles educación para pobres*" (C.2.c.2.21.).

Dicha expresión está respaldada de valoración positiva, denota el reclamo a trabajar en pro de la comprensión e implementación de la educación social y formación para las diversas

poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de calle, en la ciudad de San Juan de Pasto; y de igual manera, propende por una educación inclusiva, flexible y bajo la premisa de avanzar en aprendizajes para y desde la vida.

En esta dinámica, se lograría que las experiencias educativas sociales cuenten con garantías de visibilidad, continuidad, apoyo financiero y logístico, entre otros recursos, para que su labor diaria sea sostenible y puedan garantizar con su actuar educativo social y de cara a los adelantos en procesos de socialización, mejoras en la calidad de vida de las personas y grupos sociales que atienden. Al promover y seguir dando continuidad a estas ofertas educativas sociales, la atención de las poblaciones se optimizaría y las experiencias formativas sociales podrían ser reconocidas con igualdad de condiciones y garantías que goza la educación regular o convencional. Lo cual, generaría atención y educación pertinente y de calidad para los diversos grupos sociales.

3.3.Los procesos académicos y laborales calan en la vida de los NNJ de las dos fundaciones.

Aprendí a sacar mis propias cosas adelante, no estar pidiéndoles todo a mis padres, buscando mi propio sustento y a volverme más independiente, a cuidarme y cuidar la naturaleza, por eso lo que ahora quiero es estudiar ingeniería ambiental.

Alejandro Bastidas. Entrevista

John Dewey (1967) promulga “la educación es una regulación del procesos de llegar a participar en la conciencia social” (p. 65). Dewey determina la socialización de la persona como finalidad fundamental de la educación, y establece que la escuela tiene como principio el dotar a los sujetos de las herramientas necesarias para ser parte de la sociedad. Por lo tanto, es deber de la escuela estar fundamentada y estructurada en principios sociales, que conlleven a la participación y difusión del modelo democrático porque éste tiene en su esencia el aporte a la convivencia, a la colaboración y al espíritu social.

Esta apuesta a la educación, cimentada en la democracia, se encuentra ligada con el ideal de Edgar Morin, para la educación del siglo XXI, al plantear que el ser humano debe

“Establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos, por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria, la educación debe no solo contribuir a una toma de conciencia de nuestra tierra-patria sino también permitir que esa conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal” (1999, p .12).

Por lo tanto, se entiende que la escuela y la sociedad no deben estar distanciadas, tanto la una como la otra se necesitan y deben ir en la misma vía de formación y generación de respuestas oportunas para permitirles a las personas, en primer lugar, crecer y avanzar como seres humanos y en segundo lugar, que se puedan desempeñar en la ejecución de trabajos y en la elaboración de pensamiento de manera libre, autónoma y consciente, desde principios y valores humanos que superen los discursos e intenciones sectaristas, dogmáticas y excluyentes.

Esta dinámica de interacción entre la escuela y la sociedad, para alcanzar la unidad de trabajo y educación, va estableciendo unos posibles roles o desempeños que más adelante se verán reflejados en la participación productiva, laboral e intelectual. Por ende, el ingreso al mundo del trabajo, demanda habilidades y competencias cognitivas, emocionales y comportamentales, en la adecuada ejecución de un oficio o de una profesión que redundará en primera instancia, en el sujeto, en segunda instancia, en la comunidad de la cual hace parte y de la cual, ha recibido medios y mecanismos, para el avance de su vida.

Estas características laborales se las encuentra en las acciones y funciones que pretende alcanzar la socialización, al afianzar la disposición profesional, que consiste en participar y hacer parte del “mundo del trabajo, lo cual es de interés no solo individual sino también colectivo. La socialización constituye el primer paso en este sentido (adquisición de habilidades elementales y de actitudes con respecto a la actividad laboral).” (Quintana, 1998, p. 93).

Dichas habilidades, prácticas y actitudes laborales, no pueden ser ajenas a las peticiones y necesidades de su época; por consiguiente, deben ir acompañadas de la formación académica complementaria a las otras dimensiones del ser humano. Por ejemplo, al mundo del siglo XXI le urgen personas cuyas funciones laborales integren procesos formativos a través de los cuales, se integren prácticas como la responsabilidad, el compromiso, la tolerancia, el reconocimiento y respeto al multiculturalismo; la diversidad, el cuidado y preservación ambiental.

En ésta línea, Edgar Morín (1999) plantea la disponibilidad a la incertidumbre, entendida como inminencia para afrontar lo impredecible; para lo cual se requiere contar con las facultades suficientes para discernir el acto asertivo en el contexto de lo desconocido; respuesta o comportamiento que puede ser emitida por el sujeto, al involucrar procesos mentales del pensamiento complejo⁴⁴, actitudes y habilidades de la integración multidimensional en el contexto que lo requiere.

Por consiguiente, la integración entre aspectos laboral, académico y multidimensional; es fundamental en el proceso formativo social: no se puede concebir un sujeto profesional, artesano, técnico u otro desempeño laboral, que no cuente con un mínimo de formación disciplinar, humanística y actitudinal. En este contexto, se evitarían las repercusiones de la fragmentación laboral y académica, visualizadas a través de la historia en los diversos fenómenos naturales y sociales (la bomba atómica, contaminación de mares, pobreza extrema, etc.); para que no continúen produciéndose y se consideren otras alternativas, promotoras del avance a escala humana y el desarrollo sostenible.

Las características e intenciones esbozadas en torno a la unificación del trabajo y a la elaboración de saberes y pensamiento; son percibidas en las fundaciones Obra Social el Carmen y URDIMBRE, en las disposiciones académicas y laborales establecidas para la atención y formación integral/humana en NNJ de los sectores rural, urbano y de calle.

En el caso de los/as jóvenes de la fundación URDIMBRE, identifican que el trabajo por proyectos productivos les *“aportó conocimiento para tratar a las personas porque antes no había trabajado y el conocimiento que obtuve aquí me sirvió de experiencia para conseguir trabajo para poder colaborarle a mi familia”*, (C.3.c.3.25.) y además, *“el proyecto me gustó porque podía estudiar y trabajar, tener mis ingresos y poder colaborarle a mi familia.”* (C.3.c.3.33.). En otro caso, la formación académica y laboral, posibilitó continuar *“Estudiando y ayudando a los pequeños como monitora, me seguí formando con el grupo de estudio y más o menos cuando termino urdimbre, busqué otro modelo para hacer mi bachillerato y lo hice de manera virtual con el instituto Paulo Freire de Bucaramanga”* (C.3.c.3.19.).

⁴⁴El pensamiento complejo, la multidimensionalidad y contexto para Edgar Morín consiste en entender que la “complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad. En consecuencia la educación debe promover una “inteligencia general” apta para referirse de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global”. (1999, p. 24)

Imagen 32. Presentación de proyectos productivos



Fuente: archivo histórico URDIMBRE.

Por consiguiente, el trabajo por proyectos productivos, muestra una estrategia asertiva en procura de vincular la parte productiva con la académica, mediante acciones de afianzamiento de las competencias laborales, cognitivas, comunicativas, intra e interpersonales y ciudadanas. Es así que a partir del año 2000, se involucra a los/as jóvenes que son atendidos/as en los proyectos y de esta forma, fomenta la formación de manera integral, desde el aprender haciendo y en la lógica de generar actos conscientes y responsables.

Tal es el caso del proyecto que se llevó a cabo en convenio con Acción Social, el cual era conocido como *“Urdir tejido social. Se lo trabajó con 109 jóvenes, se montaron negocios sociales y puesta en funcionamiento como de 7 o 9 negocios que estaban ubicados en el centro y Janacatú, los jóvenes eran los encargados de aprender y generar ingresos”* (C.3.c.3.18.). Así es como su propuesta tiene sus fundamentos en *“el proyecto de educación y formación para el trabajo y para auto sostenimiento, teníamos la granja y un proyecto de formación para el trabajo que se llamaba la rosa solidaria.”* (E.3.e.3.20.)

Imagen 33. Jóvenes del proyecto urdir tejido social.



Fuente: archivo histórico URDIMBRE.

Por tanto, las prácticas formativas y laborales ejecutadas por URDIMBRE resaltan el sentido de integralidad, educación para la vida y la procura de conciencia crítica, elementos esenciales para la formación integral, desarticulación de prácticas nocivas (consumo de sustancias psicoactivas, actitudes violentas y de conflicto físico y verbal, robo, abuso sexual, etc.), por acciones que los/as conllevan a propiciar formas de “Aprender a compartir y a jugar en equipo, hemos logrado que se interesen por temas que culturalmente no manejan y han ingresado a escuelas tradicionales y más del 75% se adaptó adecuadamente con los contenidos y requerimientos que necesitaban, y han evolucionado en su proceso.” (C.3.c.3.17.).

Imagen 34. Presentación de proyectos productivos de comidas rápidas.



Fuente: archivo histórico de URDIMBRE.

En la Obra Social el Carmen la dinámica de integración del trabajo con la formación académica es abordada por separado, puesto que los/as jóvenes del internado tienen asignados unos tiempos para el trabajo en los talleres de artes y oficios, para las ventas y para el estudio. Aparte de estas actividades que son el eje de la formación espiritual, humana, pedagógica y laboral, se presentan algunos casos en los cuales a los/as jóvenes les son asignados otras funciones, de acuerdo a su perfil o capacidad de ejecución de la misión delegada. Dichas disposiciones que determinó el fundador para la educación y atención de los/as internos/as muestran un efecto positivo de aceptación, aplicación y reconocimiento; como mecanismo de formación integral, por parte de los/as internos/as, puesto que las experiencias de vida destacan la vinculación a la Obra Social el Carmen, *“por cuenta de la exigencia que el Padre tiene en las ventas, lo duro que es salir a vender las escobas, los recogedores, y saber que uno ha quemado esas etapas de trabajo. Finalmente uno se da cuenta de que se formó bien, que es posible salir adelante (C.3.c.3.1.). Rememoran “fueron tiempos muy duros pero me parecen a mí muy importantes en el sentido de la formación, de la disciplina que adquiriríamos pero también de la responsabilidad y del sentido de trabajar de esa manera” (C.3.c.3.4.), ya que el “estudio y el trabajo me sirvió para poder entender a las demás personas, me ha formado en la parte integral” (C.3.c.3.3.). Destacan “he aprendido las manualidades y puedo vivir con lo que las hermanas nos enseñan en lo académico y productivo,” (C.3.c.3.8.2.). Lo anterior permite aseverar “ellos agradecen mucho porque ven que la exigencia los formó, se sienten capaces de responder ante cualquier situación que se presente”, (E.1.e.1.5. En el proceso formativo, comprendieron “No solamente podemos limitarnos al trabajo y al estudio porque pienso que nos miraríamos como unas máquinas. Y por eso aquí se maneja lo que es la parte laboral, académica y también la oración porque se sabe que el ser humano necesita de Dios, necesita tener una armonía espiritual (C.3.c.3.6.).*

Las experiencias de vida formativa y laboral compartidas por los/as jóvenes de las fundaciones en cuestión, nos dan una lectura de las lógicas y disposiciones pedagógicas, humanas y espirituales que tuvieron en cuenta los fundadores y equipo de apoyo para formar en la integridad, en la multidimensionalidad⁴⁵ del ser humano, en la desarticulación de

⁴⁵Julián Sabogal Tamayo (2009) define que las dimensiones del ser humano son múltiples: entre ellas, se identifican las siguientes: “es un ser biológico, es un ser natural, es un ser social, es un ser político, es un ser afectivo, es un ser inteligente, es un ser lúdico, es un ser trascendente. Se sobreentiende que las dimensiones están interrelacionadas en forma sistémica, no se trata de partes separadas o separables, sino de un todo complejo.” (p. 183)

prácticas negativas a través de avances en las “buenas prácticas”⁴⁶ y en la búsqueda de otras alternativas de trabajo productivo enfocado a la organización, ganancia y bienestar colectivo, y también al cuidado y preservación ambiental.

Los conceptos relativos al trabajo, -en ambas fundaciones-, establecen analogías con enfoques de pedagogía social propuestos por Quintana (1998), tales como “1. La Educación social entendida como ayuda a la juventud (...) y 3. La pedagogía social como factor de emancipación”. (p. 82). El primer enfoque se caracteriza, fundamentalmente, por el cuidado y preservación de la juventud que hace parte de una sociedad, -sujetos de una u otra manera, en situación de riesgo-, ya sea por factores sociales y/o sistemas gubernamentales. El tercer enfoque, es más una postura propuesta por la escuela crítica, donde se destacan K. Mollenhauer y H. Giesecke, con ideas de superación de las limitaciones en acciones sociales, debido a las clases disocializantes y configuración de una comunidad comunicativa, responsable y emancipadora.

De igual manera, también se encuentra complementariedad con el modelo de participación ciudadana, donde se busca que todas las entidades públicas y privadas aporten con su proceso formativo “en la labor preventiva y socializadora de la juventud, de su comunidad social, y a su vez, participará en la medida de sus posibilidades en esa intervención” (Ortega Esteban, 1998, p. 200).

La ubicación de los elementos y propuestas propias de la educación social, evidencian que las propuestas laborales y académicas de las dos fundaciones conllevan a la reflexión sobre su incidencia y afectación en la población atendida, comunidad que la circunda y sociedad en general; de la cual las dos entidades hacen parte. El radio de acción ha traspasado los muros institucionales y se han replicado en diferentes lugares y momentos, por el accionar y el ser de los/as jóvenes que se formaron y se forman en las dos fundaciones. Los sujetos atendidos, manifiestan agradecimiento por la presencia humana y la afectación favorable de los procesos, en sus vidas.

⁴⁶Las buenas prácticas son entendidas como “la actividad para estimular nuevas ideas o para actuar como guía sobre cómo conseguir mayor eficacia en algún aspecto relacionado con la prevención o eliminación (...) es decir, una buena práctica nos permite aprender de las experiencias y aprendizajes exitosos de otros (as) y aplicarlas en otros contextos de manera más amplia” (OIT, 2007, p. 13)

3.4. Puntos de encuentro de las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE con la Pedagogía Social

Los puntos de encuentro son posibles en la medida de la comprensión del concepto mundo, “El mundo es, pues, el territorio en el cual se desarrolla nuestra actividad, concebida siempre en una estrecha interacción con el otro. Así, cada quehacer nuestro, tendrá el carácter de un encuentro con el otro basado en una responsabilidad específica que la relación con el otro genera: debido a mi posición única e irrepetible en el espacio y en el tiempo (...)” (Bajtín, 2000, p. 17). Permitted to be with the other in the realities, spaces and time that they make possible the mirroring, approaching and communicating, within some logics of recognition, acceptance from the difference and shared things.

In both foundations studied throughout the investigation, the dynamics and dispositions arise in the encounter with social pedagogy: geographical distances, eras, advances, state of theoretical and practical productions, etc., do not present an impediment to talking about ends, methodological, learning spaces, conception of community and family, and multiple pedagogical aspects that are at the same time, the axis and the possibility of articulation and exchange of ideas, experiences and appreciations.

Actions reflexive and communicative that approach the pedagogical proposal of Estela Quintar (2006) for Latin America, which she sustains as the “space of recovery of memory, of history and of forgetting. From this recovery one can go conforming a dialogical plot, a plot of communication, a plot of culture” (p. 10).

Such plots denote and establish that the social question and condition are incorporated, initially alien to the formative processes and that in the present, they seek to generate exercises of analysis of the world with diverse approaches and also with unlimited bridges in the construction of other forms of interaction, with dialogues that allow the overcoming of: a) centralist, exclusive, determinist practices and b) discourses that replicate tragic, finished and concluded worlds. Analytical depth, exercise of rethinking in practices and spaces that have as their central axis the dialogue around some pedagogical, educational and social points of encounter.

3.4.1. Intenciones y funciones formativas desarrolladas por las fundaciones: Obra Social el Carmen y URDIMBRE.

No los volvemos buenos, no los cambiamos, sino que sencillamente tratamos de aumentar las herramientas para que el chico tenga la capacidad de decidir y de optar.

Liliana Bolaños. Entrevista

Las palabras de la cofundadora de la fundación URDIMBRE, Liliana Bolaños (Entrevista), sintetiza las intenciones y enfoque formativo que tuvo en cuenta la fundación, para atender a los NNJ que se encontraban deambulando por las calles céntricas de la ciudad de San Juan de Pasto. Sustenta que en los procesos formativos no buscaban *volverlos buenos y cambiarlos*, abordando de ésta forma la conveniencia de pensar y trabajar en unas herramientas que les aportara en la capacidad de decisión.

La argumentación, se aleja de los lineamientos educativos convencionales, los cuales promueven la organización de la educación en base a las directrices normativas focalizadas en el alcance de estándares, competencias, metas, definición de procesos didácticos y pedagógicos, entre otros requisitos y organizaciones pedagógicas que se consideran primordiales de instaurar y ejecutar, dejando en segunda instancia al sujeto que será el artífice del proceso, quien demostrará al finalizar cada grado o nivel educativo, el avance de dichos requerimientos.

La educación social busca transformar la concepción clásica de institucionalización, tiene en cuenta al sujeto como primera instancia de formación no demostrativa sino humana y favorece el

Desarrollo de la sociabilidad del individuo a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, partiendo de su autonomía. La institucionalización frena esta autonomía. Potenciar la *autonomía del individuo* encuentra un freno en las propuestas de institucionalización como proceso de internamiento. En esta situación, se limita la capacidad de interactuar del individuo. La educación Social promueve estrategias didácticas, cuyo medio fundamental es la autonomía personal independientemente del contexto donde se encuentre el individuo (Pérez, 2003, p.133).

Dichos aspectos y visión de formación, enunciados por Gloria Pérez (2003), permiten ubicar la lectura de educación desarrollada en URDIMBRE, en el campo de la educación social, dado que lo primordial es el sujeto, su condición humana, sus necesidades y la proyección hacia la modificación de sus condiciones de vida. Por lo tanto, en la panorámica, la organización de los dispositivos educativos se trastocan y se modifican, de acuerdo a la importancia y finalidad. Además, se evidencia en URDIMBRE la preocupación por unas herramientas que le ayuden al joven a fortalecer la capacidad de decisión y de optar; lo cual, conlleva a la generación de procesos lógicos y conscientes, enfocados a orientar respuestas adecuadas en los NNJ, a las diferentes situaciones cotidianas. En este sentido de establecer unas herramientas para afianzar procesos conscientes, se tiene claro claridad de enfoque: la educación, responderá a unas lógicas de competencias cognitivas, emocionales, psicosociales, intra e inter personales, que se integran en el momento de emitir un juicio de valor ante una situación o pregunta. En continuidad con la línea trazada, es indudable que se afianzan análisis críticos de la realidad, de las condiciones sociales, de la economía, la política y un sinnúmero de aspectos de la esfera humana que permiten comprender las dinámicas sociales en contextos y tiempos específicos.

La idea de la comprensión del joven desde una realidad, va de la mano de la propuesta de Hugo Zemelman, de trabajar la educación y la pedagogía latinoamericana a partir de “Recuperar al sujeto como un sujeto erguido, es decir un sujeto constructor, que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada como ante una realidad construible, que se puede potenciar desde el presente y que se debe y puede potenciar no solamente desde el gran conocimiento acumulado” (Entrevista de Rivas, 2005, p. 120). El conocimiento se dimensiona con el uso y manejo crítico de una realidad, susceptible de modificación, conexas con el cambio: proceso que demanda estudiar y entender cómo los fenómenos sociales y sus efectos en la realidad son el resultado del actuar humano (involucran conflictos, violencias, pérdida de valores, sistemas imperantes, estratificación social, entre otros), realidades llamadas a transformarse. Dichas ideas teóricas y propuestas de autores acerca de otras posibilidades educativas y pedagógicas para América Latina; son sustentadas desde el accionar, por la fundación URDIMBRE: cobran presencia en el mundo concreto, gracias a las experiencias de vida y de aprendizaje de los/as NNJ de la fundación, desde las condiciones sociales, familiares, económicas, personales, por las cuales atraviesan sus vidas. Los NNJ de

URDIMBRE asumen las realidades como oportunidad para repensarse y redefinirse como sujetos sociales, amigables, que merecen y pueden encontrar sentido a sus mundos.

La educación de los NNJ de la fundación, conduce a una serie de planteamientos que se podrían resumir en la lectura crítica de la realidad, una lectura diferente en el marco de la formación, dado que para los NNJ, el estudio no se caracteriza por *“ustedes tienen que traerme tareas, tienen que... No. El estudio de nosotros se llamaba modificabilidad y teníamos que hacer unas guías de sociales, matemáticas, todas las materias en unas hojas, como decir unas estrategias de trabajar todo en uno”* (E.I.e.1.25.). Así, se expresa el ejercicio de la modificabilidad cognitiva que ayuda a generar procesos mentales de integración, totalidad y complementación.

Estos ejercicios cognitivos se complementan con el dominio de las habilidades y destrezas emocionales, actitudinales y éticas, *“nos enseñaron que así fuéramos de los estratos más bajos debíamos respetar y ser amigables con todos”*(E.I.e.1.22.), y con la capacidad de discernimiento al momento de escoger entre una u otra situación, compañía o amistad, porque se pueden enfrentar a situaciones complejas *“¿si usted está con un borracho, qué aprende? Pero si está con una persona líder, la está guiando y a usted se le va a pegar eso. En valores, se maneja mucho la responsabilidad, el respeto, porque usted sabe de las condiciones de la gente”* (E.I.e.1.32.). Dichas sustentaciones denotan reflexividad sobre las repercusiones de las elecciones, en alternativas que pueden afectar sus vidas significativamente sus vidas.

Con respecto a la fundación Obra Social el Carmen, internado que atiende a hombres y mujeres del sector rural y de las zonas periféricas de la ciudad; las intenciones y funciones formativas se centran en el pensamiento del fundador, manifiesto en la promoción de la evangelización y dignidad humana, porque son considerados los pilares para el desarrollo de la formación de la *“Persona humana integral. No basta pensar en el espíritu sino también en el cuerpo, no basta pensar en lo individual, debe ser la comunidad. No basta pensar en la tierra sino también en el cielo. Todo eso me ha ido enseñando aspectos diversos que hay que tener en cuenta en la educación y por eso me he propuesto cinco bases para educar: 1. la piedad, 2. el estudio, 3. el trabajo, 4. el apostolado, 5. la vida comunitaria.”* (A.I.a.1.5.1.).

Los cinco principios, se desarrollan mediante estrategias pedagógicas religiosas como la lectura de la biblia, acciones de evangelización en semana santa y en el mes de diciembre, y la estrategia de formación de los/as maestras y demás personal de apoyo en las asambleas

bíblicas, espacios en los cuales se profundiza sobre la lectura bíblica y su interiorización y práctica en la vida cotidiana.

Estas disposiciones pedagógicas tienen la finalidad de continuar con la difusión de la obra y mensaje de Jesucristo en diferentes lugares, escenarios y momentos. Por consiguiente, se deduce que este mecanismo y dispositivo formativo conlleva a su permanencia y continuidad a través del tiempo porque se ha infundido en los /as internas procesos cognitivos, actitudinales, emocionales, éticos y espirituales que les posibilitan el reconocerse como seres dotados de responsabilidad y libertad moral para renovarse constantemente. La formación impartida, considera relevante la intervención de la conciencia “*De obrar rectamente. La libertad consiste en seguir los dictámenes de mi conciencia y eso dice la iglesia en el Concilio Vaticano II, de la dignidad, de la libertad humana y religiosa, es tal la dignidad del hombre que se rige por la conciencia, no podemos coaccionarlo para que haga de otra manera ni pedirle un actuar que no quiera realizar*” (A.1.a.1.5. 2.).

Las intenciones en la organización de la fundación y la selección de los aspectos formativos en los campos humano, espiritual y social para alcanzar la formación integral, se acerca al proyecto del pedagogo suizo J. H. Pestalozzi (1746-1827), considerado el precursor de la educación social, porque tuvo la iniciativa de fundar orfanatos y centros educativos para atender jóvenes que se encontraban “en una situación social extrema y, en ellos, desarrolló su labor educativa, plena de compromiso social. Su teoría educativa se basó en el realismo social y, al mismo tiempo, en un humanismo que conducía a un ardiente deseo de bienestar social para todos y, por consiguiente, de justicia social.” (Pérez, 2003, pp. 26-27).

De igual manera, las intenciones y prácticas pedagógicas cristianas de la Obra Social el Carmen, son afines con el sentido de educación y pedagogía social planteadas por Ramón Ruiz Amado (1861-1934), jesuita reconocido en la pedagogía social española por su formación como jurista, polígrafo y autodidacta en Pedagogía. Tuvo en cuenta los aportes de J. Herbart (1776-1841) para fundamentar su práctica e inclinarse por la Pedagogía Social, porque encontró relación de sus intereses cristianos con esta disciplina. Fue autor de la primera obra española sobre Educación Social (1920). Ruiz Amado (1920) considera que se debe desarrollar una educación social de base cristiana para dar respuesta óptima a los problemas sociales en correspondencia con la doctrina social de la iglesia.

Estos indicios dan línea para entender en primer lugar, que las instituciones de corte cristiano como la Obra Social el Carmen se sustentan en las directrices de la iglesia católica y con base en los principios sociales a los cuales se deben dar respuesta, a partir de la atención espiritual y la labor humanitaria que las caracteriza. En segundo lugar, reconoce la acogida y aceptación por parte de los NNJ, de los fines evangelizadores y sociales que se replican al interior de la fundación, al situar en el mismo plano, la palabra y el ejemplo. Los NNJ destacan *“Que lo que está en la biblia eso es y eso se hace y me puedo dar cuenta que realmente es así. Todo lo que en la biblia está escrito el padre lo predica y lo aplica y de esa manera él quiere que nosotros sigamos ese ejemplo, y él nos dice que la evangelización es evangelizar a aquellos que no conocen la palabra y la promoción humana ya es en la parte del estudio.”* (E.1.e.1.12.1.).

Además, se apropian y vivencian los designios del fundador, al sustentar *“a mí me gusta mucho la religión, orientar a las personas, dar consejos y me gusta ser una persona que imite a Jesús”,* (E.1.e.1.3.) y *“uno aprende a convivir con todas, aprender de los errores, aprender más de Dios, conocemos más sobre la biblia.”* (E.1.e.1.8.1.)

Experiencias de vida demostrativas de la presencia e importancia de la obra de Jesucristo en sus vidas, al sostener *“uno tiene falencias y por medio de la palabra o por lo que nos enseña el padre entiendo que yo me enojo con el compañero pero entiendo que es algo momentáneo y en la tarde uno está bien, no guardo resentimientos y el padre dice que aunque ustedes se ofendan, tienen que aprender a perdonarse.”* (E.1.e.1.16.2.).

El contexto, ha llevado a NNJ a reconocer y asumir cambios en su vida, de manera consciente y voluntaria, *“hemos cambiado la forma de ser, soy diferente que las niñas de afuera, venimos con defectos y aquí hemos cambiado, uno ve el cambio en sí mismo, nos cuidamos, nos valoramos,”* (E.1.e.1.8.2.) y destacan que el sentimiento más gratificante *“es regresar a la casa y decir: hice esto y estoy sirviendo a los demás.”*(E.1.e.1.12.)

Las manifestaciones de sentimientos, se entremezclan con los aprendizajes alcanzados en la formación. Se observa cómo las vidas de NNJ, fueron influenciadas por el ejemplo de vida del fundador. De modo general, identifican en el padre Jiménez la coherencia entre pensar, decir y hacer. A dicha la coherencia humana, profesional y de actuar, hace alusión Paulo Freire (1997) para describir el desempeño de un/a maestro/a integral y comprometido con su accionar educativo, político y transformador.

Un elemento que cobra visibilidad es la condición humana: en las diferentes voces de las narrativas presentadas, se autodefinen como personas con errores, falencias, actitudes de disgusto y en sí manifiestan claramente la incidencia de una formación de este corte, para reconocerse en su naturaleza humana y en lo posible, modificar los comportamientos y sentimientos de distanciamiento, exclusión e incomunicación con los otros. Por lo tanto, hay presencia de un nivel de conciencia individual y colectiva que faculta a los internos/as disponerse hacia el servicio, ayuda, atención, compasión y amor al prójimo. Características propias del/a cristiano/a que se ha formado y ha recibido ejemplo de vida, sustentado en la palabra bíblica. Es así que la vida religiosa para los/as cristianas “Es una conquista, un hecho interior que se realiza más que nada a través de una reforma que no tiene en cuenta la apariencia externa, sino que es una reforma moral, de las obras, de las intenciones de los pensamientos y de los afectos.” (Dante, 1968, p. 89).

Características humanas y espirituales que hacen posible comprender “*en la obra se da una formación que influye en la vida, muchos que estaban en la obra viven acorde a lo que han aprendido y piensan en el servicio al otro*” (B.1.b.1.5.). En los diversos relatos de los NNJ de ambas fundaciones, se refleja la formación para la individualidad, la sociabilidad, el compartir en comunidad y también para la convivencia. Por tanto, dichas vivencias y prácticas cotidianas están relacionadas con “ciertas actitudes y valores compartidos, tales como la visión democrática, la responsabilidad política, los ideales de tolerancia y justicia social, el respeto por la autoridad, etc.” (Lebrero, et al., 2002, p. 56).

De igual manera, al estudiar y analizar las intenciones y funciones formativas de ambas fundaciones, se ha encontrado proximidad con el pensamiento de Roger Petrus (1994), al enfatizarse en el papel de la educación como generadora de procesos: “concienciar a los individuos de su propia identidad y dignidad personal, y dar a cada uno de ellos la oportunidad de desarrollar y aumentar su propia calidad de vida” (p. 192). Por consiguiente, la transformación personal a través del campo socioeducativo es posible. Los cambios en las vidas de NNJ, afianzan acciones y responsabilidades individuales y colectivas en pro del bienestar individual y social.

3.4.2. Ambientes de aprendizaje adecuados a las necesidades y expectativas de la población atendida en las dos fundaciones.

Ve a muchas ciudades egipcias
a aprender, a aprender de sus sabios.
Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Konstantinos Kavafis.

En su poema *Ítaca* Konstantinos Kavafis hace alusión al camino y a la meta que se pretende alcanzar; al emprender un viaje de tipo investigativo, de exploración y aprendizaje. Las etapas y procesos de experiencias vivenciales y cognitivas humanas, son posibles con la disposición personal. Toda exploración de ámbitos, contextos, representaciones, situaciones, requieren de curiosidad, comunicación, interacción, intercambio de saberes y de aprendizajes. Al final del trayecto, es posible determinar los alcances: qué, cómo, para qué.

Esta visión de vida y de aprendizaje, enunciada en el poema; equivale en el proceso educativo formativo, a los ambientes de aprendizaje y a las metodologías pedagógicas aplicadas al proceso de aprendizaje del/a aventurero/a- aprendiz. En este sentido, y desde esta lectura formativa, la dinámica educativa convencional se trastoca, al replantearse el papel y función de la educación, de la escuela y de las personas que se encuentran inmersas en los procesos de enseñanza/aprendizaje, sujetos responsables de ofrecerlos y ejecutarlos. Los componentes educativos empleados por las dos fundaciones, trastocan las dinámicas y lógicas de disposición del orden educativo; con lo cual, abren las puertas a una educación para y desde la vida, donde la organización de espacios, tiempos y recursos didácticos, destinados al ejercicio de la enseñanza, son modificados y puestos al servicio del proceso formativo del estudiantado.

Por consiguiente, es válido dimensionar con Lucía Sauve (1994) que el ambiente de estudio y de aprendizajes, es el conjunto de factores internos biológicos, químicos externos, físicos y psicosociales que benefician o dificultan la interacción social.

Trasciende la concepción básica de espacio físico y natural, y se complementa con el entorno social, donde son posibles las relaciones e interacciones humanas que aportan y dan sentido a la existencia, donde se fraguan y gestan las dinámicas pluri y multi culturales, indispensables para la comprensión y apertura a la diversidad de ideas, experiencias y mundos

por explorar y compartir. Lo anterior, permite deducir que todo lugar o espacio en el que se encuentre y transite el sujeto, es considerado un ambiente para la adquisición, interacción y rotación de aprendizajes; por lo tanto, los espacios y planta física de las instituciones y fundaciones socio educativas, adecuadas por ambientes de aprendizaje, teniendo como referente las necesidades e intereses de los sujetos aprendices y atendidos, ganan en afianzamiento de herramientas y estrategias pedagógicas (lúdica, juego, resolución de problemas, proyectos de investigación, proyectos productivos, etc.), para sortear y resolver situaciones que se presentan en el diario acontecer.

Estas premisas de identificación, adecuación y finalidad de los ambientes de aprendizaje, nos entregan pautas para acercarnos al mundo establecido pedagógicamente por las fundaciones Obra Social el Carmen y URDIMBRE, en cuestión de definición y organización de los espacios físicos y naturales, es decir, con la infra estructura de las fundaciones, aspecto que refleja el pensamiento e intención psico social y educativa, de los fundadores.

Es así que la Obra Social el Carmen determinó que existan varios frentes, como *“los colegios, las academias, los talleres, la finca, para que de esa manera las personas se promocionen, se defiendan y sepan un oficio.”*(D.3.d.3.12.)

Dichos frentes, conllevaron a estipular un orden en cuestión de manejo de tiempos, de acciones y de espacios o ambientes de aprendizaje, para que en los NNJ del internado se infundan comportamientos y actitudes que encaminen la disciplina, la responsabilidad, el trabajo individual y colectivo, fines alcanzables en la medida y disposición de comprensión, *“Los que estudian en la mañana se van a trabajar en la tarde, los que estudian en la tarde trabajan en la mañana, otros estudian en la noche y trabajan en el día, pero siempre tiene que haber espacio para la oración, espacio para el estudio y para el apostolado. En los fines de semana, el padre nos mandaba al campo o a acompañarlo a las parroquias donde él estaba.”* (D.3.d.3.1.).

Estas disposiciones de organización y manejo de espacios de aprendizaje, es loable en la atención de los/as jóvenes interno/as en proceso educativo y de aprendizaje de oficios definidos en la lógica de formación evangelizadora e integral; propios de los ideales pedagógicos y laborales del fundador.

En la fundación URDIMBRE, los espacios se dimensionan a partir de la mirada de atención socio educativa y pedagógica, esencialmente lúdica, *“los ambientes que queríamos*

desarrollar se pueden enriquecer esencialmente con los juegos, pensábamos también que el desarrollo intelectual no era suficiente.”(D.3.d.3.20.).

Por ende, lo *“importante es adecuar los espacios y ambientes para el juego, porque en ese jugar puede aprender y desarrollar sus habilidades. No hay aulas, pupitres, todos los espacios están con material para que el niño y el joven interactúen.” (D.3.d.3.18).*

En este sentido, los espacios son organizados a partir de la perspectiva de aprendizaje por medio de la lúdica y el juego, avance y profundización de procesos cognitivos, dedicación a diversas actividades, planificación y selección de las acciones de manera autónoma y desde el interés particular, conllevando a ubicar *“Un espacio de juego libre donde había disfraces, sombreros, espejos, muñecas, cojines, todo esto les permitía recrearse, aprender, expresarse; la biblioteca integrada, un espacio de rompecabezas, juegos de mesa, de armar, que era lo semi estructurado que desarrolla mucho lo cognitivo. Un espacio de artes donde podían untar todo lo que quisieran, pintar, trabajar en cerámica, plastilina. Los espacios higiénicos eran grandes porque para nosotros era un espacio más de aprendizaje.” (D.3.d.3.20.1).*

De manera conjunta, se planifica una serie de trabajos productivos y de aprendizaje para afianzar y desarrollar la parte productiva que va en sentido de ejercitar competencias investigativas y de liderazgo, enfocadas a las competencias micro empresariales y de organización comunitaria, empleando y valiéndose de diversos medios, tales como *“De comunicación, periódico estudiantil, reconociendo la ciudad, y un proyecto productivo el cual iba a fortalecer el proceso de los monitores desarrollando una serie de negocios sociales y ellos fueran los pequeños empresarios que sacaran adelante sus negocios. Se crearon dos unidades productivas: una, agro ecológica que fue desarrollada en la finca Janacatú y la otra, educativa, en la zona de Pasto.” (D.3.d.3.17.).*

Estas lógicas de organización de los espacios físicos y naturales (con los que cuentan las dos fundaciones), develan no situarse a distancia de la organización y tipo de formación que busca trabajar e implementar la educación social. Concretamente, con las propuestas educativas denominadas “escuelas libres” y “pedagogía viva”, que están en auge en la actualidad, en varios países Europeos y en Norte América.

Este tipo de escuela y de pedagogía, se inspira y sustenta en principios de la escuela activa, formulados por John Dewey, María Montessori, Celéstin Freinet, entre otros; y se caracterizan como “escuelas que se ubican fuera del sistema educativo y que comparten una

misma mirada educativa, la llamada Pedagogía Viva. (...) considera aprendizaje a todo lo que parte de un impulso propio, es decir, toda experiencia que está motivada intrínsecamente” (Salmerón, 2010, p. 6), y que en algunos casos, en países del norte de Europa como Dinamarca, cuentan con el reconocimiento y legalización estatal para su funcionamiento.

La organización, definición de la formación y atención, están determinadas a partir de las edades, necesidades, intereses y condiciones de vida de la población atendida, y desde ésta se busca involucrar a los diferentes actores sociales y familiares que rodean al NNJ que acude a estos espacios de aprendizaje. Estas instituciones, “surgen de esfuerzos populares voluntarios por construir escuelas en las que los niños y niñas no se vean oprimidos por la disciplina arbitraria y la presión administrativa, que caracterizan a la mayoría de colegios públicos.” (Salmerón, 2010, p. 3).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede inferir que ambas fundaciones, en la actualidad, no están lejos de las pretensiones educativas y formativas, - que demanda el siglo XXI-, en la atención a la diversidad de población, puesto que acogen las directrices legales colombianas y además, reflejan manejo integral en los procesos formativos considerados, llevados a cabo en ambientes de aprendizajes acordes a los intereses y posibilidades psicomotrices, cognitivas y afectivas que poseen de manera inherente, los NNJ.

Por ende, estas experiencias de atención social y educativa, dejan entrever cómo el manejo y sentido de educación desde los intereses y necesidades de los NNJ, son el componente principal para establecer y definir las dinámicas y metodologías a emplear para optimizar tiempos y procesos formativos: lógicas y avances desde y para la población que se va a atender. La propuesta es abordada de manera amplia, en sus aspectos teóricos y prácticos, por la educación y pedagogía social, insumos necesarios y pertinentes en la educación de la actualidad.

3.4.3. La evaluación como herramienta de seguimiento y acompañamiento pedagógico, en las dos fundaciones socio educativas.

La evaluación en contextos pedagógicos debe ser eminentemente formativa y, por tanto, continua, y orientada a la mejora de los destinatarios.

Ramón Pérez Yuste (2007)

Hablar de evaluación en los procesos formativos implica la remisión a sus orígenes, para comprender cuáles han sido los intereses, funciones y finalidades que se le han otorgado a este elemento cargado de intenciones objetivas y subjetivas, de acuerdo al tiempo histórico y las demandas sociales y educativas que se procuraban instaurar y en algunos casos, replicar, en los modelos evaluativos en el mundo.

En el ámbito educativo, Ramón Pérez Yuste reconoce que aún en la actualidad, se continúan implementando las funciones evaluativas “Conocidas a partir de Michel Scriven como sumativa y formativa. Sin embargo, y al margen de otras menos comunes, cabe destacar la importancia de las denominadas ‘administrativa’, orientada al control, y ‘sociopolítica’, centrada en el logro de apoyo público para determinados proyectos.” (2007, p. 4).

De esta manera, se reconoce que los aportes teóricos sobre evaluación, de autores como Scriven (1991), Stufflebeam (1987), Tyler (1950), Guba y Lincoln (1989), entre otros, han posibilitado visualizarla y abordarla desde funciones de la medición, la descripción, del juicio o valoración y de aplicación del enfoque paradigmático constructivista, enfocado en las necesidades de los implicados en la evaluación de base y supervisión de resultados en la educación convencional o identificada como formal.

Según Ferrán Casas (1996), en Estados Unidos a partir de 1930 se comienza a elaborar referentes teóricos evaluativos para educación y programas sociales, que aparte de educar, llevan a cabo inventivas de atención psicosocial y de intervención social. El autor expone que estas ofertas educativas merecen otras formas de seguimiento, acompañamiento y evaluación, porque sus tiempos, dinámicas de trabajo, población atendida, lógicas de trabajo formativo, -entre otros elementos-, difieren de los establecidos en la educación convencional.

En este sentido, el presente subcapítulo, se centra en la propuesta evaluativa descrita por Ferrán Casas (1996), presentando a manera de aproximación, los inicios y avances de las distintas teorías que se han elaborado en torno a la evaluación social y su aplicación en los programas sociales, -en el contexto español-, y las particularidades de la sistematización como propuesta de seguimiento y mejoramiento, a nivel latinoamericano. Haremos referencia a las formas de evaluar y supervisar, llevadas a cabo en el contexto colombiano y de manera específica, en la Ciudad de San Juan de Pasto, capital del Departamento de Nariño, donde se denotan los enfoques ministeriales, en las disposiciones de la Secretaría de Educación

Municipal, para realizar procesos de supervisión a las instituciones que ofrecen servicio educativo, social y laboral. Y por otra parte, al enfoque interno, realizado por las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE para auto evaluarse y determinar acciones en pro del proceso.

3.4.3.1. Inicios de la evaluación social en España

La evaluación en contextos pedagógicos debe ser eminentemente formativa y, por tanto, continua, y orientada a la mejora de los destinatarios.
Ramón Pérez Yuste (2007)

Un componente fundamental en la educación y en la atención a grupos sociales, son los procesos de seguimiento, acompañamiento y evaluación en las fases de implementación, desarrollo y conclusión de proyectos y programas socio educativos.

Claro está que el llegar a este nivel de acompañamiento y de manejo de procesos evaluativos/valorativos en pro del crecimiento y mejoramiento continuo de una institución, del alcance de metas destinados a ser conseguidos en un tiempo establecido, certeza de los resultados y efectos alcanzados en la ejecución del programa, entre otros factores; han llevado un camino largo y dispendioso en el sentido de estructuración y definición de su razón de ser y presencia en dichos procesos.

Según Ferrán Casas (1996) el origen de la evaluación social, de programas socio educativos y de intervención social, se generó en los años 30 en Estados Unidos, gracias al trabajo conjunto llevado a cabo entre “científicos sociales y políticos sociales (...) señalan un primer periodo de tímida expansión a lo largo de los años 30, particularmente con los intentos de evaluación experimental de los programas sociales de la “New Deal” de Roosevelt”. (p. 3)

A partir de esta fecha, expresa Cándido Gutiérrez Nieto, empezaron a surgir autores como “Tyler, 1942; Beeby, 1977; Ruthman, 1977; Kaufman y English, 1979; Scriven, 1980; Cronbach, 1983; Alvira, 1985; Stufflebeam, 1987; Caride, 1989; Pérez Juste, 1991; De la Orden, 1991; Aguilar y Ander-Egg, 1992; Fernández Ballesteros, 1995; Martínez Mediano, 1996; De Miguel, 2000.” (2010, p. 2), los autores reflexionan sobre el sentido de la evaluación y emiten propuestas para determinar los indicadores, metas, estándares y procesos evaluativos que se deben llevar a cabo en los momentos estimados para la evaluación de los

programas sociales; con la finalidad de aportar mecanismos y rutas evaluativas que se acerquen o aproximen a identificar y valorar componentes propios de los proyectos y los efectos esperados en las poblaciones atendidas, tanto cuantitativa como cualitativamente.

En estos criterios evaluativos, Ferrán Casas identifica “la consolidación de la evaluación de programas como ámbito o disciplina social aplicada bien diferenciada, se perfila definitivamente con la aparición de los dos volúmenes coordinados por Struening y Guttentag en el año 1975, con el título de ‘Manual de investigación valorativa’.”(1996, p. 4), que propende por definir y aplicar técnicas de investigación y de corte social, destinadas al estudio de programas y proyectos sociales a gran escala.

Otro aporte importante, se lo encuentra en Miguel Díaz, de (1989) referenciado por Gutiérrez Nieto, quien se dedica a establecer el tipo de evaluación que se debe aplicar a las organizaciones educativas, y considera cinco tipos de modelos que son:

- a) centrados sobre los resultados (evaluación en función de objetivos, con relación a los recursos o sobre indicadores de carácter social); b) centrados sobre la eficacia de los procesos internos de la propia organización (estudios sobre el papel del director, estudios sobre la eficiencia institucional y estudios centrados en el clima institucional); c) causales o inclusivos de variables de proceso; d) culturales (opuesto al anterior) o estudios que investigan el talante antropológico cultural de las organizaciones; e) modelos centrados en la evaluación del cambio (Miguel Díaz, de (1989), citado en Gutiérrez, 2010, p. 4).

Clasificación significativa y novedosa, porque aplica enfoques eclécticos e integradores para disponer otros manejos en las intenciones y finalidades que se pueden realizar para llevar a cabo la evaluación: reconoce el contexto, las necesidades, los recursos, requerimientos a valorar; además, identifica el papel de las personas que realizan la dinámica investigativa, de manera objetiva y subjetiva, visualizando las responsabilidades individuales frente a la ejecución de dicho proceso; incorporando a los beneficiarios en la dinámica de participación valorativa a través de la emisión de información.

Por ende, en estos procesos y adelantos evaluativos sociales, no se debe perder de vista que los actores que llevan a cabo estas acciones, son personas encargadas de emitir un juicio de valor, en relación al ejercicio evaluativo. Indudablemente, el juicio valorativo es influenciado por factores como: la organización a la que representa, el tipo de contratación

(público o privado) y la entidad que contrata para tal fin. De este modo, los resultados obtenidos no son ciento por ciento neutrales. Esta situación conlleva a clarificar y proponer que, indistintamente del proceso evaluativo social, debe primar el sentido de la evaluación, que es eminentemente “Formativa, y, por tanto, continua, y orientada a la mejora de los destinatarios de todos los esfuerzos que realizan los poderes públicos, los profesionales de la educación (directivos, profesores y especialistas) las familias, el personal de los centros y hasta los propios educandos, a partir del momento en que toman conciencia de su necesaria implicación en la propia formación” (Pérez, 2007, p. 1).

3.4.3.2. Avances de sistematización de programas educativos populares en América Latina

Un caso particular que vale la pena enunciar y destacar en cuestión de seguimiento, acompañamiento y evaluación a programas socio educativos ejecutados y concluidos en América Latina, son los avances y alcances de las propuestas de sistematización de resultados, puesto que recogen gran cantidad de elementos y procesos que han sido sustentados en los párrafos anteriores, y han demostrado su eficacia y aplicabilidad en varios escenarios donde se han llevado a cabo intervenciones y desarrollos de proyectos de corte educativo, social, económico, de salud, cultural, entre otros.

Según Alfredo Ghiso (1999) en el año de 1970 se comienza a registrar la sistematización de prácticas sociales y educativas en los sectores populares, en contextos donde se aplicaban programas de atención y educación. Prácticas que necesitaban ser registradas y evaluadas en sus resultados, alcances y procesos de atención. Ya para los años de 1990, se comenzó a visualizar procesos investigativos que se sustentaban en la aplicación de la sistematización como medio o método de investigación, con la finalidad de superar la brecha entre teoría y práctica. Con este enfoque, se avanza en ejercicios investigativos al registrar, analizar, presentar y replicar alcances, en diferentes campos de acción. La sistematización toma fuerza en el campo educativo (educación popular, implementación y ejecución de proyectos, estudio de resultados, proyectos de intervención social, entre otros) y en estudios de estado del arte de diferentes disciplinas, arrojando resultados significativos que invitan a ser explorados y puestos en práctica.

En esta lógica de aparición y de construcción progresiva, se puede entender la sistematización, como un proceso de “reflexión que se puede adelantar a proyectos o actividades de desarrollo y su respectiva conclusión.” (FLACSO, 1984, p.13). Por lo tanto, la sistematización se ha consolidado y ha generado “construcción de corte participativo que tiene en cuenta la emisión de juicios teóricos y prácticos que se inicia con el acercamiento a la realidad, reconocimiento, análisis y reflexión sobre las acciones, con la intención de transformarlas y aportar elementos que apunten especialmente en dos de sus dimensiones: 1.- la satisfacción de las necesidades inmediatas y concretas, y 2.- el empoderamiento popular” (Cadena F, 1988, pp. 9-10).

En esta línea, Marco Raúl Mejía destaca y sustenta que los procesos de sistematización adelantados a partir de la práctica, teoría y reflexión, han emitido juicios de valor, los cuales han ido constituyendo la episteme investigativa de sistematización

Estos procesos en diferentes dimensiones del saber inauguran desde nuestra realidad una crítica a una episteme del conocer que se ubica como única y que excluye las otras que se generan en lugares diferentes a ella. Por ello, al interior de la propuesta de sistematización como forma de investigación y producción de saber y conocimiento desde la práctica, acompañando la acción en forma conceptual que realizan cotidianamente las propuestas anteriormente reseñadas en los contextos propios y en otras latitudes. (2007, p. 2).

La disertación de Marco Raúl Mejía (2007), permite comprender que la construcción del conocimiento y episteme de las prácticas de los sujetos sociales, es válida para realizar una crítica desde el referente histórico a los procesos investigativos occidentales, mostrando como otra posibilidad, los procesos de sistematización que se han gestado en América Latina, gracias a las intenciones y curiosidad de sujetos interesados en rastrear, sistematizar y presentar los resultados alcanzados en las prácticas puestas en marcha en diversas realidades. Dicha documentación, constituye importante material de consulta y por lo tanto, fuente de conocimiento de lo social.

La diversidad de planteamientos, en propuestas generadas a nivel mundial y latinoamericano para realizar evaluaciones, seguimiento y acompañamiento a programas educativos formales, no formales, informales, flexibles y de corte social, es extensa; procura dar respuesta a las diferentes demandas educativas y sociales y sobre todo, cuenta con una

sólida construcción teórica para adecuarse a las necesidades y demandas de las diversas ofertas socio educativas que ameriten evaluación y valoración de procesos, efectos y resultados alcanzados.

Además, es necesario reconocer que la evaluación y valoración en algunos países y contextos latinoamericanos, incursiona de modo reciente; por lo tanto, la aplicación y reflexión de las prácticas socio educativas y resultados alcanzados, han sido sustentadas y orientadas desde las normatividades estipuladas por las instancias gubernamentales, para adelantar estas dinámicas y también desde conceptos y prácticas acogidas a nivel interno institucional: para nuestro caso, las normas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, para la evaluación de la educación formal y no formal y la aplicabilidad en las dos fundaciones, Obra Social El Carmen y URDIMBRE.

3.4.3.3. Procesos internos y externos de evaluación, adelantados en las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE

El Documento del Banco Mundial (2009), sustenta que los avances en evaluación en educación formal y en programas flexibles en Colombia, son recientes, destacándose que en los últimos años del siglo XX se tienen en cuenta varios factores internos y externos que afectan a la Institución Educativa; por lo tanto, se reconoce la importancia de los factores institucionales para el logro escolar; entre esos factores, se encuentran “la autonomía escolar en áreas como la pedagogía, la asignación de recursos y las decisiones de personal, así como programas escolares de mejoramiento (...), las evaluaciones y exámenes finales centralizados, los sistemas de responsabilización, que difundan públicamente los datos de desempeño” (p. 19).

En la misma línea, Gutiérrez Nieto aborda los procesos y finalidades de la evaluación, en el sentido de totalidad y trabajo desde las particularidades que presenta el recinto educativo y su contexto próximo, proponiendo que la evaluación educativa y social y el papel del evaluador, se los identifique como “Un proceso local y contextualizado, de tal forma que los fenómenos no pueden ser comprendidos fuera de esta realidad. Los elementos fundamentales

que lo integran tienen carácter sociocultural y político en el que el investigador («descriptor, historiador, iluminador») comparte responsabilidades, intentando orientar su presencia como agente de cambio” (2010, p. 5).

Este aporte, viabiliza el ingreso a las experiencias evaluativas adelantadas en las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE, dos espacios que han establecido sus dinámicas internas procurando responder a la filosofía y principios institucionales, así como a la normativa emitida por el Ministerio de Educación, MEN, en el área evaluativa y de supervisión.

En la obra Social El Carmen, a nivel de evaluación interna y para efectos del internado de hombres y mujeres, se identifica que *“nunca se han hecho evaluaciones sobre aspectos a mejorar o cómo van las cosas,”* (D.6.d.6.7.1.) y para el caso de los diversos talleres y oficios que hacen parte de la fundación y son un espacio fundamental para afianzar las competencias laborales, hay un *“Coordinador que está pendiente de hacer la planeación, terminados los cursos nos reunimos una semana para programar todas las actividades que tenemos. Se nos exige manejar un plan de trabajo, las materias que vamos a mirar, los programas que se van a desarrollar dentro de cada área, los horarios, seguimos algunos requisitos que nos exigen dentro de la formación educativa, por ejemplo la evaluación, el tiempo de horas que debemos cumplir”* (D.6.d.6.6.).

Por consiguiente, cada tallerista en su plan de trabajo determina los tiempos y modalidades para evaluar y valorar los alcances y metodologías aplicadas en el desarrollo del taller, teniendo en cuenta lineamientos de la Secretaría de Educación Municipal, porque *“nos da unos referentes y ya nos toca mirar las personas y contextos en los cuales estamos, tenemos que adaptarnos al medio para saber, y evaluar cómo el estudiante con sus habilidades y conocimientos los lleva a la práctica”* (D.6.d.6.11).

En el acompañamiento externo y de evaluación de supervisión adelantado por la Secretaría de Educación Municipal, mediante el ejercicio llevado a cabo por los supervisores de la oficina de inspección y vigilancia, la fundación identifica que la *“Secretaría de Educación Municipal, frente a los proyectos educativos de la obra social solo le interesa contar cabezas para transferir recursos de acuerdo a las cabezas que cuenta pero no le interesa de manera importante el proyecto pedagógico, la metodología, las novedades desde lo educativo que pueda encontrar”* (D.6.d.6.4).

Algunos de estos aspectos enunciados, son compartidos por ambas fundaciones: URDIMBRE coincide con la Obra Social El Carmen, en el concepto relativo al proceso de evaluación por parte de la Secretaría de Educación Municipal, al argumentar que las dificultades presentadas en los procesos de visitas de verificación y reconocimiento de su proceso formativo para optar a la licencia de funcionamiento, tuvieron relación con las evaluaciones, *“A nosotros nos evaluaban los inspectores, los delegados que los mandaban de allá pero iban cada vez diferentes y tocaba contarles el cuento a todos, pedirles que vayan varias veces, darles los documentos, mostrarles y a la siguiente vez, iba otro y era casi como un concepto muy particular; entonces, no había como un desarrollo de la SEM de un concepto frente a nuestra oferta sino que era como muy personal, no había avance, no había generación de conocimiento en la SEM ni en la parte estatal porque no lo conocían a fondo. Considerábamos que la supervisión debía ser un acompañamiento de apoyo y ver qué era lo que nos estaba pasando, qué era lo que estaba mal, cómo lo resolvemos, y qué está bien para que vamos avanzando”* (D.6.d.6.20.).

A nivel interno, la fundación URDIMBRE elaboró y consolidó procesos y formatos para dos campos de acción: el primero, para la evaluación, seguimiento y alcance de resultados, de los NNJ, y el segundo, para evaluar y valorar los desarrollos y efectos alcanzados en la ejecución del programa pedagógico y los proyectos productivos, con miras a la sostenibilidad, mejoramiento continuo y avance en la oferta educativa, así como en el acompañamiento social a la comunidad y familias.

Para el proceso de seguimiento y evaluación de los procesos formativos de los NNJ, la fundación URDIMBRE optó por la *“Alternativa a través del juego, donde rompe una serie de paradigmas frente a la educación que conocemos normalmente. No tenemos exámenes, no se dictan clases, no tenemos tableros, los procesos de valorar los avances de los niños tiene que ser diferente y se basa fundamentalmente en la observación”* (D.6.d.6.17.). Donde *“los profes llevaban un seguimiento diario del proceso de cada niño y siempre escribían en el diario de campo.”*(D.6.d.6.19.)

En el año 2000, la fundación participa en un seminario, desarrollado a nivel nacional sobre las temáticas y mecanismos de *“Autoevaluación y estándares de calidad, hicimos el proceso y consistía en elaborar un documento producto de una serie de reflexiones que se hacía en equipo con participación de los niños y niñas, las familias, para ver qué se estaba ofreciendo en el tema de protección”*” (D.6.d.6.21.)

Construcciones reflexivas y ejercicios prácticos de evaluación y acompañamiento que URDIMBRE adelantó de manera interna y externa; para sustentar la evaluación en un “Proceso de monitoreo, valoración y aprendizaje, y ha sido en Urdimbre una preocupación constante, no solo porque es indispensable comprobar, desde una concepción investigativa experimental lo que se hace, sino que entendemos que es un compromiso para cualificar la acción” (Muñoz, et al., 2000b, p. 117).

Proceso evaluativo y valorativo, aprovechado de manera positiva al integrar la teoría y las vivencias cotidianas, que definieron el camino de evaluación institucional, apoyado y aplicado en varios momentos mediante el empleo de “la matriz DOFA. Realizando evaluaciones periódicas no estructurales y se mantiene un clima organizacional que permite modificar las acciones cotidianas”. (Muñoz, et al., 2000b, p. 115).

La ruta evaluativa adelantada por las dos fundaciones, teniendo como referente las lógicas y concepciones determinadas a nivel interno y consideradas pertinentes para realizar seguimiento y valoración de los alcances de corte educativo y laboral, se aproximan al principio de evaluación de Ramón Pérez Yuste, en la consideración de las “Importantes funciones o finalidades, la fundamental en los contextos educativos no puede ser otra que la conocida desde Scriven como formativa, esto es, aquella que se lleva a cabo con el ánimo de favorecer y hacer posible la mejora de la realidad evaluada” (2007, p. 3).

Y más aún, si se parte de las realidades de las personas atendidas, necesidades y contextos en las cuales se llevan a cabo los procesos adelantados por las dos fundaciones, es apremiante que los procesos evaluativos y de seguimiento sean asumidos desde la lectura y finalidad evaluativa para programas de atención, intervención y de apoyo social, que consiste en “Una actividad, rigurosamente fundamentada, que pretende saber hasta qué punto hemos mejorado el bienestar de un grupo de personas con el conjunto de intervenciones desarrolladas en un programa, y hasta qué punto lo podríamos hacer de una forma mejor y más eficiente” (Casas 1996, p. 1).

Lo cual, induce a ir más allá para superar la normatividad educativa sustentada en la verificación de alcance de objetivos, tiempos estipulados y trabajados, infraestructura, cobertura; entre otros componentes, que son considerados valiosos pero no definitivos, y desde

esta perspectiva, procurar identificar y valorar los mecanismos pedagógicos y metodológicos innovadores y pertinentes, estimados como determinantes del “aprendizaje escolar, para que ésta información contribuya a fundamentar la política educativa nacional y conlleve a mejorar la capacidad gubernamental para realizar investigación, monitoreo y evaluación de políticas y programas de educación”. (Banco Mundial, 2009, p. 19).

Se espera de las entidades gubernamentales municipales y departamentales que tienen bajo su responsabilidad el reconocimiento y legalización de entidades e instituciones que ofrecen programas de educación de corte formal y no formal, programas de educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, los aportes desde el acompañamiento y reflexión de las vivencias educativas institucionales, bajo cuatro criterios que pueden ser: “1.- continuar participando en las evaluaciones y aprendiendo de ellas, 2.- permitir a las poblaciones desfavorecidas alcanzar estándares elevados, 3.- fortalecer el sistema de responsabilización, y 4.- usar los recursos de manera más eficiente” (Banco Mundial, 2009, p. 15).

Dichas propuestas de procesos evaluativos, de seguimiento y mejoramiento, que dinamizan prácticas incluyentes y de reconocimiento desde la diferencia, apuntan a generar otras lógicas de flexibilidad en los tiempos, intenciones y fines de la evaluación, porque involucran a los actores sociales que de manera directa o indirecta, tienen bajo su responsabilidad los acompañamientos y valoraciones de las ofertas educativas y, por otra parte, exigen de los sujetos vinculados a los programas educativos, el participar de manera proactiva en los diversos procesos que demanda la evaluación/valoración.

Desde estas consideraciones y modificaciones evaluativas, se puede inferir que la ciudad de San Juan de Pasto, puede avanzar en el trabajo colectivo de implementación, desarrollo y evaluación de programas socio educativos, en procura de alcanzar niveles de calidad y cobertura, propios para la atención formativa y laboral de las poblaciones que se encuentran en situación de extrema pobreza, ruralidad, minorías étnicas, afrocolombianos, en situación de desplazamiento, de calle, en vulnerabilidad, entre otros.

Además, la aproximación reflexiva sobre los inicios y avances de la evaluación en los diferentes tipos de educación: convencional, no formal y flexible, muestran cómo ha sido elaborada, los fines que procura alcanzar, las evidencias que muestran los resultados obtenidos y la razón de ser, en un recinto educativo. De igual manera, el avance de sistematización identificado a nivel latinoamericano, pone de relieve otras formas de educar y trabajar en

procesos psicosociales, con poblaciones que están en situación de vulnerabilidad, desplazamiento y de calle, predominando entre ellas, las experiencias de educación popular que se han desplegado en diversos territorios del continente.

Por último, la ciudad de San Juan de Pasto, cuenta con experiencias valiosas que dan línea de base para aplicar y llevar a cabo otras formas de evaluar, sistematizar y realizar ejercicios de seguimiento y autovaloración permanente, en pro del mejoramiento continuo y de la integración, para trabajar conjuntamente con entidades gubernamentales u otras.

3.4.4. La comunidad y las familias trabajan mancomunadamente con las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE

Se trata pues de educar para la comunidad, en la comunidad y con la comunidad. Al actuar así se reivindican nuevos espacios educativos, se crean nuevas sensibilidades y aparecen nuevas demandas de mejora de esa sociedad.

Roger A. Petrus (1998).

Carlos Juliao Vargas hace alusión al concepto de comunidad, considerándola como un término polisémico por su grado de comprensión, de manejo y de inclusión de los diferentes factores y actores que ésta puede reunir y adherir, pero dentro de esta variedad que se presenta, propone que la comunidad puede ser entendida como “una localidad o área geográfica (territorio), un grupo estructurado a través de un conjunto de relaciones sociales y un conjunto de personas que comparten un sentido de pertenencia.” (2007, p. 30).

Esta idea general de comunidad, se puede especificar en la lógica de comunidad y familia en la educación y pedagogía social, donde Antonio Petrus (1998) propone que sean asumidas como factores y componentes imprescindibles para llevar a cabo acciones de socialización, educación, atención y asistencia de tipo individual y personal, indistintamente del ámbito o campo de acción en el cual se ejecuta el plan, programa o proyecto social, viabilizando y generando otras nociones y formas de educar, interactuar y ser, en ese contexto.

Rufino Blanco en su obra *Teoría de la Educación*, diserta sobre el papel de la comunidad en las acciones educativas, retoma teorías de la finalidad y razón de ser de comunidad en los procesos de enseñanza de P. Natorp y de J. Dewey. Siguiendo las huellas de Natorp, Blanco

insiste en la idea de la Pedagogía como “la ciencia de la educación por la comunidad y para la comunidad” (1930, p. 613).

De igual manera, Belén Caballo y Rita Gradaillés, coinciden con Rufino Blanco en el manejo de la educación por y para la comunidad y además destacan la pedagogía social como la ciencia de estudio de la educación social y de los componentes que la circundan y posibilitan su ejecución, por tanto es comprensible que “las personas, los grupos y las comunidades son los protagonistas directos de los procesos educativos y de la acción-intervención social que en ellos se configuran”. (2008, p. 46).

En este sentido, se puede interpretar que el desarrollo de la educación comunitaria en Colombia ha sido resultado de “Prácticas sociales, discursos y saberes sociales, que se han imbricado mutuamente desde los aportes de la educación popular, la educación de adultos, la animación socio cultural, la educación no formal, todos los cuales van dirigidos a apoyar el desarrollo de la comunidad en sus diferentes aspectos sociales, políticos, económicos y culturales.” (Vélez, 2010, p. 145).

Estos aportes y reflexiones pedagógicas sociales, dejan en claro que la comunidad es la constitución de diversas personas que se mueven, relacionan y hacen parte de un espacio y contexto demarcado de manera representativa y territorial. En ésta conjunción humana se encuentra un grupo de sujetos, reconocidos históricamente bajo el nombre de núcleo familiar, considerado como un mundo de significaciones de gran importancia. El núcleo familiar se asume como la primera célula de formación y socialización con los demás. Por lo tanto, adquiere la condición de “una comunidad humana, un espacio vital, una forma de comunicación recíproca entre personas” (Montoya, 1995, p. 75).

En los tiempos actuales, la organización y constitución familiar ha cobrado auge por ser establecida como la dirigente y responsable de los procesos educativos y sociales en colaboración y concordancia con las instancias educativas. Por ende, el papel y posición de “la familia es hoy día, a pesar de las múltiples transformaciones, el lugar donde se dan las máximas muestras de solidaridad y el instrumento primero de cohesión social” (Gonzáles, et al., 2001, p. 10). En concordancia con lo expresado, la familia, en el marco de la primera década del siglo XXI, es valorada en la sociedad por su rol e importancia: en los tiempos actuales, se requiere del diálogo, del trabajo y de la responsabilidad conjunta, entre institución educativa, familia, comunidad y sociedad en general, para concretar y optimizar acciones y

tiempos dirigidos a los procesos formativos, de socialización, de interacción multicultural, de valores y principios humanos, de estrategias cooperativas u otras, que vayan en pro del desarrollo integral y del compromiso social.

Por consiguiente, este tipo de dinámicas y alianzas superan la fragmentación y vuelven a tomar rostro los diferentes actores sociales que tienen bajo su tutela la crianza y formación de las jóvenes generaciones. Es así que las dos fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE, al inicio de sus labores identificaron que era necesario involucrar y trabajar de manera colectiva con las comunidades y las familias, desatancándose en la primera, el sentido y trabajo comunitario y en la segunda, el componente familiar.

3.4.4.1. Procesos comunitarios en la Obra Social El Carmen

La Obra Social El Carmen fundamenta su sentido social y comunitario en el evangelio de las sagradas escrituras y en el ejercicio espiritual, puesto que su fundador el padre Jiménez reconoce que al ser enviado a trabajar en el barrio El Tejar, se encontró con una *“Población de gente que apenas estaba construyendo su casa, querían construirla toda pero no tenían plata y el instituto les daba la casa pero no se las daba terminada; les daba comenzada pero termínela. Y en esa realidad, me provocó trabajar en favor de ellos, y cuando fui a la parroquia repetí lo de San Pablo: no vengo a buscar sus bienes, vengo a buscar la salvación de ustedes.” (C.2.c.2.5.)*

Además, identificó que la zona no contaba con servicios de atención a la comunidad como: salud (medicina general y odontología), funerarios (sala de velación), de educación - eran mínimos para los requerimientos de formación para la población juvenil y rural- (bachillerato público, privado y por ciclos), de trabajo y ventas (talleres de artes y oficios y almacén), entre otros. Estas y otras situaciones lo motivaron a ocuparse y constituir la Junta de acción comunal, involucrar a los vecinos y sectores aledaños rurales para trabajar en mingas, determinar acciones y responsabilidades con profesionales de diversas áreas para la organización de los aspectos de la salud y educación, establecer contactos con diferentes comunidades religiosas para la atención de enfermos y el internado de niñas, y además, dirigir y apoyarse en el trabajo de producción y ventas de diversos productos elaborados por los internos de la fundación.

Estos procesos fueron realizables y son loables de reconocimiento, por la lógica organizativa colaborativa que le impregno el fundador, quien visionó la organización, dirección, trabajo, unificados desde la asignación de responsabilidades y, a la par con las diversas personas y en los diferentes frentes constitutivos en la actualidad de la Obra Social El Carmen.

Dichos actos colectivos permearon y hacen parte de la vida de los/as jóvenes de los internados, del equipo de apoyo que dirige y trabaja en los frentes, y de la comunidad que circunda a la fundación. Lo anterior, ha motivado expresiones, impresiones e ideas, tales como: *“La vida comunitaria es importante porque el ejercicio de convivir con personas de diferentes partes, de diferentes edades, es un ejercicio muy bueno porque uno aprende a tolerar, a saberla llevar, a saber manejar un poco los sentimientos que uno tiene, aprender a entender a los compañeros.”* (C.2.c.2.2.).

Porque *“el padre dice que tienen que irse formando al mismo tiempo, por ejemplo hay jovencitos que por su edad tienen que ir aprendiendo de personas que ya llevan un ritmo de más madurez y también eso les ayuda a comunicarse los unos con los otros”* (E.2.e.2.6.), y lo importante para la obra y para los internados es que *“se debería realizar una reunión periódica con padres de familia; es decir, hay padres que vienen y dejan los chicos y nada más se supo de ellos, porque pienso que la educación debe ser conjunta: padre de familia, institución, joven”*(C.2.c2.1.).

Desde esta perspectiva, se plantea la meta alcanzada y es posible sostener que la parte *“comunitaria se ha beneficiado, como su nombre lo dice: Obra Social El Carmen. Todos los frentes que tiene la obra social están al servicio de la comunidad y por ende, al servicio de lo social”* (C.2.c.2.4.).

Las expresiones anteriores, dejan a la vista, la respuesta y compromiso social que emitió en 1964 el padre Jiménez a la comunidad del Tejar, al exponer su vida y vocación de servicio, desde la coherencia de pensamiento, palabra y actuación, que van en el camino de la responsabilidad social, servicio humanitario, atención a la población vulnerable y rural, y trabajo comunitario. Proyecto de dimensión social, estructurador de sentidos de vida y enfocado a las personas integradas a la Obra.

3.4.4.2.URDIMBRE involucra a las familias en procesos educativos

Imagen 35. Trabajo de proyectos con familias.



Fuente: archivo histórico de URDIMBRE.

URDIMBRE considera que el trabajo formativo y la atención de la población infantil y juvenil que se encuentra en situación de calle, se optimiza al involucrar a la familia y a diferentes sectores sociales; dado que pueden aportar de manera socioeducativa. En este sentido, definió el frente familia, establecido a partir de *“Procesos educativos para intervenir en los procesos de crianza que tienen con los niños. Se hacían trabajos y talleres con diferentes temáticas con respecto a lo que involucraba ser padres y tener la responsabilidad de sus hijos. Por ende, era formarlos en que se preocupen por sus hijos, dónde estaban ellos, los peligros que tienen en la calle, que mejoren sus prácticas de crianza y que el maltrato no es la única forma de corregirlos.”* (C.2.c.2.17.).

Con estas premisas, se propendía a que las familias deduzcan su función y responsabilidad social, que se reconozcan como las tutoras legales de la crianza de los hijos, y paralelamente, a consolidar estrategias de trabajo social y familiar de manera colectiva, con aportes a los procesos de educación, cuidado y protección del menor. Estos principios familiares, son claros en los/as jóvenes que asistían a URDIMBRE, manifiesto en la identificación *“Ellos nos ayudaban y seguían con la familia, y la familia tenía que contarle cómo era el muchacho, no conocían al muchacho solamente sino que a la familia también y eso era lo importante porque eso dice URDIMBRE: ‘en ese estilo vienen los hilos’; ellos querían averiguar de dónde venía el muchacho, cómo estaba formada su familia, cómo podían ayudarlo.”* (E.2.e.2.31.).

Así, la educación va tomando fuerza, es aceptada por las personas involucradas con la vida del joven y se realiza de manera conjunta con la familia, para favorecer las dinámicas y disposiciones pedagógicas establecidas por URDIMBRE. Dichas acciones psicoeducativas se afianzan en escenarios familiares y comunitarios, en un intento por avanzar en tácticas que aporten a la sana convivencia; porque era claro que en la realidad de los contextos y grupos sociales con los cuales estaban trabajando, correspondían *“a comunas muy fuertes que tenían conflictos entre ellas y logramos que URDIMBRE sea una zona neutral, en donde a pesar que en la noche anterior hayan tenido discusión, o los padres estén disgustados, URDIMBRE no tenía nada que ver y era un espacio para poder convivir y jugar juntos.”* (E.2.e.2.17.).

Por lo tanto, la opción que implementa URDIMBRE para trabajar en esta realidad social, consiste en un trabajo pedagógico y social en terreno, con visitas a las familias y en algunos casos a las comunidades; en los escenarios donde se encontraban los jóvenes y familiares y/o las personas que son aceptadas como familia, para irlos reconociendo en sus necesidades e intereses y desde ahí, ejecutar acciones orientadas a las demandas, vacíos, carencias u otras solicitudes que presentaban.

En efecto, -en la lógica de este ejercicio y su respectiva aplicación-, como propuesta social se inscribe en el planteamiento de Hilda Benítez Carreón (s.f.), quien manifiesta que la solución a estas problemáticas o situaciones que viven estas comunidades y grupos sociales, no es *“tratar de exterminarlos como ha sucedido en algunos países, esto además de inhumano, no resuelve de fondo el problema ya que si las condiciones de marginación y pobreza siguen creciendo, mayor potencial de personas en riesgo de asumir conductas antisociales se darán.”* (p. 32).

En este sentido, se encuentra en los fundamentos de Pedagogía-Educación Social, otro elemento que puede aportar a la minimización de las soluciones drásticas y a veces inhumanas, al ofrecer la posibilidad del trabajo e interacción por medio de la mediación, entendida como una *“Estrategia para la reflexión crítica en espacios y tiempos que se extienden más allá de las paredes de los centros escolares, y para ello es necesario apoyarse en una pedagogía del diálogo como metodología para solucionar los problemas que surgen en la vida cotidiana.”* (Caballo y Gradailés, 2008, p. 48).

Por consiguiente, la conjunción comunidad escuela-comunidad familia-comunidad local, son pensadas como una tríada de “ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca, ya que individuos, grupos y redes presentes en la escuela lo están también en la comunidad local, y no se entiende lo uno sin lo otro”, (Subirats, 2002, p. 39). La tríada ganará en sentido social, apoyos y soluciones educativas y ante todo, en el deber y propósitos, al cumplir con respuestas y alternativas asertivas a las peticiones y urgencias de los NNJ, inmersos en particulares condiciones sociales y educativas. Estas disposiciones y formas de organización y trabajo, propuestas por las dos fundaciones, invitan a detenerse por un momento para apreciar en conjunto, la visión social, entrega de espíritu y calidad humana impregnadas en las actuaciones y tiempos dedicados al trabajo comunitario y familiar. Lo cual conduce al planteamiento “el hombre, como ya indicaba Platón, no es educado sino por la comunidad y en sí misma. Esto es, el hombre para llegar a serlo, necesita del hombre.” (Pérez, 2003, p. 21).

Y en esta necesidad humana de educarse y formarse con, para y desde la comunidad, se puede inferir que toda acción enfocada a la entrega y dedicación a las personas y comunidades menos favorecidas, conllevará a provocar cambios del tipo *efecto mariposa*⁴⁷, donde “puede provocar un drástico cambio de dirección de una violenta tormenta a miles de kilómetros de distancia, pues la perturbación en la atmósfera que provocó el insecto irá amplificándose al avanzar, y al llegar al frente de la tormenta puede haber adquirido relevancia” (Leiva, 2003, p. 6).

En este efecto o movilidad, proporcionado al componente humano y social, no se sabrá a ciencia cierta en qué aspectos culturales, políticos, económicos y educativos redundarán o aportarán, pero se puede afirmar que el ‘batir de alas’ de las personas que pueden dar crédito de los alcances logrados por las dos fundaciones y que fueron tocadas por las diferentes actividades de corte comunitario y familiar, no desaparecerán y no se quedarán estancadas en un contexto inmediato; sino que por el contrario, lo replicarán en otros escenarios e instancias humanas.

⁴⁷ El efecto mariposa es un concepto de la teoría del caos. La idea es que, dadas unas condiciones iniciales de un determinado sistema caótico, la más mínima variación en ellas puede provocar que el sistema evolucione en ciertas formas completamente diferentes. Su nombre proviene de la frase: “el aleteo de las alas de una mariposa se puede sentir al otro lado del mundo” (proverbio chino). Tomado de http://es.wikipedia.org/wiki/Efecto_mariposa, consultado el 18 de julio de 2013.

CAPÍTULO IV

POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA COLOMBIANA, DESTINADA A LA ATENCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD Y DE CALLE.

4.1. Aproximaciones e interpretación de los conceptos de vulnerabilidad⁴⁸ y situación de calle

La vulnerabilidad se refiere a la interacción de una constelación de factores externos e internos, que convergen en individuos, hogares o comunidades particulares en un tiempo y un espacio determinados.

Miguel Villa (2001)

Hablar de vulnerabilidad para remitirse o catalogar un grupo social que se encuentra en situación de (o presenta o está expuesto) carencias de corte social, económico, físico, emocional, entre otras; conlleva a detenerse por un momento, y plantearse las siguientes preguntas: ¿Por qué estos grupos y poblaciones se encuentran en estas condiciones?, ¿Por qué es necesario ubicarlos dentro de la categoría de vulnerabilidad? y ¿Qué ganancias o pérdidas en cuestión de visibilidad y reconocimiento de sus derechos obtienen al estar ubicados en la categoría de vulnerabilidad?

Estos y otros interrogantes surgen en el momento de pretender abordar, analizar y comprender las condiciones que afrontan las distintas sociedades y sobre todo, las poblaciones caracterizadas históricamente por la invisibilidad, falta de oportunidades, desconocimiento y violación de sus derechos, entre otros. En este sentido, se abre una gama de posibilidades y realidades que merecen (y conducen hacia) el estudio de sus particularidades, manifestaciones

⁴⁸Es necesario aclarar que en este capítulo se hará énfasis en los NNJ que se encuentran en situación de calle porque no aparecen en la política pública colombiana, en las acciones para ser atendidos en los “Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables” (MEN, 2005) y en demás referentes normativos que propendan por la atención y educación a la infancia y juventud. Además, no se abordará la condición de los internos e internas de la Obra Social El Carmen, presentes hasta el capítulo tercero, porque según el documento del MEN citado, se encuentran ubicados y favorecidos normativamente en cuestión educativa, en el grupo denominado “población rural dispersa.”

e interacciones con los fenómenos internos y externos, lo mismo que con sus respectivas afectaciones.

Por lo tanto, y en miras de no extendernos ni desviarnos de la finalidad del presente capítulo, se tocará el tópico de vulnerabilidad en cuestión de clasificación de grupos sociales, programas y procesos de atención educativa, visibilidad de estos grupos sociales ante la ley, práctica y reconocimiento de los derechos humanos. En esta perspectiva, se podrá contar con elementos de juicio que permitan la introducción a la política pública educativa colombiana y desde ahí, reconocer qué tanto favorece y viabiliza acciones y estrategias pedagógicas tendientes a atender de manera oportuna y asertiva a los NNJ que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de calle.

Para acercarnos y entender la noción de vulnerabilidad social, se puede retomar la idea de Miguel Villa, al proponer que por vulnerabilidad se entienda “el riesgo o probabilidad de que un individuo, un hogar o una comunidad pueda ser lesionada o dañada a raíz de cambios en las condiciones del contexto en que se ubica o en virtud de sus propias limitaciones”. (2001, p. 3).

Dentro de estas líneas, se expresa que indistintamente de la pobreza, la vulnerabilidad se puede generar ya sea por fenómenos internos y externos que en un momento dado pueden trastocar y modificar las condiciones de vida de los grupos sociales que están siendo afectados; por lo tanto, el concepto

Vulnerabilidad es multidimensional en sus fuentes y expresiones, afectando a individuos, hogares y comunidades. Todos los seres humanos, y sus distintos modos de agrupación, son vulnerables –en mayor o menor medida– por efecto de la intervención de diversos factores (tales como ingresos, patrimonio, género, origen étnico, lugar de residencia, enfermedad, derechos o condiciones ambientales). (Villa, 2001, p. 4).

Continuando con este autor, se retoma la claridad al abordar el manejo de condición de vulnerabilidad y marginalidad, término que fue acuñado a partir de la década de 1960 para representar los inconvenientes de inclusión de los sectores rurales al contexto urbano, debido al fenómeno y avance de la industrialización. Por lo tanto, “La diferencia entre ambos enfoques no sólo obedece a las distintas condiciones históricas a las que se refieren, sino también a las configuraciones sociales a las que aluden. En tanto la marginalidad se concentró básicamente en lo que se denominó mundo popular urbano –cuya existencia suponía un

dualismo estructural–, la noción de vulnerabilidad conlleva el examen de las condiciones que ponen en riesgo la movilidad social ascendente.” (Villa, 2001, p. 5)

De igual manera, Miguel Villa (2001) aborda el concepto de exclusión social, porque considera que es necesario tener claridad en la aplicación y manejo de este fenómeno que atañe a las poblaciones denominadas “pobres económicamente”, que son el resultado de los procesos de industrialización, de políticas económicas capitalistas, del desarrollo económico a gran escala y, en sí, no han logrado alcanzar una vida plena dentro de los márgenes del bienestar social.

Por consiguiente, la aplicación del término exclusión social para los países de América Latina, “Guarda una especificidad considerable que hace cuestionable su transferencia directa al contexto social, económico, político y cultural de los países de América Latina y el Caribe. En esta región podría tal vez reconocerse una exclusión estructural, de la que dan cuenta los estratos bajos y las comunidades étnicas originarias.” (Villa, 2001, p. 5)

Por otra parte, también se encuentra que el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de México (2006) trabaja y aplica el concepto de vulnerabilidad a “aquellos sectores o grupos de la población que por su condición de edad, sexo, estado civil y origen étnico se encuentran en condición de riesgo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar”⁴⁹.

De igual manera, el Plan Nacional de Desarrollo–PND (informe, 2003) precisa la vulnerabilidad como el producto de diversas circunstancias económicas, sociales, políticas y culturales que desfavorecen y desconocen a diversos grupos sociales, entre los que se “encuentran los NNJ en situación de calle, los migrantes, las personas con discapacidad, los adultos mayores y la población indígena, que más allá de su pobreza, viven en situaciones de riesgo.”⁵⁰.

En México, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia –DIF (2004) aborda la vulnerabilidad como un fenómeno de desconexiones sociales que va creciendo y se va enraizado en las diferentes sociedades. Lo cual deja en evidencia la “carencia o ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal, e insuficiencia de las

⁴⁹Tomado de: "Definición", en Grupos Vulnerables [Actualización: 20 de febrero de 2006], en: www.diputados.gob.mx/cesop/, consultado el 20 de abril de 2013.

⁵⁰Tomado de: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, "Definición", en Grupos Vulnerables [Actualización: 20 de febrero de 2006], en: www.diputados.gob.mx/cesop/, consultado el 20 de abril de 2013.

herramientas necesarias para abandonar situaciones en desventaja, estructurales o coyunturales”⁵¹.

Y en el mismo sentido, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, considera que la vulnerabilidad se refiere específicamente a poblaciones que presentan las siguientes condiciones:

- Poca o nula presencia del o en el Estado o imposibilidad de acceso a los servicios que éste debe prestar.

- Carencia de un desarrollo institucional en las escalas local y regional que atienda las necesidades básicas de las poblaciones.

- Dificultades de comunicación y relaciones de dependencia y desequilibrio con la economía de mercado.

- Asentamientos en zonas de difícil acceso y de alto riesgo, rurales dispersas o urbano marginales.

- Ausencia de manejo sostenible del medio ambiente, deterioro de ecosistemas por fenómenos de extracción indiscriminada de recursos naturales.

- Y en el componente educativo: Bajos índices de escolaridad y dificultades frente a los procesos de aprendizaje. (2005, pp. 10-11).

Así mismo, Nélica Perona y Graciela Rocchi trabajan el concepto y aplicación de vulnerabilidad, y van más allá de la denominación y de la identificación de los factores que la producen y la perpetúan, deduciendo que dentro de los dispositivos de prevalencia de la condición de vulnerabilidad, se ubica la pobreza, la cual permite diferenciar dos estados o condiciones de vulnerabilidad:

La de los "vulnerados" que se asimila a la condición de pobreza, es decir que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad; y la de los "vulnerables" para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no está ya materializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte. (2000, p. 4).

⁵¹ Tomado de: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Primer Foro Nacional, “Situación actual y perspectivas de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en México”, 2004, 2, en <http://www.dif.gob.mx/downloads/Infancia/Foro%20Nacional%20Infancia.pdf>. Consultado el 25 de mayo de 2013.

En este sentido, el estar en situación de pobreza, configura una situación de vulnerabilidad. En la misma línea, Fernando Cortés, et al., (2002) distinguen que diversos grupos de poblaciones pueden encontrarse o padecer situaciones de pobreza de diferente índole, que en un futuro próximo continuará subsistiendo si no se la erradica o aminora con acciones concretas y acordes a las realidades que viven las comunidades o grupos vulnerables.

Esta idea, aporta elementos para dimensionar la condición de vulnerabilidad como una carencia (o ausencia de), situación que remite a un estado de detrimento, señalador de la ausencia de dispositivos fundamentales para el sostenimiento y el avance personal y colectivo. De este modo, se perfila como la falta de herramientas necesarias para dismantelar dicha posición y en algunos casos, acomodamiento y aceptación de la condición en la cual se encuentra.

Además, otros estudios reconocen que así como existe pobreza económica, alimentaria, existe también la pobreza de capacidades a nivel familiar y comunitario, sustentadas en estudios del Banco Mundial (2009) que revelan que los “recursos del hogar no alcanzan para adquirir el valor de la canasta alimentaria, más una estimación de los gastos necesarios de salud, vestido, calzado, vivienda, transportes y educación” (p. 7).

Dentro de este abanico de interpretaciones y ubicaciones de factores generadores de la condición de vulnerabilidad, se encuentra un grupo social que es afectado de manera directa y engrosa el marco denominado condición de vulnerabilidad, estos son catalogados como NNJ en situación de calle, quienes por diversos motivos optan por la calle como un espacio para vivir, trabajar, huir de las violencias, abusos y conflictos familiares, y en últimas alojarse en un ambiente que puede ser considerado como un lugar de estancia permanente o transitoria.

En esta lógica, al mirar la calle como un espacio permanente o transitorio, Ruth Pérez López (2005), destaca que este territorio es concebido como el único lugar de vida, y establece dos tipos de catalogación de esta población, teniendo en cuenta el tiempo de estancia y tipos de rutinas realizadas en estos lugares; el primer grupo es identificado como niños *de* la calle porque “han roto todos sus vínculos familiares, o bien una gran parte, mientras que los niños *en* la calle viven con su familia y usan la calle exclusivamente para trabajar. Los primeros se han instalado en los espacios públicos y han desarrollado estrategias de supervivencia para permanecer en ellos; los segundos ocupan estos espacios temporalmente y los perciben únicamente como una fuente de ingresos” (p. 3).

De igual manera, la Agencia Nacional por los Derechos de la Infancia (ANDI) de Brasil (2004), argumenta que la expresión “chicos en situación de calle” es empleada para ubicar e identificar a los niños, niñas y jóvenes que transitan y pasan sus días en las calles. Varios autores dedicados al tema sostienen que la gran mayoría de ellos y ellas,

“Tienen un hogar, una dirección y una referencia, es decir, no ‘pertenecen’ a la calle sino a una sociedad que los excluye o les niega sus derechos. Muchas veces se utiliza la expresión ‘chicos de la calle’ pero se recomienda no usarla porque profundiza la discriminación que ya existe sobre estos chicos e induce a pensar que ‘ser de la calle’ es una condición "natural inmodificable", casi como ser alto o bajo, en lugar de ser advertida como una condición que puede y debe ser modificada”⁵².

Para clarificar aún más la situación de niños, niñas y jóvenes en situación de calle, nos podemos remitir a la organización CHILDOPHE, reconocida como el Movimiento internacional a favor de los niños y niñas de la calle, constituida por un grupo de voluntarios internacionales, enfocados en la defensa de los derechos de esta población a nivel mundial. La organización, apoya y promueve desde 1986, iniciativas que propenden por acciones en beneficio de las familias, con programas preventivos para ser ejecutados por la comunidad.

En el año de 1987, en la ciudad de Guatemala, se llevó a cabo el taller de educadores de la calle, durante los días 22, 23 y 24 de junio, donde participaron diferentes experiencias latinoamericanas y se presentaron los resultados alcanzados en la atención y promoción de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en situación de calle. En este espacio de encuentro y reflexión se aborda el tema de educación en calle, considerada como “un proceso largo, donde hay que caminar con el niño, buscando espacios de participación, respetando sus propios valores, formados a través de su sobrevivencia, orientándolos a la creación de una sociedad justa.” (Childophe, 1987, p. 2).

Es importante mencionar las pautas sustentadas por Paulo Freire en este evento de 1987, en la definición y distinción de las características de los NNJ en situación de calle. Por tanto, Freire se remite a las personas participantes en el Primer Seminario Latinoamericano sobre alternativas comunitarias para niños de la calle, celebrado en Brasilia en 1984, dado que en dicho encuentro surgieron las siguientes particularidades:

⁵²Tomado de: Agencia de Noticias por los Derechos de la Infancia (ANDI), Brasil, consultado en: www.andi.org.br, el día 21 de enero de 2012

- Es prematuramente adulto y busca medios para sobrevivir en la calle, como consecuencia de un sistema social que lo marginaliza
- Actúa permanentemente en actitud defensiva frente a las personas como respuesta al maltrato físico de que es objeto por parte del medio que lo rodea.
- Satisface sus necesidades básicas y reales en la propia calle, duerme, come y trabaja (igual que sus padres).
- Enfrentan crecientes dificultades escolares que lo llevan a la repetición y abandono de los estudios.
- Desarrolla habilidades especiales que le permiten sobrevivir.
- Es un producto de la carencia del afecto familiar y social que influye en su crecimiento armónico e integral.
- El niño de la calle es fuerte, astuto, dentro de su medio. (CHILDOPHE, 1987, p. 48).

En esta línea, podemos cerrar la distinción y caracterización de la población en situación de calle, con la mirada elaborada por la Fundación URDIMBRE de la Ciudad de San Juan de Pasto, quienes aluden a esta población como “niños en alto riesgo, de la calle y en calle” los cuales fueron ubicados en tres grupos, destacando las siguientes connotaciones:

grupo 1: niños y niñas en alto riesgo entre los 2 y 12 años, permanecen solos y viven en inquilinatos donde habitan varias familias; - grupo 2: niños, niñas y jóvenes de calle en edades de 4 a 18 años, permanecen mucho tiempo en la calle trabajando como recicladores, vendedores de frutas, dulces, lotería, cantando en buses, cuidando carros, otros en mendicidad o drogadicción; grupo 3: niños, niñas y jóvenes de calle en edades de 8 a 18 años, viven en la calle, consumiendo drogas, son dependientes, no trabajan y viven en la mendicidad. (Muñoz, et al., 2000, p. 9)

Dicha agrupación fue realizada por URDIMBRE con la intención de establecer las realidades familiares, sociales, económicas y educativas que estaban viviendo los NNJ y desde ahí, determinar las acciones de intervención, ayuda y atención, acorde a las necesidades y requerimientos de cada uno de los grupos contemplados. Más adelante, ubican otras asignaciones de conceptos con respecto a las condiciones que va presentando la población atendida y los van diferenciando como “*niños, niñas y jóvenes de calle, en calle y en situación de riesgo y prevención*” (D.2.d.2.18).

Esta aproximación conceptual y caracterización de la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad y de calle, devela la existencia de grupos sociales desprotegidos, sin los medios suficientes para poder llevar a cabo procesos de socialización y de interacción de manera fluida, autónoma, democrática y libre; porque se ven afectados por factores externos e internos, revisados en párrafos anteriores. En algunos casos, los NNJ deben asumir el rol de adultos y realizar actividades de adultos, lo cual conlleva a la toma de actitudes y posturas complejas, frente a los avatares de la vida cotidiana.

Por consiguiente, es perentorio y urgente dar visibilidad a esta población que se encuentra al margen de las garantías sociales y estatales; y por lo tanto, han sido víctimas de la violación de sus derechos. Esta población deberá contar con las garantías suficientes y los mismos medios de los que disponen los otros sectores sociales para acceder a condiciones dignas de vida, crecer en igualdad de oportunidades, utilizar los servicios sociales y ser reconocida como sujeto pleno de Derechos.

4.2. Programas latinoamericanos de políticas públicas, destinados a la atención de niñas, niños y jóvenes en situación de calle

Las sociedades y gobiernos deben realizar el máximo esfuerzo posible para construir condiciones favorables a fin de que éstos puedan vivir y desplegar sus potencialidades.

Programa Piloto de Apoyo a NN y Adolescentes en Situación de Calle, Chile, 2011.

El I Seminario Americano de los Derechos del Niño, realizado en Buenos Aires en 1990, propició el encuentro de diferentes actores y entidades gubernamentales y no gubernamentales para trabajar y establecer estrategias y mecanismos de atención, asistencia, subsidios y posteriormente, desde el enfoque de derechos destinados a la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad y de calle. En este contexto, diferentes países asumen la tarea de propiciar, establecer, divulgar y ejecutar políticas públicas y programas visualizados desde diferentes frentes como la salud, atención psicosocial, educativa, recreativa, laboral y social.

En este proceso, sobresale México en la aplicación e instauración de Programas de Atención a la Infancia y Adolescencia, y dentro de este marco de atención se ubica el Programa denominado “Atención a Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Calle: “De

la Calle a la Vida”,⁵³ ejecutado y supervisado por la Secretaría de Desarrollo Integral de la Familia-DIF, que opera a nivel nacional con la finalidad de contribuir en la solución de la problemática de los menores en situación de calle.

Para concretar en la realidad este tipo de programas, México crea la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables, durante la LVIII Legislatura a partir de la reforma a la Ley Orgánica del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, en el año 2000. La Ley, fue concebida para mejorar el marco jurídico de protección a los derechos de los/as NN, de las personas con discapacidad y los adultos mayores. También para velar que la legislación sea aplicable, suficiente y adecuada a la realidad nacional y pone especial atención en los esfuerzos para promover una cultura nacional sobre la atención a grupos vulnerables a través de la difusión, la promoción y la gestoría.

Dentro de estas acciones, se encuentran unos objetivos que van dirigidos a las poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de calle, a saber:

Tabla 4. Objetivos de la política pública social de México- 2000.

Objetivos	Grupos de atención	Líneas de acción
Vigilar y procurar la equiparación de oportunidades para todos aquellos grupos o personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad o desventaja	Infancia y adolescencia	Privilegiar la atención directa con los grupos a fin de que sean ellos mismos los promotores de la solución a sus problemas, constituyéndose en sus propios voceros.
Preparar e impulsar aquellos proyectos de Ley o reformas que cumplan con las necesidades de los grupos vulnerables.	Indigentes y personas incapaces de valerse por sí mismas	Presentación de iniciativas y dictámenes legislativos.

Fuente: http://www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/3_gvulnerables.htm

En este sentido, se evidencian esfuerzos en otros países Latinoamericanos: en Bolivia existe el Programa Integral de Atención a Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Calle - Fase II⁵⁴, el cual funciona a razón del cumplimiento del Decreto supremo 25287 del 30 de enero de 1999, del cual también se crea el Servicio Departamental de Gestión Social, SEDEGES, hoy SEDEPOS, que tiene como misión la aplicación de las políticas y normas

⁵³Consultado en: http://www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/3_gvulnerables.htm, Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, el día 2 de febrero de 2013

⁵⁴La descripción del programa, los fines, la síntesis histórica que se presenta y los objetivos destinados a la población en situación de calle, son tomados de: http://www.santacruz.gob.bo/equitativa/gestionsocial/menor/situacion_calle/contenido.php?IdNoticia=5969&IdMenu=15306, el día 24 de abril de 2013

nacionales emitidas por el órgano competente, sobre asuntos de género, generacionales, familia y servicios sociales. En el Artículo 6 de las funciones, plantea tres objetivos, de los cuales el segundo hace alusión a la población que se encuentra en situación de calle, sustentado en “promover programas y acciones vinculados a la problemática de los niños de la calle y en la calle”.

En el año de 2007, el Servicio Departamental de Gestión Social, SEDEGES, crea el “Programa Integral de Atención a Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Calle” 2007-2010, el cual se caracteriza por desarrollarse en el hábitat donde se encuentran los NNJ, y determinar estrategias de reintegración familiar y otras, como atención médica, psicológica, entrega de refrigerios y talleres de capacitación sobre los efectos negativos de vivir en la calle. En la operatividad, dicho programa traza un objetivo general que busca “Recuperar a los Niños, Niñas y Adolescentes en situación de calle, a través de la intervención multidisciplinaria basada en abordaje, atención médica integral y atención psicosocial, con el fin de reinsertarlo en sus familias de origen, familia ampliada o centro de acogida, durante los años 2011-2013 en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.”

Además, determina cinco objetivos específicos, proyectados en atención alimentaria, psicosocial, familiar, médica integral y actividades lúdico recreativas; que buscan reintegrar a los chicos y chicas a las familias y a la realización de actividades propias de su edad e interés. Entre los propósitos, sostiene que se debe “lograr el abordaje de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle a través de actividades lúdicas, recreativas, educativas y deportivas con el fin de concientizar sobre lo negativo de la permanencia en calle.”

Por lo tanto, se evidencia corresponsabilidad y búsqueda de coherencia entre las estrategias y mecanismos propuestos para la atención y educación de los NNJ en situación de calle, de manera que la política pública y los programas de atención designados para este grupo poblacional están visualizados y buscan acercarse a las necesidades y realidades que exponen y viven, y a partir de esta lectura de vida, establecen rutas y mecanismos que se ajustan y subsanan las deficiencias y carencias en cuestión de Derechos.

De modo similar, Perú, con el Programa Nacional para atención de niños, niñas y adolescentes en situación de calle, gracias al Consejo de Ministros N° 82, que aprobó el

lanzamiento del Programa Nacional “Llachay”⁵⁵ (Aprendiendo), propuesto por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, MIMP, constituye una estrategia de intervención pública para la protección y atención de estos menores en situación de calle. “Llachay” tiene como objetivo “restituir los derechos de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle para que logren su desarrollo integral y así prevenir y reducir su exposición a riesgos”. Destaca que se debe involucrar y trabajar con la familia en acciones orientadas hacia el regreso de los niños a sus estudios en centros educativos y a sus núcleos familiares. Precisa que dicha labor no será de exclusiva competencia del Gobierno Central, sino también de la articulación de sinergias con otras entidades, para fortalecer las políticas públicas de atención integral, en los tiempos y metas establecidas.

En el territorio chileno, sobresale y cobra fuerza la cuestión de política social pública y atención a grupos sociales que se encuentran en situación de calle, reflejado en la ejecución desde el año 2011, del Programa Piloto de Apoyo a Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Calle, denominado “Solidario” sustentado en “La vulneración de derechos en niños, niñas y adolescentes en situación de calle, se manifiesta en la exclusión social y el profundo abandono que experimentan en carencia material; importante descuido físico y afectivo; maltrato y abuso físico; sexual y psicológico; explotación laboral y sexual; entre otros aspectos.” (MDSCh, 2011, p. 1).

Dicho programa Piloto, tiene por objetivo “asegurar el logro de algunas condiciones mínimas de las personas en situación de calle y promover el uso eficaz de los servicios públicos y privados disponibles en el territorio” (MDSCh, 2011, p. 1), y se caracteriza por generar procesos de acompañamiento y apoyo psicosocial mediante un profesional/técnico llamado “gestor de calle” que motiva y gestiona el cumplimiento de las condiciones mínimas.

El gobierno chileno, desde el año 1999 ha desarrollado y sostenido seis programas especializados para esta población, llamados “Programas Especiales de Calle”, PEC, con capacidad para atender a 320 niños. En 2011, crea el Plan Nacional de Calle, liderado por el Ministerio de Desarrollo Social de carácter inter sectorial e inter ministerial que tiene como propósito “Diseñar una política pública para personas en situación de calle. Esta política social debe integrar tres aspectos esenciales relacionados con: la prevención de la situación de calle,

⁵⁵ Consultado en: http://www.infanciahoj.com/despachos.asp?cod_des=10688&ID_Seccion=180, el día 12 de febrero de 2013

la protección de las personas y la promoción social de este colectivo mediante la inclusión activa de sus participantes.” (MDSCh, 2011, p. 5)

El Programa Piloto, propone cinco áreas de trabajo que se interrelacionan y constituyen insumo para la construcción de políticas. Por su interés, se mencionan dos: a) Niños, niñas y adolescentes: busca “diseñar una estrategia de abordaje integral para prevenir, mitigar y erradicar la situación de calle en la población infanto adolescente de todo el territorio nacional en conjunto con el servicio nacional de menores, SENAME”, (MDSCh, 2011, p. 5) y b) El compromiso ciudadano, para “promover una cultura basada en el respeto y la solidaridad entre todos los grupos sociales con el objetivo de erradicar los prejuicios y la discriminación existente sobre las personas en situación de calle y riesgo de situación de calle” (MDSCh, 2011, p. 5).

Estas estrategias, procuran ser alcanzables en tanto se ejecute el objetivo general del programa, enfocado a “Posibilitar la salida de la situación de calle de niños, niñas y adolescentes a través de la intervención psicosocial, familiar y comunitaria mediante alternativas de buen uso del tiempo libre, revinculación familiar y vida protegida” (MDSCh, 2011, p. 9); y cinco objetivos específicos, -de los cuales, para este estudio, se mencionan dos-, relacionados directamente con el componente educativo e intelectual (MDSCh, 2011, p. 9):

Tabla 5. Objetivos Específicos de política pública social de Chile, 2011

Objetivos	Indicadores
Participar en actividades educativas y recreativas alternativas a la estadía en calle.	% de niños, niñas y adolescentes que participan en las actividades educativas y recreativas propuestas
Fortalecer hábitos y habilidades físicas, emocionales, sociales e intelectuales	% de niños, niñas y adolescentes que fortalecen hábitos y habilidades físicas, emocionales, sociales e intelectuales

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social de Chile, Programa Piloto Plan Nacional de Calle.

La política pública Chilena se diferencia de los modelos Mexicano y Peruano citados anteriormente y es particularmente interesante desde la perspectiva de selección de personal y constitución de equipo de trabajo para la atención de los NNJ en situación de calle, al solicitar personal con experiencia en el área social y comunitaria, “disponible para el trabajo interdisciplinario e intersectorial, cuya labor esté basada en el Enfoque de Derechos y en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, CIDN.” (MDSCh, 2011, p. 18). Además, recomienda a largo plazo, la continuidad, sostenibilidad y evaluación de los Programas establecidos para la población en situación de calle.

4.2.1. El interés de Colombia por atender a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad y de calle

Acuérdate siempre cuando estés gobernando, que las leyes deben ser para el amor y nunca para el odio, que las leyes deben unir en lugar de separar, que las leyes deben buscar la justicia y no la iniquidad.

Eduardo Santa (2001)

Colombia, en la Constitución de 1991, en su Artículo 1º, señala: “Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general”.

Por lo tanto, las acciones del Estado deben garantizar a los/as ciudadanos/as, condiciones de vida dignas, minimizar las desigualdades sociales existentes y ofrecer a todos, en condición de igualdad de Derechos, las oportunidades necesarias para el despliegue de las aptitudes y la superación de los apremios materiales.

De manera complementaria, el Artículo 13 establece, “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.” (Constitución Política de Colombia, 1991). El Artículo citado, destaca que la persona prima ante la Ley y como lo sustenta el padre Jiménez (2010) “es la persona más que la Ley”, y ésta debe estar a su favor indistintamente de la condición social, económica, política u otras, y por ende, no debe estar impregnada de intenciones y actos discriminatorios, que fomenten la invisibilidad, la exclusión y atenten contra el ser. Lo anterior, posibilita ver a la persona en lo que es y no perder el horizonte de que *“la persona humana vale y ninguna es desechable, ni es basura, ni es estorbo y nadie puede hablar de limpieza social porque estamos purificando la comunidad”* (B.2.b.2.5.)

Lo fundamentado en los arriba citados artículos de la Constitución de Colombia, sirven como ruta para visualizar varios aspectos: a) ¿Cómo y cuánto ha procurado el Estado trabajar en el respeto, divulgación y aplicación de Derechos?, b) ¿Qué ha producido en cuestión de normas y políticas públicas desde el reconocimiento de la diversidad colombiana (étnica,

cultural, lingüística), desde las diferencias y realidades en que se encuentran los grupos de poblaciones (en conflicto, vulnerabilidad, desplazamiento, extrema pobreza, otros)? y c) ¿Qué alternativas ha generado en el manejo de alianzas interinstitucionales e internacionales para afianzar la cultura y prácticas de promoción, prevención, cuidado y oportunidad de desarrollo y avance social?

Por otra parte, en la cuestión de atención social y educativa de los NNJ colombianos que se encuentran en situación de calle, se han identificado opciones de programas y estrategias tendientes a aminorar las carencias que presenta este grupo social, en procura de afianzar procesos y prácticas para optimizar el desarrollo y los avances en las áreas personal, laboral, familiar y educativa.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, en los años 2002-2006 ejecutó el Programa de Apoyo a jóvenes en situación de calle, financiado mediante un acuerdo marco de cooperación entre el gobierno de Colombia y la Comunidad Europea. La finalidad del Proyecto “Caracterización social y cuantificación de niños y niñas adolescentes en situación de calle”, fue “Avanzar en la caracterización de la población que se encuentra en situación de calle, (NNJ) en 16 ciudades del país, con la finalidad de aportar mecanismos y estrategias para la atención y mejora en condiciones de vida de los hogares y grupos sociales atendidos.” (Unión Europea, et al., 2006, p. 1). Además, pretende generar y alcanzar resultados macros en

Mejorar las condiciones de salud, educación, vinculación social y productiva, y participación comunitaria de los agentes tratados; lograr que las entidades públicas, privadas y la sociedad civil cuenten con modelos y metodologías calificadas para la atención integral de la niñez en situación de calle; lograr que las entidades públicas y privadas que trabajan con la niñez en situación de calle mejoren su capacidad técnica y operativa institucional para la atención de la problemática en cuestión.” (Unión Europea, et al., 2006, p. 1).

Dicho estudio de caracterización mostró resultados cuantificables en aspectos como: registro y posesión de documentos de identidad, asistencia y permanencia en la escuela y en características cualitativas evidenció que la mayoría de los niños, niñas y jóvenes, abandonan sus hogares por cuestiones de violencia y maltrato, presentan síntomas de enfermedades tales como: infecciones respiratorias, diarreas, y problemas físicos, algunos NNJ consumen

sustancias psicoactivas. Por último, sugiere que se deben seguir aplicando censos y generar líneas de base para seguimientos posteriores.

Consecutivamente, el ICBF desarrolla el programa de apoyo a los jóvenes y niños de la calle en Colombia, proyecto Col/B7-310/97/0192⁵⁶; en éste sustenta que el objetivo primordial es “mejorar el nivel de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes y sus familias en situación de calle, e integrarlos como ciudadanos y ciudadanas en el ejercicio de sus derechos.”

Para el alcance de los propósitos específicos, se establece el desarrollo de modelos innovadores de atención, acciones como movilización y sensibilización a la sociedad civil y capacitación al personal involucrado para que en conjunto con la comunidad incidan en la política pública; además de determinar y desarrollar acciones que propendan por el mejoramiento en el nivel de calidad de vida, vinculación a proyectos de protección, integración y participación en el desarrollo local y afianzamiento de estrategias de mejoramiento en programas de atención y prevención en salud, educación, vinculación social, productiva, laboral y comunitaria, con la cooperación de entidades públicas y privadas.

Las acciones y estrategias implementadas para la ejecución de este macro programa nacional, se replicó en diversas ciudades del país, mediante Proyectos denominados:

- Hacia una ciudad incluyente de los niños, niñas, jóvenes y familias en situación de calle, Bogotá.
- Una experiencia para la dignificación de niños, niñas y jóvenes y familias en situación de calle, Bucaramanga.
- Niñez y juventud en situación de calle, con infancia y futuro en Cali, Soñadores al piso.
- Cartagena de Indias comprometida por la dignidad de los niños, niñas, adolescentes y familias en situación de calle, Mas Caras.
- Modelos de pedagogía vivencial, una estrategia para la reducción del fenómeno: niñez en situación de calle de la ciudad de Medellín, vivenciando...nos.
- Construcción de un modelo de protección integral con la participación de niños, niñas y jóvenes vinculados a la problemática de calle, en San Juan de Pasto (proyecto en el cual participó la Fundación URDIMBRE).
- Acunarte: no más niños y niñas en situación de calle en Pereira.

⁵⁶ Consultado en: <http://www.slideshare.net/CarolinaPamplona23/programa-apoyo-jvenes-y-nios-de-la-calle>, el día 5 de abril de 2013

En la implementación y desarrollo de estos programas a nivel nacional, se enfatizó en: 1. mejoramiento de las condiciones de vida, 2. cualificación (fortalecimiento de la calidad) de modelos de atención y 3. Incidencia en política pública.

En los resultados y efectos alcanzados, el ICBF sustenta que los NNJ y familias en situación de calle, se beneficiaron en protección integral y acercamientos a entidades de salud, seguridad social, evaluaciones médicas y odontológicas, formación en hábitos de aseo, talleres de prevención de consumo de sustancias psicoactivas y asesoría psicosocial; vinculación al sistema educativo, nivelación académica, formación en talleres y oficios, y fortalecimiento en política pública local a partir de participación y promoción en comités y redes locales.

Por parte de la Fundación URDIMBRE, al integrarse a este proceso, con participación pro activa, le permite aseverar, “El Municipio de Pasto no ha contado con una política pública de reconocimiento y atención permanente de la población vinculada a la problemática de calle, y ha sido posible atenderlos en estos últimos años gracias a múltiples esfuerzos privados y públicos y a voluntades de acción en el marco de otros programas -caso ICBF- y de voluntad política con recursos de varias instancias de la alcaldía municipal.” (Muñoz A, et al., 2000, p. 5).

Con respecto a la atención educativa para la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad y de calle⁵⁷, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, en el documento *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables* (2005), a través del plan sectorial de educación (2002-2006), desarrolla la ejecución de modelos flexibles que han permitido la inclusión de niños, niñas y jóvenes al sistema educativo, lo cual impactó en la ampliación de la cobertura y en el avance en la variable y meta de calidad, pero aún es necesario continuar implementando acciones que posibiliten la atención a la población más pobre, a la que vive en zonas de frontera, a la que pertenece a diversos grupos étnicos, a los residentes de las áreas rurales dispersas y a población afectada por el desplazamiento forzado.

⁵⁷ Es necesario clarificar que el Ministerio de Educación Nacional en el documento *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*, (2005), destaca diferentes grupos sociales que son considerados como grupos vulnerables prioritarios de atención y dentro de esta distinción no se encuentran los NNJ en situación de calle; por lo tanto, la intención de colocar e insistir en esta denominación tiene como fin mostrar que esta población merece ser tenida en cuenta por sus particularidades y consecuentemente, se consideren políticas públicas y programas que redunden en atención educativa, acordes a sus necesidades, tiempos u otros aspectos propios de su condición.

En aras de estas realidades y procurando responder a la gama de grupos sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de calle, y enfocado a elevar los niveles de cobertura, calidad y eficiencia, el gobierno nacional ha previsto una agenda de desarrollo educativo hasta el año 2019, donde los objetivos fundamentales se estructuran en:

“Tener una economía que garantice mayores niveles de bienestar de la población, una sociedad conformada por ciudadanos libres y responsables, y un Estado al servicio de ellos. Garantizar una educación de calidad para todos los habitantes que requieren de la escolarización básica es el medio privilegiado del Estado para disminuir la pobreza y mejorar las condiciones de vida de la población.” (FIECC, 2009, p. 26).

Estas alternativas y respuestas educativas son previstas desde la intención de ser atendidas por las instituciones educativas regulares o convencionales, en horarios en los cuales se desarrollan los encuentros pedagógicos semanales de formación o en horarios flexibles, dependiendo de los programas que se estén ejecutando o que cuenten con el aval del MEN para poder ser implementados, puesto que la normativa ministerial solicita que se deben abrir las puertas a todos los NNJ que son considerados vulnerables y merecen contar y tener acceso a una educación establecida por el Estado.

Continuando con la atención a este grupo social, en el año 2006, la normativa de atención a infancia y adolescencia, establece los lineamientos que dan alcance al artículo 204 de la Ley 1098 de 2006⁵⁸, que decreta y reconoce a los alcaldes y gobernadores, como mandatarios territoriales y responsables directos del cumplimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes, donde cada municipio y departamento debe contar con “una política pública diferencial y prioritaria de infancia y adolescencia que propicie la articulación entre los Concejos Municipales, Asambleas y Congreso Nacional, para garantizar la definición y asignación de los recursos para la ejecución de la política pública propuesta” (p. 9).

El propósito del lineamiento para la atención de la infancia y adolescencia, es el de procurar acciones con visión de país que promuevan la protección y promoción integral de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, desde la perspectiva diferencial, y teniendo en cuenta que

⁵⁸Vicepresidencia de la República y otras instancias. 2012. Lineamientos de política pública para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en el departamento y el municipio. Colombia. Disponible en: http://portalterritorial.gov.co/apc-afiles/7515a587f637c2c66d45f01f9c4ff315c/guia_conceptual_definitiva_0asiempre.pdf, consultado el 12 de junio de 2013.

El sujeto de Derechos es el centro de la gestión integral del desarrollo; que ese sujeto tiene sexo (hombre, mujer); ciclo de vida (0 a 11 niña o niño, 12 a 17 adolescente); pertenece o no a un grupo étnico (indígena, afro, Rom, raizal); responde a unas características o condiciones particulares que le pueden poner en situación de discriminación, desventaja o vulnerabilidad (como ser pobre, tener una orientación sexual diversa a ser heterosexual, estar embarazada, estar desplazado, tener algún tipo de discapacidad, vivir con VIH/SIDA...). (p. 24).

Y propone que se reconozca e incluya a la familia, la escuela, la comunidad y el territorio como espacios reales en donde transcurren sus vidas y se desarrollan. Para la atención de esta diversidad social, en los lineamientos se encuentra que las acciones establecidas para la promoción y atención en el derecho a la educación, dispone que se debe procurar

Cobertura total con planes de acceso y permanencia integrales que incluyen gratuidad (garantía de transporte, alimentación, kits escolares); estrategias de búsqueda activa que garanticen la vinculación de todas las niñas y los niños en edad escolar al sistema educativo; calidad educativa, que implica docentes suficientes y cualificados en pedagogías que respondan a la formación de niñas, niños y adolescentes desde la perspectiva de los derechos humanos; infraestructura suficiente y adecuada (mejores aulas, unidades sanitarias escolares, pupitres y mesas de trabajo, canchas deportivas y zonas de juego, cocina y comedor escolar); dotación suficiente y adecuada (bibliotecas, ludotecas, videotecas, computadores, laboratorios); promoción de la participación de los niños y niñas. (p. 48).

Disposición que está dimensionada en la generación de alternativas de solución acordes a exigencias gubernamentales de alcance de estándares y metas de ampliación de cobertura, continuidad, calidad, eficiencia, eficacia, en educación formal o convencional, y no se entrevé posibilidades complementarias o instancias y programas que atiendan a los NNJ que se encuentren en situación de calle, ingiriendo sustancias psicoactivas o presenten otra situación que necesite y merezca atención de otra índole e incluso, de otras instancias diferentes a las instituciones educativas.

En sí, el lineamiento educativo busca que la población diversa asista a la escuela convencional, y desde esta mirada, no queda espacio para establecer y emitir respuestas asertivas y sostenibles a través del tiempo, porque no es posible visualizar las particularidades

de los diversos grupos poblaciones que ingresan con carencias en varios sentidos. En dicho contexto, las poblaciones diversas, antes de ingresar al mundo académico y laboral demandan atención psicosocial, asistencialista, de protección, entre otras, acciones que desafortunadamente la institución educativa tradicional no puede ofrecer.

Y no se debe entender en el sentido de que no sea del interés institucional, sino por la cuestión de que este espacio educativo, responde a dinámicas y procesos de “reproducción, de réplica, de dominación, de uniformización,”⁵⁹ y debe entregar resultados a unas políticas económicas de formación para el trabajo que pretende seguir imponiéndose en el territorio colombiano. Además, el personal docente y directivo, las instalaciones de las plantas físicas y la distribución de los espacios están adecuados y ajustados para responder a demandas de educación homogénea, en tiempos estipulados y con acciones y procesos concretos.

Por otra parte, como lo afirma Violeta Núñez “la escuela, que hasta hoy es la única institución pública, entronizada por las políticas públicas para la educación sistemática de las jóvenes generaciones, no es suficiente para dar cauce a las múltiples demandas emergentes,” (2007, p.1); la cual, para ser replanteada y modificada, demanda de tiempo, inversión en reestructuración de espacios físicos y naturales, cualificación permanente y de calidad en fundamentos, metodologías, estrategias didácticas, entre otros elementos pedagógicos sociales y con enfoque diferencial y de Derechos.

Estas múltiples demandas emergentes a las que hace alusión Violeta Núñez, muestran que es necesaria la desarticulación de prácticas tradicionales y la articulación de otras, que respondan y se ajusten a las demandas actuales. Acciones que redundarían en la modificación de los procesos de seguimiento, monitoreo, acompañamiento continuo y de evaluación/valoración, desde la perspectiva de educación y pedagogía social.

Esta visibilidad de cambio a nivel interno, aquí enunciada, también debe ir de la mano de las modificaciones y respuestas que desafía la escuela externamente y hacer frente a factores que Hirtt reconoce como resistencias y luchas externas que afectan y en algunos casos, manipulan y atentan contra la educación, porque es preciso

“Luchar contra las multinacionales y las organizaciones internacionales que impulsan la

⁵⁹Elementos sustentados desde el análisis y reflexión realizada por Pierre Bourdeau y Jean Claude Passeron (1995), a la educación como dispositivo de reproducción, donde revisaron y abordaron dos dimensiones complementarias: el funcionamiento e implementación del sistema escolar y las actitudes que adoptan las diversas clases sociales en relación a la cultura, de lo cual se puede inferir que el tipo de educación implementada desde la igualdad formal, genera procesos y actos de violencia, legitimando las jerarquías sociales.

evolución mercantil de la escuela, contra los gobiernos que aseguran las condiciones para desarrollar esa mercantilización, contra ciertos poderes organizadores, inspecciones, direcciones, muy a menudo cómplices o celosos ejecutores. Hay que luchar contra enseñantes que dejan hacer, contra padres que siguen el discurso patronal creyendo asegurar así un futuro para sus hijos, contra alumnos a veces demasiado contentos con menores exigencias.” (2002, p. 11).

Con estas pequeñas puntadas, vistas desde el lente pedagógico social, se puede inferir que establecer un cambio al sistema educativo desde el enfoque de diversidad, inclusión, pertinencia y de Derechos, no consiste en instalar unos mecanismos y estrategias de dotación, de cualificaciones docentes esporádicas y de solicitud de cumplimiento de manera externa, sino que implica el adentrarse y comprender las realidades y situaciones de los diversos sujetos que serán atendidos por el sistema escolar, revisar y analizar cómo se encuentra el sistema educativo regular o convencional y verificar si cuenta con los dispositivos suficientes para recibir, atender y formar de manera pertinente, humana, competente y asertiva, al macro y múltiple grupo social estudiantil.

Desde la perspectiva de diagnóstico, revisión y análisis de lo concreto y real que demanda el sistema educativo, se pretende presentar alertas tempranas en relación a la atención y modificación de lógicas y prácticas educativas regulares y convencionales, con el fin de evitar una posible caída en la estimación emitida por el Informe de los responsables de políticas públicas, sobre situación de la infancia y estrategias de acción en América Latina-Uruguay-INAME (Instituto Nacional del Menor), 1990, en el cual se revela que

Las posibilidades educativas de estos niños son también diferenciadas: aunque todos los niños se matriculan en Educación Primaria, el aprovechamiento es disparejo: uno de cada cinco repite el primer grado, y una gran cantidad no termina la escuela (a los 13 años el 14% de los niños pobres continúan sin aprobar la Escuela Primaria). Las puertas del mercado laboral se cierran para ellos. La participación de los niños en las estrategias de supervivencia de su familia les priva de un crecimiento normal y tiene la calle como escenario. (García, 2008, p. 12).

Resultado que sería lamentable, teniendo en consideración los esfuerzos de Colombia, conexos con cambios y modificaciones socio-educativas que exigen dedicación de tiempo e inversión en recursos económicos, talento humano, generación de procesos de sinergias y en

red con diversas instancias gubernamentales y no gubernamentales, sectores público y privado y otras entidades alineadas con las propuestas y con mecanismos de implementación de prácticas pedagógicas sociales innovadoras; enfocados en alcanzar el propósito fundamental, al convocar y proponer un trabajo de manera mancomunada para propiciar el mejoramiento de las condiciones de vida y de educación, de los grupos de poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de calle.

Con esta panorámica de la política pública para la atención de NNJ en situación de vulnerabilidad y de calle, a nivel de algunos países de Latinoamérica y Colombia, se puede concluir con Antonio Carlos Gómez da Costa (s.f.), que en el continente Suramericano se destacan cinco formas de construcción y aplicación de propuestas sociales de atención y de educación para esta población; para nuestro caso, se hará énfasis en la primera y tercera, porque configuran los espacios teóricos y prácticos que permiten caracterizar y ubicar a las dos fundaciones de la ciudad de San Juan de Pasto, la Obra Social El Carmen y URDIMBRE; las cuales, en su trayectoria de trabajo se han posesionado como instituciones enfocadas en su accionar hacia la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad y de calle.

La primera, se centra en substituir lo más pronto posible las necesidades básicas insatisfechas e instar (a la población) en la línea de estudio y trabajo. En esta línea, sobresalen el trabajo adelantado por el padre Salesiano Xavier de Nicolás en Colombia, y el Padre Jiménez de la Obra Social El Carmen en San Juan de Pasto. La característica de este primer grupo es que poco o nada tienen en cuenta las políticas públicas convencionales y casi no involucran a las familias en los procesos de formación.

La segunda forma, contempla los programas que se dedican a trabajar desde la postura de solidaridad y asistencia a los niños, niñas y adolescentes en situación de calle, viven y trabajan en ella. No generan acciones para sacarlos de allí y reunirlos con sus respectivas familias.

En la tercera tendencia, se ubican los programas que incorporan formas alternativas de atención directa, trabajan de manera proactiva y crítica con las políticas públicas, a través de la gestión e interacción con entidades y la sociedad, buscan afianzar procesos en pro de la calidad de vida y de la política pública, que respondan de manera coherente con la población a la cual será destinada. Este tercer grupo se caracteriza porque aparte de la atención directa,

involucra a las familias y comunidad, y propende por el trabajo y reconocimiento de los Derechos. Aquí se destacan las prácticas de la Pastoral del Menor de la CNBB (Brasil), Pibes Unidos (Buenos Aires) y la Fundación URDIMBRE de la ciudad de San Juan de Pasto.

La cuarta y quinta forma de trabajo y ejecución de los programas, es la organización en red que se viene implementando a nivel nacional, regional y local, fundamentada en “favorecer el intercambio de ideas y experiencias, actúan también políticamente, ejerciendo presiones y abriendo espacios de interlocución y de cooperación con las políticas públicas, los organismos internacionales y las ONG’s del primer mundo”. (Gómez, (s.f.), p. 13)

Con estas experiencias ganadas en cuestión de elaboración y desarrollo de programas y propuestas, por parte de entidades sin ánimo de lucro, de corte privado y también público; manifiestas a favor de las poblaciones menos favorecidas como son los NNJ en situación de calle, se puede percibir que las políticas públicas destinadas a la atención de los grupos sociales catalogados como vulnerables, cuentan con entidades que por su trayectoria, experiencia adquirida y resultados favorables en cuestión de atención y educación, pueden apoyar y aportar de manera significativa en el planteamiento y desarrollo de estrategias sociales y educativas, y particularmente, de manera pro activa pueden generar sinergias para optimizar el trabajo y tiempo con entidades educativas de corte regular o convencional, u otras entidades involucradas en la aplicación y seguimiento de las políticas públicas para población en situación de vulnerabilidad y de calle.

Por lo tanto, son varias las formas para lograr “articular los distintos recursos, crear espacios de circulación e intercambio, y no lugares de aparcamiento de los chicos catalogados como difíciles” (Núñez, 2007, p. 5). En esta línea, se podría evidenciar que las políticas públicas responden de manera más asertiva posible a la finalidad para la cual fueron concebidas. Y lo más importante: el personal técnico, profesional y demás ejecutores de los programas, ganan en sentido humano, responsabilidad y compromiso social, porque las acciones laborales van dirigidas en pro de las personas atendidas, y de esta manera, las entidades gubernamentales reconocerán que la sostenibilidad, sustentabilidad y continuidad de los programas a través del tiempo es ineludible para el alcance de los resultados y efectos desde los tiempos y necesidades de los NNJ y familias que son beneficiadas y anhelan y reclaman un mejor vivir.

4.3. Referentes legales que posibilitan el desarrollo de programas socio educativos en Colombia.

La educación escolar puede articularse con las instituciones de educación social, que se despliegan tanto en medio abierto como localizarse en centros específicos: desde las ludotecas, los centros de día, las bibliotecas o museos, o los locales escolares fuera del horario estrictamente escolar.

Violeta Núñez (2007)

La modalidad de educación no formal que se desarrolla y afianza en el territorio colombiano, ha sido rastreada y estudiada por el MEN, comunidades académicas e intelectuales y fundaciones educativas, quienes han procurado definirla y ubicarla en funciones y finalidades específicas; en espacios y tiempos de interacción, tomando como referentes: experiencias, prácticas y definiciones teóricas producidas en contextos internacionales que de una u otra manera, aclaran y posibilitan comprender este proceso de formación.

Esta distinción, parte de Vélez (2009), al enunciar el panorama educativo de Colombia y de otros países Latinoamericanos,

Las experiencias educativas disociadas entre la educación formal, no formal, informal y especializada, se han destacado las experiencias paralelas o de “educación especial”, o de reeducación orientadas por el pensamiento de la Pedagogía Terapéutica de mediados del siglo XX que, con el nacimiento de los orfanatos, las correccionales, las cárceles de menores y los manicomios, constituyeron las instituciones disciplinarias, de vigilancia y castigo de la sociedad del siglo XIX, perfeccionadas en el XX con pretextos científicos. En la mayoría de países, la atención a estas poblaciones ha estado centrada en el Estado y en comunidades religiosas y civiles. (p. 5).

Y de manera específica, según Aline Helg (1989), la educación no formal para los años setenta del siglo XX en Colombia, fue asumida como una modalidad de formación para el trabajo y procuraba dar respuesta a la movilidad de las personas del campo a la ciudad y a los estratos marginales que no podían generar ingresos por sus limitaciones económicas y educativas; iniciándose este proceso con

“los programas de promoción popular urbana y rural, que no dieron los resultados esperados en razón del crecimiento, del desempleo y de la reducida oferta de mercado de trabajo, lo cual obligó a reorientar en 1974 esa política hacia el objetivo de promover entre la población más deprimida, la capacidad de generar sus propios puestos de trabajo, ya fuera independiente o de forma asociativa, dando como resultado los programas móviles rurales y urbanos.” (1989, p. 68).

En cuestión educativa, formativa y de procesos de socialización, se encuentra que en 1945, funcionaba el programa ‘Colonias Escolares de Vacaciones’, creado mediante resolución número 2140, cuyo fin era buscar la recuperación de la salud de los escolares, su formación integral y la adaptación social a través de la formación de hábitos de esparcimiento, trabajo productivo, cooperación social y vida higiénica favorable: “Se les suministraba alimentación adecuada, servicios completos de salud, actividades intelectuales y demás actividades relacionadas con el programa educativo. Este programa, operaba en sectores geográficos marginados de la zona urbana y rural, para la población infantil que se encontraba en el rango de edad entre los 6 y los 10 años”. (OEI, (s.f.), p. 3).

Este referente, abre la puerta para deducir que a partir de 1945 se encuentran propuestas educativas de corte no formal. Desde 1974, la normatividad ha sido asignada por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, para catalogar la educación no formal e informal. Durante este largo período de tiempo, se ha pasado por procesos de redefinición y estipulación, tanto de sus propósitos laborales como de los educativos.

Con respecto a la educación no formal, se encuentra que el capítulo II de la Ley 115 de 1994, en el Artículo 36, la define como “la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11º de esta Ley”. (2011, p. 49).

El Decreto 114 de enero 15 de 1996, reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal; desde los lineamientos de ejercitación en habilidades técnicas y destrezas para realizar un oficio práctico, a partir de conocimientos teóricos de un arte o filosofía, destinados a la validación y capacitación en procesos comunitarios. Aspectos que se encuentran discriminados en el Capítulo II, Estructura del Servicio educativo no formal, Artículo 4º: “La educación no formal podrá ofrecer programas de formación, complementación, actualización o supletorios de duración variable,

en los siguientes campos: Laboral, académico, preparación para la validación de niveles y grados propios de la educación formal, participación ciudadana y comunitaria” (p. 2). El Decreto, especifica que los programas ofrecidos deberán tener la flexibilidad necesaria que permita su permanente adecuación a las necesidades nacionales, regionales, locales y con miras a la competitividad laboral y académica.

De igual manera, los Artículos 6º, 8º y 9º, del citado Decreto, hacen alusión al manejo de los programas de formación con miras al desarrollo del campo académico, la adquisición de conocimientos en los diversos temas de la ciencia, las letras, la filosofía, la estética y la cultura en general, la participación ciudadana y comunitaria, adelanto y promoción de procesos de autogestión. Y el Artículo 10, establece “los programas que ofrezcan las instituciones de educación no formal se cursarán en forma presencial, sin perjuicio de que puedan celebrarse convenios con empresas o instituciones, para recibir la formación práctica correspondiente”. (Decreto 114, 1996, p. 2).

Por último, los artículos 15º, 16º y 17º, autorizan a las Secretarías de Educación para entregar la respectiva licencia de funcionamiento, la cual avala a las Instituciones que ofrecen programas de educación no formal en unos tiempos, espacios y fines para los cuales fueron constituidos. Estas instituciones pueden otorgar certificados de aptitud en habilidades técnicas, conocimientos académicos, certificados para validación y certificados en promoción comunitaria.

En el año de 1997, el Congreso de Colombia, expide la Ley 375 de Julio 4, Ley de la Juventud. La Ley expresa las disposiciones, objeto y finalidad de orientar políticas, planes y programas por parte del Estado y sociedad civil para la adolescencia. Esta ley es considerada significativa, porque arroja pautas en el sentido de educar, generar sentido de liderazgo, de pertenencia, inclusión, reconocimiento y ciudadanía; de manera participativa y proactiva hacia la sociedad. Los Artículos 2º y 5º hacen énfasis en la formación integral, participación en la vida ciudadana, económica, política y reconocimiento de sus deberes y Derechos.

El Artículo 6º, merece ser destacado, porque hace alusión a los Derechos juveniles, sustentando que se tendrá trato especial y preferente con los jóvenes

“que se encuentren en circunstancias de debilidad y vulnerabilidad manifiesta, con el fin de crear condiciones de igualdad real y efectiva para todos. Con tal propósito desarrollará programas que creen condiciones de vida digna para los jóvenes especialmente para los que viven en condiciones de extrema pobreza, centros urbanos, las comunidades afrocolombianas,

indígenas y raizales e indigentes y para quienes se encuentren afectados por alguna discapacidad.” (Ley 375 de julio 4 de 1997, p. 1).

El Artículo 8º, complementa al 6º, al reconocer las particularidades y necesidades de los jóvenes de las comunidades afro colombianas, indígenas, raizales y campesinas, sosteniendo que el Estado colombiano garantiza “el derecho a un proceso educativo, a la promoción e integración laboral y a un desarrollo sociocultural acorde con sus aspiraciones y realidades étnico-culturales”. (Ley 375 de Julio 4 de 1997, p. 1).

Los artículos: 10º, 37º y 38º de la Ley 375 de Julio 4 de 1997, retoman las diferentes modalidades educativas, tiempos, niveles y se aclara el componente extraescolar, infiriendo que “la educación escolar, extra escolar, formal y no formal, son un derecho y un deber para todos los jóvenes y constituyen parte esencial de su desarrollo.” (p. 2).

El artículo 29º de la Ley 375 de Julio 4 de 1997, denominado de la concertación, busca que el Estado, la sociedad civil y los jóvenes lleguen a concertar políticas y planes que contribuyan a la promoción social, económica, cultural y política de la juventud a través de las estrategias de: “a) Complementar e incidir en el acceso a los procesos educativos formales, mejorando las oportunidades de desarrollo personal y formación integral en las modalidades de educación extraescolar, educación formal, no formal e informal; (...) d) Impulsar programas de reeducación y resocialización para jóvenes involucrados en fenómenos de drogas, alcoholismo, prostitución, delincuencia, conflicto armado e indigencia.” (pp. 4-5).

Como se puede evidenciar, la normatividad educativa estipulada a partir de los primeros años de la década de los noventa del siglo XX, visualiza la atención e inclusión a poblaciones que han sido afectadas por la violencia, el conflicto armado y que se encuentran en situación de desplazamiento y vulnerabilidad. De igual manera, procura responder a las necesidades de las poblaciones ubicadas en la zona urbana -sobre todo en las periferias-, afectadas y estigmatizadas por su condición socioeconómica precaria; marginada y catalogada como vulnerable y en extrema pobreza.

Estos contextos, también son habitados por niños trabajadores, trabajadores informales, adultos iletrados, prostitutas, reinsertados sociales, personas con problemas de adicción al alcohol, sustancias psicoactivas, farmacodependencia, entre otras. Grupos de poblaciones a los cuales, el Estado y el MEN formulan normativas, estrategias, programas y propuestas

educativas y laborales que se adecúan y responden a las necesidades, intereses y tiempos estipulados por el MEN y no a los tiempos y precariedades de las poblaciones que son sujetos de atención.

Para dar mayor soporte a la anterior afirmación, se puede ubicar la política educativa para la atención a población vulnerable, emitida por el MEN en el año de 2005, sustentada desde la Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales, denominada *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*; documento compuesto por una serie de criterios, marcos normativos y jurídicos, mecanismos y estrategias pedagógicas y evaluativas que propenden por “el mejoramiento del sector para la educación institucional tradicional, pero también para garantizar el derecho a las poblaciones excluidas, mediante la combinación de estrategias que amplíen la cobertura, brinden una educación adecuada y pertinente a las particularidades de estas poblaciones y racionalidad y eficiencia en la gestión de los recursos.” (MEN, 2005, p. 5). Los lineamientos, van dirigidos a la atención de poblaciones: étnicas, con necesidades educativas especiales, afectadas por la violencia, menores en riesgo social, NNJ trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal; niños, niñas y adolescentes en protección, jóvenes y adultos iletrados, habitantes de frontera y población rural dispersa.

La catalogación poblacional estipulada en este documento, conduce a la indagatoria, ¿Por qué no se nombra e incluye a los NNJ en situación de calle? (esta pregunta, de pronto pueda encontrar una respuesta más adelante), grupo poblacional que se encuentra en riesgo, hace parte del marco de los sujetos de Derechos y de igual manera que los otros grupos sociales, merecen ser tenidos en cuenta y reconocidos para la atención social y educativa, de calidad y de manera dignificante.

Por ahora, se continuará afirmando que en los años 2004- 2005, aparecen los decretos 4313 y 2085, los cuales permiten por medio del Banco de Oferentes, que las Instituciones Educativas, Universidades y fundaciones sociales y educativas, presenten programas y propuestas educativas para atender a poblaciones que se encuentran fuera del sistema escolar, las cuales no pueden asistir a la educación regular por diferentes condiciones económicas, laborales, familiares, entre otras. En el año de 2006, el Congreso de la República, en el Diario Oficial 46341, emite la Ley 1064 de julio 26, en la cual decreta el cambio de denominación de *Educación no formal* contenida en la Ley General de Educación y en el Decreto Reglamentario 114 de 1996, por *Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano* (Art.1).

En esta Ley están estipulados los requisitos, fines y procedimientos que deben cumplir las Instituciones y programas para adquirir la respectiva acreditación.

A partir de esta Ley, cobra sentido de educación técnica la formación para las áreas de la salud, formación artística y cultura, turismo y sistemas informáticos; dejando en claroscuro los procesos reglamentarios para programas flexibles socio educativos, destinados a la atención de población que se encuentra en situación de vulnerabilidad y calle y que requieren de unos procesos educativos, formativos y laborales ajustados y desarrollados desde específicas particularidades, para solventar las precariedades existentes y corresponder a la demanda de atención social.

Para cerrar el presente recorrido de los marcos normativos y jurídicos, en los diferentes niveles y modalidades educativas revisadas desde el siglo XX hasta los inicios del XXI, se puede afirmar que los cambios generados en las diferentes esferas sociales, de una u otra manera necesitan del sistema educativo para organizarse, repensarse y avanzar hacia las nuevas exigencias, incitadas y provocadas por el género humano en su natural tendencia de replantear, repensar y evolucionar.

En este sentido la normatividad educativa no ha sido ajena a estas revoluciones humanas y desde su razón de ser, concebida a través del tiempo, ha sido asignada y recreada para organizar, delimitar y procurar la formación y humanización normal del sujeto, en las diferentes modalidades educativas y en los diversos espacios de crecimiento y aprendizaje por los cuales transita y deja su huella el ser humano.

4.4. La política pública educativa visibiliza a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de calle.

Los dioses nos dan muchas sorpresas:
lo esperado no se cumple y para lo
inesperado un dios abre la puerta.
Eurípides

La condición humana predispone frecuentemente a complejas situaciones de incertidumbre. Ante esas situaciones, Eurípides (480-406 a. C) expresa la necesidad de una salida maestra: mediante este acto de sabiduría, existe la posibilidad de pensar en lo

inesperado, en lo no pensado, lo aún no resuelto, lo inconcluso. Eurípides, sustenta que en momentos así existe un dios que abrirá la puerta: apertura de puerta que la investigadora asume en este momento de cierre (y también de apertura), porque eso es este escrito: un cierre de rastreos, de choques investigativos -como cotidianamente se pronuncia-, y de incontables situaciones y sentimientos, elementos todos, necesarios para llegar a este punto supremo, enlazado con la articulación de planteamientos que conlleven a abrir puertas y conduzcan a otros horizontes. Esta mirada, de por sí, habrá de garantizar un el trayecto cargado de posibles realidades y de alteridades de mundos, a fin de visualizar a quién va en la senda y poder decir quién es.

Como punto de partida, nos podemos remitir a la Política Pública de Juventud que implementó la ciudad de Bogotá, Distrito Capital, para el período: 2006-2016, la cual tendrá como fin primordial “la promoción, protección, restitución y sostenible garantía de los derechos humanos de los y las jóvenes en función de su ejercicio efectivo, progresivo y sostenible” (Alcaldía mayor de Bogotá, 2008, pp. 81-82). Se toma como elemento de referencia esta política pública porque se sustenta en componentes como la protección, promoción, restitución y garantía de derechos, que son los elementos fundamentales para propiciar discursos, acciones y prácticas de visibilidad, reconocimiento e inclusión, lo cual redundará en el ejercicio efectivo y progresivo de los sujetos de derechos.

Dentro de las áreas de derechos y sus lineamientos, establecidas en la lógica de las categorías de Derechos Humanos, se definen como marcos generales, los siguientes derechos: a) Derechos civiles y políticos, en el cual se ubica el Derecho a la Equidad y no Discriminación y b) Derechos económicos, sociales y culturales, en el cual se encuentra el Derecho a la Educación y Tecnología.

Es pertinente citar la Ley 1098 de 8 de noviembre de 2006, Código de la infancia y la adolescencia, cuyo Artículo 2. Objeto, expresa lo siguiente:

El presente código tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado.

Y el Artículo 20, Derechos de protección, enuncia 19 puntos que sustentan sobre qué actividades y situaciones, los niños, niñas y adolescentes serán protegidos; en esta lista, se visualiza que el punto 3 hace alusión a la protección del “consumo de tabaco, sustancias psicoactivas, estupefacientes o alcohólicas”, y el punto 9 referencia “la situación de vida en calle de los niños y las niñas”(¿y los jóvenes dónde quedan?). El Artículo 41, sustenta las obligaciones del Estado, en el numeral 27, solicita “prestar especial atención a los niños, las niñas y los adolescentes que se encuentren en situación de riesgo, vulneración o emergencia”.

Además del Código de juventud, de la política pública de juventud de Bogotá D.C., del Código de infancia y adolescencia, también se cuenta con la Sentencia T-724 de 2003, donde la Corte Constitucional señala:

(...) las diferentes autoridades del Estado están obligadas, cuando se encuentren en presencia de grupos en condiciones de marginalidad y discriminación, a adoptar todas aquellas medidas necesarias para lograr una mayor igualdad sustantiva, incluyendo en sus decisiones tratamientos acordes con tales situaciones. Pasar por alto ese mandato, no contemplando medidas afirmativas a favor de grupos que pueden verse afectados por las decisiones adoptadas, significa quebrantar el derecho a la igualdad, que impone, precisamente, su adopción.

Estos elementos normativos arrojan pautas que sirven como carta de navegación para redactar lineamientos pedagógicos sociales que aporten a la ampliación y comprensión de la “política pública, ley de infancia y adolescencia, y, a la norma educativa colombiana⁶⁰, establecida para niños, niñas y jóvenes que están en situación de vulnerabilidad y de calle.”⁶¹

El anterior subrayado, muestra los sujetos que se tienen en cuenta para sustentar la propuesta de lineamientos pedagógicos sociales, porque al querer hacer a alguien visible o traerlo al presente, es necesario recurrir al empleo de la enunciación de la palabra y la fuerza del discurso, para que éstos infantes y jóvenes sean reconocidos como sujetos de derechos y se

⁶⁰Para abordar el tema de la política pública educativa en Colombia, se toma como punto de referencia la distinción de 4 grupos para comprender la política de atención directa, presentados por Antonio Gomes da Costa (s.f); que para nuestro caso, se asumen: el grupo 1) que son políticas sociales básicas, entendidas como “aquellas cuyos bienes y servicios transferidos son considerados "derecho de todos y deber del Estado", deben tener, por lo tanto, una cobertura universal” y el grupo 4) las políticas de garantías de derechos, “constituidas por los conjuntos de mecanismos jurídicos e institucionales destinados a poner en práctica las conquistas del Estado democrático en favor de las personas y grupos amenazados o violados en sus derechos. (p. 13)

⁶¹ El subrayado es de la autora de la presente tesis doctoral.

beneficien, en igualdad de condiciones, porque la política pública, la normatividad educativa y la ley de infancia y adolescencia, temas revisados en acápite anteriores; dejan entrever que los NNJ en situación de calle no cobran figura, no tienen rostro y no tienen voz; por lo tanto, no hay acciones claras y propias para su atención en sus particularidades y condiciones, en el campo educativo.

Aspectos y vacíos que se tornan interesantes, al constituirse en un tema de actualidad que se está estudiando a nivel nacional por diferentes entidades y actores, quienes procuran repensar acciones para garantizar el rumbo de la educación en dirección a la multiplicidad social, cultural y situacional⁶² de la población colombiana que se encuentra en situación de vulnerabilidad y de calle y además, responda a las diversas exigencias, necesidades, espacios y tiempos para ser implementada y acompañada de procesos de seguimiento y valoración continua.

Con estas puntualidades, podemos avanzar con Antonio Gomes da Costa (s.f.) quien propone cuatro grupos para comprender la aplicabilidad y funcionalidad de la política de atención directa, que es la que nos convoca y posibilita la construcción de este tipo de escrituras y alternativas de soluciones, entre las que se encuentran:

- a) Políticas Sociales Básicas: Son aquellas cuyos bienes y servicios transferidos son considerados "derecho de todos y deber del Estado". Deben tener, por lo tanto, una cobertura universal.
- b) Políticas de Asistencia Social: No son consideradas derecho de todos y deber del Estado; por ende, no son universales.
- c) Políticas de Protección Especial: se destinan a las personas o grupos que están en situación de riesgo personal o social, o sea, que están amenazadas en su integridad física, psicológica o moral.
- d) Políticas de Garantías de derechos: están constituídas por los conjuntos de mecanismos jurídicos e institucionales destinados a poner en práctica las conquistas del estado democrático en favor de las personas y grupos amenazados o violados en sus derechos. (p. 13)

⁶²Este concepto aplicado, tiene como finalidad mostrar que la población colombiana catalogada como 'vulnerable y de calle', presenta diversas situaciones internas y externas y desde ese contexto diverso y complejo en la cual se encuentra, es necesario establecer las acciones de atención.

Por consiguiente, las políticas se centran en unos componentes específicos y tienden a establecer y aplicar unas acciones concretas para los niños y adolescentes. Además, dependiendo de la situación en la que se encuentre la población, se debe pensar en medidas especiales de atención y de protección y desde esta perspectiva, se puede trabajar en acciones tendientes a la protección integral, que busca la unificación y el trabajo conjunto entre las políticas sociales básicas y las políticas de garantías de derechos, fusión mediante la cual se podría garantizar el que las prácticas y estrategias, vayan en la línea de,

Asegurar a todos los niños y adolescentes, sin excepción alguna, la supervivencia, el desarrollo personal y social y la integridad física, psicológica y moral, además de proveer medidas especiales de protección a aquellos que se encuentren en circunstancias especialmente difíciles. Para eso se hace necesario la complementariedad y la convergencia de las acciones en las políticas sociales básicas, en la asistencia social, en la protección especial y en las políticas de garantías de derechos. (Gomes, (s.f), p. 13)

Desde un ángulo paralelo, Miguel Villa (2001), considera que las políticas públicas, además de trabajar por la atención y protección, deberían tener en cuenta los factores internos y externos que rodean a la población infante- juvenil y dirigir las acciones a:

La Prevención, reducción y eliminación de las debilidades internas y las adversidades del entorno o, desde otro punto de vista, a la habilitación de los individuos para perfeccionar su capacidad de respuesta a los choques externos. En tal sentido, las políticas están llamadas a fortalecer la idoneidad de los individuos, hogares y comunidades para utilizar las oportunidades existentes en su entorno, disminuyendo así los riesgos de experimentar una merma de su situación de bienestar. (p. 7)

Con Miguel Villa (2001), se abre otro espacio dentro de las políticas públicas, consistente en la integración e inclusión de los actores que circundan a los niños, niñas y jóvenes: las familias, sus pares o amigos y la comunidad en general que en sí influyen y afectan de manera positiva o negativa, según sea su percepción frente a la condición y actos generados por los chicos y chicas. Por lo tanto, es fundamental empezar a trabajar con y para estos contextos próximos, porque son los primeros que califican, sancionan, incluyen, excluyen, desprecian, ignoran y en algunos casos, invisibilizan.

En este sentido, Marco Marchioni (1987) reconoce la importancia de la intervención social en estos escenarios, porque nos damos cuenta que a los sujetos sociales no se los puede

ni tampoco se los debe atender y educar de manera aislada de su entorno y situaciones, puesto que es necesario generar un trabajo de corte integral y paralelo, que responda a la minimización de las prácticas nocivas y se avance en la consecución de prácticas de bienestar y de carácter preventivo. Marchioni plantea como fundamental, pensar en

“cómo hacer para que la intervención social salga a la calle, vuelva a tener un protagonismo social amplio, sea una intervención productiva y llame a los ciudadanos, no sólo usuarios, a una toma de conciencia de sus necesidades y la primera de ellas, ser protagonistas activos de la solución de sus problemas (que también son de los demás), claro, contando con el apoyo, la ayuda de la Administración y de los profesionales y técnicos.” (1987, p. 55).

Esta inquietud, -que a la vez da viso de respuesta-, precisa de sustentar y establecer una lógica de administración y consecución de recursos, diferentes a los implementados hasta el momento; es decir, “una distinta organización del trabajo y de los recursos disponibles, tratando de actuar sobre las causas que han producido y seguirán produciendo aquellas situaciones que se consideran negativas” (Marchioni, 1987, p. 47). Lo cual, propicia asumir a los actores directos (las familias) que hacen parte de la vida de los infantes y jóvenes, como agentes de cambio y se desvanece la intención y sustento del higienismo, que plantea la “separación de los niños de las familias que se apartan del ideal del discurso hegemónico. Esas familias se entienden como contaminadoras, como “mal ejemplo” y es requisito apartar de ellas a los niños. El modelo familiarista, complementario del anterior, entiende que nunca un niño estará mejor que con su propia familia biológica, pues el ideal indica que allí reside el amor verdadero, y que nunca es excesivo el precio a pagar”. (Núñez, 2007, p. 10).

Por lo tanto, se entiende que se está avanzando en la importancia de asumirla como el ente regulador, y participativo en los procesos de intervención y formación, siendo considerada como “una de las bases actuales de toda política de intervención en drogodependencias. Debemos tener en cuenta que las dificultades de intervención con las familias requieren un compromiso de estrategias, recursos y compromisos muy por encima de la realidad actual.” (Añaños, et al., 2006, p. 159).

Y de manera sucesiva, para los agentes de cambio que vendrían a ser los pares o amigos y la comunidad en general, Carlos Juliao Vargas, sustentándose en María Julia Cabello Martínez

(2002), propone se tenga en cuenta las siguientes características para adelantar procesos comunitarios que ayudan a aminorar las prácticas de exclusión, estas son:

- La finalidad es el desarrollo integral y el progreso global, que no se reduce al simple crecimiento económico, sino que promueve, a todos los hombres y a todo el hombre.
- La comunidad es agente, actor, de su propio desarrollo; de ahí la necesidad de definir dicha comunidad en términos geográficos de relaciones sociales.
- Responde a las necesidades y/o demandas de la población; lo que significa que implica una investigación anterior sobre las mismas, así como sobre los recursos de que dispone.
- Busca unos objetivos precisos y contextualizados, espacial y temporalmente; es decir, se trata de una acción localizada, planeada, regulada y sistemática.
- Los objetivos definidos han de ser priorizados sin perder de vista la globalidad ni los medios disponibles.
- La planeación debe incluir el control y la evaluación permanente que permita socializar los progresos, consolidar los procesos e introducir los cambios requeridos. (Cabello, 2002, citada en Juliao, 2007, p. 174).

Estas lógicas de desarrollo y trabajo por y con la familia y comunidad, conduce a repensar el papel de la sociedad en los procesos educativos y de responsabilidad social, puesto que los involucra, se los identifica como actores sociales y además se realiza un proceso de trabajo, acompañamiento y evaluación/valoración colectiva que redunde en prácticas pro activas de solidaridad, comunicación continua y asertiva, y capacidad humana instalada para el trabajo con y desde el otro. Dichos factores, evidencian que son posibles otras dinámicas e intenciones de intervención y prevención en el trabajo familiar y comunitario, considerándose necesario involucrar y apoyarse en los “Mediadores sociales, aquellas personas que, por su rol profesional (maestro, trabajador social, profesional sanitario, etc.) o social (monitores de tiempo libre, representantes de asociaciones de padres, miembros de asociaciones juveniles, etc.) disponen de información cualificada y de cierta capacidad de movilización social.” (Añaños, et al., 2006, p.160), sujetos que aportan a la generación de procesos endógenos sostenibles en el tiempo y en el espacio, y por lo tanto, ayudan a consolidar las iniciativas exógenas de intervención social a corto plazo, con resultados significativos para las comunidades.

Dentro de los procesos de atención y de protección desde la lógica enunciada en el párrafo anterior, se encuentra inmerso el factor educación, el cual también debe ser garantizado de manera integral y pertinente a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de calle; y así superar la concepción e intención de la “prioridad de homogenización que produce que, a partir de la vía de dirección única que constituye el sistema, se generen una serie de vías muertas, inconducentes” (Núñez V, 2007, p.6).

El hecho de evitar caer en procesos que de manera implícita, están cargados de resultados no significativos para los alcances que fueron previstos, permite pensar que es necesario un tipo de educación que responda y acoja las diversidades a las cuales debe dar respuestas de manera oportuna y de cara a los cambios y estructuras sociales que constituyen el macro social colombiano.

De manera, que es indudable que la educación formal o regular no compensa los vacíos educativos y pedagógicos generados por la diversidad social que debe ser atendida, por ende, es apropiado avizorar otras opciones como la educación y pedagogía social, que por su naturaleza, estrategias didácticas y pedagógicas, espacios y dinámicas de atención y trabajo social, formación de educadores sociales y un sinnúmero de componentes pedagógicos sociales, pueden aportar con respuestas afirmativas a las siguientes preguntas: “¿Cómo compatibilizar el trabajo específico de transmisión de complejos patrimonios culturales con la aparición de tareas cada vez más diversas?; ¿cómo puede la escuela, entonces, garantizar programas de profundidad cultural y científica, que den a todos los niños la igualdad de oportunidades que requiere el funcionamiento de una sociedad democrática?” (Núñez V, 2007, p. 2).

Y se debe recordar que a partir de los años 60 y 70, se cuenta con un gran bagaje de experiencias de programas y propuestas educativas que han sido desarrolladas por diferentes entidades gubernamentales, sectores privados, ONGs, entre otros, que le han apostado a modelos de educación popular y modelos flexibles e innovadores, de los cuales ha resultado una copiosa producción pedagógica respecto a los niños y niñas y jóvenes que han sido atendidos social y educativamente. Estas creaciones se han distribuido en dos grandes compilaciones: “Una, de denuncia sistemática e implacable de la inadecuación de la educación escolar convencional a esa población; y la otra, de búsqueda de construcción de un conjunto de concepciones, de métodos y de técnicas capaces de servir de base para la

construcción de una pedagogía alternativa, que tuviese como raíz y destino la realidad de esos educandos (Antonio Carlos Gomes da Costa, p. 12).

La vista hacia otras opciones educativas sustentadas en procesos formativos de corte humanista, social, popular, flexible y de cara a las condiciones reales por las que atraviesan las diversas poblaciones, revelan que es viable y aplicable una educación para la inclusión, la visibilidad, la pertinencia, la atención y la acogida; elementos y características que redundarían en acciones y prácticas de avance transformacional y anulación de la reproducción homogenizadora y pasiva.

Lo cual implica, la posibilidad de asumir y comprender que “el discurso de la democracia lleva inherente la idea de que las escuelas son lugares contradictorios: reproducen la sociedad general pero, al mismo tiempo contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad” (Giroux, 1990, p. 35).

De esta manera, se progresa en hacer de la educación y de la escuela, un escenario de modificación social, donde la pedagogía radical es palpable en los discursos y en las acciones que invitan a la resistencia y al conflicto, tomado éste como las tensiones y las contradicciones dialógicas, cognitivas y emocionales, necesarias para afianzar practicas diversas y múltiples, que conducen a forjar actores activos, reaccionarios y críticos.

Dichos sustentos revisados anteriormente, nos llevan de nuevo a reafirmar una educación crítica y social, ya sea dentro o fuera de la escuela, puesto que el fin último es avanzar en lógicas humanas y ciudadanas que promuevan actitudes conscientes, políticas y transformadoras, que asuman por principio inicial, el velar por el respeto del ser humano por encima de todo, que se afiance los fines de igualdad, la práctica y reconocimiento desde los derechos, y la generación de mejores condiciones de vida y bienestar para las personas que hacen parte de un territorio llamado país, porque indistintamente de los factores externos que los puedan afligir, se presume que impera la lógica de reconocimiento y visibilidad del otro desde la diferencia, y la educación está a favor del ejercicio ciudadano, colectivo y democrático.

Con estas pesquisas que incitan a la renovación educativa y al involucramiento de los diferentes actores sociales en los procesos de atención y educación crítica y social, se puede sustentar que los lineamientos educativos emitidos por el MEN (2005) para población que está en situación de vulnerabilidad, puede avanzar en **Primer lugar** en procesos de inclusión y

reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes que están en situación de calle, y los ubicaría en la lista que presenta y considera como grupos vulnerables prioritarios de atención, los cuales son:

- a. Las comunidades étnicas (indígenas, afro colombianos, raizales y el pueblo Rom).
- b. Los jóvenes y adultos iletrados.
- c. Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).
- d. Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados).
- e. Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección).
- f. Los habitantes de frontera.
- g. La población rural dispersa.⁶³ (MEN, 2005, p. 8)

En segundo lugar, para la atención educativa a estas poblaciones, el MEN ha precisado varias estrategias orientadas a impulsar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, considerando que éste se puede mejorar si se cuenta con personal docente y directivo formado y cualificado, adelantando procesos de caracterización y diagnóstico de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo, llevando a cabo dinámicas de resignificación de currículos flexibles y en sí en otros elementos que se supone, mejorarán la Institución Educativa y la considerarán apta para atender y educar en la diversidad.

Dichas iniciativas y modificaciones, buscan superar la exclusión, y “exige desarrollar los medios institucionales y sociales que faciliten la reinstalación en las condiciones más amplias posibles de la libertad individual y colectiva para la construcción de la autonomía” (MEN, 2005, p. 9). Lo anterior, requiere se precise que la cualificación docente y directiva sea de carácter permanente y continuo, ejecutada por personal idóneo en pedagogía social, modelos

⁶³ Es necesario reiterar que en este grupo se encuentran ubicados los internos e internas que hacen parte de la Obra Social El Carmen, por ser del sector rural y por encontrarse en situaciones económicas precarias. Subrayado de la autora de la presente tesis.

flexibles, atención para la diversidad, adelantos de procesos de evaluación/valoración y demás particularidades institucionales que requieren ser abordadas desde la teoría y práctica.

De manera consecutiva, es relevante garantizar la ampliación de personal de diferentes disciplinas, profesiones y con amplio recorrido en trabajo con poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de calle. Dicho enfoque alternativo, lleva a considerar el ingreso del educador social, por su perfil en formación y experticia para el manejo y trabajo en estas exigencias, demandas sociales y de atención. Es implícito que antes de realizar “Intervenciones aisladas y descontextualizadas, su labor alcanza metas que van más allá de la mera intervención puntual. Analizando las situaciones de forma que intervengan todos los implicados y buscando soluciones de alcance, más allá de lo que en determinados momentos nos pueda parecer problemático, sus funciones dejan de ser oportunistas para pasar a ser realmente educadoras (cambiantes)”. (Montero, 2006, p. 297). Y de esta manera, contar con varias posibilidades de educación y formación a fin de subsanar los vacíos que se presentan en el sistema educativo convencional.

Con estas modificaciones e inclusiones de nuevas lógicas de cualificación docente, trabajo y participación de otros profesionales del campo educativo, se puede responder de forma óptima a la pretensión de ofrecer un proceso de acompañamiento, seguimiento y evaluación a las Instituciones Educativas por parte de las entidades territoriales, de las cuales se requiere que se constituyan equipos técnicos “con capacidad de orientar la prestación pertinente del servicio educativo dirigido a las poblaciones vulnerables en su ámbito de acción. Estos equipos deben direccionar, asesorar y acompañar a los establecimientos educativos en la atención a estas poblaciones, por medio de la definición de objetivos, estrategias y metas, creando indicadores de proceso y resultado y estableciendo instrumentos de seguimiento y evaluación.” (MEN, 2005, p. 13).

En tercer lugar, se encuentra el Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016); entre las propuestas de gobierno: el Plan determina una serie de estrategias de educación, mediante acciones que tienden a la ampliación, cobertura, mejoramiento y atención. En el numeral 27, denominado: ciudades para los niños y los jóvenes, se propone que se aleje a la niñez y juventud de los “Vicios y las drogas, y promoveremos la creación y transmisión de valores y principios con base en un urbanismo orientado hacia la calidad de los servicios de entrenamiento (jardines, escuelas, colegios, vocacional técnico y universitario, bilingüismo) y

deportivos, especialmente para las edades entre los 5 y 18 años (p. 5). Este punto es innovador y flexible porque abre la posibilidad de proponer prácticas, investigaciones y teorías educativas sobre el consumo y manejo de sustancias psicoactivas en edades de 5 a 18 años.

El Plan, considera fundamental trabajar en pro del no consumo de sustancias psicoactivas, teniendo como punto de referencia “la educación en ningún momento puede reducirse a una simple información sobre las drogas por muy objetiva que sea y aunque se realice con los métodos más didácticos” (Añaños, et al, 2006, p. 153).

Y, procurar que los NNJ hagan parte de actividades sanas que permitan desarrollar su integralidad y su autocuidado, considerando de vital importancia a nivel institucional adelantar procesos de investigación, innovación y cualificación en aspectos educativos innovadores en pedagogía/didáctica, y en el diseño de “estrategias que obliguen y comprometan a la familia, la sociedad y al Estado a asumir su responsabilidad frente a la formación y la atención integral de la primera infancia”. (MEN, 2005, p. 11)

La generación de exigencias y compromisos integran los ámbitos familiar, social y comunitario. El enfoque en pro de intervenciones y atenciones de prevención y trabajo por el no consumo de drogas, es conveniente sea ejecutada por “profesionales especializados en la prevención de drogodependencias, con una formación sólida teórica, científica y práctica” (Añaños, et al., 2006, p. 162), para garantizar actividades y procesos tendientes a la continuidad de las estrategias que se establezcan en los tres ámbitos y en los tiempos requeridos para desarticular prácticas de consumo y generar otras opciones de vida sana que lleve desde las edades más tempranas al reconocimiento de los efectos y secuelas derivadas del consumo de sustancias psicoactivas y así, ganar en conciencia del manejo inadecuado o extremo de estas sustancias.

En cuarto lugar y a manera de complementación, se halla que el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, lineamientos sobre poblaciones vulnerables, en el capítulo I, denominado “desafíos de la educación en Colombia”, punto 2, hace énfasis en la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía; sub punto 6: ‘Derechos, protección, promoción y población vulnerable y con necesidades especiales’, el cual sustenta que el país cuenta con un sistema especial de atención educativa para todas las poblaciones vulnerables, que incluye:

- Adopción de estrategias compensatorias de educación en emergencia.
- Desarrollo de programas intersectoriales específicos para estos casos.

- Difusión y puesta en práctica de un portafolio de ofertas educativas de comprobada eficacia, flexibles, diferenciales y pertinentes, acordes con sus necesidades.
- Programas especiales de pedagogía de la reconciliación y de preparación para situaciones de post conflicto. (p. 10)

Lo cual, sugiere se debe afianzar y aplicar los modelos y demás propuestas formativas para este tipo de población, y el reconocimiento e invitación de entidades particulares que han avanzado de manera exitosa y cuentan con trayectoria en atención y educación a poblaciones que son consideradas en situación de vulnerabilidad y en emergencia.

También destaca la finalidad y funcionalidad de la pedagogía de la reconciliación y de preparación para el post conflicto, pero se está olvidando de la condición particular de los NNJ en situación de calle, porque aún hace énfasis en la población considerada en situación de vulnerabilidad propuesta por el MEN en el año 2005. Por ende, es necesario insistir en el papel de la educación y pedagogía social en el trabajo educativo y atención psicosocial que se ha adelantado y aplicado con resultados exitosos en este grupo social.

Para adelantar acciones a nivel institucional dirigidas a la atención de la población enunciada y a la comunidad educativa en general, José García Rodríguez (1993), propone tener en cuenta unos objetivos específicos que se pueden llevar a cabo al interior de la escuela para reducir el consumo de drogas legales e ilegales, estas son:

- Formar actitudes positivas hacia el mantenimiento de la salud en contra del consumo de drogas
- Fomentar actividades de cuidado físico, psicológico y social que propicien la promoción de la salud y el no consumo de drogas.
- Aprender habilidades sociales que conduzcan a salvaguardar el no consumo de drogas.
- promocionar las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa.
- Activar las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad.
- Adquirir los conocimientos necesarios para vivir de una forma saludable, sin el recurso al consumo de las drogas
- Evaluar los resultados del programa. (p. 172-173)

Y en materia pedagógica social, Violeta Núñez (1997) sugiere la conveniencia de que el cuerpo docente y directivo, refuerce teorías y prácticas pedagógicas con referentes

relacionados a las siguientes cinco áreas:

- a) Lenguaje, en el sentido de su reconocimiento y uso como vínculo social.
- b) Deportes, juegos y recreación, como espacios de normativización y relación social.
- c) Tecnología, como lugar privilegiado para el acceso a la actualidad de época.
- d) Socialidad, conocimientos y acceso a circuitos normalizados -y normalizados- tanto a nivel de recursos específicos como de la red social.
- e) Expresión artística y cultura general, como espacios de culturalización a partir de los intereses específicos de los sujetos de la acción educativa (p. 5).

Que habrían de ser consideradas oportunas para esta época, siempre teniendo en cuenta los intereses educativos de los sujetos, sus características y condicionamientos y las ofertas culturales más idóneas. El abordaje y comprensión de estos cuatro puntos enunciados en los lineamientos y planes educativos para la atención de la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad y de calle, permitieron evidenciar que es preciso “Replantear las políticas socio educativas, en sus niveles y recursos, ya que el uso de las oportunidades educativas de lo cotidiano y local modifica el papel de las instituciones educativas y el quehacer y la formación de los educadores requiere teorías y prácticas nuevas”. (Juliao, 2007, p. 34).

Es relevante estudiar y aplicar la norma educativa, desde la perspectiva educativa y pedagógica social: disciplina y ciencia por excelencia, dedicada desde su constitución y desarrollo, a entregar respuestas y acciones afines a las insuficiencias y privaciones de los grupos poblaciones que se encuentran en el radio de acción de los ámbitos en los cuales se justifica su presencia y se lleva a cabo su trabajo y accionar. Por lo tanto, se reconoce que su trayectoria a nivel mundial desde la segunda mitad del siglo XX, ha posibilitado repensar el acto educativo y la finalidad de la escuela, desde las demandas y situaciones sociales que presentan los diversos grupos integrativos del macro humano en el planeta tierra. Lo cual, ha sido favorable en el sentido que estas teorías y prácticas sociales no sólo son desarrolladas en sus ámbitos específicos, sino que también están ingresando al sistema educativo regular o convencional, porque como se fundamentó en los párrafos anteriores, el trabajo educativo ya no es sustentable y aplicable desde las posturas normalizadora, homogenizadora y tradicional. En la actualidad, es necesario recrear los discursos e incluir las teorías, investigaciones y prácticas sociales para llevar a cabo procesos pedagógicos conscientes para las nuevas

necesidades, y coherentes en el pensar, decir y hacer al momento de trabajar y permitirse ser con las poblaciones que ingresan al sistema escolar.

También se debe madurar la idea de la construcción de programas de educación social de cara a las realidades de las poblaciones atendidas, teniendo en cuenta las necesidades locales y de la comunidad próxima. Así, se promueve una educación intra y extra mural donde todos los actores puedan hacer parte en la construcción y elaboración de propuestas sociales y educativas, en la perspectiva de desarrollo y calidad de vida.

Con estas apuestas educativas y pedagógicas sociales, se puede visualizar y avanzar en la formación de los sujetos sociales nuevos y de los ciudadanos del mundo, quienes llevarán consigo la cultura del cuidado y auto cuidado, protección, respeto, admiración, responsabilidad, compromiso e integración desde la diferencia; indistintamente del lugar que habite o se encuentre, porque estos principios les ayudarán a moverse y a superar el fin común de una enseñanza básica. Es preciso ir más allá de las competencias consideradas elementales y que aseguran la capacidad para continuar los estudios, “en una u otra orientación o para ocupar directamente los empleos menos cualificados en el mercado laboral. En esta enseñanza básica, más que en ninguna otra, las meras competencias “instrumentales” ocuparán el lugar de la adquisición de conocimientos”. (Hirtt, 2010, p. 66)

Por ende, y en función de ir en la lógica de progreso humano, se le puede apostar a la educación propuesta por José García Molina (2003), al distinguir que consigue su legítima utilidad al distanciarse del método y estructura pragmática y al reconocerse que, “solo sirve para vivir en el mundo y, a ser posible, vivir mejor. Y esto no se fabrica, no se mide, no se anticipa y, siendo un poco osados, tampoco se enseña, aunque pueda aprenderse” (p. 24).

Al trabajar y marchar en este sentido educativo propuesto, se puede afirmar que se está en concordancia y en la línea internacional del tratado planteado por la Unión Europea. En consonancia con lo anterior, Antonio Petrus (1998) reconoce la especificación de algunas ideas que se deben tener en cuenta para la educación del siglo XXI, donde la educación y pedagogía social juegan un papel preponderante al hacer parte de la revisión y seguimiento de la política pública educativa.

Petrus (1998) aborda ocho puntos, de los cuales se destacan los literales d) y e) que detallan lo siguiente: “d) se extenderá la política de globalidad y polivalencia europea, evitando así parcelar los problemas de tipo social y educativo. Se fomentará una educación

social no solamente vinculada con las carencias sociales, e) la educación social tenderá a revisar y criticar las políticas sociales que no respondan a la inclusión social, criticando toda intervención social que puedan dar lugar a sutiles formas de exclusión social” (p. 36).

En esta solicitud de presencia e intervención directa de la educación y pedagogía social como garante de adelanto y de trabajo educativo desde procesos de reconocimiento e inclusión, queda claro que no es el momento de definir y reflexionar si se lleva a cabo o no este mandato; es evidente que su aplicabilidad y función dentro del sistema educativo aportará de manera significativa al trabajo pedagógico y social requerido para el interior y exterior de la escuela y, desde esta funcionalidad, se redundaría en prácticas de modificación para aminorar la situación de vulnerabilidad y de calle, de lo cual Tarín y Navarro (2006) dimensionan que esta condición en la cual se encuentran muchos menores podría ser atenuada, siempre y cuando se determine la necesidad de “las intervenciones de carácter estructural que situasen las acciones políticas en las causas y no en los efectos del problema,” (p. 112) y de manera específica, en las desigualdades educativas que se identifican en los diferentes contextos sociales.

A manera de cierre de este paraje propositivo pedagógico social, se puede sustentar que en América Latina y en Colombia, aún tiene vigencia la propuesta Freireana para repensar y replantear el sentido y acto educativo social, porque todavía es considerada como la opción que “Moviliza hacia la lucha contra la marginalidad social, más fuerte cada día, por el avance del capitalismo en su versión salvaje (...) su vigencia está asegurada mientras permanezcan las tensiones y las contradicciones que se dan entre lo que el pueblo ‘es’ y lo que ‘debe ser’.” (Iovanovich, 2003, p. 262).

Por lo tanto, la educación popular y el término “popular” se acentúa en su versión original, que implica ser entendida más allá de una simple categoría socio económica: hace referencia a una realidad y existencia de clase, no es solamente sinónimo de pobre, sino que se refiere al pueblo como conjunto de personas que conforman un sector social vasto con característica común, el de ser invisibilizado o excluido por un pequeño sector social que lo explota, directa o indirectamente. En este sentido, lo popular, lo social y crítico se conjugan en una práctica educativa alternativa, la cual busca generar “lugares de encuentro y provocar la construcción de organizaciones y lazos permanentes entre las diversas capas del pueblo,

para así ir erigiendo los sujetos colectivos que pueden llevar adelante el desarrollo” (Juliao, 2007, p. 67), en los ámbitos social, humano, económico y político.

Por último, y a manera de recapitulación, se puede sostener que la razón de ser de unas lógicas de educación, sus intenciones y sus disposiciones formativas, al igual que la enunciación de normativas educativas y de políticas públicas para la atención de corte social, se deben a la existencia de diversos grupos sociales los cuales, en la complejidad de la condición humana, revelan en el diario vivir una multiplicidad de necesidades y carencias a las que están expuestos y por consiguiente, cotidianamente desafían.

Por ende, es necesario efectuar la apreciación de las diferentes situaciones de vulnerabilidad (pobreza, desplazamiento, rural dispersa, otros) y de calle en las cuales se encuentran los grupos humanos, puesto que cada una de estas designaciones reclama una atención específica, a fin de responder de manera oportuna, responsable, comprometida y con sentido social. De este modo, los referentes traducidos en actos, conllevan a originar procesos sociales y comunitarios que posibiliten la organización y determinación de acciones conjuntas lideradas por sujetos colectivos, quienes en su accionar, aportarán con la generación de propuestas endógenas, con capacidad humana instalada y con proyección sostenible en el transcurso del tiempo.

CONCLUSIONES

La investigación se sustenta en los aportes de la pedagogía social, asumida desde los inicios de su producción como disciplina y como ciencia, abordada por diversos autores, los cuales develan las tendencias y énfasis que han realizado a cada uno de los componentes u objetos de investigación. Dichos enfoques sustentan y reafirman la razón de ser de su funcionalidad y aporte a la educación en general y a la social, en particular.

Aspectos que posibilitaron el estudio del objeto de investigación, a la luz de la pedagogía social tanto teórica como metodológicamente, permitiendo inferir que los referentes pedagógicos y normativos adoptados por las fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE para abrir sus puertas en los años 1964 y 1994, respectivamente, y atender a grupos sociales constituidos por: a) jóvenes del sector rural que presentaban condiciones de extrema pobreza, NNJ de la ciudad de San Juan de Pasto, ubicados en las periferias y catalogados como vulnerables, b) NNJ que se encontraban en situación de calle. Población acogida y atendida desde referentes teológicos (cristianismo, teología de la liberación), legales (ley de la juventud de 1997, legalidad de infancia y juventud internacional, Ley 115 de 1994, Constitución política de Colombia 1991) y pedagógicos (pedagogía crítica, pedagogía freireana, escuela nueva, formación integral, formación para el trabajo, inteligencias múltiples, formación por competencias, otros) que en su momento, los fundadores consideraron apropiados para llevar a cabo los procesos socio educativos.

Dichos referentes fueron estudiados y ajustados a las exigencias de las instancias gubernamentales (Secretaría de Educación Municipal) para obtener las licencias de funcionamiento y de esta forma, contar con la legalidad del servicio ofrecido y de las garantías estatales que son asignadas para la atención y educación de estos grupos sociales. Además, se destaca la pericia de los fundadores y equipo de apoyo para sustentar de manera teórica y práctica, las lógicas y procesos psicosociales, educativos, familiares y comunitarios, adelantados por cada una de las fundaciones; para avanzar y lograr la educación integral y laboral de los/as jóvenes que se beneficiaban y gozaban de estas atenciones. Sobresalen las alianzas y sinergias adelantadas con entidades gubernamentales y no gubernamentales y con entidades extranjeras, para ir consolidándose en infraestructura y contratación de personal con la finalidad de prestar una atención pronta, oportuna y de calidad.

Estas propuestas innovadoras y flexibles, no contaron con el acompañamiento y asesoramiento pedagógico y evaluativo oportuno, por parte de los funcionarios que hacían las veces de supervisores de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura, Sub-Secretaría Pedagógica, más adelante identificada como Secretaría de Educación Municipal, porque no respondían desde los referentes y normativas legales educativas, de juventud y de infancia, para las nuevas exigencias y demandas que se estaban suscitando en los grupos sociales denominados vulnerables y de situación de calle (ambas fundaciones, identificaron a la población necesitada y la estaba atendiendo).

Por lo tanto, la desarticulación entre la aplicación y cumplimiento de la norma educativa formal en propuestas educativas flexibles e innovadoras, muestran que los puntos de encuentro son ínfimos, puesto que la población que atienden las dos fundaciones, las necesidades y carencias presentadas en sus condiciones y estilos de vida, y las atenciones que requieren antes de ingresar al sistema educativo, son diferentes e incluso, desconocidas en la normativa para educación regular o formal.

Dentro del proceso investigativo, se visualizó desarrollo de las categorías: integración social, formación académica y laboral y desarrollo personal en los NNJ atendidos por las dos fundaciones. Dicho accionar ayudó con una panorámica de efectos generados durante su estancia en los procesos formativos y laborales. Por ende, se cuenta con elementos de juicio de valor para sustentar la eficacia y pertinencia de las dos fundaciones, en sus referentes pedagógicos y razón de ser de las mismas.

En síntesis, se halla que en la categoría de formación académica y laboral, las Fundaciones Obra Social El Carmen y URDIMBRE, dimensionan la formación humanística, crítica y reflexiva para alcanzar la integralidad, acompañada del componente laboral. Es claro para las dos fundaciones que la permanencia de los chicos y chicas en las instalaciones, no sería de manera permanente (porque unos continuaban y otros se marchaban por diferentes situaciones) y a la par, debían atender a otras personas que iban ingresando y demandaban atención. Por ende, el manejo educativo y laboral que llevaron a cabo las dos instituciones, se centró en aportarles a los NNJ herramientas educativas y laborales que les posibilitara continuar con su proceso formativo a voluntad, o procurar desempeñarse en un oficio o trabajo de manera eficaz y responsable.

Este aporte formativo, les permitió a los/as chicos/as, continuar con sus vidas, dimensionar otras posibilidades de relacionarse con las personas, despertar el deseo de continuar estudios en la modalidad regular, a distancia, o por ciclos, realizar estudios técnicos y universitarios y en algunos casos, perfeccionar técnicas y desempeñarse en artes u oficios.

En el aspecto de desarrollo personal e integración social, los/as internos/as de la Obra Social El Carmen, consideran que las condiciones y exigencias al interior de la fundación son duras y diferentes a las situaciones vivenciadas diariamente por otros jóvenes de la misma edad en otros espacios; además, las actividades diarias se concentran en formar espiritual, académica y laboralmente. Los/as beneficiarios/as consideran la permanencia y políticas de la fundación como apropiadas y convenientes para sus proyectos de vida en relación con la formación técnica y profesional, y en su desempeño laboral (artes u oficios, trabajos varios).

Por su parte, los/as chicos/as de la fundación URDIMBRE, reconocen que ésta les aportó en varios frentes: control/supresión en el consumo de sustancias psicoactivas, les permitió visualizar otras opciones de vida y de trabajo, ganar en conciencia frente al consumo y manejo de las drogas, identificar en sus familias el centro del conflicto y descontento (pero también el centro de la solución y de articulación de prácticas de convivencia), reconocerse como sujetos de derechos, como personas que pueden liderar procesos y trabajar con la comunidad. En otros casos, fue posible continuar con los estudios de básica secundaria, media y técnica.

El desarrollo del trabajo investigativo, permite establecer que la categoría de aplicación y manejo de la norma y legislación educativa por parte de las dos fundaciones, es coherente y se sustenta en principios y referentes normativos para la atención de población que presenta situación de vulnerabilidad y de calle, existiendo cercanía entre la teoría, práctica y normatividad educativa y social, porque evidencian que tienen en cuenta la realidad y condiciones de los sujetos para aplicar y ejecutar acciones consideradas convenientes para su atención y formación. Los abordajes, muestran efectos positivos en el desarrollo personal, educativo y laboral en la población atendida y los resultados que pretenden alcanzar desde sus propósitos y principios de concepción educativa y productiva, son factibles y aplicables indistintamente del espacio o ambiente que habiten los NNJ.

Las categorías de intereses, objetivos y aspectos socioeducativos que sirvieron de carta de navegación, establecimiento y definición de los proyectos de atención de las dos fundaciones; permiten sustentar que la motivación de los fundadores se debió al interés humano e intrínseco

de poder llevar a cabo procesos educativos y sociales, coherentes con la formación, experiencia de vida, visión y sentido de mundo, lógica de ayuda, atención y educación.

Ambas fundaciones superan los vacíos y falencias del sistema educativo regular, en cuestión de cobertura, planta física. Para el caso de URDIMBRE, desarrolla una propuesta educativa propia para los NNJ que presentaban problemática de calle, lo cual en los años 1994-1995, era inexistente en la ciudad de San Juan de Pasto. Dichos intereses, se traducen a propósitos y su ejecución fue posible al establecer aspectos o frentes como la familia y la comunidad, e involucrarlos en las diversas actividades que se proponían al interior de la fundación, en pro del trabajo y avance colectivo. En el caso de URDIMBRE, se evidencia accionar en pro de la desarticulación de prácticas de consumo de estupefacientes, de violencia y de conflicto, y generación de valores de sana convivencia.

La selección de componentes de la pedagogía social para revisar, viabilizar e impulsar la lectura investigativa de los procesos formativos, psicosociales y de atención, ejecutados por las dos fundaciones; ayudan a dirigir y configurar el cuerpo teórico de la investigación, lo cual posibilita sustentar que en el ejercicio de exploración de teorías y prácticas educativas y pedagógicas elaboradas por las dos fundaciones, no cuentan con posturas y referentes teóricos de autores y pedagogos sociales reconocidos a nivel nacional e internacional por la producción generada en el campo de la educación y pedagógica social.

Las prácticas educativas y de atención, reafirman en las dos fundaciones, acciones que son identificadas y abordadas directamente por la educación y pedagogía social, independientemente de su fundamentación teórica.

Se evidencia que la Obra Social El Carmen, trabaja bajo principios de la pedagogía de la liberación, de la esperanza y de la autonomía, propuestas por Paulo Freire y, se reconoce intenciones formativas de la escuela crítica como la reflexión, la crítica y el análisis, enfocados a la formación de personas integrales y propositivas.

URDIMBRE por su parte, se acerca a la población y grupos sociales que identifica la pedagogía social, para ser atendidos mediante la educación y atención social; sujetos caracterizados por las condiciones de deficiencias y carencias en aspectos emocionales, educativos, de atención en seguridad social, con nivel de pobreza económica y escasa atención política y educativa por parte del Estado.

Igualmente, los espacios y ambientes de aprendizaje, los tiempos y estructura pedagógica por niveles de atención psicopedagógica y formativa, las estrategias didácticas y pedagógicas como ludotecas, laberintos, material didáctico elaborado por la fundación URDIMBRE, procesos formativos por competencias integrales, selección y cualificación docente, procesos de evaluación y valoración, y el trabajo de resiliencia adelantado con las familias; son acciones y prácticas suficientes, para argumentar que tanto la Obra Social El Carmen y URDIMBRE, pueden ser ubicadas y catalogadas como instituciones que trabajan desde la educación social. Las producciones teóricas elaboradas, como PEI, informes, formatos de evaluación y valoración y propuestas educativas para capacitación a nivel municipal y departamental, son asumidas como producción pedagógica social, por ser el resultado de la experiencia de cada una de las fundaciones, demostrando que los productos surgen de la reflexión de la práctica educativa cotidiana y la correspondencia entre teoría y práctica.

Los hallazgos y resultados alcanzados en el transcurso de la investigación, conllevan a plantear unos lineamientos pedagógicos sociales a la política pública y norma educativa, establecida para la atención educativa de poblaciones que están en condición de vulnerabilidad y de calle; estructura apoyada en marcos referenciales de experiencias latinoamericanas que han crecido en atención a la población que está en dicha situación, atendidas mediante las políticas públicas instauradas y ejecutadas con sentido humano y de responsabilidad social.

En este proceso se hace énfasis en los avances a nivel de Colombia en atención a estos grupos sociales, por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, que ha aplicado proyectos y programas (con otras entidades), tendientes a caracterizar y generar mecanismos de atención, orientación en aspectos de salud, seguridad social, educación, derechos, participación social, a los NNJ en situación de calle.

En la política pública y norma educativa para la atención de poblaciones vulnerables, se identifica que éstas no reconocen a los NNJ en situación de calle y por ende, no presentan acciones concretas para su atención educativa, afirmación sustentada desde el abordaje y comprensión de los cuatro puntos enunciados en los lineamientos y planes educativos para la atención de la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad y de calle.

La realización de este proceso investigativo-reflexivo de las políticas públicas, de los lineamientos educativos para población vulnerable (2005) y El Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016), permitió adentrarse a la lógica de concepción que maneja el

Ministerio de Educación Nacional, en cuestión de catalogación de los grupos vulnerables, dejando entrever que es necesario avanzar en la clasificación de grupos, identificados como vulnerables, para incluir a los NNJ en situación de calle, visibilizar las condiciones, necesidades y atenciones educativas que se ajustan y adecúan al grupo social que se encuentra en situación de calle, y por otra parte, revisar estas falencias y los vacíos normativos de la política pública educativa, a la luz de referentes teóricos/educativos/pedagógicos sociales, puesto que arrojan directrices para generar alternativas y soluciones viables.

Desde la flexibilidad mental y actitud de manejo de procesos de inclusión y diversidad, por parte de las entidades gubernamentales, administrativos, dirigentes, docentes, equipos técnicos y de apoyo, entre otros, quienes son considerados los directos responsables de proponer y llevar a cabo acciones coherentes, equitativas y prontas, para la atención de estos grupos de población.

Por otra parte, se puede enunciar otros aportes, resultado de la investigación: Un primer aporte teórico, reside en la construcción de la historia de las fundaciones Obra Social EL Carmen y URDIMBRE, a partir de la integración y aplicación de referentes teóricos de la investigación cualitativa, mediante la reconstrucción de dispositivos objetivos y subjetivos que, traducidos en categorías, posibilitan la comprensión del fenómeno objeto de estudio. El proceso, acompañado por referentes teóricos de la pedagogía social, la evaluación/valoración propuesta por diversos autores para programas de educación social, y la elaboración histórica-teórica-oral, soportada en la teoría fundamentada, permitieron conjugar los textos y las voces de los actores de las dos fundaciones, ensamblaje que recreó y posibilitó tejer una historia del tiempo presente, en el sentido que la oralidad pulsa memorias y baraja las experiencias de un pasado próximo vivencial, de corte y de rostro humano.

Un segundo aporte teórico, lo establece el estudio detallado de la pedagogía social en los componentes que la constituyen y sobre los cuales reflexiona, sus formas para ser entendida, difundida y repensada en diferentes latitudes de América Latina; sus aportes evaluativos y valorativos, para ser ejecutados en programas de atención y de educación social. Elementos fundamentales para adelantar procesos de investigación, estudio, reflexión y constitución de propuestas, en entidades, fundaciones, Instituciones Educativas, entre otras, que ofrecen servicios de atención y educación a población que se encuentra fuera del sistema escolar, que

presentan situaciones de vulnerabilidad, de calle, de desplazamiento, entre otros, y que buscan indagar sobre los efectos, impactos y resultados alcanzados en un tiempo determinado.

Además, puede ser abordado como referente de investigación para adelantar procesos investigativos de praxeología al interior de las Instituciones Educativas, por el manejo metodológico y los referentes teóricos trabajados de manera integral entre la pedagogía social y otras áreas del conocimiento.

Un tercer aporte teórico, va dirigido a las entidades gubernamentales que tienen bajo su responsabilidad la supervisión y evaluación de programas y proyectos flexibles e innovadores, desarrollados por entidades privadas, públicas, mixtas, sin ánimo de lucro, etc; contribución que consiste en el abordaje de las políticas públicas, las normas, leyes y decretos estipulados para población en situación de vulnerabilidad y de calle: ley de la juventud, ley de infancia y adolescencia, Constitución Política de Colombia, entre otros referentes normativos, bajo la revisión y análisis del lente de la pedagogía social, proceso que resulta innovador y de aporte significativo por la posibilidad de leer un documento legal bajo posturas, propuestas y reflexiones pedagógicas flexibles, sociales, integrales, de cara a las realidades multiculturales, manejo de herramientas y dispositivos para el trabajo desde la diversidad e inclusión. Aspectos y ejercicio reflexivo imprescindible, para determinar y ejecutar planes y programas sociales, establecidos desde acciones, estrategias, prácticas y construcción de teorías, acordes a las realidades, condiciones y necesidades de las poblaciones menos favorecidas, y de manera específica, los NNJ en situación de vulnerabilidad y de calle.

El cuarto aporte, dirigido a la comunidad académica e investigadora en educación, evaluación, currículo y pedagogía, al entregar principios epistemológicos, análisis y reflexiones de los componentes de la Pedagogía Social y su aplicabilidad en el estudio y comprensión de las prácticas educativas sociales llevadas a cabo por entidades, fundaciones u otras, de corte social, formal, no formal, asistencial y de atención. Además, aporta un trayecto investigativo propuesto por momentos investigativos, que muestran la coherencia y pertinencia de cada uno de los pasos y la optimización de tiempos, componente considerado fundamental en la organización, desarrollo y conclusión de la investigación.

Por último, el aporte que adquirió la investigadora al realizar la tesis doctoral, fue la posibilidad de tener la experiencia de adelantar el proceso investigativo en el campo de la investigación histórica y de la pedagogía social, discurrir que exigió gran responsabilidad y

objetividad en el estudio y abordaje del objeto y sujeto de investigación, cargado de gran sentido social y compromiso de ética y correcto uso de los resultados alcanzados.

De igual manera, desplegar y dejar fluir la creatividad de escritura para recrear la historia de las dos fundaciones, desde las prácticas pedagógicas, de atención y de producción teórica, bajo la mirada y análisis de los componentes de la pedagogía social. Esta dinámica investigativa, permitió aproximarse y reconocer las tensiones, sueños, anhelos y demás aspiraciones de los/as chicos/as; y a nivel institucional, las fortalezas, falencias, oportunidades y alternativas de continuidad y avance, trabajadas y solventadas por los fundadores y personal de apoyo. Aspectos que conllevaron a asumir una posición crítica frente al fenómeno social educativo estudiado, para lograr comprender las dinámicas internas institucionales.

Se logró consolidar un documento que muestra cómo en las dos fundaciones existen prácticas educativas sociales, regidas y estructuradas desde principios y referentes teóricos que sustentan la integralidad, la condición humana, la atención desde la diversidad, el trabajo y ejercicio pedagógico por competencias; la distribución de espacios y tiempos acordes a las necesidades y demandas de los chicos y chicas atendidas, y en sí, un gran bagaje de normas y leyes que favorecen el trabajo desde estas lógicas y la aplicación desde la inclusión, integración, y con enfoque de derechos.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación, ANECA. (2004). *Libro Blanco*. Título de grado en pedagogía y educación social. Consultado el 25 de febrero de 2010 en http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C. (2008). *Población vulnerable: derechos y acciones afirmativas*. Consultado el 21 de diciembre de 2011 en: www.desarrolloeconomico.gov.co

Añaños y otros. (2006). *Educación social, formación, realidad y retos*. España: Grupo editorial universitario.

Arellano Sánchez, J. (2005). *Los esquemas metodológicos para la investigación social*. México: S y G.

Aristegui, R., et al. (2005, mayo). Hacia una pedagogía de la convivencia. En: *Psykhé*, Santiago, v. 14, n° 1, mayo. Consultado el 17 abril 2013 en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822282005000100011&lng=es&nrm=iso.

Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.

Ayuste, A., et al. (2005). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Grao de IRIF.

Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.

Ball, S. J. (2001). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata. consultado el 13 de abril de 2013 en: http://books.google.com.co/books?id=5fFcc5IWEf4C&pg=PA6&lpg=PA6&dq=que+se+etien+de+por+normalizacion+de+las+practicassociales&source=bl&ots=227DANt3h7&si=vpn6sE7Mym_gTrMt_eZaeVMypg&hl=es&sa=X&ei=CnR9UezkPIXM0AGloIHYCQved=0CEEQ6AEwBDgK#v=onepage&q=que%20se%20entiende%20por%20normalizacion%20de%20las%20practicassociales&f=false.

Banco Mundial. (2009). "La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Unidad de Gestión del sector del desarrollo humano, oficina regional de América Latina y el Caribe". Documento consultado el 12 de enero de 2011 en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121189_archivo.pdf

Bárcena Orbe, F. (2000). *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender*. Universidad Complutense de Madrid, Departamento de teoría e historia de la educación, Ciudad Universitaria, pp. 9-33. Consultado el 20 de febrero de 2012 en: <http://isearch.glarysoft.com/?q=El%20aprendizaje%20como%20acontecimiento%20%C3%A9tico.%20Sobre%20las%20formas%20de%20aprender%2C%20de%20barcelona%20fernando&d=&category=web&start=1>

Bárcena, F. y Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Bates, R. (1996). "Teatro Popular: un proceso útil para los educadores de adultos". En: *Educación de adultos trimestral* 46, n°. 4 (verano), pp. 224-236. Consultado el 22 de septiembre de 2009 en: <http://translate.google.com.co/translate?hl=es&langpair=en%7Ces&u=http://www.ericdigests.org/1998-1/popular.htm>

Bedmar, M. y Añaños, F. (2005). *Introducción a la pedagogía social/educación social*. España: Grupo editorial universitario.

Benítez Carreón, H. (s.f.). Reseña al libro *Vidas callejeras, Pasos sin rumbo* de Antolina Ortiz (1999). México: Promexa. En: *Revista SAVIA*, del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Sonora. México: SAVIA, pp. 30-32. Consultado el 24 de abril de 2012 en: <http://www.trabajosocial.uson.mx/pdf/savia0.pdf>

Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernadete Vaz, T. (1998). *D. Jerónimo Mariano Usera y Alarcón y su obra. Un precursor de la Pedagogía Social*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Departamento de teoría e historia

de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 19 de Enero de 2010 en: <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/S/5/S5017601.pdf>

Biblia Reina Valera. (1995). Consultado el 12 de marzo de 2013 en: <http://www.buscad.com/biblias/reina-valera-1995.html>

Blanco, R. (1930). *Teoría de la Educación* (vols. 1 y 2). Madrid: Librería y Casa Hernando.

Caballo Villar, B y Gradaillés Pernassips, R. (2008, marzo). “La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local, Universidad de Santiago de Compostela”. En: *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, nº 15. Consultado el 20 de febrero de 2013 en: http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2015/03_caballo.pdf

Cabello Martínez, M.J. (2002). *Educación permanente y educación social*. Málaga: Editorial Aljibe.

Cabrera, M. A. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra.

Cadena, F. (1988). “La sistematización como creación de saber de lucha”. En: *CEAAL: La sistematización en los proyectos de educación popular*. Santiago de Chile: CEAAL.

Cañeque, H. (1993). *Juego y vida*. Buenos Aires: El ateneo. Cian, L. (1987). *El sistema educativo de Don Bosco y las líneas maestras de su estilo*. Madrid: CSS.

Caride Gómez, J. A. (2005). “La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social”. En: *Revista de educación* N° 336, pp. 73-88. Consultado el 15 de febrero de 2012 en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_05.pdf

Casas Aznar, F. (1996, abril 27). *Funciones sociales de la evaluación*. Contribución al Simposio Evaluación de la intervención educativa. Departamento de Psicología Social, Barcelona, Universidad Ramón Llull. Consultado el 12 de julio de 2011 en: <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/1996/vol2/arti3.htm>

Centro de alternativas y debates en educación y sociedad, CADES. (2009). *Debates sobre las prácticas educativas y sociales con chicos, chicas y adolescentes de sectores populares*. Argentina. Consultado el 23 de septiembre de 2013 en: caedes@caedes.com.ar

Cepero Espinosa, S. (2005). *Una visión internacional sobre los niños de la calle. Estudio de casos: los niños de la calle de la ciudad de Ceuta*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización escolar, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Consultado el 12 de diciembre de 2012 en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15389182.pdf>

Cian, L. (1987). *El sistema educativo de Don Bosco y las líneas maestras de su estilo*. Madrid: CSS

Código deontológico del educador y educadora social. (2004). Publicación de la Asociación Estatal de Educadores Sociales, ASEDES. Consultado el 24 de Agosto de 2009 en: http://adesu.com.uy/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8&Itemid=30

Constitución Política de Colombia, 1991.

Cortés Cáceres, F., et al. (2002, Agosto). *Evolución y características de la pobreza en México en la última década del siglo XX*. Secretaría de Desarrollo Social. Serie Documentos de Investigación, México. Consultado el 21 de enero de 2013 en: <http://www.sociologia.uson.mx/lecturas/pobrezamexico.pdf>

CHILDOPHE, Movimiento Internacional a Favor de las Niñas y los Niños de la Calle. (1987). *Taller de Educadores de la Calle*, 22, 23 y 24 de junio de 1987, Guatemala. Documento consultado en Archivo histórico de la Fundación Universitaria Luis Amigó, FUNLAM, Medellín. Guatemala: UNICEF/SAS/FUNABEM/CHILDOPHE.

Dante, M. (1968). *Pedagogía, historia crítica del problema educativo*. Barcelona: Luis Miracle.

Decreto 114 de Enero 15 de 1996. Se reglamenta la creación y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal.

Decreto 2647 de 1984. Experiencias educativas no ajustadas a parámetros de educación formal.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

Delors, J. (1996). *Aprender para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

Dewey, J. (1967). El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico, Ed. Losada, Buenos Aires.

Escámez Sánchez, J. (1980). Ponencia *El profesor entre la socialización reproductora y la aspiración al perfeccionamiento*, VII Congreso Nacional de pedagogía: la investigación pedagógica y la formación de profesores, C.S.I.C. Madrid, pp. 57-72.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. (1984). *Formulación y evaluación de proyectos*. Consultado el 12 de febrero de 2013 en: <http://www.eumed.net/ce/2008b/jtd.htm>

Fermoso Estébanez, P. (1994). *Pedagogía social: fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

Forselledo A. (2001, enero). *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. Consultado el 12 de enero de 2013 en: <http://www.iin.oea.org/forse.pdf>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

_____. (1994). "Educación y participación comunitaria". En: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador, pp. 83-96.

_____. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, FIECC. (2009). *Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con extra edad*. Bogotá. Consultado el 25 de mayo de 2013 en: www.fundiber.org

Fundación Obra Social El Carmen. (2005). *Programa para personas con necesidades educativas especiales (nee)*. Manuscrito no publicado, San Juan de Pasto, Colombia.

Fundación URDIMBRE. (2004). *Documento Pedagógico*, pp. 23-28.

Gadotti, M. (1980). *Paulo Freire: su vida y su obra*. Bogotá: Codecal.

_____. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bilbao: Gernika Gogoratz.

García Garrido, J. L. (1971). *Los fundamentos de la educación social*. Madrid: EMESA.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

García Rodríguez, J. A. y Ruiz Fernández, J. (1993). “Modelo multivariado de prevención de drogas”. En: *Tratado sobre la prevención de las drogodependencias*. Madrid: Mayoral.

García Sánchez, B. (2010). “Pensamiento de Simón Rodríguez: la educación como proyecto de inclusión social.” En: *Revista colombiana de educación*, Universidad Pedagógica Nacional, investigaciones, pp. 134-147. Consultado el 20 de enero de 2013, en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/600/624>

García, S. (2008). Protección especial en el campo de la infancia y la adolescencia. Cambios y continuidades en las políticas de infancia en el Instituto del Niño y adolescente del Uruguay. Cuadernos de la ENIA 2010-2030. Consultado el 14 de marzo de 2013 en: <http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/ENIA%20Cuaderno%204-%20Políticas%20proteccion%20especial.pdf>

Ghiso, A. (1999). “De la Práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización”. En: *La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación. Sistematización de prácticas en América Latina n° 16, pp. 5 – 12

Ghiso, A. (2008). *Trazos para una pedagogía del excluído. Al encuentro de trayectorias juveniles despreciadas*. Medellín: Funlam. Consultado el 12 de enero de 2011 en: <http://psicologiaporla vida.blogspot.com/2011/02/trazos-para-una-pedagogia-delexcluido.html>

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

_____. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Glaser, B. y Strauss, A. (1980). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Publishing Company.

Gomes Da Costa, A. C. (s.f.). *Niños y niñas de la calle: vida, pasión y muerte*. Centro Latinoamericano de Trabajo Social, CELATS. Consultado el 3 de mayo de 2013 en: http://www.iin.oea.org/Ninos_y_ninas_de_la_calle.pdf

Gomes Da Costa, A. C. (2007, agosto). *Pedagogía de la presencia (PP)*. Ediciones Losada. Consultado el 3 de mayo de 2013 en: http://www.ecapsocial.com.ar/files/Pedagogia_dela_presencia.pdf

González Alvarez, L. J. (1987). “La alteridad como concreción de la opción por la persona”. En: *Ética Latinoamericana*. Bogotá: El Búho, pp. 128-136.

González, M., et al. (2001). *Pedagogía familiar, aportes desde la teoría y la investigación*. Uruguay: Trilce.

Gutiérrez Nieto, C. (2010). *Evaluación de programas de educación no formal. Una propuesta etnográfica naturalista*. Consultado el 28 de abril de 2012 en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04articulos/monografico/pdf_4/07.PD

F

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Helg, A. (1989). “La Educación en Colombia 1958-1980”. En: *La Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta.

Herrera C., M. C. (s.f.). Historia de la Educación y la Pedagogía. “Elementos generales sobre la historia de la educación y pedagogía”. En: *revista Universidad Pedagógica Nacional*. Consultado el 11 de enero de 2011 en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab04_09arti.pdf

Hirtt, N. (2002). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Consultado el 23 de marzo de 2013 en: <http://users.skynet.be/aped/babel/espanol/001ejes.html>

Hirtt, N. (2010, agosto 13). “Los nuevos amos de la escuela, el negocio de la enseñanza.” En: *RESISTE*. Consultado el 23 de marzo de 2013 en: <http://es.scribd.com/doc/56078174/Los-Nuevos-Amos-de-La-Escuela>

Imbernon, F., et al. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos en el futuro inmediato*. Barcelona: Grao. Consultado el 28 de enero de 2013 en: http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=r58_PaRSHkUC&oi=fnd&pg=PA29&dq=cuales+son+los+fines+o+ideales++de+la+educacion+y+pedagogia+social&ots=JJWP0M14f&sig=aMLzLZnadKZ5p3qn6CbIIawFeVA#v=onepage&q=cuales%20son%20los%20fines20o%20ideales%20de%20la%20educacion%20y%20pedagogia%20social&f=false

Iovanovich, M. L. (2003). “El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación”. En: (comps.) *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras, experiencias que se complementan*. Buenos Aires: CLACSO.

Jaramillo Uribe, J. (1965). *Historia de la Pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Universidad Nacional.

Jiménez Gómez, J. F., et al. (2000). Proyecto departamental de continuidad de ampliación de cobertura educativa en zonas de difícil acceso para población vulnerable. *Programa*

Pedagógico “Educar para la promoción humana (peprhum)”. Manuscrito no publicado, San Juan de Pasto, Colombia.

_____. (2005). *Proyecto Educativo Institucional, PEI, José Félix Jiménez*. Manuscrito no publicado, San Juan de Pasto, Colombia.

_____. (2010). *Fundación Obra Social El Carmen. Documento de Archivo*. Manuscrito no publicado, Liceo José Félix Jiménez, San Juan de Pasto, Colombia.

Juliao Vargas, C. (2007). *Educación social, el minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Kalmanovitzh, S. (s.f.). *Las Instituciones colombianas en el siglo XX*. Cátedra Manuel Anzizar de la Universidad Nacional de Colombia, ciclo “El desarrollo económico y social de Colombia en el siglo XX”, facultad de Ciencias Económicas. Consultado el 12 de noviembre de 2009 en: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra131.pdf>

Kocka, J. (2003). “Pérdidas, ganancias y oportunidades: la historia social de hoy”. En: *Journal of Social History*, 37:1, pp. 22-28.

Kriekemans, A. (1968). *Pedagogía General*. Barcelona: Herder.

Lebrero Baena, M., et al. (2002). *Pedagogía social*. Madrid: Librería UNED.

Leclerc, J. (1952). *Cristo, su iglesia y los cristianos*. Bilbao: Brouwer.

Leiva Reyes, A. (2003, octubre). *Teoría del caos, globalización y las relaciones internacionales*. Chile: Viña del mar. Consultado el 28 de marzo de 2013 en: http://www.mexicodiplomatico.org/lecturas/teoria_caos_globalizacion_ri.pdf

Levinas, E. (2000). “Educación y hospitalidad”. En: *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós Ibérica, pp. 125-142.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. (2011). Bogotá: Momo.

Ley 375 de Julio 4 de 1997. Creación de la Ley de la Juventud y se dictan otras disposiciones.
Ley 1064 de julio 26 de 2006. Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación.

Ley 1098 de Noviembre 8 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia.

López Noguero, F. (2005, enero-abril). “La educación social especializada con personas en situación de conflicto social.” En: *Revista de educación* N° 336, [Resumen]. Consultado el 10 de enero de 2011 en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336_04.htm

López, N. E. (1996). *Modernización curricular de las instituciones educativas*. Bogotá: Libros y libros.

Lucchini, R. (1998). *Sociología de la supervivencia, el niño y la calle*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad de Fribourg, Suiza.

Lucio, R. y Serrano, M. (1992). *La educación superior tendencias y políticas estatales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Luzuriaga, L. (1968). *Pedagogía Social y Política*. Buenos Aires: Losada.

Maier, M. (2005). *Karl Rahner y los orígenes de la teología de la liberación*, pp. 395-412. Consultado el 25 de noviembre de 2012 en: <http://isearch.glarysoft.com/?q=origen%20de%20la%20teologia%20de%20la%20liberacion%20en%20America%20latina&d=&category=web&start=1>

Marchioni, M. (1987). “Reflexiones en torno a la metodología de la intervención social en las nuevas condiciones de hoy”. En: *Documentación Social*, N° 69, pp. 53-67.

Marín Ibáñez, R. (1980). *La creatividad*. Barcelona: CEAC.

Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Uruguay: Nordan-Comunidad.

Mejía, M. R. (2007, junio-julio) “La sistematización como proceso investigativo O la búsqueda de la episteme de las prácticas”. Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional, Programa Ondas de Colciencias. En: *Revista Internacional Magisterio*, No.33. Bogotá. Documento que integra el Módulo sobre Sistematización del CINDE-, Medellín (2008-2009). Consultado el 2 de septiembre de 2012 en: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf

Mejía, M. R. (2009, marzo). “Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica”. En: *La Piragua*, revista latinoamericana de educación y política, N° 30, pp. 40-53, edición del CEAAL. Consultado el 23 de octubre de 2013 en: <http://www.campusvirtuales.com.ar/campusvirtuales/comun/mensajes/206605/1/Lapiragua.pdf>

Meyer, E. (1999, Diciembre 10). *Transmisión de la conciencia histórica. Memoria y conciencia histórica*. Conferencia dictada en Arxius i Fonts Orals. Definició, Tractament, Projectes, jornada Conmemorativa del 75 Aniversario del Archivo Histórico de la Ciudad. Barcelona. Consultada el 24 de febrero de 2013 en: <http://www.cholonautas.edu.pe/memoria/meyer1.pdf>

Mickelson, R. A. (2000). *Children on the streets of the Americas: Globalization homelessness and education in the United States, Brazil and Cuba*. London & New York: Routledge.

Miguel Díaz, F. M. de (1989). “Modelos de investigación sobre organizaciones educativas”. En: *Revista de investigación educativa*, RIE, vol. 7, n° 13, pp. 21-56

Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2011). *Programa piloto de apoyo a niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Chile Solidario*. Consultado el 12 de febrero de 2013 en: http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/plancalle/docs/11.Programa_Piloto_Calle_Ninos_Adolescentes_2012.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. (1990). *Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente*. Bogotá: MEN.

_____. (1993). *Informe OEI*. Consultado el 20 de enero de 2010. en: <http://www.oei.es/quipu/colombia/col02.pdf>

_____. (1998). *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Bogotá: Enlace.

_____. (1999). *Pedagogía y educación*. Bogotá: MEN, colección documentos de reflexión N° 2.

_____. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá. Consultado el 18 de junio de 2011 en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf

_____. (2009). *Norma técnica Colombiana - Educación para el trabajo y desarrollo humano*, guía N° 4, ICONTEC. Bogotá: MEN.

Montero García, I. (2006). “Siguiendo la praxis del educador social: en el ámbito de la drogadicción”. En: *Educación social, formación, realidad y retos*. España: Grupo editorial universitario, pp. 289-300.

Montoya J., M. (1995). “La formación social en la comunidad familiar”. En: *La familia en el tercer milenio*. Madrid: UNED, pp. 71-80.

Morales M., et al. (2009). *Educación no formal, aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. UNESCO, Montevideo, Uruguay. Consultado el 24 de abril de 2013 en: <http://es.scribd.com/doc/55947892/3/Educacion-No-Formal-Politica-educativa-del-MEC-2005-%E2%80%93-2009>

Moreira, M. A. (2002). *Investigación en educación en Ciencias: métodos cualitativos*. Universidad de Burgos, Departamento de didácticas específicas, Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias, texto de apoyo N° 14. Consultado el 24 de agosto de 2010. en: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>

Moreno García, N. P. (2002). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del mundo*. UNESCO, Francia. Consultado el 23 de abril de 2013 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

Muñoz, A., et al. (2000). Programa educativo institucional, PEI: “*Programa de atención y formación escuela experimental URDIMBRE, segunda versión*”. Manuscrito no publicado, San Juan de Pasto, Colombia.

Muñoz, A., et al. (2000b). *Proyecto de Autovaloración, fortalecimiento y estándares de calidad en las instituciones de protección de niños y niñas*. Promovido por la Fundación Restrepo Barco, la FES, el ICBF, la UNICEF y las reflexiones y aportes surgidos a partir de la gestión de legalización de la experiencia ante la SEM. Manuscrito no publicado. Finca Janacatú, San Juan de Pasto, p. 115, 117.

Muñoz, A., et al. (2006-2012). Entrevistas.

Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social: Teoría de la Educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad*. Madrid: La lectura.

Niño Pavajeau, J. (1999, agosto 1). “Las migraciones forzadas de población, por la violencia, en Colombia: una historia de éxodos, miedo, terror, y pobreza”. En: *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, N° 45 (33). Consultado el 15 de enero de 2013 en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-45-33.htm>

Novoa Barrero, A. (2004). *Educación y producción en el desarrollo rural. Una innovación metodológica en el caso de Colombia*. Consultado el 10 de febrero de 2012 en: <http://isearch.glarysoft.com/?q=porque%20los%20jovenes%20del%20sector%20rural%20abandonan%20el%20campo%20en%20colombia&d=&category=web&start=1>

Núñez, V. (1997). *Aportaciones al campo de la educación social*. Trabajo presentado en el Seminario del Centro de Formación y Estudios del INAME (hoy INAU), Montevideo, Uruguay.

_____. (1998). *El Educador Especializado*. Ponencia presentada en Congreso de Educadores Sociales, Toledo, Universidad de Murcia.

Núñez, V. (2007). “La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social”. Conferencia leída en Barcelona. Consultado el 24 de marzo de 2009 en: http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/violeta_N_educacion_incertidumbre.pdf

Núñez, V. y Planas Massaneda, T. (1998). “La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica”. En: *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, p. 107.

Oficina Internacional del Trabajo, OIT. (2007). *Buenas prácticas y lecciones aprendidas*. Lima:Perú. Consultado el 24 de abril de 2013 en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-santiago/documents/publication/wcms_203703.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. (s.f.). *Sistemas educativos nacionales*. Consultado el 12 de enero de 2011 en: <http://www.oei.es/quipu/colombia/col14.pdf>

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2002). *Informe sobre la salud en el mundo 2002. Reducir los riesgos y promover una vida sana*. Consultado el 25 de enero de 2012 en: <http://www.who.int/whr/2002/es/>

Ortega Esteban, J. (1998). “Comunidad y educación social”. En: *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 196-221.

Ortega Esteban, J. (1999). *Pedagogía Social especializada*. Barcelona: Ariel.

Ortega Esteban, J. (1999). “La educación a lo largo de la vida en la aldea educativa global.” En: Bernardinis, A. M., et al.: *Spírito e forme di una nuova Paideia*. Napoli: Ágora, pp. 317-340. Consultado el 23 de noviembre de 2013 en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_07.pdf

Ortega Esteban, J. (2005). "Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela". En: *revista de Educación*, nº 33, pp. 111-127. Consultado el 20 de abril de 2010 en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_07.pdf

Páez Barrera, R. (1999). *La ciudad de la presencia: memorias, deseos y narrativas*. Universidad Politécnica de Cataluña, Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona. Consultado el 23 de marzo de 2012 en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/6103/TROPB1de1.pdf;jsessionid=672645334D783487A584072B877927A2.tdx2?sequence=1>

Parra, G. (2004). *Aproximaciones al desarrollo del Movimiento de Reconceptualización en América Latina. Aportes a la comprensión de la contemporaneidad del Trabajo Social*. Consultado el 23 de abril de 2013 en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-042.pdf>

Peleitero Vásquez, I. E. (2005). "Pedagogía Social y Didáctica Crítica: Consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social". En: *Revista de Investigación* Nº 58. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, pp. 49-62

Pérez Campero, M. P. (1994). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

Pérez García, J. (2003). "La infancia callejera, apuntes para reflexionar el fenómeno". En: *revista española de educación comparada*, Nº 9, 2003, pp. 153- 186. Consultado el 23 de abril de 2013 en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-2/infancia-callejera.pdf>

Pérez Gonzáles, J. C. (2008). "Propuesta para la evaluación de programas de educación socio emocional". En: *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Nº 15, Vol 6 (2), pp. 523-546. Consultado el 2 de enero de 2011 en: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,707009&_dad=portal&_schema=PORTAL

Pérez, L., et al. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF, Gobierno de Chile. Consultado el 30 de marzo de 2011 en: http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf

Pérez L., R. (2005). Los niños de la calle. Aprendiendo a sobrevivir: El uso del comercio informal como estrategia de subsistencia para los niños y jóvenes en situación de calle. Memoria del Seminario “Ambulantaje en la ciudad de México: investigaciones recientes”, UNAM-CEMCA. Consultado el 21 de abril de 2012 en: http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/54/15/67/PDF/Aprendiendo_a_sobrevivir.pdf.

Pérez Serrano, G. (2002, Diciembre). “Origen y evolución de la pedagogía social”. En: *revista inter universitaria* N° 9, segunda época, pp. 193-231. Consultado el 8 de marzo 2012 en: http://www.researchgate.net/publication/28227293_Origen_y_evolucin_de_la_Pedagoga_Social193

Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social- Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, G. (2007, noviembre). *Desafíos de la Investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Conferencia leída en Chile. Consultado el 12 de julio de 2011 en: http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200711151514230.6conferencia_gloria_perez_serrano.pdf

Pérez, P. T. (2010). *Plan Decenal de Educación, articulación entre las propuestas de gobierno del presidente Juan Manuel Santos y los lineamientos del plan nacional decenal de educación 2006–2016*. Bogotá. Consultado el día 21 de febrero de 2011 en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles244024_propuesta_santos_pnde.pdf

Pérez Yuste, R. (2007, junio). “La evaluación externa y sus implicaciones. Aspectos técnicos, prácticos y éticos”. En: *revista de la asociación de inspectores de educación de España*, N° 6. Consultado el 24 de junio de 2011 en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=346&Itemid=65

Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*.

Consultado el 3 de enero de 2012 en:

http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf

Perona, N y Rocchi, G. (2000). *Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares*. Ponencia Primer Congreso Internacional Políticas sociales para el Nuevo siglo. Concepción, Chile. Consultado el 21 de marzo de 2012 en: <http://www.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm>.

Petrus, R. A. (1994). “El educador social y el perfil del educador social”. En: *El educador social*. España: Universidad de Murcia.

Petrus, R. A. (1998). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Prada Pardo, G. (2006). *Política pública de atención al desplazamiento forzado en el Departamento de Nariño*. Informe de la consultoría para los Derechos Humanos y el desplazamiento forzado, CODHES. Consultado el 25 de junio de 2011 en: www.codhes.org, el 25 de junio de 2011

Prohaska, L. (1964). *Pedagogía del encuentro*. Barcelona: Herder.

Quintana Cabanas, J. M. (1976). “Pedagogía Social y Sociología de la Educación, análisis comparativo de ambos conceptos y de sus análogos”. En: *Perspectivas pedagógicas*, N° 37-38, pp. 153-168.

Quintana Cabanas, J. (1989). “La pedagogía social en Italia”. En: *Revista interuniversitaria* No. 4. Madrid: Universidad Complutense. Consultado el 12 de diciembre de 2013 en: <http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/sumarios/01-04.html>

_____. (1994). *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Nárcea.

_____. (1998). “Antecedentes históricos de la educación social”. En: *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 67-91.

- Quintar, E. B. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPN-IPECAL.
- Raffaelli, M. (2000). "Gender differences in Brazilian street youth's family circumstances and experiences on the street." In: *Child abuse & neglect*, vol. 24 N° 11, pp. 1431-1441.
- Ramírez, T. M. y Téllez, J. P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Consultado el 24 de marzo de 2010 en: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- República de Colombia. *Plan Nacional Decenal de educación 2006-2016. Lineamientos sobre poblaciones vulnerables*. Consultado el 21 de enero de 2013 en: www.plandecenal.edu.co
- Restrepo Yusti, M. (1999). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Reyes, M. (2006). *Medianoche en la historia, comentarios a las tesis de Walter Benjamín sobre el concepto de historia*. Madrid: Trotta.
- Rezsohazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario. Participar, programar, innovar*. Madrid: Nárcia.
- Rivas Díaz, J. (2005, marzo 2). [Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar: *Pedagogía de la dignidad de estar siendo*.] CREFAL: Revista Interamericana, pp. 113-140. Consultada el 25 de enero de 2013 en: <http://tariacuri.crefal.edu.mx./crefal/rieda/ene-jun-2005>
- Rodríguez Gómez, G., et al. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Sedano, A. (2006). "Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social." En: *Educación y educadores*, Universidad de la Sabana, Cundinamarca, Colombia, vol. 9, n° 2, pp. 131-147
- _____. (2007). "La cuestión del método en la pedagogía social". En: *Educación y educadores*, Universidad de la Sabana, Cundinamarca, Colombia, vol. 10, n° 1, pp. 161-176.

Rodríguez, G., et al. (2000, marzo 30). *Informe de visita realizada a la institución educativa URDIMBRE*. Alcaldía Municipal de Pasto, Secretaría Municipal de Educación y Cultura, Subsecretaría de Gestión educativa, supervisión de Educación. Consultado en Archivo fundación URDIMBRE, el 21 de junio de 2012.

Rodríguez, S. (1975). *Consejos de amigos dados al colegio de Latacunga*. Caracas: Arte.

Roldán Vera, E. (2004). *Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: La introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente*. Berlín: Universidad de Humboldt. Consultado el 12 de enero de 2010 en: <http://books.google.com.co/books?id=vzBiApOCMI8C&pg=PA297&lpg=PA297&dq=Rold%C3%A1n+Vera,+Eugenia.+Internacionalizaci%C3%B3n+pedag%C3%B3gica+y+comunicaci%C3%B3n+en+perspectiva+hist%C3%B3rica:+La+introducci%C3%B3n+del+m%C3%A9todo+de+ense%C3%B1anza+mutua+en+Hispanoam%C3%A9rica+independiente.+Berl%C3%ADn:+Universidad+de+Humboldt,+2004&source=bl&ots=mqDYPaiDF-&sig=ld2vpXgO0SE6dj1OX5cxW3M6NZY&hl=es->

Ruiz Amado, R. (1920). *La educación moral*. Barcelona: Librería Religiosa.

Ruiz L., R. (2006). *Historia y evolución del pensamiento científico*. México: edición electrónica gratuita. Consultado el 12 de abril de 2011 en: <http://www.Eumed.net/libros/2007a/257/6>

Sabogal Tamayo, J. (2009). *Desarrollo humano multidimensional*. Pasto: Centro de Publicaciones de la Universidad de Nariño, CEPUN.

Sáez Carreras, J. (1994). El educador social. Editium. p. 171. Consultado el 13 de enero de 2013 en: http://books.google.com.co/books?id=KpJZNGl2NB4C&dq=que+dice+la+pedagogia+social+sobre+resocializacion&hl=es&source=gbs_navlinks_s

Sáez Carreras J. (1997). “La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación”. En: *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Sáez Carreras, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.

Salmerón, L. S. (2010). *Nuevas miradas educativas. Aportaciones de la educación social a las escuelas libres de Cataluña. Una alternativa profesional y pedagógica*. Departamento de pedagogía. Universidad de Granada, VII Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Consultado el 25 de febrero de 2013 en: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010/comunicaciones/246.pdf>

Santa, E. (2001). *El pastor y las estrellas*. Barcelona: Obelisco.

Sanvisens, A. (1969). *Memoria docente*. Madrid: Ined.

Sauve, L. (1994). “Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente”. En: *Memorias Seminario Internacional La dimensión ambiental y la Escuela*. Bogotá: Serie documentos especiales, MEN.

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, SIPS. (2003). *Estatutos*. Sevilla: España. Consultado el 29 de marzo de 2013 en: <http://sips-es.org/estatutos.pdf>

Somoza, A. (1990). *Aprendiendo a enseñar la Biblia*. Buenos Aires: Publicaciones Alianza.

Souza, J. F. de (2008, junio-julio). “Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable”. En: *Revista internacional Magisterio*. No.33. Bogotá, p. 10. Consultado el 2 de sep., de 2012 en: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf

Suárez, M. (2000). *Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular*. Táchira: vol. 9, Universidad de los Andes.

Subirats, J. (2002). “Educación y territorio. El factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas”. En: *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel, pp.13-22.

Tarin, S., y Navarro, J. (2006). *Adolescentes en riesgo, casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.

Tezanos, A. de (2005). *La torre de Babel: los equívocos acerca de los sentidos de la educación*. Consultado el 11 de enero de 2011 en: http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articulos-96944_aracely.pdf

Torio López, S. (s.f.). *Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España - hacia una pedagogía social en construcción*. España: Universidad de Oviedo. Consultado el 2 de octubre de 2013 en: http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/33/S_Torio.pdf

Torres Carrillo, A. (2010, enero). “Educación popular y producción de conocimiento.” En: *La Piragua*, revista latinoamericana de educación y política, N° 32. Consultada el 25 de septiembre de 2013 en: <http://www.ceaal.org/images/stories/LaPiragua/la%20piragua%2032%20v.pdf>

Torres, C. (2007, noviembre/diciembre). *Estamos ante el renacer de la educación popular*. [Entrevista realizada por portal educativo, publicación de la dirección general de cultura y educación de la provincia de Buenos Aires.]. Año 2, N° 5. Revista de distribución gratuita. Consultado el 25 de febrero de 2010 en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero05/archivosparaimprimir/44_entrevistacarlostorres.pdf

Torres, M. R. (2000). *Educación para Todos y el Plan Iberoamericano: Una visión y un plan integrados de educación básica de jóvenes y adultos*. Consultado el 12 de septiembre de 2013 en: <http://www.fronesis.org/documentos/educacion-para-todos-plan-iberoamericano.pdf>

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

UNESCO. (1994, 7-10 junio). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: España. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consultado en: el 23 de diciembre de 2012 en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (2004). *Consejo Nacional de cultura y las artes*. Montevideo: Uruguay.

Unión Europea, et al. (2006). *Caracterización social y cuantificación de niños y niñas adolescentes en situación de calle*. Evaluación contratada por el ICBF y realizada por la Unión Europea, SEI S.A, y Econometría S.A. [Resumen]. Consultada el 12 de enero de 2013 en: https://sinergia.dnp.gov.co/Sinergia/Archivos/2a3630c2-b3e9-4e16-9044-1b36e2f59531/Ficha_ni%C3%B1os_y_ni%C3%B1as_en_situacion_de_calle.pdf

Vélez de la Calle, C. (2008). “Aproximaciones a una pedagogía social en Colombia”. En: *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, Medellín. N° 5, pp. 73-85.

Vélez de la Calle, C. (2009). *Educación e inclusión en Colombia: una aproximación conceptual y epistemológica desde la pedagogía social*. Consultada el 25 de julio de 2009 en: http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:ZZ5CjSbW_o0J:www.amigonianos.org/SURGAM/articulos/503/COLOMBIA/MEMORIAS/tematica_completa_claudia_velez.pdf+EDUCACION+E+INCLUSION+EN+COLOMBIA:+UNA&hl=es&gl=co

Vélez de la Calle, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia, literatura y experiencias educativas diversas en educación-sociedad*. Cali: Bonaventuriana.

Villa, M. (2001, 20 y 21 de junio). *Vulnerabilidad social: notas preliminares*. Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: ONU, Comisión Económica Para América Latina y el Caribe, CEPAL, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, CELADE, división de población. Consultado el 24 de junio de 2013 en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/8283/mvilla.pdf>

Zambrano A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Nueva biblioteca pedagógica.

Zemelman, H. (2005). Entrevista por Jorge Rivas Díaz “*Pedagogía de la dignidad de estar siendo*”. CREFAL: Revista Interamericana, pp. 113-140. Disponible en: <http://tariacuri.crefal.edu.mx./crefal/rieda/ene-jun-2005>, consultada el 15 de enero de 2013.

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

ANEXOS

ANEXO 1. Categorías de Estudio: categorías iniciales-categorías inductivas

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
UNIVERSIDAD DE NARIÑO-RUDECOLOMBIA

CATEGORIAS DE ESTUDIO

Categorías Iniciales

Categorías	Cod	Sub categorías	Cod
Historia de la Fundación	A	Origen, fundadores, fines, ideales, otros	A1
Modelo/s pedagógico/s	B	Corrientes de referencia	B1
Autores de referencia	C	Escuela y postulados, bibliografía	C1
sustento pedagógico de la propuesta en cuanto a:	D	Misión y visión	D1
		Objetivos/propósitos	D2
		Perfiles de docentes, directivos y personal de apoyo	D3
		Perfil de la persona atendida	D4
	E	Metodologías	D1
		Estrategias Didácticas	D2
		Estrategias Pedagógicas	D3
		Interacción educador/estudiante	D4
		Otros	D5
	F	Seguimiento, monitoreo evaluación/valoración	E1
Resultados esperados en las personas atendidas en cuanto a:	G	desarrollo personal	G1
		integración social	G2
		formación académica y laboral	G3
		Otros	G4
Relación del sustento pedagógico en cuanto a:	H	Necesidades e intereses de la población atendida	H1
Implementación y ejecución de la propuesta en:	I	Espacios u ámbitos definidos de aprendizaje	I1
Referentes teóricos en el sustento pedagógico en cuanto a:	J	Prácticas democráticas y comunitarias	J1
		Cuidado y preservación del ambiente	J2
		Genero	J3
		Formación docente	J4
		Otros	J5
Normatividad educativa	K	Leyes, artículos, autos, decretos.	K1

Categorías emergentes	L	Otros	L1
-----------------------	---	-------	----

Categorías inductivas

Objetivos	Categoría	Sub categoría 1	Sub categoría 2	Técnicas de recolección de información	Fuente		
1. Identificar los referentes históricos, pedagógicos y normativos, adoptados por la Obra Social el Carmen y la Fundación URDIMBRE para la atender a niños, niñas y jóvenes de la ciudad de Pasto y del sector rural	A. REFERENTES TEORICOS	A.1. PEDAGOGIA	A.1. Principios de promoción humana y formación integral	Historia de vida	Niños/as-jóvenes		
				Entrevista 1	Equipo de apoyo		
				Entrevista 2	Fundadores		
				Análisis de contenido	Archivos		
		A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la Obra Social Y Fundación Urdimbre	Entrevista 1	Equipo de apoyo		
				Entrevista 2	Fundadores		
				Análisis de contenido	Archivos		
				A.3. AUTORES	a.3. pedagógicos, filosóficos. Religiosos	Entrevista 1	Equipo de apoyo
		Entrevista 2	Fundadores				
		Análisis de contenido	Archivos				
		A.4. NORMATIVIDAD	a.4. Decretos, Leyes, Artículos y papel de la SEM			Entrevista 1	Equipo de apoyo
				Entrevista 2	Fundadores		
				Análisis de contenido	Archivos		
				2. Reconocer los intereses, objetivos y aspectos socioeducativos que tuvieron en cuenta la Fundación URDIMBRE y la Obra Social El Carmen para implementar los proyectos destinados a la	B. MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.1. OBJETIVOS	b.1. Intenciones educativas
		Entrevista 1	Equipo de apoyo				
		Entrevista 2	Fundadores				
Análisis de contenido	Archivos						
		B.2. ASPECTOS SOCIOEDU	b.2. aspectos humanos, valores y	Historia de vida	Niños/as-jóvenes		

atención niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad y de calle.		CATIVOS	principios formativos	Entrevista 1	Equipo de apoyo
				Entrevista 2	Fundadores
				Análisis de contenido	Archivos
		B.3. OTROS	b.3. visión de futuro	Historia de vida	Niños/as-jóvenes
				Entrevista 1	Equipo de apoyo
				Entrevista 2	Fundadores
				Análisis de contenido	Archivos
3. Definir los efectos que han generado los procesos de desarrollo personal, integración social, formación académica y laboral en los niños, niñas y jóvenes atendidos por éstas dos fundaciones.	C.EFECTOS GENERALES	C.1.DESARROLLO PERSONAL	c.1.Intereses y desafíos personales	Historia de vida	Niños/as-jóvenes
				Entrevista 1	Equipo de apoyo
				Entrevista 2	Fundadores
		C.2. INTEGRACION SOCIAL	c.2. procesos de interacción, ayuda e intereses grupales	Historia de vida	Niños/as-jóvenes
				Entrevista 1	Equipo de apoyo
				Entrevista 2	Fundadores
		C.3. FORMACION ACADÉMICA Y LABORAL	c.3.ganancias obtenidas de los procesos académicos y laborales	Historia de vida	Niños/as-jóvenes
				Entrevista 1	Equipo de apoyo
				Entrevista 2	Fundadores
4. Establecer los componentes de la pedagogía social que sustentan, viabilizan e impulsan la función educativa y de atención de la Obra Social el Carmen y la Fundación URDIMBRE del Municipio de	D.COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.1.PROPOSITOS O FINES	d.1.aspectos de servicio, atención, intervención, educación, desarrollo comunitario	Entrevista 1	Equipo de apoyo
				Entrevista 2	Fundadores
				Análisis de contenido	Archivos
		D.2.POBLEACION ATENDIDA	d.2.características, condiciones, edades	Historia de vida	Niños/as-jóvenes
				Entrevista 1	Equipo de apoyo

Pasto.				Entrevista 2	Fundadores		
				Análisis de contenido	Archivos		
				D.3.ESPACIOS Y METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	d.3.herramientas ,espacios, procesos formativos y competencias	Historia de vida	Niños/as-jóvenes
						Entrevista 1	Equipo de apoyo
						Entrevista 2	Fundadores
						Análisis de contenido	Archivos
				D.4.FORMACION DE EDUCADORES	d.4.medios, espacios, finalidades	Entrevista 1	Equipo de apoyo
						Entrevista 2	Fundadores
						Análisis de contenido	Archivos
				D.5. PERFIL, CARACTERISTICAS, COMPETENCIAS U OTROS DEL PERSONAL QUE EDUCA A LA POBLACION ATENDIDA	d.5.responsabilidades, maneras de relacionarse, prestar atención y enseñar	Historia de vida	Niños/as-jóvenes
						Entrevista 1	Equipo de apoyo
						Entrevista 2	Fundadores
						Análisis de contenido	Archivos
				D.6.PROCESOS DE SEGUIMIENTO, EVALUACION/VALORACION	d.6.instrumentos , finalidades, procesos adelantados	Entrevista 1	Equipo de apoyo
						Entrevista 2	Fundadores
						Análisis de contenido	Archivos
				D.7.OTROS	Construcción de conceptos	Entrevista 1	Equipo de apoyo
						Entrevista 2	Fundadores
Análisis de contenido	Archivos						
5. Determinar la correspondencia de los dos establecimientos de estudio con los	E.CORRESPONDENCIA DE LOS DOS	E.1.DESARROLLO PERSONAL	e.1.ideas y funciones formativas	Entrevista 1	Equipo de apoyo		
				Entrevista 2	Fundadores		

propósitos de la pedagogía social en cuanto a los procesos de desarrollo personal, integración social, formación académica y laboral vivenciados por los niños, niñas y jóvenes atendidos.	ESTABLECIMIENTOS DE ESTUDIO CON LA PEDAGOGIA SOCIAL			Análisis de contenido	Archivos
		E.2. INTEGRACION SOCIAL	e.2.funccion educativa, social, comunitaria y familiar	Entrevista 1	Equipo de apoyo
				Entrevista 2	Fundadores
				Análisis de contenido	Archivos
		FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	e.3.aplicacion de proyectos y resultados a alcanzar	Entrevista 1	Equipo de apoyo
				Entrevista 2	Fundadores
Análisis de contenido	Archivos				

Anexo 2. Manual de Códigos

UNIVERSIDAD DE NARIÑO DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION UNIVERSIDAD DE NARIÑO-RUDECOLOMBIA

MANUAL DE CODIGOS

IDENTIFICACION	PERFIL	CODIGO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA 1	SUBCATEGORIA 2
1.Fabio Salazar	Rector del Liceo José Félix Jiménez J.T. y de la jornada semi presencial y rural	(A.1.a.1.1.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.1.PEDAGOGIA	a.1. principios de promoción humana y formación integral
		(A.2.a.2.1.1.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la obra social y fundación urdimbre
		(C.3.c.3.1.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.3. FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	c.3. ganancias obtenidas de los procesos académicos y laborales
		(D.3.d.3.1.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.3.ESPACIOS Y METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	d.3. herramientas, espacios, procesos formativos y competencias
2.Yeison Oswaldo Ortiz	interno de la Obra Social El Carmen, 25 años	(D.4.d.4.2.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.4.FORMACION DE EDUCADORES	d.4. medios, espacios, finalidades,
		(C.2.c.2.1.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.2. INTEGRACION SOCIAL	c.2. procesos de interacción, ayuda e intereses grupales
		(C.2.c.2.2.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.2. INTEGRACION SOCIAL	c.2. procesos de interacción, ayuda e intereses grupales
		(E.2.e.2.2.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.2. INTEGRACION SOCIAL	e.2. función educativa, social, comunitaria y familiar
3.Wilmer Criollo	interno de la Obra Social El Carmen	(A.3.a.3.3.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.3. AUTORES	a.3. pedagógicos, filosóficos, religiosos,
		(B.2.b.2.3.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.2. ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS	b.2. aspectos humanos, valores y principios formativos
		(C.2.c.2.3.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.2. INTEGRACION SOCIAL	c.2. procesos de interacción, ayuda e intereses grupales
		(C.3.c.3.3.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.3. FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	c.3. ganancias obtenidas de los procesos académicos y laborales
		(E.1.e.1.3.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.1.DESARROLLO PERSONAL	e.1. ideas y funciones formativas
4. Milton Portilla Rodríguez	Fue interno de la Obra Social El Carmen, hace parte de la junta directiva.	(A.2.a.2.4.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la obra social y fundación urdimbre
		(A.2.a.2.4.2.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la obra social y fundación urdimbre

		(A.3.a.3.4.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.3. AUTORES	a.3. pedagógicos, filosóficos, religiosos,
		(A.4.a.4.4.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.4. NORMATIVIDAD	a.4. decretos, leyes, artículos y papel de la SEM
		(B.2.b.2.4.),	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.2. ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS	b.2. aspectos humanos, valores y principios formativos
		(B.3.b.3.4.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.3. OTROS	b.3. visión de futuro y re construcción de conceptos
		(C.1.c.1.4.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.1.DESARROLLO PERSONAL	c.1. intereses y desafíos personales
		(C.2.c.2.4.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.2. INTEGRACION SOCIAL	c.2. procesos de interacción, ayuda e intereses grupales
		(C.3.c.3.4.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.3. FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	c.3. ganancias obtenidas de los procesos académicos y laborales
		(D.1.d.1.4)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.1. PROPOSITOS O FINES	d.1. aspectos de servicio, atención, intervención, educación, dsollo comunitario,
		(D.2.d.2.4.1.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.2. POBLACION ATENDIDA	d.2. características, condiciones, edades,
		(D.6.d.6.4.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.6.VALORACION DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS SOCIALES	d.6. instrumentos, finalidades, procesos adelantados,
5. padre José Félix Jiménez López,	Fundador de la obra social el Carmen, 81 años, oriundo de Marinilla Antioquia	(A.1.a.1.5.1.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.1. PEDAGOGIA	a.1. principios de promoción humana y formación integral
		(A.1.a.1.5.2.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.1. PEDAGOGIA	a.1. principios de promoción humana y formación integral
		(A.2.a.2.5.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la obra social y fundación urdimbre
		(A.2.a.2.5.1)	A. REFERENTES TEORICOS	A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la obra social y fundación urdimbre
		(A.2.a.2.5.2)	A. REFERENTES TEORICOS	A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la obra social y fundación urdimbre
		(A.2.a.2.8)	A. REFERENTES TEORICOS	A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la obra social y fundación urdimbre
		(A.4.a.4.5.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.4. NORMATIVIDAD	a.4. decretos, leyes, artículos y papel de la SEM
		(B.1.b.1.5.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.1. OBJETIVOS	b.1. intenciones educativas
		(B.2.b.2.5.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.2. ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS	b.2. aspectos humanos, valores y principios formativos
		(B.3.b.3.5)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.3. OTROS	b.3. visión de futuro y re construcción de conceptos
		(B.3.b.3.5.1.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.3. OTROS	b.3. visión de futuro y re construcción de conceptos
		(D.2.d.2.5.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.2. POBLACION ATENDIDA	d.2. características, condiciones, edades,
		(D.2.d.2.5.1.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.2. POBLACION ATENDIDA	d.2. características, condiciones, edades,

		(D.3.d.3.5.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.3.ESPACIOS Y METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	d.3. herramientas, espacios, procesos formativos y competencias
		(C.2.c.2.5.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.2. INTEGRACION SOCIAL	c.2. procesos de interacción, ayuda e intereses grupales
		(E.3.e.3.5.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.3.FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	e.3. aplicación de proyectos, resultados a alcanzar
6. Andrés Meneses	instructor de sistemas y responsable de los siervos del evangelio	(C.3.c.3.6.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.3. FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	c.3. ganancias obtenidas de los procesos académicos y laborales
		(D.4.d.4.6.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.4.FORMACION DE EDUCADORES	d.4. medios, espacios, finalidades,
		(D.5.d.5.6.1.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.5.COMPETENCIAS DEL PERSONAL QUE EDUCA	d.5. responsabilidades y maneras de relacionarse, prestar atención y enseñar
		(D.6.d.6.6.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.6.VALORACION DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS SOCIALES	d.6. instrumentos, finalidades, procesos adelantados,
		(E.2.e.2.6.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.2. INTEGRACION SOCIAL	e.2. función educativa, social, comunitaria y familiar
7. Hermana María Eugenia Díaz	Responsable del internado de señoritas de la Obra Social El Carmen.	(B.3.b.3.7.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.3. OTROS	b.3. visión de futuro y re construcción de conceptos
		(D.1.d.1.7.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.1. PROPOSITOS O FINES	d.1. aspectos de servicio, atención, intervención,educación, dsollo comunitario,
		(D.2.d.2.7.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.2. POBLACION ATENDIDA	d.2. características, condiciones, edades,
		(D.6.d.6.7.1.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.6.VALORACION DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS SOCIALES	d.6. instrumentos, finalidades, procesos adelantados,
		(E.1.e.1.7.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.1.DESARROLLO PERSONAL	e.1. ideas y funciones formativas
8. Yuliza Cortes de Taminango, 8.1.Keli Johana Moreno de Antioquia, 8.2.Yomaira Meneses soy de Sotomayor, 8.3. Vanessa Cancimansi	Internas de la Obra Social El Carmen, historia de vida grupal	(B.2.b.2.8.3.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.2. ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS	b.2. aspectos humanos, valores y principios formativos
		(C.3.c.3.8.2.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.3. FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	c.3. ganancias obtenidas de los procesos académicos y laborales
		(D.2.d.2.8)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.2. POBLACION ATENDIDA	d.2. características, condiciones, edades,
		(E.1.e.1.8.1.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.1.DESARROLLO PERSONAL	e.1. ideas y funciones formativas
		(E.1.e.1.8.2.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.1.DESARROLLO PERSONAL	e.1. ideas y funciones formativas
		(E.2.e.2.8.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.2. INTEGRACION SOCIAL	e.2. función educativa, social, comunitaria y familiar

9. Magda Moncayo	odontóloga del consultorio de la obra social el Carmen, 32 años	(A.2.a.2.9.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la obra social y fundación urdimbre
		(B.3.b.3.9.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.3. OTROS	b.3. visión de futuro y re construcción de conceptos
10. Maximiliano Lopez	odontólogo del consultorio de la obra social el Carmen, 35 años	(D.5.d.5.10.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.5.COMPETENCIAS DEL PERSONAL QUE EDUCA	d.5. responsabilidades y maneras de relacionarse, prestar atención y enseñar
		(D.5.d.5.10.1)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.5. COMPETENCIAS DEL PERSONAL QUE EDUCA	d.5. responsabilidades y maneras de relacionarse, prestar atención y enseñar
10.Geovann y Huertas	-Secretario académico del Liceo José Félix Jiménez de la obra social	(D.6.d.6.11)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.6. VALORACION DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS SOCIALES	d.6. instrumentos, finalidades, procesos adelantados,
12. Darwin Mauricio Bravo Suarez	Fue interno, es responsable del taller de ebanistería	(A.1.a.1.12.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.1PEDAGOGIA	a.1. principios de promoción humana y formación integral
		(A.2.a.2.12)	A. REFERENTES TEORICOS	A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la obra social y fundación urdimbre
		(B.1.b.1.12.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.1. OBJETIVOS	b.1. intenciones educativas
		(D.5.d.5.12)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.5.COMPETENCIAS DEL PERSONAL QUE EDUCA	d.5. responsabilidades y maneras de relacionarse, prestar atención y enseñar
		(E.1.e.1.12.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.1.DESARROLLO PERSONAL	e.1. ideas y funciones formativas
		(E.1.e.1.12.1.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.1.DESARROLLO PERSONAL	e.1. ideas y funciones formativas
13. Bertha Alicia López Vega	encargada del taller de peluquería	(A.2.a.2.13.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la obra social y fundación urdimbre
		(D.3.d.3.12.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.3.ESPACIOS Y METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	d.3. herramientas, espacios, procesos formativos y competencias
14.Wilson Andrés Viveros	Interno de la Obra Social El Carmen	(C.2.c.2.14.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.2. INTEGRACION SOCIAL	c.2. procesos de interacción, ayuda e intereses grupales
15. Johan Durley Salazar	Interno de la Obra Social El Carmen	(B.2.b.2.15.1.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.2. ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS	b.2. aspectos humanos, valores y principios formativos
		(C.3.c.3.15.1.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.3. FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	c.3. ganancias obtenidas de los procesos académicos y laborales
16.Andres Cárdenas	Interno de la Obra Social El Carmen	(E.1.e.1.16.2.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.1.DESARROLLO PERSONAL	e.1. ideas y funciones formativas
17. Natalia Muñoz	Psicóloga de URDIMBRE	(A.1.a.1.17.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.1PEDAGOGIA	a.1. principios de promoción humana y formación integral
		(A.2.a.2.17.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la obra social y fundación urdimbre
		(A.4.a.4.17.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.4. NORMATIVIDAD	a.4. decretos, leyes, artículos y papel de la SEM

		(B.1.b.1.17.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.1. OBJETIVOS	b.1. intenciones educativas
		(B.2.b.2.17.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.2. ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS	b.2. aspectos humanos, valores y principios formativos
		(C.2.c.2.17.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.2. INTEGRACION SOCIAL	c.2. procesos de interacción, ayuda e intereses grupales
		(C.3.c.3.17)	C. EFECTOS GENERADOS	C.3. FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	c.3. ganancias obtenidas de los procesos académicos y laborales
		(D.1.d.1.17.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.1. PROPOSITOS O FINES	d.1. aspectos de servicio, atención, intervención, educación, dsollo comunitario,
		(D.2.d.2.17.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.2. POBLACION ATENDIDA	d.2. características, condiciones, edades,
		(D.2.d.2.17.2.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.2. POBLACION ATENDIDA	d.2. características, condiciones, edades,
		(D.3.d.3.17.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.3.ESPACIOS Y METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	d.3. herramientas, espacios, procesos formativos y competencias
		(D.4.d.4.17.2.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.4.FORMACION DE EDUCADORES	d.4. medios, espacios, finalidades,
		(D.5.d.5.17.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.5. COMPETENCIAS DEL PERSONAL QUE EDUCA	d.5. responsabilidades y maneras de relacionarse, prestar atención y enseñar
		(D.6.d.6.17.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.6. VALORACION DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS SOCIALES	d.6. instrumentos, finalidades, procesos adelantados,
		(E.2.e.2.17.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.2. INTEGRACION SOCIAL	e.2. función educativa, social, comunitaria y familiar
18. Sandra RiascosVilla gomez	personal administrativo	(C.3.c.3.18.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.3. FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	c.3. ganancias obtenidas de los procesos académicos y laborales
		(D.2.d.2.18)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.2. POBLACION ATENDIDA	d.2. características, condiciones, edades,
		(D.3.d.3.18)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.3.ESPACIOS Y METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	d.3. herramientas, espacios, procesos formativos y competencias
		(D.4.d.4.18.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.4. FORMACION DE EDUCADORES	d.4. medios, espacios, finalidades,
		(D.5.d.5.18.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.5.COMPETENCIAS DEL PERSONAL QUE EDUCA	d.5. responsabilidades y maneras de relacionarse, prestar atención y enseñar
19. Lorena Muñoz Bolaños	Hija de los fundadores y estudiante de URDIMBRE	(A.2.a.2.19.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la obra social y fundación urdimbre
		(C.1.c.1.19.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.1.DESARROLLO PERSONAL	c.1. intereses y desafíos personales
		(C.2.c.2.19.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.2. INTEGRACION SOCIAL	c.2. procesos de interacción, ayuda e intereses grupales

		(D.3.d.3.19.3.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.3.ESPACIOS Y METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	d.3. herramientas, espacios, procesos formativos y competencias
		(D.6.d.6.19.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.6.VALORACION DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS SOCIALES	d.6. instrumentos, finalidades, procesos adelantados,
20. Liliana Bolaños	Socia fundadora URDIMBRE	(A.1.a.1.20.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.1. PEDAGOGIA	a.1. principios de promoción humana y formación integral
		(A.1.a.1.20.2.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.1.PEDAGOGIA	a.1. principios de promoción humana y formación integral
		(A.2.a.2.20.2.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.2. HISTORICOS	a.2. orígenes y constitución de la obra social y fundación urdimbre
		(A.4.a.4.20.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.4. NORMATIVIDAD	a.4. decretos, leyes, artículos y papel de la SEM
		(A.4.a.4.20.1.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.4. NORMATIVIDAD	a.4. decretos, leyes, artículos y papel de la SEM
		(B.3.b.3.20)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.3. OTROS	b.3. visión de futuro y re construcción de conceptos
		(B.2.b.2.20.2.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.2. ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS	b.2. aspectos humanos, valores y principios formativos
		(B.3.b.3.20.3.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.3. OTROS	b.3. visión de futuro y re construcción de conceptos
		(B.3.b.3.20.4.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.3. OTROS	b.3. visión de futuro y re construcción de conceptos
		(B.3.b.3.20.5)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.3. OTROS	b.3. visión de futuro y re construcción de conceptos
		(D.2.d.2.20.2.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.2. POBLACION ATENDIDA	d.2. características, condiciones, edades,
		(D.2.d.2.20.3.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.2. POBLACION ATENDIDA	d.2. características, condiciones, edades,
		(D.3.d.3.20.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.3.ESPACIOS Y METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	d.3. herramientas, espacios, procesos formativos y competencias
		(D.3.d.3.20.1.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.3.ESPACIOS Y METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	d.3. herramientas, espacios, procesos formativos y competencias
		(D.3.d.3.20.2.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.3.ESPACIOS Y METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	d.3. herramientas, espacios, procesos formativos y competencias
		(D.6.d.6.20)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.6.VALORACION DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS SOCIALES	d.6. instrumentos, finalidades, procesos adelantados,
		(D.7.d.7.20.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.7. OTROS	d.7. construcción de conceptos
		(E.3.e.3.20.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.3.FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	e.3. aplicación de proyectos, resultados a alcanzar
21. Arturo Muñoz del	Fundador de la fundación URDIMBRE	(A.1.a.1.21.)	A. REFERENTES TEORICOS	A.1.PEDAGOGIA	a.1. principios de promoción humana y formación integral

Castillo.		(B.2.b.2.21.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.2. ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS	b.2. aspectos humanos, valores y principios formativos
		(D.3.d.3.21.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.3.ESPACIOS Y METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	d.3. herramientas, espacios, procesos formativos y competencias
		(D.4.d.4.21.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.4.FORMACION DE EDUCADORES	d.4. medios, espacios, finalidades,
		(D.5.d.5.21.2.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.5.COMPETENCIAS DEL PERSONAL QUE EDUCA	d.5. responsabilidades y maneras de relacionarse, prestar atención y enseñar
		(D.6.d.6.21.)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.6.VALORACION DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS SOCIALES	d.6. instrumentos, finalidades, procesos adelantados,
		(D.7.d.7.21)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.7. OTROS	d.7. construcción de conceptos
		(D.7.d.7.21.1)	D. COMPONENTES PEDAGOGICOS SOCIALES	D.7. OTROS	d.7. construcción de conceptos
22. Mayeli Andrea Matabanjoy	estuvo en urdimbre hasta los 8 años y adelanta estudios en la IE ciudadela de la paz, 12 años	(C.1.c.1.22.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.1.DESARROLLO PERSONAL	c.1. intereses y desafíos personales
		(E.1.e.1.22.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.1.DESARROLLO PERSONAL	e.1. ideas y funciones formativas
23. Marisol Andrea López Caicedo	17 años, estudio la primaria en URDIMBRE	(C.1.c.1.23)	C. EFECTOS GENERADOS	C.1.DESARROLLO PERSONAL	c.1. intereses y desafíos personales
24. María Alejandra Flórez Benavides	15 años, estudio en URDIMBRE y ahora está en la ENSP	(C.1.c.1.24.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.1.DESARROLLO PERSONAL	c.1. intereses y desafíos personales
24. I. David Narváez	15 años, estudio en URDIMBRE, estudia en la IE Artemio Mendoza	(C.2.c.2.24.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.2. INTEGRACION SOCIAL	c.2. procesos de interacción, ayuda e intereses grupales
25.Miriam Liliana Villareal	22 años, estudio en URDIMBRE,	(C.1.c.1.25)	C. EFECTOS GENERADOS	C.1.DESARROLLO PERSONAL	c.1. intereses y desafíos personales
		(C.3.c.3.25.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.3. FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	c.3. ganancias obtenidas de los procesos académicos y laborales
		(E.1.e.1.25.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.1.DESARROLLO PERSONAL	e.1. ideas y funciones formativas
26.Jose Luis Cruz	14 años, estudio en URDIMBRE, estudia en la IE Artemio Mendoza	(C.3.c.3.26.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.3. FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	c.3. ganancias obtenidas de los procesos académicos y laborales
27.Edil Fernando Villareal	25 años, fue de los primeros chicos atendidos en URDIMBRE, trabaja en moto taxi	(B.1.b.1.27.)	B.MOTIVACIONES PERSONALES Y SOCIALES	B.1. OBJETIVOS	b.1. intenciones educativas
		(C.1.c.1.27)	C. EFECTOS GENERADOS	C.1.DESARROLLO PERSONAL	c.1. intereses y desafíos personales
		(C.2.c.2.27.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.2. INTEGRACION SOCIAL	c.2. procesos de interacción, ayuda e intereses grupales

28.Diego Flórez	20 años, fue de los primeros chicos atendidos en URDIMBRE, trabaja en moto taxi	(C.1.c.1.28.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.1.DESARROLLO PERSONAL	c.1. intereses y desafíos personales
29.Victor Flórez,	22 años, fue de los primeros chicos atendidos en URDIMBRE, trabaja en moto taxi	(C.1.c.1.29.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.1.DESARROLLO PERSONAL	c.1. intereses y desafíos personales
30. Aura del Carmen Ortiz	39 años, ama de casa y madre de flia de uno de los estudiantes de URDIMBRE	(C.1.c.1.30)	C. EFECTOS GENERADOS	C.1.DESARROLLO PERSONAL	c.1. intereses y desafíos personales
31. Alejandro Bastidas	18 años, estudio en URDIMBRE, estudia en el INEM, 11 grado,	(C.3.c.3.31.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.3. FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	c.3. ganancias obtenidas de los procesos académicos y laborales
		(E.2.e.2.31.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.2. INTEGRACION SOCIAL	e.2. función educativa, social, comunitaria y familiar
32.Miguel Ángel Araújo	18 años, estudia en la UDENAR Biología	(E.1.e.1.32.)	E. CORRESPONDENCIA ENTRE PROGRAMAS DE ESTUDIO Y PEDAGOGIA SOCIAL	E.1.DESARROLLO PERSONAL	e.1. ideas y funciones formativas
33.Amanda catalina Ruales	20 años, fue de las primeras chicas atendidas en URDIMBRE	(C.3.c.3.33.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.3. FORMACION ACADEMICA Y LABORAL	c.3. ganancias obtenidas de los procesos académicos y laborales
34.Nataly Ruales	18 años, estuvo 8 años en URDIMBRE	(C.1.c.1.34.)	C. EFECTOS GENERADOS	C.1.DESARROLLO PERSONAL	c.1. intereses y desafíos personales

Anexo 3. Entrevista Semi estructurada a personal Docente, administrativos y equipo de apoyo.

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
UNIVERSIDAD DE NARIÑO- RUDECOLOMBIA**

**ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A PERSONAL DOCENTE,
ADMINISTRATIVOS Y EQUIPO DE APOYO**

PROPÓSITO: Reconocer los ideales, principios pedagógicos, tensiones y demás situaciones generadas a docentes, administrativos y personal de apoyo que tuvieron en sus manos la creación y ejecución de propuestas educativas para la atención a población en situación de vulnerabilidad.

Nombres y apellidos: _____

Fundación Educativa: _____

Señale con una X, una o más opciones de acuerdo a la pregunta

1. Información académica.

1.1. ¿Cuál es su nivel académico?

Bachiller _____ técnico _____ tecnólogo _____

pregrado _____ especialista _____ Magister _____

Doctorado _____ otro _____ cual _____

2. Información laboral

2.1. ¿Cuál es su función y/o responsabilidad en el programa educativo?

Coordinador/a _____ personal de apoyo _____

Docente/tutor/facilitador/acompañante _____ otro _____ cual _____

3. Aporte a la propuesta educativa

3.1. Desde su ingreso y constitución del equipo de trabajo, ¿cuál ha sido su aporte a la propuesta educativa?

3.2. En la construcción de la propuesta educativa, ¿cuáles eran sus perspectivas y referentes teóricos frente a:

Integración social?

Desarrollo personal?

Formación académica y laboral?

Otros

3.3. ¿A qué personas se pretendía atender y cuáles eran sus características?

3.4. ¿Cuáles eran sus finalidades al atender a esta población definida en la propuesta educativa?

3.5. ¿Cuáles eran sus referentes educativos y normativos que tuvo en cuenta para el proceso de construcción de la propuesta educativa?

3.6. ¿Cuáles fueron los referentes sociales, comunitarios y de género, que tuvo en cuenta en la elaboración de la propuesta educativa

3.7. ¿Qué avances, efectos o resultados, considerabas se podía alcanzar en la población atendida?

3.8. ¿Qué tipo de capacitación o cualificación recibió para hacer parte del equipo de trabajo que ejecutaría el programa educativo? Y porque entidades o personas fueron suministrados?

3.9. ¿Qué aprendizajes has obtenido al ser parte del equipo de trabajo de la Fundación?

3.10. Otras consideraciones

Anexo 4. Historias de Vida.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
UNIVERSIDAD DE NARIÑO- RUDECOLOMBIA

HISTORIAS DE VIDA.

Apreciado (a) estudiante.

Por medio de la presente, te quiero invitar al encuentro denominado “Más allá de los saberes y experiencias”, espacio en el cual me interesaría escuchar tus ideas, vivencias, aprendizajes, amistades, compartir con los otros, qué generaste al estar asistiendo al programa_____.

Este encuentro se llevará a cabo el día_____ en el lugar_____ a partir de las _____

Espero contar con tu presencia y participación.

Atentamente,

Bárbara Ojeda. Investigadora Doctorado – Ciencias de la Educación.

Te comparto los temas que se tratarán:

TEMARIO

1. Datos personales: nombre y apellidos, lugar de origen, edad, lugar donde vives actualmente, con quién vives, a qué te dedicas.
2. A qué edad ingresaste al programa y cuáles fueron las condiciones para estar ahí.
3. Cómo te informaste de que el programa existía.
4. Cuánto tiempo permaneciste en el programa y por qué
5. Cuáles fueron las cosas que más te llamaron la atención del programa y por qué
6. Cómo fue tu aprendizaje en el programa, te gustaba, qué aprendiste.
7. Cuál era tu relación con las diferentes personas que hacían parte del programa.
8. Cuáles son tus recuerdos más apreciados y por qué los tienes tan presentes.
9. Qué te generó malestar o incomodidad en el programa y por qué
10. Qué aprendizajes te dejó para tu vida el programa.
11. En que consideras que cambiaste gracias al programa y por qué
12. Cuáles serían tus comentarios o sugerencias para el programa
13. Qué consideras debe mejorarse o cambiarse en el programa y por qué.
14. Algo más para compartir.

Gracias por tu participación.

Anexo 5. Entrevista semiestructurada a fundadores de la Obra Social el Carmen y Fundación Urdimbre.

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
UNIVERSIDAD DE NARIÑO- RUDECOLOMBIA**

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA A FUNDADORES DE LA OBRA SOCIAL EL CARMEN Y FUNDACION URDIMBRE

PROPÓSITO: Reconocer los ideales, principios humanos- sociales- pedagógicos y laborales, tenciones y demás situaciones generadas en fundadores que tuvieron en sus manos la creación y ejecución de propuestas educativas para la atención a población en situación de vulnerabilidad.

Nombres y apellidos: _____

Fundación Educativa: _____

1. ¿Cuál ha sido su formación humanística, académica, profesional, laboral u otra, a lo largo de su vida?
2. ¿Cuáles eran sus autores, escuelas o corrientes pedagógicas- educativas- filosóficas- religiosas u otras, que tuvo en cuenta para instaurar la fundación u obra social?
3. ¿Cuáles fueron las situaciones, realidades o intereses que lo motivaron a dar origen a la fundación u obra social?
4. ¿Cuáles eran sus propósitos, metas y proyecciones para dar inicio a la fundación u obra social?
5. ¿Qué tipo de población buscaba atender en la fundación u obra social y porque?
6. ¿Qué resultados o efectos proyectaba a futuro alcanzar en la población atendida?
7. ¿Cuáles fueron los criterios, calidades, cualidades, habilidades y formación que tuvo en cuenta para constituir su equipo de trabajo?
8. ¿Qué tipo de capacitación o formación fue suministrada al equipo de trabajo y cuál era su finalidad?
9. ¿Qué acciones o metodologías aplicaba para consolidar el equipo de trabajo?
10. ¿Cómo fue el proceso de arranque, desarrollo y sostenibilidad de la fundación u obra social?
11. ¿Qué metodologías, espacios u ambientes de aprendizaje, didácticas, recursos, áreas de enseñanza/aprendizaje y otros, tuvo en cuenta para que el equipo de trabajo los aplicara en los procesos formativos y laborales en la población atendida?
12. ¿Cuáles han sido los procesos normativos educativos y evaluativos que tuvo que seguir la fundación u obra social para constituirse como un espacio de aprendizaje y de formación?
13. ¿Qué resultados o impactos considera se han alcanzado desde la fundación hasta el año 2008 en la población atendida en cuanto a: cobertura, desarrollo personal, integración social, formación académica y laboral?

Anexo 6.

FORMATO DE SISTEMATIZACION DE DOCENTES- COORDINADORES- EQUIPO DE APOYO

PROYECTO: FUNDACION URDIMBRE

CARPETA: HOJAS DE VIDA COORDINADORES- EDUCADORES- EQUIPO DE APOYO

FECHA: 30 DE ENERO DE 2012

POBLACION ATENDIDA: NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES EN CONDICION DE CALLE

N°	NOMBRES Y APELLIDOS	H	M	DIRECCION	CUALIFICACION RECIBIDA	CARGO	ANO DE VINCULA CION
		EDAD	EDAD				
1	Lilian Betty Bolaños Suarez		55		Proceso de construcción de la afectividad, problemáticas sociales atendidas por Umetxea en Pamplona España, construcción de indicadores de competencias, sexualidad colectivo URDIMBRE, encuentro nacional de innovaciones en convivencia pacífica, taller de evaluación y planeación, concepción teórica y metodológica de Urdimbre- programa herederos del planeta, aplicaciones metodológicas de URDIMBRE, pobladores vulnerables, encuentro nacional de prevención en drogas- DNE-UNDCCP, Trabajo de familia análisis y priorización de problemáticas, lectura y escritura, etapas de desarrollo funciones cognitivas y afectividad, taller pautas de crianza, taller de sistematización, taller programa de atención y formación, taller de drogas, taller de tráfico de niños, taller de estándares de calidad, foro problemática de abuso y explotación sexual de niños y niñas de Colombia, taller sobre evaluación y autoevaluación, taller sobre fortalecimiento de seguimiento pedagógico, taller sobre resolución pacífica de conflictos de pareja, intrafamiliar, y comunidad.	Pedagoga Cofundadora, educadora y coordinadora	1995
2	Sandra Milena Bolaños Paredes		30	Clle 10B N° 22-79- tel 7281540- 31548339 67		Lic. Educ. preescolar, grupo de apoyo,	2003

3	Juan Fernando Cano Velásquez	35		Mza 44 casa 5 altos de la Colina-7220319-7297857		Equipo de apoyo	
4	Erika Yamile Oliva Basante		36	Crra 34 N° 8-74 B/ Acacias - 7223099	Taller de evaluación y planeación, concepción teórica y metodológica de URDIMBRE-programa herederos del planeta, aplicaciones metodológicas de URDIMBRE, trabajo de flia-análisis y priorización de problemáticas, lectura y escritura, del alcohol y otros apegos, etapas de desarrollo: funciones cognitivas y afectividad, fortalecimiento de las estrategias de comunicación para la prevención del consumo de drogas, alcohol y tabaco, palabras para la toxicomanía, pautas de crianza, taller de sistematización, taller programa de atención y formación, taller de drogas, taller de tráfico de niños, estándares de calidad, indicadores de competencias, problemática de abuso y explotación sexual de niños y niñas en Colombia, evaluación y autoevaluación, fortalecimiento de seguimiento pedagógico, resolución pacífica de conflictos de pareja, intrafamiliar y comunidad	Equipo de apoyo, sicóloga	2001

5	Martha Álvarez		36	Crra 36 N° 18-52 tel 7312303		Sicóloga-equipo de apoyo, voluntaria y educadora	2002
6	Mauricio Zambrano Patiño	51				Asesor en agricultura ecológica, ingeniero,	1999

7	Martha Cecilia Erazo Villagomez		42			Secretaria, educadora	1997
8	Erica Briceida Gutierrez Zamora		37			Educadora	1995
9	Maria Magdalena Puyana Ramos		48			Lic. En pre escolar	2000
10	Jorge Jiraldó Muñoz Urbano	36		Buesaco		Basica primaria, Mayordomo	2000
11	Sonia del Socorro Benavides Castro					Trabajadora social,	1996
12	Eunice Burbano Sanchez					Educadora de calle	1995
13	Diego Arturo Gonzales					Padre, educador de calle	1995
14	José Alberto Santacruz Caicedo				Capacito en: La escuela activa, teoría de modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feurestein, desarrollo humano y necesidades fundamentales, la educación como proceso de formación, diseño y análisis de materiales educativos para el auto aprendizaje, dimensión ética de los proyectos sociales, diseño y evaluación de proyectos: una herramienta para el fortalecimiento institucional, principios epistemológicos de la investigación cualitativa, conceptualización y diseño metodológicos de la investigación cualitativa, técnicas e instrumentos de recolección de información, la observación participante- registros de reconstrucción, los grupos focales- guías de preguntas, dinámica de la problemática de la calle, métodos de análisis de la realidad, identificación de las relaciones de los niños y niñas con dinámicas de la calle,	Cofundador, formador de educadores, educador de calle	1995

					identificación de las relaciones de los niños y niñas con los inquilinatos y barrios, modelo modificado de estrés social aplicado al riesgo de consumos de sustancias psicoactivas y a las relaciones familiares.		
15	Isabel Alejandra Córdoba Orbes		48	Crra 22 N° 13-08 centro- tel: 7234547		Secretariado ejecutivo, Madre comunitaria cuidados personales de aseo e higiene a niños, detección temprana de maltrato infantil, acompañar en los recorridos,	2004
16	Andrea Prado		31	Mza 42 casa 28 b/ villaflores 2, 7320410-		Trabajadora social, educadora	2003
17	Rubén Darío Rojas	28		Mza 10 casa 1 B/ la esmeralda		Músico ebanista,	
18	Sandra Liliana Mora Hidalgo		39	Crra 2ª N° 21C-15 mercedario- 7300101	Construcción de la afectividad, problemáticas sociales atendidas por Umetxea en Pamplona España, Construcción indicadores de competencias, sexualidad, evaluación y planeación, concepción teórica y metodológica de URDMIBRE- intercambio con ADC, aplicaciones metodológicas de URDIMBRE, trabajo de flia análisis y priorización de problemáticas, lectura y escritura, etapas de desarrollo: funciones	Lic. En música, educadora,	2000

					cognitivas y afectividad, elementos para la elaboración de proyectos escuelas musicales, pautas de crianza, sistematización, programas de atención y formación, drogas, pautas de crianza y drogas, tráfico de niños, estándares de calidad, indicadores de competencias, problemática de abuso y explotación sexual de niños y niñas en Colombia, evaluación y auto evaluación, fortalecimiento de seguimiento pedagógico, resolución pacífica de conflictos de pareja, intrafamiliar y comunidad.		
19	Gloria Leonor Ramírez Chicaiza		59	Crra 20ª N° 22b 22 Barrio San José		Modista, Equipo de apoyo en espacios de higiene, participo en espacios de formación de educadores, texturas y manchas y servicios generales	2005
20	Ana Lucia Villagomez		53	Clle 22b N° 20-55 B/ San Jose- 7200778	Revisión pedagógica del espacio pequeños exploradores, análisis de los procesos de formación: gestión por proyectos, elaboración matriz dofa, resolución pacífica de conflictos, diseño de instrumentos de seguimiento- trabajos por grupos, resiliencia, revisión valores institucionales, elaboración árbol de problemas-herramientas para el diseño de proyectos,	Mecanografía y contabilidad, educadora, coord.. En salud, apoyo logístico	1995

				<p>taller y convivencia, el desplazamiento forzoso en el dpto. de Nariño, principios ecológicos en URDMBRE, plan de mejoramiento institucional- gestión de la calidad y auto evaluación, presentación del proyecto de la alianza equidad y desarrollo, los materiales educativos como estrategia educativa- elementos para la re estructuración del espacio múltiple, plan de mejoramiento- análisis del PAF, código ético, competencias cognitivas, la cotidianidad como eje de construcción curricular, la multidimensionalidad del ser humano y la construcción curricular. La escuela activa, escuelas pedagógicas (tradicional, activa, socio política), modelo no directivo- revisión de los textos de Carl Rogers, la educación alterna, teoría de modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feurestein, desarrollo humano y necesidades fundamentales, la educación como proceso de formación, diseño y análisis de materiales educativos para el auto aprendizaje, el conocimiento como diseño- revisión del texto de N. Perkins, Revisión de textos de Bono, Piaget, Vigostky, Max Neef, Gardner, Marina, Subiria, metodologías para la planificación educativa (planeación estratégica ZOOP centros de interés)alternativas a las áreas opcionales y obligatorias del MEN,</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				estudios de cognición, afectividad y construcción de lo colectivo- definición de las URDIMBRES, el desarrollo personal temperamento y carácter, familia y comunidad en el marco de la protección integral, planeación con perspectiva de género, el liderazgo y la comunicación efectiva, dimensión ética de los proyectos sociales, diseño y evaluación de proyectos: una herramienta para el fortalecimiento institucional, principios epistemológicos de la investigación cualitativa, conceptualización y diseño metodológicos de la investigación cualitativa, técnicas e instrumentos de recolección de información, la observación participante- registros de reconstrucción, los grupos focales- guías de preguntas, dinámica de la problemática de la calle, métodos de análisis de la realidad, identificación de las relaciones de los niños y niñas con dinámicas de la calle, identificación de las relaciones de los niños y niñas con los inquilinatos y barrios, modelo modificado de estrés social aplicado al riesgo de consumos de sustancias psicoactivas y a las relaciones familiares		
21	Diego Alberto Diaz	26	Clle 15 N° 28-176 bombona- 3157698925		Promotor social con énfasis en	2005

						salud y comunicación social, encargado de urdimbre radio, estrategias de de formación radiofónica y creación de programas radiales	
22	Maria Teresa Caicedo Eraso		55	Crra 26 N° 21-79 centro- 7228133		Técnica en artes plásticas, educadora en el programa de atención-formación y productividad de URDIMBRE	2004
23	María Fabiola Guzmán Talaga					Madre comunitaria, servicios generales,	2002
24	Yinna Liceth Cando Folleco		28	Clle 19 N° 18-39 edif el portal del prado- 218860		Trabajadora social,	2005
25	Diana Patricia Cano Velazquez		44	Mza 6 casa 4 tamasagra II- 7297859	Trabajo de flia- análisis y priorización de problemáticas, lectura y escritura, etapas de desarrollo funciones cognitivas y afectividad, pautas de crianza, sistematización, atención y formación, taller de drogas, tráfico de niños, estándares de calidad, indicadores de competencias, problemática de abuso y explotación sexual de niños y niñas en Colombia convenio UNICEF Y URDIMBRE	Instructora de danza y teatro, educadora, cofundadora, formadora de educadores	1995

26	Nestor Fabio Almeida de la Cruz	29			Aprendió el oficio de carpintería	Servicios generales	1997
27	William Armando Jojoa Narváez	28		Mza E casa 7 villas del sol- 3108473549		Bachiller, servicios generales granja, vivero-invernadero	2002
28	Francisco Javier Portilla Guerrero	42		Clle 14 N° 18-34- tel: 7207858		Maestro en artes plásticas, Educador,	2005
29	Juan Homero Castro Benavides	53		Mza D casa 1 Niza L	Revisión pedagógica del espacio pequeños exploradores, análisis de los procesos de formación: gestión por proyectos, elaboración matriz dofa, resolución pacífica de conflictos, diseño de instrumentos de seguimiento- trabajos por grupos, resiliencia, revisión valores institucionales, elaboración árbol de problemas-herramientas para el diseño de proyectos, taller y convivencia, el desplazamiento forzoso en el dpto. de Nariño, principios ecológicos en URDMBRE, plan de mejoramiento institucional- gestión de la calidad y auto evaluación, presentación del proyecto de la alianza equidad y desarrollo, los materiales educativos como estrategia educativa- elementos para la re estructuración del espacio múltiple, plan de mejoramiento- análisis del PAF, código ético, competencias cognitivas, la cotidianidad como eje de construcción curricular, la multidimensionalidad del ser	Lic. En lenguas modernas, educador,	1997

				<p>humano y la construcción curricular. La escuela activa, escuelas pedagógicas (tradicional, activa, socio política), modelo no directivo- revisión de los textos de Carl Rogers, la educación alterna, teoría de modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feurestein, desarrollo humano y necesidades fundamentales, la educación como proceso de formación, diseño y análisis de materiales educativos para el auto aprendizaje, el conocimiento como diseño- revisión del exto de N. Perkins, Revisión de textos de Bono, Piaget, Vigostky, Max Neef, Gardner, Marina, Subiria, metodologías para la planificación educativa (planeación estratégica ZOOOP centros de interés)alternativas a las áreas opcionales y obligatorias del MEN, estudios de cognición, afectividad y construcción de lo colectivo- definición de las URDIMBRES, el desarrollo personal temperamento y carácter, familia y comunidad en el marco de la protección integral, planeación con perspectiva de género, el liderazgo y la comunicación efectiva, dimensión ética de los proyectos sociales, diseño y evaluación de proyectos: una herramienta para el fortalecimiento institucional, principios epistemológicos de la investigación cualitativa, conceptualización y diseño</p>		
--	--	--	--	---	--	--

					metodológicos de la investigación cualitativa, técnicas e instrumentos de recolección de información, la observación participante- registros de reconstrucción, los grupos focales- guías de preguntas, dinámica de la problemática de la calle, métodos de análisis de la realidad, identificación de las relaciones de los niños y niñas con dinámicas de la calle, identificación de las relaciones de los niños y niñas con los inquilinatos y barrios, modelo modificado de estrés social aplicado al riesgo de consumos de sustancias psicoactivas y a las relaciones familiares		
30	Aura Chávez Egas		43	Clle 6 N° 37- 67 san Vicente- 7226433		Bachiller comercial, madre comunitaria	2005
31	Flor Alba Achicanoy		39	Clle 2 N° 3- 55 obonuco- 7234002	Construcción de la afectividad, problemáticas sociales atendidas por Umetxea en Pamplona España, Construcción indicadores de competencias, sexualidad, evaluación y planeación, concepción teórica y metodológica de URDMIBRE- intercambio con ADC, aplicaciones metodológicas de URDMIBRE, trabajo de flia análisis y priorización de problemáticas, lectura y escritura, etapas de desarrollo: funciones cognitivas y afectividad, elementos para la elaboración de proyectos escuelas	Lic. En artes plásticas, educadora en la escuela experimental urdimbre,	2003

					musicales, pautas de crianza, sistematización, programas de atención y formación, drogas, pautas de crianza y drogas, tráfico de niños, estándares de calidad, indicadores de competencias, problemática de abuso y explotación sexual de niños y niñas en Colombia, evaluación y auto evaluación, fortalecimiento de seguimiento pedagógico, resolución pacífica de conflictos de pareja, intrafamiliar y comunidad.		
32	Luis Antonio Morales Meneces	66		Vereda san jose de anganoy- 7299335		Conductor,	2005
33	Alix Adriana Linares Solarte		30			Socióloga, educadora asesora en procesos investigativos	2004
34	Hache Benítez Alirio	49		Kra 3 N° 21 B 55 santa Barbara- 7323873		conductor	
35	Vania Lucienne Montenegro Castillo		35	Cra 21 n° 13-15 las americas- 7220210	Construcción de la afectividad, problemáticas sociales atendidas por Umetxea en Pamplona España, Construcción indicadores de competencias, sexualidad, evaluación y planeación, concepción teórica y metodológica de URDMIBRE- intercambio con ADC, aplicaciones metodológicas de URDIMBRE, trabajo de flia análisis y priorización de problemáticas, lectura y escritura, etapas de desarrollo: funciones cognitivas y afectividad, elementos para la elaboración de proyectos escuelas musicales, pautas de crianza, sistematización, programas de atención y	Sicologa, educadora, atención psicologica	2004

					formación, drogas, pautas de crianza y drogas, tráfico de niños, estándares de calidad, indicadores de competencias, problemática de abuso y explotación sexual de niños y niñas en Colombia, evaluación y auto evaluación, fortalecimiento de seguimiento pedagógico, resolución pacífica de conflictos de pareja, intrafamiliar y comunidad.		
36	José Luis Almeida de la Cruz	38				Básica primaria y técnica, Servicios varios,	2004
37	Martha Isabel Romo Guerron		28	Cra 1 N° 23ª-92 gualcala- 7320584		Biologa, participo en el programa de atención y formación y productividad	2005
38	Natalia Muñoz Bolaños		29	Finca janacatu	Construcción de la afectividad, problemáticas sociales atendidas por Umetxea en Pamplona España, Construcción indicadores de competencias, sexualidad, evaluación y planeación, concepción teórica y metodológica de URDMIBRE- intercambio con ADC, aplicaciones metodológicas de URDIMBRE, trabajo de familia análisis y priorización de problemáticas, lectura y escritura, etapas de desarrollo: funciones cognitivas y afectividad, elementos para la elaboración de proyectos escuelas musicales, pautas de crianza, sistematización, programas de atención y formación, drogas, pautas de crianza y drogas, tráfico de niños, estándares de	Bachiller, educadora del programa de atención y formación de urdimbre	2002

					calidad, indicadores de competencias, problemática de abuso y explotación sexual de niños y niñas en Colombia, evaluación y auto evaluación, fortalecimiento de seguimiento pedagógico, resolución pacífica de conflictos de pareja, intrafamiliar y comunidad.		
39	Diana Paola Rosero Bolaños		31	Mza 2 casa 7 B/ esmeralda- 7322919	Construcción de la afectividad, problemáticas sociales atendidas por Umetxea en Pamplona España, Construcción indicadores de competencias, sexualidad, evaluación y planeación, concepción teórica y metodológica de URDMIBRE- intercambio con ADC, aplicaciones metodológicas de URDIMBRE, trabajo de familia análisis y priorización de problemáticas, lectura y escritura, etapas de desarrollo: funciones cognitivas y afectividad, elementos para la elaboración de proyectos escuelas musicales, pautas de crianza, sistematización, programas de atención y formación, drogas, pautas de crianza y drogas, tráfico de niños, estándares de calidad, indicadores de competencias, problemática de abuso y explotación sexual de niños y niñas en Colombia, evaluación y auto evaluación, fortalecimiento de seguimiento pedagógico, resolución pacífica de conflictos de pareja, intrafamiliar y comunidad.	Comercio internacional y mercadeo, Área administrativa, secretaria recepcionista	2005
40	Sandra riascos Villagomez		30	Clle 22 B N° 20 55 B/ San José- 7200778		Comercio internacional y mercadeo,	
41	Arturo Muñoz del	61		Finca Janacatu		coordinador	1995

	Castillo						
42	Angela Mabel Muñoz Quiroz		52	Clle 16 N° 28-57 san Andres,		Servicios varios, preparación de alimentos, mantenimiento de áreas de cocina y comedor	1996
43	Martha Cecilia Achicanoy		47	Mza 59 casa 2 Chambu 2- 7205488		Servicios varios, aseo en los espacios educativos, dos jornadas semanales para atención de niños y niñas,	2005

