

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 7 no. 2 jul-dic 2009)	Título
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizal;	Autor(es)
En: . () . :	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2009	Fecha
	Colección
Trabajo infantil; Derechos del niño; Familia; Niñez; Primera infancia; Desarrollo social; Educación; América Latina;	Temas
Revista	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130822061533/RevistaLatinoamericanaVol.7N.2julio-diciembre2009.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar

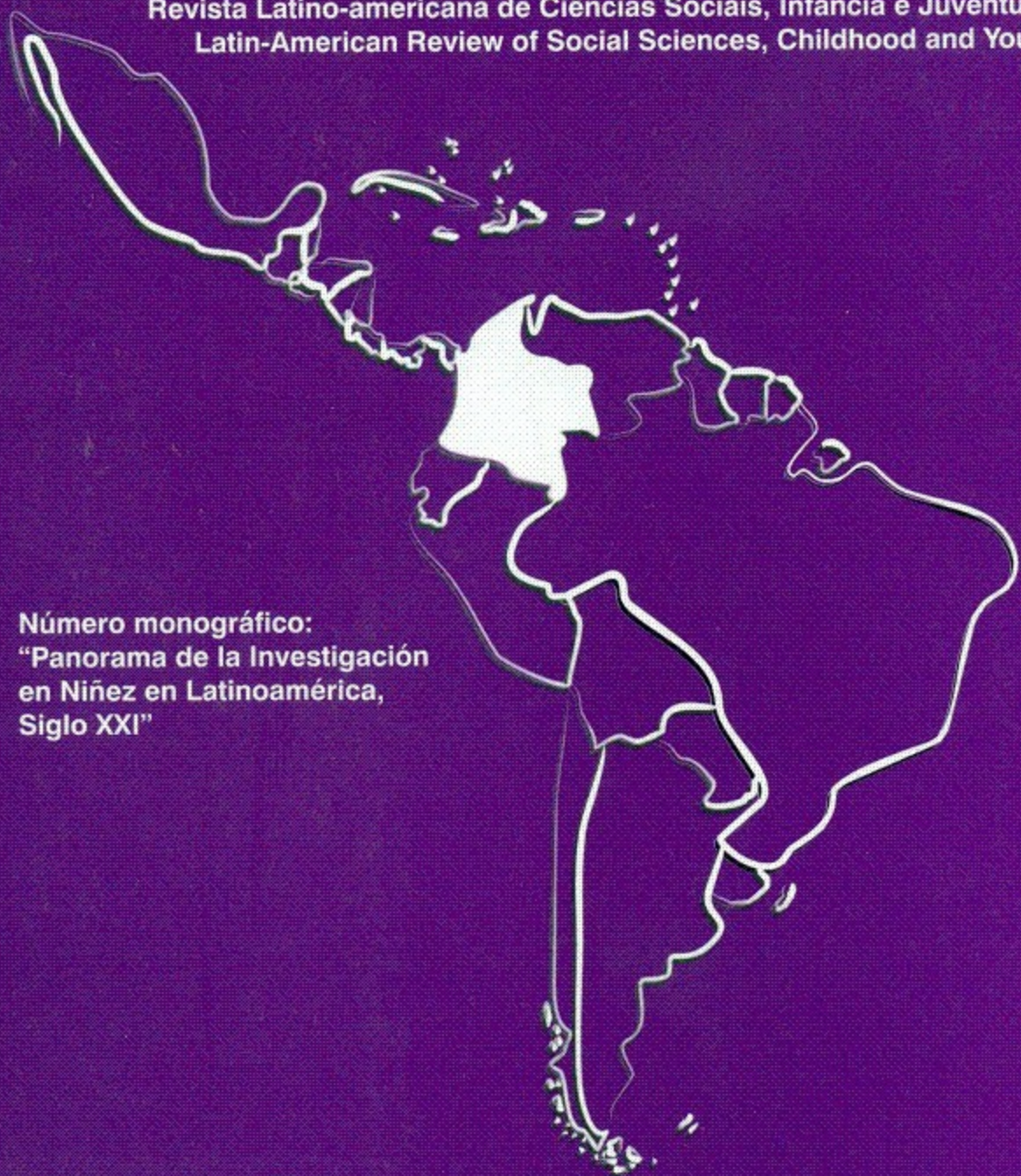


Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude
Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth



Número monográfico:
"Panorama de la Investigación
en Niñez en Latinoamérica,
Siglo XXI"

Vol. 7, N° 2 Julio - Diciembre de 2009
MANIZALES - COLOMBIA

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde – y la Universidad de Manizales
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional - Cinde)
Cendi (Centros de Desarrollo Infantil del Frente Popular “Tierra y Libertad”, Monterrey, México)
OEA, Washington (Departamento de Educación y Comunicación)

Manizales, Colombia. Vol. 7, N°. 2. Julio - Diciembre de 2009

ISSN

1692-715X

Director Emérito
O Diretor Emérito
Director Emeritus

CARLOS EDUARDO VASCO U.
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Colombia

Director - Editor
Diretor - Editor
Director - Editor

Héctor Fabio Ospina S.
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Colombia

Editora Emérita
Editora Emérita
Editor Emeritus

Eloísa Vasco M.
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Colombia

Comité Editorial
Comitê Editorial
Editorial Committee

Nora Cebotarev (+)
Graciela Tonon
Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina
Violeta Guyot
Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Ricardo Cicerchia

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Silvia Borelli

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Carlos González Quitián

Universidad Nacional de Colombia

Rocío Rueda Ortiz

Universidad Central, Colombia

André-Noël Roth

Universidad Nacional de Colombia

Guillermo Orozco

Universidad de Guadalajara, México

Comité Científico

Comitê Científico

Scientific Committee

Mabel Cordini

Universidad Federal de los Valles del Jequitinhonha y Mucuri), Brasil

Alejandro Álvarez

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Guillermo Hoyos

Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Colombia

Jairo Osorno

Academy of Breast Feeding Medicine, Health Advisory Council WABA y LLL Internacional, Colombia

José Amar

Universidad del Norte, Colombia.

Martha Cecilia Herrera

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Marcela Gajardo

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-Preal, Chile

Carles Feixa

Universitat de Lleida, España.

Roger Hart

Center for Human Environments, EE.UU.

Araceli de Tezanos

Consultora Independiente, Francia.

Judith Evans

Bernard van Leer Foundation, Holanda

José Antonio Pérez Islas

Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México

Ernesto Rodríguez

Centro Latinoamericano sobre Juventud-Celaju, Uruguay

Lectores pares de este número
Os lectores do presente número
pares
Readers of this number pairs

Adriana Friedman Garkov

Unicamp, Brasil

Elisa Guaraná

Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, Brasil

Brigitte Demers

Universidad de Montreal, Canadá

Andrés Klaus Runge Peña

Universidad de Antioquia, Colombia

Rosa Julia Guzmán

Universidad de La Sabana, Colombia

María Cristina García Vesga

Consultora Internacional, Colombia

Aura Cecilia Pedraza Avella

Universidad Nacional, Colombia

Dolly Magnolia Gozález Hoyos

Universidad de Caldas, Colombia

Daniel Enrique González

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Luz María López Montaña

Universidad de Caldas, Colombia

Ángela Hernández Córdoba

Universidad Santo Tomás, Colombia

Fernando Peñaranda

Universidad de Antioquia, Colombia

Amparo Micolta León

Universidad del Valle, Colombia

Patricia Noguera

Universidad Nacional, Colombia

Martha Suárez

Cinde, Colombia

Ana Lucía Rosero Prado

Escuela Normal Superior Jorge Isaacs, Colombia

Gloria Cecilia Henao

Universidad San Buenaventura, Colombia

Karin Garzón Díaz

Universidad del Rosario, Colombia

Martha Cecilia Lozano Ardila
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Carlos Iván García
Universidad Central, Colombia

Andrea Bagnara
Universidad Alberto Hurtado, Chile

Nelson Zicavo Martínez
Universidad del Bío Bío, Chile

Gaby Fujimoto
*Organización de Estados Americanos,
EE. UU.*

Karima Wanus
*Organización de Estados Americanos,
EE. UU.*

Concha Sánchez Blanco
Universidad de La Coruña, España

Magda Rivero
Universidad de Barcelona, España

Yolanda Alicia Corona Caraveo
*Universidad Autónoma Metropolitana,
México*

Martha Araceli Zanabria
*Universidad Autónoma Metropolitana,
México*

Laura Elena Garza Bueno
Universidad Autónoma Chapingo, México

Minerva Gómez Plata
*Universidad Autónoma Metropolitana,
México*

Enrique Ku Herrera
Acción Indígena, México

Regina Moromizato
PUCP-FBvL, Perú

Robert Myers
Consultor independiente, Reino Unido

Ernesto Abdalá
Cinterfor, Uruguay

Diseño Carátula

Gonzalo Gallego
Universidad de Manizales

**Traducciones al
Portugués**

Oskar Llano

**Traducciones al
Inglés**

Oskar Llano

Corrector de Estilo	Julio Arenas
Asistente Editorial	José Martín Rodas Valencia <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i>
Coordinación Sistemas	Sonia Patricia Nieto
Asistente de práctica revista	Jorge Mario Restrepo
Diseño libro	John Carlos Hurtado Zapata <i>Molano Londoño e Hijos Ltda.</i> <i>Editorial Zapata</i>
Título	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Preprensa e impresión	Molano Londoño e Hijos Ltda. Editorial Zapata
Periodicidad	Semestral
Tamaño	17 cms. x 24 cms.
Distribución Nacional e Internacional	Cooperativa Editorial Magisterio Carrera 21 No. 37-24 (La Soledad) Bogotá, D. C. Colombia PBX: 57-1-288-4818 Fax: 57-1-338-3606 Dirección Electrónica: coopera2@latino.net.co Bogotá, D.C., Colombia
Precio (ejemplar)	Número suelto en Colombia para el volumen 7 (2009): \$35.000 Suscripción en Colombia (dos números por volumen anual para 2009): \$65.000
Canjes y suscripciones	Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cinde-Universidad de Manizales Cra. 9 N° 19-03. Sede Posgrados Telefax: 57-6-884-9589 Manizales. Colombia. Suramérica Dirección Electrónica: revistacinde@umanizales.edu.co

<http://www.cinde.org.co>

<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Cinde-Universidad de Manizales, sino que son responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, sin fines comerciales, citando la fuente y el autor. Los artículos se encuentran texto completo en la web.

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – Cinde – y la Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Maestría en Desarrollo Educativo y Social (Convenio Universidad Pedagógica Nacional - Cinde)

Editores asociados:

Alejandro Acosta (Coordinador del Grupo de Investigación en Políticas Públicas de Niñez, Juventud y Desarrollo Social)

María Guadalupe Rodríguez Martínez de Cendi (Centros de Desarrollo Infantil del Frente Popular “Tierra y Libertad”, Monterrey, México)

Lenore Yafee García y Gaby Fujimoto de OEA, Washington (Departamento de Educación y Comunicación)

Grupo de Investigación “Políticas y programas de niñez, juventud y desarrollo social” del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Manizales, Vol. 7, N° 2. Julio - Diciembre de 2009

Contenido

Editorial	557
<i>Alejandro Acosta Ayerbe</i>	
<i>María Guadalupe Rodríguez Martínez</i>	
<i>Lenore Yafee García</i>	
<i>Gaby Fujimoto Gómez</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	
Primera Sección: Teoría y Metateoría	585

La convención de los derechos del niño veinte años después <i>Ligia Galvis Ortiz</i>	587
La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial <i>Nisme Pineda</i> <i>Leonor Isaza</i> <i>Marina Camargo</i> <i>Clelia Pineda</i> <i>Diana Henao</i>	621
Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	637
Desarrollo Humano Temprano – Equidad desde el Principio – América Latina <i>J. Fraser Mustard</i>	639
¿Infancia sin trabajo o Infancia Trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil <i>María Eugenia Rausky</i>	681
Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia <i>Sebastián Urueña Abadía</i> <i>Luis Miguel Tovar Cuevas</i> <i>Maribel Castillo Caicedo</i>	707
Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia <i>Luis Fernando Aguado Quintero</i>	735
Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia <i>Ernesto Durán Strauch</i> <i>Elizabeth Valoyes</i>	761
Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas <i>Gloria Cecilia Henao López</i> <i>María Cristina García Vesga</i>	785
Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas <i>Patricia Botero Gómez</i> <i>Myriam Salazar Henao</i> <i>María Leticia Torres</i>	803

Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos	837
<i>Luz María López Montaña</i> <i>María Olga Loaiza Orozco</i>	
Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez	861
<i>Tatiane de Oliveira Pinto</i> <i>Maria de Fátima Lopes</i>	
Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México	887
<i>Ruth Pérez López</i> <i>Miguel Ángel Arteaga Monroy</i>	
Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas	907
<i>Sara Victoria Alvarado Salgado</i> <i>Martha Cecilia Suárez</i>	
Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad	929
<i>Rocío Abello Correa</i>	
Enfoque Holístico o Secuencial Curricular: ¿Cuál Es más Efectivo con los Niños?	949
<i>Jef J. van Kuyk</i>	
Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica	971
<i>Zulay Maldonado González</i> <i>Doris Guerrero Contreras</i>	
Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria	989
<i>Ruth Milena Páez Martínez</i>	
La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva	1009
<i>Leidy Bibiana Camacho Ordóñez</i> <i>María Angélica Trujillo González</i>	
Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os)	1027
<i>Margarita Inés Quiroz Arango</i> <i>Fernando Peñaranda Correa</i>	

Tercera Sección: Informes y Análisis **1055**

(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica:
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>)

Convocatoria para el Volumen 8 N° 1 (enero-junio de 2010) de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Número monográfico “Niñez y juventud en situación de calle, modos de vida y prácticas de intervención social”) **1057**

II Concurso Fondo de Apoyo a las Revistas de Ciencias Sociales de América Latina y El Caribe “Juan Carlos Portantiero” 2008 **1060**

Índice acumulativo por autores **1061**

Índice temático **1067**

La Organización de Estados Americanos y el desarrollo y educación de la primera infancia **1077**

Observatorio sobre Infancia. Diez años **1082**

Red Latinoamericana y Caribeña por la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Redlamyc **1087**

“Red Iberoamericana de Trabajo con las Familias”, Oficina Regional Buenos Aires-Argentina y “Familis OMF/WOF”, Montreal-Quebec **1092**

Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones **1105**

(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica:
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>)

Francisco Chacón Jiménez y Juan Hernández Franco (Eds.) Espacios sociales, universos familiares. La familia en la historiografía española XXV aniversario del Seminario de Familia y élite de poder en el Reino de Murcia. Siglos XV-XIX (Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2007) La historia de la familia revisitada. ¿Otro combate social? Por Ricardo Cicerchia **1107**

Botero, P. (Comp.) (2008). Representaciones y ciencias sociales: una perspectiva epistemológica y metodológica. Buenos Aires: Espacio Editorial y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).	1111
Vasco, Alvarado, Echavarría y Botero (2007). Justicia, Moral y Subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde)	1114
Condiciones de Niñez: Generaciones de vida política <i>Por Patricia Botero Gómez</i>	1119
Fondo de Becas Glen Nimnicht	1123
Revista Internacional Magisterio <i>Cooperativa Editorial Magisterio</i>	1124
Guía para los autores Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	1125
Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	1132
Guia para os autores Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude	1135
Guia específico para a elaboração da lista final de referências Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude	1141
Guide for Authors Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth	1145

Conteúdo

Editorial	557
<i>Alejandro Acosta Ayerbe</i>	
<i>María Guadalupe Rodríguez Martínez</i>	
<i>Lenore Yafee García</i>	
<i>Gaby Fujimoto Gómez</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	
Primeira Seção: Teoria e Metateoria	585
A Convenção sobre os Direitos da Criança vinte anos mais tarde	587
<i>Ligia Galvis Ortiz</i>	
Perspectiva de Direitos nos Programas Universitários que Treinam Professores e Professoras para a Primeira Idade	621
<i>Nisme Pineda</i>	
<i>Leonor Isaza</i>	
<i>Marina Camargo</i>	
<i>Clelia Pineda</i>	
<i>Diana Henao</i>	
Segunda Seção: Estudos e Pesquisas	637
Desenvolvimento Humano na Infância – Equidade desde o Princípio – América Latina	639
<i>J. Fraser Mustard</i>	
¿Infância sem trabalho ou infância trabalhadora? Perspectivas sobre o trabalho infantil	681
<i>María Eugenia Rausky</i>	
Determinantes do trabalho infantil e da escolaridade: o caso do Valle Del Cauca na Colômbia.	707
<i>Sebastián Urueña Abadía</i>	
<i>Luis Miguel Tovar Cuevas</i>	
<i>Maribel Castillo Caicedo</i>	
Um índice de não consumo de alimentos na infância para a Colômbia	735
<i>Luis Fernando Aguado Quintero</i>	
Perfil dos meninos, das meninas e dos adolescentes colombianos sem cuidado dos pais	761
<i>Ernesto Durán Strauch</i>	
<i>Elizabeth Valoyes</i>	

Interação familiar e desenvolvimento emocional das crianças	785
<i>Gloria Cecilia Henao López</i> <i>María Cristina García Vesga</i>	
Práticas discursivas e familiares sobre a educação em oito Observatórios de Infância e Família (OIF) de Caldas, Colômbia	803
<i>Patricia Botero Gómez</i> <i>Myriam Salazar Henao</i> <i>María Leticia Torres</i>	
Pães ou mães migrantes internacionais e suas famílias: Oportunidades e novos desafios	837
<i>Luz María López Montaña</i> <i>María Olga Loaiza</i>	
Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância	861
<i>Tatiane de Oliveira Pinto</i> <i>Maria de Fátima Lopes</i>	
Identidade e práticas profissionais do educador e da educadora de rua no México	887
<i>Ruth Pérez López</i> <i>Miguel Angel Arteaga Monroy</i>	
As transições escolares: uma oportunidade de desenvolvimento integral para os meninos e as meninas	907
<i>Sara Victoria Alvarado Salgado</i> <i>Martha Cecilia Suárez</i>	
Construindo sentido sobre as transições ao começo da escolaridade	929
<i>Rocío Abello Correa</i>	
As Aproximações Holística ou Seqüencial para o Curriculum: Qual É a Melhor para as Crianças?	949
<i>Jef J. van Kuyk</i>	
Viajando pelo caminho da construção da língua escrita com a mochila mágica	971
<i>Zulay Maldonado González</i> <i>Doris Guerrero Contreras</i>	
Corpo reconhecido: Formação para a interação sem violência na escola primária	989
<i>Ruth Milena Páez Martínez</i>	

A exploração sexual comercial infantil: um ganho subjetivo 1009

Leidy Bibiana Camacho Ordóñez

María Angélica Trujillo González

**Respostas das mães em relação ao abuso sexual dos
seus filhos e filhas** 1027

Margarita Inés Quiroz Arango

Fernando Peñaranda Correa

Table of contents

Foreword	557
<i>Alejandro Acosta Ayerbe</i>	
<i>María Guadalupe Rodríguez Martínez</i>	
<i>Lenore Yafee García</i>	
<i>Gaby Fujimoto Gómez</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	
First Section: Theory and Meta-Theory	585
The convention on the rights of the child twenty years later	587
<i>Ligia Galvis Ortiz</i>	
Perspective of Rights in University Programs Skilling Teachers for the Child's Early Age	621
<i>Nisme Pineda</i>	
<i>Leonor Isaza</i>	
<i>Marina Camargo</i>	
<i>Clelia Pineda</i>	
<i>Diana Henao</i>	
Second Section: Studies and Research Reports	637
Early Human Development-Equity from the Stara-Latin America	639
<i>J. Fraser Mustard</i>	
Childhood without work or working childhood? Perspectives on child work	681
<i>María Eugenia Rausky</i>	
Determinants of Child Labor and School Attendance: the Case of the department of Valle del Cauca in Colombia	707
<i>Sebastián Uruña Abadía</i>	
<i>Luis Miguel Tovar Cuevas</i>	
<i>Maribel Castillo Caicedo</i>	
A Food Non-Consumption Index for Colombian Children	735
<i>Luis Fernando Aguado Quintero</i>	
Profile of Colombian boys, girls and adolescents without parental care	761
<i>Ernesto Durán Strauch</i>	
<i>Elizabeth Valoyes</i>	

Familial interaction and emotional development in both boys and girls <i>Gloria Cecilia Henao López</i> <i>María Cristina García Vesga</i>	785
Institutional and familial discursive practices on rearing children in eight Childhood and Family Observatories (OIF) in the Province of Caldas, Colombia <i>Patricia Botero Gómez</i> <i>Myriam Salazar Henao</i> <i>María Leticia Torres</i>	803
International migrating parents and their families: Opportunities and new challenges <i>Luz María López Montaña</i> <i>María Olga Loaiza</i>	837
Fun in the space of the street and the demarcation of the genders in childhood <i>Tatiane de Oliveira Pinto</i> <i>María de Fátima Lopes</i>	861
Professional identity and practice of street educators in Mexico <i>Ruth Pérez López</i> <i>Miguel Angel Arteaga Monroy</i>	887
School transitions: an opportunity for boys and girls' integral development <i>Sara Victoria Alvarado Salgado</i> <i>Martha Cecilia Suárez</i>	907
Constructing meaning about transitions at the beginning of schooling <i>Rocío Abello Correa</i>	929
Holistic or Sequential Approach to Curriculum: What Works Best for Young Children? <i>Jef J. van Kuyk</i>	949
Traveling the way to the reconstruction of the written language with the mochila mágica (magic rucksack) <i>Zulay Maldonado González</i> <i>Doris Guerrero Contreras</i>	971

Editorial

Presentación del Volumen 7, Número 2 de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Número monográfico sobre niñez.

La publicación del presente número monográfico dedicado a la niñez de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, se ha logrado gracias al concurso del Departamento de Educación y Cultura de la Organización de Estados Americanos, OEA; los Centros de Desarrollo Infantil del Frente Popular “Tierra y Libertad”, Cendi, de Monterrey, México y la Línea de investigación en Desarrollo Social y Políticas Públicas de Niñez del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en el marco del convenio de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde. Un número similar y también producido conjuntamente por las mismas instituciones será publicado anualmente a partir de esta fecha.

Este número monográfico sobre niñez se articula al Segundo Congreso Mundial y Noveno Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar: Formación y Desarrollo Profesional de Docentes y Agentes Educativos, a realizarse del 23 al 25 de septiembre y que es organizado por los Centros de Desarrollo Infantil (Cendi) de Monterrey, México, el Departamento de Educación y Cultura de la OEA, el Banco Mundial, la Universidad de Manizales en Colombia y la Universidad de Zaragoza en España.

El momento para la publicación de este número monográfico sobre niñez no podía ser más pertinente dado el hecho de que el 20 de noviembre de este año, la comunidad internacional celebrará los 20 años de promulgada la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), la cual es el instrumento internacional ratificado por más países en el mundo, con la sola excepción de Somalia, que la suscribió pero aún no la ha ratificado y Estados Unidos, que no ha hecho ninguna de las dos cosas, pero en el cual se está dando un importante debate acerca de la necesidad de hacerlo.

La CIDN es la expresión de la comprensión de la sociedad contemporánea respecto a que es imposible garantizar los derechos humanos si no se garantizan adecuadamente los derechos de la infancia y la adolescencia. Sin un comienzo justo en la vida las posibilidades de realización en el presente y en el futuro así como la proyección social de las y los sujetos, potencialmente tendrán serias limitaciones.

En paralelo con la comprensión política y ética de los derechos de la infancia y la adolescencia, expresada en la CIDN, pero que la trasciende, se ha producido en el mismo período una importante masa de investigaciones desde disciplinas tan diferentes como las neurociencias, la pedagogía, la

psicología, la sociología, el derecho o la economía; ilustrando la importancia de trabajar con la infancia y la adolescencia desde antes de la gestación, y las muy diferentes formas de hacerlo. Esta investigación se ha visto reforzada en sus principales aportes y conclusiones por los resultados de un significativo conjunto de estudios longitudinales y de evaluaciones de muy diversos programas y proyectos para la niñez, que demuestran la posibilidad de trabajar con ella y los múltiples y muy positivos resultados de hacerlo.

Adicionalmente, en el período se ha consolidado un movimiento mundial, incipiente aún, pero manifiesto en varias redes globales y regionales que se ocupan de temas de niñez o que han llevado dicho tema a redes ya existentes; tales como el *Consultative Group on Early Childhood, Care and Development*, el *World Forum on ECCD*, la AMEI, la ya existente Organización Mundial de Educación Preescolar, OMEP, la red mundial de centros de investigación especializados en niñez, Child Watch, Crin, las redes regionales de defensa de los derechos tales como Redlamyc en América Latina y el Caribe, grupos de Clasco, la Red del Grupo Consultivo para la Primera Infancia en América Latina, etc.

La convergencia de estos esfuerzos se ha traducido en una creciente comprensión de la urgencia porque la atención a la niñez garantice la integralidad, la calidad y la inclusión y que por tanto, debe fundamentarse en la existencia de políticas públicas, nacionales y locales, que a su vez hagan parte del esfuerzo general de las sociedades por lograr ser más integradas, equitativas, competentes y pacíficas.

En síntesis, los avances conceptuales en el campo de niñez, las evidencias dejadas por la investigación, los estudios longitudinales y las evaluaciones, así como la experiencia de multitud de programas y proyectos en todos los países; no dejan lugar a dudas acerca de la responsabilidad que tienen los países, desde los estados y desde la sociedad civil, de hacer de la atención a la niñez una prioridad de su agenda pública.

Sin embargo, un conjunto de factores diversos conspiran en contra de que los mencionados avances hayan permitido resolver las viejas problemáticas que aquejan a la niñez en los niveles que el avance de la sociedad contemporánea permitiría lograrlo y, para que nuevos factores de riesgo y amenazas contra la calidad de vida de la niñez y sus familias sean adecuadamente atendidos.

La mención de unas pocas situaciones ilustra la afirmación anterior. Según cifras de Unicef y del Banco Interamericano de Desarrollo, 1 de cada seis niños en América Latina, el 18%, carece de una garantía tan elemental que la sociedad le debe proveer como es el Registro Civil. Con el agravante de que no más de tres países tienen posibilidades de llegar a la cobertura universal en los próximos años, mientras que otros países presentan brechas tan enormes como la de Haití, con un 30% sin Registro; República Dominicana, 25%; Brasil, 24% o Nicaragua, 19%. Y, las disparidades pueden ser aún mayores dentro de los países cuando se consideran las diferencias entre zonas urbanas y rurales o entre poblaciones indígenas, afrodescendientes o mestizas.

En el Estado Mundial de la Infancia publicado por Unicef para el 2009 se encuentra que la Tasa de Mortalidad Neonatal en la región todavía es de 13 mientras que para los países industrializados es de 3. La TMI de menores de 5 años para América Latina y el Caribe, es de 26, con casos extremos como el de Haití con 76 mientras que la de los países industrializados es de 6.

La Tasa de Supervivencia hasta el último grado de la escuela primaria es en promedio para la región, de apenas 84, mientras que en los países industrializados es de 97.

Adicionalmente a estas dificultades tradicionales, las nuevas problemáticas derivadas de temas como la intensificación y complejización de las emergencias y sus impactos sobre la niñez, de las nuevas formas de delincuencia y como les afectan, de fenómenos como el matonismo o *bullying*, la explotación sexual comercial, etc., crecen sin que la capacidad de atención de los países responda adecuadamente.

Esta situación se hace aún más compleja cuando analizamos el que indicadores como los citados son el resultado de un período de tiempo en el cual se considera por la mayor parte de tratadistas y organismos encargados del análisis de la economía mundial y latinoamericana, como una fase de expansión económica, caracterizada por un acelerado crecimiento de la economía de Estados Unidos, de muchos países desarrollados tales como Alemania, pero también un retraso relativo en otros, como Irlanda y España, que hace parte de este tipo de naciones. Igualmente, por el dinamismo de las economías emergentes, entre las cuales los llamados Bric -Brasil, Rusia, India y China-, fueron los principales protagonistas. Y, en ese entorno se considera que el conjunto de Latinoamérica tuvo una fase de recuperación y de crecimiento relativo.

Entonces la reflexión por hacerse es: si en un período de desempeño económico positivo como el que terminó en el segundo semestre del 2008, los logros de nuestros países en materia de niñez fueron tan modestos o francamente desalentadores, ¿qué cabe esperar en una fase de la economía mundial como la que empezó a partir del estallido de la crisis del sector inmobiliario de los Estados Unidos en septiembre del 2008, su inmediata generalización a toda la economía mundial y su conversión en la peor recesión de la economía mundial desde la Gran Depresión del año 29 del siglo pasado?

La pregunta es válida porque la investigación y la experiencia han demostrado que en los procesos de crisis de las economías, la niñez y la mujer son los más afectados. Y que suelen serlo también en los procesos de ajuste e inicio de la recuperación. Las necesidades de las familias se multiplican por el deterioro de los ingresos y el desempleo, además de la reducción de la capacidad de los gobiernos y de la sociedad civil, al tiempo que los estados buscan el incremento de sus ingresos, lo que implica, además de bajar el gasto -usualmente en mayor medida el social-, incrementar impuestos y tarifas entre otras medidas.

Nos parece que la academia y todos los vinculados al trabajo con la niñez

tenemos que hacernos, entre varias, dos reflexiones importantes al respecto.

Una, si los avances en el conocimiento sobre la niñez y sobre cómo trabajar con ella han sido tan significativos; si hay tanta evidencia en diversidad de proyectos y programas de cómo hacerlo y de sus resultados positivos; si ha crecido la conciencia social acerca de la importancia de la niñez, complementada con marcos constitucionales y legales como la CIDN que exigen de los gobiernos su adecuada atención y muchos de estos expresan voluntad de hacerlo e incluyen el tema en sus declaraciones de política; ¿por qué se ha avanzado proporcionalmente tan poco y en algunos casos se ha retrocedido?

Creemos que entre las razones para que ello haya sucedido es necesario tener en cuenta factores como los siguientes. El hecho de que entre las declaraciones de política y las formulaciones legales, y las acciones reales de los gobiernos y las sociedades hay una diferencia importante. Nos parece que en muchos casos, con el marco de discursos que incorporan muchas de las evidencias científicas y de los resultados de las evaluaciones respecto a la importancia de atender a la niñez; lo que se está haciendo es desmontar muchos de los programas, de la institucionalidad y de la experiencia acumulada. Lo anterior se sustituye por alternativas que en realidad no tienen los resultados esperados, como lo demuestra el bajo desempeño reflejado en indicadores como los citados.

Esta situación es un gran desafío para la investigación y para la producción teórica en la región con respecto a la niñez. Es indispensable ayudar a cerrar la brecha entre el conocimiento y el diseño de políticas y programas; y entre las declaraciones de las políticas y programas y las acciones reales. Al mismo tiempo, es fundamental aceptar que a medida que se incrementa el trabajo con la niñez, es indispensable aumentar el trabajo de producción de conocimiento que aporte a que dichas acciones se desarrollen cada vez con más calidad. La región tiene que avanzar en la producción de un conocimiento más pertinente, sistemático y muy relacionado con los desarrollos que tienen los trabajos directos con la niñez.

Temas como la comprensión de la socialización, de las pautas y prácticas de crianza, de la identidad y la subjetividad, de las transiciones entre la educación inicial y la primaria, entre esta y la secundaria; el cuerpo, las culturas infantiles y adolescentes, el rol de los pares, el juego, la estética, la violencia, la sexualidad, la discapacidad, el adultocentrismo, el poder, etc, son asuntos que requieren un juicioso trabajo de investigación derivado de la articulación de quienes trabajan directamente con niños y niñas, quienes formulan políticas y programas y los que generan conocimiento.

La segunda reflexión es que este esfuerzo de generación de conocimiento, de diseño de políticas y programas, de inclusión y participación de la niñez y sus familias, de movilización social, tenemos que adelantarlos en un momento de profunda crisis de la sociedad internacional.

En tal sentido, dicha crisis debemos considerarla en dos dimensiones. Por

una parte en cuanto su complejidad e implicaciones negativas, especialmente para la niñez y sus familias. Y, de otra, como la oportunidad que se presenta para la sociedad contemporánea para reflexionar respecto a todo lo que hemos hecho inadecuadamente, a las incoherencias y vacíos, a la impertinencia de aparentes verdades que se naturalizaron ante la opinión pública como si siempre hubiesen sido así y porque en consecuencia así deberían ser, etc.

En tal sentido consideramos que la crisis en curso y el estado de la niñez en nuestra región constituyen una oportunidad para poder identificar qué no ha funcionado y nos ha llevado a la compleja y crítica situación actual y respecto a cuáles son las alternativas. Es el momento de articular el conocimiento y la experiencia que se han obtenido en el campo de niñez, para posicionar estos aspectos como ejes clave en la agenda pública de nuestros países. Y es al mismo tiempo, un momento que exige de quienes trabajan en las distintas dimensiones del campo de niñez, un compromiso profesional y ético para encontrar alternativas que, además de proteger a la niñez de los peores efectos de la crisis, centren su atención en uno de los elementos indispensables en el proceso de recuperación.

Como aportes a estas reflexiones desde la Revista, en este número, en la sección de Teoría y Metateoría, Ligia Galvis hace una importante reflexión sobre la Convención Internacional de los Derechos del Niño veinte años después, la cual inicia con los antecedentes del reconocimiento de los derechos de los niños desde el Siglo XIX hasta su aprobación y la analiza a través de dos entidades centrales que son la titularidad de los derechos y la protección integral. Concluye con los avances conceptuales que aportan elementos para una interpretación holística, dinámica y actual de la convención como son la perspectiva de género, la titularidad activa de los derechos de los niños y las niñas, el reconocimiento del mundo de los adolescentes y las nuevas miradas sobre la discapacidad.

También desde la perspectiva de derechos se incluye un reporte de investigación sobre su contenido en los programas universitarios de Colombia que forman educadores iniciales, adelantado por las investigadoras Nisme Pineda, Leonor Isaza, Marina Camargo, Clelia Pineda y Diana Henao.

La sección de Estudios e Investigaciones contiene 17 artículos que están organizados en temas principales:

A) Fundamentos del desarrollo de la primera infancia:

El profesor Fraser Mustard, en su artículo *Early Human Development-Equity from the Start-Latin America*, presenta una síntesis de hallazgos de las ciencias sociales y la neurobiología del desarrollo, para demostrar el impacto que tienen en la primera infancia la cultura, el ambiente y la calidad de las relaciones con padres, cuidadores y demás figuras que rodean al niño y la niña en su desarrollo presente y futuro. Además ilustra como la aceptación de la importancia de este impacto ha venido creciendo en cuanto la comprensión de que la equidad empieza desde el principio de la vida del ser humano.

B) Trabajo infantil:

María Eugenia Rausky en su artículo pregunta, *¿Infancia sin trabajo o Infancia Trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil*, para analizar uno de los discursos sobre el tema, que han construido los organismos no gubernamentales sobre el trabajo infantil, revisando tanto los desarrollos conceptuales como las propuestas de política y las posiciones asumidas: abolicionismo versus proteccionismo.

En el siguiente artículo, Sebastián Urueña Abadía, Luis Miguel Tovar Cuevas y Maribel Castillo Caicedo analizan los “Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad”, a partir de un caso en el Valle del Cauca en Colombia.

Luis Fernando Aguado introduce en su artículo un tema crítico para la actual situación de la región refiriéndose a “Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia”.

C) Orfandad:

Ernesto Durán Strauch y Elizabeth Valoyes a partir de una investigación sobre “Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia”, reportan el conjunto de situaciones que lleva a esta condición y que ha alcanzado una magnitud y una complejidad.

D) Estilos de crianza y prácticas de crianza:

Gloria Cecilia Henao López y María Cristina García Vesga analizan la “Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas”, y concluyen que el estilo equilibrado es generador de conductas adecuadas y adaptativas en el niño, al igual que rescatan este estilo como el que más posibilita el nivel de comprensión emocional en los niños y niñas en el estudio.

El siguiente artículo complementa el anterior al referirse a “Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas”, elaborado por las investigadoras Patricia Botero Gómez, Myriam Salazar Henao y María Leticia Torres.

Luz María López Montaña y María Olga Loaiza Orozco reportan una investigación del tema “Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos”, a partir de la reflexión sobre la satisfacción de necesidades y las interacciones familiares, cuando el padre o la madre emigran y sus hijos e hijas, niños, niñas o adolescentes quedan a cargo de otros parientes.

E) La calle:

Las investigadoras brasileras Tatiane de Oliveira Pinto y Maria de Fátima Lopes, en “Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância”, analizan la calle como espacio de socialización infantil.

Y Ruth Pérez López y Miguel Ángel Arteaga Monroy, de México, se refieren a algunos de los factores que en la actualidad impiden la construcción de la identidad y práctica profesionales de los educadores y educadoras de calle que laboran en las organizaciones de la sociedad civil en México.

F) Transiciones:

Sara Victoria Alvarado Salgado y Martha Cecilia Suárez presentan desde

las voces de niños, niñas, familia, comunidad e instituciones; de comunidades indígenas, rurales y de frontera, con el caso de los Embera Chamí de Colombia, el sentido de las transiciones educativas como oportunidades de desarrollo humano integral.

Rocío Abello se refiere al tema de las transiciones en su estudio “Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad”, y explora si las instituciones investigadas tienen o no directrices educativas que faciliten las transiciones para de esta manera incidir en la capacidad de aprender a aprender de los niños y contribuyan a garantizar su retención en la institución educativa.

G) Calidad de jardines:

Jef J. van Kuyk, analiza dos perspectivas para la construcción de currículo a las que denomina holística y secuencial, en su artículo, “Holistic or Sequential Approach to Curriculum: What Works Best for Young Children?”

En la construcción de alternativas frente a los procesos de alfabetización inicial, el artículo “Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica” de Zulay Maldonado González y Doris Guerrero Contreras, comenta la experiencia del Jardín de Infancia Congreso de Angostura, del Municipio San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela, con docentes, padres y madres y otros adultos significativos.

H) Cuerpo:

El siguiente artículo se ocupa del cuerpo: “Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria”, y está a cargo de la investigadora Ruth Milena Páez Martínez, en el cual identifica posibilidades y apuestas para la interacción sin violencia en los niños y niñas de primaria, gracias al reconocimiento del cuerpo.

I) Explotación Sexual:

Leidy Bibiana Camacho Ordóñez y María Angélica Trujillo González analizan la explotación sexual comercial infantil, ESCI, como una ganancia subjetiva de los niños, niñas y adolescentes participantes en la investigación, ante una historia de carencias económicas y afectivas.

Margarita Inés Quiroz Arango y Fernando Peñaranda Correa presentan los resultados de una investigación dirigida a comprender los significados y las respuestas de madres frente al abuso sexual de sus hijas e hijos, para generar un conocimiento útil en la construcción de políticas y programas más pertinentes en la atención de este fenómeno.

La tercera sección de la revista, Informes y Análisis, incluye la convocatoria para el No. 1 del Volumen 8 de la Revista el cual será monográfico sobre “Niñez y juventud en situación de calle, modos de vida y prácticas de intervención social”. Luego se hace mención al premio “II Concurso Fondo de Apoyo a las revistas de ciencias sociales de América Latina y el Caribe ‘Juan Carlos Portantiero’, 2008 y se incluyen los índices acumulativos por autores y temático, con sus respectivas actualizaciones. A continuación se presenta un informe de la OEA: La Organización de Estados Americanos y el desarrollo y

educación de la primera infancia. El Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional de Colombia hace una reseña de sus diez años de existencia; y la Red Latinoamericana y Caribeña por la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, RDLAMYC, invita a las “Primeras acciones regionales en el marco de los 20 años de la Convención”.

En este marco de eventos, la “Red Iberoamericana de Trabajo con las familias” convoca a la VII Conferencia Iberoamericana sobre familias” a celebrarse en Montreal, Canadá.

La cuarta sección, de Revisiones y Recensiones, presenta el pequeño ensayo de Ricardo Cicerchia sobre la obra Francisco Chacón Jiménez y Juan Hernandez Franco: “Espacios sociales, universos familiares La familia en la historiografía española, seguida de dos comentarios de Patricia Botero Gómez sobre las obras “Representaciones y ciencias sociales: una perspectiva epistemológica y metodológica”, de su autoría; y “Justicia, Moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes”, que fue escrita en coautoría con Eloísa Vasco, Sara Victoria Alvarado y Carlos Valerio Echavarría. Al final y también de Patricia Botero, está una nota sobre su tesis “Condiciones de Niñez: Generaciones de vida política”.

Finalmente, queremos dar a conocer la noticia sobre las gestiones que se están realizando a nivel nacional e internacional para la traducción completa de la revista al portugués, lo que se constituye en una política editorial muy importante con el objetivo de lograr que la comunidad académica y científica de Brasil y Portugal tenga acceso al acervo investigativo y conceptual producido y publicado.

También se están realizando los contactos tendientes a la financiación de la versión en inglés de nuestra publicación, como un esfuerzo de acercamiento a la población anglófona del continente que trabaja los temas de las ciencias sociales, la niñez y la juventud.

Dado que la revista ya fue indexada en el primer semestre en Scielo, y como debe presentarse en el segundo semestre del 2009 al proceso de reindexación de Publindex de Colciencias, esperamos que para la próxima edición podamos dar la buena noticia de su inclusión en la Categoría A.

Como última información, anunciamos que en el mes de diciembre estará circulando un número especial del volumen 7 N° 2, de temática abierta, y que resalta el crecimiento de la escritura científica en la región de Latinoamérica y el Caribe.

Consideramos que con este número monográfico, la Revista hace un aporte a la necesaria reflexión que debe profundizarse en América Latina y el Caribe respecto a la urgencia de generar conocimiento y realizar investigaciones que contribuyan a que las políticas y programas para la niñez tengan un impacto real para generar oportunidades y posibilidades de realización individual y colectiva en procura de lo que queremos hacer de nuestra gran región interamericana.

Los editores invitados,

Alejandro Acosta Ayerbe

Director regional de Cinde-Bogotá
Coordinador del Grupo de Investigación en Políticas Públicas de Niñez,
Juventud y Desarrollo Social
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Universidad de Manizales-Cinde
Coordinador de la Secretaría Técnica de la Red del Grupo Consultivo para la
Primera Infancia en América Latina

María Guadalupe Rodríguez Martínez

Directora Centros de Desarrollo Infantil del Frente Popular "Tierra y Libertad",
Cendi
Monterrey, México

Lenore Yafee García

Directora
Departamento de Educación y Cultura
OEA, Washington

Gaby Fujimoto Gómez

Especialista Senior de Educación
Departamento de Educación y Cultura
OEA, Washington

El director-editor,

Héctor Fabio Ospina Serna

Editorial

Apresentação do Volume 7, Número 2 da Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude.

Número monográfico sobre a infância

A publicação do presente número monográfico dedicado à Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude tem sido consolidado graças à participação do Departamento de Educação e Cultura da Organização dos Estados Americanos, OEA, os Centros de Desenvolvimento Infantil do Frente Popular “Terra e Liberdade”, Cendi, de Monterrey, México, e da Linha de Pesquisa em Desenvolvimento Social e Políticas Públicas em Infância do Programa de Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude no marco do acordo entre a Universidade de Manizales, Colômbia, e o Centro Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano, Cinde. Um número semelhante e também produzido conjuntamente pelas mesmas instituições será publicado anualmente a partir desta data.

Este número monográfico sobre a infância se articula ao Segundo Congresso Mundial e ao Nono Encontro Internacional da Educação Primeira e Pré-Escolar: Formação de Professores e Agentes Educativos, a realizar-se do 23 ao 25 de setembro, e organizado pelos Centros de Desenvolvimento Infantil (Cendi) de Monterrey, México, e pelo Departamento de Educação e Cultura da OEA, o Banco Mundial, a Universidade de Manizales, Colômbia, e a Universidade de Saragoza, Espanha.

A publicação deste número monográfico sobre a infância é muito pertinente já que o dia 20 de novembro deste ano, a comunidade internacional celebra os 20 anos de promulgação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CINDC). Esta convenção é um instrumento internacional ratificado pela maioria dos países do mundo, com a única exceção da Somália, quem a subscreveu mas ainda não a ratificou, e os Estados Unidos quem não tem feito nenhuma das duas coisas. Um debate muito importante está sendo feito no momento atual sobre este assunto.

A CINDC é a expressão da compreensão da sociedade contemporânea respeito ao feito que é impossível garantir os direitos humanos, se não se têm garantidos os direitos da infância e da adolescência. Sem um começo justo da vida, as possibilidades de realização no presente e no futuro, como também a projeção social dos sujeitos terá potencialmente suas limitações.

Paralelamente com a compreensão política e ética dos direitos da infância e da adolescência, expressada na CINDC, mas que tem uma repercussão importante, uma massa de pesquisa se tem produzida num período importante desde disciplinas diferentes como as neurociências, a pedagogia, a psicologia, a sociologia, o direito ou a economia; que ilustram a importância de trabalhar

com a infância e a adolescência desde antes da gestação, como também de analisar as diferentes formas de fazê-lo. Esta pesquisa reforçou seus aportes e conclusões principais pelos resultados dum grupo significativo de estudos longitudinais e de avaliações de diversos programas e projetos para a infância, os quais demonstram a possibilidade de trabalhar com ela, e os resultados múltiplos e muito positivos deste trabalho.

Adicionalmente, um movimento mundial se tem consolidado no período, não obstante incipiente, mas manifesto em varias redes globais e regionais que se ocupam dos temas da infância o que têm levados tais temas a redes já existentes; tais como o *Consultative Group on Early Childhood. Care and Development*, o *World Forum on ECCD*, a AMEI, a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, OMEP, a rede mundial de centros de pesquisa especializados em infância, Child Watch, Crin, as redes regionais de defesa dos direitos, tais como a Redlamyc na America Latina e o Caribe, os grupos de Clasco, a rede do Grupo Consultivo para a Primeira Infância na America Latina, etc.

A convergência destes esforços se traduz numa compreensão crescente da urgência porque a atenção à infância garanta a integralidade, a qualidade e a inclusão; e que por tanto se fundamente na existência de políticas publicas, nacionais e locais que façam parte do esforço geral das sociedades para lograr que sejam mais integradas, equitativas, competentes e pacificas.

Em síntese, os avanços conceituais no campo da infância, as evidencias fornecidas pela pesquisa, os estudos longitudinais e as avaliações, como também fornecidas pela experiência de múltiplos programas e projetos em todos os países não deixam dúvidas acerca da responsabilidade que têm os países, os estados e a sociedade civil de fazer da atenção à infância uma prioridade na agenda pública.

Contudo, um número de fatores diversos conspiram contra o feito que os avanços já mencionados tenham permitido resolver as velhas problemáticas que afligem a infância nos níveis nos quais o avanço da sociedade contemporânea permitiria logrã-lo. Isto permite que os novos fatores de risco e as ameaças contra a qualidade de vida da infância e das suas famílias sejam adequadamente resolvidas.

Mencionar umas poças situações ilustra a afirmação anterior. Segundo alguns dados da Unicef e do Banco Internacional de Desenvolvimento, um de cada seis crianças na America Latina, 18%, não tem a garantia tal elementar que a sociedade deve procurar como é o Certidão de Nascimento. Com o agravante de que não mais de três países têm a possibilidade de lograr a cobertura universal nos anos próximos, enquanto que outros países apresentam brechas tão grandes como aquela do Haiti com um 30% sem certidão, a República Dominicana, 25%, o Brasil, 24%, ou a Nicarágua, 19%. Também, as disparidades podem ser maiores dentro dos países quando se consideram as diferencias entre as zonas urbanas e rurais ou entre populações indígenas, afro-descendentes ou mestiços.

O Estado Mundial da Infância publicado pela Unicef para o ano 2009 indica que a Taxa de Mortalidade Neonatal na região é ainda de 13, em tanto que para os países industrializados é de 3. A taxa de Mortalidade Infantil (TMI) de menores de 5 anos para a América Latina e o Caribe é de 26, com casos extremos como o Haiti com 76, em tanto aquela dos países industrializados é somente 6.

A Taxa de Sobrevivência até o último grau da escola primária tem uma média para a região de apenas 84, mas para os países industrializados é 97.

Adicionalmente, a estas dificuldades tradicionais, as novas problemáticas derivadas dos temas como a intensificação e complexidade das emergências e seus impactos sobre a infância, as novas formas de delinquência e como afetam as crianças, os fenômenos como o bullying, a exploração sexual comercial, etc., crescem sem que a capacidade de atenção dos países possa responder adequadamente.

Esta situação torna-se mais complexa quando analisamos que os indicadores mencionados constituem o resultado dum período considerado como uma fase de expansão econômica pelos tratadistas e organizações encarregadas da análise da economia mundial e latino-americana. Esta fase de expansão se caracteriza por um acelerado crescimento da economia dos Estados Unidos, de muitos países desenvolvidos como a Alemanha, mas também se caracteriza por um atraso relativo em outros países como a Irlanda e a Espanha, que fazem parte desta classe de nações. Igualmente, pelo dinamismo das economias emergentes entre as quais estão os chamados Bric – Brasil, Rússia e China – foram os protagonistas principais. Neste entorno se considera que o conjunto de América Latina teve uma fase de recuperação e de crescimento relativo.

Então a reflexão que devemos fazer é a seguinte: si num período de desempenho econômico positivo como aquele que acabou no segundo semestre de 2008, os logros de nossos países com respeito à infância foram tão modestos ou francamente decepcionantes, ¿que podemos esperar dum fase da economia mundial como aquela que começou a partir do início da crise do sector dos bens imóveis nos Estados Unidos em setembro de 2008, sua imediata generalização a toda a economia mundial e sua conversão na pior recessão da economia mundial desde a Grande Depressão de 1929?

A pergunta é válida porque a pesquisa e a experiência têm demonstrado que nos processos de crise das economias, a infância e a mulher são as mais afetadas; como também nos processos de ajuste e do começo de recuperação. As necessidades das famílias se multiplicam devido ao deterioro dos ingressos e ao desemprego, além da redução da capacidade dos governos e da sociedade civil, quando os estados buscam o incremento dos seus ingressos, implica baixar a despesa – frequentemente e na maior medida o gasto social – incrementar impostos e tarifas, entre outras medidas.

Achamos que a academia e todas aquelas pessoas vinculadas com o trabalho com a infância devemos fazer duas reflexões importantes respeito a esta situação.

A primeira, se os avanços do conhecimento sobre a infância e sobre como trabalhar com ela têm sido tão significativos; se há tanta evidência sobre a diversidade de projetos e programas para isso e sobre os seus resultados positivos; se cresce a consciência social sobre a importância da infância, complementada com marcos legais e constitucionais como o caso da CINDC que precisam muita atenção dos governos, e que muitos deles expressam a vontade de fazê-lo e incluem o tema nas suas declarações políticas: ¿por que se tem avançado proporcionalmente tão pouco e em alguns casos se tem retrocedido?

Achamos que entre as razões para esta situação devemos ter conta fatores como os seguintes: O fato que entre as declarações políticas e as formulações legais, e as ações reais dos governos e as sociedades há uma diferencia muito importante. Parece que em muitos casos, o marco de discursos que incorporam muitas das evidencias científicas e dos resultados das avaliações respeito à importância de cuidar a infância; a realidade é que se está acabando com muitos programas, com a institucionalidade e com a experiência acumulada. Isto é substituído por alternativas as quais, em realidade, não produzem os resultados esperados, como tem sido demonstrado pelo desempenho baixo refletido em indicadores como aqueles já citados.

Esta situação constitui um desafio muito grande para a pesquisa e para a produção teórica na região sobre a infância. É indispensável ajudar a fechar a brecha entre o conhecimento e o desenho de políticas e programas; como também entre as declarações sobre as políticas e os programas e as ações reais. Ao mesmo tempo, é importantíssimo aceitar que a medida que se incrementa o trabalho com a infância, é indispensável incrementar o trabalho de produção de conhecimento que contribua a que tais ações possam ser desenvolvidas com maior qualidade. A região deve avançar na produção de conhecimento mais pertinente, sistemático e muito relacionado com os desenvolvimentos dos trabalhos direitos com a infância.

Temas tais como a compreensão da socialização, das diretrizes e das práticas de educação, da identidade e da subjetividade, das transições entre a educação inicial e a escola primária e entre esta e a escola secundária; o corpo, as culturas infantis e adolescentes, o papel dos pares, o jogo, a estética, a violência, a sexualidade, a incapacidade, o adultocentrismo, o poder, etc., são assuntos que precisam de um trabalho de pesquisa muito serio derivado da articulação de aqueles que trabalham diretamente com crianças, aqueles que formulam políticas e programas e aqueles que geram conhecimento.

A segunda reflexão consiste em que este esforço de geração de conhecimento, de desenho de programas e políticas, de inclusão e participação da infância e das suas famílias, de mobilização social, deve ser realizado num momento de crise profunda da sociedade internacional.

Neste sentido, devemos considerar a crise a partir de duas dimensões. Da uma parte, com respeito a sua complexidade e as implicações negativas, especialmente para a infância e as famílias. Da outra parte, como a

oportunidade para que a sociedade contemporânea possa refletir sobre tudo o que nos temos feito inadequadamente, sobre as incoerências e os vazios, sobre a impertinência das verdades aparentes que foram naturalizadas diante a opinião pública como verdades que foram sempre verdades, e porque, em conseqüência, deveriam ser verdades, etc.

Neste sentido consideramos que a crise atual e o estado da infância em nossa região constituem uma oportunidade para identificar o que não tem funcionado e nos tem levado à situação crítica e complexa atual, como também a pensar nas suas alternativas. É o momento de articular o conhecimento e a experiência que têm sido obtidos no campo da infância, para postar estes aspectos como eixos chave na agenda pública dos nossos países. Ao mesmo tempo, é o momento que precisa de um empenho profissional e ético para encontrar alternativas da parte daqueles que trabalham nas distintas dimensões do campo da infância. Além de encontrar alternativas para proteger a infância contra os piores efeitos da crise, se deve centrar a atenção num dos elementos indispensáveis para o processo de recuperação.

Como contribuições a estas reflexões neste número da Revista, na seção de Teoria e Meta-Teoria, Ligia Galvis faz uma reflexão importante sobre a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, vinte anos depois. Esta reflexão começa com os antecedentes do reconhecimento dos direitos da criança desde o século XIX até sua aprovação na convenção e os analisa através de duas entidades centrais que são a titularidade dos direitos e a proteção integral. Ela conclui com os avanços conceituais que fornecem elementos para uma interpretação holística, dinâmica e atual da convenção; elementos tais como a perspectiva do gênero, a titularidade ativa dos direitos da criança, o reconhecimento do mundo dos adolescentes e as novas olhadas sobre a incapacidade.

Também desde a perspectiva dos direitos, este número inclui um relatório de pesquisa sobre o conteúdo dos programas universitários da Colômbia encarregados da formação de professores iniciais, adiantado por as pesquisadoras Nismé Pineda, Leonor Isaza, Marina Camargo, Clelia Pineda e Diana Henao.

A seção de Estudos e Pesquisas contem 17 artigos organizados em dos assuntos principais:

A) Fundamentos para o desenvolvimento da primeira infância

O professor Fraser Mustard, no seu artigo *Early Human Development-Equity from the Start-Latin America* apresenta uma síntese de achados nas ciências sociais e na neurobiologia do desenvolvimento para demonstrar o impacto que a cultura, o ambiente e a qualidade das relações com os pais, os cuidadores e as outras pessoas têm sobre o presente e o futuro das crianças. Além disso, o artigo ilustra como a aceitação da importância deste impacto é crescente com respeito à compreensão do feito que a equidade começa desde o principio da vida do ser humano.

B) Trabalho infantil

Em seu artigo María Eugenia Rausky pergunta *¿Infância sem trabalho ou Infância Trabalhadora? Uma perspectiva sobre o trabalho infantil*, com o propósito de analisar um dos discursos sobre este tema, que tem sido construído pelos organismos não governamentais sobre o trabalho infantil. Ela revisa tanto os desenvolvimentos conceituais como as propostas políticas e as posições assumidas: abolicionismo versus protecionismo.

No artigo seguinte, Sebastián Urueña Abadía, Luis Miguel Tovar Cuevas e Maribel Castillo Caicedo analisam os “Determinantes do trabalho infantil e da escolaridade”, a partir da análise dum caso apresentado no Departamento do Valle Del Cauca, Colômbia.

Em seu artigo Luis Fernando Aguado introduz um assunto crítico sobre a situação atual da região, “Um índice de não consumação de alimentos pela infância na Colômbia”.

C) Orfandade

Ernesto Durán Strauch e Elizabeth Valoyes, a partir duma pesquisa sobre o “Perfil dos meninos, das meninas e dos adolescentes sem cuidado dos pais na Colômbia”, apresentam o conjunto de situações que leva a esta condição e que tem logrado um estado importante de magnitude e de complexidade.

D) Estilos e práticas de educação

Gloria Cecilia Henao López e María Cristina García Vesga analisam a “Interação familiar e o desenvolvimento emocional das crianças” e concluem que o estilo equilibrado gera condutas adequadas e adaptativas na criança. Igualmente, elas resgatam este estilo como o melhor favorecedor do nível de compreensão emocional das crianças que participaram neste estudo.

O artigo seguinte complementa o anterior mediante as “Práticas discursivas institucionais e familiares sobre a educação em oito Observatórios de Infância e Família (OIF) no Departamento de Caldas”. O artigo foi elaborado pelas pesquisadoras Patricia Botero Gómez, Myriam Salazar Henao e María Leticia Torres.

Luz María López Montañó e María Olga Loaiza Orozco apresentam uma pesquisa sobre “Pais e Mães migrantes internacionais e suas famílias: Oportunidades e novos desafios”, a partir da reflexão sobre a satisfação das necessidades e as interações familiares, quando o pai ou a mãe emigram e seus filhos e filhas, meninos, meninas ou adolescentes ficam sob a responsabilidade de outros parentes.

E) A rua

As pesquisadoras brasileiras Tatiane de Oliveira Pinto e María de Fátima Lopes analisam a rua como espaço de socialização infantil em “Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância”.

Ruth Pérez López e Miguel Ángel Arteaga Monroy, México, fazem referência a alguns fatores que, na atualidade, impedem a construção da identidade e prática profissionais dos professores da rua que trabalham nas organizações da sociedade civil no México.

F) Transições

Sara Victoria Alvarado Salgado e Martha Cecilia Suárez apresentam o sentido das transições educativas como oportunidades de desenvolvimento humano integral a partir das vozes de meninos, meninas, de família, de comunidade e de instituições; de comunidades indígenas rurais e de fronteira, como é o caso dos Embera Chamí na Colômbia.

Rocío Abello faz referência ao tema das transições no seu estudo “Construindo sentido sobre as transições ao começo da escolaridade”, e analisa se as instituições pesquisadas têm as diretrizes educativas que facilitem as transições para assim incidir na capacidade de aprender a aprender por parte das crianças e que contribuam a garantir sua retenção na instituição educativa.

G) Qualidade da Pré-Escola

Jef J. van Kuyk analisa duas perspectivas para a construção do currículo as quais denomina holística e seqüencial em seu artigo “Holistic or Sequential Approach to Curriculum: What Works Best for Young Children?”

Na construção de alternativas frente aos processos de alfabetização inicial, o artigo “Viajando pelo caminho da construção da língua escrita com a mochila mágica” de Zulay Maldonado González e Doris Guerrero Contreras, comenta sobre a experiência no Jardim da Infância Congreso de Angostura, Municipalidade de San Cristóbal, Estado do Táchira, Venezuela, com professores, pais e mães e outros adultos de importância para as crianças.

H) O Corpo

No artigo seguinte “O Corpo reconhecido: Formação para a interação sem violência na escola primária”, a pesquisadora Ruth Milena Páez Martínez identifica algumas possibilidades e apostas para a interação sem violência dos meninos e das meninas na escola primária, graças ao reconhecimento do corpo.

I) Exploração sexual:

Leidy Bibiana Camacho Ordóñez e María Angélica Trujillo González analisam a exploração sexual comercial infantil, ESCI, como um ganho subjetivo dos meninos, meninas e dos adolescentes que participaram na pesquisa, frente a uma história de carências econômicas e afetivas.

Margarita Inés Quiroz Arango e Fernando Peñaranda Correa apresentam os resultados duma pesquisa que tem o propósito de compreender os significados e as respostas das mães frente ao abuso sexual de suas filhas e filhos, para gerar um conhecimento útil na construção de políticas e programas mais pertinentes para tratar este fenômeno.

A terceira seção da Revista, Relatórios e Análises inclui a convocação para o Número 1 do Volume 8 da Revista, o qual será monográfico sobre “Infância e juventude na situação da rua, modos de vida e práticas de intervenção social”. Em seguida se menciona o prêmio “II Certame Fondo de Apoio as revistas de ciências sociais da America Latina e o Caribe ‘Juan Carlos Portantiero’ 2008, e se incluem os índices acumulativos por autores e por temas, com suas

atualizações respectivas. Depois há um relatório da OEA; a Organização dos Estados Americanos e o desenvolvimento da educação da primeira infância. O Observatório da Infância da Universidade Nacional da Colômbia faz uma breve descrição dos seus dez anos de vida; e a Rede Latino-Americana e Caraíba, RDLAMYC, invita às “Primeiras ações regionais no marco dos 20 anos da Convenção”, para a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Baseada nesta perspectiva de eventos, a “Rede Ibero-Americana de Trabalho com as Famílias” convoca à VII Conferência Ibero-Americana sobre Famílias” em Montreal, Canadá.

A quarta seção da Revista, Revisões e Recensões apresenta um ensaio pequeno de Ricardo Cicerchia sobre a obra de Francisco Chacón Jiménez e Juan Hernández Franco: “Espaços sociais: uma perspectiva epistemológica e metodológica”; e “Justiça, Moral e Subjetividade Política em Crianças e Jovens”, escrita em co-autoria com Eloísa Vasco, Sara Victoria Alvarado e Carlos Valério Echavarría. Ao final e também de Patricia Botero há uma nota sobre a sua tese, “Condições da Infância: Gerações de vida política”.

Finalmente, desejamos compartilhar a notícia sobre as ações ao nível nacional e internacional para a tradução completa da Revista ao Português, que é uma política editorial muito importante que visa a permitir que a comunidade científica e acadêmica do Brasil e do Portugal possa ter acesso aos trabalhos de pesquisa e conceituais produzidos e publicados.

Há também contatos que visam a financiar a nossa versão em Inglês, como um esforço importante de aproximação à população anglófona do continente que trabalha no campo das ciências sociais, infância e juventude.

Como a Revista foi indexada por Scielo no primeiro semestre deste ano e como deve apresentar-se no segundo semestre do ano 2009 para a re-indexação pelo Publindex de Colciencias, esperamos que para a próxima edição poderemos dar a boa notícia da sua inclusão na Categoria A.

Por último, anunciamos que em dezembro estará em circulação um número especial do Volume 7 Número 2, de temática aberta, que realça o crescimento da escritura científica em América Latina e no Caribe.

Consideramos que com este número monográfico, a Revista contribui à reflexão necessária que deve ser aprofundada na América Latina e no Caribe com o propósito de gerar conhecimento e realizar pesquisas que contribuam a que as políticas e os programas sobre a infância tenham um impacto real na geração de oportunidades e possibilidades de realização individual e coletiva, já que a nossa intenção é que a nossa região interamericana seja muito grande.

Os editores convidados,

Alejandro Acosta Ayerbe

Diretor Regional de Cinde – Bogotá

Coordenador do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas Infância, Juventude e Desenvolvimento Social.

Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude

Universidade de Manizales-Cinde

Coordenador da Secretaria Técnica da Rede do Grupo Consultivo para a Primeira Infância na América Latina.

María Guadalupe Rodríguez Martínez

Diretora dos Centros para o Desenvolvimento Infantil do Frente Popular “Tierra y Libertad”, Cendi

Monterrey, México

Lenore Yafee García

Diretora

Departamento de Educação e Cultura

OEA, Washington

Gaby Fujimoto Gómez

Especialista Sênior em Educação

Departamento de Educação e Cultura

OEA, Washington

O Diretor- Editor

Héctor Fabio Ospina Serna

Editorial

Presentation of Volume 7, Number 2 of the Latin American Review of Social Sciences, Childhood and Youth.

Monographic number on childhood.

The publication of this monographic number devoted to childhood of the Latin American Review of Social Sciences, Childhood and Youth has been achieved thanks to the collaboration of the Department of Education and Culture of the Organization of American States, OAS; the Centers for Childhood Development of “Tierra y Libertad” Popular Front, Cendi, Monterrey, Mexico; and the Research Line on Childhood, Social Development and Public Policies of the Doctorate Program in Social Sciences Childhood and Youth of the Center for Advanced Studies in Childhood and Youth; within the framework of the alliance University of Manizales and the International Center for Education and International Development, Cinde. A similar issue jointly produced by the same institutions will be published yearly effective this date.

This monographic number on childhood articulates with the Second World Congress and the Ninth International Meeting on Early and Pre-School Education: Professional Formation and Development of Teachers and Educational Agents, to be held from September 23 to 25. This event is organized by the Centers of Childhood Development (Cendi) in Monterrey, Mexico; the Department of Education and Culture of OAS, the World Bank, the University of Manizales, Colombia, and the University of Saragoza, Spain.

The time for the publication of the issue on childhood is of great pertinence as the international community will celebrate the 20 years of the promulgation of the International Convention on the Rights of the Child (ICRC) on November 20 of the current year. This instrument has been ratified by the biggest number of countries all over the world, Somalia being the exception, which subscribed it but has not ratified it yet and the United States, a country which has done none of both tasks, although an important debate about its need to do it has been taking place.

The ICRC is the expression of the comprehension of contemporary society on the basis that it is impossible to guarantee human rights if childhood and adolescence rights have not been guaranteed appropriately. Without a fair start of life, the fulfillment possibilities at present and in the future, as well as the individuals' social projection would be potentially limited.

Parallel to the political and ethical comprehension of the childhood and adolescence rights, expressed by the ICRC, which extends beyond its limits, a number of research studies from various disciplines such as neurosciences, pedagogy, psychology, sociology, law or economics have been produced at the same time. These studies illustrate the importance of working on childhood and

adolescence even before gestation as well as the various forms to do it. This research work has been reinforced in its main contributions and conclusions by the results from a significant set of longitudinal studies and evaluations on a number of varied programs and projects, which demonstrate the possibility of working on this topic and the multiple and positive ways of completing such work.

Besides, a world movement has been consolidated in this period, although still incipient, but concrete in various global and regional networks with emphasis on childhood topics or which have taken these topics to already existing networks, as it is the case of the *Consultative Group on Early Childhood, Care and Development*, the *World Forum on ECCD, AMEI*, the already existing World Organization for Pre-School Education, WOPE, the world network of specialized research centers on childhood, Child Watch, Crin; the regional networks for the defense of children's rights such as Redlamyc in Latin America and the Caribbean, Clacso groups, the Network of the Consultative Group for the Early Childhood in Latin America, etc.

The convergence of these efforts has been translated into an increasing comprehension of the urgent need so that childhood care can guarantee integrality, quality and inclusion. This action must be based upon the existence of public, national and local policies which, at the same time, become part of the societies' general effort to become more integrated, equitable, competent and peaceful.

To sum up, the conceptual advances in childhood, the evidence from research, the longitudinal studies and the evaluations, as well as the experience from programs and projects galore all over the countries, convince us about the responsibility of countries, of the states and of civil society to make childhood care a priority in their public agendas.

Nevertheless, a set of distinct factors conspire against the fact that those advances already mentioned have resulted in the solution of old controversies that prevent children to reach the levels that should be attained according to the advance of society. Besides, new risk factors and threats against the children's quality of life and their families must also be adequately cared.

The mentioning of some situations illustrates the above statement. According to some statistics from Unicef and the Bank for Inter-American Development, one out of each six children in Latin America, 18%, lacks such an elementary element that the society must provide as it is the Birth Certificate. Even worse, no more than three countries have the possibility to reach the universal coverage in the coming years, while other countries are endowed with significant gaps such as Haiti, with 30% of the population without the birth certificate, the Dominican Republic, 25%; Brazil, 24%; and Nicaragua, 19%. The disparities may be even greater within the countries when the differences between urban and rural zones or between indigenous, Afro-descendants or mixed-raced populations are considered.

The Childhood World State published by Unicef for the year 2009 states that the Neonate Mortality Rate in the region equals still 13, whereas in

industrialized countries equals 3. The NMR for children under 5 in Latin America and the Caribbean equals 26, with extreme cases such as Haiti with 76, while in industrialized countries it is 6.

The Survival Rate until the last grade in primary school shows an average of 84 for the region, whereas in industrialized countries it equals 97.

Different from these traditional difficulties, new problems deriving from events such as emergency intensification and complexity and their impact on childhood, the new forms of delinquency and the effects of phenomena such as bullying, sexual commercial exploitation, etc. keep on increasing while the care responding capacity of the various countries is not adequate yet.

This situation becomes day by day more complex when we analyze the fact that indicators such as those already mentioned result from a long period which is considered, by the majority of scholars and entities in charge of analyzing Latin American and world economy, as a new phase of economic expansion characterized by an accelerated growth of the economy in the United States, in many developed countries such as Germany, but also characterized by a relative delay with reference to other countries such as Ireland and Spain. Similarly, the dynamism of emergent economies, such as the Bric – Brazil, Russia and China – was the main actor. Accordingly, it is considered that the Latin American group had a relative recovery and growth phase.

Then the reflection to be done is as follows: if the achievements of our countries with reference to childhood were that modest or overtly disappointing during a period of positive economic performance as the one that ended in the second semester of 2008, ¿what can we expect from a phase of the world economy such as that resulting from the burst of the estate sector in the United States in September 2008, its immediate generalization all over the world economy and its transformation in the worst recession of the world economy since the Great Depression in 1929?

The question is valid because research and experience have demonstrated that in the economic crisis processes, children and women become the most affected, as they are also in the adjustment or recovery starting processes. Family needs multiply because of the deterioration of the income and employment, besides the reduction of the governmental capacity and civil society. At the same time, the states try to increase their income, which implies, not only to reduce expenses – usually from the social perspective – but also to increase taxes and tariffs, among other measures.

We think that academy and everybody working on childhood should make at least two important reflections:

Fist, if advances in the knowledge on childhood and on how to work with it have been so significant, if there is so much evidence from the diversity of programs and projects on how to do it and from their positive results; if social consciousness about the importance of childhood has increased and it has been complemented with legal and constitutional frameworks such as ICRC that requires adequate attention on childhood from governments and many of these governments express their will to do it and talk about this topic in their

political declarations: ¿why is the advancement in this matter proportionally scarce and why has it sometimes gone back?

We believe that we should consider the following factors as some of the reasons for this to happen. One fact is that between political declarations and legal formulations, and the real governmental and societal actions there is a significant difference. We think that in many cases, with the perspective of speeches that incorporate many of the scientific evidences and the results from evaluations with reference to taking care of children, the real fact is that many programs, institutionality and the experience that has been accumulated so far are coming to an end. The above mentioned facts are replaced with alternatives which, actually, do not lead to the results expected, as it has been indicated by the low performance as reflected by the indicators already cited.

This situation is a great challenge to research and to the regional theoretical production on childhood. It is indispensable to contribute to closing the gap existing between knowledge and the design of policies and programs; and among political declarations, programs and actual actions. At the same time, we must accept that as work with childhood increases, it is vital to increase the knowledge production work with the aim to contribute to developing a better quality for those actions. The region has to advance in the production of more pertinent, systematic knowledge and related to the developments from direct initiatives with childhood.

Topics such as the comprehension of socialization, rearing guidelines and practices, identity and subjectivity, transitions between early and primary education, transitions between primary and secondary education; the body, children and adolescents' cultures, the peers' role, play, esthetics, violence, sexuality, disability, adultcentrism, power, etc., are events that require a judicious research work derived from the articulation of those who work directly with children (boys and girls), with those formulate policies and programs and those who generate knowledge.

The second reflection is that this effort to generate knowledge, to design policies and programs, to promote childhood and family participation and inclusion, to stimulate social mobilization, has to be advanced at this moment when the international society undergoes a profound crisis.

Accordingly, we should consider that crisis from two dimensions. First, we should consider it with reference to its complexity and negative implications, especially for children and their families. Second, as the opportunity for the contemporary society to reflect with reference to everything we have done inadequately, incoherences and insubstantialities, the impertinence of apparent truths that have been naturalized before the public opinion as if they had always been like that or because they should be like that, etc.

As a matter of fact, we believe that the current crisis and the state of childhood in our region become an opportunity to identify what has not worked and has led us to the present complex and critical situation and what the corresponding alternatives are. It is time to articulate the knowledge and experience that have been obtained in the field of childhood to position such

aspects as the key axes in our countries' public agenda. At the same time, it is an opportunity that requires an ethical and professional commitment to find alternatives by those who work in the various fields concerning childhood. At the same time, such alternatives should aim both at protecting childhood, at protecting children from the worst crisis effects and at concentrating their attention on the elements necessary for the recovery process.

As contributions to these reflections by the Review, in this number, Ligia Galvis makes an important reflection about the International Convention on the Children's Rights twenty years later, in the section entitled Theory and Meta-Theory. She starts recognizing the children's rights from the XIX century until their approval and analyzes them through two central entities such as active children's rights tenure and integral protection. She concludes with the conceptual advances that provide elements for a holistic, dynamic and current interpretation of the convention on children's rights. Among these advances are gender, children's rights tenure, the adolescents' recognition of the world and the new looks at disability.

Also, from the perspective of rights, a research report on its inclusion in the syllabi at Colombian university programs aiming at skilling early age teachers is included. This report was carried out by researchers Nismé Pineda, Leonor Isaza, Marina Camargo, Clelia Pineda and Diana Henao.

The section of Studies and Researches contains seventeen articles classified in three main topics:

A) *Fundamentals of development at early age*

Professor Fraser Mustard, in his article *Early Human Development–Equity from the Start-Latin America*, presents a synthesis of the findings in social sciences and development neurobiology to demonstrate the impact of culture, environment and the quality of parents, caregivers and other people in contact with the children on their early age and their present and future development. He also illustrates how the acceptance of the importance of this impact has been increasing with reference to the comprehension of equity that starts with the life of the human being.

B) *Child's Work*

María Eugenia Rausky asks in her article, *¿Childhood without work or Working Childhood? Perspectives on child's work*, with the aim to analyze one of the discourses about the topic, a discourse that has been constructed by non-governmental organizations about child's work. She reviews both conceptual developments and policy proposals as well as the positions taken: abolitionism versus protectionism.

In the following article, Sebastián Urueña Abadía, Luis Miguel Tovar Cuevas and Maribel Castillo Caicedo analyze the "Determinants of child's work and schooling" from a case in the Province of Valle del Cauca, Colombia.

Luis Fernando Aguado introduces in his article a critical topic to the regional current situation by referring to a "Food Non-Consumption Index for Children in Colombia".

C) Orphanhood

Ernesto Durán Strauch and Elizabeth Valoyes report the set of situations with this condition that have reached a magnitude and complexity on the “Profile of Colombian boys and girls without parental care”.

D) Rearing styles and practices

Gloria Cecilia Henao López and María Cristina García Vesga analyze the “Familial interaction and emotional development in both boys and girls”. They conclude that the balanced style generates adequate and adaptive behaviors in the child and define this style as the most favoring the level of emotional comprehension of the boys and girls participating in the study.

The following article complements the previous one by referring to “Institutional and familial discursive practices on children’s rearing in eight Childhood and Family Observatories (OIF) in the province of Caldas, Colombia”. It was written by researchers Patricia Botero Gómez, Myriam Salazar Henao and María Leticia Torres.

Luz María López Montaña and María Olga Loaiza Orozco report a research study on the topic “International migrating parents and their families: Opportunities and new challenges”, from the reflection on the satisfaction of needs and familial interactions, when father or mother emigrates and their sons and daughters; boys, girls or adolescents become the responsibility of other relatives.

E) The Street

Brazilian researchers Tatiane de Oliveira Pinto e María de Fátima Lopes, in “Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância”, analyze the street as a space for child socialization.

Ruth Pérez López and Miguel Ángel Arteaga Monroy, from Mexico, refer to some factors that nowadays hinder identity construction and the professional practices by the street teachers who work at civil society organizations in Mexico.

F) Transitions

Sara Victoria Alvarado Salgado and Martha Cecilia Suárez refer to the meaning of educational transitions as opportunities for integral human development, from the voices of boys, girls, family, community and institutions; rural and border indigenous communities. They illustrate their perspectives with the case of the Colombia Embera Chamí indigenous community.

Rocío Abello refers to the topic of transitions in her study “Constructing meaning on transitions at the beginning of schooling” and asks whether the researched institutions have or lack educational directives to enable transitions that will have an influence on the children’s capacity to learn how to learn and will contribute to guarantee their retention at school.

G) Quality of Pre-Schools

In his article, Jef J. van Kuyk analyzes two perspectives for curricular construction which he calls holistic and sequential, “Holistic and Sequential Approach to Curriculum: What Works Best for Young Children?”

With reference to the construction of alternatives before the early literacy

processes, in the article entitled “Traveling the way to the construction of written language with the magic rucksack”, Zulay Maldonado and Doris Guerrero Contreras describe the experience at the Congreso de Angostura Childhood Pre-School, at the Municipality of San Cristóbal, State of Táchira, Venezuela, with teachers, fathers, mothers and other related adults.

H) Body

The following article deals with the body: “Recognized body: Training for interaction without violence at primary school” and was written by researcher Ruth Milena Páez Martínez. In her article she identifies possibilities and bets for the interaction without violence in both boys and girls at primary school, thanks to the recognition of the body.

I) Sexual Exploitation

Leidy Bibiana Camacho Ordóñez and María Angélica Trujillo González analyze child sexual commercial exploitation, CSCE, as a subjective gain for boys, girls and adolescents participating in the research, before a history of economic and affective lacks.

Margarita Inés Quiroz Arango and Fernando Peñaranda Correa present the results of a research study aiming at understanding the meanings and responses from mothers with reference to their sons and daughters’ sexual abuse. They aim at generating some knowledge that is useful in the construction of pertinent policies and programs concerning this problem.

The third section of the Review, Reports and Analyses, includes the call for Number 1 of Volume of the journal, which will be a monographic issue about “Childhood and Youth in the street situation, lifestyles and social intervention practices”. There is a reference to the prize “Juan Carlos Portantiero 2008 II Support Fund Contest” for reviews on social sciences in Latin America and the Caribbean, with the corresponding cumulative indexes by authors and themes, as well as with their respective updates. Then there is a report from OAS: The Organization of American States, Development and education at early age. The Childhood Observatory at National University of Colombia presents a summary about its ten years of existence, and the Latin American and Caribbean Network for the defense of the Boys, Girls and Adolescents’ Rights, RDLAMYC, invites to the “First regional actions on occasion of the Convention’s 20 years”. From this perspective, the “Ibero-American Network for family Work” invites to the VII Ibero-American Conference about Families” to be held in Montreal, Canada.

The fourth section, Reviewings and Recensions, presents the short essay by Ricardo Cicherchia about Francisco Chacón Jiménez and Juan Hernández Franco’s work entitled “Social spaces, familial universes: The family in Spanish historiography. Then there are two comments by Patricia Botero Gómez about “Representations and social sciences: an epistemological and methodological perspective”; and Eloisa Vasco, Sara Victoria Alvarado and Carlos Valerio Echavarría present “Justice, Moral and Political Subjectivity in Boys, Girls and Youths”. At the end, Patricia Botero, one more time, presents a note on her thesis “Childhood Conditions: Political Life Generations”.

Finally we want to inform about the activities that have been carried out at national and international level aiming at translating the whole journal into Portuguese, which is a very important editorial policy. The goal is that the Brazilian and Portuguese academic community have access to the research and conceptual wealth that has been produced and published.

The contacts aiming at financing the English version of the journal are being made. This constitutes a nearing to the continental English speaking population that works on topics dealing with social sciences, childhood and youth.

As the journal was indexed by Scielo in the first semester of this year, and as it should be submitted for indexation at Publindex of Colciencias in the second semester of 2009, we hope to share the good news of its indexation in Category A.

Finally, we are announcing that in December this year a special issue of Volume 7 Number 2 will be circulating. It is an open issue which highlights scientific writing in Latin America and the Caribbean.

We consider that with this monographic issue, our journal contributes to the necessary reflection that must be deeply dealt with in Latin America and the Caribbean, with reference to the urgent need to generate knowledge and conduct researches that contribute to the generation of childhood policies and programs. At the same time, these policies and programs will have an actual impact on childhood in order to generate opportunities and possibilities of individual and collective realization as part of our intention to consolidate a great inter-American region.

Guest editor's

Alejandro Acosta Ayerbe
Regional Director of Cinde – Bogotá

María Guadalupe Rodríguez Martínez
Director of Cendi, Monterrey

Lenore Yafee García
Director of Department of Education and Culture, OAS

Gaby Fujimoto Gómez
Specialist Education Senior
Department of Education and Culture, OAS

The Director-Editor

Héctor Fabio Ospina Serna

Primera Sección:
Teoría y Metateoría

La Convención de los Derechos del Niño veinte años después

« Je défendrai les droits de l'enfant
comme d'autres les droits de l'Homme »
(Jules Vallès 1832-1885)

« Pour Qu'un enfant grandit il faut tout un village »
"Para que un niño crezca se necesita todo un pueblo"
(Proverbio africano)

Ligia Galvis Ortiz*

Consultora independiente. Profesora Línea de investigación en Políticas Públicas de Niñez., Juventud y Desarrollo Social del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde.

• **Resumen:** Este ensayo es una reflexión sobre la Convención los Derechos del Niño, con ocasión de sus veinte años de vigencia. El recorrido con el desarrollo de los antecedentes del reconocimiento de los derechos de los niños y niñas en el siglo XIX luego de que autores de la literatura universal como Charles Dickens y Jules Vallès presentaran en sus obras la situación de autoritarismo y maltrato, narrada a partir de sus experiencias. Estas narraciones abrieron el debate en Europa y en América Latina sobre los derechos, y es así como aparecen varios proyectos de Declaración anteriores a la Declaración de Ginebra aprobada por la Sociedad de las Naciones en 1924. Estos proyectos se apoyan en el desarrollo conceptual de la nueva pedagogía que también abre sus telones en las últimas décadas del siglo XIX, y acompañan todo el devenir del debate hasta llegar a la aprobación de la Convención, que hoy consagra los derechos de las niñas, niños y adolescentes del planeta. Hago después el análisis de la influencia de ese legado libertario de la pedagogía nueva en el contenido de la Convención, a través de dos entidades centrales que son la titularidad de los derechos y la protección integral con los avances conceptuales que aportan elementos para una interpretación holística, dinámica y actual de la Convención, como son la perspectiva de género, la titularidad activa de los derechos de los niños y niñas, el reconocimiento del mundo de los niños y las niñas y las nuevas

* Abogada y filósofa. Doctora en Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: ligiagal@gmail.com

miradas sobre la discapacidad, elementos que le aportan un nuevo dinamismo y le imprimen actualidad a los postulados de la Convención.

Palabras clave: Derechos de los niños y niñas, titularidad de los derechos, protección integral, corresponsabilidad, interés superior de niños y niñas.

A Convenção sobre os Direitos da Criança vinte anos mais tarde

• **Resumo:** *Este ensaio é uma reflexão acerca da Convenção sobre os Direitos da Criança, na ocasião dos seus vinte anos de vigência. Começamos esta viagem com o desenvolvimento dos antecedentes do reconhecimento dos direitos da criança no século XIX, depois que autores da literatura universal como Charles Dickens e Jules Vallès apresentaram o estado do autoritarismo e do maltrato em narrações baseadas nas suas experiências. Estas narrações deram a possibilidade de debate na Europa e na América Latina sobre os direitos. É assim como aparecem vários projetos de Declaração anteriores à Declaração de Genebra aprovada pela Sociedade de Nações em 1924. Estes projetos se apóiam no desenvolvimento conceitual da nova pedagogia que também se torna muito importante nas últimas décadas do século XIX, e acompanham todo o processo do debate até ter a aprovação da Convenção que hoje consagra os direitos das crianças e dos adolescentes do planeta. Depois temos a análise da influência deste legado de liberdade da nova pedagogia no conteúdo da convenção, através de duas entidades centrais que são a posse dos direitos e a proteção integral. Acabamos com os adiantamentos conceituais que aportam elementos para uma interpretação holística, dinâmica e atual da convenção como uma perspectiva de gênero, de posse ativa dos direitos das crianças, o reconhecimento do mundo dos adolescentes e das novas olhadas sobre a incapacidade, como elementos que contribuem como um novo dinamismo e imprimem atualidade aos postulados da Convenção.*

Palavras chave: Direitos da Criança, posse dos direitos de proteção integral, co-responsabilidade, interesse superior da criança.

The convention on the rights of the child twenty years later

• **Abstract:** *This essay is a reflection on the Convention on the Rights of the Child, on the occasion of its twenty years in vogue. We start with the development of the antecedents concerning the recognition of children's rights in the XIX century, after universal literature authors such as Charles Dickens, Jules Vallès presented the state of authoritarianism and abuse in experiential narratives in their works. These narratives opened the debate in Europe and Latin America on those rights and, consequently, various Declaration projects before the Geneva Declaration, approved by the Society of Nations in 1924, appeared. These projects are based upon the conceptual development of the new pedagogy which, at the same time, became very popular in the last*

decades of the XIX century, and accompany the development of the debate until reaching the approval of the Convention, that today consecrates the rights of the girls, boys and adolescents all over the world. Then there is the analysis of the influence of the liberty legacy of the new pedagogy expressed in the content of the Convention, through two main entities such as the tenure of rights and integral protection. We conclude that the conceptual advances that provide elements for a holistic, dynamic and present interpretation of the convention, such as the gender perspective, the active tenure of the children's rights, the recognition of the adolescents' world and the new perspectives on disability, are the elements that provide a new dynamism and imprint current importance to the Convention postulates.

Keywords: *Children's Rights, tenure of the integral protection rights, co-responsibility, child's higher interest*

- La trayectoria de los derechos. –El legado libertario en la Convención sobre los Derechos del niño. - Lista de referencias.

Primera versión recibida abril 17 de 2009; versión final aceptada agosto 11 de 2009 (Eds.)

La trayectoria de los derechos

De la Literatura de Charles Dickens y Jules Vallès a la doctrina de los Derechos de las Niñas y los Niños

Los veinte años de vigencia de la Convención de los derechos del Niño representan también el aniversario de la sedimentación del debate en torno a los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes. Un debate cuyos orígenes se remontan a la segunda mitad del siglo XIX. Un libro celebrado por Emile Zola centra la reflexión en el corazón de las miserias y dolores que acompañaban a la niñez. Jules Vallès es el autor de la trilogía de Jacques Vingtras, *El niño*, *El Joven* y *El Insurrecto*: el primero describe los tortuosos caminos del maltrato, el abandono, la explotación sexual y económica de este grupo de población bajo la mirada indiferente de la sociedad burguesa de la segunda mitad del siglo XIX. Zola escribió días después de su publicación:

Dicen que es una autobiografía. Es posible. A mi entender es, sobre todo, un libro sincero, un libro escrito con los documentos humanos más auténticos y conmovedores. Desde hace diez años ninguna obra me había impresionado tanto. Y, no obstante, no podía darse nada más sencillo. El autor relata la historia del hijo de un celador de estudios, maltratado por sus padres, castigado en la escuela, que crece con la sorda rebeldía del niño, del niño oprimido por la educación y la enseñanza de las pequeñas ciudades. ¿Por qué nos conmueve tan profundamente este relato sin intriga, sin complicación alguna, esta especie de memorias escritas siguiendo el capricho de los recuerdos?

Pues porque la infancia de miles de niños franceses está ahí, porque todos hemos vivido cosas semejantes, si no en nosotros mismos, sí, al menos, en nuestros compañeros. Basta con que todo eso haya ocurrido y que un escritor haya osado decirlo con la rabia de sus todavía abiertas heridas.¹

El escritor francés Jules Vallès escribe esta obra para fundamentar su intención de defender los derechos de los niños y niñas como el tema central de su compromiso revolucionario. Desde entonces, la cuestión de los derechos de la población infantil ocupa lugar especial en los eventos y congresos relacionados con la educación y la salud especialmente, así como de académicos y especialistas. En los antecedentes de los derechos de los niños y niñas podemos citar varios documentos declarativos que surgieron en las primeras décadas del siglo XX y que expresan, todos ellos, la necesidad de un cambio en la cultura educativa de la infancia. El niño de Vallès es una denuncia literaria tan dramática como la que hace su contemporáneo Charles Dickens en Inglaterra.²

El antecedente de Declaración de derechos del niño más importante es el proyecto de José H. Figueira, el pedagogo y antropólogo uruguayo quien, desde 1910, orientó su acción a modernizar la educación y adecuarla a las ideas que plasma en su proyecto y que, de alguna manera, se repetirá en otros proyectos. En este antecedente hay postulados que responden a la idea romántica (en el buen sentido de la palabra) de la infancia que se inicia en el siglo XVIII con las ideas rouseaunianas establecidas en *El Emilio*. En esta concepción, los niños y las niñas son personas con derechos que deben ser garantizados por la familia y por el Estado; éste de manera subsidiaria. En su proyecto, Figueira establece los siguientes derechos: a ser bien nacido; a disponer lo necesario para su desenvolvimiento completo y normal; al cariño y protección de sus padres; a la libertad de su desenvolvimiento físico y mental (realizar su propia vida para formar su carácter, su personalidad conciente, responsable y contribuir al progreso social); derecho a la recreación, al juego y a la alegría de vivir; el niño débil, física y mentalmente ‘subnormal’, el huérfano, el abandonado, tienen derecho a la tutela y cuidado de la comunidad y del Estado; derecho a la educación cultural y técnico industrial por lo menos hasta los 16 años; derecho a ser protegido contra toda explotación y maltrato; el niño insubordinado o descarriado debe ser corregido y atendido de acuerdo con un sistema médico pedagógico especial; “todos los niños sea cual fuere su raza o condición social tienen los mismos derechos esenciales. (Derecho natural de igualdad potencial)”³.

¹ Zola, Emile (Otoño 2006). *Acerca de El niño de Jules Vallès*. ACVF Editorial.

² *Oliver Twist*, *David Cooperfield*, *Los Cuentos de Navidad*, forman parte de la literatura de denuncia de la desesperanza de los niños en el siglo XIX.

³ Figueira José H. (2007). *Los Derechos del Niño*. En Rojas Flórez, Jorge. *Los Derechos del Niño en Chile - Una aproximación Histórica. 1910-1930*. En *Historia* N° 40 vol. I. Enero-Junio. pp. 129 – 164, p. 160.

Este proyecto representa la tendencia inicial que finalmente aterrizará en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 que comentaremos más adelante. Desde los propósitos de Jules Vallès en la segunda mitad del siglo XIX, que considera a los niños como sujetos de derechos, esta tendencia tuvo sus altibajos, sus negaciones y ocultamientos, en razón de factores políticos, culturales y sociales. Pero la problemática ocupa lugar preponderante en encuentros especializados como el Primer Congreso Español de Higiene Escolar, celebrado en Barcelona en 1912, en el cual se adoptó la Declaración de Derechos del Niño. El texto de esta Declaración recoge en gran parte los contenidos del proyecto de Figueira, en una síntesis que conjuga la asistencia material con los elementos psicológicos y éticos necesarios para su desarrollo mental.

Jorge Rojas Flórez, en su artículo *Los Derechos del Niño en Chile*, presenta una síntesis de la historia de estos derechos. En el anexo de este artículo encontramos el texto de esta Declaración. Merece especial atención el fundamento del artículo tercero, que dice: “Ni el Estado, ni quienquiera que sea tiene derecho para recluir a un niño en locales cerrados a la luz y privados de agua y limpieza, por más que tales escondrijos se condecoren con el nombre de escuelas o inquilinatos. Por su condición de ser, en período de desarrollo el niño necesita de alimento suficiente, ejercicio saludable, alegría que dilate su organismo, amor que fomente su vida moral, verdad que nutra su vida intelectual”. El documento también afirma que “es deber primario de la familia, y subsidiariamente del Estado, procurar la suficiente alimentación, la saludable recreación y alegría de los niños, a los cuales se debe la verdad y el amor”.⁴

Refiriéndose a esta Declaración, Rojas afirma:

El texto proclamado en esta declaración estaba compuesto de ocho artículos, antecidos y precedidos de algunos párrafos aclaratorios que permitían darle mayor sustento a su contenido. Los primeros dan cuenta del ambiente higienista del congreso (cinco de los ocho artículos, se relacionaban con protección física de los niños: derecho a la luz del sol; aire abundante; agua y limpieza; alimentación; ejercicio). Pero los últimos tres artículos demuestran cuánto había calado, en el ambiente científico, el ideal romántico de la infancia, que asociaba la niñez con la felicidad (derecho a la alegría; al amor, a la verdad). Sobre este último aspecto el texto consideraba un crimen de lesa niñez flagelar un niño o criarlo rodeado de tristeza. Incluso llegaba a plantear que se castigara con prisión de uno a tres años a quien golpeará, fuera con coscachos, reglas u otros instrumentos.⁵

El desarrollo del reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas

⁴ Ibidem. P. 161.

⁵ Ibidem. P. 135.

continúa por dos caminos diferentes: la visión asistencialista, que desemboca en la doctrina de la situación irregular, y el enfoque de los derechos, que pretende hacer valer la importancia de la niñez para la sociedad y para los Estados. El centro de reflexión se ubica en los diferentes congresos y eventos internacionales que abren el debate y dan lugar a la creación de una institucionalidad oficial y privada encargada de la atención a la infancia, así como de las reformas legislativas que periódicamente van eliminando la discriminación y el olvido en que se encontraba la infancia en los albores del siglo XX. El enfoque asistencialista se plasma en la llamada Declaración de Ginebra, aprobada por la Sociedad de las Naciones en 1924. Este proyecto, elaborado por Eglantine Jebb, obtuvo un reconocimiento mundial. En cinco preceptos se concentran las principales obligaciones debidas a los niños; son las condiciones mínimas que se deben tener en cuenta para que la infancia tenga garantizada su subsistencia, su desarrollo y su educación, así como las acciones de protección contra toda forma de explotación y abandono en que se puedan encontrar.

En el Congreso de Maestros de 1928 celebrado en Buenos Aires, la poeta chilena Gabriela Mistral, maestra de profesión y luchadora por los derechos de las mujeres y de los niños, presenta su proyecto de Declaración que tiene unos méritos que vale la pena destacar. En primer lugar, es el reflejo de la realidad chilena y suramericana de la sociedad y de la infancia; su énfasis es la educación en los diferentes niveles; su objetivo el desarrollo de la inteligencia puesta al servicio de la acción libre de los educandos y de la forma como deben prepararse para la dirección de las instituciones y de la sociedad; para ello establece la división entre educación para la política y el desarrollo de la cultura y la capacitación para los oficios necesarios al desarrollo social. La reivindicación de la tierra para los niños campesinos, la supresión de normas jurídicas discriminatorias como la división entre hijos legítimos e hijos naturales, es el sentido del sexto derecho. En síntesis, los derechos que la poeta y pedagoga establece para los niños son: el derecho a la salud, al amor y la alegría, el derecho a los oficios y profesiones, el derecho a la tradición, el derecho a la educación maternal, el derecho a la libertad, el niño debe nacer en el seno de instituciones libres e igualitarias, derecho a nacer bajo regulaciones legislativas decorosas y el derecho a la educación secundaria y superior.⁶

Otro texto que amerita mención especial por lo que significa para nuestra América es el denominado Decálogo de los Derechos del Niño suscrito en Montevideo en 1927. Puede afirmarse que este decálogo es el prelude del enfoque de los derechos que sólo se está plasmando en estos inicios de siglo XXI. Esta Declaración es la expresión de la tradición de libertad que caracterizó la gesta que condujo a la autodeterminación de los pueblos americanos. Con este instrumento y la creación del Instituto Interamericano

⁶ Mistral, Gabriela (1979). Los derechos de los Niños. En *Magisterio y Niño*. Selección de prosas. 1ª Ed. Santiago Andrés Bello. P. 289.

del Niño, el sistema continental abrió la tradición de reconocimiento de derechos que se plasmará en 1948 con la creación de la Organización de los Estados Americanos y la proclamación de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, en la IX Conferencia Panamericana que se llevó a cabo en Bogotá. El Decálogo de Montevideo comprende los postulados más fundamentales de los derechos civiles, políticos, económicos y sociales. Un breve preámbulo que a la vez es título de la Declaración, establece el propósito del texto: “Tabla de los Derechos en cuya observancia reposa el progreso de los pueblos”. Se establece el derecho a la vida como la síntesis de todos los derechos por la simple razón de nacer y comprende habitación digna, cuidado materno, reconocimiento paterno y obligaciones parentales que el Estado debe reconocer; el derecho a la educación en todos los ciclos desde el nivel preescolar; la educación especializada para los niños con discapacidad; el derecho a mantener y desarrollar su propia personalidad que comprende el derecho a ser niño y a vivir y sentir como tal; el derecho a la nutrición completa; derecho a la asistencia económica completa, que supone atender a todas necesidades económicas, sea por parte de la familia o, en su defecto, por el Estado; el derecho a la tierra para vivir en ella, para recrearse y trabajarla cuando llegare el momento; el derecho a la consideración social que conlleva la eliminación de la legislación discriminatoria en relación con la calidad de hijo y en la obligaciones alimentarias; el derecho a la alegría,

Reconocimiento sin retaceos en la vida familiar sin angustia económica, en la educación sin artificios, en la mesa con pan, en el hogar con lumbre. Derecho al aire y a la luz, a la tierra en que se siembra, al fuego que calienta y al agua que purifica. Derecho a ser niño para ser hombre, a formar con cuerpo sano y alma limpia los obreros de la libertad, los arquitectos de la conciencia del mundo.

El décimo postulado afirma:

La suma de estos derechos del niño forma el derecho integral: el derecho a la vida. De su reconocimiento y observancia depende la grandeza de los pueblos. En la salud, la alegría, la formación sin traba de los niños para la cultura, para el trabajo, para la libertad y la cooperación reposan los valores del destino del hombre en una etapa nueva de la historia.⁷

La fuerza de esta Declaración es contundente y su propósito final expresa valores que proyectan una cosmovisión latinoamericana en la cual los niños y las niñas son actores con capacidad para desafiar la cultura, signada por el autoritarismo represivo y maltratante. Establece la idea del niño en su ciclo vital propio, es decir, abre el mundo de la niñez como instancia de la vida que tiene sus características propias y que deben ser reconocidas por la familia, la sociedad y los Estados. En este texto se aprecia con mayor claridad el

⁷ Rojas Flórez, Jorge. Anexo Op. Cit. P. 163.

espíritu de libertad y autonomía que los movimientos pedagógicos de la época establecieron como una propuesta fundada en la libertad y la autonomía de todos los seres humanos, y en todas las etapas de su ciclo vital.

El tema continúa en las preocupaciones y agendas de los eventos internacionales que se realizan sobre el tema de la infancia. Con ocasión de la creación de la Liga de los Derechos del Niño, durante la celebración de la semana del niño de 1940 en Santiago de Chile, aparece otra Declaración orientada al bienestar de la infancia que comprende trece postulados que arrancan del derecho a la vida prenatal, el nacimiento, la alimentación, el vestuario, la educación, la salud, la alegría, el juego, la vida familiar, la personalidad, los derechos jurídico-sociales, la defensa y los beneficios de la civilización. Esta carta fue comentada por Samuel Gajardo, juez de menores de Santiago de Chile. Sus apreciaciones ilustran el contenido de estos principios, y su intención de superar las prácticas abusivas y desconsideradas de la familia y de las instituciones encargadas de la protección de la infancia desposeída de una familia. Una de las afirmaciones interesantes de este documento, es el rechazo a toda forma de institucionalización de los niños que han perdido su familia biológica; afirma el Dr. Gajardo que:

Podrá concebirse un asilo más perfecto, que se acerque más a la realidad de la vida, pero ni aún en él disfrutará el niño del ambiente afectivo que necesita. Por el hecho de recluírse a un niño, se le causa un daño porque se le aísla de su familia. Por muy humilde y deficiente que sea un hogar, contiene elementos irremplazables para la formación moral del niño. Por eso se ha dicho que el peor hogar vale más que el mejor asilo.

En la definición del contenido del derecho a la familia establece que “el derecho a la familia exige la permanencia del niño en el seno de su familia siempre que ella no constituya peligro físico o moral”, y de no ser posible se le debe procurar un ambiente familiar, sea en una familia o en hogares infantiles.⁸ Otro aspecto interesante es la concepción de la personalidad que desarrolla el texto, que se refiere también al derecho a ser niño, a formarse como niño para después ser persona adulta.

Todo niño tiene una personalidad propia, constituida por su inteligencia, sus sentimientos y su carácter. He ahí un doble patrimonio que debe ser respetado, lo que a menudo se omite en la familia o en la escuela, cuando se aprisiona la personalidad de los niños en virtud de un concepto erróneo y exagerado de disciplina, que pretende formar el espíritu de todos en moldes invariables, desconociendo sus diferencias individuales.⁹

esbozado el mundo de los niños de donde emerge su personalidad y su

⁸ Gajardo, Samuel (1940). Los derechos del Niño. Imp. y Lito. Universo S. A. –Ahumada 32- Santiago de Chile. P. 11.

⁹ Ibidem. P. 13.

forma de ser, mundo que los padres, madres, maestras y maestros y, en general, las personas adultas, debemos respetar. Para la época se hablaba de los niños; las niñas y en general el lenguaje con perspectiva de género son aspectos que no figuran en las concepciones de la época.

Como puede apreciarse, en los textos citados se encuentran postulados que forman parte de los actuales enfoques que la doctrina y los ordenamientos jurídicos han desarrollado en torno a la titularidad de los derechos de los niños y las niñas. El derecho a la igualdad que figura en el artículo 10 del texto de Figueira y que no volvió a aparecer en los siguientes proyectos; otro postulado que se encuentra en la Declaración de Barcelona es el principio de corresponsabilidad entre la familia y el Estado. El tema de la igualdad es uno de los pilares en los cuales se fundamenta la democracia moderna, pero la universalidad de este principio ha sido esquivada para buena parte de los habitantes del planeta. Los grupos tradicionalmente discriminados por la cultura patriarcal han hecho de la igualdad la bandera por excelencia de sus reivindicaciones. Las mujeres, los pueblos originarios, las llamadas minorías étnicas, sociales o religiosas, han sido los actores más importantes en la afirmación de la igualdad como principio universal. El reconocimiento de la igualdad en la titularidad de los derechos de las niñas y los niños se deriva de estas luchas y representa el desafío más importante a los sistemas políticos y a los ordenamientos jurídicos. Este reconocimiento nos lleva también a recordar la diferencia clara entre un planteamiento fundado en los derechos y la concepción de protección que se basa en la conmiseración y la benevolencia. El decálogo de los derechos del Niño aprobado por los Estados Americanos, representa el modelo de instrumento internacional que parte de la consideración de las niñas y los niños como sujetos de derechos desde sus propios mundos, desde su condición de niños y niñas. En consecuencia, el desarrollo de la doctrina del reconocimiento de los derechos de supone la aceptación de la universalidad de la igualdad, tanto desde el mundo de las personas adultas, como desde la perspectiva de la comunicación intergeneracional.

El enfoque de la protección continúa con la visión de las niñas y los niños como objeto de misericordia y de asistencia, tal como se expresa en la Declaración de Ginebra de 1924; ellos deben ser puestos en condición de atender a su propia subsistencia; el niño debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser asistido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; y deben ser ; el niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad; el niño debe disfrutar completamente de las medidas de previsión y seguridad sociales; el niño debe ser protegido de cualquier explotación. La diferencia de concepción se aprecia desde el propio lenguaje y se consolida en la protección debida cuando se encuentra en circunstancias de emergencia, pero no tiene en cuenta a la persona titular de derechos y libertades. De estos planteamientos se deriva la teoría de la situación irregular que caracterizó el desarrollo de las legislaciones penales relacionadas con la infancia y la adolescencia. La idea de protección inicia su recorrido

prácticamente con este instrumento internacional. Su aceptación universal le otorga la autoridad para orientar las sucesivas legislaciones nacionales que se aprobaron para regular situaciones específicas de abandono, situaciones de riesgo, y conductas constitutivas de delitos cometidas por las personas menores de edad. En el marco de esta concepción, aparece una terminología apropiada encabezada por la noción de Menor para referirse a los niños y niñas objeto de la protección de los códigos.

Expertos como Yuri Emilio Buaiz Valera, afirman que la doctrina de la situación irregular conlleva violaciones a los derechos fundamentales de los niños y las niñas, y situaciones de discriminación. En el primer caso, la violación más evidente es la del principio de igualdad de todos y todas. En un documento, presentado por este experto en un evento entre especialistas expone en síntesis los elementos característicos de la situación irregular que a continuación:

- La discriminación y desconocimiento del principio de igualdad al establecer dos categorías de la niñez: los NINOS con sus necesidades satisfechas y, en consecuencia, exentos de la aplicación de la legislación, y los MENORES excluidos de las condiciones de ejercicio de sus derechos, por tanto de la justicia social.
- Esta distinción determina la actuación de la autoridad que comprende, por un lado, la actuación solamente a menores y por otro, la discrecionalidad de las autoridades para decidir sobre las medidas que deben tomar en las diferentes situaciones en que se encuentran los menores sometidos a la ley.
- La otra característica violatoria de los derechos de esta doctrina es la negación de la posibilidad de controvertir las decisiones de la autoridad, como el derecho de defensa o la presunción de inocencia, es decir, la privación del debido proceso.
- La doble sanción para los menores de la ley penal. Por el hecho de la discriminación ya enunciada a los niños y niñas que se encuentran en la categoría de menores, se les han violado los derechos que se derivan de la justicia social y además se les sanciona por violación a la ley penal, en vez de acudir a las políticas públicas para restablecerles los derechos violados. Además, se les niega la posibilidad de la controversia necesaria para asegurar su legítima defensa debido a su consideración como persona incapaz ante la ley. Esta situación hace que las autoridades decidan más en función de la personalidad de adolescente y no de los hechos que se le atribuyen, y olvida los principios generales del debido proceso, como los ya enunciados de la presunción de inocencia y de la legítima defensa. Por todas estas consideraciones, el es considerado objeto de protección.
- Finalmente, la tendencia en el tratamiento de las autoridades frente a las situaciones irregulares en las cuales se encuentran menores, es la

institucionalización, la cual, en palabras del autor, no es otra cosa que una medida de privación de la libertad que cobija igualmente a todos los niños que se encuentran en la situación irregular.¹⁰

La diferencia entre estas dos visiones tiene otras manifestaciones, como el respeto al desarrollo de la personalidad de los niños y las niñas. Este concepto, junto con la igualdad, es el pilar del enfoque de los derechos y lo que marca la diferencia entre las dos concepciones. En la situación irregular, la característica es la consideración de los niños como objetos, mientras que en el enfoque de los derechos el punto de partida es la concepción de los niños como sujetos de derechos a partir del reconocimiento de su personalidad como, y el respeto debido a su dignidad y a sus derechos.

Las dos concepciones tienen un propósito común, que es el de erradicar las prácticas vejatorias, características del sistema autoritario imperante en la familia, en las instituciones de protección como los internados escolares, los asilos y los reformatorios. La idea era rescatar a los niños y niñas del olvido y la indiferencia, de la explotación económica y sexual, de los trabajos denigrantes, y la condena a la ignorancia en que se encontraban de las clases menos favorecidas. En la visión del enfoque de los derechos se llega a plantear la propuesta de sancionar con prisión a los maltratantes de los niños y las niñas, idea que se pierde con el auge del régimen de la situación irregular.

Recordemos otra idea precursora de los modernos enfoques relacionados con la infancia y la adolescencia, que es la teoría de la corresponsabilidad. La familia es la obligada a proveer las condiciones económicas para atender las necesidades de los niños y las niñas pero, según la Declaración de Barcelona de 1912, el Estado, de manera subsidiaria, debe proveer a dichas necesidades cuando la familia no está en capacidad de hacerlo. Con este principio se esboza la idea de superación de la diferencia radical entre el espacio privado de la familia y el ámbito de lo público que caracteriza la actuación del Estado; principio que hoy conforma el cuerpo conceptual de las relaciones entre la familia, la sociedad y el Estado, y que orienta el diseño de las políticas públicas relacionadas con la infancia y la familia.

Estos son los antecedentes de la Convención sobre los Derechos del Niño. Existen otros como la Carta de derechos del Niño adoptada en Washington, en 1930.¹¹ El proceso se interrumpe con la segunda guerra mundial, evento que siembra el desconcierto y el terror en Europa por seis años. Al final de la confrontación, la nueva institucionalidad internacional, orientada por la Organización de las Naciones Unidas, retoma el compromiso de la comunidad internacional por la vigencia de los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres y entre las naciones grandes y pequeñas. Se plasma esta

¹⁰ Buaiz, Valera; Yuri, Emilio. Cfr. Introducción a la doctrina de la Protección Integral. Documento fotocopiado sin referencia bibliográfica. Se encuentra también en la red Internet en el portal de la Red de Educación de Derechos Humanos. www.iidh.ed.cr.

¹¹ Este documento está citado por Rojas Robles pero no lo pude encontrar para comentarlo.

voluntad en el desarrollo de un cuerpo legislativo de derechos humanos cuyas primeras manifestaciones fueron la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre y la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamadas en 1948. En ese mismo año se aprueba una Declaración sobre los derechos del Niño que actualiza la Declaración de Ginebra, y en 1950 se da a conocer otro proyecto de Declaración elaborado por la Comisión de Asuntos Sociales de las Naciones Unidas. Este proceso culmina con la proclamación de la Declaración de los Derechos del Niño en la Asamblea de las Naciones Unidas en 1959. Este es el antecedente inmediato de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta Declaración es el compendio del proceso que recorrió la primera mitad del siglo XX. Pero su énfasis es la protección especial, a pesar de que el principio primero establece la titularidad de los derechos para todos los niños y niñas. La Convención no utiliza el lenguaje diferencia por género.

Los Apoyos Conceptuales del Proceso

Los historiadores e historiadoras de la infancia en general, coinciden en afirmar que con el advenimiento de la revolución industrial, la situación de los niños y las niñas se degradó en proporciones significativas a medida que los países europeos entraban en la carrera de la producción industrial. Los niños y las niñas fueron incorporados a las fábricas en condiciones infrahumanas, en jornadas de 12 a 16 horas y con remuneraciones adecuadas a sus cortas edades. En el siglo XVIII Rousseau escribe *El Emílio*, el tratado de educación precursor de una pedagogía fundada en la libertad y la autonomía; lo paradójico es que éste y el siglo XIX son los momentos en que la niñez ha sido más infeliz; todos los flagelos que hoy se combaten, la azotaron con toda su crudeza e inhumanidad. Las plagas del abuso y explotación sexuales, de la explotación económica y todas las formas de maltrato y abandono atacaron a niñas y niños con todas sus manifestaciones y en todos los escenarios de la vida: los padres en los espacios privados de la familia, los maestros en la escuela, los protectores en los asilos e instituciones de protección, los transeúntes en las calles, y las leyes en su función represiva de los delitos. Esta es la situación que Charles Dickens vivió y narró en sus novelas, que son retratos auténticos de la manera como la cultura patriarcal hegemónica deja caer su peso, a través de la crueldad de las férulas y los látigos en las nalgas y las espaldas de las niñas y los niños. La trilogía de Jacques Vingtras de Jules Vallès, también es la manera como la literatura se convierte en la aliada de los niños y niñas después de la segunda mitad del siglo XIX. Son estas novelas las encargadas de despertar la conciencia de los maestros, maestras y médicos, quienes con sus propias experiencias, también, lanzan lo que fue una verdadera revolución de la medicina y de la educación. Su estandarte fue el reconocimiento de los derechos de los niños y de las niñas.

Esta dramática realidad no es privativa de Europa; en su libro *Notas*

Americanas, Dickens describe la situación de esclavitud y de maltrato de la niñez en los Estados Unidos. Por ello, se explica que sea en este país en donde se produce una de las obras más significativas de la educación y del cambio de concepción sobre la infancia; Kate Douglas Wiggin publica en 1892 su obra *Los Derechos del Niño*, que abre el debate en torno al tema con la precisión de la idea de derecho. Afirma Rojas Flórez que para esta autora

(...) el derecho, no era equivalente sino muchas veces opuesto, al concepto de privilegio o indulgencia. Bien podían otorgarse muchos privilegios a los niños sin que se le respetaran sus derechos. Esto se producía cuando subsistía la creencia de que los niños pertenecen a los padres, quienes hacían uso de un poder ilimitado sobre ellos. Según la autora, los niños —en cuanto seres humanos— se pertenecen a sí mismos y uno de sus derechos inalienables es a tener infancia. En la práctica esto se ve limitado cuando los adultos moldean su conducta según sus criterios, sin permitir que tengan un espacio propio, adecuado a sus gustos y necesidades. Por ejemplo el exceso de celo materno negaba el elemental derecho de los niños a andar ‘sucios’.¹²

Ellen Key es otra escritora que tuvo entre sus temas la emancipación de los niños de la familia, frente al contexto social y ante al Estado. La institución familiar y la escuela los oprimen y hay que liberarlos de sus amarras, afirma esta autora en su libro *El siglo del Niño*, publicado en 1900. Esta feminista, pedagoga, prácticamente autodidacta, sigue los planteamientos de Rousseau acerca de la necesidad de educar para la libertad y la autonomía; los ambientes familiares y escolares son el obstáculo que hay que superar para que los niños alcancen su pleno desarrollo. Para ella, la educación debe centrarse en la participación en las tareas del hogar, en el desarrollo de la responsabilidad que supone el tener derechos. Para Ellen, el proceso educativo debe acercarse y seguir la dinámica de la naturaleza, y los niños deben encontrar sus intereses por su propia cuenta. El hogar ideal se caracteriza por la democracia en las responsabilidades; en él, los niños cumplen las tareas que corresponden a su edad y que los van a formar para que en su adultez encuentren el sitio en el cual contribuirán al progreso de la sociedad.

En Francia, la pedagogía nueva encuentra su mayor exponente en Celestin Freinet, un pedagogo socialista que también desarrolló un concepto pedagógico fundado en la observación de la naturaleza, en el desarrollo de la comunicación y el espíritu asociativo de los niños y niñas. La escuela debe cumplir con la educación moral y cívica, elementos necesarios para que la educación sea fundamentalmente humana. Desarrolla las llamadas técnicas Freinet, con las cuales lleva a cabo el proceso educativo que son la imprenta en la escuela, la cooperativa, el texto libre, la asamblea de clase, los planes de trabajo, la correspondencia escolar, las conferencias de clase y la biblioteca de

¹² Flórez Rojas, Jorge. Op. Cit. P. 131. La importancia de esta autora en el tema me obliga a citarla a partir de fuente secundaria, pues esta obra es de difícil consulta.

trabajo; fueron los elementos mediadores encargados de desarrollar el espíritu de cooperación entre el maestro y el alumno.

En España también se desarrolla la escuela libertaria; Rojas Flórez cita a Francisco Ferrer, quien propende por el desarrollo del espíritu crítico de los educandos; Otro pedagogo importante de ese momento fue Fernando Sainz, quien publicó una declaración de los derechos del niño en 1929. El desarrollo conceptual también es muy activo en América Latina. Gabriela Mistral se ubica en esa tradición de pedagogos que propugnaron por la educación encauzada desde la perspectiva de los derechos de los niños que tendrá su expresión en la segunda mitad del siglo XX en don Paulo Freire, el pedagogo devoto de la autonomía y de la libertad en nuestro continente.

La pediatría tuvo también un exponente importante en el curso de la historia de los derechos de los niños y las niñas: Janusz Korcsak, desde Polonia, se ocupó de sus derechos y de enriquecer la literatura infantil con sus cuentos; sus obras *How to love a Child* (Cómo amar a un Niño) y *Child's Right to respect* (para respetar el derecho del Niño), contienen aspectos que el autor aplicó en su experiencia como director de una institución para niños. La pediatría puso sus énfasis en la higiene para mejorar las condiciones de vida de los niños en las sociedades europeas degradadas por los desafueros iniciales de la revolución industrial.

El legado libertario en la Convención sobre los Derechos del Niño

Dinámica y Aspectos Centrales de la Convención

A tres años de cumplirse el siglo de la publicación del libro sobre los derechos del niño de Wiggin, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, en Nueva York, en 1989. El siglo de debates y propuestas de declaración sobre este tema, permitió que la comunidad internacional con su nueva institucionalidad, constituida al finalizar la segunda guerra mundial, reconociera a la infancia como sujeto de derechos y viera la necesidad de actualizar la Declaración aprobada en Ginebra en 1924. La opinión generalizada fue la de trabajar un proyecto de Declaración que tuviera como fin sensibilizar a los Estados miembros de las Naciones Unidas en el tema, y hacer recomendaciones para que las legislaciones nacionales tuvieran en cuenta a los niños y niñas como sujetos de derechos. La Declaración aprobada en 1959 volvió a abrir el debate, y su énfasis no fue tanto sobre el reconocimiento, por cuanto ya los Estados lo habían aceptado al aprobar la Declaración, sino hasta qué punto los niños y las niñas ejercen sus derechos. Este debate surgió con la Declaración y acompañó todo el período de discusión y redacción del proyecto de Convención que se inició en 1979 con ocasión del Año Internacional del Niño. Finalmente, después de diez años de discusiones, se aprobó la Convención en la Asamblea de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

La Convención es un instrumento vinculante, consagrado a los derechos

de los niños;¹³ parte de unos principios contemplados en el preámbulo, que ilustran el contenido establecido en la parte resolutive. Estos fundamentos se pueden catalogar en dos grandes categorías: los principios de reconocimiento de la persona y de su contexto, y los principios relacionados con la protección integral. A los primeros corresponden: el reconocimiento de la dignidad y de los derechos inalienables en condiciones de igualdad de la “familia humana”, que es la base de todos los postulados consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos; la titularidad universal de los derechos, los mandatos de los tratados internacionales que ordenan que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales; la familia como el medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros y en especial de los niños; la protección y asistencia necesarias para que la familia pueda cumplir con sus responsabilidades; el deber crecer en una familia para el desarrollo pleno y armonioso de su personalidad y en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; el deber ser formado para llevar una vida independiente en sociedad, y educado en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad. Recuerda también la importancia de las diferencias culturales. A los segundos corresponden: la protección especial debida a la niñez, consagrada en la declaración de Ginebra de 1924; la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y en los Pactos de los Derechos Civiles y políticos y en los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. La adopción y la colocación familiar son formas de protección, la justicia juvenil se rige por las Reglas de Beijing, la protección integral para los niños que viven en circunstancias difíciles y la importancia de la cooperación internacional para el cumplimiento de los fines de la Convención.

Estos principios son los elementos rectores de la Convención; especialmente el enfoque de los derechos mencionado en los considerandos iniciales y la consagración de la protección integral reseñada desde dos puntos de vista, así: “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso de la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento”; y la “especial consideración” que necesitan los niños y niñas que se encuentran en condiciones “excepcionalmente difíciles”. Es importante establecer la relación entre estos dos principios, pues en las interpretaciones más generalizadas de la Convención se dice que este instrumento consagra el paradigma de la protección integral; este tema lo analizaremos en párrafo especial. El otro principio que es la función de la familia. Es bueno establecer de antemano que la familia es el primer agente responsable de la vigencia de los derechos de los niños y las niñas, pero al mismo tiempo se dice que ellos deben crecer en ambiente de felicidad, amor y comprensión. Es decir, que la familia es el ambiente natural para el crecimiento de los niños y niñas porque en su interior deben encontrar la felicidad, el amor y la comprensión. La Convención

¹³ La Convención no utiliza el lenguaje diferencial por género por esta razón en esta síntesis sólo utilizamos el término niño.

afirma que no deben existir ambientes maltratantes y explotadores al interior de la familia. Si estos factores no se cumplen, se acepta la adopción o la colocación familiar como medidas que necesariamente deben ser subsidiarias, en su calidad de medidas de protección para los niños y niñas cuyas familias no responden a la exigencia de la felicidad, el amor y la comprensión. Los recursos económicos no pueden ser determinantes para calificar la idoneidad de las familias.

Aspectos Centrales de la Convención

En la primera parte la Convención consagra los derechos y establece las medidas que los Estados deben tomar para hacerlos efectivos. En la segunda parte se consagra la institucionalidad encargada de llevar a cabo el monitoreo del cumplimiento de los compromisos adquiridos por los Estados, en virtud de la ratificación de este instrumento internacional. En la tercera, los procedimientos de rigor relacionados con su ratificación y vigencia en los aspectos generales a través de los cuales los grandes temas que consagra la Convención y que han alimentado la polémica relacionada con el ejercicio activo de los derechos de las niñas y los niños. Los grandes temas son la titularidad de los derechos y la protección integral.

La titularidad de los Derechos

La finalidad de la Convención es reconocer la titularidad y el pleno ejercicio de los derechos de las niñas y los niños de manera universal (art. 2); todos los niños y niñas son sujetos activos de los derechos. En consecuencia, su norte es el enfoque de los derechos. La Convención tiene expresiones ambiguas respecto a la calidad de sujeto titular de los derechos de los niños; el artículo segundo habla de la obligación de los Estados de respetar los derechos y de asegurar su aplicación efectiva a cada niño o niña. El término *aplicación* puede ser interpretado en el sentido de una titularidad pasiva de los derechos, pero en el artículo quinto establece la obligación de los Estados de respetar las responsabilidades, los derechos y deberes de los padres y madres, los miembros de la familia ampliada, o de la comunidad, y en general de todas las personas encargadas de impartir la orientación y dirección apropiadas para que los niños y las niñas **ejercen** los derechos reconocidos en la Convención. Claro está que la disposición parece condicionar este ejercicio a la evolución de sus facultades, lo cual nos lleva a la pregunta acerca del momento a partir del cual los niños y las niñas ejercen los derechos. Esta es una de las cuestiones que más se han discutido en la doctrina general de los derechos. Para quienes aceptan la titularidad de los derechos, en términos generales, se condiciona su ejercicio a la posesión del lenguaje articulado; afirman que los niños y las niñas ejercen derechos cuando pueden expresar, reclamar y afirmar lo que piensan y lo que sienten. La Convención adopta el criterio de que los derechos crecen con los niños y las niñas puesto que los ejercen a medida que avanzan en su desarrollo y, por tanto, pueden hacerse oír de

acuerdo con los parámetros del mundo de . Esto quiere decir que son titulares pasivos de los derechos. En este planteamiento, la finalidad de la titularidad es hacer exigibles las obligaciones de los padres y madres, y ampliarla a quienes tienen la responsabilidad de su cuidado, con lo cual la obligación persiste y va más allá de la existencia de los padres y madres y, por consiguiente, está asegurada hasta que el niño o niña llegue a la mayoría de edad. Esta idea es defendida, entre otros expertos, por Neil MacCormick, filósofo del derecho y quien fuera profesor de la Universidad de Edimburgo. En su diferenciación entre el derecho como expresión de la voluntad y el derecho como interés, afirma que

O bien nos abstenemos de atribuir a los niños un derecho al cuidado y alimentación, o bien abandonamos la teoría voluntarista. Por mi parte, no tengo ningún reparo en abandonar esta teoría. Afirmar que los niños tienen este derecho no me causa ningún estrago conceptual o trauma mental. Es más, diría que es precisamente porque los niños tienen ese derecho que conviene que existan disposiciones jurídicas que, en primera instancia, exhorten y asistan a los padres en el cumplimiento de sus deberes de cuidado y alimentación y, secundariamente, prevean la realización de estos deberes por padres adoptivos, en el caso de que los padres biológicos no estén cualificados para ello, ya sea por muerte, incapacidad o negligencia deliberada y persistente.¹⁴

Esta mirada nos lleva finalmente a considerar que la titularidad de los derechos en los niños y niñas quiere decir que éstos son, por mandato moral, objeto de cuidado y alimentación, y los obligados son los padres y madres biológicos, adoptivos, y en general quienes los tienen a su cargo. Esto es definir el derecho por la obligación y no por la exigibilidad. En este marco se explica el énfasis de la Convención por la protección integral, y de ahí se deriva la interpretación de este concepto como el paradigma. Lo que es preciso resaltar es que con esta forma de interpretación de la Convención, seguimos con la consideración de los niños y niñas como objeto de protección y no como sujetos activos de sus derechos. La conclusión pertinente de este enfoque sería que este instrumento es la continuidad de la teoría de la protección instalada en la Declaración de Ginebra de 1924, ampliada a todos los niños y niñas sin distinción alguna, y concebida desde el punto de vista integral, es decir, que la obligación se extiende a la garantía de un nivel de vida acorde con la satisfacción plena de sus necesidades. Pero, ¿qué sucede con la personalidad de los niños y las niñas, con el llamado de la pedagogía nueva que pretende que las niñas y los niños son libres y autónomos y, en consecuencia, deben ser formados para el ejercicio de éstos, que son sus atributos fundamentales?

La Convención abrió caminos importantes para reconocer la titularidad de los derechos de las niñas y de los niños. En los veinte años de vigencia,

¹⁴ MacCormick, Neil (2004). *Los Derechos de los Niños. Un Test para las Teorías de los Derechos*. En: *Derecho de los Niños. Una Contribución Teórica*, Isabel Fanlo. Compiladora. Fontamara Distribuciones. México. P. 66.

este debate ha aclarado el enfoque de los derechos para considerarlo como un proceso que comprende el reconocimiento, el ejercicio y el restablecimiento de los derechos conculcados. Desde esta apreciación no es suficiente la afirmación de que los niños y niñas tienen derechos; es preciso que los ejerzan efectivamente y no a través de sus padres y madres o representantes legales, o que los ejerzan en la medida de la evolución de sus facultades. Si consideramos el paradigma de los derechos establecido en el artículo primero de la Declaración Universal, que dice que ‘todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos’, tenemos que afirmar que la titularidad es universal y esto quiere decir que todos los seres humanos tienen derechos, los ejercen y se les restablecen cuando les son violados. El paradigma de los derechos somete a la crítica radical el concepto de minoría de edad definido a partir de la capacidad para ser sujeto de derechos. Bajo el imperio de la teoría de la incapacidad, los niños y las niñas mantienen el ejercicio de sus derechos en expectativa, porque mientras cumplen este ciclo vital están sometidos a la autoridad adulta: los padres y madres, los maestros y maestras, las autoridades en general; por eso, los niños y las niñas no tienen derecho a una explicación cuando son detenidos por la policía, el maestro o maestra no expone las razones y los efectos de una sanción, y en ocasiones utilizan el castigo para imponer su autoridad, y los padres y madres, en virtud de los derechos que les otorga la patria potestad, ejercen su autoridad con el “porque sí”, “porque yo lo digo”, o “porque soy tu papá, o tu mamá”. Es un contrasentido hablar de titularidad universal y continuar con la idea de la incapacidad de las niñas y los niños para ejercer sus derechos. Tampoco es coherente con esta universalidad pensar que los derechos se pueden ejercer de manera escalonada, o que existen derechos pequeños y derechos grandes, o que son simples expectativas. Según el planteamiento de la titularidad universal, todos los derechos tienen la misma naturaleza; los derechos no son expectativas para hacerlas realidad en el futuro; están, y sus titulares los ejercen de acuerdo con su mundo, su lenguaje, sus posibilidades de expresión y lo que necesitan para su desarrollo armónico. Tampoco de un determinismo en el ejercicio de los derechos. Tener derecho al trabajo no quiere decir que los niños y las niñas tienen que trabajar. Los derechos se ejercen de acuerdo con los proyectos de vida y con los elementos que necesitamos para realizarlos; por eso los niños, las niñas y los adolescentes, no tienen que trabajar, pero sí estudiar para poder ser agentes activos en su vida individual y colectiva.

Para aclarar un poco la cuestión de la titularidad universal de los derechos es pertinente establecer diferencias entre la titularidad de un derecho en el orden jurídico, y la titularidad de los derechos humanos. En el orden jurídico es titular de un derecho la persona que tiene la capacidad para crear o renunciar a una obligación. Este es el eje de la constitución de un orden jurídico. Pero los derechos humanos no forman parte del orden jurídico en su origen y en su naturaleza. Los derechos son atributos de la persona, conforman su patrimonio y el contenido de su dignidad; por eso los derechos son inalienables y su

respeto y ejercicio es universal. El orden jurídico es universal en su aplicación, pero su origen y vigencia son relativos a las condiciones sociales, culturales e históricas de las sociedades. La titularidad universal de los derechos humanos los ubica más allá de los ordenamientos jurídicos, pues forman parte de la definición de los seres humanos y por ello son el patrimonio esencial de la humanidad. Por ello la vigencia de los derechos humanos es el paradigma de la democracia contemporánea. Los derechos humanos entran al orden jurídico por una necesidad clara y precisa de sus titulares: la exigibilidad; es para poder exigir el respeto, las condiciones de ejercicio y su restablecimiento, que los derechos humanos se expresan en normas jurídicas y también forman parte del orden jurídico.

En consecuencia, la titularidad de los derechos no está condicionada en su origen y capacidad a los ordenamientos jurídicos; antes bien, el ordenamiento jurídico es la garantía del ejercicio de los derechos humanos para todas las personas en cualquiera que sea la etapa del ciclo vital en que se encuentren. Estas reflexiones permiten concluir que la titularidad establecida en la Convención de los Derechos del Niño es universal, tanto en el reconocimiento como en el ejercicio y en el restablecimiento de los derechos cuando éstos son violados. Autores como Mickel Freeman afirman que: “respetar la autonomía de un Niño es tratarlo como a una persona y como a un detentador de derechos”.¹⁵ Detentar derechos es ejercerlos activamente y con los lenguajes que se poseen según el momento del ciclo vital en que se encuentre su titular. En el paradigma de los derechos su ejercicio no está condicionado a la expresión por medio del lenguaje articulado. La pluralidad de lenguajes es también pluralidad de formas de expresión. Los derechos se ejercen a través de las diferentes formas de lenguaje que poseemos los seres humanos. Los derechos están en la persona de su titular como evidencias fundamentales, su ejercicio varía en función del lenguaje o los lenguajes de que disponga para expresarlo. Este es el desafío que nos plantea la Convención, a pesar de que no haya sido más explícita la consagración de la titularidad de los derechos desde el punto de vista del ejercicio activo de los derechos, y se aprecie más el sentido de la protección especial.

El Paradigma de los Derechos y la Protección Integral

Hay consideraciones encontradas acerca de la concepción de la protección integral. Para algunos expertos, como Buaiz Valera, esta figura “comprende el conjunto de acciones, políticas, planes y programas que con prioridad se dictan y ejecutan desde el Estado, con la participación y solidaridad de la familia y la sociedad, para garantizar que todos los niños y niñas gocen de manera efectiva y sin discriminación de los derechos humanos a la supervivencia, al desarrollo

¹⁵ Freeman, Michel D.A. (2004). Tomando más en serio los Derechos de los Niños. En: *Derechos de los Niños*. Una contribución reórica. Isabel Fanlo, Compiladora. Distribuciones Fontamara. México D.F. P. 168.

y a la participación, al tiempo que atienda las situaciones especiales en que se encuentran los niños individualmente considerados o determinado grupo de niños que han sido vulnerados en sus derechos.”¹⁶

Nelson Ortiz, experto de la UNICEF, afirma que,

“la Doctrina de la Protección Integral, involucra a todo el universo de los niños, niñas y adolescentes, incluye todos los derechos fundamentales y convierte a cada niño en un sujeto de derechos exigibles, demanda un esfuerzo articulado y convergente del mundo jurídico, las políticas gubernamentales y los movimientos sociales en favor de la niñez y la adolescencia.”¹⁷

A su vez, el Código de la Infancia y la Adolescencia de Colombia define la protección integral así:

Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior. La protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos (art. 7°).

Este código recoge las dos apreciaciones de los expertos citados; parte del reconocimiento de las niñas, los niños y como sujetos de derechos, y establece la garantía de su ejercicio y la prevención y defensa contra sus vulneraciones. Además, establece la manera como se hace operativa la protección. La concepción del Código es un punto de vista importante, pues aleja el concepto de protección de su sentido tradicional asistencialista, para ubicarla en el enfoque de los derechos. Sin embargo, es conveniente hacer precisiones en torno a la relación entre la protección integral y el paradigma de los derechos. Estos son dos conceptos que van juntos en el marco de la vigencia de los derechos de las niñas, los niños y adolescentes, pero su relación no siempre ha sido bien comprendida. Con frecuencia se afirma que lo más importante de la Convención es el tránsito de la doctrina de la situación irregular a la consagración de la doctrina de la protección integral, y se considera que éste es el marco conceptual en el cual se pueden garantizar los derechos de las niñas, los niños y de los adolescentes. Pero esta interpretación sólo nos muestra un avance de la protección consagrada en la Declaración de 1924. El progreso consistiría en la cualificación de la protección y en su extensión a los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes. Por ello, en ocasiones se habla del

¹⁶ Buaiz Valera, Yuri Emilio. Op cit. P. 8

¹⁷ Ortiz Pinilla, Nelson (2001). La doctrina de la protección integral. Un marco de referencia para las políticas y programas de infancia y juventud. Conferencia para el Encuentro sobre buen trato y reducción de la violencia contra la Niñez. UNICEF, Fundación CIMDER. Cali. P. 2

paradigma de la protección integral. Como lo en el segmento anterior, la Convención hace énfasis en la protección, y este puede ser el argumento para privilegiar la protección integral como el eje de su contenido y de su sentido.

Sin embargo, que el fin por excelencia de este instrumento internacional es el cambio de la consideración de los niños, las niñas y de los adolescentes: se afirma su presencia en la familia, en la sociedad y ante el Estado como personas titulares de los derechos. Esta visión se encuentra en varias afirmaciones no siempre redactadas con la claridad deseable.

- En el artículo segundo se establece la obligación por parte de los Estados de respetar y asegurar la aplicación de los derechos a todos los niños sujetos a su jurisdicción. El mismo artículo consagra la obligación de los Estados de tomar medidas para protegerlos contra toda forma de discriminación y de castigo, en razón de su condición y de sus acciones como sujetos de derechos. La inferencia que resulta de esta afirmación es lógica: los niños son sujetos de derechos.
- El artículo cuarto nuevamente establece la obligación de los Estados de tomar las medidas legislativas y administrativas pertinentes para hacer efectivos los derechos consagrados en la Convención.
- El artículo quinto, por el contrario, establece la obligación de los Estados de respetar las responsabilidades, los derechos y deberes de los padres, de los miembros de la familia, de la comunidad, o de las personas encargadas legalmente del niño, para que puedan impartirle la dirección y orientación apropiadas a fin de que ejerza los derechos reconocidos en la Convención. Como ya lo afirmamos, en esta disposición hay dos conceptos que establecen la visión que los legisladores adoptaron sobre los niños, que son: los niños ejercen derechos, luego son sus titulares; los padres y demás encargados o de su crianza y cuidado, deben dirigirlos y orientarlos para su ejercicio, según la evolución de sus facultades. Esta última expresión es ambigua en la redacción del artículo. ¿Se refiere a la orientación según su desarrollo?, ¿o a la capacidad de los niños para ejercer sus derechos?
- El artículo 29 consagra los propósitos de la educación; la educación debe formar al niño en sus deberes, más que en el desarrollo de su personalidad como sujeto de derechos. Sólo el ordinal a) afirma que la educación debe desarrollar la personalidad, las capacidades mentales y físicas del niño o niña hasta el máximo de sus posibilidades; los cuatro restantes consagran los deberes.
- El argumento fuerte no se encuentra en la atribución expresa de la titularidad de los derechos, porque como ya lo sabemos, los artículos segundo y quinto de la Convención son ambiguos. El paradigma de los derechos se encuentra en el reconocimiento de los derechos y las libertades fundamentales y de los derechos económicos, sociales y culturales. Es así como, a partir de la Convención, se adopta el

paradigma proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos para toda la humanidad.

Hubiera sido deseable una redacción más clara del artículo segundo, en cuanto a que hubiese establecido en forma explícita que los niños y las niñas son personas titulares de los derechos humanos consagrados en los tratados y convenios internacionales y en la presente Convención, como se afirma en otros instrumentos internacionales destinados a sujetos específicos. Pero en la interpretación holística de este instrumento, es decir, considerados los artículos segundo y quinto, los considerandos primero, que atribuye los derechos a todos los “miembros de la familia humana”, y tercero, que recuerda la Declaración y los Pactos de derechos humanos aprobados por las Naciones Unidas que afirman que “toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ellos, sin distinción alguna”, conforman el núcleo argumentativo de la titularidad activa de los derechos reconocidos en la Convención. En este marco es indiscutible que el principio rector de la Convención es el paradigma de los derechos, y no la protección integral. Es pertinente anotar también que la Convención no habla de protección integral expresamente, sino de protección especial dirigida a situaciones específicas en las cuales las niñas, los niños y se encuentran en emergencia; la protección contra la discriminación y el castigo encabeza los llamados derechos de protección, como la explotación económica, el abuso y la explotación sexuales, el consumo o utilización en la venta de sustancias sicotrópicas, la participación en los conflictos armados, el maltrato, la tortura y la protección a las niñas y los niños en situación de desplazamiento. Los niños y niñas con discapacidad tienen derechos, no son considerados objeto de protección.

¿En qué avanza la Convención en relación con la protección establecida en la doctrina de la situación irregular? En primer lugar, en la consideración de los niños como personas a quienes la familia, la sociedad y el Estado les debe especial protección en razón de su condición de sujetos de derechos. Dejaron de ser objeto de protección. En segundo lugar, su reconocimiento como personas, sujetos titulares de derechos y en consecuencia de responsabilidades; en tercer lugar, el reconocimiento de derechos para todos los niños, niñas y adolescentes, aun cuando se utilice el lenguaje masculino. En cuarto lugar, la consagración de la protección especial de los niños en todos los casos en que se encuentren en emergencia. En quinto lugar, la consagración del principio de corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado. En sexto lugar, el establecimiento del interés superior como principio rector de toda acción realizada por el Estado y las instituciones que trabajan con los niños. En séptimo lugar, el establecimiento del Comité de Derechos del Niño como ente encargado del monitoreo de las obligaciones de los Estados para asegurar la vigencia de los derechos de los niños, las niñas y. Por tanto, no se trata de confundir la protección especial con la protección asistencial propia de la teoría de la situación irregular. Es decir, se protegen los derechos en cabeza de la persona del niño, no al objeto niño.

Cuando la protección especial consagrada en la Convención se vincula con la vigencia de los derechos de las niñas y los niños, surge el concepto de la protección integral. La protección adquiere sentido de integralidad cuando se convierte en el instrumento de reconocimiento, ejercicio y restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en cualquiera de las situaciones de emergencia en que se encuentren. Su finalidad es restablecer los derechos; por ello la Convención afirma que los Estados deben tomar las medidas adecuadas para que se cumpla el objetivo del artículo segundo, y es que se realicen los derechos de todos los niños y niñas. En este orden de ideas se puede afirmar que la protección integral es un principio rector de la Convención y de las obligaciones de todos los agentes corresponsables, pero es un principio de carácter instrumental. Es el principio a través del cual se hace realidad el paradigma de los derechos en el mundo de la infancia. La protección es integral porque en todas sus manifestaciones su objetivo es asegurar la realización de los derechos, de todos los derechos humanos en general, y de los consagrados en la Convención en particular.

Esta concepción hace de la protección un concepto complejo que bien merece una mirada desde los ejes que la conforman: Entre ellos los siguientes:

1. Los sujetos de la Actuación

Los sujetos son, por un lado, las personas, niñas, niños, adolescentes, solicitantes del servicio, y, por el otro, las autoridades investidas de la facultad de intervenir, como mediadoras o como instancias de decisión, la familia y la sociedad.

Los solicitantes y las solicitantes del servicio, niños, niñas, adolescentes y demás miembros de la familia, son sujetos del proceso de atención y protección integrales e interlocutores de las autoridades competentes, lo cual supone su participación activa en dicho proceso. Comporta también la consideración de su dignidad en toda la actuación y su colaboración activa en todas las diligencias y en el cumplimiento de las decisiones. La titularidad de los derechos comprende en ella misma la responsabilidad de su ejercicio. El sujeto ejercitante de los derechos es una persona en posesión de sus atributos fundamentales, como son la dignidad, la libertad, la responsabilidad, la igualdad y la autonomía. No es pensable ejercer derechos sin el reconocimiento del otro o de la otra como interlocutor y en ejercicio de sus derechos. Los sujetos solicitantes de la acción de la autoridad son personas con su complejidad y diversidad antropológica, sociológica y cultural. Desde el punto de vista de la integralidad, la atención debe tener en cuenta esta diversidad.

Las autoridades son también sujetos de la integralidad. de autoridades porque en estas materias quien solicita un servicio de atención para el restablecimiento de los derechos espera que la persona que la atiende sea alguien que tenga facultad profesional, legitimidad y potestad

para orientar a quienes acuden a ella y para decidir cuando los autores de los conflictos no pueden encontrar por sí mismos las soluciones adecuadas. La autoridad es la persona que posee conocimientos, está legitimada por la ley para actuar e investida de una potestad que hace que sus decisiones asuman el carácter de mandatos aceptados por quienes solicitan su intervención. Pero el ejercicio de la autoridad no es un acto unipersonal inconsulto. Es una conjunción de orientación que muestra posibilidades de acción y de imposición frente a las incongruencias y desajustes que se puedan presentar en el ejercicio de los derechos.

2. Los Hechos y el Contexto

El análisis de los hechos sujetos a la consideración de las autoridades también se debe realizar de manera integral. Los hechos explícitos tienen raíces que en ocasiones son los factores determinantes de la conducta. El análisis diagnóstico debe tratar de auscultar los diferentes factores que pueden constituir el origen y desarrollo de los acontecimientos que motivan el o los conflictos que llegan al despacho de las autoridades. Así mismo, los hechos se deben analizar en el contexto en el cual se producen. El contexto familiar, barrial, social, cultural y económico, son factores que contribuyen y explican en buena parte la conducta de los seres humanos. Este es un aspecto importante de la atención integral, que permite el diseño de la estrategia de actuación desde el punto de vista de los actores y de las decisiones que deben tomar las autoridades para llevar a cabo su misión.

3. La Corresponsabilidad de los Agentes

El principio de corresponsabilidad establece la participación activa de tres agentes directos que son la familia, la sociedad y el Estado, cada uno con obligaciones específicas establecidas en la Convención y en las legislaciones nacionales. El ejercicio de la responsabilidad parte de la familia; los padres, los representantes legales y las personas a quienes se les ha asignado el cuidado y atención de los niños, niñas o adolescentes, son los obligados en la esfera privada. La sociedad lo es en lo público social, y las instituciones del Estado en la esfera pública estatal. La Corresponsabilidad tiene un carácter circular de la cual se desprende el sentido integral de la atención que la familia, la sociedad y el Estado deben brindar para asegurar la vigencia plena de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Cada agente tiene sus obligaciones específicas y el cumplimiento de cada una de ellas no exime de responsabilidad a los otros.

4. El Interés Superior del Niño

El cumplimiento de las obligaciones de los agentes corresponsables se rige por un principio rector, que es el interés superior del niño. Este es un principio establecido en el artículo tercero de la Convención, que debe orientar la actuación de todas las personas y entidades públicas y privadas, que atienden a los niños, niñas y adolescentes. Cillero Buñol afirma que:

Esta disposición es un reflejo del carácter integral de la doctrina de los derechos de la infancia y, a su vez, de su estrecha relación con la doctrina de los derechos humanos en general. Como las niñas y los niños son parte de la humanidad y sus derechos no se ejercen separada, o contrariamente al de las otras personas, el principio no está formulado en términos absolutos, sino que el interés superior del niño es considerado como una "consideración primordial". El principio es de prioridad y no de exclusión de otros derechos o intereses.¹⁸

El Interés Superior es un principio rector y a la vez, un principio dirimente, pues tiene también la función mediadora en los casos de conflicto de vigencia de los derechos de las personas adultas y de los niños, niñas y adolescentes. En la legislación colombiana este principio se complementa con la prevalencia de sus derechos, consagrada en el artículo 44 de la Constitución Política. Este es un avance importante para configurar la figura de la protección integral en el enfoque de los derechos.

5. El Cuerpo Normativo

Uno de los requisitos de la atención integral es la efectividad de la actuación, y ésta se inicia con la pronta respuesta del procedimiento judicial o administrativo. La atención jurídica a la infancia y la adolescencia requiere un cuerpo normativo sustantivo, comprensivo e integrador de los derechos humanos y de normas procesales expeditas que permitan fijar la atención en lo realmente central, que es la atención encaminada a asegurar la estrategia de atención integral. Dos requisitos son indispensables para alcanzar este objetivo: el esfuerzo de síntesis procesal y la aplicación del principio de la oralidad. Desde el punto de vista de la atención a de la ley penal, la integralidad comprende la aplicación de las normas de responsabilidad penal juvenil, pero también el restablecimiento de los derechos conculcados y la restauración de su personalidad como sujetos titulares de los derechos.

La integralidad en el orden jurídico es también la conjunción del orden jurídico internacional con el orden nacional. Desde el punto de

¹⁸ Cillero Bruñol, Miguel. *Infancia, Autonomía y Derechos. Una cuestión de principios*. Versión virtual. www.iin.oea.org P. 9

vista de los derechos humanos, la legislación atraviesa las fronteras nacionales. Se conjugan la legislación nacional e internacional en un cuerpo normativo único que conforma el orden jurídico aplicable a la atención y protección integrales. Las instancias de seguimiento de los instrumentos internacionales, como los Comités de los Pactos y Convenciones, recuerdan la necesidad de aplicar las normas internacionales en el orden nacional. Jorge A Subero Isa, experto en derecho internacional del trabajo, sostiene que en la medida en que como Estado nos obligamos al cumplimiento de una norma internacional, la estamos incorporando al orden jurídico interno. La integralidad, desde el punto de vista normativo, quiere decir que el derecho internacional de los derechos humanos y el orden interno correspondiente, conforman el cuerpo jurídico aplicable en la actuación relacionada con la perspectiva de los derechos.

6. La Interdisciplinariedad

La vigencia de los derechos de las niñas, los niños y de los adolescentes es responsabilidad del conjunto de las disciplinas cuyo objeto de conocimiento tiene que ver directa o indirectamente con la infancia y la adolescencia. Por consiguiente, se enmarca en el horizonte de la multidisciplinariedad. El concurso de las disciplinas permite la comprensión integral de la problemática y el establecimiento de las estrategias apropiadas para asegurar el goce efectivo de los derechos. Esto quiere decir que la mirada interdisciplinaria permite diseñar rutas de atención integral desde el punto de vista de las instituciones del Estado que atienden a la niñez y la adolescencia, en el orden administrativo y en el orden judicial.

7. La Interinstitucionalidad

Así como la integralidad supone la comunicación interdisciplinaria, también precisa de la interlocución interinstitucional. En este nivel, la interrelación se realiza entre las instancias del Estado que atienden la niñez y la adolescencia y entre éstas y las organizaciones de la sociedad civil. Esta interconexión es quizá el instrumento más importante de la integralidad. Sin ella es difícil alcanzar los propósitos de la protección integral, por cuanto una sola institución no posee los elementos necesarios para llevar a cabo la estrategia de la atención y protección requeridas para alcanzar su efectividad. La comunicación interinstitucional supone la coordinación con la cual se definen las responsabilidades y niveles de participación de las diferentes instituciones públicas y privadas, en los niveles nacional, regional y municipal o local.

8. Seguimiento y Control

La comunicación interinstitucional se extiende también a las instancias de control. En este nivel es preciso llevar a cabo una reflexión sobre la modalidad de seguimiento y control pertinente para los postulados de la protección integral. Una primera apreciación nos permite afirmar que el seguimiento y control debe consultar los principios de la corresponsabilidad y la democracia participativa, en concordancia con el interés superior del niño o niña. Estos postulados nos llevan también a pensar en la necesidad de establecer protocolos de seguimiento y de control inspirados en el paradigma de los derechos y en la doctrina de la integralidad. Por ello, los protocolos se deben diseñar de manera concertada con las instancias que atienden la infancia, la adolescencia y la familia, y con la participación de las organizaciones sociales especializadas. Estas pueden ser aliadas decisivas para vincular el control con la efectividad que supone la atención integral.

9. Prevención y Protección

En la protección integral, la prevención y la protección son partes esenciales del proceso de la perspectiva de los derechos. Garantizar las condiciones de ejercicio de los derechos es la expresión más acertada de la prevención, pero también es preciso tomar medidas para erradicar los flagelos que afectan la vigencia de los derechos. De la efectividad de estos dos aspectos de la prevención depende la disminución de la necesidad de actuación en el restablecimiento y reparación de los derechos conculcados. De igual manera, la efectividad en la garantía de los derechos reduce el número de adolescentes infractores o infractoras de la ley penal, y a quienes las circunstancias los lleven a cometer delitos serán tratados o tratadas como personas en proceso de restauración de su personalidad, es decir, que el infractor o infractora recibirá la formación adecuada para que vuelva a ejercer sus derechos de manera responsable frente a sí mismo, a la familia, a la sociedad y al Estado.

10. La Interconexión entre el Derecho y las Políticas Públicas

Otro aspecto de la integralidad es la interconexión entre la legislación y las políticas públicas relacionadas con la infancia y la adolescencia. Para asegurar la efectividad en la aplicación de las normas y en el cumplimiento de las sentencias judiciales y administrativas, es preciso el apoyo de las políticas públicas con las cuales se puede dar cumplimiento a las decisiones emanadas de las autoridades competentes. En el paradigma de los derechos, el estatuto jurídico orienta las políticas públicas, y éstas garantizan la efectividad de las decisiones judiciales y administrativas tomadas para garantizar el ejercicio, restablecimiento, reparación de los derechos conculcados,

así como el tratamiento de de la ley penal, y de los niños, niñas y adolescentes víctimas de los delitos.

11. Interconexión entre Políticas Nacionales y Políticas Internacionales

Finalmente, otro aspecto importante de la protección integral es la coordinación de las políticas nacionales con las políticas internacionales. La cooperación internacional es un factor decisivo para el desarrollo de la protección integral. Los foros multilaterales recomiendan planes de acción cuyo cumplimiento se debe llevar a cabo en el nivel nacional. Pero las democracias pobres sólo podrán cumplir esos compromisos si la comunidad internacional asume sus propias responsabilidades a través de las agencias de cooperación. Esta interconexión es elemento necesario para disminuir las distancias entre las utopías proyectadas desde la dimensión internacional, y las realidades nacionales colmadas de tantas carencias y tan pocas realizaciones.

Los ejes señalados muestran la complejidad que rodea la protección integral, pero también su riqueza y las posibilidades inmensas que tiene como instrumento para asegurar la vigencia del paradigma de los derechos en el mundo de las niñas, los niños y de los adolescentes.¹⁹

Una Mirada Contemporánea a la Convención

Las bondades de la Convención de los derechos del niño son de aceptación universal. Desde su vigencia, las niñas, los niños y los adolescentes tienen un mundo propio en el cual ejercen sus derechos, desarrollan su autonomía de vida y su libertad, a partir de su propia comprensión. La Convención es ambigua en este reconocimiento, pero abrió caminos importantes para la comprensión que hoy tenemos del pluralismo de los mundos, del derecho que tienen a existir con sus propias especificidades. Sabemos que las niñas, los niños y ejercen sus derechos con sus lenguajes, con su autonomía y su libertad. Estamos en la búsqueda de las formas de interlocución con las cuales las personas adultas podremos asumir nuestras responsabilidades frente a la infancia y la adolescencia, ejerciendo una autoridad fundada en el respeto a los derechos de nuestros hijos e hijas, de nuestros estudiantes y pupilos. La comunicación, entendida como construcción colectiva de sentido, es una propuesta de filósofos como Habermas.²⁰ Para hacer posible esta forma de comunicación contamos con los siguientes presupuestos aceptados y desarrollados con mayor profundidad en estos veinte años de vigencia de la Convención:

¹⁹ Para mayor información se puede consultar mi obra *Las Niñas, los Niños y los Adolescentes, Titulares Activos de Derechos*. Ediciones Aurora Bogotá. 2007.

²⁰ Ver Facticidad y Validez. La Inclusión del Otro.

La Apertura de la Categoría Niño

Para una mejor aplicación de la Convención, la doctrina ha abierto la categoría para dar espacio al mundo de los niños y las niñas. También se abre espacio la distinción entre primera infancia y niñez propiamente dicha. Estas distinciones son necesarias para establecer las especificidades en el diseño de las políticas públicas que garantizan el ejercicio de los derechos de la niñez en la primera infancia, la niñez propiamente dicha y la adolescencia. Sin perder de vista la definición de niño que aporta la Convención, en el curso del desarrollo de las reformas a las legislaciones nacionales se ha llegado a la necesidad de abrir la categoría para mejorar la comprensión de sus alcances, para precisar el lenguaje, para orientar el trabajo y la comunicación en cada uno de los momentos de estas etapas del ciclo vital. Abrir el espacio de la adolescencia ha permitido aclarar los principios y conceptos de la legislación sobre la responsabilidad penal juvenil. Es claro que la atribución de la responsabilidad penal se refiere al mundo de y no a los niños y niñas.

La Perspectiva de Género

En el paradigma de los derechos, no hay democracia sin la participación de las mujeres en todos los órdenes de la vida familiar, social, económica y política, en condiciones de igualdad con los hombres. Así lo disponen los instrumentos internacionales de derechos humanos. La igualdad entre los géneros es la base de la titularidad universal de los derechos humanos y por ende la condición de posibilidad de la democracia.

La perspectiva de género es la categoría de análisis que tiene en cuenta las diferencias sociales, biológicas, psicológicas y ambientales en las relaciones entre las personas según el sexo y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social. La aceptación de estas referencias en la vida cotidiana, en el orden económico y en el orden político, hace visibles las miradas y las percepciones de la feminidad y la masculinidad, con las mismas oportunidades e igualdad de responsabilidades.

La Convención sólo hace una mención a la perspectiva de género en el ordinal d) del artículo 29, que establece los propósitos de la educación. Hay que preparar al niño “para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”, dice la disposición. Pero la misma Convención no es el mejor ejemplo de expresión de la igualdad de género. Este tema no formó parte de las preocupaciones de los legisladores internacionales, a pesar del gran desarrollo de las reivindicaciones de los derechos de las mujeres durante el período de elaboración de este instrumento internacional. En la actualidad la interpretación y aplicación de sus postulados no puede pensarse sin el reconocimiento efectivo de la igualdad de género. La perspectiva de género tiene que mirarse como un principio transversal a la Convención y a todas las medidas internacionales y nacionales que se deriven de su vigencia.

La Claridad en la Titularidad de los Derechos de los Niños, las Niñas y de los Adolescentes

En este tema se han recorrido senderos importantes para clarificar la titularidad de los derechos de las niñas, los niños y de los adolescentes. El debate es cada vez más claro; ya contamos con los aportes de disciplinas como la psicología, cuyas experiencias presentan los niveles de comprensión y de expresión de niños y niñas en todas las etapas de su desarrollo. Además, son enormes los avances en las metodologías y ayudas pedagógicas con que se cuenta para la estimulación temprana en la primera infancia, y la aproximación inmediata de las niñas y los niños al mundo virtual, en donde ellos mismos se acercan al conocimiento de las ciencias, las artes, la música, etc., casi desde el vientre materno. Todas estas reflexiones han contribuido a despejar el horizonte de la titularidad de los derechos y el consenso es generalizado en torno al reconocimiento de su ejercicio activo en todos los momentos de su ciclo vital. La titularidad de los derechos es la expresión de la autonomía y la libertad. Terminó la época de la educación para la sumisión y la obediencia incondicional. En mi obra *Las Niñas, los Niños y los Adolescentes, Titulares Activos de Derechos*, afirmo que

la interacción niño adulto es un encuentro de autonomías y dependencias mas no de sumisión del menor al mayor. En la perspectiva de los derechos ya no es posible hablar de sumisiones de ninguna clase porque como afirmó Kant, la sumisión es la renuncia al derecho originario de la libertad y esa renuncia es la pérdida de la calidad de persona, propia de la especie humana.²¹

La Relación entre el Paradigma de los derechos y la Protección Integral

Esta relación no es clara en los desarrollos legislativos nacionales. En la mayor parte de las legislaciones latinoamericanas se ha impuesto la supremacía de la protección integral como paradigma. Aun cuando coinciden los expertos en afirmar que el paradigma de la protección integral se funda en los derechos, aun falta aclarar y reconocer que son los derechos humanos el núcleo de postulados filosóficos, éticos, jurídicos y políticos que conforman el paradigma de la democracia posmoderna. Los derechos son el fundamento y patrimonio inalienable de los seres humanos en todos los momentos de su ciclo vital. De esta consideración se deriva la titularidad universal e imprescriptible de los derechos de todos y todas y para todos y todas. La protección integral es un principio instrumental. Pero este debate no está concluido, aún hay que despejar el paradigma de las huellas de la protección, vista en el contexto de la teoría de la situación irregular.

²¹ Galvis Ortiz, Ligia. OP. Cit. P. 36.

Los Niños y Niñas con Discapacidad, son titulares activos de los derechos

El campo de la discapacidad es en donde más se ha afianzado la mirada asistencial de la protección. El lenguaje y el discurso sobre la discapacidad ha sido el cómplice del asistencialismo en este campo. A pesar de lo establecido en el artículo 23, que reconoce el derecho de los niños y niñas con discapacidad a una vida plena y decente y a recibir los cuidados especiales que les correspondan, la sombra de la protección asistencial los ha acompañado desde las mismas palabras utilizadas para su apelación. Se ha hablado de minusválidos, impedidos (lenguaje de la Convención), inválidos, discapacitados. Todos estos apelativos parten de la carencia de capacidad, pero no se ha encontrado el lenguaje que los defina desde la diferencia de habilidades y facultades. En la búsqueda de la igualdad en el tratamiento de las personas con discapacidad, las Naciones Unidas han aprobado la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Este instrumento actualiza lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos del Niño y le da cuerpo a los derechos de todas las personas en situación de discapacidad. Es también un complemento para el desarrollo de legislaciones nacionales más precisas, fundadas en los derechos de este grupo de población.

La interculturalidad en la Garantía de los Derechos de los Niños, las Niñas y de los Adolescentes

Esta Convención es uno de los instrumentos que abre paso a la consideración de la interculturalidad como presupuesto para asegurar la titularidad universal de los derechos, y el primero en el sistema de las Naciones en tener en cuenta los derechos de las niñas y los niños indígenas (art. 30). El siglo XXI tiene el gran desafío de establecer los mecanismos de la comunicación intercultural. No basta con reconocer los derechos de los grupos étnicos, lingüísticos, religiosos, o de los indígenas o la población afrodescendiente o de los pueblos Rom, y mantenerlos aislados a través de las políticas sectoriales. El reconocimiento de la diversidad cultural en el enfoque de los derechos, es efectivo cuando a más del reconocimiento y las condiciones de ejercicio, se toman medidas para que todos ellos y ellas tengan una participación activa en los asuntos de su interés, cuando el vecindario no se altere con la presencia de niños, niñas, jóvenes o personas adultas de todos estos grupos en los parques y en los edificios y barrios de todas las condiciones sociales; cuando los niños afro-descendientes y las niñas indígenas se sienten en las aulas de clase junto con los blancos, las mestizas, y la vida no se altere; cuando desaparezca el prejuicio y la desconfianza de unos grupos frente a otros. Cuando los sistemas educativos ofrezcan el aprendizaje de las lenguas indígenas en las regiones en donde su presencia es importante; cuando aprendamos el lenguaje de los sordos, para establecer una verdadera comunicación intercultural. En este campo, la Convención tiene un largo camino por recorrer en todos los lugares del planeta.

En las dos décadas de vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño, es necesario hacer un alto en el camino para interrogarnos sobre la coherencia entre el discurso de los derechos de las niñas y los niños y su aplicación efectiva. El discurso se está consolidando con bases firmes. Su coherencia con la práctica plantea los más grandes desafíos al orden jurídico y a las ciencias sociales en general. Con la vigencia de la Convención se ha consolidado la disciplina del derecho de infancia, con lo cual se ha abierto el espacio académico para su estudio especializado. No podemos decir lo mismo de la aplicación de la Convención y su eficacia para alcanzar sus propósitos de que los niños y niñas se desarrollen en un ambiente de felicidad y amor. La Cumbre de las Naciones Unidas por la infancia mostró la triste evidencia del incumplimiento de la mayoría de los Estados de las obligaciones adquiridas al ratificar este instrumento internacional. Los dos protocolos adicionales ya están vigentes, pero la explotación laboral, el abuso y la explotación sexuales, la incorporación de los niños y las niñas en la guerra, siguen formando parte de los flagelos más desastrosos que azotan a la población infantil del planeta. La celebración de este vigésimo aniversario de la Convención, será más significativa si se expresa en un llamado a la renovación del compromiso efectivo de toda la comunidad internacional con el desarrollo integral y la felicidad de nuestros niños, niñas y adolescentes. La tarea continúa, porque la deuda con los niños y las niñas sigue vigente.

Lista de referencias

- Ampe, Unicef-Perú (1997). Tomando conciencia sobre los Derechos del Niño Manual del Comité Local sobre los Derechos del Niño. Lima.
- Buaiz Valera, Y. E. Introducción a la doctrina de la Protección Integral. Documento fotocopiado sin referencia bibliográfica.
- Cillero Bruñol, M. Infancia, Autonomía y Derechos. Una Cuestión de Principios. En www.iin.oea.org
- Código de la Infancia y la Adolescencia de Colombia. (2008). Comentado y Concordado. Tercera Edición.
- Convención sobre los Derechos del Niño (Noviembre de 1999). Unicef Colombia. X aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Freeman, M. D. A. (2004). Tomando más en serio los Derechos de los Niños. En: Derechos de los Niños. Una contribución teórica. Isabel Fanlo, Compiladora. México: Distribuciones Fontamara.
- Gajardo, S. (1940). Los derechos del Niño. Santiago de Chile: Imp. y Lito. Universo S.A. –Ahumada 32.
- Galvis Ortiz, L. (2007). Las Niñas, los Niños y los Adolescentes, Titulares Activos de Derechos. Bogotá: Ediciones Aurora.
- García Méndez, E. (1997). Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina De la Situación Irregular a la Protección Integral (Segunda Edición). Ibagué: Forum Pacis.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(2): 621-636, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Perspectiva de Derechos en Programas Universitarios que forman Para la Educación Inicial*

Nisme Pineda**

Asesora del equipo de Investigación y evaluación de Cinde Bogotá, Directora de Línea de Investigación en Niñez y docente de la maestría en desarrollo educativo y social Cinde- Universidad Pedagógica Nacional, Consultora para programas de niñez y desarrollo social.

Leonor Isaza***

Consultora e investigadora en temas de infancia.

Marina Camargo****

Docente e investigadora de la Universidad de La Sabana.

Clelia Pineda*****

Investigadora en el área educativa y social. Docente Universitaria.

Diana Henao*****

Candidata a grado de Maestría en Desarrollo Educativo y social en Cinde en Convenio con la Universidad Pedagógica Nacional

• **Resumen:** *En las últimas décadas se ha asignado mayor importancia tanto al papel del desarrollo infantil temprano en el desarrollo humano como a los contextos en los cuales éste se da y a la atención a la primera infancia. Esto llevó a pensar en la necesidad de comprender cómo se están formando los docentes y las docentes que se encargan de la atención a la niñez durante los primeros años de vida, reconociendo la tendencia creciente a la inscripción de niños y niñas en las ofertas institucionales a edades cada vez más tempranas, y la necesidad de promover y garantizar los derechos de la infancia. La*

* Este artículo es una síntesis de la investigación denominada "Programas de formación del talento humano en educación inicial: perspectivas para el cambio", desarrollado por el Cinde con el apoyo de Conciencias en 2008. Proyecto de investigación # 101 de 2007 "Programas de formación del talento humano en educación inicial: perspectivas para el cambio". Código: 321440520200. Colciencias. Fecha de inicio: 17 de marzo de 2008. Fecha de terminación: 17 de febrero de 2009.

** Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia; especialista en Análisis de Datos; especialista en docencia universitaria; magíster en Desarrollo Educativo y Social del Cinde en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: nismepi@cable.net.co

*** Psicóloga de la Universidad Javeriana, magíster en Desarrollo Educativo y Social del Cinde en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: leonorisaza@cable.net.co

**** Socióloga de la Universidad Javeriana, magíster en Desarrollo Educativo y Social del Cinde en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales en convenio con Cinde. Correo electrónico: mcamargo-a@colomsat.net.co

***** Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, Master of Arts in TEFL de Southern Illinois University-Carbondale, Estados Unidos, Doctora en Educación(PhD). Correo electrónico: clelia1@rocketmail.com

***** Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: dianajdc@gmail.com

investigación caracterizó de manera cualitativa los planes curriculares de 34 programas universitarios de pre-grado en Colombia, que buscan la formación de docentes para trabajar con niños y niñas en la primera infancia. El estudio incluyó análisis de documentos, entrevistas con coordinadores de programas, y grupos focales con estudiantes de último semestre y graduados. Los resultados muestran que pocos programas explicitan en sus currículos la perspectiva de derechos de la infancia. Además, prevalecen las miradas tradicionales sobre educación inicial y sobre el papel del entorno en que crecen los niños y niñas. Las metodologías de formación de los programas en general consideran a sus estudiantes como sujetos activos, y en consonancia asumen estrategias pedagógicas y de evaluación activas. La actualización de los programas es constante y busca mejorar la calidad académica, pero no tiene como uno de sus referentes la situación de la infancia en el país.

Palabras clave: primera infancia, educación inicial, enfoque de derechos, derechos del niño y la niña, formación de docentes, currículo.

Perspectiva de Direitos nos Programas Universitários que Treinam Professores e Professoras para a Primeira Idade

• **Resumo:** *Nas últimas décadas, se tem dado uma importância maior tanto ao papel do desenvolvimento infantil cedo no desenvolvimento humano como aos contextos nos quais este desenvolvimento se apresenta e à atenção na primeira infância. Isso conduziu a pensar na necessidade de compreender o processo de formação dos professores e das professoras que vão estar encarregadas da atenção às crianças durante seus primeiros anos de vida. Também é importante reconhecer a tendência crescente para inscrever as crianças nas ofertas institucionais a idades cada vez menores e a necessidade de promover e garantir os direitos da infância. A pesquisa caracterizou qualitativamente os planos curriculares de 34 programas universitários de pré-graduação na Colômbia, que visam a treinar professores e professoras para trabalhar com crianças na primeira infância. O estudo incluiu a análise de documentos, entrevistas com co-ordenadores de programas, e grupos focais com estudantes do último semestre e com aqueles já diplomados. Os resultados mostram que poucos programas explicitam a perspectiva dos direitos da infância em seus planos curriculares. Além do mais, prevalecem as considerações tradicionais sobre a educação na primeira idade e sobre o papel do meio onde as crianças se desenvolvem. As metodologias para o treinamento dos programas, em termos gerais, consideram os estudantes como sujeitos ativos e, em conclusão, assumem estratégias ativas pedagógicas e de avaliação. A atualização dos programas é permanente e visa a melhorar a qualidade acadêmica, mas não tem a situação da infância no país como um dos seus referentes.*

Palavras chave: primeira infância, educação na primeira idade, aproximação de direitos, direitos das crianças, treinamento de professores e

professoras, currículum

Perspective of Rights in University Programs Skilling Teachers for the Child's Early Age

• **Abstract:** *In the last decades, major importance has been assigned both to the role of early child development in human development and to the contexts where this development takes place as well as to attention in early childhood. This led to think about the need to understand how teachers who are going to be in charge of child care in their early years are being skilled. It is also of great importance to recognize the increasing trend of registering both boys and girls in the various institutional offers, day by day at an earlier age, and to recognize the need to promote and guarantee the consideration of children's rights. This research qualitatively characterized the syllabi of 34 Colombian undergraduate university programs that aim at skilling teachers to work with both boys and girls in their early age. The study included the analysis of documents, interviews with program coordinators and focus groups with senior students and undergraduates. The results show that very few programs make the perspective of children's rights explicit in their curricula. Besides, the traditional educational perspectives on early training and the role of the environment where the children are raised prevail. The methodology used in the teacher training programs generally consider students as active subjects and, accordingly, implement active pedagogical and evaluation strategies. There is a constant updating of programs that aims at improving academic quality, although the status of childhood in the country is not one of its referents.*

Keywords: early childhood, early education, rights approach, child's rights, teacher skilling, curriculum.

Primera versión recibida marzo 16 de 2009; versión final aceptada junio 18 de 2009 (Eds.)

-I. Introducción. -II. Metodología. -III. Principales hallazgos. -IV. Discusión. -Referencias.

I. Introducción

Actualmente se cuenta con un gran cúmulo de evidencia que demuestra la importancia de la atención a los procesos durante los primeros años del desarrollo y en los cuales la educación inicial juega un papel fundamental. Las investigaciones han demostrado que un porcentaje importante del desarrollo del cerebro humano depende de la estimulación del entorno. En este sentido, la calidad de las estimulaciones que vivencian los niños y las niñas más pequeños determinan el máximo de potencialidades que puedan desarrollar, lo que se reflejará en mejores condiciones de vida individual y social. Cuando se habla

de la atención a la infancia es necesario comprender que las acciones tienen un gran poder sinérgico en cuanto a desarrollo de capacidades en las personas adultas y en los actores sociales que interactúan con ella, y en la construcción del capital social. Y en ello los procesos de formación del talento humano que trabajan con primera infancia se tornan fundamentales.

Por otra parte, sólo en la segunda mitad del siglo XX aparecen las perspectivas de niños y niñas como sujetos activos en creciente desarrollo a través de las interacciones establecidas con sus pares, con la gente adulta y con el mundo físico y cultural que los rodea. En esta nueva concepción subyace la idea de que el ser humano se constituye en una profunda interacción con su medio social, histórico y cultural, y es desde esta interacción que se hace posible un mejor desarrollo (Red por los derechos de la infancia, 2006). Estas nuevas perspectivas y la gran atención que se ha dado a la infancia como fase específica del desarrollo humano, han incidido en la delimitación de derechos de la niñez, dentro de los derechos humanos (Fanlo, 2004), y en la consideración de los niños y las niñas en tanto sujetos de derechos.

La perspectiva de derechos, además del cumplimiento de los derechos expresados en la Convención de los derechos del niño en 1989, presupone una mirada distinta de los niños y las niñas, así como del actuar de las personas adultas con respecto a ellos y ellas. Son tres las características básicas de esta perspectiva, que se reflejan en la Convención: en primer lugar se encuentra el paso de las necesidades de los derechos, es decir, que no es por una mirada asistencialista que se potencia el desarrollo infantil, sino porque los niños y las niñas tienen derecho a ello y la sociedad y el Estado son los garantes (Cillero, 1999; Alianza internacional de Save the Children, 2002). En segundo lugar, se tiene una mirada integral de los derechos de la infancia en tanto abarca todas las dimensiones de la vida y del desarrollo. En tercer lugar está la concepción de autonomía progresiva, que apunta a una nueva concepción del niño y la niña considerándolos como personas en desarrollo y no como adultos menores a quienes, de manera paternalista, debe protegerse. En esta mirada de autonomía progresiva está implícita la mirada de los niños y las niñas como sujetos activos en su desarrollo y no como objetos pasivos de la educación.

Toda esta perspectiva de derechos tiene implicaciones importantes en relación con el tema de primera infancia y educación inicial, por cuanto la garantía de los derechos infantiles en este ciclo, además de asegurar el acceso a la educación desde tempranas edades, implica hacerlo en condiciones que eliminen las diversas inequidades con un enfoque de niñez que se respalde en la perspectiva de derechos, y que por consiguiente realice cambios en los enfoques y prácticas pedagógicas. La pedagogía no puede seguir pensando que el rol de la persona adulta se traduce en guiar y formar al niño y la niña, y observarlos y actuar con ellos como si fueran seres pasivos y maleables en sus manos. Por el contrario, debe pensarse como una acción no homogenizadora, que estimule las fortalezas y capacidades de los niños y las niñas (Peralta, 2003, las denomina pedagogía de las fortalezas). Igualmente debe tener en

cuenta la capacidad de los niños y las niñas para comunicar sus opiniones, el derecho a participar y a opinar sobre las circunstancias y decisiones que les atañen puesto que ellos son los "auténticos protagonistas de su propio desarrollo" (Comité de derechos del niño, 2007).

Por otra parte, si se tiene en cuenta que los padres y madres son los principales garantes de la educación y el desarrollo infantil durante las primeras etapas, los programas de educación inicial deben integrar dentro de sus planes, acciones de apoyo y cooperación con las familias de manera que ambas instancias estimulen el desarrollo infantil de manera mancomunada, y cada una desde su especificidad.

Lo anterior supone que la capacitación y educación de quienes van a trabajar en educación inicial y a administrar estos programas, puedan abarcar cabalmente las implicaciones que la perspectiva de derechos implica para poder realizar los cambios necesarios que fomenten realmente el desarrollo infantil temprano. Las facultades de educación juegan en ello un papel crucial. Es importante, por tanto, comprender la importancia que en los programas universitarios de formación de maestros y maestras se asigna a la perspectiva de derechos, y todas las implicaciones que ello supone para la educación inicial.

Lo dicho condujo al planteamiento de las siguientes preguntas para orientar la indagación: ¿Cuáles son las características de los programas de formación profesional en el campo de la educación inicial en el país en cuanto a una perspectiva de derechos, y de qué manera se actualizan? ¿Qué comprensión tienen los estudiantes y las estudiantes de último año, y los egresados y egresadas recientes de los programas de formación profesional en el campo educativo, acerca de su capacidad de incidir en el desarrollo infantil con perspectiva de derechos?

Así, se planteó como objetivo lograr la caracterización de los planes de formación profesional en el campo de la educación inicial, en función de la perspectiva de derechos de la niñez.

II. Metodología

El estudio, de tipo descriptivo analítico, caracterizó 34 programas universitarios de pre-grado de Colombia, cuyo objetivo es la formación de docentes para la educación inicial. Se estudiaron sus diferentes componentes (fines, contenidos, metodologías, evaluación del programa y perspectivas curriculares) a través del análisis documental de los planes de formación y de entrevistas con coordinadores de 11 universidades. La perspectiva de derechos de la infancia en los currículos se analizó alrededor de las siguientes categorías: concepción de niño y niña y de desarrollo infantil; concepción de educación inicial, y diversidad e inclusión en la educación inicial.

Esta caracterización se complementó a través de cuatro estudios de caso de universidades de Bogotá, en los cuales se buscó entender con mayor

profundidad la relación entre las propuestas curriculares, su forma de ejecución y la apropiación lograda por estudiantes y egresados sobre la perspectiva de derechos de la infancia. Con estudiantes de último año se realizaron entrevistas de grupos focales, y con egresados y egresadas, entrevistas semiestructuradas. Se seleccionaron 9 egresados de los últimos tres años, tres por cada año.

III. Principales hallazgos

Los principales resultados encontrados después del análisis de los currículos se organizaron en las siguientes categorías: concepción de niño y niña y de desarrollo infantil, concepción de educación inicial, educación inicial, diversidad e inclusión, perspectivas y enfoques curriculares, metodologías de formación de los estudiantes y las estudiantes y evaluación del aprendizaje, y actualización del currículo a través de la evaluación.

Concepción de niño y niña y de desarrollo infantil

Existen pocos programas curriculares que evidencian una concepción de niños y niñas como sujetos integrales, activos en la construcción de su desarrollo, participantes en la producción de saberes y de decisiones de la vida cotidiana, que deciden y adoptan posiciones dentro de la sociedad. Estos programas reconocen también a la primera infancia como una etapa fundamental del desarrollo humano. Los egresados, egresadas y estudiantes de programas con esta mirada, llevan a cabo prácticas pedagógicas que responden a estas concepciones, aunque también se marca la influencia de los ámbitos laborales, pues en espacios más tradicionales, los egresados y egresadas tienden a acoplarse a perspectivas en las cuales el niño y la niña son considerados más pasivos y receptivos que activos y participativos.

Existe, por el contrario, una tendencia en la mayoría de los programas, a entender la niñez temprana como una etapa de la vida destinada a preparar al individuo para su futuro. A esto se añade el abordaje desde las necesidades y no desde las capacidades y potencialidades propias de los niños y niñas. En este sentido, se tiende a concebir la niñez temprana como una época para la adquisición de competencias que serán provechosas para posteriores procesos de la vida, lo cual lleva a que la mayoría de programas tengan una mirada importante de los niños y niñas como sujetos escolares.

De otra parte, en varios de los programas el desarrollo infantil está concebido principalmente como un proceso lineal marcado por periodos de edad, los cuales deben presentarse una serie de destrezas y habilidades. No se explicita el papel de las interacciones sociales ni el rol mediador de adultos y pares dentro de las distintas culturas. Los estudiantes y las estudiantes egresados de este tipo de programas tienden a mantener y a poner en práctica esta visión, desarrollando acciones en las cuales se plantean tareas paulatinamente más complejas que aseguran el abordaje escalonado de las dificultades para facilitar el desarrollo lineal de los niños y niñas. Ligado a lo anterior, se encuentra que

pocos programas tienen una concepción de desarrollo integral enmarcado en la perspectiva de derechos y asociado de manera directa al desarrollo social y humano.

Varios currículos visibilizan la niñez desde su propia capacidad de agencia y transformación, reconociendo el desarrollo de la autonomía, la libertad y el poder de decisión, pero lo hacen para niños y niñas de cuatro años en adelante, dejando de lado los menores de esas edades. En este tema, los egresados, egresadas y estudiantes, se enfrentan también a la disyuntiva de saber que los niños y niñas pueden opinar y participar, pero temen que eso conduzca a posiciones en las cuales la persona adulta les otorgue todo el poder de decisión. Hay quienes lo resuelven al plantear el papel de persona adulta como guía y orientador, mientras otros optan por establecer áreas sencillas en las cuales permiten las decisiones de niños y niñas, y otras en las cuales la gente adulta impone su autoridad. Los egresados, egresadas y estudiantes de programas que no plantean el tema de la promoción de la autonomía y la participación infantil, describen prácticas en las cuales el docente o la docente es quien dirige el proceso pedagógico ante un niño o niña pasivo y receptivo.

La ausencia en muchos programas de una intencionalidad explícita para trabajar desde una perspectiva de derechos, posiblemente incide en la presencia de, por lo menos, dos confusiones sobre dicha perspectiva: en primer lugar, que sea referida por estudiantes, egresados y egresadas, e incluso, por algunos coordinadores, como una lista de categorías de derechos más que como una concepción sobre los niños y las niñas. Y en segundo lugar, en que se confunde el derecho con las condiciones para su garantía. Esto lleva a concluir que pareciera considerarse la perspectiva de derechos de la infancia como un tópico jurídico y no como una concepción en la cual el niño y la niña son sujetos plenos de derechos, es decir, ciudadanos y ciudadanas en el presente, activos, interactuantes, plurales, participantes y en creciente autonomía.

Concepciones de educación inicial

Los programas que tienen una clara intención de fomentar prácticas profesionales basadas en la perspectiva de derechos, sustentan sus concepciones de educación inicial en los contenidos y orientaciones de las políticas públicas de primera infancia, así como en los debates actuales en torno al tema, a diferencia de aquellos programas que se distancian de este enfoque, en los cuales la mirada está sujeta, sí, a las políticas públicas educativas y de niñez, pero no de manera específica en primera infancia.

Para la mayoría de los programas analizados, el fin último de la educación inicial está asociado al desarrollo de competencias que les permita a los niños y a las niñas contar con los requerimientos que el sistema de educación básica primaria les demandará. En este sentido, sus concepciones están matizadas por procesos que preparan para el ingreso a la escuela, y no se orientan hacia los niños y niñas como sujetos y a los procesos que apunten a la promoción de sus capacidades y potenciales.

El desarrollo integral de la primera infancia como fin último de la educación inicial, es referido por casi todos los programas de una manera vaga, lo que a su vez hace que no se evidencie la forma en que los procesos enmarcados dentro de la educación inicial propenden por él. Son generalmente programas que centran su interés en la dimensión cognitiva, aunque nombren otras. Aquellos pocos programas que lo refieren de manera más específica, señalan la importancia de la promoción simultánea y sinérgica de las diversas áreas del desarrollo infantil para la generación de mejores condiciones de desarrollo individual para los niños y las niñas, y la construcción de bases para un mejor desarrollo social.

En general, los currículos de formación reconocen que la educación inicial es un asunto de corresponsabilidad compartida entre distintos actores. Sin embargo, el nivel con el que se describe la participación de cada uno de ellos en los procesos pedagógicos se precisa poco en los documentos que soportan los programas. Además, al primar la mirada de preparación para la escuela, se tiende a concebir el papel de los formadores y formadoras casi de manera protagónica, lo que hace menos visible el sentido de la vinculación activa de otros actores sociales que son igualmente relevantes en sus procesos. Lo anterior quizá pueda estar vinculado a la idea de que la educación inicial se desarrolla en el medio institucional, esto es, en los jardines infantiles. Son pocos los programas que refieren la educación inicial como proceso inscrito de manera específica, por ejemplo, en el contexto comunitario, o en otros escenarios distintos a las aulas de clase.

Si bien son pocos los programas que explicitan el papel de la formación profesional en la promoción de la participación infantil, es posible inferir que en algunos de ellos, concebir la educación inicial como un medio que coadyuva para la formación ciudadana, pasa por un trabajo pedagógico en el que el desarrollo de la autonomía se hace real sólo si hay una relación dialógica con los niños y las niñas, en la cual se les apoye en la búsqueda de comprensiones en torno a las razones que sustentan un determinado hecho o acción.

Por último, parece importante señalar que los resultados muestran cómo un número importante de los programas de formación no refieren de manera específica, cómo en la educación inicial se generan pedagogías que sean acordes a las características de los primeros años de desarrollo, es decir, a una pedagogía específica de la primera infancia, lo que se acentúa aún más si se considera que en general también se hace poca alusión a cómo se adelanta la formación de profesionales para la educación, desde el nacimiento hasta los tres años de edad.

Educación inicial, diversidad e inclusión

El análisis de los programas a la luz de las categorías relacionadas con la mirada de inclusión y de diversidad, revela posturas variadas según la explicitación que hacen en relación con el tema. Unos pocos programas dan importancia a la valoración y el respeto por la diversidad y el pluralismo al

resaltar, por un lado, las diversas características de niños y niñas y de las culturas en las cuales están socializándose, y por el otro, las actitudes de reconocimiento y respeto hacia esta pluralidad. Se plantea la necesidad de no homogenizar ni idealizar a los niños y las niñas, y algunos de los programas explicitan la existencia de distintas infancias por cuanto no sólo debe pensarse en una mirada única del desarrollo, ni en los niños y niñas que pertenecen a culturas y a condiciones sociales homogéneas. Otros pocos programas plantean el tema a través de elementos relacionados con el respeto por las diferencias individuales y con la mirada de la multiculturalidad en las poblaciones con las que se trabaja. No obstante, no son posiciones de aprovechamiento pedagógico y social de la diversidad y eliminación de la discriminación a causa de las diferencias. Por último, la mitad de los programas sólo menciona la importancia de la diversidad, aludiendo a la valoración de la diferencia, a los ritmos de aprendizaje, a las situaciones excepcionales, sin hacer mayores desarrollos sobre el tema. Los egresados, egresadas y estudiantes entrevistados en el marco de los estudios de caso, reconocen casi en su totalidad la importancia de las diferencias individuales, las cuales son valoradas y tenidas en cuenta en la acción docente. Sin embargo, en el caso en que el programa no tiene una postura sobre este aspecto, tienden a tener una visión más homogenizadora de la educación. La perspectiva de aprovechar pedagógicamente las diferencias culturales no es nombrada ni siquiera en los egresados, egresadas y estudiantes de programas que asumen explícitamente esta posición en su currículo.

De otra parte, pocos programas proponen una perspectiva de inclusión de todos los niños y niñas sin discriminación. Esta perspectiva alude a varios elementos: uno, la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso; dos, la inclusión no debe significar sólo la integración de quienes tienen necesidades educativas especiales en el aula regular; tres, la inclusión debe ser para todos los niños y niñas y focalizada en quienes están en situación de mayor vulnerabilidad; y cuatro, una pedagogía inclusiva trabaja activamente con la diversidad, sin discriminar, sin homogenizar y procurando el desarrollo integral de niños y niñas, cambiando los esquemas escolares, incrementando la participación y aceptando a todos los alumnos y alumnas en sus diversidades. Para otros pocos programas, la inclusión de las poblaciones en mayor situación de vulnerabilidad es un tema, que a diferencia de los programas anteriores, se menciona de manera puntual sin que haga parte de una opción importante y reiterativa dentro de sus planteamientos. Y en la mitad de los programas, el tema es poco señalado, y cuando lo es, se refiere a cobertura o atención de necesidades educativas especiales.

En relación con la mirada que se hace del entorno, la mitad de los programas concibe al niño y la niña como seres sociales que se construyen como sujetos en un entorno social, y la cultura es un elemento valioso de ese contexto. Ello conlleva a valorar los procesos de socialización que van creando significados sociales apropiados por las personas de una comunidad. De esta mirada se derivan intenciones de formación de docentes orientadas

tanto a la investigación y comprensión de los contextos, como a la importancia de tenerlos en cuenta en su acción pedagógica, y aún más, a transformarlos. Sin embargo, sólo en unos pocos programas se propone que es necesario comprender críticamente, valorar, aprovechar y trabajar con estos contextos. En la otra mitad de los programas, o no se menciona el tema o se hace con alusiones genéricas a él, sin señalar su función en el desarrollo infantil.

Por último, con respecto al tópico de familia y comunidad, para unos pocos programas la inclusión de estos dos ámbitos debe darse desde una perspectiva de respeto por su cultura y a través de un trabajo interactivo con ellas dejando de lado la idea de un docente poseedor de saberes y conocimientos únicos y verdaderos, y cambiándola por otra en la cual todos y todas son actores que construyen nuevos sentidos sobre la realidad. Un segundo aspecto que caracteriza esta posición es la valoración de la familia desde una perspectiva abierta y no prejuiciosa, evitando descalificaciones y clasificaciones que la pongan en desventaja, le atribuyan culpabilidad en las dificultades de los niños y niñas y eviten el abordaje de la diversidad que se enriquece con una perspectiva de la pluralidad. Otros pocos programas, al igual que en los anteriores, aluden al reconocimiento de la familia y la comunidad como parte del entorno que debe valorarse para lograr el desarrollo infantil, pero lo hacen de manera general y desde la perspectiva de la solución de problemas, el mejoramiento de la calidad de vida, y el bienestar. Por último, un tercer grupo de programas menciona el tener en cuenta a la familia y la comunidad como ámbitos de intervención o educación. Los estudiantes y los egresados y egresadas entrevistados en el marco de los estudios de caso, en su inmensa mayoría plantean la importancia de la familia en el trabajo, aludiendo más a una posición en la cual la familia debe ser educada, intervenida o apoyada por los educadores y educadoras iniciales, o por las instituciones donde laboran, de manera que mejoren sus prácticas de crianza o puedan solucionar los problemas que afectan a los niños y las niñas. Es, en general, una mirada desde las deficiencias más que desde la diversidad, que debe ser aprovechada para fortalecer el desarrollo infantil. La comunidad, al contrario de la familia, no es nombrada por egresados, egresadas y estudiantes, como si no fuera parte del desarrollo de los niños y las niñas, ni fuera un ámbito con el que tuviera que interactuar el docente o la docente.

Perspectivas y enfoques curriculares

Los currículos analizados en este proyecto son favorecedores de una formación crítico- reflexiva en la que se releva el papel del docente como investigador o investigadora. Los programas proponen que los futuros formadores y las futuras formadoras tomen conciencia de las problemáticas que aquejan sus contextos, revisen sus prácticas y propongan soluciones para los problemas identificados. Se le apuesta contundentemente a refinar la capacidad reflexiva y al desarrollo de habilidades investigativas. Sin embargo, las propuestas se plantean de forma general con poca referencia al trabajo

directo con niños y niñas, sus familias y sus comunidades. La reflexión parece centrarse en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas, sin referentes concretos a la perspectiva de derechos de la niñez.

Un número reducido de currículos tienden a insertarse en la perspectiva crítico-social. Son propuestas en las que, además de valorar el papel del maestro o maestra como crítico de la realidad y transformador de escenarios, se incluye la visión de currículo como construcción histórica y social que involucra las vivencias de docentes y estudiantes. A pesar de explicitar estos propósitos, los currículos analizados no especifican cómo se llevan a buen término con los niños y niñas.

Las propuestas investigativas en los currículos práctico-reflexivos y socio-críticos se consolidan a partir de núcleos problemáticos, con lo que se espera gestar una actitud de indagación permanente e integrar diferentes ejes temáticos o núcleos del saber. Son currículos marcados por características como la flexibilidad, la transversalidad y la integralidad. No obstante, estos elementos no se puntualizan directamente en lo concerniente a la niñez.

Metodologías de formación de los estudiantes y las estudiantes

En general, los programas ofrecen variedad de espacios de enseñanza y aprendizaje caracterizados por una concepción activa y constructiva en la que el sujeto es partícipe de su propio proceso de desarrollo y de aprendizaje, para lo cual se considera fundamental la interacción con el medio, con los demás y consigo mismo. La búsqueda de integración teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la investigación, la pregunta como eje dinamizador, la asesoría, los seminarios, los talleres y una variedad de estrategias y metodologías para formar, son las mediaciones utilizadas para la enseñanza del desarrollo infantil. Tanto estudiantes como egresados, egresadas y coordinadores o coordinadoras, se refieren a esta diversidad metodológica que conduce a vivenciar maneras distintas de comprender y tratar el fenómeno del desarrollo infantil y de la educación inicial desde la perspectiva de derechos, en la formación como educadores y educadoras infantiles.

Pocos programas proponen metodologías reflexivas. Quienes lo hacen, las formulan en el horizonte de las perspectivas activas y constructivistas, a través de las cuales el estudiante o la estudiante apropia un conocimiento pedagógico crítico sobre la infancia. A través de la reflexión, el colectivo de estudiantes aprende también a conocer y a intervenir los contextos de desarrollo de los niños y niñas.

Finalmente, y en general, los programas no explicitan metodologías que aprovechan la diversidad del grupo de estudiantes. Quienes lo hacen, entre ellos dos de los casos, privilegian el trabajo en grupo, y a través suyo el aprendizaje proveniente de las miradas diversas de sus integrantes, así como la construcción de participación, democracia, deliberación, discusión y construcción colectiva dentro de estos grupos.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

La mayoría de los documentos no hacen explícita una valoración que destaque el sentido democratizador de la evaluación para reconocer, a través de ella, la pluralidad e integralidad de aprendizajes de los estudiantes y las estudiantes, así como la flexibilidad y heterogeneidad de la misma evaluación. Quienes sí lo hacen, pretenden que la evaluación sea un mecanismo potenciador del desarrollo del estudiante o la estudiante desde las singularidades y ritmos propios de aprendizaje que plantean como grupo humano, y desde sus posibilidades de participación en ella. En estos casos, se busca promover procesos que contribuyan a construir al estudiante como sujeto y, en esta forma, que el conocimiento sobre él, y lo que él mismo es y ha desarrollado hasta el momento, sea punto de partida necesario para la evaluación.

No obstante lo anterior, todos los programas se esfuerzan por mostrar que su evaluación supera el llamado enfoque tradicional, y por tanto, plantean una evaluación que se realiza de manera diversa, aunque no siempre diferencien evaluar de calificar con retroalimentación.

Las enseñanzas que genera la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y las estudiantes es un tema poco considerado por los programas. Unos pocos que lo mencionan, entienden la evaluación y su forma de llevarla a cabo como un ejercicio que permite a los futuros educadores y educadoras vivir experiencias que posteriormente podrán servirles cuando se enfrenten a los procesos de evaluación de niños y niñas. De la misma manera, convierten la evaluación en un ejercicio formativo y de aprendizaje, donde el error, la reflexión sobre cómo conocen, estudian y aprenden los estudiantes y las estudiantes, además del énfasis sobre lo aprendido en términos de infancia y desarrollo del niño y la niña, son referentes obligados.

Actualización del currículo a través de la evaluación

Los procesos de acreditación de los currículos han sido poco utilizados por los programas para una revisión y evaluación de los objetivos curriculares, a la luz de la situación de la niñez en Colombia y en el mundo, y de una perspectiva de derechos. Los pocos programas que fundamentan su actualización en ello, se basan en los avances y discusiones teóricos y prácticos sobre la infancia y el desarrollo infantil en la perspectiva de derechos, y analizan la realidad de la niñez, las políticas de infancia, y las necesidades de proyectos y programas de desarrollo que promuevan la mirada del niño y la niña como sujetos de derechos.

IV. Discusión

El país ha avanzado en la construcción teórica y pedagógica de las implicaciones que tiene, por mencionar tan sólo un ejemplo, la educación para personas adultas, lo que necesita hacerse también para abrir los espacios académicos e investigativos que permitan ubicar el papel de la pedagogía en

función de la primera infancia, esto es, en el escenario de la educación inicial. Es así como propuestas generalistas no pueden cobrar fuerza en perjuicio del conocimiento y comprensión de momentos clave del desarrollo infantil que, en contextos y culturas determinados, requieren intervenciones muy centradas. De la misma manera, las metodologías han de perfilarse como mediaciones para el doble logro de la formación de educadores y educadoras iniciales: su formación como pedagogos y pedagogas, y su aprendizaje sobre el niño y la niña, cuyo desarrollo se propone.

Si la educación inicial tiene como finalidad contribuir a desarrollar las capacidades de la infancia, específicamente en sus primeros años de desarrollo, ello demanda profesionales que sean formados y formadas en la particularidad de los procesos que atañen a este periodo de la vida y a las implicaciones pedagógicas que en éstos se encuentran inscritas, independizándose de los modelos provenientes de la escuela básica primaria y secundaria. Ello supone pensar que el objeto de estudio de la educación inicial es el pleno desarrollo infantil por medio de la generación de las mejores condiciones para el ejercicio, promoción y protección de sus derechos, a través de la creación de ambientes favorables para tal fin.

Para ello también se hace necesario que los currículos hagan un reconocimiento al papel activo que desempeñan los niños y niñas en su desarrollo. Se debe propender por visiones menos escolarizantes y que no conciban a los niños y niñas como *tabulas rasas*, carentes de saberes y experiencias. Y de manera particular es necesario que los programas hagan un reconocimiento sobre las formas de comunicación y participación de la primera infancia, lo cual se traduce en promover la toma de decisiones de los niños y niñas para poder expresar sus opiniones, y de manera especial tomarlas en cuenta.

Desde esta perspectiva, la formación de educadores y educadoras iniciales debe contribuir con un cambio cultural sobre la infancia y la niñez y sobre los entornos de familia, comunidad y escuela. Los estudiantes y las estudiantes en formación requieren herramientas pedagógicas de trabajo, capaces de leer la cultura y de proponer acciones para los cambios, que permitan nuevas visiones y comprensiones sobre la infancia y sus entornos.

Entonces, la ruta de construcción de una propuesta pedagógica con las características anteriores, podría tener como punto de partida la articulación entre el desarrollo infantil con perspectiva de desarrollo humano y social. En este sentido, el eje articulador podría estar en el papel de la perspectiva de derechos de la infancia, que más que un abordaje con pretensión homogenizante, posibilita una mirada crítica sobre las condiciones particulares de los niños y las niñas en sus contextos, y se torna en concepciones y prácticas pedagógicas que posibiliten el giro de aquellas que se orientan a suplir carencias, a otras que transiten hacia la promoción de las potencialidades aprovechando la diversidad y pluralidad de contextos en los cuales crecen los niños y las niñas.

Los resultados muestran que algunos programas de formación de talento

humano para el trabajo con primera infancia, tienen avances importantes en ello, lo que representa un recurso importante si se promueven procesos de reflexión que puedan contribuir al desarrollo de otros, y si se construyen las relaciones propicias entre ellos para discutir los problemas de la infancia y las coordinadas que los atraviesan.

Estos programas se constituyen en aportes para avanzar sobre propuestas más pertinentes y ajustadas para la infancia colombiana. Pero no solamente éstos tienen un papel en la construcción colectiva implicada en la formación de educadores y educadoras infantiles. Todos entre sí, a través de redes, asociaciones, grupos de trabajo, foros y debates, podrán encontrar un lugar de trabajo acorde con las necesidades y requerimientos del país en materia de una formación desde la perspectiva de derechos. Además de estos grupos y redes, es deseable que se generen estrategias de socialización que vinculen las experiencias de maestros y maestras en ejercicio en diferentes instituciones (públicas, privadas) que desplieguen formas de innovación y aplicación de la perspectiva de derechos en su labor educativa con niños y niñas.

Por los resultados encontrados, parece necesario que los programas se actualicen en términos de estrategias variadas e integradas de formación que consideren lo teórico, lo epistemológico, lo práctico, lo vivencial y lo metodológico. Las estrategias de formación se deben caracterizar por la incorporación de espacios en los que se indaga y busca conocimiento nuevo, y espacios de práctica en los que se aprende de la lógica de las distintas instituciones. En este contexto, el papel del estudiante o la estudiante, como agente activo del desarrollo del programa y de su proceso de formación, es fundamental.

El currículo requiere ser objeto de reflexión continua por parte de los actores del programa, con el fin de monitorear la puesta en escena de la perspectiva de derechos en los escenarios de formación y en los espacios de práctica.

En este sentido, los resultados señalan la necesidad de introducir la perspectiva de derechos de forma clara, abierta y explícita en los contenidos curriculares, en primera instancia para evitar interpretaciones que desvíen la atención del sujeto niño y niña, y para abrir el espacio a una visión más positiva de lo que implica la promoción y aplicación de una perspectiva de derechos para la niñez. La integración explícita de esta perspectiva debe hacerse de manera transversal, para que incida en todas las aplicaciones que haga el estudiante o la estudiante.

Asociado a lo anterior, la mirada deficitaria que muestran la mayoría de los programas en relación con los entornos y actores comprometidos en el desarrollo infantil temprano, plantea la urgencia de un cambio en la dirección o sentido que dan las reflexiones en los procesos de formación profesional, hacia el análisis de las potencialidades de los contextos y los individuos que rodean a los niños y niñas para integrarlos en las soluciones que formule el colectivo de estudiantes.

De esta manera, los programas de formación deben promover con

mayor fuerza la generación de perfiles profesionales, caracterizados por una fuerte habilidad para gestionar transformaciones sociales, trascendiendo la concepción de formar profesionales que tienen una mayor inscripción en los ámbitos educativos tradicionales, a otros en los que se convierten en catalizadores de cambios sociales. Ello implica un abordaje intercultural del trabajo con los distintos contextos en los cuales están los niños y las niñas, y la apertura a la posibilidad de la participación genuina de los distintos actores en la toma de decisiones sobre las acciones de promoción del desarrollo infantil, superando la mirada que se ha tenido sobre familias y comunidades como ambientes carentes y deficitarios que poco contribuyen al desarrollo infantil.

Para responder de manera positiva a las dificultades de atraer estudiantes interesados o interesadas en educación inicial, los programas han ampliado la oferta educativa abarcando muchos aspectos que no se centran específicamente en la primera infancia sino que son planteamientos con aplicación al ciclo de la básica primaria o a poblaciones en situación de discapacidad. En consecuencia, estos programas tienen un reto inaplazable, cual es la propuesta de un modelo que resulte atractivo para ser ofrecido a los jóvenes y las jóvenes bachilleres, y a la vez se convierta en un proyecto con responsabilidad social de acuerdo con los requerimientos del país en materia de desarrollo infantil, y de educadores y educadoras que se preparen para promoverlo.

La sobrevivencia de los programas de formación depende de su sostenibilidad económica, la cual en muchas ocasiones depende de políticas y criterios administrativos de las entidades universitarias. En tal sentido, las universidades y programas, dentro de su autoevaluación, deben tener presente que su labor en la formación de formadores y formadoras tiene una responsabilidad social que debe ser asumida con todo lo que ello implica, mejorando las condiciones de los docentes y las docentes y su dedicación a la investigación, la reflexión y la actualización de los programas.

Lista de referencias

- Alianza Internacional Save the Children (Ed.) (2002). Programación de los derechos del Niño: Cómo aplicar un enfoque de derechos del niño en la programación. Manual para los miembros de Save the Children. Sin más datos de edición.
- Cillero, M. (1999). Infancia, Autonomía y Derechos: una Cuestión de Principios. En: Derecho a Tener Derecho (Tomo 4, pp. 1-13). Montevideo: Unicef, Instituto Interamericano del Niño, Instituto Ayrton Senna.
- Comité de los derechos del niño (2007). Guía a la Observación General N° 7: realización de los derechos del niño en la primera infancia. La Haya: Unicef, Fundación Bernard Van Leer.
- Fanlo, I. (2004). Los Derechos de los Niños ante las Teorías de los Derechos: Algunas Notas Introductorias. En: Fanlo, I. (Comp.) Derecho de los Niños: Una Contribución Teórica (pp. 7-37). México, D. F.: Distribuciones

Fontamara.

Peralta, M. V. (2003). Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En: Primer Foro Internacional: Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década (pp. 111-143), Bogotá: Centro de Investigación y Desarrollo Humano, Cinde, Unicef, Save the Children.

Red por los derechos de la infancia (2006). *Niñez como Descubrimiento del Siglo XX*. (En red). Consultado el 4 de abril de 2006, de: http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv_2.htm

Referencia

Nisme Pineda, Leonor Isaza, Marina Camargo, Clelia Pineda y Diana Henao. "Las perspectivas de derechos en los programas universitarios de Colombia que forman educadores iniciales", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 621-636.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Segunda Sección:
Estudios e Investigaciones

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(2): 639-680, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Early Human Development – Equity from the Start – Latin America

By *Dr. J. Fraser Mustard**

• **Abstract:** *Today we know from studies in social sciences and developmental neurobiology that the environment in the early years of human development sets trajectories for health (physical and mental), learning, and behavior throughout life. We now understand how experience in early life regulates the function of normal genes. Gene functions set in early life are difficult to change. Some societies are beginning to appreciate the importance of early human development for the future quality of their population. Initiatives should be in place that are compatible with the recommendations in chapter 5 of the WHO Commission Report on the Social Determinants of Health. To do this, we must provide equity from the start.*

Keywords: Equity from the start, Early human development, Health, learning and behaviour, Experience and early brain development.

* Fraser Mustard, Companion of the Order of Canada, Founding President and Fellow, The Canadian Institute for Advanced Research [CIAR], has had a diverse career in the health sciences, research and the private sector. After earning his MD from the University of Toronto, and Ph.D. from the University of Cambridge, Dr. Mustard moved from the medical faculty of the University of Toronto to help establish the new school of Medicine and Health Sciences at McMaster University.

In 1982, he took on the task of creating and establishing a unique Canadian institute, The Canadian Institute for Advanced Research. The Institute's programs have had a major focus on science, technology, innovation and economic growth and the effect of economic change on the social environment and the health and well-being of individuals and populations.

Dr. Mustard has been a leader in Canada about the socioeconomic determinants of human development and health. A particular emphasis has been on early childhood and the role of communities. He co-chaired a report for the Government of Ontario on early learning with specific community recommendations [The Early Years Study]. Recognition of this has led Dr. Mustard and his colleagues to emphasize to all sectors of society the crucial nature of the early years to provide a healthy and competent population. Dr. Mustard is involved with governments in Canada, Australia, the World Bank, the Inter-American Development Bank, UNICEF and the Aga Khan University in Pakistan in emphasizing the enormous importance to society of early childhood development. Dr. Mustard has received numerous awards for his work including the Companion of the Order of Canada, the Order of Ontario, the Izaak Walton Killam Memorial Prize in Medicine, the Gairdner Foundation International Award for Medical Research, the International Society on Thrombosis and Haemostasis Robert P. Grant Medal. He received the most prestigious Starr Award from the Canadian Medical Association and most recently was inducted into the Canadian Medical Hall of Fame. Dr. Mustard currently leads The Founders' Network, which links together 1,000 or more individuals in the private and public sector in Canada and other countries who helped him build CIAR. A number of these individuals are involved with the Founders' Network in applying the knowledge from the Institute's programs in their communities. He is Chairman Emeritus of the newly incorporated Council for Early Child Development.

e-mail: fmustard@founders.net

Desarrollo Humano Temprano – Equidad desde el Principio – América Latina

• **Resumen:** *En la actualidad sabemos, a partir de estudios en ciencias sociales y en neurobiología del desarrollo, que el medio ambiente en los primeros años del desarrollo humano determina el comportamiento de la salud (física y mental), el aprendizaje y el comportamiento del individuo para toda la vida. También entendemos cómo la experiencia regula, durante los primeros años de vida, la función de los genes normales. Las funciones de los genes determinadas en los primeros años de vida son muy difíciles de cambiar. Algunas sociedades están comenzando a valorar la importancia del desarrollo humano temprano para la calidad futura de su población. Las iniciativas deben ser compatibles con las recomendaciones presentes en el Capítulo 5 del Informe de la Comisión de la OMS sobre los Factores Determinantes de la Salud. Para lograrlo, debemos proveer equidad desde el principio.*

Palabras clave: Equidad desde el principio, desarrollo humano temprano, salud, aprendizaje y comportamiento; experiencia y el desarrollo temprano del cerebro.

Desenvolvimento Humano na Infância – Equidade desde o Principio – América Latina

• **Resumo:** *Hoje em dia, nós sabemos a partir dos estudos nas ciências sociais e na neurobiologia do desenvolvimento que o ambiente dos primeiros anos de desenvolvimento humano determina as trajetórias para a saúde (física e mental), a aprendizagem e o comportamento durante toda a vida. Compreendemos agora como a experiência da infância regula a função dos genes normais. As funções dos genes determinadas na infância são muito difíceis de trocar. Algumas sociedades estão começando a apreciar a importância do desenvolvimento humano na infância na qualidade futura das populações. As iniciativas deveriam ser compatíveis com as recomendações estabelecidas no Capítulo 5 do Relatório da Comissão da OMS sobre os Determinantes Sociais da Saúde. Para fazer isto, devemos fornecer equidade desde o principio.*

Palavras chave: Equidade desde o principio, desenvolvimento humano na infância, saúde, aprendizagem e comportamento, experiência e desenvolvimento do cérebro na infância.

-1. Canadian Institute for Advanced Research – Population Health, Human Development, and Experience-based Brain and Biological Development Programs. -2. Developmental Neurobiology. -3. Early Brain Development and Health, Learning, and Behaviour. -4. Outcome Measures for Early Brain and Human Development. -5. Cendi, Mexico,

and Cuba. -6. The need for Early Child Development Programs involving parents. -7. Socioeconomic Considerations and policy. – References.

Primera versión recibida abril 30 de 2009; versión final aceptada junio 17 de 2009 (Eds.)

The recent World Health Organization (WHO) report on the social determinants of health, “Closing the Gap in a Generation” (WHO, 2008), has pointed out how experience related to the social environment gets under the skin to affect neurobiological pathways that influence the risk for physical and mental health problems, learning, and behaviour throughout the life cycle (WHO, 2008). In the new review they make the point that the development of the architecture and function of the brain is highly sensitive to the social environment affecting early childhood starting in utero. This is in agreement with other reports. (Barker, 1998; Evans, Barer & Marmor, 1994; Gluckman, 2008) Most recent reports make the point that the goal for early childhood is not just physical survival but also social, emotional, and language and cognitive development. In the WHO report (WHO, 2008) they make the point that the development of young children is influenced by environment across a broad range of sectors including health, nutrition, stimulation, education, water, and sanitation. Because of the linkages between health and early human development, they recommend that WHO and UNICEF set up an interagency mechanism to ensure policy cohesion for early child development such that cross government departments establish a comprehensive whole of government approach to early child development. Other organizations also have an interest in this approach. A number of countries are or are trying to do this (Sweden, Cuba, South Australia) (Skolverket, 2006; Tinajero, in press; Mustard, 2008). This is relevant for government programs for early child development in all Latin American countries. The Commission recommends that governments build universal coverage of a comprehensive package of early child development programs and services for children, mothers, and other caregivers regardless of ability to pay. This is similar to the policies in Nordic countries such as Sweden (Bennett, 2008). Many developed and developing countries are trying to establish a whole of government approach to early child development. This is not an easy goal for societies to achieve.

1. Canadian Institute for Advanced Research – Population Health, Human Development, and Experience-based Brain and Biological Development Programs

My comments on early human development are based on the work of these three programs.

When I finished my term as the Vice-President, Health Sciences at McMaster University, a group of us concerned with the problems of interdisciplinary

research involving health, the biological sciences, and social sciences created a national institution, The Canadian Institute for Advanced Research (CIAR), that could promote interdisciplinary research in complex fields (Brown, 2007). One of the first programs that the Institute established was Population Health to examine how the social environment in which people live affects physical and mental health and what societies could do to improve equity in health. One of the first sets of data this program worked with was the data from England and Wales on mortality by social class (Marmot, 1991). In these studies there are five social classes ranging from professional (category 1) to unskilled (category 5). The standardized mortality ratio for social class 1 was 66, and for social class 5, 166 (Figure 1) (Marmot, 1995). Thus, as one went down the social classes, the mortality rates were higher. Why with a national health care system was there a linear socioeconomic gradient in health? Michael Marmot, who was studying the social determinants of health and the health status of Whitehall civil service in the United Kingdom, became a member of the Population Health program. The data from the study of the Whitehall civil service showed that where you are in the civil service job hierarchy influences your risk of death (Marmot, Bobak & Davey Smith, 1995). Those at the top of the job hierarchy (administrative) have lower mortality rates than the professional executive workers who have lower mortality rates than the clerical staff who have lower mortality rates than those working at lower level tasks in the civil service (Figure 2) (Marmot, 1995). These data are all age and sex adjusted. All the individuals in the U.K. civil service have a salary, are educated, and work in a country with a universal health care system. A key question is why there should be gradients in health as measured by death from a variety of causes in an educated civil service with a national health care system.

Clearly, the inequities in health in the U.K. in the Whitehall civil service were not due to lack of health care. The civil service study of the health gradients as measured by death included both physical and mental health problems. Why in this middle class population (the U.K. civil service) with a national health care program was there inequity in health as measured by death?

At this time there was increasing evidence that early human development including the in utero period set risks for coronary heart disease, blood pressure, and other health problems in adult life (Barker, 1998; Gluckman, 2008). There was some evidence that the function of the stress pathway which is a factor in the risk for cardiovascular disease is influenced by early development. There was increasing evidence that how well individuals cope with their everyday existence was a factor in the risk for coronary heart disease and high blood pressure and that coping skills in later life are influenced during early child development (McEwen, 2002; Mustard, 2006). This led to an increasing interest in the Population Health program about how the development of the neurobiological pathways in early life might be setting

neurobiological pathways that affected risks for physical and mental health problems throughout the life cycle (Daedalus, 1994). This led to the concept of biological embedding in early life. The work of the Population Health program was published in a book, *Why are Some People Healthy and Others Not*, (Evans, Barer & Marmor, 1994).

The members of the Population Health program speculated that if health risks were being influenced by the development of neurobiological pathways in early life, this would also affect learning and behaviour. Recognition of the possible importance of the development of neurobiological pathways in early life on health, led the group to set up a new program to look at the relationship between early development and literacy and behaviour in adult life as well as health. The second program was called Human Development.

The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) had set up a study of literacy in developed countries, which proved to be a valuable resource to look at factors influencing literacy and behaviour throughout the life cycle.

These OECD studies assessed literacy using a scale of 1 (low) to 5 (high) for adults age 16 to 65 (OECD, 2000; OECD, 2001). In Canada, the results of the initial study for Canada were plotted against the socioeconomic status (Canadian) of the families (Figure 3). These data showed as for the health data, that literacy was also a socioeconomic gradient (Willms, 1996). There was a considerable difference between provinces. The data for countries was plotted against the parents' level of education. Again, literacy was a gradient (Figure 4). Two countries (Sweden and Finland) had high performance, flat gradients, and were above the mean value for all the countries in the study. Canada, Australia, and the United States had more inequity in literacy than Sweden and Finland. In terms of actual performance, Sweden and Finland had a larger portion of their population showing high performance.

A United States study using the OECD format (NALS, 2002) showed that nearly 50% of the population was at Levels 1 and 2. Only 5% were at Level 5 (Figure 5). When they examined the health of the population against the literacy performance, 50% of the population at Level 1 had poor health and less than 1% at Level 5 had poor health (Figure 6). The relationship between health and literacy was also found in the OECD studies. These relationships could mean that health and literacy are all influenced by the development of neurobiological pathways in early life.

There have been no systematic studies about literacy in Latin American countries. However, a few countries have been studied. The results show that the age 16 to 65 population in Chile and Mexico are well behind the literacy levels of the developed countries in the OECD (Table 1). As well as being behind in literacy, Latin American countries also have poorer health as measured by life expectancy. Why? The work of the Human Development program also showed that behaviour of populations also showed a socioeconomic gradient. The work of this program was published as a book, *Developmental Health and the Wealth of Nations*, (Keating & Hertzman, 1999).

The Population Health and the Human Development group concluded that early human development influences health, learning, and behaviour and that this could be related to the development of neurobiological pathways in early life.

2. Developmental Neurobiology

All of this evidence indicates that if one wishes to improve the health and competence of populations, there has to be increased investment in early human development. Since the neurobiological pathways are important in how the brain affects health, learning, and behaviour, it is clearly important to understand how brain development in the early years affects health (McEwen, 2007; Mustard, 2006; Shonkoff & Phillips, 2000; McCain, Mustard & Shanker, 2007), learning, and behaviour throughout life. The conclusion from the assessment of the social determinants of health and learning has led to the conclusion that brain development in the early years of life can set neurobiological trajectories that affect health, well-being, and competence for life. Recognizing these relationships, The Canadian Institute for Advanced Research has set up a third program to follow Population Health, and Human Development, called Experience-based Brain and Biological Development (Canadian Institute for Advanced Research, 2009).

In one sense we are the neurons in our brain, which affects health, learning, and behaviour. We now know that the architecture and function of the brain is not just produced by your genes. The development of the architecture and function of the brain is sculpted by a lifetime of experience. Experience both pre and post-natally as well as the later stages of life, has a significant effect on neuron development and function. The most important period for the development of the neurobiological pathways is in the first few years of life. Experience that affects brain development in the early years includes sound, touch, vision, smell, food, thought, drugs, injury, and disease.

A critical question in human development is does experience have the same effects on brain development at different times in life? The answer is, no. There are qualitative differences at different stages of life. There is something fundamentally different pre-natally versus infancy versus the juvenile period versus adult life. A key factor is gene expression. Experience can alter the response and function of normal genes in neurons leading to differences in phenotype in identical twins who have the same genotype (Caspi, Moffitt, Morgan, Rutter, Taylor, Arseneault, et al., 2004). Each neuron has a nucleus with DNA that is involved in protein synthesis that is important in the function of neurons. Since all of the brain cells in an individual's head have the same DNA composition, there have to be biological pathways by which specific DNA functions in each neuron can be switched on. This process is referred to as epigenetic, which regulates the function of normal DNA in nerve cells.

Experience is an important factor in switching on the different functions of

DNA in neurons. The neurons, through their axons and dendrites, connect with each other to form neural networks. The strength of the connections between axons and dendrites is also influenced by experience. If neural pathways are underused, the connections are lost. This complex process is often referred to as the wiring and sculpting of the brain.

Detailed studies of the nerve connections that form from birth to adult life have been carried out (Huttenlocher, 2002; Sternberg, 2000). Although the number of neurons does not change significantly after birth, the connections that form the neural pathways grow. By age 6, the neural pathways are extensive. At this stage, weak pathways tend to be cut out so that by the age of 14, a more limited set of neural pathways, as judged by synapse formation, have developed.

Understanding of these processes has led to increased interest in experience and the formation of brain circuits and their functions. High levels of brain circuits depend on precise or reliable information from lower levels in order to accomplish their function (Knudsen, 2004). Sensitive periods for the development of lower-level circuits tend to end early in life. Higher-level circuits remain plastic for a longer period. The implication of this knowledge is that the development of the architecture and function of the brain in the early years has a major effect on subsequent development. Studies of brain development have shown that the sensing pathways for vision, hearing, touch, and other pathways begin before birth and are largely finished within four years after birth.

Language is very dependent upon the development of the critical sensing pathways. The basic capability for language is largely set by four years of age (Pugh, 2008). Higher cognitive functions, which is where education programs have a major effect, are built upon the neural pathways that are started early in life. Chuck Nelson prepared a diagram (Figure 7), which was in *From Neurons to Neighborhoods*, (Shonkoff, 2000) showing how language pathways begin to develop after sensing pathways. This illustrates how early brain development begets later learning and skill development. Thus, experience dependent shaping of high level circuits depends on the quality of information provided by the lower level circuits. The high level circuits cannot be completed until the feed from the lower level circuits are stable and reliable. The sensitive periods for high level circuits can remain plastic for a longer period than low level circuits. This may be one of the reasons why with proper treatment of individuals with dyslexia, normal brain pathways can be established.

One of the important new observations about sound particularly in relation to language is that the plasticity of the neurons for sound is very good during infancy (first seven months of life) (Kuhl, 1992). Thus, infants exposed to two languages (e.g. English and Japanese) in this period can develop fluency in both languages with no accent (Werker, 2008). If you do develop capability in two languages in early life, it may be easier to learn other languages later in development.

The differentiation of neurons for sound or language in the early years is affected by the degree of language exposure in the first three to four years. Figure 8 shows the exposure of three groups of children to words in the first three years of life (Hart & Risley, 1995). During the first three years exposure to language, children in low socioeconomic circumstances are not exposed to the same number of words as children in the higher socioeconomic circumstances. Vocabulary growth of children during the first three years is highest in the top socioeconomic group that has the most language exposure (Figure 9) (Hart & Risley, 1995). The children in the lowest socioeconomic group show on average the lowest vocabulary growth and they have least language exposure during the first three years. The children with the best verbal skills at age three do best in language and literacy in the school system. Those with low verbal skills do poorly in language and literacy in the school system. All of this evidence is in keeping with the increasing evidence that experience in the early years of life has a major effect on the differentiation and function of neurons and neural pathways that are involved in literacy and language.

Health and behaviour are profoundly influenced by what is often referred to as the hypothalamic pituitary adrenal gland pathway or stress pathway. McEwen (2007), in attempting to get better understanding of how this pathway affects how we function each day, has proposed that it should be called allostasis pathway and the load of this pathway each day called the allostatic load. This implies that stress can be normal, excessive, or low depending on the allostatic load. Excessive stress tends to be damaging to biological systems (McEwen, 2002). Emotional stimuli coming in through the sensing pathways can stimulate the amygdala, which can stimulate the prefrontal cortex and the hypothalamus. The hypothalamus can stimulate the sympathetic division of the autonomic nervous system to release adrenaline from the adrenal gland. This is often referred to as the fast response stress pathway. The hypothalamus can also stimulate the anterior pituitary gland to release hormones (ACTH, TSH, FSH, LH, GH, and prolactin). ACTH stimulates the adrenal gland on the kidney to release cortisol. The response of this pathway affects the cortisol (sterol) levels in the blood every day. Cortisol affects the cells and tissues throughout the body including the brain. This is often referred to as the slow reactive stress pathway. Cortisol can enhance the effects of stimuli on the amygdala.

Cortisol levels are in part regulated by the hippocampus in the brain, which has cortisol receptors that can bring the stress response into equilibrium. Excess stimulation of the stress pathway can lead to overproduction of cortisol with effects on behaviour (ADHD), violence, mental health problems like depression, type II diabetes, malnutrition, cardiovascular disease (myocardial infarction and blood pressure), memory loss, problems with immune systems, and drug and alcohol addiction (McEwen, 2007). It is also possible to have under-production of cortisol, which is associated with chronic fatigue,

fibromyalgia, immune system (autoimmune disorders), rheumatoid arthritis, allergies, and asthma (McEwen, 2002; McEwen, 2007). This brain pathway has major effects on how individuals respond to events every day, which in poor environments can lead to excess stimulation. As well as its effect on health (physical and mental), this pathway can affect behaviour, memory and learning. In a recent review, McEwen (2007) summarizes the importance of this pathway.

“The intent of this review has been not only to summarize salient facts pertaining to the central role of the brain in the effects of stress on brain-body interactions over the life course, and the protective and damaging paradox of these interactions, but also to provide a conceptual framework for future studies that will infuse physiology and neuroscience into the better mechanistic understanding of complex stress-related social problems and their solution by every means available: biological, behavioral, sociological, and political.” (McEwen, 2007).

“Events early in life affect how the brain responds to stressors throughout adult life and influences the aging process as well as susceptibility to the diseases of modern life, such as cardiovascular disease, diabetes, and depression. This connection occurs in part because the nervous system regulates and responds to systemic processes via the neuroendocrine, autonomic, and immune systems. Social factors, along with physical activity, have a powerful impact on brain development, structure, and function throughout the life course and thereby affect the health of the body as well. Therefore, manipulations of the social environment via policies of government and the private sector, along with promoting increased physical activity, healthy life-style, and social support at an individual level, can help encourage individual behaviour change, that, in turn, is an effective way of counteracting the deleterious effects of chronic stress as an adjunct and, in some cases, alternative to pharmaceutical therapy.” (McEwen, 2007).

In studies of rats, monkeys, and humans, touch appears to be one of the experiences in early life that affects the function of the stress pathway. In rats, it has been shown that touch can alter through epigenetic expression of the neurons in the stress pathways (Meaney, 2001).

The work of Meaney and his colleagues (McGowan, Meaney & Szyf, 2009) has shown in rats that the adult offspring of mothers that have had strong pup licking/grooming (i.e., high licking and grooming mothers) over the first week of life show increased hippocampus expression of the glucocorticoid receptor. Enhanced glucocorticoid feedback sensitivity decreases hypothalamic corticotrophin releasing (CRF) expression. This leads to more modest HPA stress response compared to animals reared by low licking and grooming

mothers that do not have adequate glucocorticoid receptors. Cross-fostering studies suggest direct effects of maternal care on both gene expression and stress responses. These studies support an epigenetic mechanism since the fostering mother and not the biological genetic mother defined the stress response of the offspring. They have demonstrated that the GR exon I₇ promoter is programmed differently in the hippocampus of offspring of the High and Low LG maternal care and that differences which emerges between day 1 and 6 after birth remains stable thereafter. These differences include histone acetylation and DNA methylation of the glucocorticoid receptor gene. This is one of the first demonstrations about how the function of genes can be influenced by experience in early life. (Meaney, 2001; Meaney & Szyf, 2005; Szyf, McGowan & Meaney, 2008). The rat pups that are poorly licked will show excess response to stress with increased blood glucocorticoid levels, behaviour problems, memory loss, and addiction to alcohol.

Caspi and colleagues (Caspi, Moffitt, Morgan, Rutter, Taylor & Arseneault, 2004) have examined in the Dunedin birth cohort the relationship between the structure of the serotonin transporter gene and experience in early life. In this population, they had three groups of people: those who had two short alleles (from the father and mother); those who had a short allele and a long allele; and those that had two long alleles. The children with the short alleles subject to neglect and abuse when young had an increased risk of depression at age 26. Those with the long alleles, subject to neglect and abuse, did not show an increased risk for depression. All three gene groups brought up in supportive non-abusive households did not show an increased risk for depression. Similar results have been found in studies of rhesus macaque monkeys. Thus, neglect and abuse in monkeys and humans when young can lead to effects on the serotonin transporter gene function. If those with the short gene structure are well nurtured when young, their risk for depression is the same as for those with the long alleles brought up in normal or abnormal circumstances. Individuals with the long alleles are resilient to the effects of poor nurturing (Figure 10). This and other studies demonstrate that there are gene environment interaction in which epigenetics is important. We also know that microRNAs can affect gene function (Chuang & Jones, 2007). Experience also affects the function of microRNAs.

Although monozygotic twins because they have identical genes will have the same genotype, they will not all have had the same experience in early life and thus there will be differences in gene expression (phenotype) among identical twins (Caspi, 2002; Fraga, 2005). Although the twins will have the same genotype they can have as adults different phenotypes. The processes which regulate normal gene function includes epigenetics and microRNAs. Thus, the nature nurture debate requires that integration of genetics and epigenetics to better understand experience and neuron development. Experience can change gene function.

Fetal growth in utero has a significant effect on future health and cognition

and probably involves epigenetics and microRNAs (Barker, 1992; Gluckman, Hanson, Cooper & Thornburg, 2008). A smaller size and relative thinness at birth is associated with increased rates of coronary heart disease, type II diabetes, blood pressure, obesity, and probably is a factor in causing the metabolic syndrome. Prematurity itself, independent of size for gestational age, has been associated with insulin resistance and glucose intolerance in young children. In studies of the 1958 U.K. birth cohort (Jefferis, Power & Hertzman, 2002), the researchers found that low birthweight infants did poorly in mathematics at ages 7 and 14. They found that low birthweight children in the upper social classes improved their performance in mathematics in the school system (but did not equal the performance of children of normal birthweight), while those in the lower social class deteriorated in performance. This evidence is compatible with the concept that later experience may not overcome a poor start even if it begins in utero.

It is now clear that early life has a significant effect on brain architecture and function in adult health, learning, and behaviour. Early experience affects:

1. Gene expression and neural pathways.
2. Shapes emotion, regulates temperament and social development.
3. Shapes perceptual and cognitive ability.
4. Shapes physical and mental health and behaviour in adult life.
5. Shapes physical activity (e.g. skiing, swimming, etc).
6. Shapes language and literacy capability.

3. Early Brain Development and Health, Learning, and Behaviour

Our increased understanding of how early experience affects the architecture and function of the brain, with major effects on health, learning, and behaviour, has provided evidence about how poor early development can affect literacy, cognition, and health throughout the life cycle. In medicine, conditions which share some common pathways are usually listed as “co-morbidity”. In terms of the function of the brain, this concept now needs to be extended. The biological pathway involved in physical and mental health, learning, cognition, and behaviour can lead to problems because of poor early development in all these sectors, often manifested in the same individual. For example, individuals with myocardial infarction often suffer from depression.

Another example of this relationship between early development, learning, and health is the correlation found in the OECD studies of literacy between life expectancy and literacy capability (OECD, 2000). A variety of explanations can be given for this relationship, but in light of the new evidence from our understanding of the development of neurobiological pathways and their effects on physical and mental health, cognition, and behaviour brings out the importance of understanding experience and the development of the function of the brain and the gradients in health and literacy.

A Swedish study found that children, who have poor verbal skills at the age of 2, tend to do poorly in literacy as teenagers in the Swedish education system. About 25% of the male children in this group of teenagers engaged in behaviour that brought them into the criminal justice system. We now know that the conditions of very early life influence the neuronal pathways that affect behaviour and language and literacy and are profoundly influenced by stimulation including touch in very early life. Children with poor verbal skills at age 2 (Stattin & Klackenberg-Larsson, 1993) are unlikely to have had adequate stimulation (including touch) with a caregiver and language. Thus, they could be deficient in the extent of touch and verbal exposure they were exposed to when they were very young which, of course, will affect the stress pathway with its effect on behaviour as well as literacy and language development.

3.1 Health

Another condition that we know is influenced by the in utero period and infancy is the risk for developing coronary artery disease and high blood pressure. The relationship between coronary artery disease and depression (Anda, Williamson & Jones, 1993; Carney, Blumenthal & Stein, 2001; Grippo & Jonhson, 2002) can probably be related back to early development and the effects on the neural pathways that affect coronary artery disease and the HPA pathway and depression. Another example of early development and cognitive development is the relationship between birthweight and cognitive outcomes at age 33 (Jefferis, Power & Hertzman, 2002). Since birthweight reflects the prenatal period, this evidence shows, as does the evidence of Barker and others that development prenatally affects later development with effects on cognition, behaviour, and health in adult life.

The studies of population health have shown that early development affects adult health and health inequities in adult life (Barker, 1998; Gluckman & Hanson, 2004). Most of the socioeconomic gradients in health have been dependent upon the studies of adult populations. Recent studies have shown that using more sensitive measures of health, gradients in health can appear within the first three years of life (Case, Lubotsky & Paxson, 2002) (Figure 11). Birthweight is a predictor of health, behaviour, and learning in later life (Power, Hertzman, Matthews & Manor, 1997). Malnutrition also contributes to gradients in health.

A Swedish longitudinal study of early child development and adult health found that the more adverse the early child development environment, the greater the risk of poor physical and mental health in adult life (Stattin & Klackenberg-Larsson, 1993). Children brought up in the most adverse circumstances had a substantially increased risk of cardiovascular disorders. This study did not take into account the conditions of pregnancy which we now know increase the risk for cardiovascular disorders in later life. In this

study they also found that adverse early circumstances substantially increase the risk of mental health problems such as depression in adult life.

Donald Acheson's study (Acheson, 1998) of inequalities in health in the United Kingdom came to the following conclusion: "Follow-up through life of successive samples of birth has pointed to the crucial influence of early life on subsequent mental and physical health and development."

In studies of early human development, inadequate attention is paid to how early development in utero and in the first years of life sets risks for chronic health problems in adult life as well as learning and behaviour.

3.2 Behaviour

A Swedish study (Stattin & Klackenborg-Larsson, 1993) looking at early learning and criminal behaviour found a significant correlation with registered criminality and language development at 6, 18, and 24 months. As explained in the section on developmental neuroscience, language exposure in the early period has a significant on subsequent language and literacy development in the school system. A major factor in developing language capability in the early years is the extent of language exposure which involves reading and talking to infants and toddlers. This will require holding the young child (touch) with its effects on the HPA pathway.

Another striking feature of development in the early years and the neurobiological pathways is the relationship between poor early developmental environments and addiction to drugs and alcohol. In the Adverse Childhood Experiences (ACE) study (Kaiser Permanente) (Felitti, Anda, Nordenberg, Williamson, Spitz & Edwards, 1998), it was found in a retrospective study of adults with drug and alcohol addiction, that the degree of neglect and abuse when they were young correlated with the risk of drug and alcohol addiction. Teicher (2002), in a detailed study of early development and brain development, came to the conclusion that maltreatment at an early age can have a negative effect on a child's development and function. He came to the conclusion that the aftermath of poor early development can appear as depression, anxiety, suicidal thoughts, or post-traumatic stress or as aggression, impulsiveness, delinquency, hyperactivity, or substance abuse. This co-morbidity is not surprising since the neural pathways that influence these conditions share some common pathways and are all influenced by poor early development, in part through effects on gene expression (epigenetics) in the HPA pathway and related structures such as the amygdala and the prefrontal cortex.

3.3 Literacy and Cognition

It is generally accepted that in today's complex world with the exponential growth in knowledge and technologies that the literacy and cognitive capability of populations is very important for societies. The OECD has been doing

studies of developed countries and found that there is considerable variation in terms of the literacy performance of these countries. In doing this work on populations aged 16 to 65, the OECD (2000) uses five levels of literacy competence. Level 1 indicates persons with very poor skills. Level 5 means competence in sophisticated reading tasks, ability to integrate knowledge from different fields, and critical thinking skills. They considered Level 3 as the minimum for coping with the demands of everyday life and work in today's world with exponential growth in new knowledge and technologies.

In this work, they have plotted the literacy scores for populations aged 16 to 65 against the parents' level of education. The data for developed countries shows that literacy is a socioeconomic gradient using parents' level of education (Figure 4). In this assessment, the literacy gradient for Sweden and Finland is above the mean for developed countries. Canada and Australia have a significant portion of their population below the mean for developed countries as does the United States. Chile, which is one of the better Latin American countries, has a gradient below the mean for developed countries. The OECD has done studies comparing developed countries like Sweden, Canada, US with Chile and Mexico. In this study more than 80% of the population aged 16 to 65 in Chile and Mexico had low levels of literacy (levels 1 and 2) (Table 1). Less than 3% of their populations were at levels 4 and 5. This data implies that Latin American countries need to substantially invest in early human development (including the in utero period) if they wish to have more equity in literacy, health, and the competence of their future populations.

UNESCO has done two studies of language and mathematics in Latin American schools. The first study shows that Cuba has a mean value in language scores in grade 3 and grade 4 (UNESCO, 1998) that was two standard deviations better than the mean value for the other Latin American countries (Figure 12). This is a substantial difference. In this study they found that the language scores for the populations based on the parents' level of education was a gradient (Willms, 2002) (Figure 13). The gradient for Cuba is much higher and flatter than the gradient for the other Latin American countries. Cuba had more equity in language capability of the grade 3 and grade 4 students.

In the second UNESCO study reported in 2008 (UNESCO, 2008), in grade 3 and grade 6 reading and mathematics scores, the performance of the Cuban children was again substantially better than for the children in other Latin American countries. However, the performance was not as good as in the first study. It is possible the Cubans changed aspects of their early child development programs or that there was improvement in the many Latin American countries. The Cubans in the late 1970s introduced a program to help pregnant mothers and mothers with young children. This polyclinic approach was well staffed with well-trained health professionals including family physicians and pediatricians (Alfredo Tinajero, personal communication). This program

involved extensive home visits during pregnancy and after the baby was born. The program provided health prevention, nutrition, and stimulation. In view of what we now know about child development in the early period, it is possible that the polyclinic approach had a significant effect on child development in all parts of Cuban society (rural and urban). The Cuban mathematics and literacy performance in grade 3 and grade 6 in rural areas is nearly as good as in the urban areas (UNESCO, 2008). In 1993, the Cubans introduced a program, *Educa a tu Hijo*, to pick up families with young children that did not go into their *Circuitos Infantiles* program, although they took part in the polyclinic program started in the 1970s (Alfredo Tinajero, personal communication). The results of the first UNESCO study (1998), that sampled children at age 8-9, are probably related to the effect of the health polyclinic program since the early child development program was not started until 1992-1993 (*Educa a tu Hijo*). From what we now know from developmental neuroscience, the largest effects on literacy performance are in the first three years of life. Thus, the children in the first UNESCO study would have had the full polyclinic program, which provided good health, nutrition, and stimulation and would not have benefited from the *Educa a tu Hijo* program in the early years which was started in 1992-1993. The results of the 2008 study may have been affected by the changes in the polyclinic program and the move to the new program. There has been reduced participation by physicians because of the large number of Cuban health professionals working overseas. We do know that the Cuban early child development programs, polyclinics, and education involve at least 99% of all families with young children. The other Latin American countries do not have universal population-based programs for early development that are similar to Cuba.

4. Outcome Measures for Early Brain and Human Development

One measurement that is now increasingly used to examine early development and the stress pathway is to measure salivary cortisol, which is a measure of the blood levels. There is increasing evidence that children who have a poor early development have abnormal cortisol levels in their blood (Hill, Waldfogel & Brooks-Gunn, 2002). Another set of measures that relate to brain development and function are the conditions of pregnancy and the effects on the size and birthweight of a newborn child. Because the early period of development can have a long reach affecting later development, there are attempts to build an assessment of early child development at 18 months. This is difficult to do on a population basis in my country because the first time that we can capture all the children after birth is when they come into the school system. It is at this time of school entry that we can assess the first five years of development. We have developed the Early Development Instrument (EDI) to assess children at the time they enter kindergarten (Janus & Offord, 2000). The EDI is a crude macro measure of early brain

development. It examines physical health, activity and well-being, social knowledge and competence, emotional health and maturity, language and cognitive development, communication skills, and general knowledge. These are all measures that relate to brain and biological pathway development in the early years.

In the application of this technique in Canada we have arbitrarily adopted the concept that children who score in the bottom 10% of any of the assessments can be considered as vulnerable (Kershaw, Irwin, Trafford & Hertzman, 2005); that is, they will not progress well in the school system. In our assessment of children age 5-6 years at the time of school entry, about 32% of the children in families with a low income are vulnerable, while about 13% of children in the families in the higher income group are vulnerable. Like health, the vulnerable children plotted against socioeconomic measures (family income) show a gradient. Thus, the EDI is picking up the effects of the social environment on the early years on development and it is, like health, a socioeconomic gradient. This technique has been used in Australia and they too found a gradient in vulnerable children in relation to family income (Mustard, 2008).

In Canada we have examined school performance against the EDI results. In the case of reading, 13% of the children in Vancouver without an EDI vulnerability failed to pass grade 4 test (Hertzman, 2004). Children with 4-5 vulnerabilities, 48% failed to pass the grade 4 test. A problem with school-based tests is that a number of children will not come to school to do the exams. Therefore, the percent not passing grade 4 (including those not doing the test) with zero vulnerabilities was 17%, and the percent not passing grade 4 vulnerable in 4 or 5 of these assessments was 68%. Similar results were found for the numeracy tests.

One of the advantages of doing the EDI by district is that districts with a number of vulnerable children can take steps to improve performance. In Western Australia they took two districts with close to 50% vulnerable children and put in an early development program for the children and within three years dropped the percentage of vulnerable children to less than 15% (Sally Brinkman personal communication).

The EDI is a simple measure to assess early child development in communities and provides information that is relevant to performance in the school system and also provides a benchmark against which one can measure the effect of early child development programs to reduce the number of vulnerable children.

5. Cendi, Mexico, and Cuba

CENDI in Monterrey Mexico has adapted aspects of the Cuban programs for children in a poor district of Monterrey Mexico. This program begins with pregnancy. We have applied the EDI to these children (Magdalena

Janus and María Guadalupe Rodríguez Martínez, personal communication). This assessment measured at the time children enter the formal school system physical health activity and well-being, social knowledge and competence, emotional health/maturity, language and cognitive development, communication, and general skills. Children who score in the bottom 10% on any of the assessments are considered vulnerable. In Canada where there has been extensive use of the EDI, it was found that children in Vancouver who are vulnerable in four out of five of these assessments had a high failure rate for grade 4 reading tests. Eighteen percent of the children in the poor district of Monterrey in the CENDI program were vulnerable at the time of school entry on the EDI assessment, whereas 38% of the children in the district that did not have the CENDI program were vulnerable on the EDI test. We found that the CENDI children, compared to a Canadian normative sample, outperformed the Canadians in all but the fourth category. Canada does not have a CENDI program but our comparison of middle class children, who go to a variety of early childhood programs in Canada, with poor children in Monterrey in the CENDI program indicates that the Mexican children are doing much better on the EDI than the Canadian sample of middle class children (Alfredo Tinajero and Magdalena Janus personal communication).

6. The need for Early Child Development Programs involving parents

One of the questions that is raised about early child development programs is when the programs should begin. The Cuban and CENDI (Mexico) data suggests that you should begin at least during pregnancy. Grantham-McGregor (1991); Walker and Grantham-McGregor (2005) studied the effect of improved nutrition for undersized children at birth (low height for age) (Figure 14). She found that 24 months of improved nutrition improved the development of these stunted children. Stimulation (experience) also improved mental development of these children. The combination of stimulation and nutrition in this early period of life brought the undersized children close to the performance of children with normal height. This demonstrates the importance of nutrition in the early years and stimulation on development. It is interesting that in this study, the benefits of stimulation were still present at age 11. Another study that has looked at the importance of early development is the study of children in the Romanian orphanages (Le Mare, 2005; Rutter & O'Connor, 2004; Ames, 1997). Following the collapse of Communism, the studies found that children adopted into middle class homes after eight months in the orphanages, show at 11 years of age, in contrast to the children adopted within four months of birth, abnormal brain development (small brain, low metabolic activity, abnormal EEGs), social and cognitive problems (low IQ), high vulnerability to behaviour problems (ADHD, aggression, and quasi-autism). In a more recent study (Nelson, 2007), they randomized the children in the orphanages into foster parenting homes and kept the others

in the orphanage. They found in this study that the cognitive outcome of children who remained in the orphanages was markedly below that of non-orphanage children in Romania and children taken out of the orphanage and placed in specially trained foster care programs. The earlier the children were placed in foster care, the better the outcome.

Another study which examined the effect of early development programs on reading and numeracy is the Abecedarian study (Campbell & Ramey, 2002; Ramey, Campbell, Burchinal, Skinner, Gardner & Ramey, 2000). In this study the children in a poor Black community in North Carolina were randomized at 4 months of age into an intense preschool program with home visits or left with whatever community support the families could find (Figure 15). At the time of school entry, the two groups were then split randomly so that one group went into a special 3-year education program and the other remained in the standard school system. At the time of school entry, the children that had been in the preschool program and placed in the standard school system showed improvement in reading and numeracy which was present at age 21. The children from the preschool program randomized into the special 3-year program showed the best performance in reading and numeracy at the age of 21. The children not given the preschool program or the special 3-year program had the poorest performance in reading and mathematics.

In a New Zealand education study, they found that children who were in the highest quartile of performance at the time of school entry on a developmental assessment performed well in mathematics and reading up to age 14 in the school system. The majority of those in the lowest quartile, 80-90%, performed poorly up to age 14 (Wylie, 2004). All of this evidence is in keeping with the argument that early child development affects performance in the school system.

Ludwig and Sawhill (2006) at the Brookings Institution in reviewing all the evidence argued for the need to establish early child development and parenting centres linked to the primary school system. These programs should begin with parents when a child is born. The programs based on what we now know about experience and early brain development should start early, with continuing participation for families with young children in a group structure with quality staff and effective programs.

The weight of the evidence from studies in developmental neurobiology and studies of child development in different countries indicates that countries should establish early child development and parenting centres for families with young children. They should if possible be available from pregnancy to primary school. They should provide support for parents and non-parental care. They should provide home visits. It is important that they be integrated with the primary schools. Several countries have placed early child development in their ministries of education (Sweden, Cuba, and South Australia). Because of the effect of early child development on health, such centres should also be linked with public health.

The Scandinavian countries tend to have early development programs available for all families with young children. These are not compulsory programs but more than 85% of families with young children take part. This is probably one of the reasons why these countries tend to outperform other developed countries.

The cost in Canada of poor early child development in respect to crime and violence in the population is over \$120 Billion per year (Mustard, 2009). The cost to individuals and society of mental health, behaviour, and drug use is at least \$100 Billion per year (Mustard, 2009; Gnam, Sarnocinska-Hart, Mustard, Rush & Lin, 2006). In Canada a universal early child development and parenting program properly staffed and funded for 2.1 million children with an 80% uptake by families with young children would cost about \$18 to \$20 Billion per year. The economic and social benefit to societies if they can put these early child development programs in place is huge. Jim Heckman, a University of Chicago economist (Heckman, 2000) has shown that the return for dollar invested in preschool programs is greater than per dollar in school programs. He has concluded (Heckman, 2000), “We cannot afford to postpone investing in children until they become adults nor can we wait until they reach school – a time when it may be too late to intervene.”

The Latin American countries should consider adopting the recommendation in chapter 5 of Marmot’s WHO report (2008) – Equity From the Start: “Governments build universal coverage of a comprehensive package of quality early child development programs and services for children, mothers, and other caregivers regardless of ability to pay.” *The Economist* magazine writing about early child development in 1998 stated that because of the importance of early child development and “the principle of free education for school age children is already entrenched throughout the rich world, there would be nothing incongruous about extending it further down the age range.” (The Economist, 1998).

7. Socioeconomic Considerations and policy

The cost of universal early child development and parenting programs in Canada would be between \$18 to \$20 Billion per year. That would be about 1.5% of our gross domestic product (GDP). The present expenditure in Canada is about 0.25% of GDP. In an assessment of public spending and cash benefits for families with young children as a percentage of the GDP, Sweden’s figure is 22.9%; Canada’s expenditure is 3.41% (Lynch, 2006). The Swedish expenditure for children age 1 to 6 years in their universal programs is \$15,000 per year per child (Mustard, 2009). This is significantly higher than the cost for their regular school system of \$10,500 per year per child. The Swedes provide good maternal and parental leave policies with income support.

In this report we have referred to a rich developed country that gives a

high priority to early child development (Sweden) and a relatively poor Latin American country (Cuba) that does the same thing. In both these countries the investment in early childhood is a priority has a profound effect on equity in health (physical and mental), literacy, and language competence. This reinforces Jim Heckman's conclusion when he looked at the return to human development investment: "We cannot afford to postpone investing in children until they become adults nor can we wait until they reach school - a time when it may be too late to intervene." (Heckman, 2000) The challenge to Latin American countries if they wish to improve the quality of their populations for the future is to start investing in high quality early child development programs now. It will take at least a generation before the benefits will extend to all the population.

Implementing a comprehensive approach to early child development, as recommended by the WHO (2008) and other reports, would provide a healthy start for all children in Latin American countries. The goal of equity from the start as set out in the WHO report should be the policy for all Latin American countries as well as Canada and the United States.

References

- Acheson, D. (1998). *Independent inquiry into inequalities in health*. London: The Stationery Office.
- Ames, E. W. (1997). *The Development of Romanian Orphanage Children Adopted to Canada: Final Report*. Human Resources Development Canada.
- Anda, R., Williamson, D., Jones, D. et al. (1993). Depressed affect, hopelessness, and the risk of ischemic heart disease in a cohort of US adults. *Epidemiology*, 4:285-294.
- Barker, D. J. P. (ed). (1992). *Fetal and infant origins of adult disease*. London : British Medical Journal.
- Barker, D. J. P. (1998). *Mothers, babies and health in later life*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Bennett, J. (2008). Early childhood education and care systems in the OECD countries: the issue of tradition and governance. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Available at: <http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/BennettANGxp.pdf>
- Brown, R. C. (2007). *A generation of excellence: A history of the Canadian Institute for Advanced Research*. Toronto: University of Toronto Press.
- Campbell, F. A. & C. T. Ramey (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1):42-57.
- Canadian Institute for Advanced Research (CIFAR) (2009). Experience-based Brain and Biological Development Program. <http://www2.cifar.ca/research/experience-based-brain-and-biological-development-program/>

- Carney, R. M., Blumenthal, J. A., Stein, P. K. et al. (2001). Depression, heart rate variability, and acute myocardial infarction. *Circulation*, 104: 2024-2028.
- Case, A., Lubotsky, D., & Paxson, C. (2002). Economic status and health in childhood: the origins of the gradient. *The American Economic Review*, 92(5):1308-1334.
- Caspi, A. (2002). Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children. *Science*, 297:851-854.
- Caspi, A., Moffitt, T. E., Morgan, J., Rutter, M., Taylor, A., Arseneault, L. et al. (2004). Maternal expressed emotion predicts children's antisocial behavior problems : using monozygotic twin differences to identify environmental effects on behavioral development. *Developmental Psychology*, 40(2): 149-161.
- Chuang, J. C. and Jones, P. A. (2007). Epigenetics and MicroRNAs. *Pediatric Research*, 61(5), Pt 2: 24R-29R.
- Daedalus*. Journal of the American Academy of Arts and Sciences (1994). Health & Wealth. Fall 1994.
- Evans, R. G., Barer, M. L. and Marmor, T. R. (1994). *Why are some people healthy and others not?* New York: Aldine De Gruyter.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V. et al. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: the Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4): 245-58.
- Fraga, M. F., Ballestar, E., Paz, M. F., Ropero, S., Setien, F., Ballestar, M. L. et al. (2005). Epigenetic differences arise during the lifetime of monozygotic twins. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 102(30): 10604-10609.
- Gluckman, P. D., & Hanson, M. A. (2004). The developmental origins of the metabolic syndrome. *Trends in Endocrinology & Metabolism*, 15(4):183-187.
- Gluckman, P. D., Hanson, M. A., Cooper, C., & Thornburg, K. L. (2008). Effect of in utero and early life conditions on adult health and disease. *The New England Journal of Medicine*, 359(1): 61-73.
- Grantham-McGregor, S. et al. (1991). Nutritional Supplementation Psychosocial Stimulation and Mental Redevelopment of Stunted Children: The Jamaican Study. *The Lancet*, 338(8758): 1-5.
- Grippe, A., Johnson, K. (2002). Biological mechanisms in the relationship between depression and heart disease. *Neuroscience Biobehaviour Review*, 26: 941-962.
- Gnam, W., Sarnocinska-Hart, A., Mustard, C., Rush, B., & Lin, E. (2006). The economic costs of mental disorders and alcohol, tobacco, and illicit drug abuse in Ontario, 2000: a cost-of-illness study. Toronto: Centre for Addiction and Mental Health.

- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54(1): 3-56.
- Hertzman, C. (2004). Making early childhood development a priority. Canadian Centre for Policy Alternatives. Human Early Learning Partnership. <http://www.earlylearning.ubc.ca/>
- Hill, J. L., Waldfogel, J. & Brooks-Gunn, J. (2002). Differential Effects of High-quality Childcare. *Journal of Policy Analysis and Management*, 21(4): 601-27.
- Huttenlocher, P. (2002). *Neural plasticity: the effects of environment on the development of the cerebral cortex*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Janus, M. & Offord, D. (2000). Readiness to Learn at School. *ISUMA Canadian Journal of Policy Research*, 1(2): 71-75.
- Jefferis, B. J. M. H., Power, C. & Hertzman, C. (2002). Birth weight, childhood socioeconomic environment, and cognitive development in the 1958 British birth cohort study. *British Medical Journal*, 325: 305-310.
- Keating, D. P. & Hertzman, C. (1999). *Developmental health and the wealth of nations*. New York: The Guilford Press.
- Kershaw, P., Irwin, L., Trafford, K., & Hertzman, C. (2005). *The British Columbia Atlas of Child Development*. Victoria, BC: Western Geographic Press.
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16: 1412-1425.
- Kuhl, P. K. et al. (1992). Linguistic Experience Alters Phonetic Perception in Infants by 6 Months of Age. *Science*, 255: 606-608.
- Le Mare, L. (2005). <http://lucy.viper.ca/> Romanian Adoption Project.
- Ludwig, J. & Sawhill, I. (2006). Success by Ten: Intervening Early, Often, and Effectively in the Education of Young Children. *Policy Innovation Initiative*. The Brookings Institution.
- Lynch, J. (2006). *Age in the welfare state : The origins of social spending on pensioners, workers, and children*. New York: Cambridge University Press.
- Marmot, M. & Davey Smith, G. (1991). Health inequalities among British civil servants: the Whitehall II Study. *The Lancet*, 337:1387-1393.
- Marmot, M., Bobak, M. & Davey Smith, G. (1995). Explanations for Social Inequalities in Health. In: *Society & Health*. Eds. B. C. Amick III, S. Levine, A. R. Tarlov and D. Chapman Walsh. New York: Oxford University Press.
- McCain, M. N., Mustard, J. F., & Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2: Putting Science into Action*. Toronto: Council for Early Child Development.
- McEwen, B. S. (2002). *The end of stress as we know it*. Washington: Joseph

Henry Press.

- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87: 873-904.
- McGowan, P. O., Meaney, M. & Szyf, M. (2009). Epigenetic regulation of the glucocorticoid receptor in human brain associates with childhood abuse. *Nature Neuroscience*, 12(3): 342-348.
- Meaney, M. J. (2001). Maternal Care, Gene Expression, and the Transmission of Individual Differences in Stress Reactivity Across Generations. *Annual Review of Neuroscience*, 24: 161-192.
- Meaney, M. J. & M. Szyf (2005). Maternal Care as a Model for Experience-dependent Chromatin Plasticity? *Trends in Neurosciences*, 28(9): 456-63.
- Mustard, J. F. (2006). Early Child Development and Experience-based Brain Development - The Scientific Underpinnings of the Importance of Early Child Development in a Globalized World. Published by The Brookings Institution. Available at: wwwFOUNDERS.NET.
- Mustard, J. F. (2008). Free market capitalism, social accountability and equity in early human (child) development. *Paediatrics & Child Health*, 13(10): 839-842.
- Mustard, J. F. (2008). Early Childhood Development: The best start for all South Australians. A companion document to the Adelaide Thinker in Residence report. Available at: <http://www.thinkers.sa.gov.au/fimustard.html>
- Mustard, J. F. (2009). The effect of early human development on learning, behaviour, and health. Presentation at the Pan-Canadian Summit: Connecting Early Child Development and Schools. Council for Early Child Development. Available at wwwFOUNDERS.NET.
- National Adult Literacy Survey (NALS) (2002). Adult literacy in America. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education.
- Nelson, C. A. (2007). Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest Early Intervention Project. *Science*, 318:1937-40.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development and Statistics Canada. (2000). *Literacy in the information age*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Power, C., Hertzman, C., Matthews, S. & Manor, O. (1997). Social differences in health: life cycle effects between ages 23 and 33 in the 1958 British Birth Cohort. *American Journal of Public Health*, 87(9): 1499-1503.
- Pugh, K. R. (2008). Effects of stimulus difficulty and repetition on printed word identification: an fMRI comparison of nonimpaired and reading-disabled adolescent cohorts. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(7): 1146-60.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M. & Ramey, S. L. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*,

- 4(1): 2-14.
- Rutter, M., O'Connor, T. G. and the English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team. (2004). Are There Biological Programming Effects for Psychological Development? Findings From A Study of Romanian Adoptees. *Developmental Psychology*, 40(1): 81-94.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Stattin, H. & I. Klackenber-Larsson. (1993). Early Language and Intelligence Development and their Relationship to Future Criminal Behaviour. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(3): 369-78.
- Sternberg, E. M. (2000). *The Balance Within: The Science Connecting Health and Emotions*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Skolverket Swedish National Agency for Education (2006). Descriptive data on pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden 2006.
- Szyf, M., McGowan, P. & Meaney, M. (2008). The social environment and the epigenome. *Environmental and Molecular Mutagenesis*, 49: 46-60.
- Teicher, M. H. (2002). Scars that won't heal: the neurobiology of child abuse. *Scientific American*. March 2003: 68-75.
- The Economist* (1998). A survey of women and work: for better, for worse. July 18, 1998, p. 16.
- Tinajero, A. [in press]. Cuba's Educate Your Child program: Strategies and lessons from the expansion process. Washington: The Brookings Institution.
- UNESCO (1998). First International Comparative Study of Language, Mathematics, and Associated Factors in Third and Fourth Grade. Latin American Educational Quality Assessment Laboratory.
- UNESCO (2008). Student achievement in Latin America and the Caribbean. Santiago, Chile.
- Walker, S.D. & Grantham-McGregor, S. (2005). Effects of early childhood psychosocial stimulation and nutritional supplementation on cognition and education in growth-stunted Jamaican children: prospective cohort study. *The Lancet*, 366: 1804-1807.
- Werker, J. (2008). Bilingualism in infancy: first steps in perception and comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4): 144-151.
- Willms, J. D. (1996). Literacy skills of Canadian youth. Atlantic Centre for Policy Research in Education. Statistics Canada.
- Willms, J. D. (2002). Standards of care: investments to improve children's educational outcomes in Latin America. In: *From early child development to human development*. Young, M. E. (ed). Washington: The World Bank.
- World Health Organization (2008). Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health. Geneva: World Health Organization.

Wylie, C. (2004). Competencies at age 14 and competency development for the Competent Learners study sample. Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research.

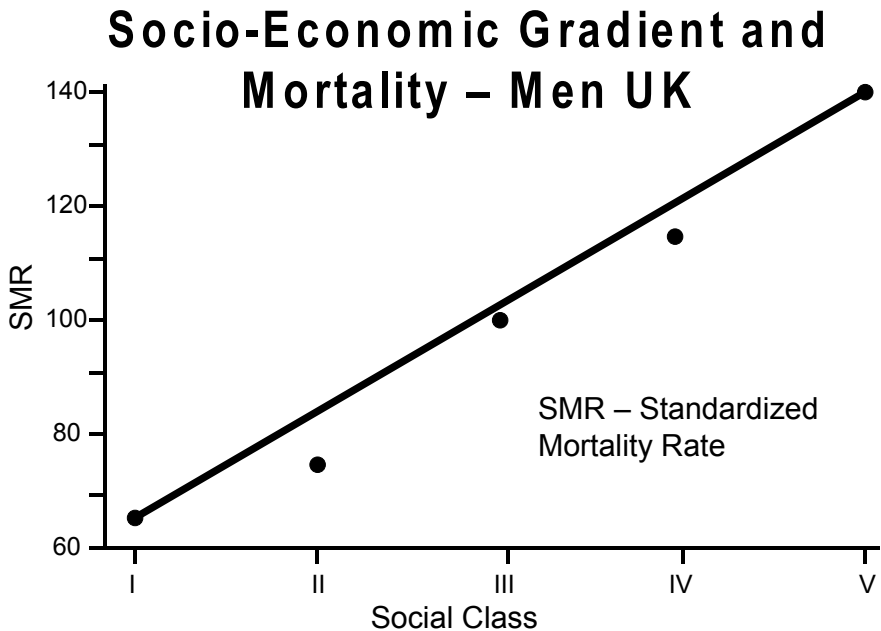


Figure 1 – Social Class I is high, Social Class V is low. Adapted from Marmot, M., M. Bobak, and G. Davey Smith. Explanations for Social Inequalities in Health. In: *Society & Health*. Amick, B.C., S. Levine, A.R. Tarlov, and D. Chapman Walsh. Eds. New York: Oxford University Press. 1995.

U.K. CIVIL SERVICE Mortality - All Causes

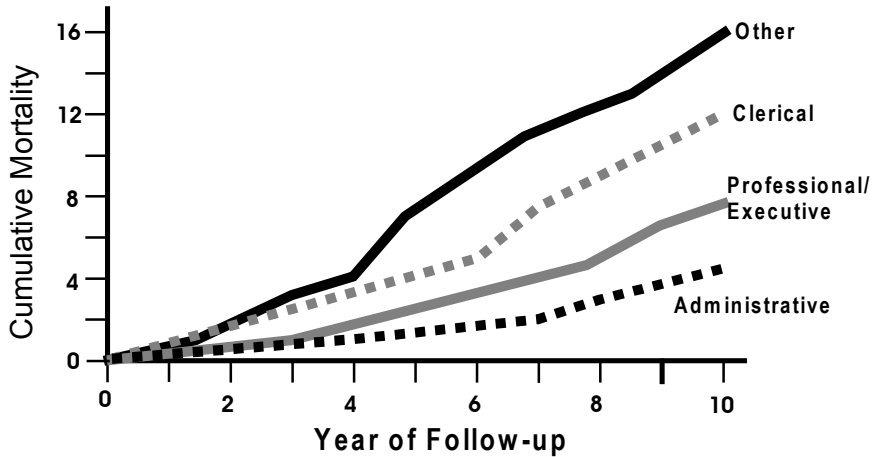
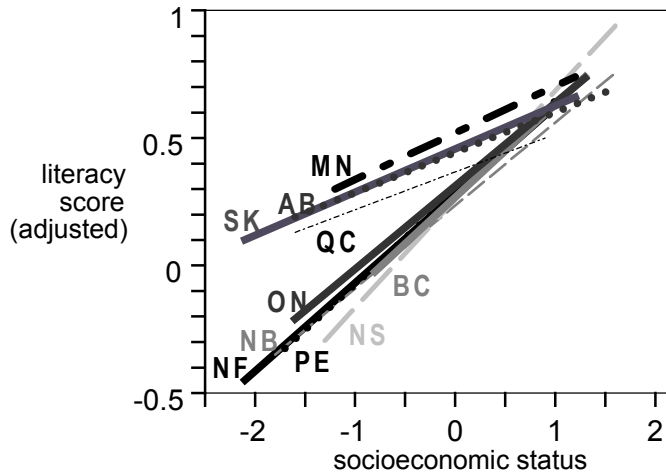


Figure 2 - Age Adjusted Mortality Rates (percentage) by Grade of Employment for Whitehall civil servants age 40-64. First ten years of study.

Adapted from Marmot, M., *Social Differentials in Health*. In: *Daedalus*. Journal of the American Academy of Arts and Sciences. Health & Wealth. Fall 1994.

Marmot, M., M. Bobak, and G. Davey Smith. Explanations for Social Inequalities in Health. In: *Society & Health*. Amick, B.C., S. Levine, A.R. Tarlov, D. Chapman Walsh. Eds. New York: Oxford University Press. 1995. (Source: Marmot, M.G. et al. 1991. Health inequalities among British civil servants: the Whitehall II Study. *The Lancet* 337:1387-1393). All data is sex and age adjusted.

Literacy and SES Gradients for Youth by Province 1994



*J. Douglas Willms, "Literacy Skills of Canadian Youth"
Atlantic Centre for Policy Research in Education, University
of New Brunswick, October 21, 1996. Prepared for Statistics Canada.*

Figure 3 – J. Douglas Willms, Literacy skills of Canadian youth. Atlantic Centre for Policy Research in Education, University of New Brunswick. 1996. Prepared for Statistics Canada.

Socioeconomic Gradients for Document Literacy Scores

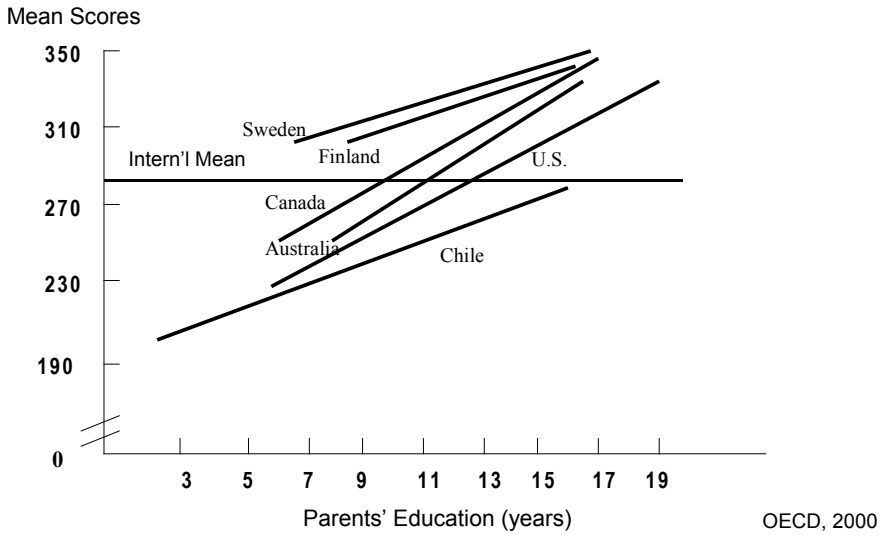


Figure 4 – This figure shows the population (ages 16 to 65) plotted against parents' level of education. Adapted from *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. 2000. OECD and Statistics Canada.

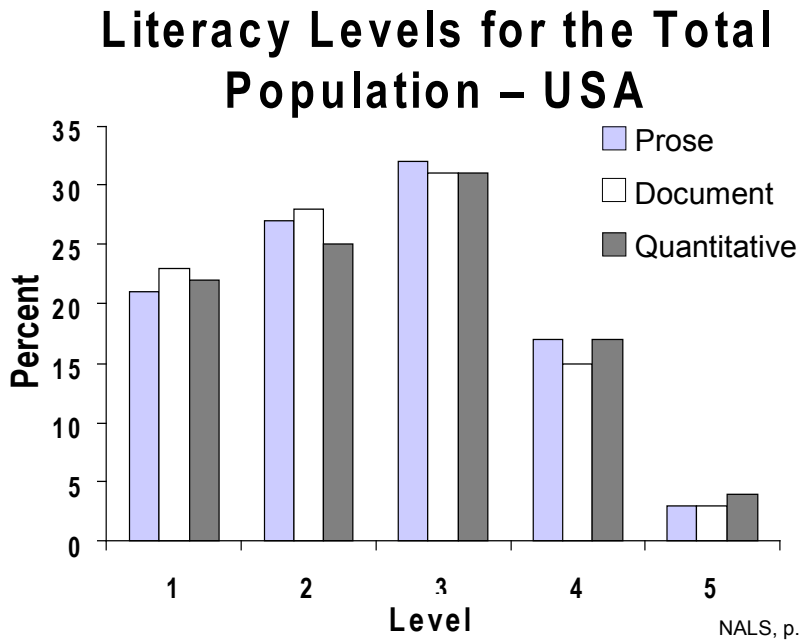


Figure 5 - National Adult Literacy Survey (NALS). (2002). Adult literacy in America. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education.

Literacy Levels by Physical, Mental or Other Health Conditions – USA (Document)

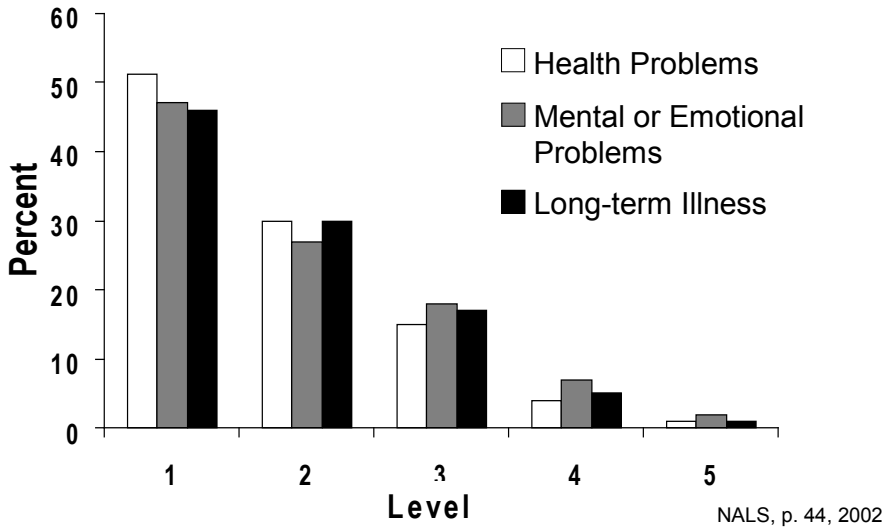
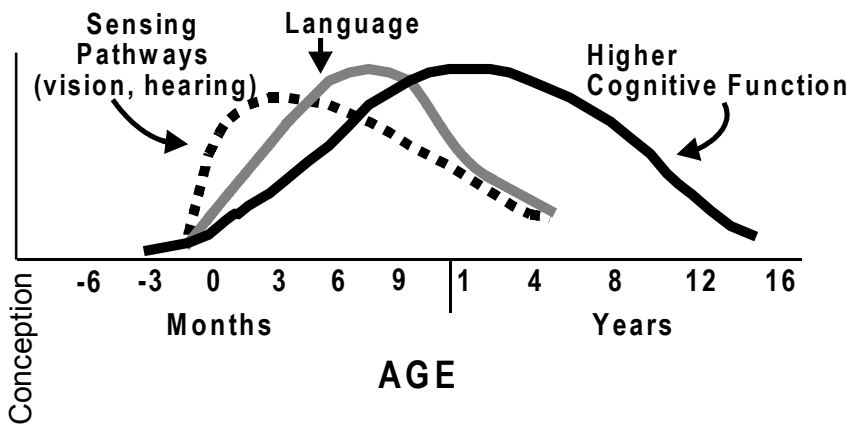


Figure 6 - National Adult Literacy Survey (NALS). (2002). Adult literacy in America. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education.

Human Brain Development – Synapse Formation



C. Nelson, in From Neurons to Neighborhoods, 2000.

Figure 7 - Prepared by Chuck Nelson, this shows that the development of the sensing pathways for vision, hearing, touch and other pathways, begins before birth and is largely finished by the time a child is four years old. The development of these sensing pathways is important for the development of language which starts after the sensing pathways for sound and vision get established. It is of interest that the basic capability for language is largely set by four years of age. Higher cognitive functions, which is where education programs have their major affect, are built upon the neural pathways that are started earlier.

Vocabulary Growth – First 3 Years

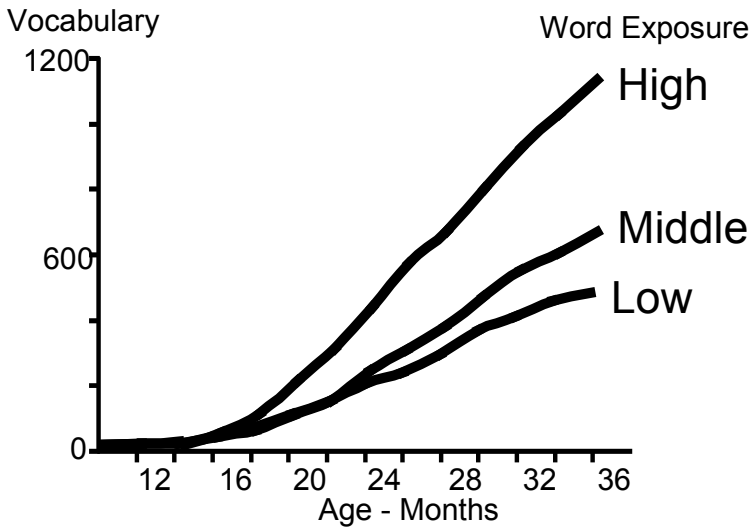


Figure 8 - When the children of this study of Hart and Risley were tested for their vocabulary over the first three years of life it was apparent that the children in the high SES group exposed to extensive vocabulary, had the most vocabulary growth, while children in the low SES group with less language exposure showed a much smaller vocabulary growth. In this study the children were followed into the school system, and those that had the greatest language exposure had the best performance in language and literacy in the school system at age 9.

Estimated Cumulative Difference in Language Experiences by 4 Years of Age

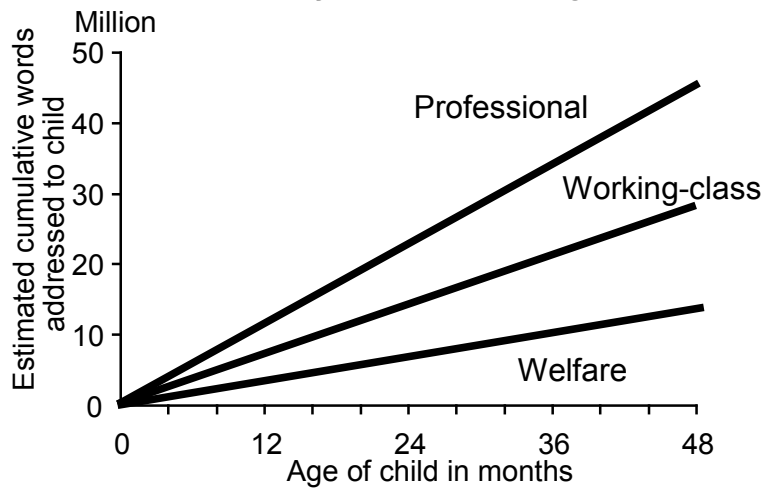


Figure 9 - This slide shows that the children in the group with the highest vocabulary score had the greatest exposure to language. This is obviously related to talking and reading to the child. This is a demonstration of what can be called the “dose” effect, that is, the degree of interaction or stimulation with the child at this stage of development is important and influences outcomes in later life.

5-HTT Gene and Depression

Age 26

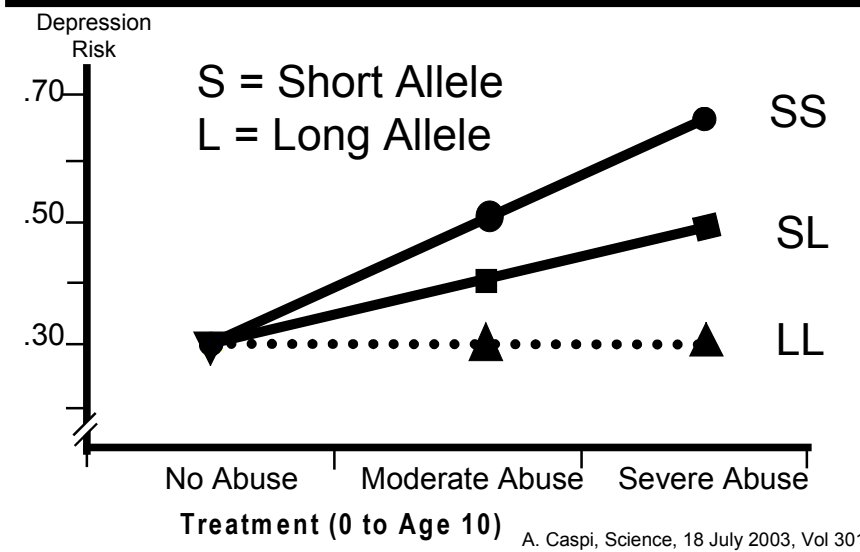
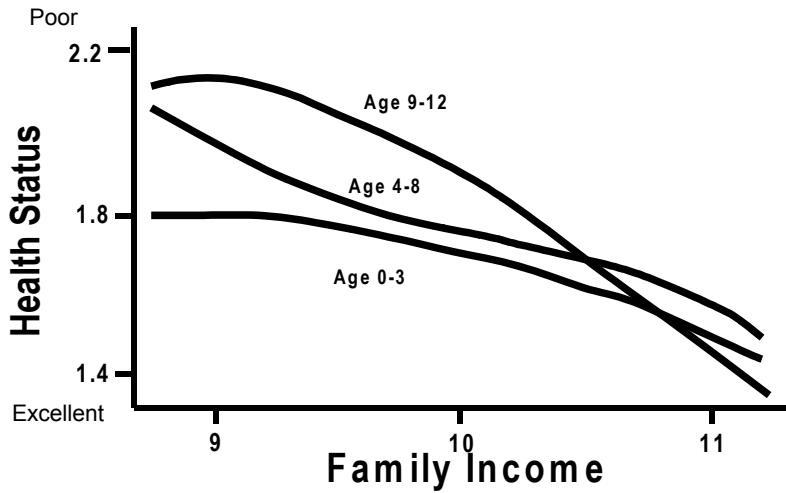


Figure 10 - We now better understand the dynamics between genes, experience and gene expression (epigenetics). This slide shows the evidence concerning the serotonin transporter gene function, the hippocampus prefrontal brain interaction, and the risk for depression in adult life. These data by Caspi and colleagues are from the longitudinal study of the Dunedin birth cohort in New Zealand. Similar observations have also been provided from studies of rhesus macaque monkeys. Neglect and abuse of monkeys or humans when they are young can lead to effects on the serotonin transporter gene function. Those with the short allele for the serotonin transporter gene, if they are neglected and maltreated when they are young, their serotonin pathway in adult life is altered (inadequate serotonin levels) and their risk of depression as adults is greatly increased. If they are well nurtured when they are young, their risk for depression in adult

life is the same as those with the long alleles. Individuals with the long alleles are resilient to the effects of poor nurturing. This is evidence from humans and monkeys about the effects of early experience on brain function and mental problems in adult life and how the interaction between experience and gene function is probably related to epigenetic effects. Since mental health problems such as depression are a significant cost to society, it is quite clear that investment to improve early child development in our society should be an important public health measure. The costs of treating individuals with depression and its social costs are probably greater than the costs of improving the conditions for quality early child development.

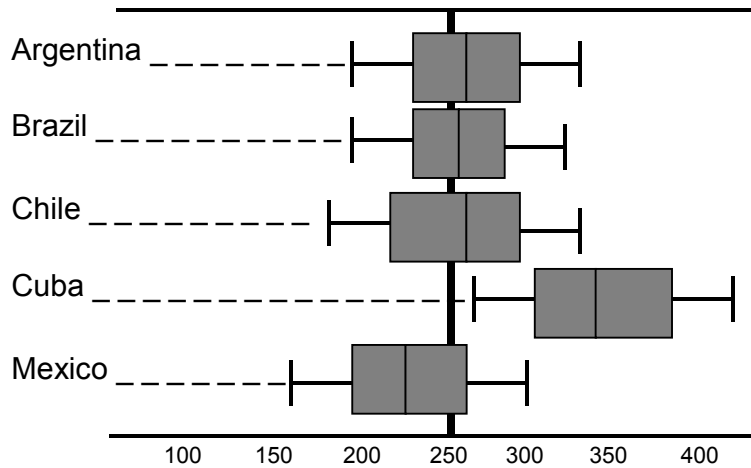
Health Gradients



Panel Study of Income Dynamics. In Case, 2002

Figure 11 – Health and income for children from the National Health Interview Survey (NHIS) (1986-1995) and Panel Study of Income Dynamics.

Grade 3 Language Scores



UNESCO, 1998

Figure 12 - One test of the effectiveness of the Cuban program, carried out by UNESCO, showing that the mean value for Cuba in terms of language scores in grade 3, is two standard deviations better than the value for other Latin American countries. We believe that this difference is largely related to the quality of the ECD program provided for families with young children in Cuba. There has been no direct comparison of these results for Cuba with the results from developed countries. From a practical standpoint, Canadians who run significant businesses in Cuba, find that the young Cubans are the best educated workforce in all developing countries. We have been exploring using the Canadian Early Development Instrument (EDI), how the early child development as measured by the EDI compares between Canada and the program based on the Cuban program in Monterrey, Mexico. This figure is adapted from the 1998 UNESCO study. The solid black vertical line is the mean.

**Sociocultural
Gradients for
Language
Scores in
Latin
America**

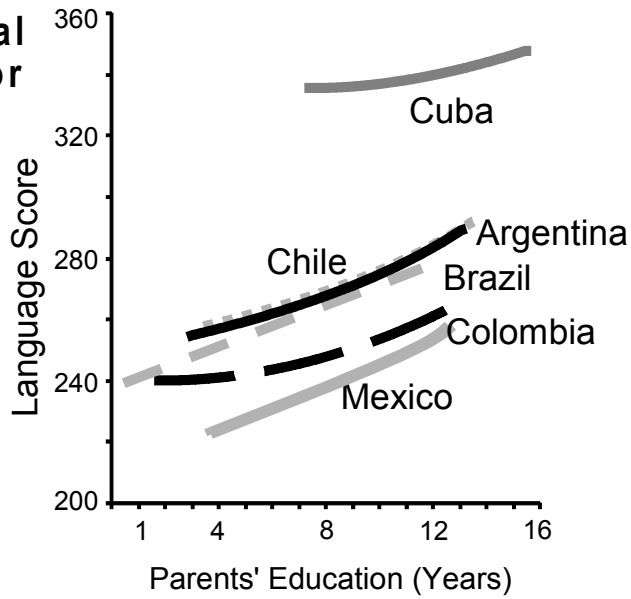


Figure 13 – This shows the results from 1998 UNESCO study. Cuba’s result is outstandingly better than other Latin American countries. Adapted from Willms, 2000. In: From early child development to human development. M.E. Young (ed.). The World Bank.

Mental Development of Undersized Children (Low Height for Age) : The Jamaican Study

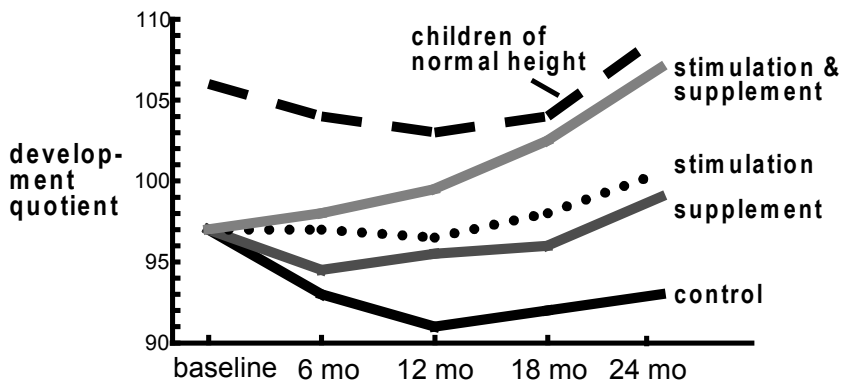


Figure 14 – From Grantham-McGregor et al. 1991. Mean development scores of stunted groups adjusted for initial age and score compared with a non-stunted group adjusted for age only, using Griffiths Mental Development Scales modified for Jamaica.

Abecedarian Study – Reading

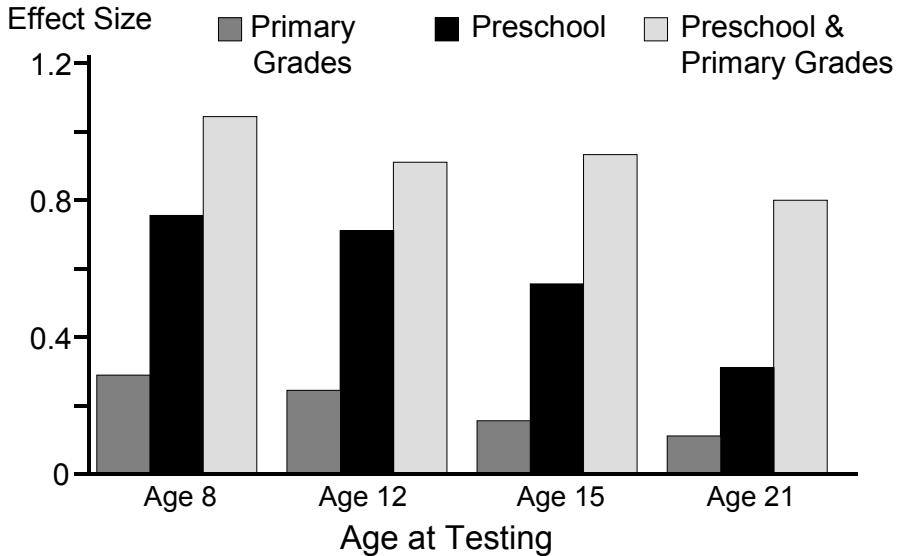


Figure 15 – Adapted from Campbell and Ramey, 2002. The Abecedarian study was a randomized trial of African American children in North Carolina at four months of age. The children were split into two groups. One group was placed in an early child development group involving home visits for 12 months for each year. The other group was supported by whatever family and community support was available for them. At school entry, the groups were split into two groups: one attending school with a special education program for the first three years and the other half went to existing three-year education programs. At age 21, the children in the four groups were assessed in terms of numeracy and literacy. The three groups which had been given the preschool programs and or the three-year special education program were compared in literacy and numeracy to the group that had neither the preschool program or the preschool program. The special three-year education program improved the reading and numeracy scores at age 21. The effect was gradually lost. The children given the preschool program followed by the standard education program did better but again the initial effect diminished. The children given the preschool program plus the special three-year program did very well and the effect was very apparent at age 21.

Document Literacy 1994 – 1998, Ages 16 to 65

	Level 1 and 2	Level 4 and 5
Sweden	23%	34%
Canada	42%	23%
Australia	43%	17%
United States	48%	18%
Chile	85%	3%
Mexico	84%	1.7%

OECD

Table 1 – Adapted from Literacy in the information age. 2000. OECD. Level 1 is low; Level 5 is high.

EDI Vulnerability and Failing to Meet Grade 4 Foundation Skills Assessments - BC

EDI Vulnerabilities	% Failing Gr. 4 FSA
Numeracy	
0	7.5
1	11.8
2-3	18.7
4-5	27.3
Reading	
0	13.6
1	26.7
2-3	29.5
4-5	48.4

Hertzman, 2005

Table 2 – Mustard, J.F. (2008). Early child development: the best start for all South Australians. Adelaide Thinker in Residence. Government of South Australia. Adapted from Hertzman et al. Human Early Learning Partnership (HELP). University of British Columbia.

Referencia

J. Fraser Mustard, "Desarrollo Humano Temprano – Equidad desde el Principio – América Latina", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 639-680.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil*

María Eugenia Rausky**

Becaria del Conicet con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS).

• **Resumen:** Desde diferentes instituciones y actores circulan discursos en relación con el trabajo infantil; comúnmente los mismos suelen estar teñidos de referencias morales negativas, sustentadas en la idea de que la ejecución de actividades laborales por parte de los niños y las niñas va en detrimento de su bienestar y de lo esperado para dicha etapa de la vida.

En el presente artículo me propongo analizar uno de esos discursos, en particular aquél que han construido los organismos no gubernamentales sobre el trabajo infantil, revisando tanto los desarrollos conceptuales como las propuestas de política y las posiciones asumidas (abolicionismo versus proteccionismo) frente al trabajo de las personas menores. ¿Qué consideraciones elaboran en torno a las actividades laborales de niños y niñas? ¿Qué concepciones sobre la niñez subyacen? ¿Qué líneas de acción proponen frente a la problemática? Cada uno de ellos está cargado de valores y atravesado por conflictos ideológicos en torno a lo que se considera apropiado para la niñez.

Para llevar a cabo el análisis, seleccioné las visiones que sostienen organismos con miradas contrapuestas y que han destinado gran atención a la temática que aquí nos ocupa. Por un lado, la Organización Internacional del Trabajo y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, que plantean la erradicación del trabajo infantil. Por otro lado, la perspectiva que plantea el Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (Ifejant), institución que apoya y

* Este artículo forma parte de una investigación más amplia, en curso, realizada en el marco de una beca doctoral otorgada a la autora por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), aprobada en abril de 2004 y con fecha de finalización en abril de 2009. A su vez, es parte de una línea de investigación integrada al proyecto "Distintas perspectivas para el análisis de la pobreza y las políticas sociales" (código H429), incorporado al Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación, que cuenta con el apoyo del Conicet, la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) y la Agencia de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Educación de la Nación. La autora agradece a la Doctora Amalia Eguía por los comentarios realizados a versiones previas de este trabajo.

** Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Magíster en Metodología de la Investigación Social. Universidad de Bologna (sede de Buenos Aires) y Universidad Nacional de Tres de Febrero. Correo electrónico: ondrico@uolsinectis.com.ar

promueve el trabajo infantil.

Palabras Clave: trabajo infantil, discursos sobre el trabajo infantil, Organismos No Gubernamentales.

¿Infância sem trabalho ou infância trabalhadora? Perspectivas sobre o trabalho infantil

• **Resumo:** *Há muitos discursos em relação com o trabalho infantil a partir de instituições e atores diferentes. Em termos gerais, estes discursos costumam estar tingidos de referências morais negativas apoiadas na idéia de que a realização de atividades laborais por parte das crianças (meninos e meninas) tem um efeito negativo sobre o seu bem-estar o sobre o que se espera nessa etapa da vida.*

Este artigo analisa um desses discursos sobre o trabalho infantil, particularmente aquele que tem sido construído pelos organismos não governamentais e revisa tanto os desenvolvimentos conceptuais como as propostas de política e as posições assumidas (abolicionismo versus proteccionismo) com relação ao trabalho dos menores. Que considerações são elaboradas com respeito às atividades laborais dos meninos e das meninas? Que concepções subjacem com respeito à infância? Que linhas de ação propõem-se em frente da problemática? Cada um desses discursos está carregado de valores e está atravessado por conflitos ideológicos sobre o que se considera apropriado para as crianças.

Para fazer a análise, foram selecionadas as visões defendidas pelos organismos em contraposição e que tem dedicado muita atenção à temática tratada aqui. Por um lado, a Organização Internacional do Trabalho e o Fundo das Nações Unidas para a Infância que propõem a erradicação do trabalho infantil. Por outro lado, a perspectiva proposta pelo Instituto de Treinamento para Educadores de Jovens, Adolescentes e Crianças Trabalhadoras da América Latina e o Caribe (Ifejant), uma instituição que apoia e promove o trabalho infantil.

Palavras chave: trabalho infantil, discursos sobre o trabalho infantil, Organismos Não Governamentais.

Childhood without work or working childhood? Perspectives on child work

• **Abstract:** *Different institutions and actors put into circulation their views on children's labor and, very frequently, these views reflect negative moral references sustained on the idea that children, when they engage in labor, they experience detrimental effects on their welfare and on what is properly expected for their early years of life. In this article, I aim at analyzing one of those particular views, specifically that one constructed by non-governmental institutions about children's labor, and at reviewing both*

conceptual developments, policy proposals and positions taken (abolitionism versus protectionism) with regard to working minors. What considerations are built around boys and girls' labor activities?, what are the underlying conceptions on childhood? What courses of action are proposed vis-à-vis the existing problems? Each one of the said views is filled with values and is full of ideological conflicts with reference to what is considered appropriate for children.

To carry out this analysis, I selected the visions sustained by organizations with opposite views and which have devoted great attention to the problems I am dealing with here. On one side, the International Labor Organization and the United Nations Children's Fund, which advocate for the eradication of children's work. On the other hand, the perspective of the Institute for Training Educators for Working Youths and Adolescents in Latin America and the Caribbean (Ifejant), an institution which supports and promotes children's work.

Keywords: child labor, views on child labor, non-governmental organizations.

-I. Introducción. -II. La visión de OIT y Unicef. -III. La perspectiva de Ifejant -IV. El debate sobre el trabajo infantil: entre la erradicación y la defensa de las actividades laborales durante la niñez. -V. Conclusiones. -Lista de referencias.

Primera versión recibida marzo 10 de 2008; versión final aceptada diciembre 4 de 2008 (Eds.)

I. Introducción

Desde diferentes instituciones y actores circulan discursos en relación con el trabajo infantil, los que comúnmente suelen estar teñidos de referencias morales negativas, sustentadas en la idea de que la ejecución de actividades laborales por parte de los niños y niñas va en detrimento de su bienestar y de lo esperado para dicha etapa de la vida. Por ende, suele visibilizarse como una práctica inconveniente o inadecuada.

De todo ese conjunto de discursos que circulan, en este artículo me propongo analizar uno en particular: aquel que sostienen los organismos no gubernamentales en relación con los niños y niñas que trabajan ¿Qué consideraciones elaboran en torno a las actividades laborales de las personas menores? ¿Qué concepciones sobre la niñez subyacen? ¿Qué líneas de acción proponen frente a la problemática? Creemos que tales discursos tienen un fuerte peso en la configuración de la realidad social y una capacidad de imponer interpretaciones sobre el fenómeno, por lo cual merecen una lectura cuidadosa. Cada uno de ellos está cargado de valores y atravesado por conflictos ideológicos en torno a lo que se considera el deber ser de los niños y niñas.

Recupero las visiones que sostienen organismos con miradas contrapuestas y que han destinado gran atención a la temática que aquí nos ocupa, y las pongo en diálogo entre sí. Por un lado, dos organismos internacionales: la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), que sostienen la necesidad de la erradicación de las actividades laborales de niños y niñas. Por otro lado, la perspectiva que plantea el Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (Ifejant), institución que apoya y promueve el trabajo infantil.

Para llevar a cabo el análisis, seleccioné una serie de documentos oficiales de la OIT y Unicef¹ (material bibliográfico y convenios) así como también publicaciones auspiciadas por estos organismos. Para desarrollar la posición de Ifejant² tomé en cuenta una serie de artículos de la *Revista Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores del Sur*, que cuenta con su auspicio.

II. La visión de OIT y Unicef

Aunque en varios documentos tanto la OIT como Unicef reconocen que no es posible ofrecer una definición única del trabajo infantil, ambos comparten de manera general que es posible definirlo, como toda actividad económica realizada por niños, niñas y adolescentes, por debajo de la edad mínima general de admisión al empleo especificada en cada país, cualquiera que sea su categoría ocupacional (asalariado, independiente, trabajo familiar no remunerado), y que sea física, mental, social o moralmente perjudicial o dañino para el niño, e interfiera en su escolarización: privándole de la oportunidad de ir a la escuela; obligándole a abandonar prematuramente las aulas, o exigiendo que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado (OIT, 2007, p.17)³.

¹ Tanto los convenios, como los documentos de trabajo de OIT y cualquier otra información sobre dicho organismo, está disponible en el sitio: <http://www.ilo.org/global/lang-en/index.html>. En el caso de Unicef se puede consultar el sitio: <http://www.unicef.org/spanish/>.

² Las publicaciones de Ifejant (revista NATs y otros documentos) pueden encontrarse en el sitio: <http://www.ifejants.org/>.

³ Asimismo, OIT establece una diferenciación entre niños y niñas económicamente activos, niños y niñas que trabajan, y niños y niñas que realizan trabajos peligrosos: "Las nuevas estimaciones y tendencias globales se presentan bajo tres categorías: niños económicamente activos, niños que trabajan y niños que realizan trabajos peligrosos. La «actividad económica» es un concepto amplio que comprende la mayoría de las actividades productivas realizadas por niños, destinadas o no al mercado, remuneradas o no, por pocas horas o a tiempo completo, de manera ocasional o regular, legal o ilegal; excluye las tareas que los niños realizan en su propio hogar y las actividades escolares. Para ser contabilizado como económicamente activo, un niño debe haber trabajado por lo menos una hora diaria durante un período de referencia de siete días. El concepto de «niño económicamente activo» es más bien una noción estadística que jurídica. El «trabajo infantil» es un concepto más restringido que el de «niños económicamente activos», y excluye a todos los niños mayores de 12 años que trabajan sólo unas cuantas horas a la semana y que llevan a cabo trabajos ligeros permitidos y los mayores de 15 años que llevan a cabo trabajos que no se califican como «peligrosos». El concepto de «trabajo infantil» se basa en el Convenio sobre la edad mínima, 1973 (núm. 138), de la OIT, que contiene la definición más completa y reconocida a nivel internacional del concepto de edad mínima de admisión al empleo o al trabajo, lo cual implica una «actividad económica». Se entiende por «trabajo peligroso» realizado por niños cualquier actividad u ocupación que, por su naturaleza o características, tiene, o puede producir, efectos perjudiciales en la seguridad, la salud (física o mental) y el desarrollo

La OIT se presenta como un organismo cuya misión es proteger y fomentar los derechos básicos de los trabajadores y trabajadoras a través de la aplicación de sus convenios, entre los cuales se encuentran los que luchan contra el trabajo infantil. Estos derechos son considerados como la base para lograr un crecimiento económico sostenido y un desarrollo social sostenible. Por ello, la OIT está abocada a promover oportunidades para que tanto hombres como mujeres puedan obtener un “trabajo decente”, entendido como aquel trabajo productivo en el cual se protegen los derechos, se generan ingresos adecuados y se otorga una protección social amplia. En este marco es que el trabajo infantil plantea un reto social, económico y de derechos humanos (Moreno & Duarte, 2005).

Se parte de la idea de que “el trabajo de los niños y niñas no sólo resulta un antecedente perturbador de un crecimiento saludable, sino también un factor que obtura el acceso a capacidades materiales y simbólicas, constituyéndose en uno de los determinantes de los procesos de exclusión social” (OIT, 1998, p.7). De esta manera, los niños y niñas que trabajan “hipotecan” su futuro y el de la sociedad, perpetuando un círculo vicioso de producción y reproducción de la pobreza.

Desde su creación, la OIT recalca en diversos documentos que ha destinado esfuerzos en la prevención y erradicación del trabajo infantil. Dichos esfuerzos se vieron plasmados en la creación de diferentes instrumentos jurídicos, precisamente los convenios y programas que ayuden en esa tarea. El primer Convenio fue el N° 5, el cual establecía una edad mínima de 14 años para el ingreso a empresas industriales. Con el correr de los años, esta prohibición se fue haciendo extensiva a otros sectores como la pesca, la agricultura, etc., hasta llegar en 1973 a la elaboración del Convenio N° 138, instrumento más general, que plantea la edad mínima de admisión al empleo sin restricciones por sector económico. Otro de los convenios fundamentales es el N° 182, sobre las peores formas de trabajo infantil, creado en 1999 (acompañado por la Recomendación N° 190).

En relación con los programas implementados, OIT ha puesto un gran énfasis en el diseño de a) acciones que apunten a garantizar el acceso a la educación (formal y no formal o transicional) como mecanismo de prevención y eliminación del trabajo infantil (OIT, 2004b); b) el fortalecimiento de la inspección del trabajo y el programa de “Vigilancia y Seguimiento del Trabajo Infantil” (2005b), que consiste en el control periódico —a partir de la observación directa— de lugares en donde puede encontrarse a niños y niñas trabajando; c) la elaboración de los “Programas de Duración Determinada” que constan de una serie de políticas e intervenciones integradas encaminadas a prevenir y erradicar las peores formas del trabajo infantil, y d) el fomento de campañas de sensibilización.

moral de los niños. El carácter peligroso también puede deberse a una carga de trabajo excesiva, a las condiciones físicas del trabajo, y/o a la intensidad del trabajo por su duración” (OIT, 2006, pp. 6-7).

A su vez, además de plantear líneas de acción frente al trabajo infantil (necesidad de abolición de las actividades laborales de los niños y las niñas), también ha desarrollado —y continúa haciéndolo— investigaciones en diferentes países del mundo que ofrecen un panorama sobre los distintos aspectos que hacen referencia al fenómeno de los niños y niñas trabajadores⁴.

Según dicho organismo, la existencia del trabajo de los niños y niñas tiene como causa principal la pobreza, la cual es producto de la disminución de la inversión social, la precariedad laboral y la menor capacidad adquisitiva de los salarios (OIT, 1997). Sin embargo,

[...] si bien la escasez de ingresos constituye un importante factor causal del trabajo infantil no es el único. En realidad, si se limita al aspecto de los ingresos, la pobreza explica el trabajo infantil considerablemente menos que otros factores como las desigualdades, la falta de educación, una gran dependencia de la economía en general con respecto a la agricultura (OIT, 2002a, p. 53).

En otros documentos de OIT (2002a, 2004a) se sostiene que pueden analizarse las causas en tres niveles: a) causas inmediatas: pobreza de los ingresos familiares y crisis de ingresos resultantes de problemas económicos familiares; b) causas subyacentes: determinados valores y situaciones que pueden predisponer a una familia o comunidad a aceptar o fomentar el trabajo infantil; y c) causas estructurales: referidas al nivel de la economía y la sociedad en general. Aquí actúa la pobreza nacional agregada.

La pobreza es la causa más importante para explicar el trabajo infantil, aunque también se mencionan otros aspectos. Pero, ¿cuáles son los mecanismos que generan la pobreza? Nada de esto es objeto de interés en las reflexiones de este organismo y, en todo caso, cuando hay respuestas al interrogante se resumen en afirmaciones tales como que la pobreza es producto de la disminución de las inversiones, o de la globalización, etc.

Ahora bien, desde el punto de vista de la OIT, no todo el trabajo infantil puede considerarse adverso, la expresión trabajo infantil no hace referencia a todos los tipos de trabajo realizados, en el concepto “no se incluyen actividades como la de ayudar, después de la escuela y realizados los deberes escolares, en los trabajos de la casa o el jardín, el cuidado de los niños o cualquier otra labor ligera” (OIT, 2002a, p. 9). El trabajo infantil que debe abolirse prioritariamente es: a) el que no alcance la edad mínima especificada por el tipo de trabajo del que se trate; b) el “trabajo peligroso” (pone en peligro el bienestar físico, moral) y c) las llamadas “formas incuestionablemente peores de trabajo infantil”.

Sin embargo me pregunto hasta qué punto es analíticamente pertinente

⁴ Para el lector o lectora que tenga interés en dichas investigaciones, hay disponible una publicación de OIT denominada “Annotated Bibliography on Child Labour” del año 2003, en la que se detalla la producción bibliográfica más representativa en relación con el tema del trabajo infantil, enfocada principalmente al período 1995-2002 y organizada temáticamente. En esta publicación se incluyen tanto las referencias a las producciones de este organismo, como a las de otras instituciones e investigadores o investigadoras.

esta diferenciación, y si son válidos estos criterios de distinción. Si bien esta clasificación puede resultar pertinente a los fines de desarrollar acciones prioritarias de intervención y permite divisar estrategias apropiadas para tratar con los problemas específicos, adolece de un gran problema: corre el riesgo de mirar inocentemente ciertas actividades sin vislumbrar los mecanismos complejos de contribución de algunas tareas a la reproducción de la fuerza de trabajo familiar. Gran parte de los trabajos desarrollados por niños y niñas son los que se consideran como “livianos”; ¿éstos no merecen considerarse como el resto de los trabajos? ¿Puede separarse fácilmente lo positivo de lo negativo? Las inclusiones o exclusiones que se hagan a la definición que se adopte tienen habitualmente propósitos políticos que no hay que evadir.

Avanzando en la perspectiva de OIT, el Convenio N° 138 establece como criterio fundamental para luchar contra el trabajo infantil el establecimiento de la edad mínima de admisión a un empleo, el cual no debe ser inferior a la edad en que cesa la obligatoriedad escolar, o en todo caso, no inferior a los 15 años, y no inferior a los 18 años en aquellos casos en que se trata de trabajos peligrosos. En algunos países la edad mínima puede descender a 14 años. Asimismo se permite la realización de “trabajos ligeros”, es decir, que no perjudiquen la salud, el desarrollo y la asistencia a la escuela de los niños y niñas de 12 a 14 años de edad. Este convenio sustituye los instrumentos normativos anteriores que contemplaban un número limitado de sectores económicos. El mismo está acompañado por la Recomendación N° 146⁵, que insta a los Estados a elevar la edad mínima hasta los 16 años.

En relación con los “trabajos peligrosos” y las “formas incuestionablemente peores de trabajo infantil”, el Convenio N° 182 prioriza la eliminación de las peores formas de trabajo infantil. Esta última categoría abarca a) todas las formas de esclavitud o prácticas análogas, como la venta y el tráfico de niños y niñas, la servidumbre por deudas y la condición de siervos, y el trabajo forzoso; b) el reclutamiento de niños y niñas para la prostitución o producción de pornografía; c) la utilización de niñas y niños para la realización de actividades ilícitas; d) el trabajo que por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños y niñas. Los tipos a, b y c, son considerados como las “formas incuestionablemente peores de trabajo infantil”, mientras que el d es tomado como “trabajo infantil peligroso”.

Esta definición general realizada en el Convenio N° 182 se amplía en la Recomendación N° 190, que establece cuáles son aquellas “actividades que por su naturaleza o por las condiciones en que se realizan implican mayores riesgos para la población infantil”, o sea, las actividades que se incluyen en el inciso d: a) los trabajos en los que el niño o niña queda expuesto a abusos de

⁵ Las recomendaciones no son vinculantes y no son objeto de ratificación, sino que ofrecen orientaciones sobre políticas, legislación y práctica; en cambio los convenios de la OIT imponen obligaciones legales a los Estados que los ratifican.

orden físico, psicológico o sexual; b) los trabajos que se realizan bajo tierra, bajo el agua, en alturas peligrosas o en espacios cerrados; c) los trabajos que se realizan con maquinaria, equipos y herramientas peligrosos, o que conllevan la manipulación o el transporte manual de cargas pesadas; d) los trabajos realizados en un medio insalubre en el que los niños y niñas estén expuestos, por ejemplo, a sustancias, agentes o procesos peligrosos o a temperaturas o niveles de ruido o vibraciones que sean perjudiciales para la salud; y e) los trabajos que implican condiciones especialmente difíciles, como horarios prolongados o nocturnos, o los trabajos que retienen injustificadamente al niño o niña en los locales del empleador o empleadora.

Como señala Kohen (2004), un problema que plantea dicha clasificación establecida por el convenio en los incisos a, b y c, es que se incluyen dentro de la categoría “trabajo” actividades o hechos que constituyen violaciones flagrantes de los derechos humanos y delitos de lesa humanidad, incurriendo en un grave error conceptual, ya que en estas actividades no hay proceso de trabajo alguno dado que la relación se establece por vía de la coerción y tiene un profundo significado de degradación del ser humano.

Siguiendo esta idea, creemos que las actividades nombradas por dicho convenio son en todo caso penosas para cualquier persona que debe ejercerlas, independientemente de su condición etaria.

En un análisis detallado de dicho convenio y de la recomendación que lo acompaña, Kohen se pregunta cómo pueden interpretarse los “abusos de orden físico y psicológico”, “las maquinarias, equipos y herramientas peligrosas”, “las sustancias, agentes o procesos peligrosos”, las “temperaturas o niveles de ruido o de vibraciones que sean perjudiciales para la salud” y las “condiciones especialmente difíciles”. Para el autor, una mayor precisión en tales variables consideradas como peligrosas puede provenir de los aportes que puedan realizar disciplinas como la ergonomía, la epidemiología, la salud y seguridad en el trabajo, y las ciencias sociales.

Varillas (2003) da cuenta de algunos de los avances que se han logrado para intentar darle mayor precisión a la categoría de “trabajo infantil peligroso” de la OIT; por ejemplo, tomar como criterios de delimitación las actividades económicas, los factores de riesgo y los efectos en la salud. A pesar de estos intentos de delimitación, las dudas arriba esbozadas no pueden esclarecerse.

Igualmente, cabe destacar que a pesar de las debilidades que señalo en relación con estos convenios, el proceso de creación de los mismos ha sido complejo y ha implicado constantes revisiones —que posibilitaron avances en la materia— a fin de mejorar y hacer más eficaces los instrumentos para reducir y/o erradicar las actividades laborales de los niños y niñas.

Como lo planteé anteriormente, el desarrollo de los convenios se vio acompañado también de un interés por tener un panorama a nivel mundial del trabajo infantil que permitiera acceder a un conocimiento de la magnitud y características del fenómeno en diferentes regiones del mundo. Para ello, la OIT creó el “Sistema de Información Estadística y Monitoreo sobre Trabajo

Infantil” (Simpoc). También se avanzó en precisiones sobre la conceptualización del trabajo infantil, y se han realizado investigaciones que indagan sobre sus características: las modalidades de inserción laboral, los distintos sectores en los que se desarrolla el trabajo de los niños y niñas, la obtención o no de ingresos, la cantidad de horas que trabajan, la situación escolar, las diferencias de género, etc., operaciones fundamentales para avanzar en el conocimiento de la problemática.

Las iniciativas de la OIT además incluyen, desde 1992, un Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (Ipec), en el que se asiste a los países en la formulación, implementación y ejecución de intervenciones y/o programas que ayuden a prevenirlo y eliminarlo (OIT, 2005a). Las recomendaciones de política se centran principalmente en promover la concientización social, establecer un reordenamiento jurídico en los países debido a que algunas leyes son contradictorias, mejorar los ingresos de las familias y fomentar la educación de los niños y niñas (OIT, 2002b). Tal como se señala en un informe reciente,

[...] un enfoque general y coherente del trabajo infantil debe, por tanto, aspirar a reducir la pobreza, ofrecer una educación de calidad, y adoptar medidas de protección social, incluida la protección de los derechos de los trabajadores, para responder a la realidad multidimensional del trabajo infantil (OIT, 2006, p. 27).

Hasta mediados de los años ochenta, los esfuerzos de OIT en contra del trabajo infantil no ocasionaron un apoyo internacional amplio. Es recién en 1986 cuando Unicef impulsa la causa debido al lanzamiento de un programa destinado a niños y niñas en circunstancias especialmente difíciles, y en 1989 refuerza el marco jurídico con la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Cidn)⁶ (Lansky, 1997).

Unicef, en tanto organismo abocado a la protección de la infancia, también se ha ocupado del trabajo infantil. Al igual que OIT considera que la pobreza es la principal causa y consecuencia del trabajo de los niños y niñas, y también considera que median factores de índole cultural (Unicef, 1996).

En un documento de dicho organismo, elaborado por Duro y Marcón (2002), se sostiene que si bien la situación de pobreza de las familias es un detonante en la aparición del trabajo infantil, ésta no es condición suficiente para explicar la emergencia del fenómeno. Se trata más bien de una combinación de factores en los que a la situación de pobreza se suman la insuficiencia de políticas públicas de fortalecimiento familiar y las dificultades del sistema educativo para enseñar en contextos de diversidad. Se menciona también que los patrones culturales son elementos que coadyuvan a la explicación del fenómeno: las valoraciones y actitudes hacia el trabajo infantil tanto de los padres como de los niños y niñas, la concepción sobre el rol de la infancia y la

⁶ La Cidn puede encontrarse en el sitio: <http://www.derhumanos.com.ar/legislacion/ninio.htm>.

adolescencia y sus derechos, el peso de la tradición y el imaginario de ciertos sectores dominantes que ven el trabajo infantil como algo que dignifica a los sectores excluidos.

Desde la perspectiva de Unicef, la Cidn es el fundamento para el análisis y posición ante el problema del trabajo de los niños y niñas.

El paradigma de la niñez que está en la base de la Convención es el de una etapa donde los individuos están en formación, por lo que, no obstante ser sujetos de derechos, las familias y los Estados tienen el deber de brindarles las condiciones necesarias para un desarrollo integral (Unicef, 1996, p. 9).

En su artículo 32 sostiene que:

[...] los Estados partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social (Unicef, s/f).

Siguiendo este artículo es que —al igual que la OIT— este organismo considera que no toda participación laboral es nociva,

[...] cuando los niños o adolescentes trabajan con sus padres en tareas menores donde incluso tal actividad es espacio de transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades, evidentemente esto no perjudica el desarrollo del niño. En estos contextos el trabajo no impide ni afecta el desempeño escolar, por lo tanto, su futuro (...). Sin embargo, de otro lado, existe un trabajo mayoritario, en particular en zonas urbanas, donde por trabajar niños y adolescentes vulneran algunos de sus derechos consagrados en la Convención. Cuando el trabajo afecta el desarrollo integral del niño, de modo mediato o inmediato, éste es el trabajo nocivo que nos comprometemos a eliminar (Ibid, pp. 10-11).

Desde este marco es que Unicef considera como trabajo infanto-juvenil las actividades económicas que realizan los niños y niñas menores de 18 años “en condiciones de explotación económica que puedan ser peligrosas o entorpecer su educación, salud, desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social” (Alarcón Glasinovich, 1997, p. 4).

Ahora bien, al igual que la definición empleada por OIT, ésta tiene algunas dificultades. En primer lugar, la categoría trabajo infanto-juvenil, muy utilizada por este organismo, concentra situaciones absolutamente diferentes. Si bien en algunos documentos se distingue al interior de esta gran categoría a los adolescentes (mayores de 14 años), de los niños y niñas (menores de 14), no parece apropiado utilizar una categoría “paraguas” dado que ni desde el punto biológico y psicológico, ni desde lo socialmente esperado para unos y otros, son realidades homologables. En segundo lugar, la definición se limita a situaciones de “explotación económica” que entorpecen el desarrollo moral, espiritual, etc. ¿Cómo definir la condición de explotación? ¿Cuándo y en qué circunstancias se puede hablar de entorpecimiento al desarrollo moral, al

desarrollo espiritual? ¿Por qué asignarle a la categoría trabajo infanto-juvenil esa condición? Si no es bajo esas circunstancias, ¿no se trata igualmente de un trabajo? Volvemos aquí al mismo punto/debilidades que planteamos con las definiciones y conceptualizaciones empleadas por la OIT. Para definir el trabajo infantil se acude a criterios morales.

A su vez, Unicef (1996, p. 10) sostiene que

[...] en la perspectiva de la Convención el eje no es la sobrevivencia familiar, sino el niño. Es decir, la Convención no deja resquicio alguno para legitimar el trabajo prematuro aduciendo que ello sea necesario para la subsistencia de la familia. Siempre el niño es primero. Esto quiere decir que no son los niños los encargados de suplir las carencias familiares.

Esta posición nos lleva a pensar que el hecho de que no corresponda a los niños y niñas encargarse de la subsistencia familiar es una cuestión, pero que efectivamente no lo hagan es otra muy distinta, lo cual no implica justificar la dura realidad del trabajo infantil, sino intentar comprender la lógica en la cual se inserta. Pensar que es una estrategia de sobrevivencia no envuelve necesariamente una justificación moral, sino más bien brinda un marco analítico para un acercamiento a la temática.

Con base en los diagnósticos realizados, se elaboran propuestas concretas de política para la erradicación del trabajo de los niños y niñas. En el largo plazo, mejoras en el mercado de trabajo que apunten a disminuir los niveles de subempleo y desempleo adulto; combates a la pobreza a través de otros patrones de desarrollo y una distribución de la riqueza más equitativa; generación de una cultura de la infancia basada en los principios que sostiene la convención. En el corto plazo, cambios en la educación escolar (más escuelas, metodologías de enseñanza moderna que contemplen las diferencias culturales, etc.); priorizar la eliminación del trabajo infanto-juvenil riesgoso; reducir el trabajo de los menores de 12 años; fortalecer la inspección laboral; estimular la acción de los sindicatos; promover la concientización social, etc. (Unicef, 1996, 1997).

Como puede desprenderse de lo presentado, tanto la visión sobre el fenómeno como las acciones propuestas por OIT y Unicef son prácticamente similares. Ambos organismos entienden que el trabajo de los niños y niñas (tal como ellos lo definen) tiene efectos absolutamente negativos. El trabajo infantil provoca un deterioro del desarrollo de las capacidades intelectuales, físicas, psicológicas y morales debido a una serie de factores: el tiempo utilizado desplaza y sustituye el que podría ser usado para la escuela y la recreación; las labores desempeñadas por los niños y niñas exceden sus capacidades físicas, afectando la salud, provocando malformaciones y enfermedades, y ciertas actividades son en sí mismas un serio riesgo psicológico y moral, o se desempeñan en condiciones que lo implican. Por todo ello es que dichos organismos trabajan en pos de su erradicación.

III. La perspectiva de Ifejant

Si bien también para este organismo aún no hay consenso en torno a lo que se entiende por trabajo infantil, siguiendo a Liebel (2003) —uno de los exponentes de dicha institución— cualquier definición que se tome a) no debe limitarse a aquellas actividades y formas de actividades que son consideradas “negativas”, “dañinas”, “malas”, etc.; b) no debe restringir el término a lo “económico”, sino que, al contrario, debe apreciarse toda la amplia gama de actividades que son realizadas por los niños y niñas, y no debe limitarse sólo a actividades remuneradas o que aumentan el producto social. En palabras del autor,

[...] mi interés es —independientemente de la edad de los niños y niñas— entender de manera amplia el mayor número posible de actividades que ellos desempeñan como trabajo, que resulta de una necesidad objetiva y/o subjetiva para la reproducción individual o social (...) Esta definición, si bien es muy general, es lo suficientemente específica como para distinguir el trabajo de los niños, de otras actividades infantiles, y es lo adecuadamente abierta como para abarcar el amplio espectro de formas de trabajo diferentes, que toman en cuenta las características culturales específicas (Ibid, pp. 62-63).

El *Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores* (Ifejant) tiene una visión sobre la infancia y el trabajo infantil completamente distinta a la de los organismos arriba comentados, debido a que apoya y promueve el derecho de las niñas y los niños a trabajar. Junto a la ONG *Save the Children*, auspicia a la “*Revista Internacional de Niños y Adolescentes Trabajadores*”, a través de la cual se difunden sus investigaciones y se promueve explícitamente a los niños, niñas y adolescentes trabajadores del sur (NATs), una organización de trabajadores y trabajadoras infantiles —apoyada por personas adultas, pero liderada por los niños y niñas— que aboga por el derecho de la población infantil a trabajar⁷.

En los años 80 surgen los movimientos de NATs en diferentes regiones del hemisferio sur, intentando mostrar que los niños y niñas tienen la capacidad de organizarse y tienen derecho a que se les escuche. Si bien se apoyan en la Convención sobre los Derechos del Niño, se distancian de la misma en un aspecto crucial: reclaman el derecho de la persona menor a trabajar. Estas organizaciones están mayoritariamente acompañadas por personas adultas, pero lideradas por los propios niños y niñas, quienes reclaman el derecho y la capacidad de tomar las decisiones en los aspectos que conciernen a sus

⁷ En el III Encuentro de Niños y Adolescentes Trabajadores de América Latina y el Caribe celebrado en Guatemala, se acordó el lanzamiento de la Revista Internacional NATs, y la creación de Ifejant, el cual debería garantizar la formación y capacitación de los colaboradores/educadores y las colaboradoras/educadoras de la Región. En cumplimiento a este mandato, se han desarrollado, desde 1993, actividades de formación en toda América Latina y el Caribe; y se ha editado la Revista Internacional NATs en tres lenguas.

propias vidas.

La primera experiencia de organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores, que puede rastrearse en Lima, Perú, en 1978, es la llamada *Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos* (Manthoc). La segunda se dio en Brasil en 1985 y se denominó *Movimiento de Meninos e Meninas da Rua*, y denunciaba la matanza y opresión de los niños de la calle. Luego estas experiencias se replicaron en otros países de América Central y en países andinos, como así también en países del continente asiático y africano. Siguiendo a Wintersberg (2003) algunas de las reivindicaciones más importantes de los NATs son: a) reconocimiento de los derechos de expresión y agrupación, reconocimiento de sus asociaciones e incorporación en las organizaciones sindicales; b) compatibilidad entre la escuela y el trabajo; se debe educar desde el trabajo y para el trabajo; c) reconocimiento del trabajo infantil como una actividad valiosa y no necesariamente explotadora con el correspondiente acceso a los beneficios de los trabajadores (protección social, en salud, etc.); d) fomento de la participación de los niños y niñas a nivel económico, y consideración de sus opiniones.

El enfoque según el cual el trabajo de la población infantil es algo aberrante, que debe ser eliminado, es contrario a su posición, no compartiendo la visión moderna y occidental de niñez que separa a la infancia del trabajo (Liebel, 2000).

La visión universal de la infancia como etapa privilegiada e inocente difundida por organismos como OIT y Unicef no es compartida por los miembros de Ifejant, quienes consideran que debe darse un alejamiento del modelo adultocéntrico (que subordina al niño o niña frente a la persona adulta y lo ubica en el ámbito de lo privado) en pos de una mirada que vea en la persona menor a alguien capaz de opinar y tomar decisiones sobre su futuro, entre ellas, la de optar por trabajar. Para ellos y ellas sería más apropiado hablar entonces de “infancias” diversas según los contextos sociales, y no de infancia en singular, ya que insisten en que gran parte de lo que suele afirmarse sobre la niñez no es universal, sino cultural.

Desde esta posición se postula la importancia del *protagonismo infantil* que

[...] no es otra cosa que reconocer la vocación de todo colectivo social a pensar, proponer y actuar con perfil propio, con imaginación propia, con capacidad de autodeterminación propia (...). Propio es lo que se asume conciente y libremente aunque venga de otros y se pone en acción con otros (...). No se promueve un protagonismo individual de la infancia sino que se busca el colectivo social. (...) En este proceso de construcción de protagonismo infantil hay que señalar a los niños y niñas trabajadores como una porción emblemática del conjunto de la infancia (Cussianovich, 1997, pp. 108-109).

Los NATs aspiran a tener

[...] una infancia no sólo como beneficiaria de derechos (que nosotros

los adultos hemos redactado para ellos), sino como infancia activa con capacidad de contribuir a la mejora de su situación. Estas niñas y niños no quieren verse excluidos, no quieren ser ciudadanos del futuro, sino del presente (...) A diferencia de la infancia que viven los niños de los países del Norte, la infancia de los niños trabajadores no es una etapa de preparación para la vida, sino la vida misma, en la que el trabajo se convierte en una parte integral de su quehacer cotidiano. Por ello los NATs defienden como necesario legislar y establecer el derecho a trabajar y, al igual que cualquier otro trabajador, reclaman que sin su profesionalización será imposible mejorar sus condiciones de vida y trabajo (Martínez, 2001, p. 51).

En un documento redactado por el Movimiento Nacional de Niños y Adolescentes Trabajadores de Perú (AAVV, 2001) se refleja su posición crítica respecto de los convenios de la OIT que prohíben su trabajo. En relación con el Convenio 138 sostienen que al postular una edad mínima de admisión al empleo no se toma en cuenta a los menores de esa edad, “invisibilizándolos” y exponiéndolos al riesgo de ser considerados ilegales, con todas las consecuencias que ello puede acarrear en cuanto a la pérdida de control sobre las condiciones de trabajo de estos grupos.

Asimismo, los NATs destacan que están en contra de cualquier forma de explotación hacia la población infantil, pero para que tal explotación no exista deben justamente garantizarse los derechos laborales ya que los niños y niñas deben trabajar para poder sobrevivir.

Liebel (2003) sostiene que, si bien el fenómeno del trabajo infantil muchas veces se asocia a situaciones de explotación, es necesario analizar más detalladamente las condiciones en las que estos trabajos se desarrollan, preguntarse por qué su mano de obra es evaluada como más barata y por qué se les explota más. Para combatir la explotación debe ampliarse el espacio de actuación y las opciones de los niños y niñas. Esto significa básicamente que el trabajo de las personas menores debe ser socialmente reconocido como actividad generadora de valor económico, lo cual requiere que no se conciba como algo depreciado y devaluado por el hecho de ser realizado por ellas. Este autor considera que, generalmente, la visión predominante sobre trabajo infantil no permite ver aquellos aspectos positivos del trabajo, ya que enfatiza lo vinculado a la fatiga, el esfuerzo y el sacrificio, que el mismo implica; de esta manera, el trabajo de los niños y niñas es visto como un riesgo que termina despojándolos de su infancia sin reconocer los distintos efectos y significados que puede tener.

Cussianovich (2004) da cuenta de algunos de los desafíos que los NATs tienen pendientes: a) reconocimiento de la necesidad de participación activa de los niños y niñas en diferentes esferas de lo social; b) rechazo de la inclusión de la infancia como consumidora y promoción de los chicos y chicas como actores sociales y políticos; c) necesidad de fomentar el protagonismo social de la población infantil en cuanto al ejercicio de sus derechos; d) repensar el

rol de los medios de comunicación, ya que presentan una mirada descalificante y estigmatizante de los niños y de las niñas.

De las lecturas que se desprenden sobre los posicionamientos de dicha institución, encuentro algunos puntos críticos y dudas que despierta su lectura. En primer lugar, vuelvo a la cuestión de las definiciones adoptadas sobre trabajo infantil. Si bien concuerdo con Liebel en que, cualquiera que sea la definición escogida, la misma debe ser amplia y debe contemplar la mayor gama de actividades posibles, la delimitación etaria que incluya no es un asunto menor; se necesita ser claro al respecto, ya que insisto en que no tiene el mismo impacto y significado para un niño o niña trabajar a los cinco años o a los dieciséis. En segundo lugar, alejarse y poner en cuestión el modelo adultocéntrico, escuchar el punto de vista de los niños y niñas y verlos como sujetos capaces de tomar decisiones sobre sus vidas, ¿implica necesariamente fomentar el trabajo infantil? Si los niños y niñas trabajan porque lo necesitan para sobrevivir, ¿no habría que abogar, en todo caso, por mejorar sus condiciones de existencia?

Como puede desprenderse de los argumentos que he presentado, hay visiones contrarias acerca de las prácticas asociadas a la niñez, del deber ser de los niños y niñas y por ende, del trabajo infantil. Cada una de estas visiones ha dado lugar a dos posturas sobre el fenómeno: la abolicionista y la proteccionista.

IV. El debate sobre el trabajo infantil: entre la erradicación y la defensa de las actividades laborales durante la niñez⁸

Como hemos visto, cada una de las investigaciones sobre el trabajo infantil no puede desligarse de una toma de posición frente al fenómeno: o se considera que las actividades laborales de los niños y niñas deben erradicarse —posición abolicionista— o, en el extremo opuesto, se considera que el trabajo infantil debe ser reconocido socialmente y debe protegerse —posición proteccionista— (García Méndez & Areldsen, 1997). Cada una de estas argumentaciones está indudablemente sujeta a la concepción subyacente que asumen sobre la infancia.

Hemos señalado que los organismos como OIT y Unicef y gran parte de las investigaciones que provienen del ámbito académico, desarrollan la idea del trabajo infantil como un problema social. Ahora bien, ¿desde qué lugar se parte para pensarlo como un problema? El punto nodal está en la concepción que se asume acerca de la infancia; la forma de mirar la infancia ha mutado a lo largo de la historia. En la actualidad hay cierto consenso en percibirla como una etapa de preparación para la vida adulta, que requiere de cuidados especiales; de esta forma, el trabajo de los niños y niñas va

⁸ Se anexa al final del texto un breve cuadro resumen en el que se exponen los puntos de vista de los organismos evocados.

en detrimento de los intereses de la infancia, porque atenta contra su salud mental, física y su educación. Desde allí es que, como advierte Salazar (1992), en general la literatura y la legislación tratan el trabajo de los niños y niñas como una práctica social “mala” o inconveniente; por eso, la mayoría de las descripciones y prescripciones hacen un llamado a la abolición inmediata o gradual del trabajo infantil.

La postura que plantea la erradicación del trabajo infantil puede considerarse como dominante y hegemónica, con un grado de aceptación social y difusión de vasto alcance. Esta perspectiva sostiene que del enfoque sobre la infancia que proviene de la Cidn, que reafirma el carácter de sujetos de derecho de los niños y niñas, se deriva una posición inequívoca en el sentido de la erradicación del trabajo infantil (García Méndez & Areldsen, 1997).

Sin embargo, para Unicef y la OIT no todos los trabajos que realizan los niños y las niñas son perjudiciales; como ya hemos visto, OIT distingue entre aquellos trabajos beneficiosos, que promueven y estimulan el desarrollo físico, mental y espiritual, que no interrumpen su escolaridad, y otras actividades laborales que aparecen como claramente nocivas. Dentro de estas últimas, la preocupación central de estos organismos se basa en las llamadas “peores formas de trabajo infantil” (Convenio N° 182 de la OIT) que son las que deben abolirse en primer lugar. De esta manera se priorizan acciones tendientes a erradicarlas.

Lo que es claro para estos organismos es que el lugar del niño o niña es la escuela, y que el trabajo los perpetúa bajo condiciones de pobreza, situándolos en un círculo perverso: cuando los chicos y chicas trabajan, en el corto plazo comienzan a presentar signos de rezago escolar y/o deserción; luego, en un futuro, tienen acceso a ocupaciones poco calificadas y mal pagas que los continúa ubicando en situaciones de pobreza familiar; este es uno de los motivos fundamentales para apuntar a su eliminación.

En el otro extremo, se da lugar a posturas que plantean que la relación entre infancia y trabajo no es negativa desde un principio, sino que se la considera una relación abierta. Según esta mirada, la postura anterior está plagada de contradicciones: una de ellas refiere a la desvalorización del trabajo en la edad infantil y su valorización en la edad adulta. Se pregunta Schibotto (1997, p. 98):

¿Cómo puede ser que algo malo para una persona de trece o catorce años, a los quince o dieciséis se vuelva milagrosamente bueno y positivo? Es evidente que aquí hay un nudo que no se deja desatar, pues no es posible que tan solo el pase cuantitativo de los años opere esta metamorfosis cualitativa con relación al trabajo.

Se argumenta entonces que debe reconocerse el trabajo como un derecho de los niños y niñas, rechazando la visión según la cual el trabajo infantil es un problema social. Esta es centralmente la propuesta de las organizaciones de Niños y Adolescentes Trabajadores del Sur (NATs) y de los investigadores e investigadoras de las ciencias sociales que las apoyan.

Desde este lugar se considera que el paradigma abolicionista niega el valor del trabajo infantil, y niega su realidad, siendo funcional a las estructuras conceptuales propias del modelo adultocéntrico. Por ello, los proteccionistas rechazan al abolicionismo no sólo por su etnocentrismo, sino también por legitimar un modelo que niega el protagonismo social de los niños y niñas; los NATs reclaman el reconocimiento de su rol económico en la sociedad y también una mayor participación política (Cussianovich, 2004).

Según varios escritos, en algunas culturas, como por ejemplo la andina, el papel de la socialización de los niños y niñas en el trabajo es un componente muy importante que se perpetúa y persiste en la ciudad. Desde este lugar es que el rol de los valores y creencias que tienen y desarrollan las distintas culturas, debe ser un punto fundamental a tener en cuenta cuando se emiten juicios acerca del trabajo de las chicas y de los chicos. De allí que el trabajo de los niños y niñas no sólo se relaciona con una cuestión de supervivencia, sino que también responde a un proceso de consolidación de una identidad positiva. Por eso el argumento según el cual la infancia y el trabajo son incompatibles, tiende a provocar en las personas menores una doble imagen de baja autoestima, ya que ni son niños y niñas, ni son trabajadores y trabajadoras (Cussianovich, 1997).

Según Niewenhuys (2003), más que una aproximación que lleve a soluciones globales, que sólo respaldará la creencia en los efectos beneficiosos de la economía de mercado global, lo importante es que se sitúe el tema antropológicamente, es decir, en el marco de la cultura en que el trabajo de los niños y niñas está inmerso:

Sostener la reproducción social vista como un sistema de obligaciones recíprocas que cruza las generaciones, debe ser, por lo tanto, vista desde la perspectiva de aquellos que están implicados, como el principal apoyo de lo económico. De esto sigue que debemos hablar de la explotación de los niños en todas las situaciones en que las relaciones económicas de dominación comprometen la reproducción social, por ejemplo, cuando los niños no pueden satisfacer sus vidas de acuerdo a los estándares de la cultura local, de la que son parte (Ibid, p. 85).

Y agrega

[...] cuando se mira a las interpretaciones dadas por el concepto de explotación en el problema del trabajo en la niñez y, más particularmente, en el Convenio 182 de la OIT (...) el juicio moral de lo que se considera tolerable cuando se refiere a la explotación de los niños, no cuestiona de manera alguna la distribución actual de los recursos y las relaciones globales de poder que informan acerca del tema (Ibid, p. 87).

De esta forma, la crítica hacia quienes defienden la erradicación del trabajo infantil es que si bien movilizan una gran cantidad de recursos para combatirlo, son los que también promueven y avalan las políticas neoliberales que generan la pobreza de las familias y de los niños y niñas.

García Méndez y Areldsen (1997) consideran que desde la perspectiva abolicionista se desarrollan una serie de argumentos en los que se evidencian los aspectos débiles de la posición proteccionista. Una de las cuestiones más importantes refiere al tratamiento como categoría homogénea que se da a los niños y niñas menores de 18 años. Esta visión ignora que el aporte más significativo a los ingresos familiares proviene de los chicos y chicas de entre 12 y 18 años, y promueve entonces formas abiertas o encubiertas de trabajo infantil; por eso es que se debería reservar el término “trabajo infantil” a las personas menores de 12 años, y “trabajo juvenil” a la franja etaria que va desde los 12 hasta los 18 años.

Otro de los puntos que se rebaten es que desde ese lugar [...] subyace una postura ideológica inmediateista, que considera el trabajo de los niños como consecuencia y no causa de la pobreza. Este enfoque, que ignora la complejidad del vínculo entre pobreza y trabajo infantil (no todos los niños pobres trabajan y no todos los niños que trabajan son pobres) es profundamente ignorante de los procesos históricos ocurridos en el contexto de países hoy desarrollados (Ibid, p. 42).

Además, para los autores, tal inmediateismo no permite dar respuesta a una pregunta básica: ¿Cuál es el futuro de la inserción laboral de una persona que trabajó a edades tempranas? Lo más probable es que le depare una inserción absolutamente precaria.

Por último, se tilda a quienes abogan por el derecho de los niños y niñas a trabajar, de tener una posición “pseudoprogresista” y “pseudoetnográfica” que, por poner énfasis en acercamientos cualitativos y estudios microsociológicos, acaba ignorando los mecanismos estructurales que generan dichas situaciones.

Para los abolicionistas, la erradicación del trabajo infantil no es algo aislado en sí mismo, sino que es parte de una política integral de desarrollo. Desde este lugar es que se promueve como herramienta fundamental la universalización de la educación básica, ya que asegura un “posible ingreso al mercado de trabajo, y como lugar más idóneo de construcción de las bases de la ciudadanía de la infancia” (Ibid, p. 43), lo cual debe ser acompañado de acciones de apoyo a las familias.

A partir de la exposición de los puntos de vista sobre el trabajo infantil, vemos que una gran cantidad de acusaciones cruzadas provienen de uno y otro frente, acusaciones que en ocasiones coinciden; es decir, lo que unos critican de los otros parece ser similar, aunque en otros puntos presentan diferencias irreconciliables.

Probablemente la postura proteccionista resulte a los ojos del lector o lectora algo absolutamente extraño: ¿cómo puede pensarse en promover y defender el trabajo infantil? Creo que algunos de los aportes que desde allí se hacen fomentan el ejercicio crítico y alertan sobre la necesidad de múltiples formas de mirar a la infancia; en este sentido, sirven para repensar aspectos

naturalizados del discurso hegemónico. No obstante, si bien —como sostienen los miembros de Ifejant— es importante situar el tema de la infancia y su relación con el trabajo respecto a la cultura de cada sociedad, se corre el riesgo de llegar a un relativismo extremo, que en pos de respetar supuestas diferencias culturales no hace más que legitimar las desigualdades sociales. Ambas posturas, abolicionista y proteccionista, parecen situarse en un péndulo que va desde una visión etnocentrista de la infancia a una propia del relativismo cultural, con los riesgos que cualquiera de los dos extremos acarrea, ya que si bien la relativización de los supuestos etnocéntricos restituye al otro cultural, contiene en sí misma la propensión a ignorar las asimetrías de poder.

Para quien aborde la temática de la niñez trabajadora, reconocer y dar cuenta de la diversidad de experiencias y representaciones que existen en torno al trabajo infantil, y comprender que las mismas no pueden desligarse de momentos históricos y culturas específicas, se vuelve a nuestro juicio un punto de partida obligado. Ahora bien, este reconocimiento no tiene que llevar a posiciones que tiendan a promover o erradicar sin más el trabajo de los niños y niñas, sino que las posturas que se adopten deben desarrollar sus propuestas distinguiendo claramente dos situaciones: una, la de los niños y niñas que trabajan como parte de las costumbres del grupo étnico al que pertenecen; otra, la de aquéllos y aquéllas que lo hacen como única alternativa para alcanzar la sobrevivencia. Creemos que no es conveniente pensar las actividades laborales de los niños y niñas en términos de trabajos buenos o malos, peores o mejores, sino que simplemente se debe situar la valoración que se haga del mismo en función de las pautas culturales de la sociedad de la que se trate.

En aquellos casos en los que el trabajo está ligado a pautas de socialización que se dan en el seno de un grupo particular, como es el caso de algunas comunidades indígenas, y que no impliquen la sobrecarga de actividades que un niño o niña —en su condición de tal— puede llevar a cabo, no debe ser rechazado de plano por aquellos agentes que formulan políticas y normativas en relación con la temática. Aunque esto no implica desconocer que —tal como plantea Pessanha Neves (1999)— si bien

[...] hay formas de trabajo infantil fundamentales en la transmisión del patrimonio de saberes y de ciertas profesiones (...) Con la orientación de los padres o de generaciones anteriores de trabajadores, los adolescentes y preadolescentes se incorporan al proceso de socialización profesional y de ritualización del cambio de posición, ingresando en la vida adulta. La orientación del uso de la fuerza de trabajo, en esos casos, no responde directamente a la creciente expansión de la apropiación de plusvalía y al uso descartable de su portador. Son otros valores de la reproducción social de posiciones los que se encuentran en juego, inclusive, aquellos que califican la relación positiva entre padres e hijos, maestros y aprendices. Esas formas de uso del trabajo infantil anteceden y traspasan el sistema de producción capitalista, pero no eliminan necesariamente las

condiciones penosas y perjudiciales para el desarrollo del niño o del adolescente (Ibid, 1999 p.11, traducción propia).

En consecuencia, sostengo que se debe pensar en cuidadosas políticas de intervención que tengan en cuenta el diálogo con las familias, tomando como referencia sus creencias, y ver en conjunto las posibilidades de mejorar las condiciones en las que se encuentran los niños y las niñas.

Diferente es la situación en los casos del trabajo infantil que se desarrolla en sociedades occidentales, y es aquí en donde más fuertemente nos distanciamos de los argumentos que abogan por el reconocimiento y protección del trabajo infantil. La visión proteccionista no sólo reivindica la importancia del entorno cultural, en cuanto a los roles de los niños y niñas y el valor y significado que tiene el trabajo en diferentes sociedades, sino que también argumenta que las personas menores trabajan porque lo necesitan para sobrevivir. Aquí coinciden con los abolicionistas, ya que ambos reconocen que ello está asociado a situaciones de pobreza. Retomando una idea de Liebel (2002, p. 24),

[...] los Nats del Sur nos recuerdan que no podemos comprender ni juzgar el trabajo infantil sin considerar las circunstancias concretas en las que viven. Muchos no sólo trabajan porque no tienen otra salida y porque se sienten responsables de sus familias, sino también porque el trabajo les ayuda a superar su impotencia y lograr una nueva autoestima. Argumentan que el trabajo les da un mayor peso en la sociedad (...) sienten que hacen algo útil e indispensable para su familia y la sociedad.

Este argumento nos lleva indefectiblemente a preguntarnos: que el trabajo se realice porque no existe otra salida y porque ayude al sostén de la familia y a la autoestima, ¿es motivo suficiente para avalarlo? El hecho de escuchar a los niños y niñas, de comprender los motivos y las visiones que tienen respecto de su vida y el trabajo, no debe necesariamente involucrar el diseño de intervenciones que terminen perpetuándolos en condiciones de vida paupérrimas. Aceptar esto es reconocer y fomentar la perpetuación de la diferencia, es institucionalizar la desigualdad, ya que no son todos los niños y niñas quienes trabajan, sino que son en su mayoría quienes pertenecen a sectores pobres.

Es en este punto en donde me parece pertinente situar el debate acerca de si debe erradicarse o no el trabajo infantil. Creo que es muy distinta la evaluación e intervención que debe pensarse cuando el trabajo infantil responde fundamentalmente a la reproducción familiar de sectores pobres y no a una práctica cultural. En tales casos, más que fomentarlo, se debe prevenir con la implementación de estrategias sólidas de promoción de igualdad de oportunidades para los niños y niñas. Promover el reconocimiento del trabajo infantil, no hace más que exacerbar las desigualdades sociales, ya que si son los niños y niñas de sectores pobres quienes trabajan, lo hacen fundamentalmente porque se impone como necesidad para la sobrevivencia y no como una pauta cultural, gusto o pasión por la actividad, aunque esto de ningún modo implica

afirmar que el trabajo se realice a disgusto, o que la población infantil no encuentre aspectos positivos en su realización.

Para dejar en claro algunos puntos, creo que el tratamiento que merece la cuestión es más radical, y necesariamente debe pensar en operar sobre las condiciones estructurales e institucionales que generan las situaciones de desigualdad desde la infancia y que pueden perpetuarse indefinidamente.

A modo de síntesis, a continuación presento un cuadro resumen sobre las posiciones de los organismos en relación con el trabajo infantil y con temas vinculados al mismo.

Cuadro N° 1. Posiciones de los organismos sobre el trabajo infantil.

	OIT	UNICEF	IFEJANT
Visión de la infancia	Como etapa especial de la vida en la que deben primar los cuidados especiales	Como etapa en formación, en la que se necesita garantizar el desarrollo integral	No se piensa como etapa de preparación para la vida adulta. El trabajo, al igual que otras actividades, es parte de lo cotidiano y favorece la consolidación de una imagen positiva
Posición sobre la Cidn	Se acepta plenamente	Se acepta plenamente	Se acepta, excepto el artículo que rechaza el trabajo infantil
Posición sobre el trabajo infantil	Erradicación	Erradicación	Protección
Causas principales del trabajo infantil	Pobreza y deficiencias del sistema educativo	Pobreza y patrones culturales	Pobreza y patrones culturales
Acciones en relación con el trabajo infantil	Políticas y normativas que tiendan a su eliminación	Políticas que tiendan a su eliminación	Reconocimiento de organismos internacionales y del Estado del trabajo de los niños y niñas; integración en sindicatos
Postura frente a la educación	Más educación para la eliminación del trabajo infantil	Más educación para la eliminación del trabajo infantil	Se tiene que pensar en educar para el trabajo. En ocasiones, la asistencia a la escuela es la causa del trabajo infantil

V. Conclusiones

Apartir de este trabajo he recuperado distintas visiones y conceptualizaciones que se construyen en torno al trabajo infantil y la infancia, e intento ponerlas en diálogo, viendo que cualquier propósito por posicionarse frente al trabajo infantil tiene sus implicancias, no sólo en el plano ideológico sino también en el de la práctica, ya que se ejecutan acciones tendientes a promoverlo o erradicarlo.

Al realizar un análisis de las miradas que los organismos despliegan, encuentro una serie de puntos críticos en las definiciones de trabajo infantil que desarrollan, las que he hallado ambiguas, parciales y cargadas de juicios morales. En este sentido, insisto en que es conveniente clarificar las nociones que manejan, y distinguir las edades de los niños y niñas a las que hacen referencia; hace falta esclarecer de qué se está hablando cuando se habla de trabajo infantil: ¿niños y niñas, o adolescentes? ¿de qué edades? ¿qué actividades lo comprenden? ¿por qué se incluyen unas actividades y no otras?

De un lado, se encuentran las miradas de la OIT y Unicef, que mantienen líneas similares y cuyos planteos vienen acompañados de una visión que entiende que la infancia es el momento destinado a la educación y al juego, condenando las actividades laborales de los niños y niñas y demandando su inmediata abolición.

Hemos visto que, si bien rechazan el trabajo infantil, planteando su necesaria erradicación —de hecho OIT ha desarrollado convenios y planes de acción y Unicef se apoya en la Cidn, que condena la explotación económica infantil—, consideran que no todas las actividades laborales desarrolladas por los niños y niñas son perjudiciales. Dichos organismos establecen una distinción entre los trabajos que no afectan la salud ni la educación de los chicos y chicas, y los trabajos que afectan negativamente su bienestar. He planteado que tal diferenciación no hace más que mirar ciertas actividades sin vislumbrar los mecanismos complejos de contribución de algunas tareas a la reproducción de la fuerza de trabajo familiar. Varios de los trabajos desarrollados por los niños y niñas, que se consideran como “trabajos livianos”, creo que merecen considerarse al igual que el resto de los trabajos.

Desde otra perspectiva, diametralmente opuesta, organismos como Ifejant consideran que la visión universal de la infancia como etapa privilegiada e inocente difundida por organismos como OIT y Unicef, no es válida, y que los niños y niñas deben tener el derecho a decidir si quieren trabajar o no, alertando sobre la necesidad de múltiples (y no una) formas de mirar a la infancia, sometiendo a crítica aspectos naturalizados del discurso hegemónico.

Creo que si bien hay que tener siempre presente el marco cultural en el cual se inserta el trabajo infantil y cómo cada sociedad entiende la niñez, en sociedades occidentales la existencia del trabajo infantil responde fundamentalmente —aunque no de manera exclusiva— a desigualdades de

clase, debido a que son los niños y niñas de los sectores menos privilegiados quienes están destinados y destinadas a trabajar. El ingreso de los niños y niñas al mundo del trabajo, y la pobreza, son fenómenos que van de la mano; así, la promoción del trabajo de los niños y niñas no hace más que establecer asimetrías y desventajas al interior de una generación: quienes se ven en la obligación de trabajar y quienes no. De esta manera, entiendo que posicionarse desde un lugar que pretenda apoyar y promocionar el trabajo infantil no hace más que reforzar y reproducir las desigualdades sociales existentes, de las cuales éste es una de sus peores manifestaciones. Se trata entonces de reconocer su existencia, intervenir y trabajar para transformar las condiciones en las que se encuentran los niños y niñas trabajadores, pero desde otro lugar que no pretenda abolir las actividades laborales de la población infantil a modo de imposición de un mandato, pero que tampoco las fomente. Asimismo, en cualquier tipo de acciones que se planteen creo que necesariamente se debe tener una mirada que contemple a la familia en su conjunto, y no individualice la cuestión en el niño o niña.

Para concluir, en lo que respecta a las tomas de posición sobre el fenómeno aquí tratado, quedan aún aspectos pendientes por esclarecer: ¿qué noción de trabajo infantil es conveniente utilizar? Asumir una mirada diferente o más amplia de la infancia como plantea Ifejant, ¿nos tiene que llevar necesariamente a avalar el trabajo infantil? ¿Cómo evitar que los discursos sobre el fenómeno terminen cayendo en polos como el relativismo cultural o el etnocentrismo?

Lista de referencias

- AA.VV. (2001). Pronunciamiento del Mnnatsop sobre la ley acerca de la edad mínima del trabajo infantil [Versión electrónica]. En *NATS Revista internacional desde los niños y adolescentes trabajadores. Año IV n° 7-8*, pp. 223-225. Recuperado el 2 de julio de 2005, de: http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/revista_nats_7-8.pdf
- Alarcón Glasinovich, W. (1997). El trabajo infanto-juvenil en América Latina y El Caribe. Concepto, situación y políticas. Río de Janeiro: Unicef.
- Cussianovich, A. (1997). Infancia y trabajo: dos nudos culturales en profunda transformación [Versión electrónica]. En *Niños Trabajadores, Actoría y Protagonismo social*, (pp. 104-131). Lima: Ifejant. Recuperado el 10 de octubre de 2005, de: http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/Ninos_trabajadores_protagonismo_y_actoria_social_97.pdf
- Cussianovich, A. (2004). Tipología del trabajo infantil desde el punto de vista de los derechos humanos: la necesidad de una diferenciación [Versión electrónica]. En *NATS Revista internacional desde los niños y adolescentes trabajadores. Año VII, n° 11-12*, pp. 77-97. Recuperado el 10 de junio de 2005, de: http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/NATs11_12.pdf
- Duro, E. & Marcón, A. (2002). Chicas y Chicos en problemas. El trabajo infantil en Argentina. En *Serie ¿Educación o trabajo infantil?* Buenos

- Aires: Unicef.
- García Méndez, E. & Areldsen, H. (1997). El debate actual sobre el trabajo infantil en América Latina y el Caribe: tendencias y perspectivas. En Feldman, S., García Méndez, E. & Areldsen, H. (Eds.), *Los Niños Que Trabajan* (pp. 31-46) Buenos Aires: Unicef.
- Kohen, J. (2004). La problemática del trabajo infantil y docente en el contexto de las nuevas vulnerabilidades. Del impacto negativo en la salud a la búsqueda de procesos saludables. Tesis para optar al título de doctor en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Argentina (Tesis publicada por la Universidad Nacional de Rosario).
- Lansky, M. (1997). Trabajo Infantil. Cómo se está enfrentando el problema. En *Revista Internacional del Trabajo*. 116(2), pp.253-279.
- Liebel, M. (2000). ¿Transformaciones sociales por las organizaciones de niños trabajadores? Experiencias desde África y América latina [Versión electrónica]. En *NATS Revista internacional desde los niños y adolescentes trabajadores*. Año IV, n° 5-6, pp. 41-62. Recuperado el 11 de octubre de 2005, de: http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/NATs05_06.pdf
- Liebel, M. (2002). Niños trabajadores. Protagonistas de nuevas visiones de trabajo infantil e infancia [Versión electrónica]. En *NATS Revista internacional desde los niños y adolescentes trabajadores*. Año V, n° 9, pp. 23-34. Recuperado el 11 de octubre, de: <http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/NATs09.pdf>
- Liebel, M. (2003). *Infancia y trabajo*. Lima: Ifejant.
- Martínez, M. (2001). Repensar la mirada sobre la infancia trabajadora [Versión electrónica]. En *NATS Revista Internacional desde los niños y adolescentes trabajadores*. Año IV. n° 7-8, pp. 47-52. Recuperado el 11 de octubre de 2005, de: http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/NATs07_08.pdf
- Moreno, C. & Duarte, D. (2005). Trabajo infantil: la declaración de principios y derechos fundamentales en el trabajo. En OIT, *Promover los principios y derechos fundamentales a través del diálogo social*. Buenos Aires: OIT.
- Niewenhuys, O. (2003) Las peores formas del “trabajo infantil” y lo peor para los niños trabajadores. El tema del trabajo infantil, explotación y la cuestión del valor [Versión electrónica]. En *NATS Revista Internacional desde los niños y adolescentes trabajadores*. Año VI. n° 10, pp. 77-88. Recuperado el 14 de octubre, de: <http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/NATs10.pdf>
- OIT (1997). Consulta regional latinoamericana y caribeña sobre trabajo infantil. El trabajo infantil en América Latina, Situación y Propuestas. Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil. Documento de trabajo. Recuperado el 9 de abril de 2001, de: <http://www.oit.org.pe/spanish/260ameri/activi/proyecto/ipec/situacion.shtml>
- OIT (1998). Trabajo Infantil en los países del Mercosur: Argentina, Brasil,

- Chile, Paraguay y Uruguay. Lima: OIT.
- OIT (2002a). Un futuro sin trabajo infantil. Ginebra: OIT.
- OIT (2002b). Buenas prácticas en la lucha contra el trabajo infantil. Ginebra: OIT.
- OIT (2004a). Integrando el género en las acciones contra el trabajo infantil. Ginebra: OIT.
- OIT (2004b). Invertir en todos los niños. Estudio económico de los costos y beneficios de erradicar el trabajo infantil. Ginebra: OIT.
- OIT (2005a). Programas Nacionales y buenas prácticas en el área de educación para combatir el trabajo infantil en América Latina y el Caribe. Ginebra: OIT.
- OIT (2005b). Visión general de la vigilancia y el seguimiento del trabajo infantil. Turín: OIT.
- OIT (2006). La eliminación del trabajo infantil: un objetivo a nuestro alcance. Ginebra: OIT.
- OIT (2007). Reflexiones para el cambio. Análisis de los planes nacionales de prevención y erradicación del trabajo infantil en América Latina y el Caribe. Perú: OIT.
- Pessanha Neves, D. (1999). *A Perversao do Trabalho Infantil. Lógicas sociais e alternativas de prevencao*. Niteroi: Internexo.
- Salazar, M. C. (1992). Trabajos peligrosos para niños y jóvenes. Situación en América Latina y políticas estatales. En *Revista Nueva Sociedad*, n° 117, pp. 38-47.
- Schibotto, G. (1997). Trabajo infantil y culturas del trabajo infantil: ecosistema, tabú y valoración crítica [Versión electrónica]. En *Niños Trabajadores, Actoría y Protagonismo social* (pp. 86-103). IFEJANT. Lima. Recuperado el 10 de octubre de 2005, de: http://ifejants.org/new/docs/publicaciones/Ninos_trabajadores_protagonismo_y_actoria_social_97.pdf
- Unicef (s/f). Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. S/L.
- Unicef (1996). El trabajo infanto-juvenil en América Latina, diagnóstico y políticas. S/L.
- Unicef (1997). Agenda de acción. Conferencia de Oslo sobre trabajo infantil. Documento de trabajo. Recuperado el 11 de febrero de 2008, de: http://white.oit.org.pe/ipecc/documentos/agenda_acc_oslo_97.pdf
- Varillas, W. (2003). La red sobre trabajo infantil peligroso (Red Tip). [Versión electrónica]. En *Ciencia & Saude Coletiva*, 8(4), pp. 923-935. Recuperado el 12 de febrero de 2006, de: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v8n4/a15v8n4.pdf>
- Wintersberg, H. (2003). Niños como productores y como consumidores [Versión electrónica]. En *NATS Revista internacional desde los niños y adolescentes trabajadores, año VI, n° 10*, pp. 11-28. Recuperado el 14 de octubre de 2005, de: <http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/NATs10.pdf>

Referencia:

María Eugenia Rausky, “¿Infancia sin trabajo o infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 681-706.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia*

Sebastián Urueña Abadía**

Luis Miguel Tovar Cuevas***

Maribel Castillo Caicedo****

• **Resumen:** Colombia, al igual que la mayoría de países latinoamericanos, consciente de las repercusiones sociales y económicas negativas del trabajo infantil, se ha comprometido en la lucha por la erradicación de este fenómeno. Prueba de ello es la ratificación por parte del gobierno colombiano en el año 2007, del Convenio 182 de la OIT sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación. En el plano regional, como parte del Plan de Desarrollo del Departamento del Valle del Cauca 2008-2011, se está implementando actualmente una estrategia territorial de erradicación del trabajo infantil en sus 42 municipios. Considerando este panorama, este trabajo indaga cuáles son los determinantes del trabajo infantil y la escolaridad en el departamento del Valle a partir de los datos de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida del año 2003. Para el análisis se emplea un modelo econométrico Probit Bivariado, que permite el estudio conjunto e interrelacionado de decisiones diferentes, en este caso la asistencia escolar y el trabajo.

Palabras Clave: trabajo infantil, asistencia escolar, determinantes del trabajo infantil, economía laboral.

* Este artículo hace parte del proyecto de investigación denominado “La emigración internacional y su efecto en el capital humano de los hogares colombianos, medido en términos de educación, en el año 2005”, financiado por la Oficina de Promoción de la Investigación de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. La investigación inició en Julio de 2007 y finalizó en octubre de 2008. El código de registro institucional de la investigación es RII-201. Los autores y la autora agradecen los comentarios y sugerencias de dos evaluadores anónimos.

** Economista de la Pontificia Universidad Javeriana Cali y estudiante de la Maestría en economía de la misma institución, actualmente escribiendo tesis de grado. Director de riesgos, valores de occidente Correo-e: suruena@javerianacali.edu.co

*** Economista y estudiante de la Maestría en Salud Pública, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Profesor del Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia y Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia. Miembro del grupo de investigación IDEAS de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Correo-e: miguel409b@yahoo.com; ltovar@javerianacali.edu.co

**** Magister en Economía, Universidad del Valle, Cali, Colombia, y economista de la misma institución. Profesora asistente del Departamento de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, e investigadora del grupo Mímex (Grupo de Microeconomía y Métodos Experimentales). Correo-e: mabelcas@javerianacali.edu.co

Determinantes do trabalho infantil e da escolaridade: o caso do Valle Del Cauca na Colômbia.

• **Resumo:** *A Colômbia, como a maioria dos países latino-americanos e consciente das repercussões sociais e econômicas negativas conseqüentes do trabalho infantil, se tem comprometida na luta para a erradicação deste fenômeno. Uma prova disso é a ratificação, da parte do governo colombiano no ano 2007, do Convênio 182 da Organização Internacional do Trabalho sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para sua Eliminação. No plano regional, como parte do Plano de Desenvolvimento do Departamento do Valle Del Cauca 2008-2011, se implementa atualmente uma estratégia territorial para a erradicação do trabalho infantil nas suas 42 municipalidades. Em conformidade com este panorama, este trabalho pesquisa sobre os determinantes do trabalho infantil e da escolaridade no Departamento do Valle Del Cauca a partir dos dados da Indagação Nacional de Qualidade de Vida do ano 2003. Para a análise, se usa um modelo econômico Probit Bivariado, que permite o estudo conjunto e inter-relacionado de decisões diferentes, neste caso a assistência escolar e o trabalho.*

Palavras chave: trabalho infantil, assistência escolar, determinantes do trabalho infantil, economia laboral.

Determinants of Child Labor and School Attendance: the Case of the department of Valle del Cauca in Colombia

• **Abstract:** *Colombia, like most Latin American countries and being aware of the negative social and economic impact of child labor, has been committed to fight for the eradication of this phenomenon. This is evidenced by the Colombian government's ratification in 2007 of the ILO Convention 182 concerning the Prohibition and Immediate Action against the Worst Forms of Child Labor. At the regional level, as part of the Development Plan for the Department of Valle del Cauca 2008 -2011, the government is currently carrying out a strategy to eliminate child labor in its 42 municipalities. Taking this background into account, this paper investigates the determinants of child labor and school attendance in the Department of Valle, based upon the National Survey on the Quality of Life of 2003. The analysis employs a bivariate Probit econometric model that allows a joint and interrelated study of different decisions, in this case school attendance and labor.*

Key words: child labor, school attendance, determinants of the child labor, labor economy.

-I. Introducción. -II. Aproximación a los modelos teóricos que se acercan al estudio del fenómeno del trabajo infantil. -III. Algunos estudios referentes al trabajo infantil y su relación con la educación.

–IV. Metodología y planeamiento econométrico. –V. Resultados. –VI. Conclusiones. –Lista de referencias.

Primera versión recibida octubre 29 de 2008; versión final aceptada abril 16 de 2009 (Eds.)

I. Introducción

De acuerdo con cifras del Departamento administrativo Nacional de Estadísticas Dane, entre el año 2000 y el año 2005 la tasa de trabajo infantil presentó un comportamiento decreciente, pasando de 12.8% en el 2001 a 10.4% en el 2003 y finalmente a 8.9 % en el 2005. Sin embargo, en el mismo periodo se ha presentado un aumento considerable del porcentaje de niños y niñas entre 5 y 17 años de edad que no asisten al colegio porque tienen que trabajar (se incrementó de 3.9% a 8.5%) o encargarse de los oficios del hogar (se incrementó de 1.6% a 3.3%).

Pese a los logros alcanzados en el país en el tema del trabajo infantil, este fenómeno sigue vulnerando el derecho que los niños y las niñas tienen a la educación y a la recreación, al mismo tiempo que expone la vida de las personas menores a riesgos físicos y psicológicos. Estos hechos se traducen en unos altos costos sociales que afectan el desarrollo económico del país por el fuerte impacto negativo que tienen sobre la acumulación de capital humano¹.

Tradicionalmente la problemática del trabajo infantil ha estado asociada a problemas de los países en desarrollo, como son la pobreza, el desempleo, la informalidad y la insuficiencia del estado en la cobertura institucional, jurídica y educativa (Wagner, 2004), que se materializa en la imposibilidad de la implementación masiva y uniforme de las herramientas existentes para la protección de las personas menores.

Desde una perspectiva del curso de la vida como la propuesta por Blane (2006), en el análisis de los determinantes sociales de la salud, el contexto social en el que se da el trabajo infantil estructura las oportunidades a lo largo de toda la vida de esos niños y niñas, moldeando las ventajas y desventajas que tendrán.

Por ejemplo, un niño o niña que haya crecido en un hogar de buenos ingresos tiene mayor probabilidad de tener éxito educacionalmente, lo cual favorecerá la entrada a los sectores más privilegiados del mercado laboral, en el que un plan de pensión le proveerá seguridad financiera en la vejez. En contraste, un niño o niña en un hogar desaventajado probablemente tendrá menos calificaciones educacionales, dándose quizás el caso de que abandone la escuela a edad temprana, internándose en el mercado laboral no calificado, donde el bajo pago y el trabajo riesgoso se combinarán con la ausencia de

¹ Es importante reconocer que no todas las formas de trabajo infantil generan inasistencia escolar o daños sobre la salud que impliquen un costo en términos de la acumulación de capital humano.

pensión, acumulando así un número de desventajas para la vejez.

Reconociendo la importancia de garantizar un ambiente adecuado para el desarrollo de la niñez, varios países en el mundo, entre ellos Colombia, han firmado convenios en los que se comprometen en la erradicación del trabajo infantil, y han diseñado una serie de leyes y políticas para cumplir con tal fin². En el caso de Colombia, la problemática del trabajo infantil se ha incluido en los planes de desarrollo, en los planes anuales de inversión, y en los planes institucionales, y se ha impulsado la elaboración de planes operativos locales y programas de acción, que aborden principalmente las peores formas de trabajo infantil³.

A nivel departamental, el Plan de Desarrollo del Valle del Cauca 2008-2011 tiene un programa de erradicación del trabajo infantil en todos sus municipios. Dicho programa lo que pretende es lograr la inclusión de los niños y niñas en el sistema educativo a través de estrategias que permitan la entrada y permanencia de las personas menores en la escuela, como son los aditamentos escolares y los desayunos.

En este contexto nacional y regional, el reconocimiento de los determinantes del trabajo infantil son un insumo indispensable para la comprensión de la problemática y para la orientación de acciones de política que contribuyan a su solución. Sobre dicho reconocimiento ya se han logrado avances importantes en el plano nacional con las investigaciones de Pedraza y Ribero (2005 y 2006), y Bernal y Cárdenas (2006). Sin embargo, a nivel regional, éste no es el caso. Por tal motivo, el propósito de este trabajo es establecer y evaluar cuáles son los factores determinantes del trabajo infantil y la escolaridad en el departamento del Valle del Cauca.

Para establecer los determinantes del trabajo infantil y la escolaridad, se emplean los datos de la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) aplicada por el DANE en el año 2003, y se estima un modelo Probit Bivariado, en el que las decisiones sobre el trabajo infantil y la asistencia escolar son explicadas por un conjunto de factores que denotan características individuales, del hogar y del entorno. La elección de esta estrategia de estimación obedece a que las decisiones sobre la asistencia escolar y el trabajo infantil no son independientes, sino que se determinan simultáneamente.

En este trabajo consideramos trabajador o trabajadora infantil a toda persona menor que tenga entre 5 y 17 años de edad, y reciba un salario monetario o en especie como remuneración por la actividad que realiza. Esta clasificación la hicimos teniendo en cuenta los siguientes dos aspectos:

Primero, que de acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (2002, p. 32) la condición de las personas menores trabajadoras se determina de la siguiente manera: i) las personas menores de 5 años no deben trabajar;

² Declaración universal de los derechos del niño, 1959; Constitución política de Colombia, 1991.

³ OIT. Colombia Contra el trabajo Infantil. En línea (Disponible en): <http://www.oitcolombia.org/ipec/12junio/contr.html>. Consultado en 03-04-09.

ii) quienes tienen entre 12 y 14 años no deben trabajar más de 14 horas a la semana en trabajos livianos; y iii) las personas menores entre 15 y 17 años, deben ser protegidas de las peores formas de trabajo infantil⁴

Segundo, que el trabajo infantil se puede definir según el tipo de trabajo y/o la medida en la cual este trabajo interfiere con las actividades escolares; así, si el infante o la infante trabaja en la finca familiar en la producción y procesamiento de productos primarios, trabaja en el negocio familiar en la producción de bienes y servicios para la venta o el consumo propio, o está sin empleo pero busca trabajo en alguna de estas actividades, se puede considerar como trabajador o trabajadora infantil. Al mismo tiempo, si trabaja en oficios domésticos en un hogar que no es el suyo, se le considera una persona económicamente activa (Bernal et al., 2006).

Este documento está organizado de la siguiente manera: esta introducción, seguida por una revisión teórica del fenómeno del trabajo infantil y su interacción con la educación; luego mostramos trabajos que han estudiado este fenómeno en diferentes regiones y con enfoques diferentes; enseguida presentamos la metodología empleada; en las dos secciones siguientes, exponemos los resultados y las conclusiones, en ese orden.

II. Aproximación a los modelos teóricos que se acercan al estudio del fenómeno del trabajo infantil

De acuerdo con los modelos clásicos de capital humano (Becker, 1976) y del ciclo de vida (Porta, 1967), los individuos seleccionan sus funciones de utilidad y cestas de consumo en función de la maximización del bienestar que les reporta el consumo de diversos bienes. Estos bienes pueden obtenerse en el mercado o a través de la producción doméstica, como es el caso de la educación y la recreación. Esta forma de acumulación de capital humano se convierte en una decisión que tiene inherente a ella la elección de diferentes cestas de consumo. De acuerdo con Porath (1967), para cada individuo, en su ciclo de vida, las decisiones dependerán de los retornos de las mismas. En el caso de un infante, éste invertirá en educación si el valor presente de los retornos es relativa y suficientemente alto como para cubrir sus costos marginales corrientes.

El interés de este documento radica en el *tradeoff* que representa la decisión de los padres y madres acerca de si el infante o la infante trabajará, estudiará, o combinará ambas actividades. Sobre este aspecto se han desarrollado diferentes hipótesis teóricas y modelos que intentan explicar cómo interactúan los factores mediáticos alrededor de la persona menor, en la decisión de maximización de su utilidad y de la utilidad del hogar.

Rosenzweig y Evenson (1977) plantean una función de utilidad del hogar

⁴ Por ejemplo: tráfico infantil, trabajos forzados, conflicto armado, trabajadores y trabajadoras sexuales, pornografía, actividades ilícitas, etc.

que depende de diferentes bienes domésticos, tales como el número de hijos e hijas, la escolarización del niño o niña, el ocio por infante, el estándar de vida del hogar y la combinación de bienes de consumo que son proveídos conjuntamente por el hogar y el mercado. Al mismo tiempo, los bienes anteriormente descritos involucran una función de producción doméstica, que es homogénea y lineal en los insumos, como el tiempo de la madre y el tiempo del niño o niña como contribución importante en la producción del hogar; así mismo, se debe considerar que dicha función depende a su vez de bienes de mercado que contribuyen con la producción doméstica. De esta forma los autores crean una función de demanda de bienes tanto de mercado como de producción doméstica, que determinan la contribución económica del infante o la infante dentro de su hogar.

Por otro lado, Rosati y Rossi (2001) plantean la relación existente entre las horas trabajadas por el niño o la niña, la incorporación al estudio y la acumulación de capital humano, discutiéndose desde un juego altruista donde los padres y madres determinan el consumo de los niños y niñas para el presente y el futuro, considerando el ocio actual de la persona menor. Lo que el modelo propone es una decisión inter-temporal de los padres y madres, donde ellos y ellas evalúan el consumo presente con respecto al consumo futuro, y donde se toma en cuenta la acumulación de capital humano como fuente de consumo futuro.

Desde una perspectiva similar, Ravallion et al. (2000) asumen que los padres y madres deben determinar cómo sus hijos e hijas distribuyen su tiempo de acuerdo con una función de utilidad que toma en cuenta el consumo corriente del hogar, la asistencia a la escuela del infante o la infante, y su ocio. Adicionalmente, se incluye dentro de la función un vector de características exógenas del hogar y de la geografía local.

Los modelos de Rosati et al. (2001) y Ravallión et al. (2000), al incorporar el número de horas que tiene la persona menor y su distribución entre las diferentes actividades que realiza, se ven enfrentados a problemas de endogeneidad en la medida en que las variaciones de las mismas repercuten en la distribución del stock de tiempo disponible del infante o la infante.

Considerando la posibilidad de problemas de endogeneidad, Gunnarsson, Orazem y Sánchez (2004) no toman en cuenta el tiempo como variable determinante y, por el contrario, se enfocan en el entorno del niño o la niña, y crean una función de oferta laboral de la persona menor en relación con dicho entorno. Entre las variables consideradas por los autores se encuentran la edad del niño o niña, y los años de estudio que ha completado, además de un vector con las condiciones de los padres y madres, del hogar, de la escuela y de la comunidad en donde se encuentra el infante o la infante. El modelo predice que el costo de oportunidad del niño o niña de trabajar versus estudiar, en función de la edad y el tiempo de escolarización, es creciente, y depende del mercado laboral local y de la productividad de la persona menor en la escuela, debido a la existencia de interrelaciones entre la asistencia escolar y el trabajo

del infante o la infante.

Por su parte, Jacoby (1994) plantea un modelo donde los padres y madres valoran de forma perfecta una unidad de consumo de su hijo o hija, vía altruismo, y supone que una vez el niño o niña se enrola en la escuela, los padres y madres escogen el fragmento de tiempo que él o ella gastará en cada año de escuela y en el consumo del hogar, con el fin de maximizar la utilidad del niño o niña. Al mismo tiempo, el autor incorpora el acceso financiero como determinante de las decisiones familiares. En el caso del ingreso del hogar, plantea que éste tiene dos componentes: el ingreso de los padres y madres, y las ganancias del niño o niña; estas últimas se encuentran conformadas por el capital humano de la persona menor, ponderado a la decisión de los padres y madres y evaluado con la renta del capital humano.

Desde otro enfoque, Basu y Van (1998) proponen un modelo que parte de dos axiomas: el primero, “Luxury Axiom”, plantea que las familias sólo enviarán a los niños y niñas al mercado laboral, si el ingreso familiar —sin incorporar el trabajo de la persona menor— cae muy bajo. El segundo, “Substitution Axiom”, afirma que desde el punto de vista de la empresa, la labor adulta es sustituible por la labor infantil. En este modelo, la consideración de estos dos supuestos no es suficiente para lograr el equilibrio general, pero los autores afirman que sí lo es para utilizar un modelo de equilibrio multipotenciado. De esta forma se discuten las condiciones desde las cuales se cumplen los equilibrios.

Entre los diferentes modelos teóricos revisados, uno de los más interesantes por su potencial de análisis y simplicidad es el modelo de determinación de la oferta de trabajo infantil propuesto por Edmonds (2003). Este modelo considera el caso de un hogar con un padre o madre, y un niño o niña. El padre o madre toma todas las decisiones de la casa, el niño o niña divide su tiempo total (ecuación 1) en el trabajo de mercado (M), el trabajo en la producción doméstica (H) y la educación (E). Una consideración importante es que el tiempo de estudio es el tiempo que pasa en clase, así como el ocio y el juego.

$$M + H + E = 1 \quad (1)$$

El modelo plantea que: i) el bienestar del niño o niña depende del tiempo que pasa educándose, de acuerdo con la doble diferenciación de $R(E)$, y crece con la educación, pero a una tasa decreciente; ii) cada fracción de tiempo que el niño o niña trabaja en el mercado, retribuye un ingreso (W) que es exógeno para el hogar; iii) los retornos que incorpora la persona menor al hogar dependen de las características del hogar (A) y de la fracción del tiempo que el niño o niña pasa en la producción de la casa (H). De esta manera, el consumo total del hogar (c) puede ser representado de la siguiente manera:

$$F(H;A) : c = Y + wH + F(H; A) \quad (2)$$

En la ecuación (2), Y representa el ingreso laboral, wH es el ingreso que aporta el infante o la infante, y $F(H; A)$ representa la producción de la persona menor en el hogar, donde $F(\cdot)$ es dos veces diferenciable con signo positivo, lo cual disminuye el producto marginal de H . De acuerdo con el modelo, los bienes producidos en el hogar pueden sustituirse por bienes comprados en el mercado de trabajo, como se puede observar en el modelo de producción del hogar de Becker.

El padre o madre, con preferencia sobre el consumo del hogar (c) y el bienestar del infante o la infante, decide cómo asignar el tiempo del niño o niña. Las preferencias de los padres o madres son representadas por una función de utilidad que es dos veces diferenciable y decreciente en sus argumentos (consumo del hogar y bienestar de la persona menor). El problema del padre o madre se reduce a elegir la fracción de tiempo que el niño o niña dedica al estudio, a la producción casera, y al mercado de trabajo, sujeto a la restricción temporal de la persona menor. Esto puede representarse de la siguiente manera:

$$\text{Max}_{F, H, M} u(Y + F(H; A) + wM \cdot R(E)_k) \text{ s.a } E + H + M = 1 \quad (3)$$

La solución a este problema de maximización es la función de oferta de trabajo infantil, que dependerá de las características del infante o la infante, del hogar, de la comunidad, y de cómo éstas influyen en la oferta laboral de la persona menor.

Este modelo —afirma el autor—, puede ser visto como un modelo donde los padres y madres escogen qué tanto del tiempo de los niños y niñas se dedica al trabajo y qué tanto al estudio, para luego distribuirlo en tipos de trabajo (doméstico o en el mercado). La idea subyacente es que la persona menor participará en la actividad que reporte mayores retornos sin restringirla a algún sector en particular.

El autor ejemplifica estas relaciones considerando que si un niño o niña trabaja solamente en el mercado y no en la producción doméstica, es porque el salario en el trabajo de mercado es mayor que el retorno del tiempo en la producción del hogar. Similarmente, si un niño o niña sólo trabaja en la producción del hogar, es porque los retornos por esta producción exceden el salario del mercado. Si el infante o la infante trabaja en ambas actividades es porque existe igualdad entre el valor del tiempo de producción doméstica valorado con la productividad marginal de dicha producción y el salario de mercado. Si el niño o niña trabaja en ambas actividades y además asiste a la escuela, el retorno marginal de la educación para el hogar es igual al retorno marginal del trabajo adicional. Finalmente, el niño o niña asistirá a la escuela y no trabajará, cuando la utilidad marginal de estudiar exceda la utilidad marginal de trabajar en cualquiera de las categorías. Una presentación más detallada del modelo se encuentra en Edmonds (2003).

Edmonds, además, señala que debe considerarse que los atributos del medio

pueden afectar las decisiones de trabajo del infante o la infante y los retornos por educación que perciben los niños y niñas versus los salarios percibidos en el mercado. En este sentido, el acceso y la calidad de la educación son factores relevantes en el retorno percibido y por tanto en la decisión de que la persona menor estudie o trabaje.

Los retornos por educación pueden ser percibidos como oportunidades de empleos calificados, por cuanto en economías de subsistencia pueden ser bajos los rendimientos educativos. Sin embargo, mejoras en las oportunidades laborales pueden incrementar los rendimientos proporcionados por la educación.

Finalmente, Edmonds advierte que el trabajo infantil se ve influenciado por la flexibilidad en la legislación y por su aceptación cultural como un elemento para el desarrollo del niño o niña.

III. Algunos estudios referentes al trabajo infantil y su relación con la educación

En los últimos años se ha generado una gran cantidad de literatura en torno al trabajo infantil que ha abordado el cómo de la medición del fenómeno y las opciones de política más acertadas para la corrección de este problema. Sin embargo, son menos los estudios que analizan la interacción entre la escolaridad y el trabajo de los infantes y las niñas.

Ravallion et al. (2000), con el propósito de estudiar la influencia del trabajo infantil sobre el desarrollo económico y la pobreza en Bangladesh, estiman cuatro modelos ProbitProbit para las siguientes condiciones: trabajo de los niños, trabajo de las niñas, estudio de los niños y estudio de las niñas. Entre las variables explicativas incluyen características del hogar como el tamaño, las edades de los integrantes y la composición de la familia; también tienen en cuenta el nivel educativo de los padres y madres. Los hallazgos de los autores indican que el trabajo infantil contribuye a crear una trampa de pobreza en la medida en que los hogares sustituyen la educación por el trabajo infantil, con el fin de aumentar los ingresos corrientes del hogar.

Por otro lado, Canagarajah et al. (1997) asumen que las decisiones sobre trabajo infantil y asistencia a la escuela se toman de manera simultánea, y estiman un modelo Probit Bivariado para analizar la relación existente entre estas dos actividades en Ghana. Entre los regresores, los autores incluyen características de los niños y niñas como la edad y el sexo, características de los padres y madres como el nivel educativo, y características del hogar como el ingreso real per cápita, el número de niños y niñas, la religión que profesan y la región en la que se encuentra ubicado el hogar. Los autores constatan que el trabajo infantil se encuentra correlacionado negativamente con la asistencia escolar, aunque los datos no muestran evidencia de que la pobreza incida directamente sobre el trabajo infantil.

Heady (2000) estudia el efecto que tiene el trabajo infantil sobre el logro

educativo de los niños y niñas en Ghana a través de su rendimiento en áreas como la lectura y las matemáticas. El autor afirma que tomar la asistencia escolar como medida del logro educativo no es ideal para estimar el daño causado por el trabajo infantil, debido a que podría subestimarlos, toda vez que los niños y niñas que trabajan y asisten a la escuela disminuyen su capacidad de aprendizaje como consecuencia del agotamiento y la falta de tiempo para estudiar en casa. Además, la asistencia escolar deja por fuera aspectos importantes como la mala calidad de la educación en los países en vía de desarrollo, o el aprendizaje informal por parte del infante o la infante.

Siguiendo la misma línea, Gunnarsson et al. (2004) estudian en Latinoamérica el efecto del trabajo sobre la actividad estudiantil y el rendimiento de los niños y niñas que cursan tercer y cuarto grado en nueve países de la región. Los hallazgos del estudio indican que el trabajo infantil tiene un impacto negativo en la acumulación de capital humano, que se ve reflejado en un rendimiento más bajo en las áreas de matemáticas y lenguaje.

En un estudio realizado en la India para determinar el impacto de la pobreza sobre la escolarización y el trabajo infantil, Ray (2000a) encuentra que la pobreza estimula la participación laboral de los niños y niñas, y reduce la posibilidad de que estudien. Además encuentra que, a mayores niveles educativos de los padres y madres, es menos probable que los niños y niñas trabajen y más probable que estudien.

En otra investigación, Ray (2000b) realiza un estudio comparativo entre Perú y Paquistán para comprobar la existencia de: i) una relación positiva entre las horas que el infante o la infante dedica al trabajo y la pobreza; ii) una relación negativa entre la educación del niño o niña y la pobreza. Para esto, utiliza un método de estimación en dos etapas con el fin de corregir posibles sesgos de selección, y estima ecuaciones reducidas para la oferta de trabajo infantil y la asistencia escolar. Los resultados del trabajo verifican las hipótesis para Pakistán, pero no lo hacen para Perú.

Por otra parte, Patrinos et al. (1997) abordan el tema de escolaridad y trabajo infantil en el Perú, centrándose en el papel que juega el tamaño de la familia sobre estas actividades. Para determinar dicho papel, los autores estiman un modelo Logit multivariado en el que se incluyen regresores como el número de hijos e hijas⁵ y sus edades. Los resultados del estudio indican que el tamaño de la familia sí es importante para decidir si el niño o niña estudiará o trabajará y además, en los hogares con mayor número de niños y niñas de corta edad, se incrementa la probabilidad de que ellos y ellas se dediquen a actividades diferentes a las educativas. Finalmente, los autores concluyen que, aunque la relación entre educación y trabajo infantil es compleja, el trabajo tiene efectos negativos sobre la escolaridad.

Psacharopoulos (1997), siguiendo el trabajo realizado con Patrinos en el

⁵ Esta variable actúa como una proxy del bienestar del infante o la infante, ya que representa la necesidad de recursos externos que tiene la familia.

Perú, extiende el análisis a países como Bolivia y Venezuela y se centra en el papel que juegan los recursos del hogar y los ingresos aportados por el infante o la infante en la determinación de las decisiones sobre su estudio o su trabajo. Entre sus principales hallazgos encontramos que: i) el trabajo infantil contribuye significativamente a los ingresos familiares; ii) los niños y niñas que trabajan, en comparación con quienes no lo hacen, reducen en dos años la asistencia a la escuela; y iii) la repetición de años escolares en la población infantil es un denominador común en Latinoamérica.

Ray et al. (2004) estudian el impacto que el trabajo infantil tiene sobre la escolaridad en varios países. Para esto emplean los datos del programa de información y monitoreo del trabajo infantil de la OIT (Simproc) y realizan un ejercicio econométrico bastante sofisticado que se lleva a cabo en tres etapas. En la primera, estiman un modelo Logit multinomial para determinar la decisión del hogar de colocar al infante o a la infante a estudiar, a trabajar, a estudiar y trabajar, o a no realizar ninguna de las dos actividades. En la segunda etapa se estima un modelo por mínimos cuadrados ordinarios, empleando variables instrumentales, para determinar la endogeneidad del número de horas que no se tuvieron en cuenta en la primera parte. En la última etapa, los autores estiman la relación entre los costos de la escolaridad y el trabajo infantil, a través de la metodología de Mínimos Cuadrados Simultáneos en tres etapas.

Los resultados encontrados por Ray et al. (2004) revelan que las horas de trabajo infantil afectan la asistencia escolar y el desempeño. Específicamente, encontraron que, en Camboya y Namibia, afectaba el aprendizaje de la lectura y la escritura; en Portugal, las horas de trabajo infantil incrementaban los fracasos escolares. En países como Sri Lanka y Namibia, dichos efectos negativos no son tan claros.

Por otra parte, Beyer (1998), en un estudio sobre la relación entre los subsidios otorgados por el gobierno de Chile a la educación y al desempleo y a la deserción juvenil, encontraron que el ingreso familiar es un determinante importante de la probabilidad de que los jóvenes y las jóvenes dejen la escuela. También hallaron que la población joven egresada del colegio tiene una tasa de desempleo menor que quienes no egresan.

En el caso colombiano, los tres trabajos más recientes sobre la problemática del trabajo infantil son los de Bernal et al. (2006) y Pedraza y Ribero (2006 y 2005). Bernal et al. (2006) analizan los determinantes del trabajo infantil a partir de un modelo LogitBivariado que incorpora como regresores características del niño o niña, de los padres y madres y del hogar.

En general, los resultados muestran que los niños se dedican más al trabajo, combinado con actividades educativas o no, mientras las niñas se dedican más al estudio. Un mayor nivel educativo de los padres y madres reduce la probabilidad de que los infantes y las infantes trabajen y aumenta la probabilidad de que estudien. El trabajo infantil está relacionado positivamente con la tasa de ocupación de las personas adultas del hogar.

Por su parte, Pedraza et al. (2006) se acercan al estudio de las consecuencias

más graves del trabajo infantil y juvenil en Colombia, concentrándose en el efecto negativo que puede tener este fenómeno sobre dos importantes indicadores del bienestar, como son la educación y la salud.

Primero analizan las decisiones sobre trabajo y asistencia escolar del menor o la menor, a través de un Modelo Logit Multinomial. Entre los resultados más relevantes se encuentran que para las dos cohortes (7-12 y 12-17 años), las probabilidades de que el menor o la menor trabaje y estudie, o que sólo trabaje, frente a que sólo estudie, se incrementarán relativamente ante un aumento marginal de su edad. La probabilidad de que la persona menor trabaje y estudie, frente a que sólo estudie, se incrementa relativamente si su género es masculino, si su hogar sufrió un choque económico a raíz de la crisis de 1999, o si habita en las regiones oriental, central o pacífica, en lugar de hacerlo en Bogotá.

También estiman un modelo Probit Bivariado para profundizar sobre la simultaneidad que existe en las decisiones de trabajo y estudio. Los resultados muestran que las variables de control utilizadas que estiman la relación entre trabajo y asistencia escolar presentan coeficientes inversos para estas actividades, es decir, que aquellas que estimulan el estudio desestimulan el trabajo, y viceversa.

Para estimar el estado de salud de las personas menores de Colombia, teniendo en cuenta si laboran o no, se utilizó un Modelo Probit Ordenado en el que la variable dependiente toma los cuatro valores ordenados del autoreporte de salud. Entre los resultados más importantes se encuentra que, para el grupo de 12 a 17 años, cuando los jóvenes y las jóvenes trabajan, existe una mayor probabilidad de que reporten peor estado de salud; esto no se evidencia en el caso de los niños y niñas entre 7 y 11 años. En el grupo de 7 a 11 años, si el hogar del niño o niña sufrió algún choque a raíz de la crisis de 1999, él o ella tendrán mayor probabilidad de tener mala salud, entre otros resultados.

En una investigación anterior, Pedraza et al. (2005) estiman los determinantes de trabajo infanto-juvenil en Colombia; para esto usan como referente los desarrollos teóricos de Jacoby (1994) los cuales son afinamientos del modelo planteado por Porath (1967). La estimación econométrica la basan en un modelo de respuesta binaria, tipo Probit, en el cual la variable dependiente define si el niño o niña trabaja o no. Realizan tres estimaciones, en las cuales usan una muestra por género, otra por zona (Rural-Urbano) y una muestra global.

Entre los resultados que encontraron se destaca que la pobreza es un determinante fundamental del trabajo infantil; los ingresos tienen mayor relevancia en la explicación del trabajo infanto-juvenil, versus el género o el lugar de la vivienda del menor o la menor; existe una relación positiva entre la probabilidad de trabajar y la edad del niño o niña; y las personas menores entre 12 y 17 años tienen mayor probabilidad de vincularse laboralmente, especialmente el género femenino.

Como se puede observar en la mayoría de estudios descritos, los autores

y autoras prefieren utilizar métodos econométricos probabilísticos, de la familia de los modelos Logit y Probit. Estos métodos tienen la ventaja de que permiten presentar resultados coherentes y fáciles de interpretar. En el cuadro 1 se resumen algunos de los estudios más importantes en el estado del arte sobre los determinantes del trabajo infantil en diferentes regiones y países.

Cuadro 1. Estado del arte sobre trabajo infantil

Autores	Espacio	Tipo de Modelo	Resultados más importantes
Ravallion y Wondo (2000)	Bangladesh	Probit Binomial	La participación en el trabajo infantil tiene un fuerte efecto negativo en la probabilidad de que el infante o la infante asista a la escuela.
Canagarajah y Coulombe (1997)	Ghana	Probit Bivariado	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas con padres y madres más educados tienen menos probabilidad de trabajar. • La pobreza incide directamente sobre el trabajo infantil. • El trabajo infantil se encuentra correlacionando negativamente con la asistencia escolar.
Heady (2000)	Ghana	Probit Bivariado	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo tiene un efecto sustancia en la capacidad de aprendizaje en áreas importantes como lectura y matemáticas. • Las personas menores trabajadoras, tienen menos interés en las actividades académicas.
Gunnarsson, Orazem y Sánchez (2004)	Latino-américa	MCO	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas que trabajan tienen un rendimiento más bajo en las áreas de matemáticas y lenguaje. • El trabajo infantil impacta negativamente la acumulación de capital humano.
Ray (2000a)	India	Logit	<ul style="list-style-type: none"> • La pobreza estimula la participación laboral de los niños y niñas, y reduce la posibilidad de que estudien. • Mayor nivel educativo de los padres y madres reduce la probabilidad de que los niños y niñas trabajen, y aumenta la probabilidad de que estudien.
Ray (2000b)	Perú y Pakistán	Método en dos etapas SLS	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo infantil influye en la propagación de la pobreza en Pakistán, pero no hay evidencia estadística de que ocurra lo mismo en el Perú.

Patrinos y Psacharopoulos (1997)	Perú	Logit Multivariado	<ul style="list-style-type: none"> • El tamaño de la familia influye sobre la decisión de estudio o trabajo del infante o de la infante. • El número de hijos e hijas actúa como variable proxy del bienestar de la persona menor.
Patrinos y Psacharopoulos (1995)	Paraguay	Análisis Multivariado	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje nativo tiene una fuerte influencia negativa en la asistencia y desempeño escolar. • El número de hermanos y hermanas no tiene mucho efecto en la asistencia escolar, pero sí en la probabilidad de trabajo infantil.
Psacharopoulos (1997)	Bolivia y Venezuela	Análisis Multivariado	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo infantil es un determinante importante de los ingresos familiares. • El trabajo infantil reduce en dos años la asistencia a la escuela. • La repetición escolar es común en la población infantil Latinoamericana.
Ray y Lancaster (2004)	Camboya y Namibia	Logit Multinomial, MCO Variables instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> • Las horas de trabajo infantil incrementan los fracasos escolares.
Bernal y Cárdenas (2006)	Colombia	Logit Bivariado	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños tienen más probabilidad de trabajar que las niñas. • La educación de los padres y madres afecta negativamente el trabajo infantil y positivamente la asistencia escolar. • Hay una relación positiva entre el trabajo infantil y la tasa de ocupación de las personas adultas del hogar.
Pedraza y Ribero (2006)	Colombia	Logia Multinomial, Probit Bivariado, Probit Ordenado	<ul style="list-style-type: none"> • La probabilidad de que la persona menor trabaje y estudie, frente a que sólo estudie, se incrementa relativamente si su género es masculino, su hogar sufrió un choque económico a raíz de la crisis del 99, o si habita en las regiones oriental, central o pacífica, en lugar de hacerlo en Bogotá. • Cuando los jóvenes y las jóvenes, entre 12 y 17 años, trabajan, existe una mayor probabilidad de que reporten peor estado de salud. • La educación de las madres se relaciona

			negativamente con que el menor o la menor sólo trabaje, y con que los niños y niñas de 7 a 11 años no realicen ninguna de las dos actividades.
Pedraza y Ribero (2005)	Colombia	Probit Binomial	<ul style="list-style-type: none"> • La pobreza es un determinante fundamental del trabajo infantil. • Los ingresos tienen mayor relevancia, versus el género o el lugar de la vivienda del menor o la menor. • Existe una relación positiva entre la probabilidad de trabajar y la edad del niño o niña. • Las personas menores entre 12 y 17 años tienen mayor probabilidad de vincularse laboralmente, especialmente las del género femenino.

IV. Metodología y planteamiento econométrico

Siguiendo la orientación teórica de Edmonds (2003) y la recomendación metodológica de los autores y autoras que consideran que las decisiones sobre el trabajo infantil y la asistencia escolar son interdependientes (Bernal et al., 2006, Ravallion et al., 2000, Canagarajah et al., 1997, entre otros), en este trabajo realizamos una estimación econométrica de un modelo de probabilidad Probit Bivariante.

Es preciso notar que en la literatura se encuentran distintos métodos econométricos para aproximarse al estudio de los determinantes del trabajo infantil y la escolaridad. Algunos autores y autoras han supuesto que la decisiones sobre la asistencia a la escuela y al trabajo son independientes, y han estimado modelos Logit Multinomiales (Ray, 2000a, Patrinos & Psacharopoulos 1997, Ray & Lancaster, 2004). Otros y otras suponen que el proceso de toma de decisiones se hace de forma secuencial, y han estimado modelos Probit Secuenciales (Ravallion & Wondo, 2000, Canagarajah & Coulombe, 1997). En relación con la primera alternativa, en este trabajo —previamente a la estimación del modelo Bivariado— estimamos un Logit Multinomial, pero de acuerdo con el Test de Hausman no se cumplía el supuesto de independencia de alternativas. Sobre la segunda forma de estimación existe poca evidencia a favor de que la decisión se tome en forma secuencial.

Utilizamos, como fuente de datos, la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV), aplicada por el Departamento Nacional de Estadísticas (Dane) en el año 2003. Esta encuesta cuenta con cobertura nacional y contiene información sobre la participación laboral infantil, los niveles educativos de los miembros del hogar y las características mediáticas del hogar, entre otros aspectos. Para este caso, utilizaremos el segmento regional para el Valle del Cauca, el cual lo

conforman 6.325 datos y es representativo para la población.

El Modelo Probit Bivariante (Biprobit)

Los modelos Biprobits pertenecen a la familia de los modelos multiecuacionales y permiten, por medio de un sistema de ecuaciones, que las perturbaciones se encuentren correlacionadas entre ecuaciones (Greene, 2003, p. 779). El modelo se encuentra definido de la siguiente forma:

$$\begin{aligned}
 y_1^* &= \beta_1 x_1 + \varepsilon_1, & y_1 &= 1 \text{ si } y_1^* > 0, \text{ ó } 0 \text{ en otro caso,} \\
 y_2^* &= \beta_2 x_2 + \varepsilon_2, & y_2 &= 1 \text{ si } y_2^* > 0, \text{ ó } 0 \text{ en otro caso,} \\
 E[\varepsilon_1] &= E[\varepsilon_2] = 0 \\
 Var[\varepsilon_1] &= Var[\varepsilon_2] = 1 \\
 Cov[\varepsilon_1, \varepsilon_2] &= \rho
 \end{aligned}$$

Dado que el modelo admite la correlación entre los errores, permite la incorporación de la simultaneidad en las decisiones de estudio y trabajo de los niños y las niñas. Este supuesto es de gran ayuda, por cuanto es reconocido por la literatura y por estudios anteriores que el entorno y los factores de decisión son comunes en las decisiones sobre la actividad que realizarán las personas menores.

En el modelo, y_1 y y_2 son los vectores de las variables dependientes del modelo. En este caso, y_1 es una dummy que toma el valor de uno si el niño o niña trabaja, mientras que y_2 es una dummy que toma el valor de uno si el niño o niña estudia. x_1 y x_2 son matrices que contienen todas las variables explicativas de y_1 y y_2 respectivamente. En este caso, como se desea probar la incidencia de las variables independientes (factores), sobre ambas decisiones (Trabajo y Estudio), x_1 será igual a x_2 y estará conformada por un conjunto de factores que denotan características socioeconómicas del niño o niña, del hogar, y del entorno. En la tabla 1 se definen las variables usadas en el análisis de regresión y se presentan los signos esperados.

Tabla 1. Variables empleadas en el análisis de regresión y signos esperados

Variables Dependientes		Definición	
Trabaja	1 = el niño o niña entre 5 y 17 años de edad trabaja 0 = el niño o niña entre 5 y 17 años de edad realiza otra actividad		
Estudia	1 = el niño o niña entre 5 y 17 años de edad estudia 0 = el niño o niña entre 5 y 17 años de edad realiza otra actividad		
Variables Independientes	Definición	Signo esperado según actividad que realiza la persona menor	
		Trabaja	Estudia
Características del niño o niña			
Edad	Edad de los individuos entre 5 y 17 años inclusive, medida en años	Positivo	Negativo
Edad al cuadrado	Muestra los rendimientos de esta variable	Positivo	Negativo
Género	1 = masculino 0 = femenino	Se esperan diferencias significativas	Se esperan diferencias significativas
Etnia	1 = afro ó indígena 0 = otra etnia	Positivo	Negativo
Características del jefe o la jefa			
Nivel educativo	1 = ninguno y preescolar 2 = básica primaria 3 = básica secundaria y media 4 = estudios superiores	Negativo entre mayor sea el nivel educativo	Positivo entre mayor sea el nivel educativo
Género	1 = masculino 0 = femenino	Se esperan diferencias significativas	Se esperan diferencias significativas
Edad	Edad medida en años	Negativo	Positivo
Características socioeconómicas y del entorno			
Zona de ubicación	1 = Urbano 0 = Rural	Negativo	Positivo
Número de niños y niñas entre 5 y 17 años en el hogar	Suma de individuos entre 5 y 17 años en el hogar	Positivo	Negativo

Proporción de varones en el hogar	Nº de varones en el hogar / total niños y niñas entre 5 y 17 años en el hogar	Positivo	Negativo
Educación promedio del jefe o la jefa del hogar y su cónyuge	Nº de años promedio de educación del jefe o la jefa del hogar y la pareja. Se incluye como Proxy de la educación de los padres y madres del niño o niña.	Negativo	Positivo
Número de padres o madres en el hogar		Negativo	Positivo
Tasa de ocupación de las personas adultas del hogar	Personas adultas ocupadas / total de personas adultas en el hogar	Negativo	Positivo

Fuente: elaboración propia con base en la ECV 2003

Debido a que el interés del presente trabajo es mostrar los efectos que tienen diferentes factores en la decisión de trabajo y estudio de los niños y niñas, el modelo Biprobit, además de presentar resultados a nivel como comúnmente lo hacen los modelos binarios, permite realizar el cálculo de los cambios marginales en las variables dependientes, exponiendo las interrelaciones entre las ecuaciones y estableciendo de esta forma los efectos marginales sobre diferentes probabilidades condicionadas combinadas. En este sentido, se encuentran las probabilidades marginales de estudiar y trabajar, sólo estudiar, sólo trabajar, y ni estudiar ni trabajar.

Es preciso destacar que, en general, los coeficientes estimados en este tipo de modelo no cuantifican directamente el incremento en la probabilidad, dado el aumento unitario en la correspondiente variable independiente. Por ello, se requiere del cálculo de los efectos marginales. Los signos de los coeficientes indican la dirección del cambio, y en un sentido práctico será la significancia de dichos coeficientes la que permita ratificar la importancia de un factor sobre la decisión de trabajar o estudiar. Para determinar el efecto sobre la probabilidad, aplicamos pruebas cruzadas de estimación, en donde se puede observar el efecto de cada uno de los factores sobre la probabilidad marginal de que el infante o la infante trabaje solamente; estudie solamente; realice ambas actividades; o no realice ninguna de las dos actividades. En la tabla 2 se presentan las estadísticas descriptivas de las variables incluidas en el modelo econométrico.

Anexo 1. Estadísticas descriptivas de las variables usadas en el análisis de regresión

Variable		Frecuencia	Porcentaje
Niño o niña trabaja	Sí	270	15.86
	No	1432	84.14
Niño o niña estudia	Sí	1379	80.88
	No	326	19.12
Género niños y niñas	Hombre	846	49.62
	Mujer	859	50.38
Etnia niños y niñas	Afro o indígena	1331	78.06
	Otra etnia	374	21.94
	Hombre	1203	70.56
Género del jefe o jefa del hogar	Mujer	502	29.44
	urbana	857	50.26
Zona	Rural	848	49.74

Variable	N	Media	Desviación Estándar
Edad del niño o niña	1705	10.77537	3.657824
Edad del niño o niña al cuadrado	1705	129.4804	81.2015
Nivel educativo del jefe o jefa del hogar	1652	2.367433	.7790285
Edad del jefe o jefa del hogar	1705	43.71965	13.21326
Nº de niños y niñas en el hogar en edades entre 5 y 17 años	1705	2.341935	1.205341
Educación promedio del jefe o jefa del hogar y su cónyuge	1591	5.318039	2.773479
Proporción de niños varones en el hogar	1705	.4961877	.37813
Nº de padres y madres	1705	1.71437	.4518467
Tasa de ocupación de las personas adultas del hogar	1700	.6740514	.3145463

V. Resultados

De acuerdo con la ECV 2003, 15,86% de los infantes y las infantes entre 5 y 17 años se encuentra ocupado en alguna actividad laboral en el Valle del Cauca, siendo 29,6% niñas y 70,4% niños. De igual forma, 74,4% de los infantes y las infantes que trabajan en el Valle del Cauca se ubican en áreas rurales, con lo que el fenómeno adquiere vital importancia en estas zonas.

En las zonas rurales, cerca de 23,7% de los niños y niñas trabaja o combina las actividades de trabajo y estudio, mientras que en las zonas urbanas la proporción disminuye a 8,07%. En este sentido, es importante evaluar hacia dónde se están enfocando las políticas de erradicación del trabajo infantil, y

los resultados de las mismas.

En la tabla 2 presentamos los efectos marginales del modelo Probit Bivariado, que parte del supuesto de interdependencia entre las decisiones sobre trabajo infantil y asistencia escolar para el Valle del Cauca. Los efectos marginales se interpretan como los cambios en la probabilidad de que ocurra alguna de las combinaciones de eventos, —que el niño o niña trabaje y estudie (trabaja=1, estudia=1), trabaje y no estudie (trabaja=1, estudia=0), no trabaje y sí estudie (trabaja=0, estudia=1) y que no haga ninguna de las dos actividades (trabaja=0, estudia=0)—, cuando se modifican alguno de los factores determinantes.

**Tabla 2: Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad
Modelo Bivariado (efectos marginales)**

Variable	y = Pr(trabaja=1, estudia=1)		y = Pr(trabaja=1, estudia=0)		y = Pr(trabaja=0, estudia=1)		y = Pr(trabaja=0, estudia=0)	
	dv/dx	Std. Err.	dv/dx	Std. Err.	dv/dx	Std. Err.	dv/dx	Std. Err.
Edad del niño o niña	0.0484084***	0.01103	-0.0100399*	0.00535	0.0735054***	0.0186	-0.1118739***	0.01412
Edad del niño o niña al cuadrado	-0.0014706***	0.00047	0.000917***	0.00025	-0.0050198***	0.00083	0.0055733***	0.00063
Género del niño o niña	0.0933335***	0.01803	0.0426666***	0.0092	-0.1394764***	0.0298	0.0034762	0.02173
Nivel educativo del jefe o jefa del hogar	0.0057545	0.00917	-0.0151133***	0.00456	0.0721198***	0.01632	-0.0627611***	0.01155
Género del jefe o jefa del hogar	0.0109566	0.02212	0.0185167**	0.00874	-0.0829177**	0.03765	0.0534444*	0.02886
Edad del jefe o jefa del hogar	0.0005573	0.00049	-0.0006177***	0.00023	0.0031325***	0.00086	-0.0030722***	0.00065
Etnia a la que pertenece la persona menor	-0.0172093	0.01575	-0.0212081**	0.0086	0.0781145***	0.02742	-0.0396971*	0.02115
Zona de ubicación	-0.0793081***	0.01376	-0.0326698***	0.0069	0.1041802***	0.02293	-0.0077977	0.01657
Número de niños y niñas entre 5 y 17 años en el hogar	0.00921**	0.00454	0.0064795***	0.00223	-0.0242164***	0.00842	0.0085269	0.00634
Educación promedio del jefe o jefa del hogar y la esposa	-0.0036073	0.00249	-0.005351***	0.00128	0.0222943***	0.0045	-0.013336***	0.00321
Proporción de niños varones en el hogar	-0.0236893	0.02206	-0.0239821**	0.01036	0.0955998**	0.03981	-0.0479284	0.02993
Número de padres y madres en el hogar	0.0160062	0.02404	-0.0107261	0.01109	0.0580286	0.04312	-0.0633087*	0.0346
Tasa de ocupación de las personas adultas del hogar	0.0742399***	0.01866	0.0300844***	0.00902	-0.0943654***	0.03395	-0.0099588	0.02436

Fuente: Elaboración Propia con base en la ECV 2003

Leyenda: * p<.1; ** p<.05; *** p<.01. Los errores estándar se estimaron robustos a la heterocedasticidad

De acuerdo con el modelo estimado, en el Valle del Cauca la probabilidad de que los niños y niñas trabajen y estudien es de 6.6%; la probabilidad de que sólo trabajen es de 3.1%; la probabilidad de que sólo estudien es de 79.3%, y la probabilidad de que los infantes y las infantes no realicen ninguna de las dos actividades es de 11%, aproximadamente. Este último resultado representa una magnitud bastante considerable y por tanto debería ser analizado en mayor detalle en futuras investigaciones.

En general los resultados asociados a las características de las personas menores incluidas en el modelo (edad y género) son estadísticamente significativos y consistentes con los resultados de estudios a nivel nacional e internacional. Por un lado, la evidencia no indica que haya discriminación en contra de las niñas, sino que, por el contrario, los niños, en comparación con las niñas, tienen mayor probabilidad de realizar actividades laborales y menor probabilidad de asistir a la escuela. Por otro lado, la edad del niño o niña y su cuadrado indican que a medida que se incrementa la edad aumenta la probabilidad de que el infante o la infante realice actividades laborales, independientemente de que estudie o no.

Los hallazgos en relación con el género son consistentes con los resultados de Bernal y Cárdenas (2006) para Colombia, Gertler (1992) para Perú, Ray (2000b) para Pakistán y Perú, y Canagarajah et al. (1997) para Ghana.

En el caso de la etnia a la cual pertenece el infante o la infante, tampoco se encontró evidencia a favor de que exista discriminación étnica sino que, por el contrario, los niños y niñas afro o indígenas, en comparación con otras etnias, tienen mayor probabilidad de asistir exclusivamente al colegio y menor probabilidad de trabajar exclusivamente. Este resultado estaría indicando que el sistema educativo es incluyente. No obstante, no se puede descartar que esté influido también por el hecho de que aproximadamente el 78% de los infantes y las infantes de la muestra son afro o indígenas, y que el restante 22% son de otra etnia.

Respecto a las características del jefe o jefa del hogar que afectan las decisiones sobre trabajo infantil y la escolaridad de los infantes, no se encontró evidencia estadísticamente significativa de que el nivel educativo, el género y la edad del jefe o la jefa fueran factores que explicaran la ejecución de las dos actividades al mismo tiempo. De lo que sí se encontró evidencia estadísticamente significativa es de que los niños y niñas de hogares cuyos jefes o jefas tienen mejor educación y son de mayor edad, tienen mayor probabilidad de estudiar exclusivamente y menor probabilidad de trabajar.

El resultado encontrado en torno al efecto positivo que la educación del jefe o jefa del hogar produce sobre la asistencia escolar, es consistente con los hallazgos de Ravallion et al. (2000) para Bangladesh, Beyer (1998) para Chile, Ray (2000b) para Perú y Pakistán, Canagarajah et al. (1997) para Ghana y Bernal y Cárdenas (2006) para Colombia. Los resultados de estas dos últimas investigaciones coinciden además con los hallazgos de este trabajo, en que en se encuentra un efecto negativo sobre la probabilidad de que el niño o niña trabaje.

Por otra parte, los niños y niñas que viven en hogares donde el jefe es hombre, en comparación con aquellos que viven en hogares donde el jefe es mujer, tienen mayor probabilidad de trabajar solamente y menor probabilidad de estudiar; lo cual es un indicio de que las mujeres jefas de hogar valoran más los retornos futuros de la educación o se preocupan más por el bienestar integral de los niños y niñas. Estos resultados son consistentes con el rol histórico que ha tenido la mujer como cuidadora de los miembros del hogar.

Entre las características del hogar, la ubicación de éste en zonas urbanas o rurales es un factor altamente significativo que afecta la decisión de enviar a los niños y niñas a la escuela o a trabajar. Las personas menores que están en las zonas urbanas, en comparación con las que están en las rurales, tienen menor probabilidad de realizar actividades laborales y mayor probabilidad de estudiar únicamente. Este hecho se refleja en una disminución de aproximadamente 8% en la probabilidad de estudiar y trabajar; y 3.3% en la probabilidad de trabajar únicamente.

En relación con la cantidad de niños y niñas que hay en el hogar, en edades entre los 5 y los 17 años, se encontró evidencia estadísticamente significativa a favor de que los hogares con mayor número de infantes: i) incrementan la probabilidad de enviar a los niños y niñas a trabajar, independientemente de si combinan esta actividad con el estudio o no, y ii) reducen la probabilidad de que los niños y niñas estudien exclusivamente. Estos resultados eran a penas de esperar, toda vez que un mayor número de infantes representa mayores presiones financieras para el hogar.

Respecto a la variable Educación promedio del jefe o jefa del hogar y su cónyuge, que se introduce como una proxy del nivel educativo de los padres y madres, los resultados indican, nuevamente, que la educación tiene un efecto positivo sobre la probabilidad de que los niños y niñas estudien exclusivamente, y un efecto negativo sobre la probabilidad de que trabajen.

El número de padres y madres que conforma el hogar no es un aspecto que influya de manera estadísticamente significativa sobre la decisión de la actividad que realizará el infante o la infante; por lo tanto, la composición familiar, vista desde esta perspectiva, no afecta en mayor medida dicha decisión.

Por otro lado, y contrario a lo que se esperaba, la probabilidad de que las personas menores sólo estudien aumenta en 9.5% cuando se incrementa la proporción de niños varones, mientras que la probabilidad de que sólo trabaje disminuye en 2.3%. Esto puede deberse a que los recursos liberados por los varones por medio de su trabajo, pueden ser empleados en actividades de educación de las demás personas menores del hogar. Sobre este aspecto sería importante que futuras investigaciones tuvieran en cuenta el efecto de ser el niño o la niña mayor.

El coeficiente asociado a la tasa de ocupación de las personas adultas del hogar es estadísticamente significativo y sus signos contrarios a los esperados. Esto indicaría que, independientemente del hecho de que el niño o niña asista

al colegio o no, una tasa de ocupación en el hogar más alta incrementa la probabilidad de que los niños y niñas trabajen y disminuye la probabilidad de que sólo estudien. Este resultado puede deberse a que las personas menores trabajan en el hogar.

Los hallazgos, a nivel regional, en relación con la tasa de ocupación de las personas adultas del hogar, son consistentes con los resultados encontrados en el plano nacional en el estudio de Bernal et al. (2006), quienes además ofrecen una discusión más profunda sobre la hipótesis que explica este resultado.

VI. Conclusiones

Entre los principales factores que explican el trabajo infantil y la escolaridad en el departamento del Valle del Cauca están algunas características de los infantes y las infantes, como la edad, el género y la etnia; características de los jefes y jefas de hogar como su educación, el género y la edad; factores regionales exógenos como la zona (urbana – rural); y características del hogar y su composición como la tasa de ocupación de las personas adultas, el número de niños y niñas en edades entre los 5 y los 17 años, y el número de niños varones.

De acuerdo con el conjunto de características señalado, en el Valle del Cauca los infantes y las infantes que tienen más riesgo de realizar actividades laborales y no asistir a la escuela son: i) los niños varones o de mayor edad; ii) que viven en hogares donde el jefe o jefa tiene poca educación o es hombre; iii) los niños y niñas que viven en zonas rurales; y iv) los niños y niñas que viven en hogares con mayor número de infantes o con mayor tasa de ocupación de las personas adultas.

Por otro lado, los factores que influyen positivamente en la probabilidad de que los infantes y las infantes solo asistan a la escuela son ser niña, vivir en un hogar ubicado en zona urbana donde el jefe sea mujer o más educado, donde haya mayor número de niños varones en el hogar.

Los rendimientos decrecientes que genera la edad sobre la probabilidad de que los niños y niñas asistan al colegio pueden deberse a factores culturales, sociales, o legales, que dificultan el acceso y la permanencia de los infantes y las infantes en la escuela. Por ejemplo, la legislación colombiana no permite que un infante o una infante de 13 años se admita en primaria. Reconociendo estos hechos, sería pertinente que en futuras investigaciones se ahondara sobre el impacto que tiene en el bienestar de los infantes y las infantes este aspecto.

En general, se acepta que el trabajo infantil tiene efectos negativos sobre la formación del capital humano y que dichos efectos se agudizan cuando los niños y niñas sólo trabajan. En vista de esto, las políticas gubernamentales para reducir el trabajo infantil deberían enfocarse de manera distinta en los casos en que los infantes y las infantes trabajan solamente y en los que trabajan y estudian, pues en el último caso las consecuencias para el bienestar de la población infantil son menos fuertes.

Este trabajo regional provee más evidencia empírica a favor de los hallazgos de trabajos nacionales e internacionales que muestran que: i) los niños varones tienen mayor probabilidad de trabajar y no asistir a la escuela; y ii) la educación del jefe o jefa del hogar es un aspecto que afecta positivamente la probabilidad de que los niños y niñas asistan a la escuela, cuando ésta es alta.

Los resultados encontrados en esta investigación a nivel regional, en general, son consistentes con los hallazgos de otras investigaciones nacionales e internacionales, entre éstas algunas de países latinoamericanos. Este aspecto puede ser clave para el diseño e implementación de políticas públicas articuladas entre los distintos niveles territoriales que permitan obtener mejores resultados en la reducción del trabajo infantil y en los costos sociales asociados a este fenómeno. Por ejemplo, considerando que el género del jefe o jefa cabeza de familia influye en las decisiones de trabajo o estudio de los niños y niñas, se debe hacer un seguimiento especial a los programas con madres cabeza de familia, ya que podría incrementarse su potencial e impacto social.

Lista de referencias

- Basu, K. & Van, P. H. (1998). *The Economics of Child Labor*. *The American Economic Review*, 88(3), pp. 412-427.
- Basu, K. (1999). *Child labour: Cause, consequence and cure with remarks on international labour standards*. *Journal of Economic Literature* 37(3), pp. 1083-1119.
- Becker, G. (1976). *The economic approach of human behavior*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Bernal, R. & Cárdenas, M. (2006). *Trabajo Infantil en Colombia* [En red]. Recuperado el 13 de septiembre de 2007, de: <http://www.fedesarrollo.org.co/includes/scripts/open.asp?ruta=/images/dynamic/articles/521/Cardenas.pdf>.
- Beyer, Harald. (1998). *¿Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar?*. Serie Documentos de Trabajo N° 277, Centro de Estudios Públicos.
- Blane, D. (2006). *The Life Course, The Social Gradient and Health*. en: *Social Determinants of Health*, Eds. Marmot y Wilkinson, Oxford university Press Inc. New York, pp. 54-77.
- Canagarajah, S. & Coulombe, H. (1997). *Child Labor and Schooling in Ghana*. Policy Research Working Paper 1844. Washington, D. C.: The World Bank.
- Edmonds, E. V. (2003). *Child Labor in South Asia*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers. París: OECD.
- Gertler, P. & Glewwe, P. (1992). *The willingness to pay for education for daughters in contrast to sons: Evidence from rural Peru* *The World Bank Economic Review*. 6(1), pp. 171 – 188.
- Greene, W. (2003). *Econometric Análisis*. New York: Prentice Hall.

- Gunnarsson, V., Meter, O. & Sánchez, M. (2004). *Child labour and school achievement in Latin America*. World Bank Economic Review, 20(1), pp. 31-54.
- Heady, Ch. (2000). *What is the effect of child labour on learning achievement? Evidence from Ghana*. Documentos de trabajo Innocenti, N° 79. Florencia, Centro de Investigaciones Innocenti del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
- Jacoby, H. (1994). *Borrowing Constraints and Progress through School: Evidence from Peru*. The Review of Economics and Statistics. 76(1), pp. 151-160.
- Organización Internacional del Trabajo (2002). *Every child counts: New global estimates on child labour*. ILO Publications Bureau. Ginebra. [En red]. Recuperado el 13 de septiembre de 2007, de: <http://www.ilo.org/ipecinfor/product/viewProduct.do?productId=742>
- Patrinos, H. & Psacharopoulos, G. (1995). *Educational Performance and Child Labor in Paraguay*. International Journal Educational Development. 15(1), p. 47-60.
- Patrinos, H. & Psacharopoulos, G. (1997). *Family size, schooling and child labor in Peru – An empirical analysis*. Journal of Population Economics. 10(4), pp. 387–406.
- Pedraza, A. & Ribero, R. (2005). *El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias clave*. Coyuntura Social, 33, pp. 81-101.
- Pedraza, A. & Ribero, R. (2006). *El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias clave*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 4(1), pp. 1-28.
- Porath, B. (1967). *The Production of Human Capital and the Life Cycle of Earnings*. The Journal of Political Economy. 75(4), pp. 352-365.
- Psacharopoulos, G. (1997). *Child labor versus educational attainment: Some evidence from Latin America*. Journal of Population Economics. 10, pp. 377–386.
- Ravallion, M. & Wodon, Q. (2000). *Does Child Labor Displace Schooling? Evidence on Behavioral Responses to an Enrollment Subsidy*. The Economic Journal. 110(462): *Conference Papers*. (En red). Recuperado el 15 de octubre de 2008, de: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/1999/09/14/000094946_99060201584595/Rendered/PDF/multi_page.pdf.
- Ray, R. (2000a). *Poverty, household size and child welfare in India*. Economic and Political Weekly (Bombay). 35(39), pp. 3511-3520.
- Ray, R. (2000b). *Analysis of child labour in Peru and Pakistan: a comparative study* Journal of Population Economics. 13(1), pp. 3-19.
- Ray, R. & Lancaster, G. (2004). *The impact of children's work on schooling: Multi-country evidence based on Simpoc data*. ILO/Ipec Working Paper. Ginebra. [En red]. Recuperado el 15 de octubre de 2008, de: <http://www.ilo.org/ipecinfor/product/viewProduct.do?productId=173>.

- Rosati, F. C. & Rossi, M. (2001). *Children's working hours, school enrolment and human capital accumulation: Evidence from Pakistan and Nicaragua*. Proyecto de investigación conjunto de la OIT, Unicef y el Banco Mundial, titulado «Understanding Children's Work». Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de Unicef. Octubre.
- Rosenzweig, M. & Evenson, R. (1977). *Fertility, schooling and economic contribution of children in rural India: an econometric analysis*. *Econometría* 45(5), pp. 1065-1079.
- Wagner, A. (2004). *Integración y Desarrollo Social en la Comunidad Andina*. Presentación del Embajador Allan Wagner Tizón, Secretario General de la Comunidad Andina, en el Seminario “El trabajo y el empleo en los tratados de libre comercio”. Lima, 28 de abril de 2004.

Referencia

Sebastián Urueña Abadía, Luis Miguel Tovar Cuevas y Maribel Castillo Caicedo “Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 707-733.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia*

Luis Fernando Aguado Quintero**

Profesor Asistente (en comisión de estudios), Departamento de Economía, Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.

• **Resumen:** *El uso de indicadores estadísticos para medir y realizar seguimientos al bienestar de la niñez, se ha convertido en un área de estudio emergente. Así lo muestra la creación en 2007 de la International Society for Child Indicators (Isci) y de la revista especializada Child Indicators Research; situación que se ha nutrido desde 1980 con la publicación anual del Estado Mundial de la Infancia (Unicef) y, posterior a 1989, con la Convención de los Derechos del Niño.*

En el artículo construyo un índice sintético con el objetivo de aproximarme a factores que reflejan el no consumo de alimentos por parte de la niñez en 24 departamentos colombianos en el año 2005. El índice integra cinco indicadores parciales a través del análisis de componentes principales. La información proviene de la Encuesta de Demografía y Salud, la Encuesta Nacional de la Situación Nutricional y el Censo Nacional de Población y Vivienda. Metodológicamente, el índice ofrece ventajas: i) identifica indicadores con perspectiva de niñez, ii) se analizan desigualdades territoriales más allá del promedio nacional y, iii) constituye un insumo para definir metas, identificar situaciones no deseables y promover los derechos de la niñez.

Los resultados indican que la niñez que habita en las costas pacífica y atlántica, evidencia una situación crítica frente al no consumo de alimentos. Es decir, a nivel territorial se presentan inequidades en el acceso a un bien clave para potenciar los efectos positivos de la acumulación de capital humano y la generación de oportunidades en la niñez.

Palabras clave: bienestar en la niñez, derechos de la niñez, indicador sintético, componentes principales, Colombia.

* El autor agradece los valiosos comentarios de dos evaluadores anónimos de la Revista. Este artículo está inscrito en la línea de investigación Pobreza y Desigualdad del Grupo de Investigación en Desarrollo Regional (GIDR), y fue financiado por la Coordinación Institucional de Investigaciones, de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, de acuerdo con el Acta No. 02 del 5 Febrero de 2008. La investigación se desarrolló entre el 29 de febrero y el 29 de agosto de 2008.

** Estudiante del Programa de Doctorado en Teoría Económica y Economía Política, Universidad de Sevilla, España. Magister en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Economista, Universidad del Valle, Colombia. Correo electrónico: lfaguado@javerianacali.edu.co; lfaguado@hotmail.com

Um índice de não consumo de alimentos na infância para a Colômbia

- **Resumo:** *O uso de indicadores estatísticos para medir e fazer seguimentos ao bem-estar da infância tem-se tornado uma área de estudo emergente. Isto tem sido demonstrado pela fundação no ano 2007 da International Society for Child Indicators (Isci) (Sociedade Internacional para os Indicadores da Infância) e da revista especializada Child Indicators Research (Pesquisa dos Indicadores da Infância). Esta é uma situação que se tem fortalecida a partir do ano 1980 com a publicação anual do Estado Mundial da Infância (Unicef), e depois do ano 1989, com a Convenção Sobre os Direitos da Criança.*

Neste artigo se construi um índice sintético que visa a aproximar-se aos fatores que refletem o não consumo de alimentos da parte das crianças em 24 departamentos colombianos no ano 2005. O índice integra cinco indicadores parciais através da análise dos componentes principais. A informação provem da Sondagem de Demografia e Saúde e da Sondagem Nacional da Situação Nutricional e do Recenseamento Nacional da População e Habitação. Metodologicamente, o índice oferece varias vantagens: i) identifica indicadores com a perspectiva da infância, ii) analisam-se desigualdades territoriais para lá da média nacional e iii) constitui um insumo para definir metas, identifica situações não desejáveis e promove os direitos das crianças.

Os resultados indicam que as crianças que moram nas costas Pacífica e Atlântica evidenciam uma situação crítica de frente ao consumo de alimentos. Quer dizer, a nível territorial apresentam-se desigualdades no acesso a um bem chave para potenciar os efeitos positivos da acumulação do capital humano e a geração de oportunidades para as crianças.

Palavras chave: bem-estar na infância, direitos das crianças, indicador sintético, componentes principais, Colômbia

A Food Non - Consumption Index for Colombian Children

- **Abstract:** *The use of statistical indicators to measure and monitor childhood welfare has become an emerging research area. Accordingly, the International Society for Childhood Indicators (Isci) and of the journal entitled Child Indicators Research were founded in 2007. This situation has also been strengthened with the yearly publication of the State of the World's Children (Unicef) since 1980, and the Convention on the Children's Rights after 1989.*

In this paper, a composite indicator is built with the aim to approach factors that reflect the non-food consumption by children in 24 Colombian provinces in 2005. This index integrates five partial indicators through the analysis of the principal components. The data comes from the Demographic and Health Survey, the National Survey on the Nutritional Situation and the National Census on population and Housing. The index offers some methodological

advantages: i) it identifies indicators with a childhood perspective, ii) it analyzes territorial inequalities beyond the national average and, iii) it is itself a tool to define scopes, identify undesirable situations and to promote children's rights.

The results indicate that the children inhabiting the Pacific and Atlantic Coasts evidence a critical situation with reference to the non-consumption of food. That is to say, at territorial level there are inequalities concerning the access to a key good to foster the positive effects resulting from the accumulation of human capital and the generation of opportunities for children.

Keywords: childhood welfare, children's rights, composite indicator, principal components, Colombia

-1. Introducción. -2. Aspectos conceptuales y experiencias internacionales sobre la evaluación y seguimiento de las condiciones de vida de la niñez. -3. Aproximación a un índice sintético que refleje el no consumo de alimentos. Estructura y aspectos metodológicos. -4. Análisis y discusión de resultados. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

Primera versión recibida julio 10 de 2008; versión final aceptada febrero 5 de 2009 (Eds.)

1. Introducción

El uso de indicadores estadísticos para medir y realizar seguimientos a través del tiempo al bienestar de la niñez, se ha convertido en un área de estudio emergente. Así lo muestra la creación en 2007 de la *International Society for Child Indicators (Isci¹)* y una revista especializada, *Child Indicators Research*.

En efecto, el empleo de información estadística en la construcción de indicadores sociales focalizados en la niñez no es nuevo. En parte, surge impulsado en los años sesenta del siglo pasado por el movimiento de los indicadores sociales. Más recientemente, desde 1980, se refuerza con los informes sobre *El Estado Mundial de la Infancia* de la *Unicef* y posterior a 1989, por la aprobación de la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* (en adelante *CDN*), como mecanismo de rendición de cuentas por parte de los Estados sobre la situación de la niñez.²

En el caso concreto colombiano, la reciente *Ley de Infancia* (2006), las *Cumbres Nacionales de Gobernadores por la Infancia* y la llamada de atención de la Procuraduría General de la Nación y la oficina de la *Unicef* (2005), al revelar la tímida participación de los temas de niñez en los planes de

¹ <http://www.childindicator.org/isci.html>

² Para un análisis histórico del desarrollo del movimiento de indicadores sociales enfocados en la niñez, ver Ben-Arieh (2008).

desarrollo de los municipios y departamentos, hacen evidente la necesidad de formular metas, estrategias e indicadores que permitan cuantificar los avances o retrocesos en distintas dimensiones del bienestar y del cumplimiento de los derechos de los niños y de las niñas.

En este contexto, se construye un índice sintético denominado *Índice de No Consumo de Alimentos en la Niñez Colombiana (Incan)*. El objetivo del índice es aproximarse a factores que reflejan el no consumo de alimentos por parte de la niñez en 24 departamentos colombianos (unidades político-administrativas territoriales) en el año 2005. El índice integra cinco indicadores parciales ponderados a través del análisis de componentes principales. Las fuentes de información para la construcción del índice son: i) las bases públicas de la *Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS2005)* disponibles en el portal del proyecto *Measure DHS*³, la *Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia (Ensin, 2005)* y, los resultados públicos del *Censo General de Población 2005 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane)*.

Desde el punto de vista metodológico, el *Incan* ofrece ventajas: i) se identifican indicadores con perspectiva exclusiva de niñez, ii) el cálculo por Departamentos permite analizar las desigualdades territoriales más allá del promedio nacional y, iii) constituye un importante insumo para definir metas, evidenciar situaciones no deseables y promover los derechos de la niñez, en busca de políticas públicas más eficaces.

Los principales resultados encontrados indican que, en el contexto de los 24 departamentos considerados, el Valle del Cauca es la unidad territorial que exhibe el mejor desempeño en el ofrecimiento de condiciones para el acceso al consumo de alimentos para la niñez. Igualmente, se encuentra que dicho problema se concentra en departamentos ubicados en las costas pacífica (Chocó, Cauca, Nariño) y atlántica (La Guajira, Magdalena, Cesar, Bolívar, Córdoba) del país. Esta situación refleja que a nivel territorial se presentan inequidades en el acceso a los bienes y servicios clave para el bienestar de la niñez.

Con esta experiencia en la construcción de un índice sintético para los Departamentos colombianos, se da un paso importante hacia una mejor comprensión de las condiciones de vida de los niños y niñas en el país. Sin duda, se requiere continuar con el perfeccionamiento del índice construido, o el diseño de otro con el mismo fin, que supere las limitaciones que al interior del artículo señalo. Estas mejoras exigirán la disponibilidad de una más rica información al respecto y, naturalmente, la incorporación de nuevas variables que permitan analizar con mayor precisión el objeto de estudio.

Tras esta introducción, el artículo se organiza de la siguiente manera: En la segunda sección, ilustro los enfoques y las experiencias en el contexto

3 Ver en <http://www.measuredhs.com/countries/start.cfm>

internacional empleados para medir el bienestar y dar cuenta de las condiciones de vida de la niñez. En la tercera sección, presento el índice sintético y defino los aspectos metodológicos llevados a cabo en su construcción y estimación. En la cuarta sección, discuto los resultados alcanzados. En las secciones quinta y sexta, presento las conclusiones y la bibliografía consultada.

2. Aspectos conceptuales y experiencias internacionales sobre la evaluación y seguimiento de las condiciones de vida de la niñez

En los estudios empíricos sobre las condiciones de vida de la niñez se identifican dos enfoques conceptuales: i) el enfoque de derechos (*A rights-based approach*) y, ii) el enfoque de bienestar (*The well-being approach*). Las herramientas cuantitativas empleadas dependen del objetivo general buscado, a saber: i) analizar los resultados en términos de la calidad de vida de la niñez y sugerir medidas de política para mejorarlos o, ii) entender las múltiples interrelaciones entre las diferentes dimensiones que generan el bienestar de la niñez (pobreza, salud, educación, participación, maltrato) y encontrar resultados que muestren causalidades entre ellas que puedan guiar las acciones desde el Estado, la familia y la comunidad a favor de la niñez (Bradshaw, Hoelscher & Richardson, 2006a).

A continuación, expongo una breve descripción de los enfoques e ilustro los instrumentos cuantitativos empleados en diferentes casos de análisis.

2.1. El enfoque de derechos

En 1989 fue adoptada por los Estados miembros en las Naciones Unidas la *CDN*. La Convención ofrece una guía a los gobiernos sobre los diferentes derechos a favor de la niñez. Actualmente, 191 países han ratificado la firma de la Convención, exceptuando Estados Unidos y Somalia.

El enfoque de derechos mide los atributos que indica la *CDN* (Cuadro 1), bajo el entendimiento de que éstos constituyen una base normativa mínima de obligatorio cumplimiento y se pueden ajustar con el tiempo a nuevos derechos en favor de la niñez, aunque jurídicamente no estén reconocidos (Gran, Schroeder, Gannon & Aliberti, 2004; Sauri, 2005).

Cuadro 1. Derechos de la niñez de acuerdo con la CDN

Ámbitos relacionados	Todo niño y niña tiene derecho a	Artículos CDN
El Niño	La identidad	7 y 8
	Educación	28 y 29
	Salud y acceso a servicios de atención de la salud	24
	Protección frente al abuso y al trato negligente	19
	El descanso y esparcimiento, el juego y las actividades recreativas, la cultura y las artes	31
	Cuidados especiales en caso de discapacidad	23
	Un nivel de vida adecuado	27
	Acceder a las prestaciones de la seguridad social	26
El Niño y la Familia	Protección estatal de su privacidad, hogar, familia y correspondencia	16
	Relaciones familiares y orientación paterna	5, 7, 8, 9, 10, 18, 21 y 25
	Protección y asistencia especiales si carecen de un entorno familiar	20 y 22
El Niño y la Comunidad/Sociedad	Libertad de expresión, de pensamiento, de conciencia y de religión	12, 13 y 14
	Libertad de asociación y de reunión pacífica	15
	Protección frente a los conflictos armados	22, 38 y 39
	Acceso a una información adecuada	17
	Protección frente al traslado y la adopción ilícitos	11 y 21

Fuente: Elaboración propia con base en *Unicef* (2005).

Igualmente, la *CDN* ofrece elementos básicos para evaluar las condiciones de vida de la niñez:

- La niñez como una etapa en sí misma, que es titular de un conjunto de derechos establecidos en la *CDN*, lo que permite focalizar actividades, experiencias y políticas en este segmento de la población.
- Los niños y niñas como unidades de observación, más que la familia y los hogares, lo que permite la construcción de indicadores relevantes directamente enfocados a este grupo de población.
- Se establece un carácter vinculante por parte de los Estados dado que implica un sistema de vigilancia sobre el cumplimiento de la *CDN* por el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

2.2 El enfoque del bienestar

En este enfoque se mide el bienestar de la niñez a través de un conjunto de indicadores que capturan dimensiones o áreas clave para el desarrollo infantil. En particular, las dimensiones o áreas se centran en aspectos que permiten alcanzar habilidades para integrarse con éxito a la vida económica, social y cultural en la edad adulta. Así, dimensiones como la alimentación, la salud y la educación, resultan clave para la empleabilidad futura de los menores y de las menores, y para evitar caer en la pobreza (Bradshaw et al., 2006a, 2006b; Palmer, 2005; Land, Lamb & Mustillo, 2001; Andrews & Ben-Arieh, 1999).

El enfoque del bienestar al centrarse en las habilidades futuras de la niñez,

puede hacer perder de vista que la infancia en sí misma es una etapa en el ciclo de vida del ser humano y tiene sus propias características (Ben-Arieh, 2008, p. 6).

El debate entre los dos enfoques se centra en diversos aspectos, entre ellos dos fundamentales: i) si los niños y niñas “tienen derechos” o “tienen necesidades” y, ii) el objetivo de la calidad de vida en la infancia: el disfrute pleno de los derechos como ciudadanos y ciudadanas, o el desarrollo de capacidades como personas adultas del futuro (Bradshaw et al., 2006a, pp. 6-9).

Sin duda, los dos enfoques resultan útiles para el análisis de las condiciones de vida de las niñas y los niños. En este documento se opta por un tratamiento que toma del enfoque de derechos su importancia para el avance normativo del reconocimiento de los derechos de las niñas y de los niños, y su materialización en mejores condiciones de vida en el presente para la niñez. Del enfoque de bienestar se resalta que la calidad de vida durante la niñez es la base de la formación del capital humano y social necesario para ampliar las condiciones de desarrollo, por tanto ésta constituye la mejor apuesta hacia el futuro de un país.

A continuación, presento algunos casos que, basados en uno u otro enfoque, intentan medir las condiciones de vida de los niños y niñas en diferentes entornos: a) países ricos (Estados Unidos, Reino Unido, Australia) y b) países en desarrollo (Chile, México y Ecuador).

2.3. Indicadores sintéticos empleados en la evaluación y seguimiento de las condiciones de vida de la niñez

Los instrumentos empleados para la medición, seguimiento y vigilancia de las condiciones de vida de la niñez que se encuentran en diferentes experiencias internacionales, están constituidos por índices sintéticos. Un indicador sintético es una herramienta cuantitativa que simplifica en una nueva variable los atributos y ponderaciones de múltiples variables, con la intención de proporcionar una imagen más amplia de una situación a analizar y evaluar (Nardo et al., 2005).

La construcción de índices sintéticos permite analizar los avances y retrocesos de un país, región o municipio en diferentes dimensiones del bienestar de su población. A manera de ejemplos, para la población general:

- *Índice de Desarrollo Humano (IDH)*. El IDH mide el desarrollo humano a través de tres variables: la esperanza de vida al nacer, la tasa de asistencia escolar combinada (primaria, secundaria y terciaria), y el PIB per cápita.
- *Índice Global del Hambre (GHI)*. El GHI se emplea para vigilar la situación de los países en desarrollo con respecto a la alimentación de la población; integra tres variables: población en situación de subnutrición, bajo peso para la edad en niños y niñas menores de

5 años, y la tasa de mortalidad en menores de 5 años (Wiesmann, 2006).

Los indicadores sintéticos para medir las condiciones de vida de la niñez son menos conocidos. En seguida, ilustro brevemente algunas iniciativas clasificadas por enfoque:

Enfoque de derechos:

- *Índice de Derechos del Niño (CRI)*. Gran et al. (2004) proponen el *CRI* como medida agregada para la verificación, cumplimiento y comparación internacional de 188 países frente al cumplimiento de la *CDN*. En el *CRI* se incluyen indicadores para cada una de las áreas cubiertas por la *CDN* agrupadas en cuatro categorías de derechos: i) civiles, ii) políticos, iii) sociales y, iv) económicos.
- *Índice de los Derechos de la Niñez (IDN)*. Las oficinas de *Unicef* en México y Ecuador estiman el *IDN* como indicador que mide el grado de cumplimiento de los derechos humanos prioritarios en cada etapa de la vida de los niños, niñas y adolescentes, a través de los derechos consagrados en la *CDN*. El *IDN* para la primera infancia agrupa tres dimensiones: i) el derecho a la vida, ii) el derecho a crecer saludable y bien nutrido y, iii) el derecho a la educación.
- *Índice de Infancia*. La oficina de la *Unicef* y el Ministerio de Planificación de Chile construyen el Índice de Infancia que analiza la situación de las niñas y los niños en cuatro dimensiones y 16 variables: i) salud, ii) educación, iii) ingresos de los hogares y, iv) habitabilidad (*Unicef* y Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile, 2003, p. 11).

Enfoque de bienestar:

- *Proyecto Multinacional para la Supervisión y Medida del Bienestar Infantil* (Ben-Arieh, 2000). Esta iniciativa surge en respuesta a los informes de *Unicef* en los cuales los indicadores se refieren a áreas superadas en países ricos como la desnutrición, la asistencia escolar y el acceso a los servicios de salud. El proyecto sugiere 50 indicadores agrupados en 5 dominios y 13 subdominios, que buscan medir el bienestar de la niñez. Los dominios son: i) seguridad y estado físico, ii) vida personal, iii) vida cívica, iv) recursos económicos para los niños y niñas e impuestos y, v) actividades de las niñas y los niños.
- *Índice de Bienestar de la Niñez y la Juventud (CWI)* en Estados Unidos (Land, Lamb & Mustillo, 2001). El *CWI* en su construcción tiene por objetivo mostrar a través de 28 indicadores agrupados en 7 dominios, el avance en la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes. Los dominios son: i) bienestar material, ii) seguridad y conductas de

- riesgo, iii) bienestar educativo, iv) lugar en la comunidad, v) relaciones sociales, vi) bienestar emocional y, vii) salud.
- *Niñez Norteamericana: Indicadores nacionales clave de bienestar.* El “America's Children: Key National Indicators of Well-Being” presenta un informe anual sobre la situación de la niñez y sus familias en los estados de EE.UU. El informe consta de 38 indicadores clave agrupados en 7 dominios: i) entorno familiar y social, ii) circunstancias económicas, iii) servicios de salud, iv) entorno físico y seguridad, v) comportamiento personal, vi) educación y, vii) salud.
 - *Cada Niño Importa*, del gobierno del Reino Unido. Este indicador agrupa 5 dominios y 25 indicadores (Secretary to the Treasury, 2003, p. 6): i) estar sanos y sanas, gozar de buena salud y de un buen estado físico y mental, ii) estar seguros y seguras, protegidos y protegidas de abusos y negligencia de instituciones y de las personas adultas, iii) disfrutar y alcanzar logros, desarrollar habilidades en la niñez necesarias para la vida adulta, iv) realizar contribuciones positivas, estando incorporados en la vida social y, v) bienestar económico, estar protegidos y protegidas de las privaciones económicas que les impidan desarrollarse.
 - *Índice de Riesgo de Exclusión Social en Niños para Australia.* Daly (2006), Daly et al. (2006) y Tanton et al. (2006), presentan un índice de exclusión social para la niñez en Australia, a partir de ocho indicadores agrupados en cuatro dimensiones: i) el consumo (capacidad para comprar bienes y servicios), ii) la producción (probabilidad de acceder a un empleo), iii) la participación en organizaciones sociales y políticas y, iv) la interacción social y con la familia.
 - *Índice de Bienestar de la Niñez.* Bradshaw et al. (2006b) junto con la *Unicef*, construyen un índice para comparar el bienestar de la niñez en los países de la *Ocde*, interpretando los derechos de la niñez desde la perspectiva del bienestar, en el sentido de que las condiciones de vida de la niñez son el resultado de una compleja interacción de múltiples dimensiones (salud, vivienda, escolaridad, condiciones materiales). Para ello se presentan 6 dimensiones, 18 componentes y 40 indicadores.

En Colombia no se encuentran ejercicios de evaluación y seguimiento como los descritos anteriormente. Un antecedente podría ser el “*Sistema Nacional de Información sobre la Situación y Prospectiva de la Infancia y la Juventud en Colombia*” (*Siju*), pero en su caso no define un índice sintético que sea comparable en el tiempo y muestre la evolución de las condiciones de vida de la niñez.

Analizando las anteriores experiencias y teniendo presente las condiciones propias de Colombia como país en desarrollo, en este documento propongo y estimo un índice sintético que refleja factores que inciden en el riesgo de no consumir alimentos por parte de la niñez. En este sentido, se considera

relevante la inclusión de la alimentación como dimensión básica que refleja el paso al primer peldaño de la escalera del desarrollo (Sachs, 2006).

Previo a presentar la estructura del índice propuesto, introduzco un breve comentario sobre la importancia de las políticas públicas para la garantía del cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños.

2.4. El papel de las políticas públicas frente a la garantía de los derechos

Sen, en la discusión sobre el derecho a no tener hambre, llama la atención acerca del “[...] rechazo a investigar qué es lo que entiende la gente cuando afirma la existencia de derechos que, para la mayor parte de la humanidad, no están garantizados de hecho por la existencia de disposiciones institucionales” (Sen, 2002, p. 110).

De forma que aunque esté consagrado constitucionalmente un derecho, no implica que la situación que libra o a la que da acceso este derecho se constituya en una realidad. En este sentido Sen, sobre la base de lo que denomina metaderecho, sugiere que los derechos consagrados (sociales, económicos, políticos) deben tener la posibilidad de ser exigidos a través de las políticas públicas. Es decir, la real posibilidad de disponer de una política pública clara que busque alcanzar el logro del derecho, así no sea viable en el corto plazo su plena satisfacción por restricciones de diverso orden, por ejemplo financieras o presupuestarias.

Sea x un derecho político, social o económico constituido y aceptado, $p(x)$ se puede definir como el derecho a tener políticas que persigan la realización del derecho. El metaderecho se definiría no como el derecho a x , sino como el derecho a $p(x)$, (Sen 2002, 16).

Se observa que derechos como los consagrados en la *CDN* y que a su vez son ratificados en los congresos de los países adherentes a la convención, no se ven reflejados en las condiciones reales de vida de la niñez tanto en los países en desarrollo como en algunos países ricos. Basta ver los informes de *Unicef* sobre el *Estado Mundial de la Infancia* de los años 2005 y 2006, donde se alerta sobre los efectos de la pobreza y la exclusión en el bienestar y el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas.

En este trabajo no pretendo hacer una discusión filosófica sobre la naturaleza de estos derechos, ni sobre sus valores intrínseco e instrumental, ni tampoco sobre la valoración moral de las consecuencias de su no cumplimiento; mi idea es dejar sentada la discusión con respecto a que el avance normativo en el reconocimiento de los derechos de la niñez no garantiza por si solo mejores condiciones de vida para ésta. Se requiere, en el sentido que Sen sugiere, el derecho a políticas públicas eficaces a través del tiempo para garantizar su cumplimiento.

3. Aproximación a un índice sintético que refleje el no consumo de alimentos. Estructura y aspectos metodológicos

En general, la construcción de un índice sintético presenta limitaciones (Hagerty & Land, 2007; Moore, 1997) con respecto a: i) los criterios de selección y el número de variables incluidas, ii) la dimensión del bienestar o derecho que pretende reflejar una variable, iii) la ponderación o importancia relativa de cada variable en el índice, y iv) el uso de diversas fuentes de información. Igualmente, el objetivo e interpretación del índice se presta a discusión (Moore, Brown & Scarupa, 2003).

No obstante, con las limitaciones anteriores los índices sintéticos constituyen una herramienta importante para la política pública, en el sentido de que permiten ver hasta dónde el interés normativo se refleja en mejores condiciones de vida. No necesariamente brindan una evaluación de los resultados alcanzados, pero sí muestran vacíos, rezagos, y facilitan la comprensión de situaciones complejas como las condiciones de vida de los niños y las niñas.

De acuerdo con los enfoques y casos analizados, el *Incan* persigue los siguientes objetivos y características:

- Que efectivamente los indicadores reflejen factores que incidan sobre las condiciones de vida y bienestar de las niñas y los niños.
- Que la persona menor sea la unidad de análisis; se toma de la *CDN*⁴ la definición de niño o niña.
- Que los indicadores sean del tipo *cuanto más alto su valor la situación es peor*; por ejemplo: porcentaje de menores de 5 años con desnutrición crónica.
- Que se establezca un ranking que muestre la ordenación de los departamentos colombianos en cuanto a la presencia de las carencias que integran el índice. Se excluye a los departamentos de la Orinoquía y la Amazonía, debido a que para éstos la *ENDS2005* sólo incluye las cabeceras municipales y no resultan comparables con los demás departamentos.

Un índice de esta naturaleza que refleja carencias básicas, se constituye en un instrumento para la definición de objetivos y las metas a alcanzar, y para la evaluación y seguimiento del bienestar de la niñez.⁵

Como se advierte en el Cuadro 2, las variables que integran el *Incan* provienen de diferentes fuentes; un censo y dos encuestas (ambas representativas del nivel nacional y por departamentos), que por su naturaleza y costos sólo

4 De acuerdo con el primer artículo de la *CDN*, “se entiende por niño (o niña) todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

5 En este sentido, un índice multidimensional puede ayudar en la focalización geográfica de los recursos de programas sociales, como complemento de los actuales sistemas de identificación de beneficiarios, empleados en el país: *Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (Sisben)* y las *Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)*.

se realizan cada 10 años el primero, y cada 5 años las segundas. Lo que significa una limitación para el seguimiento, en el tiempo, de las condiciones de alimentación de la niñez. Recientemente, el Plan Estratégico Nacional de Estadísticas (*Pendes*), propuso que la *Encuesta de Calidad de Vida* se realice con una periodicidad de 3 años y no de 5, como actualmente se realiza (Zapata, 2007, p. 21). Esta encuesta podría incluir un conjunto de preguntas relevantes sobre la situación alimentaria de la niñez y permitir un cálculo del índice propuesto con los ajustes necesarios cada 3 años. Otra alternativa sería realizar una encuesta específica, como las encuestas sociales de Fedesarrollo⁶, dirigida a conocer la situación alimentaria de los niños y niñas con una periodicidad bianual; en ambos casos se requiere incluir medidas antropométricas.

Cuadro 2. Dimensión, variables e indicadores parciales que integran *Incan*

Dimensión	Variable	Indicador	Fuente
No Consumo de Alimentos	Indicador de activos del hogar (Riqueza) (<i>IR</i>) [*]	% de niños (as) entre 0 y 15 años que habita en hogares ubicados en el 1er y 2do quintil del índice de riqueza	ENDS2005
	Ingresos del hogar (<i>IH</i>)	Niños (as) entre 0 y 15 años que por falta de dinero, no consumieron ninguna de las tres comidas básicas (desayuno, almuerzo, comida), uno o más días de la semana pasada	CENSO2005
	Seguridad alimentaria en el hogar (<i>InsA</i>)	% de hogares con menores de 18 años con inseguridad alimentaria moderada y severa	ENSIN2005
	Nutrición (<i>Nut</i>)	Niños (as) menores de 5 años con desnutrición crónica (talla inferior a la edad)	ENDS2005
	Educación de la madre (<i>EM</i>)	% de madres mayores de 15 años con menos de tres años de educación aprobados	ENDS2005

*La ENDS analiza el nivel de riqueza a partir de la construcción de un índice de riqueza o de activos que tiene en cuenta las características de la vivienda y la disponibilidad de bienes de consumo duradero que se relacionan directamente con el nivel socio-económico de los hogares.

Fuente: Elaboración propia con base en ENDS2005, Ensin2005, Censo2005.

La justificación de cada una de las variables está recogida en la *CDN*, y en el plano nacional refleja carencias que desde el punto de vista normativo (*Constitución Nacional*) no debieran presentarse en este rango de edad. Adicionalmente, está ampliamente documentada en estudios empíricos sobre el bienestar de la niñez (Moore et al., 2008; *Unicef*, 2005, 2006, 2007; Logan et al., 2007; Sauri, 2005).

La inclusión de la educación de la madre, se justifica teórica y empíricamente. Las mujeres más educadas participan activamente en la toma de decisiones

6 <http://www.fedesarrollo.org.co/contenido/articulo.asp?chapter=161&article=470>

del hogar e inciden positivamente sobre aspectos preventivos en la salud y la valoración de la educación de los hijos e hijas (Furuta & Salway, 2006; Save the Children, 2006; Nagar & Sharma, 2006). Igualmente, estudios empíricos encuentran para la población infantil que los recursos para el cuidado de los que dispone el hogar, entre los que se incluyen el presupuesto para comida y la educación de la madre, afectan las prácticas de salud y alimentación, en particular el estado nutricional (Alvarado et al., 2005; Attanasio, Gómez, Gómez & Vera-Hernández, 2004; Lorenzana et al., 2003).

Una vez definidos los indicadores parciales, queda por resolver el tratamiento de las unidades de medida de las variables, su normalización y el peso de cada una en el indicador agregado (Sánchez & Rodríguez, 2003; Chasco & Hernández, 2004). Dado que los indicadores están expresados en porcentajes, no se presentan problemas con las unidades de medida. Para normalizar las variables se emplea el siguiente procedimiento (Nardo et al., 2005, p. 20):

$$XN_{i,d}^t = \frac{X_{i,d}^t - \text{Mín}_d(X_i^t)}{\text{Máx}_d(X_i^t) - \text{Mín}_d(X_i^t)}$$

Donde XN es el indicador X normalizado, $i=1$ hasta 5, d es el departamento $d=1$ hasta 24, t es el tiempo (año 2005). Mín y Máx representan el mejor y el peor desempeño alcanzado por un departamento en los indicadores respectivos.

Para determinar el peso o importancia relativa que se asigna a cada variable en el índice general, se emplea el análisis de componentes principales (Hair et al., 1999). Es importante hacer explícito que la metodología seguida permite hacer una ordenación por departamentos de acuerdo con el resultado de índice, pero no mide disparidades o brechas entre los mismos (Sánchez & Rodríguez, 2003, p. 109). La estructura final del índice es la siguiente:

$$INCAN_d^{2005} = \sum_{j=1}^5 w_j * XN_j$$

Donde:

$INCAN$ = indicador sintético construido para el departamento d en el año 2005

w_j = ponderaciones de las variables $\sum_{j=1}^5 w_j = 1$ y $0 < w_j < 1$

XN_j = variables que integran el índice

De acuerdo con la ponderación asignada a cada variable derivada del análisis de componentes principales, el índice queda estructurado así:

$$INCAN_d^{2005} = 0,213IR + 0,218IH + 0,221InsA + 0,168Nut + 0,181EM$$

Existen diversas metodologías para estimar los pesos de las variables integradas en un indicador sintético (Ray, 2008, pp. 411-413); la seguida en el *Incan* resulta apropiada de acuerdo con lo sugerido en otros estudios empíricos (Moore et al., 2007, pp. 299-306; Krishnakumar & Nagar, 2008, pp. 483-485). En particular, se puede observar, entre muchas experiencias, la estructura y ponderación del *Índice Global del Hambre (GHI)* (Wiesmann, 2006) y del *Indicador de Salud para los Niños Suecos* (Köhler, 2006).

Para una adecuada interpretación del índice es importante tener presente que:

- El rango de valores oscila entre cero (0) y uno (1); cero (0) corresponde a la mejor situación (el indicador corresponde al más bajo encontrado en el contexto de los 24 departamentos considerados) y uno (1) a la peor (el indicador corresponde al más alto encontrado en el contexto de los 24 departamentos considerados).
- Un valor para un departamento del *Incan* igual a 0,18, indica que el índice se aleja en 0,18 unidades de la mejor situación que es 0, en el contexto de los 24 departamentos.
- El *Incan* no se constituye en un instrumento de evaluación de la gestión del gobierno nacional y de los gobiernos territoriales en las acciones a favor de la niñez. Para ello se requiere un conjunto de estudios que expliquen los resultados alcanzados y la gestión de las políticas y programas desarrollados a lo largo del tiempo, que permitan identificar responsabilidades y limitaciones.

4. Análisis y discusión de resultados

El Cuadro 3 muestra los indicadores descriptivos de las variables que integran el *Incan*. El 54,2% de los menores de 16 años está ubicado en hogares pertenecientes a los quintiles 1 y 2 del índice de riqueza; el 18% de las madres mayores de 15 años tienen menos de tres años de educación aprobados⁷, el 15% de los hogares con menores de 18 años son inseguros alimentariamente, el 12% de las personas menores de 5 años presenta retardo en el crecimiento (desnutrición crónica), y el 8,4% de las personas menores de 16 años no consumió alguna comida por falta de dinero.

⁷ Normativamente, en Colombia una persona con más de 15 años, debiera tener en términos de años de educación aprobados, como mínimo: 1 año de preescolar, 5 años de primaria y 3 años de secundaria. Es decir, al cumplir 15 años una persona menor debería alcanzar un mínimo de 9 años de educación aprobados.

Cuadro 3. Indicadores descriptivos de las variables que integran el *Incan*

Indicador	Indicador de activos del hogar (Riqueza) (<i>IR</i>)	Ingresos del hogar (<i>IH</i>)	Nutrición (<i>Nut</i>)	Seguridad alimentaria en el hogar (<i>InsA</i>)	Educación de la madre (<i>EM</i>)
N	24	24	24	24	24
Media	54,2%	8,4%	11,9%	15,0%	18,0%
Desv. típ.	0,18	0,05	0,05	0,07	0,03
Rango	71,5%	16,6%	17,8%	22,5%	10,3%
Mínimo	16,0% (Bogotá D.C.)	3,4% (Cundinamarca)	6,2% (Santander)	5,3% (Meta)	12,4% (Valle)
Máximo	87,5% (Chocó)	20,1% (La Guajira)	24,1% (La Guajira)	27,7% (La Guajira)	22,7% (Caquetá)

Fuente: Elaboración propia con base en ENDS2005, Ensin2005, Censo2005.

Así mismo, en el Cuadro 4 se advierte la amplia disparidad entre departamentos en las condiciones de vida de los menores y de las menores. Por ejemplo, mientras en Santander el 6,2% de la población infantil presenta desnutrición crónica, en La Guajira alcanza el 24,1%. En el caso de la inseguridad alimentaria, se observa cómo ésta se multiplica por cerca de 5 entre el departamento que exhibe el mejor desempeño (Meta, 5,3%) y aquel que presenta el peor (La Guajira, 27,7%). Los niveles que alcanzan los indicadores en los departamentos de mejor desempeño, se aproximan a las metas definidas en el país derivadas de compromisos internacionales como los *ODM* (DNP, 2005), y en las propias como *Visión Colombia II Centenario 2019*.

Cuadro 4. Colombia 2005. Indicadores parciales del *Incan* (%)

Departamento	Niños entre 0 y 15 años ubicados en el 1 y 2 cuartil del índice de riqueza	Niños entre 0 y 15 años que "Por FALTA de dinero, ... no consumieron NINGUNA de las tres COMIDAS BÁSICAS (desayuno, almuerzo, comida), uno o más días de la semana pasada	Niños menores de 5 años con desnutrición crónica (talla inferior a la edad)	Hogares con hijos menores de 18 años con inseguridad alimentaria	Madres mayores de 15 años con menos de tres años de educación aprobados
Antioquia	50,5%	6,2%	10,0%	13,7%	16,2%
Atlántico	40,4%	8,2%	9,8%	19,5%	17,3%
Bogotá	16,0%	4,1%	11,3%	8,5%	15,0%
Bolívar	61,0%	10,7%	15,0%	26,2%	16,5%
Boyacá	67,9%	4,7%	22,2%	11,9%	18,9%
Caldas	43,8%	4,4%	9,2%	7,6%	15,3%
Caquetá	66,3%	8,7%	9,3%	13,5%	22,7%
Cauca	73,8%	10,9%	12,8%	24,5%	20,8%
Cesar	65,5%	11,5%	11,1%	19,6%	22,4%
Chocó	87,5%	19,6%	7,2%	25,6%	19,1%
Córdoba	79,5%	9,4%	14,8%	17,0%	18,1%
Cundinamarca	52,3%	3,4%	9,3%	8,1%	16,2%
Huila	62,9%	7,1%	11,6%	10,8%	20,7%
La Guajira	66,4%	20,1%	24,1%	27,7%	22,1%
Magdalena	69,4%	14,6%	16,5%	23,5%	18,8%
Meta	38,5%	4,0%	8,9%	5,3%	17,1%
N. de Santander	42,4%	4,2%	9,0%	12,2%	19,2%
Nariño	62,7%	11,2%	20,8%	18,1%	21,1%
Quindío	28,0%	6,4%	7,6%	9,5%	16,5%
Risaralda	41,5%	4,2%	7,8%	11,7%	15,2%
Santander	40,0%	3,7%	6,2%	11,3%	18,2%
Sucre	65,6%	12,1%	12,9%	13,0%	14,5%
Tolima	49,3%	6,5%	11,4%	12,9%	17,7%
Valle	29,8%	6,2%	6,9%	7,3%	12,4%

Fuente: Elaboración propia con base en ENDS2005, Ensin2005, Censo2005.

Las correlaciones entre los indicadores se muestran en el Cuadro 5, todas positivas. En general, estas correlaciones indican que la situación de hambre para las niñas y los niños está relacionada con múltiples aspectos, entre ellos: los recursos materiales disponibles en el hogar (riqueza e ingresos) y la educación de la madre.

Cuadro 5. Coeficientes de correlación entre indicadores del *Incan*

Variables	Indicador de activos del hogar (Riqueza) (IR)	Ingresos del hogar (IH)	Nutrición (Nut)	Seguridad alimentaria en el hogar (InsA)	Educación de la madre (EM)
Indicador de activos del hogar (Riqueza) (IR)	1	-	-	-	-
Ingresos del hogar (IH)	0,69	1	-	-	-
Nutrición (Nut)	0,46**	0,45**	1	-	-
Seguridad alimentaria en el hogar (InsA)	0,67	0,85	0,48*	1	-
Educación de la madre (EM)	0,59*	0,46**	0,42**	0,51*	1

*Significativa al 1%; ** Significativa al 5%.

Fuente: Elaboración propia con base en ENDS2005, Ensin2005, Censo2005.

En efecto, los programas en las áreas de alimentación, nutrición y lucha contra la pobreza, están incorporados en la agenda social interna del país y, además, reflejados en metas en los compromisos asumidos por Colombia en el marco de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* y en el documento *Colombia 2019*. En este último se propone como meta para el 2015, reducir a 3% el porcentaje de niños menores de 5 años con peso inferior al normal (desnutrición global), y la tasa de incidencia de la pobreza al 20%.

Dentro de los principales programas en materia de alimentación y nutrición de la población infantil se encuentran: i) Los Hogares Comunitarios de Bienestar, (*HCB*)⁸, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (*ICBF*), ii) diversos programas de alimentación; Programas de Alimentación Escolar⁹, Desayunos Infantiles¹⁰ y Restaurantes Escolares¹¹ y, iii) desde abril de 2001 el Programa Familias en Acción (*FA*)¹².

⁸ “La modalidad Hogares Comunitarios de Bienestar es un conjunto de acciones del Estado y de la comunidad, encaminadas a propiciar el desarrollo psicosocial, moral y físico de los niños menores de seis años, pertenecientes a los sectores de extrema pobreza, mediante el estímulo y apoyo a su proceso de socialización y el mejoramiento de la nutrición y de las condiciones de vida”. Para una descripción más amplia consultar: http://www.icbf.gov.co/Nuestros_programas/poblaciones_atendidas.html.

⁹ Estos programas surgen a partir del Plan Nacional de Alimentación y Nutrición (*Pnan*) aprobado en 1996. Los recursos son una transferencia del gobierno central a los municipios. A éstos les corresponde implementar programas de alimentación entre la población estudiantil, de acuerdo con los parámetros nutricionales que determine el *ICBF*. (Contraloría General de la República 2006, p. 178).

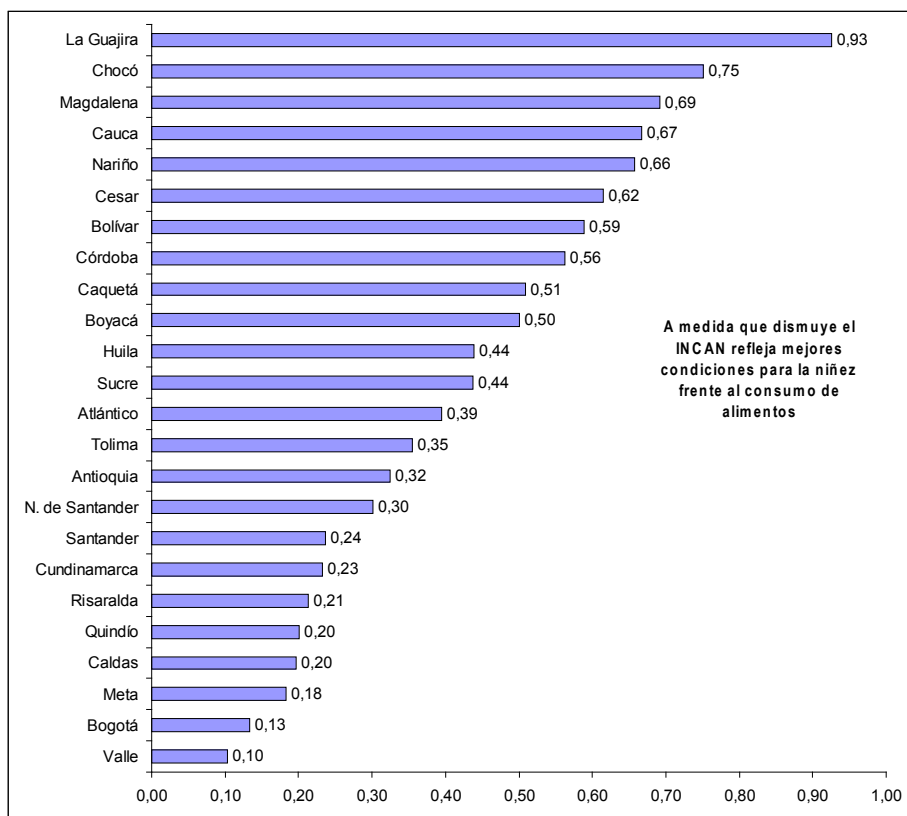
¹⁰ “Programa de asistencia alimentaria para niños de 6 meses a 5 años de edad, que busca contribuir a su seguridad alimentaria y nutricional” (DNP 2008, p. 4).

¹¹ “Programa que apoya, mediante un complemento alimentario, a los niños entre 5 y 17 años que asisten a la escuela” (DNP 2008, p. 4).

¹² El Programa *Familias en Acción* entrega transferencias condicionadas de dinero a familias pobres para favorecer la asistencia escolar y el consumo de alimentos de hijos menores de 18 años (Departamento Nacional de Planeación, 2006; 2007a).

El Cuadro 6 muestra los resultados del *Incan*; los departamentos en los que los niños y niñas presentan mayor exposición al no consumo de alimentos son La Guajira (0,93), Chocó (0,75) y Magdalena (0,69). Por su parte, Valle (0,10), Bogotá D.C. (0,13) y Meta (0,18) exhiben los mejores desempeños en el contexto de los 24 departamentos analizados.

Cuadro 6. Colombia 2005: Índice de No Consumo de Alimentos en la Niñez Colombiana (*Incan*)



Fuente: Elaboración propia con base en ENDS2005, Ensin2005 y Censo2005.

Organizando los resultados del *Incan* por regiones, ver Cuadro 7, se advierte una particularidad a nivel territorial. Los Departamentos ubicados en las costas pacífica (excepto Valle) y atlántica (excepto Atlántico) son los que exhiben, según el índice, la mayor alarma en el acceso al consumo de alimentos. En efecto, La Guajira y Magdalena en la costa atlántica, y Cauca, Chocó y Nariño en la costa pacífica, son los departamentos que exhiben los

resultados más pobres en el índice y por tanto reflejan mayor exposición al no consumo de alimentos por parte de la población menor de edad. Esta situación indica que a nivel territorial se presentan inequidades en el acceso a bienes y servicios clave para el bienestar de la niñez.

Cuadro 7. Colombia 2005: Resultados del Incan por Regiones

Región	Departamento	INCAN
Atlántica	La Guajira	0,93
	Magdalena	0,69
	Cesar	0,62
	Bolívar	0,59
	Córdoba	0,56
	Sucre	0,44
	Atlántico	0,40
Pacífica	Chocó	0,75
	Cauca	0,67
	Nariño	0,66
	Valle	0,10
Central	Caquetá	0,51
	Huila	0,44
	Tolima	0,35
	Antioquia	0,32
	Risaralda	0,21
	Quindío	0,20
	Caldas	0,20
Oriental	Boyacá	0,50
	N. de Santander	0,30
	Santander	0,24
	Cundinamarca	0,23
	Meta	0,18
Bogotá	Bogotá	0,13

Fuente: Elaboración propia con base en el Cuadro 6. Se sigue el ordenamiento de los departamentos por regiones de acuerdo a la *Ends2005*.

La mirada por departamentos y regiones, permite contrastar la concentración territorial de las necesidades que refleja el *Incan*, con los departamentos que concentran el mayor número de niños y niñas. Es claro que el número absoluto de menores, su importancia relativa dentro de la población total y su ubicación geográfica determinan, en parte, la demanda de educación básica, servicios de salud, y otros servicios y medios que este segmento de la población requiere para su normal desarrollo y cumplimiento de los derechos establecidos en la constitución nacional y en la *CDN*.

En el Cuadro 8 se observa que la capital de la república y los grandes departamentos, léase Bogotá D.C. (14,5%), Antioquia (13,2%) y Valle (9,4%),

concentran la mayor cantidad de niñas y niños en el país (37%). Este último y la capital del país son los que muestran el mejor desempeño en el acceso al consumo de alimentos por parte de la niñez. Antioquia se encuentra en la mitad inferior del índice (15 entre 24). Por su parte, los departamentos más críticos frente al *Incan* concentran el 16,3% de los niños y niñas en el país; La Guajira (2,1%), Magdalena (3,2%), Cesar (2,6%), Chocó (1,3%), Cauca (3,2%) y Nariño (4%).

Cuadro 8. Número de niños e *Incan*

Departamento	Niños entre 0 y 17 años	Población Total	% de niños con respecto al total de población departamental	% de niños por departamento con respecto al total de niños en los 24 departamentos	<i>INCAN</i>
La Guajira	310.104	655.943	47,3%	2,1%	0,93
Chocó	186.101	388.476	47,9%	1,3%	0,75
Magdalena	480.142	1.136.819	42,2%	3,2%	0,69
Cauca	466.283	1.182.022	39,4%	3,2%	0,67
Nariño	584.519	1.498.234	39,0%	4,0%	0,66
Cesar	382.738	878.437	43,6%	2,6%	0,62
Bolívar	725.906	1.836.640	39,5%	4,9%	0,59
Córdoba	606.556	1.462.909	41,5%	4,1%	0,56
Caquetá	152.549	337.932	45,1%	1,0%	0,51
Boyacá	451.373	1.210.982	37,3%	3,1%	0,50
Huila	410.316	1.001.476	41,0%	2,8%	0,44
Sucre	310.565	762.263	40,7%	2,1%	0,44
Atlántico	756.946	2.112.001	35,8%	5,1%	0,40
Tolima	488.762	1.312.304	37,2%	3,3%	0,35
Antioquia	1.957.075	5.601.507	34,9%	13,2%	0,32
N. de Santander	459.018	1.208.336	38,0%	3,1%	0,30
Santander	673.487	1.913.444	35,2%	4,6%	0,24
Cundinamarca	815.763	2.228.682	36,6%	5,5%	0,23
Risaralda	290.958	859.666	33,8%	2,0%	0,21
Quindío	174.480	518.691	33,6%	1,2%	0,20
Caldas	297.414	898.490	33,1%	2,0%	0,20
Meta	280.084	713.772	39,2%	1,9%	0,18
Bogotá	2.142.594	6.778.691	31,6%	14,5%	0,13
Valle	1.386.986	4.052.535	34,2%	9,4%	0,10

Fuente: Elaboración propia con base en Censo2005 Dane y Cuadro 6.

Lo anterior sugiere que la niñez se concentra en los departamentos ricos, en el contexto nacional, como la capital del país, Antioquia y Valle. No obstante, cuando se incorpora una mirada intra-departamental, se encuentra que en aquellos departamentos donde el peso de la población infantil alcanza una importancia superior al 40% del total de la población, la situación de la niñez es más precaria. Tal es el caso del Chocó (47,9%), La Guajira (47,3%), Cesar (43,6%) y Magdalena (42,2%). Esta última observación se aprecia mejor en el Gráfico 1, observación que se mantiene cuando se incorpora una variable de pobreza de ingresos (incidencia de la pobreza). La pobreza se concentra

en aquellos departamentos donde la población infantil alcanza un porcentaje superior al 40% del total de la población (Gráfico 2).

Gráfico 1:
Niños (%) con respecto a la población total vs. *Incan*

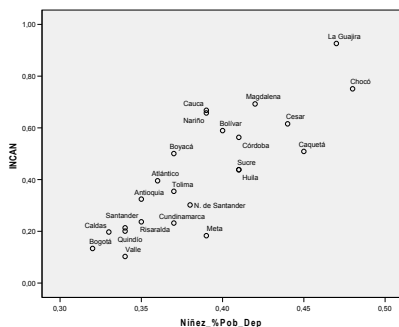
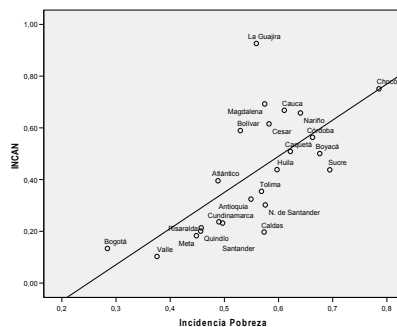


Gráfico 2:
***Incan* vs. Incidencia de la Pobreza**



Fuente: Elaboración propia con base en los Cuadros 8 y 10. La incidencia de la pobreza por departamentos es tomada de López y Núñez (2007, Cuadro 5, 58)

Las anteriores observaciones resultan importantes en términos de política pública. Se espera que los programas sociales del Estado se concentren en aquellas zonas o territorios donde por diferentes razones (económicas, sociales o culturales) su situación es más rezagada frente a otras zonas en el contexto nacional, obviamente sin desincentivar el comportamiento de las de mejor desempeño. Esta situación hace referencia a la denominada equidad vertical (Toutkoushian & Michael, 2007).

Una definición operativa del concepto de equidad vertical es compleja, así como su medición; implica i) quién o qué se considera desigual y, ii) lo que constituye un “adecuado” trato desigual (Baker & Friedman-Nimz, 2003, p. 525). Igualmente, supone que los encargados de formular las políticas públicas pueden identificar las características que determinan la equidad vertical para definir y orientar la asignación de los recursos y servicios. Entre otras cosas, esto significa hacer explícitas las diferencias geográficas, demográficas y socioeconómicas para, de acuerdo con éstas, distribuir los recursos. Un ejemplo de no tener presente esta situación, de acuerdo con la *Contraloría General de la República*, lo ofrece el manejo de los programas de alimentación escolar:

“[...] los actuales criterios de distribución de los recursos para alimentación escolar no son los más adecuados, puesto que no incorporan indicadores más específicos del sector, como la deserción escolar y los porcentajes de desnutrición; de tal manera que no hay relación directa entre los municipios

que presentan una mayor incidencia de esta problemática y los recursos asignados. (Contraloría General de la República, 2006, p. 178)”.

Así, el *Incan* puede ser de utilidad al identificar unidades territoriales prioritarias para programas sociales con el objetivo de mejorar el consumo de alimentos y, de esta forma, potenciar los efectos positivos de la acumulación de capital humano y la generación de oportunidades en la niñez colombiana.

5. Conclusiones

En el artículo, he construido un índice sintético, que permite aproximarse a la medición de aspectos relacionados con el no consumo de alimentos para la niñez. En concreto, el indicador denominado *Índice de No Consumo de Alimentos en la Niñez Colombiana (Incan)* es el resultado de la agregación de 5 indicadores parciales ponderados a través del análisis de componentes principales.

Los principales resultados encontrados indican que, en el contexto de los 24 departamentos considerados, el Valle del Cauca es la unidad territorial que exhibe el mejor desempeño en el ofrecimiento de condiciones para el acceso al consumo de alimentos para la niñez. Igualmente, se encuentra que dicho problema se concentra en departamentos ubicados en las costas pacífica (Chocó, Cauca, Nariño) y atlántica (La Guajira, Magdalena, Cesar, Bolívar, Córdoba) del país. Esta situación refleja que a nivel territorial se presentan inequidades en el acceso a los bienes y servicios clave para el bienestar de la niñez.

En términos de sugerencias en materia de política pública a favor de la niñez, los resultados del *Incan* advierten la urgencia de introducir mecanismos que hagan exigible por parte de la sociedad y la familia, el derecho a políticas públicas eficaces que materialicen los derechos consagrados en la *Convención sobre los Derechos del Niño* ratificados en la *Constitución Nacional*, con especial referencia al derecho a la alimentación.

Por último, la línea de trabajo iniciada debe continuar con el perfeccionamiento de este índice o la construcción de otro con el mismo fin, que supere las limitaciones que, según he señalado, el *Incan* presenta. Estas mejoras exigirán la disponibilidad de una más rica información al respecto y, naturalmente, la incorporación de nuevas variables que permitan analizar con mayor precisión el objeto de estudio.

Lista de referencias

- Alvarado, B., Zunzunegui, M. & Delisle, H. (2005). *Validación de escalas de seguridad alimentaria y de apoyo social en una población afro-colombiana: aplicación en el estudio de prevalencia del estado nutricional en niños de 6 a 18 meses*. *Cadernos de Saúde Pública* (21)3, pp. 724-736.
- Andrews, A. & Ben-Arieh, A. (1999). *Measuring and monitoring children's*

- well-being across the World*. Social Work (44), pp. 105-155.
- Attanasio, O., Gómez, L., Gómez, A. & Vera-Hernández, M. (2004). *Child health in rural Colombia: determinants and policy interventions*. Economics & Human Biology, (2)3, pp. 411-438.
- Baker, B. & Friedman-Nimz, R. (2003). *Gifted children, vertical equity, and state school finance policies and practices*. Journal of Education Finance, (28)4, pp. 523-555.
- Ben-Arieh, A. (2000). *Beyond Welfare: Measuring and Monitoring the State of Children, New Trends and Domains*. Social Indicators Research, 52(3), pp. 235-257.
- Ben-Arieh, A. (2008). *The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future*. Child Indicators Research, (1), pp. 3-16.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. (2006a). *Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods*. Innocenti Working Papers inwopa07/37, Unicef Innocenti Research Centre.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. (2006b). *An index of child well-being in the European Union 25*. Journal of Social Indicators Research (80), pp. 133-177.
- Contraloría General de la República (2006). *Informe Social 2006: Evaluación de las Transferencias Intergubernamentales 1994-2005*. Bogotá: Contraloría General de la República de Colombia.
- Chasco, Y. & Hernández, I. (2004). *Criterios para la selección de dominios e indicadores objetivos para la medición del bienestar social*. Documento de Trabajo, Instituto L. R. Klein, Departamento de Economía Aplicada, Universidad Autónoma de Madrid.
- Daly, A. (2006). *Social Inclusion and Exclusion among Australia's Children: A Review of the Literature*. Discussion Paper, Natsem, University of Canberra.
- Daly, A., Mcnamara, J. M., Tanton, R., Harding, A. & Yap, M. (2006). *Indicators of Social Exclusion for Australia's Children: an Analysis by State and Age Group*. Discussion Paper, Natsem, University of Canberra.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2005). *Conpes Social 091*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2006). *Programa Familias en Acción. Impacto del Programa a un año y medio de su ejecución*. Bogotá: DNP, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Sinergia.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2007a). *Programa Familias en Acción: Impactos en capital humano y Evaluación beneficio-costos del Programa, Evaluación de Políticas Públicas, Departamento Nacional de Planeación*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2007b). *Conpes Social 109*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2008). *Avances y retos de la Política Social en Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de

Planeación.

- Furuta, M. & Salway, S. (2006). *Women's Position Within the Household as a Determinant of Maternal Health Care Use in Nepal*. *International Family Planning Perspectives*, 32, pp. 17-27.
- Gran, B., Schroeder, C., Gannon, L & Aliberti, D. (2004). *An International Comparison of Children's Rights: Introducing The Children's Rights Index*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, San Francisco, CA.
- Hagerty, M. & Land, K. (2007). *Constructing Summary Indices of Quality of Life: A Model for the Effect of Heterogeneous Importance Weights*, *Sociological Methods and Research*, (35)4, pp. 455-496.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante; revisión técnica y compilación de las lecturas complementarias*. Madrid: Prentice-Hall.
- Krishnakumar, J. & Nagar, A. (2008). *On Exact Statistical Properties of Multidimensional Indices Based on Principal Components, Factor Analysis, Mimic and Structural Equation Models*, *Social Indicators Research*, (86)3, pp. 481-496.
- Köhler, L. (2006). *Health indicators for Swedish Children*. Sweden: Save the children.
- Land, K., Lamb, V. & Mustillo, S. (2001). *Child and Youth Well-Being in the United States, 1975-1998: Some Findings from a New Index*. *Social Indicators Research*, 56 (3), pp. 241-318.
- Logan, C., Moore, K., Manlove, J., Mincieli, L. & Cottingham, S. (2007). *Conceptualizing a Strong Start: Antecedents of Positive Child Outcomes at Birth Into Early Childhood*. *Research Brief*, 2007-10.
- Lorenzana, P., Bernal, J. & Mercado, C. (2003). *Inseguridad alimentaria y experiencias de hambre en hogares venezolanos menos privilegiados*. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, (9)3, pp. 138-143.
- Moore, K. (1997). *Criteria for indicators of child well-being*. En R. B. Hauser (Ed.), *Indicators of Children's Well-Being*. New York: Russell Sage Foundation.
- Moore, K., Brown, B. & Scarupa, H. (2003). *The Uses (and Misuses) of Social Indicators: Implications for Public Policy*. *Research Brief*, 2003-01, *Child Trends*.
- Moore, K., Vandivere, S., Lippman, L., McPhee, C. & Bloch, M. (2007). *An Index of the Condition of Children: The Ideal and a Less-than-Ideal U.S. Example*, *Social Indicators Research*, (84) 3, pp. 291-331.
- Moore, K., Theokas, C., Lippman, L., Bloch, M., Vandivere, S. & O'Hare, W. (2008). *A Microdata Child Well-Being Index: Conceptualization, Creation, and Findings*. *Child Indicators Research*, (1), pp. 17-50.
- Nagar, S. & Sharma, S. (2006). *Impact of Educational Intervention on Knowledge of Mothers Regarding Childcare and Nutrition in Himachal Pradesh*. *Journal of Social Sciences*, 12(1), pp. 139-142.

- Nardo, M., Paisana, M., Saltelli, A., Tarantola, S., Hoffman, A. & Giovannini, E. (2005). *Handbook on Constructing Composite Indicators: Methodology and User Guide*. OECD Statistics Working Papers 2005/3, OECD Statistics Directorate.
- Palmer, C. (2005). *Estudio Diagnóstico para un Proyecto de Indicadores de la Situación de los Derechos y la Infancia en México*. En ¿Cuentan Niños y Niñas en México? Diagnóstico Situacional Nacional Sobre Fuentes de Información de la Infancia y sus Derechos en México, Red por los Derechos de la Infancia en México, Revista de Ciencias Sociales 14 (2).
- Procuraduría General de la Nación & Unicef (2005). *Infancia, La Adolescencia y el Ambiente Sano en los Planes de Desarrollo Departamentales y Municipales*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación-Unicef.
- Ray, A. (2008). India's Social Development in a Decade of Reforms: 1990-91/1999-2000. *Social Indicators Research*, (87)3, pp. 409-425.
- Sachs, J. (2006). *El Fin de la Pobreza: Como conseguirlo en nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Debate.
- Sánchez, M. & Rodríguez, N. (2003). *El Bienestar Social en los Municipios Andaluces en 1999*. Revista Asturiana de Economía (27), pp. 99-119.
- Sauri, G. (2005). *México y el Monitoreo de los Derechos de la Infancia*. En ¿Cuentan Niños y Niñas en México? Diagnóstico Situacional Nacional Sobre Fuentes de Información de la Infancia y sus Derechos en México, Red por los Derechos de la Infancia en México, Revista de Ciencias Sociales, 14 (2).
- Save The Children (2006). *State of World's Mothers 2006. Saving the Lives of Mothers and Newborns*. Westport: Save The Children.
- Secretary To The Treasury (2003). *Every child matters*. London: Gobierno del Reino Unido.
- Sen, A. (2002). *El derecho a no tener hambre*. Traducción de Everaldo Lamprea Montealegre. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Tanton, R., Harding, A., Daly, A., Mcnamara, J. & Yap, M. (2006). *Children at risk of Social Exclusion. Methodology and Overview*. Canberra: National Centre for Social and Economic Modelling, University of Canberra.
- Toutkoushian, R. & Michael, R. (2007). *An Alternative Approach to Measuring Horizontal and Vertical Equity in School Funding*, Journal of Education Finance, (32)4, pp. 395-421.
- Unicef & Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile (2003). *Índice de la Infancia Chile 2002. Una Mirada Regional y Comunal*. Santiago de Chile: Unicef-Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile.
- Unicef (2005). *Estado Mundial de la Infancia 2005: La Infancia Amenazada*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Unicef (2006). *Estado Mundial de la Infancia 2006: Excluidos e Invisibles*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Unicef-Ecuador (2006). *Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en el Ecuador 2005*. Quito: Unicef.

- Unicef-México (2005). *Vigía de los Derechos de la Niñez Mexicana: IDN (0 a 5), Los Primeros Pasos*. Ciudad de México, Consejo Consultivo de la Unicef México (1), pp. 1-12.
- Unicef (2007). *Pobreza Infantil en Perspectiva: Un Panorama del Bienestar Infantil en los Países Ricos. Un Amplio Análisis de la Vida y el Bienestar de Niños, Niñas y Adolescentes en las Naciones Económicamente Avanzadas*. Italia: Innocenti Report Card, 7, pp. 1-52, Centro de Investigaciones Innocenti.
- Wiesmann, D. (2006). *A Global Hunger Index: Measurement Concept, Ranking of Countries and Trends*. Discussion Paper No. 212, Food Consumption and Nutrition Division, International Food Policy Research Institute (IFPRI).
- Zapata, J. (2007). *El diseño, el monitoreo y la evaluación del sistema de información y su papel en la política social de atención a los más pobres*. Bogotá: Misión para el Diseño de una Estrategia para la Reducción de la Pobreza y la Desigualdad (MERPD).

Referencia

Luis Fernando Aguado Quintero, "Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 735-760.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia*

Ernesto Durán Strauch**

Profesor de la Universidad Nacional. Coordinador del Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia.

Elizabeth Valoyes***

Profesora de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora del Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia.

• **Resumen:** *La situación de niños, niñas y adolescentes (NNA) sin cuidado parental es un tema poco estudiado en el país. Se realizó una caracterización del problema, a partir de fuentes primarias y secundarias, para ello se utilizaron varias estrategias metodológicas: análisis documental, análisis de bases de datos e informes estadísticos, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y talleres. Todas las situaciones de riesgo para que falte el cuidado parental, se presentan en Colombia: pobreza, desplazamiento, migraciones nacionales e internacionales, desastres naturales, conflicto armado, discapacidad, violencia intrafamiliar, entre otros. Los datos presentados muestran que la magnitud del problema es grande y son graves sus implicaciones en la vulneración de derechos. La respuesta social organizada ante el problema es limitada tanto en la prevención como en el restablecimiento de derechos.*

Palabras claves: huérfanos, cuidado parental, niños abandonados, niños de crianza.

Perfil dos meninos, das meninas e dos adolescentes colombianos sem cuidado dos pais

• **Resumo:** *A situação dos meninos, das meninas e dos adolescentes (MMA) sem cuidado dos pais é um tema que tem sido pouco estudado na Colombia. Uma caracterização do problema a partir de fontes primárias e secundárias foi estruturada. Varias estratégias metodológicas foram*

* Este artículo se basa en la investigación realizada por los autores entre julio y noviembre de 2008 por convocatoria y con el apoyo de Aldeas Infantiles SOS Colombia.

** Médico de la Universidad Javeriana, Especialista en Pediatría de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Psicología Comunitaria de la Universidad Javeriana, Magister en Salud Pública de la Universidad Nacional de Colombia, estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: ejdurans@unal.edu.co

*** Historiadora de la Universidad del Valle, Nutricionista de la Universidad Nacional de Colombia, candidata a Magister en Salud Pública de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: ebaloyes@yahoo.com

estruturadas: análises documentais, análises de bases de dados e relatórios estadísticos, entrevistas semi-estruturadas, grupos de discussão e workshops. Todas as situações de risco que facilitam a falta do cuidado dos pais se apresentam na Colômbia: pobreza, deslocamento, migrações nacionais e internacionais, desastres naturais, conflito armado, violência intra-familiar, entre outras. Os dados apresentados mostram que a magnitude do problema é grande e que as implicações da vulneração dos direitos são muito graves. A resposta social organizada diante o problema é limitada tanto na prevenção como no restabelecimento dos direitos.

Palavras chave: órfãos, cuidado dos pais, crianças abandonadas, crianças

Profile of Colombian boys, girls and adolescents without parental care

• **Abstract:** *The situation of boys, girls and adolescents (BGA) without parental care is a topic that has been neglected in this country. A characterization of the problem from primary and secondary sources was made. Various methodological strategies were implemented: document analysis, database and statistical report analysis, semi-structured interviews, discussion groups and workshops. All of the risk situations that result in the lack of parental care take place in Colombia: poverty, displacement, national and international migrations, natural disasters, armed conflict, disability, intra-familial violence, among others were also analyzed. The data indicate that the magnitude of the problem is enormous as well as its implications on the violation of rights. The organized social response to the problem is limited both in the prevention and in the recovery of the rights.*

Keywords: orphans, parental care, abandoned children, rearing children

Primera versión recibida abril 21 de 2009; versión final aceptada junio 16 de 2009 (Eds.)

-I. Presentación. -II. Objetivo. -III. Metodología. -IV. El Problema y sus causas. -V. Aproximación a un perfil de los niños, niñas y adolescentes que no están al cuidado de sus padres. - VI. Situación de los derechos de niños, niñas y adolescentes que no están al cuidado de sus padres. - VII. Acciones orientadas al restablecimiento de derechos. – VIII. Conclusiones. –Lista de Referencias.

I. Presentación

El presente trabajo aborda un problema muy poco estudiado en el país, y es el de los miles de niños, niñas y adolescentes que no están al cuidado ni del padre ni de la madre, sea porque son huérfanos, porque han sido parcial o totalmente abandonados o por otras múltiples condiciones que llevan a

que padre y madre no asuman su responsabilidad como cuidadores de sus hijos e hijas. Es una aproximación a un tema complejo, cuyo conocimiento y comprensión ayudarán a avanzar en la construcción de un país respetuoso de los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes.

II. Objetivo

Acercarse a un perfil de la situación de los niños, niñas y adolescentes que no están al cuidado ni del padre ni de la madre en Colombia,

III. Metodología de la investigación

En el desarrollo de la investigación se combinaron diferentes estrategias metodológicas: análisis documental, análisis de bases de datos e informes estadísticos, entrevistas semiestructuradas con actores sociales concedores de la problemática, grupos de discusión con funcionarios públicos y privados que trabajan con esta población y talleres con niños, niñas y adolescentes que no están al cuidado de sus padres o están en alto riesgo de perderlo.

Para abordar la complejidad de la categoría “niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental”, la búsqueda documental se realizó bajo descriptores que dan cuenta del problema (privación parental, privación del entorno familiar, orfandad, abandono), de las situaciones que generan riesgo (niños y niñas desamparados, desprotegidos, separados de sus padres, no acompañados) o de las estrategias y acciones para abordarlo (niños y niñas en medida de protección, en cuidado alternativo, institucionalizados, adopciones, acogimiento familiar). Se encontraron pocas investigaciones y estudios sobre estos temas en el país, la mayoría producidas en los años 70 y 80.

Para el análisis de información estadística, dado que no existe un instrumento o base de datos que recoja específicamente información sobre niños y niñas que están sin cuidado parental, se utilizaron datos de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud, del último Censo Nacional de Población y del sistema de información del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Sobre estos datos, se efectuaron nuevos cálculos.

Las entrevistas y el grupo de discusión se realizaron con expertos(as) y funcionarios(as) de la ciudad de Bogotá¹. Los talleres con niños y niñas se llevaron a cabo con beneficiarios(as) de los programas de Aldeas Infantiles SOS-Colombia, los cuales no están al cuidado del padre ni de la madre o están en alto riesgo de perderlo².

¹ Se entrevistaron 14 expertos en el tema, 13 mujeres y un hombre, de estos 3 son funcionarios de instituciones estatales; 3 pertenecen a ONG internacionales, 2 a ONG nacionales, 2 son funcionarios de Aldeas Infantiles y los 4 restantes son operadores de programas de protección. El grupo de discusión contó con la presencia de 8 funcionarias de las cuales 2 pertenecían al sector público. Paralelamente, se desarrolló una encuesta a los funcionarios(as) de las Aldeas SOS ubicadas en Floridablanca, Ibagué, Rionegro, Cali e Ipiales.

² Se efectuaron dos talleres con niños y niñas que están sin cuidado parental y hacen parte del programa de acogimiento

IV. El problema y sus causas

“Niños, niñas y adolescentes sin el cuidado parental”, es la denominación que reciben los niños, niñas y adolescentes que por diversas razones no viven con el padre o la madre y no están bajo el cuidado de estos, cualquiera sean las circunstancias (O’Kane et al., 2006).

La categoría surge en años recientes, buscando abarcar en una misma denominación una diversidad de situaciones que llevan a que niños, niñas y adolescentes, a quienes se les califica como abandonados, ingresen al sistema de protección, por no estar al cuidado de una familia. Dentro de ella se ubican: la orfandad, que es la situación de aquellos niños, niñas y adolescentes cuyo padre o madre han fallecido, sean huérfanos simples (quienes han perdido al padre o a la madre) o dobles (quienes han perdido al padre y a la madre); el abandono, definido como aquella situación en la que se encuentran niños, niñas y adolescentes a quienes les faltan en forma temporal o permanente las personas que habrían de encargarse de su cuidado físico y emocional, crianza y formación, o existiendo, éstas incumplen sus obligaciones y deberes (ICBF, 2007); las situaciones debidas a cambios súbitos o circunstancias de emergencia, como ocurre en los desastres naturales y sociales que dan origen a situaciones de separación o de niños, niñas y adolescentes no acompañados (Unicef/Servicio Social Internacional, 2004) y una diversidad de circunstancias que impiden, de alguna manera, que tanto el padre como la madre estén temporal o definitivamente al cuidado de sus hijos e hijas (enfermedad, conflicto armado, desplazamiento, explotación económica, esclavitud, vida en las calles, delincuencia, presidio).

Condiciones estructurales de orden económico, social, cultural y político influyen en que se presenten las situaciones anteriores y en la capacidad de la familia para brindar el cuidado a sus hijos e hijas y crear ambientes que permitan un desarrollo y protección integral, entendida ésta como la garantía plena de todos sus derechos. La pobreza, inequidad y exclusión son factores que disminuyen las capacidades de las familias e inciden en la violación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en contextos familiares y sociales. Dichas condiciones producen cambios en la cohesión y estructura familiar, que puede llevar a la desintegración familiar y al debilitamiento de los vínculos que se deben establecer para asegurar la protección integral de niños, niñas y adolescentes.

Es importante considerar que generalmente se establecen redes de

familiar de Aldeas Infantiles SOS Bogotá; dos talleres con niños y niñas que por sus condiciones de vida están en riesgo de perder este cuidado participantes de los programas de prevención de Aldeas SOS en sus centros sociales – Nueva Vida y Altos de Cazuca -, y un taller con jóvenes pertenecientes al barrio Luis Carlos Galán del sector Altos de Cazuca. En los talleres participó un total de 16 niños y niñas en medida de protección en edades entre los 7 y 15 años de edad. Aunque se busco una representación igual de hombres y mujeres, el número de mujeres fue mayor (9). Es importante señalar que la participación de los niños, niñas y adolescentes fue voluntaria. En el grupo en riesgo, participaron 30 personas entre 7 y 17 años del sector de Cazuca y las Cruces.

apoyo sociales y comunitarias para atender el cuidado de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en estas situaciones, siendo en muchos casos los miembros de la familia extensa y en algunos casos los vecinos quienes se encargan del cuidado y crianza de ellos y ellas.

En cuanto al riesgo, los dos significados más comunes son el riesgo como probabilidad de que se produzca un resultado adverso o como factor que aumenta esa probabilidad (OMS, 2003). En Colombia no hay estudios de causalidad ni de condiciones de riesgo que permitan identificar los factores de riesgo para que niños, niñas y adolescentes pierdan el cuidado de sus padres.

De acuerdo con la literatura, los factores que incrementan la vulnerabilidad o riesgo de las familias o comunidades de generar abandono, orfandad u otras condiciones que lleven a perder el cuidado de los padres, varían en los diferentes contextos socioeconómicos, políticos y culturales. Entre los que se han tipificado y aparecen tanto en los textos, como en el relato de los expertos consultados están: pobreza, discriminación, conflicto armado, VIH-SIDA, desastres naturales, desplazamiento forzado y migración.

Existen también otros factores de dinámica, estructura u organización familiar, así como situaciones de conflicto o problemas de los padres o adultos cuidadores que se han caracterizado como factores de riesgo o vulnerabilidad, como son: violencia intrafamiliar, abuso sexual, alcoholismo, drogadicción, madresolterismo, divorcio o separación de los padres, enfermedades crónicas, discapacidad o incapacidad de alguno o de los dos padres, enfermedad mental o disturbios emocionales de los padres, delincuencia y/o prisión de los padres, así como el elevado número de hijos (as) en una familia. (O’Kane et al, 2006).

Se han descrito también factores individuales de los niños, niñas y adolescentes que aumentan el riesgo o vulnerabilidad de que ellos o ellas estén sin el cuidado parental. Entre estos están: cualquier discapacidad física o mental o alguna otra dificultad de largo término que limite el funcionar independientemente, enfermedad grave (VIH u otra), problemas emocionales o psicológicos y dificultades en el rendimiento o en la adaptación a la escuela.

Tanto los expertos como las niñas, niños y adolescentes consultados confirmaron la multicausalidad del problema, registrando causas económicas, sociales, culturales, políticas, e incluso individuales tanto de la madre o el padre que abandonan como del niño, niña o adolescente que “deja” a su familia.

Entre las causas económicas resaltaron los expertos entrevistados: la pobreza, la miseria, el modelo económico inequitativo, las altas tasas de desempleo y de informalidad y la presión de la sociedad de consumo para que niños, niñas y adolescentes tengan dinero o bienes y generen ingresos. Como causas sociales identificaron la baja cobertura en servicios de salud y seguridad social; la violencia tanto intrafamiliar, como social; el conflicto armado y el desplazamiento forzado; la pérdida de redes sociales de apoyo y falta de vínculos comunitarios; el alto porcentaje de adolescentes gestantes;

la pandemia del VIH – Sida; la alta mortalidad materna; la migración internacional; la falta de prevención y atención inadecuada en casos de emergencias naturales y sociales y en situaciones de conflicto armado y desplazamiento; la alta deserción escolar; el trabajo infantil; las jornadas laborales muy extensas para los padres y cuidadores; los padres que trabajan lejos de donde viven sus hijos e hijas; la migración campo-ciudad; la falta de apoyo a las familias por parte de las instituciones; el insuficiente número de programas de cuidado infantil en zonas de alta pobreza y los cambios en la tipología y composición familiar.

Entre las causas culturales identificaron: el concepto sobre la infancia; la influencia de la religión en el concepto de niño-niña, hijo-hija; la concepción de qué es un adulto cuidador; las pautas de crianza inadecuadas; los cambios en los comportamientos protectores y en la participación de las comunidades en la atención y cuidado de niños y niñas; los cambios en las pautas culturales tradicionales, sean patriarcales o matriarcales; los cambios de valores, ideales e imaginarios frente al manejo de la autoridad, la falta de claridad en las relaciones adulto-niño, hombre-mujer, padre-madre-hijo, comunidad-familia e individuo-familia; el modelo patriarcal que justifica la responsabilidad del cuidado y crianza de los hijos e hijas en las madres, con la ausencia de padres o “paternidad desdibujada”; el poco conocimiento del problema y poca conciencia de sus responsabilidades por la sociedad en general y en particular por quienes pueden aportar recursos económicos para su intervención y el hecho de que el problema no es visibilizado ni discutido en espacios políticos, ni académicos.

Como causas políticas identificaron: Ausencia de políticas y programas integrales de planificación familiar; el conflicto interno y sus consecuencias y la falta de suficientes instituciones de protección. Como causas psicológicas e individuales identificaron: La alteración del vínculo que permite la constitución del sujeto; los cambios en redes internas de afecto, lazos y vínculos afectivos que se forman en la familia; el significado y sentido de la familia para los hombres; el maltrato y abandono que ha sufrido quien abandona y la discapacidad y los problemas de comportamiento en los niños.

V. Aproximación a un perfil de los niños, niñas y adolescentes que no están al cuidado de sus padres

La **Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2005 (ENDS 2005)**, presenta la siguiente información sobre condiciones de convivencia familiar de los y las menores de 15 años: el 57,9% de los niños, niñas y adolescentes de 0 a 15 años vive con ambos padres, el 33,1% vive sólo con la madre (30%) o sólo con el padre (3,1%); un preocupante 7,8 % no viven ni con el padre, ni con la madre, estos son a quienes la Encuesta llama “niños de crianza”; en el 1,2% restante no hay información. (Ver tabla 1.)

Tabla 1. Convivencia familiar con los padres de las y los menores de 15 años por grupos de edad, Colombia

Edad	% que vive con ambos padres	% que vive con la madre pero no con el padre	% que vive con el padre pero no con la madre	% que no vive con ninguno de los padres	% sin información
Menor 2 años	67,9	29,7	0,4	1,6	0,3
2 – 4 años	62,7	29,1	2,1	5,2	0,9
5 – 9 años	56,7	30,7	3,2	8,2	1,2
10 – 14 años	53,0	30,2	4,3	11,2	1,3
Total menores de 15 años	57,9	30,0	3,1	7,8	1,2

Fuente: Encuesta Nacional de Demografía y Salud, 2005. Colombia.

Se puede ver claramente que la proporción de niños y niñas que vive con ambos padres, va disminuyendo a medida que aumenta su edad, a la vez aumentan los que viven solo con uno de ellos.

En la zona rural hay una mayor proporción de niños, niñas y adolescentes que viven con ambos padres (63,3%) superando a la zona urbana en 8 puntos porcentuales, pero también hay un mayor porcentaje de niños, niñas y adolescentes que no viven con ninguno de sus padres 9,1% frente a 7,3% de la urbana. El porcentaje de menores de 15 años que no viven con ninguno de sus padres es progresivamente mayor a medida que disminuye el nivel socioeconómico.

Los resultados por regiones, muestran que el porcentaje de niñas, niños y adolescentes que no viven con ninguno de sus padres es mayor en la zona Atlántica, seguida por la zona Pacífica, donde menos se presenta el fenómeno es en Bogotá, que está muy por debajo del promedio nacional. Al realizar el análisis a nivel departamental se encontró que Boyacá es el departamento donde mayor porcentaje de niños, niñas y adolescentes vive con ambos padres (66,4%) y Chocó donde lo hace el menor porcentaje (45,2%). El departamento donde el mayor porcentaje vive sin ninguno de sus padres es el Chocó (17,0 %) y donde es menor este porcentaje es en Bogotá (3,1%).

Es de aclarar que no estar al cuidado de los padres, no implica necesariamente abandono. Se conoce de variaciones interculturales que hacen que, en departamentos como el Chocó que es donde más porcentaje de niños, niñas y adolescentes no está al cuidado de ninguno de sus dos padres, estos estén al cuidado de otros adultos parientes o no parientes, con el consentimiento de los padres. También es necesario tener en cuenta que la ENDS consideró solo a los menores de 15 años y no da información sobre convivencia y composición familiar de los y las adolescentes de 15 a 18 años. Es de suponer que las tendencias encontradas en las y los menores de 15 se mantengan y que haya un aumento de todas las situaciones que llevan a la no convivencia con los padres.

En cuanto a la orfandad, la ENDS 2005 reporta que el 5,5% de los menores de 15 años que viven en hogares, son huérfanos, de estos el 4,5% son huérfanos de padre, el 0,8% son huérfanos de madre y el 0,2% son huérfanos de padre y madre. Porcentaje bastante alto que está mostrando el drama de la alta mortalidad de hombres jóvenes en Colombia, fundamentalmente por causa de la violencia (Rubiano & Molina, 2006). Los porcentajes citados, equivalen en cifras a que en el año 2005, 680.638 menores de 15 años eran huérfanos. Al aplicar el mismo porcentaje a los menores de 18 años, se encuentra que al menos 835.410 niños, niñas y adolescentes eran huérfanos ese año.

La situación de orfandad de uno o de ambos padres también se intensifica a medida que se incrementa la edad, lo que evidencia que el fenómeno de la alta mortalidad de personas jóvenes ha sido persistente en el tiempo, e incluso fue superior en los quinquenios anteriores. En la tabla 2 se aprecia como el mayor porcentaje de niñas y niños huérfanos se presenta en el grupo de 10 a 14 años.

Tabla 2. Porcentaje de huérfanos menores de 15 años según rangos de edad, Colombia

Edad	Huérfanos de padre %	Huérfanos de madre %	Huérfanos dobles %	Total Huérfanos %
Menores de 2 años	0,9	0,0	0,0	0,9
2 - 4 años	2,3	0,3	0,1	2,7
5 - 9 años	4,6	0,6	0,1	5,3
10 - 14 años	7,0	1,5	0,4	8,9
Total menores de 15 años	4,5	0,8	0,2	5,5

Fuente: Encuesta Nacional de Demografía y Salud, 2005. Colombia.

El dato es similar al encontrado en la Encuesta de Calidad de Vida 2003 de 5,3% de orfandad (Dane, 2003). La ENDS demuestra un porcentaje ligeramente mayor de niños y niñas huérfanos(as) en la zona urbana (5,7%) que en la zona rural (5%). En cuanto a las diferencias según el índice de riqueza, en el estrato más alto es menor el porcentaje de huérfanos(as) (4,3%) y este porcentaje es mayor en los estratos bajo y más bajo (6,4% y 5,6% respectivamente). Al analizar el tema de la orfandad por regiones se encuentra que ésta se distribuye de manera similar en las diferentes regiones, siendo más alta en la Orinoquía-Amazonía y en la región Central y más baja en Bogotá y la región Atlántica. (Ver tabla 3).

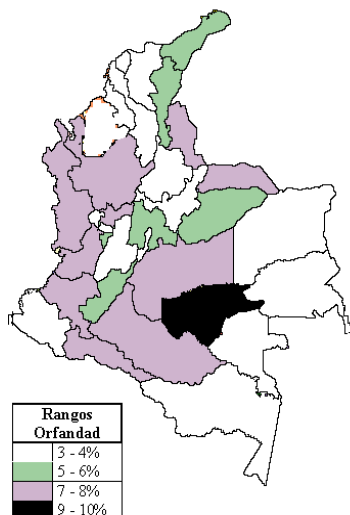
Tabla 3. Porcentaje de menores de 15 años huérfanos, por regiones de Colombia

Región	Huérfanos de padre	Huérfanos de madre	Huérfanos dobles	Total huérfanos
	%	%	%	%
Atlántica	3,0	1,0	0,3	4,3
Oriental	4,6	1,0	0,1	5,7
Bogotá	3,6	0,3	0,1	4,0
Central	5,9	0,7	0,2	6,8
Pacífica	5,4	0,9	0,2	6,5
Orinoquía y Amazonía	5,5	1,3	0,3	7,1

Fuente: Encuesta Nacional de Demografía y Salud, 2005. Colombia.

A nivel departamental, Guaviare (10,4%), Antioquia (7,5%) y Meta (7,3%), tienen el mayor porcentaje de NNA huérfanos y Amazonas (3,1%), Bolívar (3,6%) y Córdoba (3,9%) son los departamentos con el menor porcentaje de orfandad, lo que evidencia la relación entre orfandad y violencia, como se observa en el Mapa 1.

Mapa 1. Porcentaje de huérfanos según departamento, Colombia



Fuente: Elaborado por los investigadores a partir de los datos de la ENDS 2005, Colombia.

En cuanto a los “niños de crianza” (quienes no viven ni con el padre ni con la madre), los resultados de la Encuesta muestran que el 7,8% de los y las menores de 15 años son “niños de crianza”, de estos solo el 0,2% es huérfano de padre y madre, el 1,1% es huérfano de uno de los dos progenitores y el 6,4% no vive con el padre ni la madre, a pesar de que ambos están vivos.

El 7,8% de la población menor de 15 años equivalía en el año 2005 a 965.270 niños, niñas y adolescentes que no viven con ninguno de sus padres y de ellos solo 24.750 eran huérfanos de padre y madre. Si aplicamos el mismo porcentaje a la población menor de 18 años, se encuentra que al menos 1'184.377 niños, niñas y adolescentes no vivían con ninguno de sus padres. El porcentaje de niños y niñas que no viven con ninguno de sus padres, aún cuando ambos padres o uno de ellos esté vivo, se incrementa conforme aumenta la edad, como se aprecia en la tabla 4.

Tabla 4. Porcentaje de menores de 15 años que no viven con ninguno de sus padres según grupo de edad, Colombia

Edad	Con ambos padres vivos %	Con sólo el padre vivo %	Con sólo la madre viva %	Con ambos padres muertos %	Total %
Menores de 2 años	1,5	0,0	0,1	0,0	1,6
2 - 4 años	4,6	0,2	0,3	0,1	5,2
5 - 9 años	7,0	0,3	0,8	0,1	8,2
10 - 14 años	8,6	0,8	1,4	0,4	11,2
Total menores de 15 años	6,4	0,4	0,8	0,2	7,8

Fuente: Encuesta Nacional de Demografía y Salud, 2005. Colombia.

En cuanto al sexo, se presenta una leve diferencia en el porcentaje de niñas y adolescentes que no viven con ninguno de sus padres estando los dos padres vivos (6,8%), con respecto al porcentaje de niños y adolescentes en la misma situación (6,0%). En la zona rural se presenta un mayor porcentaje de niños, niñas y adolescentes que viven con otras personas que no son sus padres (9,1%), superando en casi dos puntos a la zona urbana (7,3%). La diferencia se da básicamente en aquellos que tienen ambos padres vivos (7,8% vs. 5,8%), pero que no viven con ellos. Esto podría deberse en parte a las dinámicas de las economías campesinas en las cuáles durante determinados periodos del año la mano de obra de los padres se emplea por fuera de la unidad de producción, o al hecho de que es mayor el trabajo infantil en la zona rural que en la urbana; además, pese a la ampliación de la cobertura educativa en la zona rural, muchos padres envían a sus hijos e hijas a estudiar a las zonas urbanas, teniendo que vivir con otros familiares o conocidos.

Al analizar el tema por regiones se encuentra que la región Atlántica (11,6%) y la Central (9,1%) son aquellas donde hay mayor porcentaje de “niños de crianza” y Bogotá (3,1%) y la región Oriental (6,9%) son las regiones donde hay un menor porcentaje (tabla 5).

Tabla 5. Porcentaje de menores de 15 años que no viven con sus padres según regiones y condición de orfandad, Colombia

Región	No viven con sus padres estando ellos vivos	No viven con sus padres estando el padre vivo	No viven con sus padres estando la madre viva	Ambos padres están muertos	Total que no viven con sus padres
	%	%	%	%	%
Atlántica	10,1	0,5	0,7	0,3	11,6
Oriental	5,4	0,4	0,8	0,1	6,7
Bogotá	2,3	0,1	0,6	0,1	3,1
Central	5,4	0,4	0,9	0,2	6,9
Pacífica	7,3	0,7	0,9	0,2	9,1
Orinoquía y Amazonía	6,2	0,8	1,4	0,3	8,7

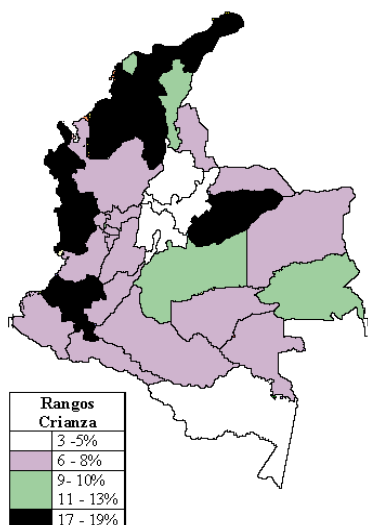
Fuente: Encuesta Nacional de Demografía y Salud, 2005. Colombia.

Los datos presentados evidencian que en Colombia la situación de no estar al cuidado de ninguno de los padres, se debe más a que los padres se separan de sus hijos e hijas que a la muerte de los padres, contrario a lo que ocurre en otras regiones del mundo³.

A nivel departamental Chocó (17%), Bolívar (13,5%) y Sucre (13,1%) son los departamentos con mayor porcentaje de niños, niñas y adolescentes que no viven con sus padres y Bogotá (3,1%), Cundinamarca (5,1%) y Amazonas (5,8%) es donde es menor ese porcentaje. El mapa 2 ilustra esta situación.

³ Según la Unicef (2004), en África subsahariana, la epidemia del VIH/SIDA ha agravado la pobreza y exacerbado las numerosas carencias que ya existían; en esta región un 12% de todos los niños y las niñas son huérfanos, en comparación con un 6,5% en Asia y un 5% en América Latina y el Caribe. Se calcula que en 2010, 20 millones de menores de 15 años habrán quedado huérfanos de uno o ambos progenitores debido al VIH/SIDA, el doble de la cifra de huérfanos de este grupo de edad que había en 2001. En otro documento, (Unicef, 2006) se señala como Asia registra el índice más alto de huérfanos debido a cualquier tipo de causas, un total de 87,6 millones de niños y niñas.

MAPA 2. PORCENTAJE DE NIÑOS DE CRIANZA SEGÚN DEPARTAMENTO, COLOMBIA



Fuente: Elaborado por los investigadores a partir de los datos de la ENDS 2005, Colombia.

Este preocupante dato, evidencia la falta de presencia de los padres (principalmente del padre) en el cuidado de los hijos e hijas. No es posible con esta información, deducir qué porcentaje de niños, niñas y adolescentes que no están al cuidado de sus padres, han sido abandonados por ellos, ni qué porcentaje necesita de la protección del Sistema Nacional de Bienestar Familiar. Las características del fenómeno van cambiando con la edad de los niños y niñas, como lo muestra la tabla 6.

Tabla 6. Porcentaje de menores de 15 años que no viven con sus padres según edad y condición de orfandad, Colombia

Edad	% de los que no viven con sus padres estando los dos padres vivos	% de los que no viven con sus padres estando uno de ellos vivo	% de los que no viven con sus padres porque estos están muertos
Menores de 2 años	93,8	6,2	0,0
2 – 4 años	88,5	9,6	1,9
5 – 9 años	85,4	13,4	1,2
10 – 14 años	76,8	19,6	3,6
Total menores de 15 años	82,1	15,4	2,6

Fuente: Elaboración de los investigadores con datos de ENDS, 2005.

De otra parte, se tomaron datos del Censo 2005 para hacer otra aproximación estadística a las características de niños, niñas y adolescentes que no están al cuidado de sus padres, se utilizó para ello la información referente a las características de hogares y familias, así como de los llamados “lugares especiales de alojamiento”, entre los cuales figuran los “albergues infantiles”.

Según el Censo, el 77% de los menores de 18 años es hijo o hija del jefe del hogar en el cual habitan, el 15% es nieto o nieta, el restante 8% tiene otra relación con el jefe del hogar, ya sea otro parentesco, que no son parientes, que son conyugues, empleados e incluso jefes de hogar (tabla 7). Es de aclarar que no hay información sobre el porcentaje que vive con su o su madre, cuando estos no figuran como jefes de hogar.

Tabla 7. Relación de los menores de 18 años con el jefe del hogar, Colombia

Parentesco con el jefe de Hogar	Número	Porcentaje %
Hijo, Hijastro	11.728.412	77,4
Nieto	2.347.110	15,5
Otro pariente	534.508	3,5
Otro no pariente	296.466	2,0
Hermano (a)	82.559	0,5
Cónyuge o pareja	76.278	0,5
Son jefes de hogar	44.595	0,3
Yerno, nuera	28.401	0,2
Empleado	14.887	0,1
Total	15.153.216	100,0

Fuente: DANE, Censo 2005. Colombia.

Un total de 44.595 adolescentes fueron identificados como “jefes de hogar”, la mayoría de ellos de entre 16 y 17 años de edad (64%), pero hay también un número significativo de “jefes de hogar” de entre 14 y 15 años de edad (representan el 31% de los adolescentes jefes de hogar) y un porcentaje del 5% de “jefes de hogar” entre los entre 12 y 13 años.

Se encontraron 76.278 adolescentes cuya relación con el jefe de hogar es de cónyuge, de los cuales 3.147 tienen menos de 14 años. A estos habría que agregar los 28.401 adolescentes, cuya relación con el jefe del hogar es de yerno o nuera.

La orfandad y el abandono llevan a una recomposición de las familias puesto que en la mayoría de los casos los niños y niñas bajo esta situación son acogidos en hogares de parientes y no parientes quienes se encargan del cuidado. Lo anterior fue reiterado en las entrevistas y en la discusión con expertos quienes resaltaron la importancia de las redes familiares y de parentesco en el acogimiento de niños, niñas y adolescentes, contribuyendo en gran medida a disminuir el número de éstos que se encuentran en total abandono.

Al respecto, en los casos de orfandad y abandono se da una reorganización de la red familiar bajo la jefatura de algún otro pariente o no pariente, incrementando el tamaño de los hogares que llegan a tener entre 4,8 y 4,9 personas por hogar. Los jefes de hogar que acogen a niñas y niños huérfanos o de padre o madre ausentes por lo general son personas mayores, la razón de adultos por cada niño/a es más alta cuando ambos padres están ausentes o fallecidos puesto que la carga del cuidado termina repartiéndose entre un mayor número de parientes. De otra parte, más de la mitad de las y los menores huérfanos (54.4%) y la quinta parte (21.8%) de aquellos con padres ausentes son recibidos en el hogar de uno o ambos abuelos. Cuando no es posible, son los hermanos y hermanas los que conforman un hogar propio (20.0% de los huérfanos), y uno de ellos asume la jefatura. Los tíos, primos y otros parientes son un recurso importante para asegurar la sobrevivencia de estos niños, niñas y adolescentes. El 10% de los menores de 18 años sin padres debieron conformar un hogar propio independiente de su parentela. El 4% vive solo, el 2% conformó una unión y/o ya tienen descendencia (Rubiano & Molina, 2006).

Por otra parte, el Censo 2005 reportó 7.075 lugares especiales de alojamiento (LEA) en todo el país; 450 de estos lugares fueron caracterizados como albergues infantiles distribuidos en las áreas urbanas y rurales (78% y 22%). Se encuentra también población menor de 18 años habitando en otros LEA, como internados de estudio y posiblemente en otros lugares como albergues de reinsertados y desplazados, campamentos de trabajo, lugares para habitantes de calle, casas de lenocinio y centros de rehabilitación. De acuerdo al Censo 2005 en estos LEA habitaban un total de 293.531 personas, de las cuales 31.115 eran menores de 18 años: 12% menores de 6 años, 29% entre 6 y 12 años y 59% adolescentes.

En cuanto a la pertenencia étnica, se encontraron 1.119 indígenas, 39 gitanos o rom, 6 raizales y 2.135 afrocolombianos. Los 27.750 niños, niñas y adolescentes restantes no pertenecían a ninguno de estos grupos. En 27 de los 33 departamentos del territorio nacional existen albergues infantiles, (exceptuando Arauca, Casanare, Putumayo, San Andrés, Guainía y Vichada). Los departamentos de Antioquia (19,6%), Valle (13,3%), Cundinamarca (8,7%) y la ciudad de Bogotá (21,1%) concentran el 63% de estos albergues. Un total de 11.563 personas habitaban en albergues infantiles, 5.363 hombres (46,4%) y 6.200 mujeres (53,6%).

El 12% de los residentes en albergues infantiles presentaban alguna limitación, porcentaje superior al estimado para la población colombiana que es de 6.1%. Esto indica que un porcentaje importante de niños, niñas y adolescentes que presentan discapacidad son dejados o entregados por sus responsables al cuidado de otros.

En el Sistema de Información del ICBF, ingresa información de niños, niñas y adolescentes que son beneficiarios de alguna de las modalidades de atención del Instituto y/o que por alguna razón, tienen historias abiertas en las Defensorías. Su fuente de información son los informes de los Centros Zonales del ICBF, que a la vez reciben la información de las Defensorías de Familia.

Cuando los niños, niñas y adolescentes están separados de sus padres y de su familia extensa y no han sido adoptados, generalmente ingresan a instituciones de protección contratadas por el ICBF. El número de niños, niñas y adolescentes atendidos en instituciones de protección en el periodo 2002-2005 se presenta en la tabla 8.

Tabla 8. Atención en medio institucional y total de niños y niñas atendidos, 2002- 2005, Colombia.

Atención en Instituciones	2002	2003	2004	2005
A niños adolescentes en situaciones de peligro, abandono y otras	27.374	33.945	32.182	28.125
Total de niños y niñas atendidos en medio familiar e institucional	97.102	104.935	117.974	145.961

Fuente: Respuesta del Estado Colombiano al Cuestionario del Comité de Derechos del Niño, con ocasión del examen del Tercer Informe Periódico. Tomado de: ICBF. Dirección de planeación. Subdirección de programación. Ejecución de metas sociales. 2002- 2005.

Actualmente, el ICBF tiene un sistema de información activo que le

permite saber cuántos niños, niñas y adolescentes están siendo atendidos por la Institución, basado en las historias que están abiertas en un momento determinado. A pesar de estos avances en el sistema de información, no fue posible acceder a la información específica de los niños, niñas y adolescentes que no están al cuidado de sus padres.

Al 30 de Junio de 2008, el sistema de información de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección del ICBF (PARD) reporta un total de 58.517 niños, niñas y adolescentes que están siendo atendidos, el 48% son mujeres y el 52% hombres. El 67% de ellos provienen de la zona urbana, el 23% de la zona rural, del 10% restante no hay datos de zona de procedencia. A nivel de las distintas regionales, Bogotá, Antioquia, Valle, Magdalena y Nariño atienden el mayor número de niños, niñas y adolescentes, mientras que las regionales de Guainía, Amazonas, Vaupés y Vichada presentan el menor número de casos atendidos.

La distribución por grupos etáreos se presenta más o menos simétricamente: 28% están en la primera infancia, 29% entre 6 y 12 años y 33% son adolescentes. Un 6% son mayores de 18 años.

Los principales motivos de consulta e ingreso a los programas del ICBF dentro del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, son el maltrato y la vulneración de derechos por condiciones especiales de los cuidadores. Respecto a la situación jurídica, de los 58.517 niños, niñas y adolescentes, 10.984 tienen resolución de adoptabilidad y no han permanecido con sus padres por más de un año. De los 10.984 tan sólo hay 3.357 con familia conocida y los otros 7.627 no cuentan con contacto familiar por más de un año. El 38% de los niños, niñas y adolescentes que están en el sistema de protección no tienen aún definida su condición jurídica; el 16% tienen resolución de adoptabilidad y un 38% están por vulneración de derechos, grupo dentro del cual podrían encontrarse los niños y niñas en riesgo de perder el cuidado de sus padres. En cuanto a la condición de salud, el 9% (5.069) de los niños y niñas presentan una enfermedad de manejo especial y el 91% restantes fueron clasificados al ingreso como sanos. El sistema reporta que 7.631 niños o niñas presentan algún tipo de discapacidad.

VI. Situación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes que no están al cuidado de sus padres

No se encontró información sistemática sobre las condiciones de vigencia de derechos de niños y niñas en el momento de ingreso al Sistema Nacional de Bienestar Familiar, la cual se debería estar recogiendo, según lo dispuesto en el Código de la Infancia y la Adolescencia.

Los expertos consultados refirieron una situación de “vulneración de todos los derechos que puedan tener”, empezando por el derecho a crecer en el seno de una familia. Uno de los entrevistados afirma que la protección de los derechos debe ser integral, porque “también su vulneración es integral”.

El trabajo de Rubiano y Molina (2006) avanzó en el tema de la situación de los derechos de los niños y niñas huérfanos o abandonados en relación con la asistencia a la escuela, la seguridad social y la actividad laboral, con cálculos hechos a partir de los resultados de la Encuesta de Calidad de Vida 2003. De acuerdo a esta investigación el derecho a la educación se ve seriamente afectado puesto que el porcentaje de niños y niñas que no asiste a la escuela varía según la presencia de padres en el hogar, alcanzando valores entre el 20% y 27% cuando uno o ambos padres han fallecido.

Los porcentajes de niños y niñas que trabajan se duplican cuando faltan ambos padres (15%) en relación cuando ambos padres conviven (8,9%). Dadas las precarias condiciones económicas de los hogares que tienen a su cargo niñas y niños huérfanos o de padres ausentes, éstos buscan insertarse laboralmente para contribuir a su subsistencia y la de su hogar. Los hogares que acogen a éstos niños y niñas, se encuentran en condiciones de mayor precariedad (40%) que el promedio nacional (25.1%).

El derecho a la salud de niños y niñas sin el cuidado de los padres se ve limitado en relación al acceso a los servicios de salud. Dos de cada tres niños cuyos padres han fallecido (61,3%) no cuentan con afiliación a ningún sistema de salud, mientras que, si ambos padres conviven, este porcentaje se reduce casi a la mitad (37,6%). (Rubiano & Molina, 2006)

En relación al ejercicio de derechos de estos niños y niñas, el derecho a crecer en el seno de una familia es el principal derecho vulnerado, la adopción se hace difícil en la medida que los niños y niñas sobrepasan el ciclo de la primera infancia, en el que usualmente son adoptados. El 28% de los niños y niñas en situación de adoptabilidad tienen entre 1 y 5 años, el 62% tienen entre 6 y 17 años, hecho que limita sus posibilidades de adopción. Otros factores que limitan la adopción son los grupos de hermanos puesto que son pocas las familias adoptantes que están interesadas en acoger a varios niños. La discapacidad o problemas relacionados con la salud (VIH o enfermedades crónicas) constituyen verdaderos obstáculos para que los niños y niñas encuentren el cuidado de una familia sea esta propia o adoptiva. Se estima que en Colombia hay aproximadamente 4.506 niños de “difícil adopción” de los cuales 1.503 están por condiciones de salud y 3.003 por edad, grupos de hermanos o etnia (EL PAIS, 2008).

Sobre las condiciones de ejercicio de derechos a los niños, niñas y adolescentes institucionalizados, los expertos consultados tienen una lectura crítica de lo que ocurre en las instituciones:

“No se les puede restablecer el derecho más importante que tiene un niño que es el de tener una familia. Porque la familia es la que puede proveer estabilidad psicológica, estabilidad afectiva, así el niño tenga todo un equipo interdisciplinario no tiene una mamá, unos tíos, primos que le den estabilidad”. (Funcionaria institución privada de acogimiento familiar)

“La situación de los niños que no están con sus padres es difícil especialmente para aquellos que viven en instituciones que ofrecen cuidado, aunque se les

restituyen sus derechos básicos hay otros derechos que no son tan fáciles de garantizar porque en estos centros la cantidad de niños y niñas no permite seguir cada caso con la atención que se merece, se tiende a ofrecer lo mismo a todos los niños sabiendo que cada caso es diferente”. (Funcionaria institución estatal)

“En cuanto a salud y educación a los niños se les protege, lo mismo en salud y opciones de recreación, pero si nos detenemos a la parte de participación estos no son tenidos en cuenta porque las relaciones de poder que se establecen en las instituciones no dan espacio para escucharlos, por otra parte cuando crecen en modalidades donde hay una madre sustituta que cuida a un grupo de niños es difícil personalizar y crear lazos con ellos para que se sientan como en familia.” (Funcionaria institución privada de acogimiento familiar)

“El niño no alcanza a descubrir su identidad, no tienen intimidad, los aíslan, les niegan derechos como el de educación, acceso a la cultura, falta de reconocimiento del lugar de origen”. (Funcionaria institución privada de acogimiento familiar)

Sobre el mismo aspecto, los niños, niñas y adolescentes consultados narraron situaciones, que no son de óptima garantía de derechos:

“Cuando viven en la calle los recoge bienestar y los lleva a un centro de menor de la calle y los despiertan a las 5 de la mañana, los bañan a presión, yo estuve ahí con mi hermano, ahí los celadores dejaban hacer todo eso y no decían nada, los maltrataban”. (Niño en situación de riesgo, 12 años)

“Bienestar Familiar es un lugar donde meten niños de la calle, estuve en un internado tres años en La Mesa, estuve solo sin mi hermano... allá a algunos niños les pegaban mucho y no nos daban amor. Los que nos cuidaban nos trataban mal” (Niño en acogimiento familiar, 14 años)

En las instituciones de protección, los niños, niñas y adolescentes si bien reciben atención, están con frecuencia privados de otras experiencias de socialización fuera de la institución. Muchos de ellos, tienen dificultades para adaptarse. Algunos de los efectos y riesgos producto del abandono y de la pérdida de vínculo familiar en niños y niñas institucionalizados señalados por ellos mismos en los talleres son: Sentimiento profundo de soledad, sentimientos de incompreensión, aislamiento de la sociedad en general, desarraigo, incertidumbre frente a su futuro al no saber quién los va a apoyar, proteger o acompañar, rechazo, afectaciones psicológicas por la muerte de los padres y baja autoestima.

VII. Acciones orientadas al restablecimiento de derechos

Como respuesta ante la violación o amenaza de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en general y ante situaciones como el abandono o la pérdida de vínculos familiares en particular, el Código de Infancia y Adolescencia dispone de un proceso de restablecimiento de derechos entendido este como una serie de actuaciones administrativas a cargo de las autoridades

responsables, dirigidas a asegurar la restauración de la dignidad e integridad de los sujetos y de su capacidad para ejercer efectivamente los derechos que le han sido vulnerados, en el marco de la protección integral (Ley 1098, 2006). Dentro de las medidas de restablecimiento del derecho a la familia definidas por el Código se encuentran: Amonestación con asistencia obligatoria a curso pedagógico, retiro inmediato del niño, niña o adolescente y ubicación en programas de atención especializada, ubicación inmediata en medio familiar de origen o familia extensa, ubicación en modalidades como: hogar gestor, hogar amigo, hogar de paso y organización de redes u hogar sustituto, ubicación en centros de emergencia si no procede su ubicación en hogares de paso y adopción. Lo anterior se suma a las medidas de restablecimiento de derechos consagradas en el artículo 53 de la Ley y cualquier otra medida que garantice la protección integral de los niños.

Para enfrentar las situaciones de abandono o de pérdida de vínculos familiares, se han venido desarrollando programas de atención en medio socio familiar e institucional, bajo la coordinación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, estos a pesar de que acogen gran número de niños, niñas y adolescentes, no han sido suficientes para enfrentar la gran magnitud del problema.

Los programas relacionados con el medio socio familiar consisten en la protección integral de niños y adolescentes en el marco de una red afectiva familiar bien sea la de origen o sustituta, cuando es indispensable la separación de su propia familia por representar riesgo para su vida y seguridad (ICBF, 2004). Entre las modalidades de atención en medio socio familiar, se encuentran además de la atención en el propio medio familiar, los programas: Hogar sustituto, hogar amigo, hogar de paso, casa hogar de protección y las adopciones.

La Atención en medio institucional, se refiere a los servicios de protección de niños y niñas a través de instituciones con carácter de internado que implica una atención de 24 horas al día y que desarrollan acciones de cuidado y atención integral. Este cuidado institucional debería ser transitorio y por tanto estar encaminado al reintegro de los niños, niñas y adolescentes a sus familias si así aplica, o a familias adoptivas.

Las instituciones encargadas de la acogida de estos niños, niñas y adolescentes, son fundamentalmente organizaciones privadas que contratan con el Estado, las cuales son heterogéneas en sus orígenes, compromisos, recursos, intereses, modalidades de intervención y funcionamiento.

En relación a las responsabilidades de los garantes, los expertos entrevistados plantearon la necesidad de fortalecer el papel de la sociedad civil y de la familia como garantes de los derechos de niños, niñas y adolescentes, al igual que la importancia de implementar políticas de prevención frente al abandono. Reconocieron el esfuerzo que hace el Estado a nivel institucional frente al problema, aunque señalaron la existencia de limitaciones para el cumplimiento de este papel. También hacen énfasis en el deber del Estado de

brindar calidad de vida y seguridad a las familias para que puedan cumplir con las obligaciones y funciones esperadas.

VIII. Conclusiones

El problema de los niños, niñas y adolescentes que no están al cuidado de sus padres es de magnitudes significativas, planteándole grandes retos al Estado, la familia y la sociedad.

Es preocupante que una tercera parte de los niños, niñas y adolescentes viva solo con uno de sus padres y que más de un millón no viva permanentemente con ninguno de los dos, así estén ellos vivos.

Igualmente es preocupante que más de 850.000 niños, niñas y adolescentes sean huérfanos, a consecuencia principalmente de los elevados índices de muertes violentas en población joven.

A pesar de su importancia, el problema se ha invisibilizado y no hay suficiente conocimiento, ni conciencia sobre la gravedad del mismo, ni por parte del Estado, ni por parte de la sociedad.

El problema es diverso en su origen, en sus formas de presentación y en la respuesta social ante el mismo. Se constituye en un reflejo de la gravedad y complejidad de los problemas económicos, sociales y políticos que vive el país y de los cambios históricos que ha tenido.

Todas las situaciones de riesgo descritas en el mundo para que niños, niñas y adolescentes no estén al cuidado de sus padres, se presentan, con mayor o menor intensidad, en Colombia. Si bien no es tan crítica la pandemia del VIH-SIDA, si hay importantes problemas de pobreza, desplazamiento, migraciones nacionales e internacionales, desastres naturales y conflicto armado. Igualmente hay altos índices de embarazo en adolescentes, madresolterismo, separación de los padres, discapacidad, violencia intrafamiliar, drogadicción, alcoholismo y delincuencia. Este panorama hace prever que el problema no disminuirá en los próximos años e incluso, puede aumentar.

Los niños, niñas y adolescentes que son abandonados por sus padres y no tienen un hogar que los acoja y los cuide, sufren a su vez de múltiples violaciones en sus derechos, tanto de protección, como de salud, educación y participación, que ameritan ser estudiadas y abordadas de manera exhaustiva, como lo expresaron los mismos niños, niñas y adolescentes y los expertos consultados.

La prevención del problema es hoy un reto y una urgencia para el país. Como en la prevención de las otras situaciones de vulneración de derechos de protección, ésta pasa por garantizar condiciones mínimas de calidad de vida para toda la población, corregir inequidades sociales y garantizar todos los derechos a todos los niños, niñas y adolescentes; pero tiene también que ver con una profunda transformación cultural, que cambie unos patrones de incumplimiento de las responsabilidades por parte de padres y madres, que cambie también una cultura institucional de relativa tolerancia frente

al problema y que genere una conciencia ciudadana de que todos somos corresponsables de la garantía de los derechos de niños y niñas.

Lista de referencias

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2003). Encuesta de calidad de vida 2003. Consultado el 17 de agosto de 2008. En: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/Presentación_gov25boletin.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). Censo General 2005. Consultado el 17 de agosto de 2008. En: <http://www.dane.gov.co/censo/>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). Lineamientos del proceso administrativo del restablecimiento de derechos. [Versión electrónica]. Consultado el 3 de septiembre de 2008. En: http://www.icbf.gov.co/Ley_infancia/codigo_infancia.html
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). El drama de los niños sin adopción. Periódico El PAIS. [Versión electrónica]. Consultado el 8 de octubre de 2008. En: <http://www.elpais.com.co/paionline/calionline/notas/Marzo192007/adopcion.html>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2004). Lineamientos técnico administrativos y estándares de estructura de los servicios de bienestar en protección. [Versión electrónica]. Consultado el 3 de septiembre de 2008. En: http://www.icbf.gov.co/Ley_infancia/codigo_infancia.html
- O’Kane, C., Moedlagl, C., Verweijen-Slammescu, R., Winkler, E. (2006) Child Rights Situation Analysis. Rights-Based Situational Analysis of Children without Parental Care and at risk of losing their Parental Care. [Versión electrónica]. Consultado el 10 septiembre de 2008. http://www.sos-childrensvillages.org/Publications/Reports-studies/Documents/20070404_0820_CRSA_final_Nov06_en.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2003). Informe sobre la salud en el mundo 2002. Consultado el 8 de agosto de 2008. En: <http://www.who.int/whr/2002/es/index.html>
- Profamilia (2005). Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2005. [Versión electrónica]. Consultado el 10 septiembre de 2008. En www.profamilia.org.co/encuestas
- Rubiano, N. y Molina, C. (2006). Entre la orfandad y el abandono. Niños huérfanos en Colombia. Documento mimeografiado. Bogotá.
- Unicef y Servicio Social Internacional (2004). Mejorar la protección de los niños privados del cuidado de sus padres: la necesidad de reglas internacionales. [Versión electrónica]. Consultado el 10 septiembre de 2008. En: http://www.crin.org/docs/resources/treaties/crc.40/GDD_2005_NECESIDAD_DE_REGLAS_INTERNAC.pdf
- Unicef (2004). Las generaciones huérfanas de África. [Versión electrónica].

Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas*

Gloria Cecilia Henao López**

Profesora e investigadora de la Universidad San Buenaventura, Medellín.

María Cristina García Vesga***

Directora de la Línea de Investigación Pautas de Crianza y Desarrollo Infantil del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Universidad de Manizales-Cinde.

• **Resumen:** *En la presente investigación se tuvo como objetivo principal abordar los estilos de interacción de padres y madres de niños y niñas preescolares y su relación con el desarrollo emocional de sus hijos e hijas (235 niños y 169 niñas) entre cinco y seis años de edad. Las dimensiones que se consideraron para evaluar el nivel emocional de los niños y niñas fueron: autorregulación, comprensión emocional, y empatía. Como primer aspecto describimos los tipos de interacción con sus hijos e hijas y el desarrollo emocional de los niños y niñas evaluados. Un segundo aspecto que se abordó, es el de explorar las asociaciones entre el estilo de interacción familiar y el desarrollo emocional infantil. El instrumento utilizado dirigido a los padres y madres fue la Escala de Identificación de Prácticas Educativas Familiares (PEF), versión española realizada por Alonso y Román; a los niños y niñas les aplicamos la evaluación del desempeño emocional (EDEI), que se construye como parte de esta investigación. Se trabajó con una muestra de 404 niños y niñas, y sus respectivos padres y madres. Los resultados obtenidos en esta investigación resaltan el estilo equilibrado como generador de conductas adecuadas y adaptativas en el niño o niña, al igual que rescata este estilo como el que más posibilita el nivel de comprensión emocional en los niños y niñas de nuestro estudio.*

Palabras clave: Desarrollo emocional, estilos de interacción familiar, familia, niños y niñas preescolares.

* Tesis de grado de Gloria Cecilia Henao que fue realizada entre marzo de 2004 y agosto de 2008. Aprobada proyecto por el Consejo de Doctores el 22 de febrero de 2004.

** Psicóloga de la Universidad San Buenaventura de Medellín. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: gloriach@une.net.co

*** Psicóloga de la Universidad Javeriana. Magister en Investigación Curricular de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación de Nova University-Cinde. Correo electrónico: mariacristinagarcia@yahoo.com

Interação familiar e desenvolvimento emocional das crianças

• **Resumo:** Esta pesquisa teve como objetivo principal a aproximação aos estilos de interação das mães e dos pais com crianças pré-escolares e a sua relação com o desenvolvimento emocional dos seus filhos e filhas (235 meninos e 169 meninas), com idades entre cinco e seis anos. As dimensões consideradas para avaliar o nível emocional das crianças foram: auto-regulação, compreensão emocional e empatia. Primeiramente se descreveram os tipos de interação com os filhos e as filhas e o desenvolvimento emocional das crianças avaliadas. Um segundo aspecto foi a exploração das associações entre o estilo de interação familiar e o desenvolvimento emocional infantil. O instrumento utilizado para os pais e as mães foi a Escada de Identificação de Práticas Educativas Familiares (PEF), versão espanhola de Alonso e Román; para as crianças foi a Avaliação do Desempenho Emocional (EDEI), construída como parte desta pesquisa. A mostra foi de 404 crianças e seus pais e mães. Os resultados obtidos nesta pesquisa ressaltam o estilo equilibrado como gerador de condutas adequadas e adaptativas no menino ou na menina. Igualmente, resgata o estilo que mais favorece o nível de compreensão emocional nas crianças que participaram neste estudo.

Palavras chave: desenvolvimento emocional, estilos de interação familiar, família, crianças pré-escolares

Familial interaction and emotional development in boys and girls

• **Abstract:** The main goal of this research was to approach the parents' interaction styles of both pre-school boys and girls, and the relationship with their emotional development (235 boys and 169 girls) with ages between five and six years. The dimensions considered to evaluate the children's emotional level were: self-regulation, emotional comprehension and empathy. The first aspect corresponded to the types of parents' interaction with their children and the emotional development of the children being evaluated. A second aspect approached was exploring the associations existing between familial interaction and the child's emotional development. The instrument used with reference to parents was the Identification Scale of Familial Educational Practices (PEF), Spanish version by Alonso and Román; the Evaluation of Emotional Performance (EDEI) was administered to the boys and girls. This instrument is constructed as part of this research work. The sample consisted of 404 children and their parents). The results point out the balanced style as the child's appropriate and adaptive behavior generator and, at the same time, retake this style as the most favoring the emotional comprehension level of the children participating in this study.

Keywords: emotional development, familial interaction styles, family, pre-school boys and girls

–Introducción. –Participantes. –Instrumentos. –Procedimiento. –Resultados. –Discusión. –Recomendaciones. –Lista de Referencias.

Primera versión recibida noviembre 27 de 2008; versión final aceptada junio 25 de 2009 (Eds.)

Introducción

El entorno familiar es donde, en primera instancia, se establecen prácticas educativas, que se convierten en punto de referencia para niños y niñas, permitiendo el logro de estilos de socialización, el desarrollo de competencias emocionales, el manejo de estrategias de afrontamiento y niveles de prosocialidad, entre otros. Son varios los aspectos que involucran a la familia como el principal agente contextual del desarrollo humano; en primer lugar, se da por supuesto que las prácticas educativas de los padres y madres han de presentar una alta coherencia transituacional, es decir, que se da una interconexión bidireccional entre padres o madres e hijos o hijas, de forma tal que se pueden identificar los rasgos esenciales del estilo de socialización que maneje la familia, cuando se observa la conducta de su hijo o hija. Se considera que las prácticas educativas que los padres y madres ponen de manifiesto dentro del núcleo familiar, han de tener impacto en el desarrollo de sus hijos e hijas, independiente de las características psicológicas que tenga el niño o la niña (Darling & Steinberg, 1993).

La percepción que el niño y la niña tienen de las intenciones de sus padres y madres se establece a través de la acción comunicativa que se logra a través de los mensajes dirigidos hacia los niños y niñas. Con base en esto, el niño o niña desarrolla un tipo de interpretación de las claridades, consistencias, inconsistencias y acuerdos o no del proceso de crianza por parte de su madre y de su padre. Este aspecto permite la generación de sesgos de pensamiento, ya sean positivos o negativos, que le posibilitan a niños y niñas llevar a cabo diversas interpretaciones de las acciones de sus progenitores, y tener como base su propio estado emocional (Ceballos & Rodrigo, 1998).

La familia, considerada como el contexto básico de desarrollo humano, es quien tiene la acción socializadora del niño o niña en primera instancia; a través del modelamiento y del tipo de comunicación que se establece dentro de ella, busca llevar a cabo el alcance de metas y pautas comportamentales vinculadas por medio de dos acciones: control y afecto. Lo que busca controlar la familia tiene que ver con el nivel de socialización, la adquisición de patrones de responsabilidad, la evitación de riesgos y fracasos, y la generación de niveles de obediencia (Cabrera, Guevara & Barrera, 2006)

La acción parental, es uno de los pilares que permiten la formación y desarrollo de componentes emocionales infantiles. Por esta razón el propósito central de esta investigación es ampliar el campo de estudio de las relaciones existentes entre el estilo de interacción familiar y el desarrollo emocional de

los niños y niñas focalizado en la comprensión emocional, la empatía y la autorregulación.

- **Estilos de interacción familiar**

Un aspecto muy estudiado de la vida familiar en relación con el desarrollo personal, emocional, social y moral de los hijos e hijas, ha sido el tipo de disciplina y prácticas de crianza empleadas en el hogar (Boyes & Allen, 1993; Hoelter & Harper, 1987; Hurlock, Allen, Scout, Harper & McInahan 1988; Marks & McInahan, 1993; Scoutt & Scoutt, 1991).

Quizá la investigación más conocida sobre los estilos de interacción familiar son los estudios de Diana Baumrind (1967, 1971), sobre niños y niñas preescolares y sus padres y madres. El término utilizado por esta investigadora es *estilos parentales*, que se definen como aquella forma manifiesta en que los padres y madres ejercen el proceso de normatización y el manejo de autoridad en sus hijos e hijas. Cada niño o niña en la muestra de Baumrind fue observado en varias ocasiones en el preescolar y en el hogar. Estos datos se utilizaron para estimar las dimensiones conductuales de sociabilidad de los niños y niñas, seguridad en sí mismos, logro, melancolía y autocontrol. Los padres y madres fueron también entrevistados y observados mientras interactuaban con sus hijos e hijas en el hogar. A partir de los datos obtenidos, Baumrind propuso cuatro estilos parentales: autoritario, equilibrado (o democrático), permisivo y no implicado (Baumrind, 1967, 1971).

Padres autoritarios

Este es un patrón muy restrictivo de crianza en el que las personas adultas imponen muchas reglas, esperan una obediencia estricta, rara vez o nunca explican al niño o niña por qué es necesario obedecer todas estas regulaciones, y a menudo se basan en tácticas punitivas enérgicas (es decir, en la afirmación del poder o retiro del amor) para conseguir la obediencia. Los padres y madres autoritarios no son sensibles a los puntos de vista en conflicto de un niño o una niña, esperando en lugar de ello que el niño o niña acepte su palabra como ley y respete su autoridad.

Padres y madres equilibrados

Este es un estilo controlador pero flexible, en el que los padres y madres implicados realizan muchas demandas razonables a sus hijos e hijas. Tienen cuidado en proporcionar fundamentos para obedecer los límites que establecen y se aseguran de que sus hijos e hijas sigan estos lineamientos. Son mucho más aceptadores y sensibles a los puntos de vista de sus hijos e hijas que los padres y madres autoritarios, y a menudo buscan la participación de sus hijos e hijas en la toma de decisiones familiares. Por lo tanto, los padres y madres con autoridad ejercen un control racional y democrático (en lugar de dominante) que reconoce y respeta las perspectivas de sus hijos e hijas.

Padres permisivos

Este es un patrón parental aceptador pero laxo en el que las personas adultas exigen relativamente poco, permiten que sus hijos e hijas expresen con libertad sus sentimientos e impulsos, no supervisan en forma estrecha las actividades de sus hijos e hijas y rara vez ejercen un control firme sobre su comportamiento.

Padres no implicados

Diferentes investigaciones han dejado claro que el estilo parental menos exitoso es el que muestran los padres y madres no implicados, un enfoque en extremo laxo y sin exigencias exhibido por padres y madres que han rechazado a sus hijos e hijas o que están tan abrumados por sus propias tensiones psicológicas y problemas que no tienen mucho tiempo ni energía para dedicarse a la crianza de éstos (Maccoby & Martin, 1983).

Los padres y madres no usan estilos educativos puros, aunque haya una tendencia hacia un estilo u otro. También hay que tener en cuenta, en cuanto a la evolución de cada niño o niña, y como se ha dicho anteriormente, que hay otros factores que influyen: la escuela, otras figuras de apego —como los abuelos—, el temperamento, que sea más activo o pasivo, más o menos ansioso, etc. (Maccoby & Martin, 1983).

• Desarrollo emocional en la edad preescolar y escolar

A lo largo de la infancia, los niños y niñas toman conciencia de sus propias emociones y de las causas de las mismas; es decir, establecen relaciones sobre el porqué de diferentes emociones en ellos y en los demás. Comienzan a reconocer en la expresión facial diferentes emociones y a establecer acciones en torno a lo que observan en la expresión de los demás (Izard, 1994).

El crecimiento y el cambio esperado a nivel disposicional personal para enfrentarse a las situaciones se deriva de las experiencias propiciadas por el contexto, por una parte, y de la maduración, por otro lado. Por esta razón, los objetivos que se plantea el niño o la niña en torno a los otros y hacia sí mismos, presentan un cambio con relación a la manera previa de abordarlos. La forma en que él o ella han de poner de manifiesto distintos tipos de emociones, varía sustancialmente dependiendo del repertorio previo del niño o niña y del tipo de situación a la que se vean abocados. Esto lleva a que se produzcan logros importantes a nivel de la comprensión, regulación emocional y respuesta empática (López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 1999).

Analizaremos a continuación tres aspectos del desarrollo emocional, los cuales permiten conocer de forma más específica la competencia emocional del niño o niña preescolar, a saber: comprensión emocional, capacidad de regulación, y empatía.

La comprensión emocional

Se tomarán en cuenta dos aspectos: la comprensión de las emociones y la toma de la perspectiva emocional, de una parte, y de otro lado la comprensión de la ambivalencia emocional y la comprensión de las reglas de expresión.

La comprensión de las emociones y la toma de perspectiva emocional se comienzan a desarrollar desde edades tempranas. Los niños y niñas en edad preescolar se vinculan a situaciones cada vez más diversas, las cuáles generan distintas emociones. Así, los niños y niñas comienzan a ajustar sus reacciones para adecuarlas a la situación que enfrentan y a los propios deseos de alcanzar metas determinadas, en busca de respuestas coherentes a las demandas del contexto. Un avance importante se presenta cuando el niño o niña empieza a considerar los deseos del otro. Sin embargo, la emoción no se explica por la relación entre el deseo y la situación objetiva, sino por la relación entre el deseo y la situación tal como la interpreta el sujeto, en este caso el niño o la niña.

Las características individuales de personalidad, la experiencia previa y las características del contexto que rodea al niño o a la niña, establecen un patrón diferencial tanto para el análisis en torno a las diferentes situaciones que él o ella viven, como para determinar qué tan compleja emocionalmente puede ser una situación; es decir, las perspectivas emocionales y el nivel comprensivo que establezcan se vinculan a la cultura en la que el niño o niña se encuentran inmersos, y al tipo de reacción parental. En última instancia lo que él o ella creen y esperan se vincula a los factores contextuales antes nombrados y a su constitución personal (Gnepp & Chilamkurti, 1988).

La cultura propicia diferentes reglas para expresar las emociones, así que los niños y niñas adquieren la comprensión de las mismas a través del modelamiento y el aprendizaje vicario. Esto indica que el componente cultural pone límites y reglas para este tipo de expresiones y los vinculan de acuerdo con el desempeño social que tengan las personas. La comprensión de las reglas de expresión involucra aspectos tales como: intensidad de la expresión, persistencia de la misma o inhibición de ésta. Los niños y niñas preescolares en su mayoría no han desarrollado la capacidad de entender que las personas pueden hacer manejo de la expresión emocional dependiendo de la situación (Bussey, 1992). Con las experiencias que propicia el medio, el niño o niña alcanza a entender la expresión y a saber que ésta puede ser controlada, es decir, simulada por los otros y por él, lo que permite que se tenga una adaptación a la situación que se está viviendo.

La comprensión de la ambivalencia emocional se entiende como la capacidad que se adquiere para entender, conocer y discriminar la presencia de varias emociones que se oponen; éstas pueden ser positivas y negativas, hacia una misma persona e incluso en una misma situación. El niño o la niña logran comprender que la experiencia personal y las vivencias de los demás pueden provocar una combinación de emociones. La posibilidad de entender esto es un punto básico para que el niño y la niña logren manejar relaciones

estables con alta carga afectiva (Brown & Dunn, 1996).

En los niños y niñas pequeños (entre 3 y 5 años) se observa que, para entender una situación con contenido emocional, no hacen uso de un análisis objetivo hacia la situación, sino que establecen las explicaciones correspondientes a través de la emoción como tal; lo que ellos y ellas sentirían, mas no lo que realmente podrían sentir haciendo relación de diversos aspectos influyentes. El resultado para ellos o ellas, o es bueno o es malo (posición dicotómica); no establecen gradaciones, divergencias, posibilidades, o sea, no hay un manejo de diversas perspectivas (Camras, 1994).

Por esta razón tienen dificultades para coordinar sentimientos opuestos sobre las personas, pero no sobre las situaciones. El niño o la niña logran comprender que una misma situación o circunstancia puede generar sentimientos positivos y negativos a la vez, pero les es complejo aún entender que una persona también puede generar simultáneamente emociones positivas o negativas en él o en ella.

La regulación emocional

Las diversas situaciones vividas por los niños y niñas posibilitan el desarrollo de competencias que les permiten regular las emociones generadas por éstas; a medida que el niño o niña madura va adquiriendo la habilidad de hacer frente a las exigencias sociales, lo que se vincula no sólo a la capacidad de limitar manifestaciones comportamentales y emotivas diversas, sino además a la posibilidad de establecer otra serie de asociaciones cognitivas nuevas. El niño o niña debe entender el porqué de lo que siente y cuál sería la reacción más adecuada ante esa situación, evaluando la forma más apropiada de enfrentarse a las exigencias externas.

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, la emoción se ubica como un foco esencial que le indica a la persona el funcionamiento individual y grupal que requiere para el logro de acciones adaptativas con su entorno, es decir, es la emoción un camino de contacto con la realidad. Con el fin de que las emociones cumplan con este objetivo, es necesario que sean flexibles y congruentes con la situación que se esté viviendo, al igual que con objetivos del sujeto para con esa situación específicamente. Al hacer la evaluación de la emoción en relación con la situación, el niño o niña alcanza niveles de madurez e introspección que le permiten determinar qué tipo de reacciones ha de tener con otras personas y la consecuencia de éstas; es acá donde se observa lo que es regulación emocional (Harris, 1989; Eisenberg, Valiente, Morris, Fabes, Cumberland & Reiser, 2003; Valiente, Eisenberg, Fabes, Shepard, Cumberland & Losoya, 2004).

Como se mencionó anteriormente, el uso de diferentes estrategias para alcanzar niveles de autorregulación emocional es variado, específicamente porque esto depende de los objetivos que se tengan ante diversas situaciones. Poco a poco el niño o la niña aprenden que algunas estrategias son eficaces para ciertas situaciones y que éstas dependen del tipo de logro que se desea.

La flexibilidad en el manejo de las mismas y el desarrollo de niveles de interiorización dan cuenta de la utilidad del proceso regulatorio para el alcance de conductas adaptativas y de ajuste socioemocional (Dennis, 2006).

El objetivo central con relación con el conocimiento emocional es crecer en la forma de expresar las diferentes emociones, buscando obtener consecuencias satisfactorias relacionadas con el medio que rodea a la persona y consigo misma; lo cual se relaciona con el progreso a nivel lingüístico específicamente en relación con el componente pragmático del lenguaje, que permite al niño o niña la posibilidad de realizar un análisis situacional y adecuar el tipo de respuesta que genera. El proceso de socialización brindado por el entorno cercano, especialmente por los padres y madres, posibilita igualmente el desarrollo de habilidades socializadoras y la introyección de posibles respuestas del medio a consecuencia de una respuesta previa emitida por el niño o niña (Aluja, del Barrio & García, 2007)

La empatía

La empatía se considera como la capacidad que tiene una persona de entender una situación emocional de otra y de emitir respuestas relacionadas con el sentir de esa persona (puede evidenciarse como un acto de compasión); existe por parte del espectador o espectadora un acto recíproco con la persona que se enfrenta a una situación que le genera una o varias emociones.

A medida que el niño o niña alcanza metas evolutivas, el proceso empático recíprocamente va obteniendo posibilidades de actuación social; es decir, la persona menor logra mayores niveles de análisis congruentes con relación a la comprensión de una situación, y cómo ésta puede generar en otra persona diferentes manifestaciones conductuales, ya sea de dolor, rabia, felicidad, etc; es la empatía igualmente un proceso de comprensión emocional que permite que se manifiesten diversas estrategias de afrontamiento, poniendo de relieve a la persona implicada más que al propio sujeto (Taylor & Harris, 1984).

Las experiencias emocionales se configuran en una base para el individuo. Esta base determina en alguna medida la forma o la perspectiva que utilizará el niño o niña para evaluar la situación a la que se encuentra expuesta la otra persona. Se espera que a medida que los niños y niñas tengan más experiencias, también tengan mayor capacidad de entender las diversas reacciones y comprender el porqué de las mismas, en primera instancia en relación consigo mismos y posteriormente con relación a los demás.

La empatía es un componente emocional que sólo se alcanza cuando el niño o niña logra tres aspectos previos: su propia comprensión emocional, la comprensión emocional de los otros, y la capacidad de regular su propia emoción. Estos tres aspectos están dirigidos a situaciones sociales que permiten, por parte del niño o niña, realizar análisis del alcance de metas, poner en evidencia acciones afectivas y entender el porqué del sentir emociones diversas (Sroufe, 2000).

La exposición a situaciones diversas abre un espectro comparativo para la

persona menor, permite que logre equiparar diferencias en las actuaciones, y que entienda cómo se ha de buscar una acción satisfactoria. Es acá donde la empatía alcanza un nivel de prosocialidad importante. Se vincula a lo anterior el tipo de apego que haya rodeado al niño o niña.

Método

Este estudio es de tipo no experimental transversal. Exploramos la existencia e inexistencia de relaciones y correlaciones entre los estilos de interacción familiar y desarrollo emocional infantil, para lo cual evaluamos 404 niños (169 niñas y 235 niños) y sus progenitores (353 madres y 276 padres, para un total de 629 personas adultas).

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 404 niños y niñas y sus padres y madres (629) de la ciudad de Medellín. La edad de los niños y niñas se encuentra comprendida entre 5 y 6 años y dentro de la muestra se tiene representación de todos los estratos socioeconómicos (alto, medio y bajo). En la tabla 1 se observa cómo se encuentra distribuida la muestra con relación con el género (niños y niñas) y el número y porcentaje de padres y madres correspondiente a esta división.

Tabla 1. Distribución de la muestra de niños y niñas y padres y madres

	<i>Madres</i> <i>F</i>	<i>%</i>	<i>Padres</i> <i>f</i>	<i>%</i>
Niñas (n=169)	148	63	87	37
Niños (n=235)	205	52	189	48

Instrumentos

Los siguientes instrumentos fueron utilizados para describir las diferentes variables del estudio.

Evaluación del estilo de interacción parental

Para la evaluación de la interacción con los hijos e hijas, utilizamos la prueba *Prácticas Educativas Familiares* (PEF) de Julia Alonso García y José María Román Sánchez (García & Román, 2003).

La batería de exploración de las prácticas educativas familiares contiene una escala para personas adultas, la cual recoge la percepción de los padres, madres, tutores o responsables encargados de la educación de los niños y niñas

pequeños en el entorno familiar. Las percepciones se recogen a través de tres situaciones: cuando inician algo nuevo, cuando hay una ruptura de rutinas, y cuando cuentan o muestran algo. Se obtiene un puntaje total para cada estilo parental: autoritario, equilibrado y permisivo. Cada situación se evalúa mediante 18 ítems para un total de 54. La recolección de las respuestas la realizamos individualmente; para cada ítem se da la frecuencia de este uso.

Evaluación de niños y niñas

Evaluación del Desarrollo Emocional Infantil (EDEI) (Henao & García, 2006)

Las investigadoras del presente estudio desarrollamos un instrumento que evalúa el desarrollo emocional a través de los siguientes componentes: empatía, comprensión emocional, y regulación emocional. Este instrumento utiliza láminas evocadoras de situaciones apoyadas por preguntas del examinador o examinadora.

En total la prueba cuenta con 13 láminas. Existe un grupo de láminas dirigida a niños y otro a niñas; dependiendo del género de quien se va evaluar utilizamos el grupo de láminas correspondiente.

Para evaluar comprensión emocional se utilizan tres láminas, las que representan un solo niño o niña, teniendo una variación en su expresión: malestar, bienestar o neutralidad; en este caso el evaluador o evaluadora debe colocar simultáneamente las tres láminas frente al niño o niña, ya que éstas deben acompañar las preguntas dirigidas por el evaluador o evaluadora. La primera parte de este factor busca enfrentar al niño o niña ante situaciones generadoras de diferentes emociones en otras personas (4 situaciones), y la segunda parte lo enfrenta a situaciones personales (10 situaciones). Las situaciones las verbaliza el evaluador o evaluadora una a una.

Para evaluar el factor *empatía* utilizamos cuatro láminas que representan en la misma hoja dos situaciones que el niño o la niña han de comparar; esta comparación la realizamos mediante las preguntas del examinador o examinadora, lo que genera que el niño o la niña elijan una de las dos situaciones.

Para evaluar el factor regulación emocional describimos al niño o niña seis situaciones, una a una, en las cuales él o ella han de tener una reacción específica; la hoja de registro propone un abanico de reacciones, sin embargo si el niño expresa una diferente a las que se muestran en la hoja de registro se debe escribir cuál fue en la columna *otra respuesta*.

Para la elaboración de esta prueba llevamos a cabo un proceso de construcción y pilotaje de la siguiente manera: realizamos el diseño de la prueba tanto a nivel gráfico como de texto, presentamos a juicio de expertos y expertas en tres ocasiones, cada una de las evaluaciones de expertos estuvo precedida por un pilotaje a un grupo de 20 niños y niñas, el cual variaba en cada aplicación. La prueba alcanzó en su puntaje total un Alfa de Cronbach

de 0.80, en comprensión emocional 0.77, en regulación emocional 0.81 y en empatía 0.75.

Procedimiento

Realizamos reunión de padres, madres y docentes en cada una de las instituciones escolares, llevando a cabo un proceso de información y motivación de la investigación. Los padres y madres que accedieron a formar parte de esta investigación firmaron el consentimiento del mismo.

En cada una de las instituciones programamos una nueva reunión con el grupo de padres y madres, y se les aplicó la prueba de prácticas educativas familiares (PEF); a esta reunión asistieron tres auxiliares, las cuales servían de apoyo y guía para el grupo de padres y madres.

Posteriormente aplicamos de forma individual la prueba *Evaluación del desarrollo emocional infantil* (EDEI) a los niños y niñas; tuvimos en cuenta sólo aquellos niños o niñas cuyos padres y madres diligenciaron el cuestionario de prácticas educativas familiares (PEF).

Cada uno de los cuestionarios de los padres y madres se marcó con un sistema de codificación, que asegura la confidencialidad de los mismos.

Resultados

Estilo de interacción

En la tabla 2 aparecen los análisis descriptivos (frecuencias y porcentajes) del estilo de interacción más utilizado por madres y padres teniendo en cuenta el género de los niños y niñas; se observa que el estilo de interacción más utilizado por las madres es el equilibrado tanto con niños como con niñas; en menor proporción el estilo autoritario es más frecuentemente implementado con los niños y el permisivo en el grupo de niñas. El 43% de las madres establecen un estilo equilibrado y en su relación con las niñas un 48%. Con relación a los niños, el estilo autoritario se utiliza por un 40% de las madres y con relación a las niñas en un 21%. Las madres utilizan el estilo permisivo con los niños en un 17% y con relación a las niñas un 31%. Al igual que para las madres el estilo equilibrado obtiene los mayores porcentajes, seguido del estilo autoritario para el grupo de niños y del permisivo para el grupo de niñas. En el grupo de padres, el estilo equilibrado con relación al grupo de niños alcanza un 44%, y en las niñas un 48%. Con relación al estilo autoritario, los padres obtienen en el grupo de niños un 44% y en las niñas un 17%. Con relación al estilo permisivo en el grupo de niños obtiene un 16% y para el grupo de niñas un 36%.

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de los estilos de interacción parental en padres y madres teniendo en cuenta el género

<i>Grupos de padres/Género</i>		<i>Estilo de Interacción</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
Madres	Niños	Autoritario	93	40
		Equilibrado	102	43
		Permisivo	40	17
Padres		Autoritario	94	40
		Equilibrado	104	44
		Permisivo	37	16
<hr/>				
Madres	Niñas	Autoritario	35	21
		Equilibrado	82	48
		Permisivo	52	31
Padres		Autoritario	28	17
		Equilibrado	80	47
		Permisivo	61	36

Desarrollo emocional

En la tabla tres aparecen los resultados. Se observa que en las variables que evalúan desarrollo emocional (comprensión emocional, regulación emocional y empatía), los puntajes obtenidos son menores al centil 50, los cuales no serían considerados como problemáticos si tenemos en cuenta la medida de dispersión de cada una de estas variables.

Con relación a lo anterior, podemos considerar que los niños y niñas de nuestra investigación se encuentran, en términos de desarrollo emocional, en

un nivel promedio, requiriendo desarrollar estrategias que serán adquiridas a través de las diversas vivencias que propicia el contexto.

Tabla 3. Medidas de tendencia central, desviación estándar, cuartiles y puntuaciones directas, en el desarrollo emocional en niños entre 5 y 6 años.

Centiles	Comprensión emocional	Regulación emocional	Empatía	Total
Escala	0-28	0-8	0-12	0-87
25	24.00	3.00	7.00	69.25
50	26.00	5.00	8.00	75.00
75	27.00	6.00	9.00	79.00
N	404	404	404	404
Media	25.18	4.37	7.70	73.28
D.E	2.81	1.51	1.76	8.75
Min	14.00	0.00	0.00	38.00
Max	28.00	8.00	10.00	87.00

Relación entre el estilo de interacción parental y el desarrollo emocional infantil

La tabla 4 muestra los resultados del análisis de correlación entre las variables del estudio. Se observa que las correlaciones obtenidas entre estilos de interacción familiar y desarrollo emocional fueron las siguientes: el estilo autoritario en el grupo de madres se relaciona de forma inversa con el factor empatía y el puntaje total de la escala; esto indica que la utilización de este tipo de interacción por parte de las madres disminuye el patrón empático y el desempeño a nivel global (puntaje total) en los niños y niñas. El estilo equilibrado en el grupo de madres, se relaciona de forma directa con el factor *comprensión emocional* y con el puntaje total en *desempeño emocional*.

El estilo de interacción permisivo establece una relación inversa con el factor empatía, lo que significa que la presencia de este estilo de interacción disminuye en los niños el uso de componentes empáticos. Por ultimo, se establece una relación directa entre el estilo permisivo y el puntaje total de la escala. En el grupo de padres se presenta una sola correlación y ésta se da entre el estilo permisivo y el factor *comprensión emocional*.

Tabla 4. Correlación de Spearman estilo de interacción en madres y padres y desarrollo emocional

		Variables	Comprensión emocional	Regulación emocional	Empatía	Total
Estilos relacionales	Madres (n=385)	Autoritario	-0.053	-0.150	-0.150**	-0.104*
		Equilibrado	0.135*	0.000	0.097	0.123*
		Permisivo	-0.035	0.036	-0.188**	0.141*
	Padres (n=115)	Autoritario	0.078	0.021	-0.065	-0.008
		Equilibrado	0.030	0.011	-0.030	0.049
		Permisivo	0.192*	-0.171	-0.023	0.178

**p<0.001 *p<0.05

Discusión

En el desarrollo de esta investigación, retomamos las hipótesis planteadas por Baumrind (1967, 1968, 1970), quien dentro de sus hallazgos logró establecer conexiones entre la influencia de la relación parental y algunas características socioemocionales de los niños y niñas, que se establecen de acuerdo con el tipo de comunicación y normatización utilizado dentro del contexto familiar. Sus hallazgos dejaron ver con claridad que aquellos padres y madres que utilizaban un control firme pero acompañado de estados importantes de amor, afecto y comprensión hacia sus hijos e hijas, lograban el desarrollo de niños estables, consistentes y responsables. Este tipo de características de estructura parental se denomina estilo equilibrado.

Nuestros hallazgos en términos de tendencias correlacionales nos permiten considerar que el estilo equilibrado se relaciona específicamente con el grupo de madres cuyos hijos e hijas presentan un mejor desempeño en comprensión emocional, y en general a nivel emocional, mientras se observa que los estilos permisivo y autoritario presentan relaciones inversas: a mayor estilo autoritario o permisivo, menor rendimiento en componentes de empatía y desempeño emocional general. Estos datos son específicamente del grupo de madres; en el grupo de padres no se observan asociaciones que permitan apoyar investigaciones previas.

Los hallazgos obtenidos a este nivel apoyan lo encontrado por García y Román (2005), quienes al evaluar las prácticas educativas familiares, encontraron que los padres y madres que presentaban estructuras de autoridad equilibradas generaban en sus hijos e hijas un incremento en los niveles de autoestima. Se aúna a esto el que sus padres y madres tengan la posibilidad de hacer una mejor evaluación de sus hijos e hijas como respetuosos, obedientes y cumplidores. Los padres y madres que presentan más características del estilo equilibrado son aquellos que hacen una lectura tranquila de las necesidades de sus hijos e hijas, sin eliminar exigencias, rutinas, hábitos y responsabilidades propias al desarrollo de los niños y niñas.

Las características de este estilo parental se tornan en preventoras de posteriores compromisos emocionales, siguiendo la línea de Richaud De Minzi (2005), quien consideró que aquellos padres y madres que se manifestaban democráticos, equilibrados, tenían menor probabilidad de establecer relaciones rechazantes y de generar en sus hijos e hijas estados de depresión y soledad. Estos niños y niñas alcanzaban niveles de comprensión emocional y empatía mayor, permitiéndoles así tener mayores habilidades sociales con sus iguales. Mientras que aquellos padres y madres que utilizaban acciones punitivas y rechazantes, generaban en sus hijos conductas de inseguridad, sentimientos de abandono, y estados de depresión.

Los resultados del presente estudio permiten establecer tendencias relacionales, las cuales muestran que las conductas maternas tendrían más interacción en la generación de hábitos, cogniciones y acciones en sus hijos e hijas, que las conductas paternas. Estos hallazgos podrían explicarse por el hecho de que la madre, en esta etapa temprana de vida (5-6 años), puede tener mayor presencia, verbalización y exigencia con sus hijos e hijas, que el padre.

Se podría considerar a nivel relacional que la estructura parental equilibrada y en su defecto la autoritaria, son más apropiadas para un buen desempeño emocional infantil que la presencia de un estilo permisivo, en el cual los niños y niñas no tienen una persona adulta que establezca modelos claros, que genere seguridad, que permita estructurar integralmente el yo del niño a través del manejo de rutinas.

Lo anterior lleva a considerar que el insuficiente autocontrol o autodisciplina se relaciona de una forma más clara con el padre permisivo; esto se consideraría teniendo en cuenta que en nuestros hallazgos, con el estilo parental con que se presentaron menores correlaciones a nivel de desarrollo emocional, fue con éste; se podría considerar que el padre o madre no logran procesos cognitivos que permitan un buen control de sus acciones ni de marcar metas personales claras; esto hace que en el manejo parental en la crianza de sus hijos persistan estas características personales.

Si bien el niño o niña como individuo único presenta tendencias comportamentales que lo caracterizan, las pautas que establecen las personas significativas en la vida del niño o niña se convierten en un ciclo continuo

de refuerzo recíproco: tanto el niño o niña refuerza a sus padres y madres y les permite ver su satisfacción con su rol paterno, como el padre y la madre refuerzan a su hijo. Se establece de esta manera un integrado cognitivo-afectivo-motivacional que permite que el niño o niña comience a manejar pensamientos diversos y ejecute diferentes estrategias de acción.

Esta interacción, que se instaura entre el componente innato que tiene el ser humano y el entorno ambiental al que se ve abocado, puede generar diferentes pautas cognitivas, afectivas y comportamentales, las cuales caracterizan al ser humano y de forma muy especial generan a nivel emocional diferencias que se manifiestan en el desarrollo de la comprensión emocional, en los procesos de empatía y en el alcance de niveles de autorregulación de niños y niñas.

Como se mencionó anteriormente, se esperaría que las interacciones que se establezcan entre los padres y madres y el niño o niña fueran de carácter sincrónico, pero ello no ocurre debido a que los padres y madres no presentan conductas adaptativas constantes en los procesos de crianza, presentándose variación en el nivel de adecuación de sus respuestas al niño o a la niña.

Recomendaciones

El presente estudio señala la importancia de tener en cuenta para investigaciones próximas las diferencias entre grupos poblacionales por género, estratos y nivel educativo.

Esperamos también que los datos analizados hasta ahora sean proponentes de investigaciones posteriores en las cuales se haga énfasis en la búsqueda del conocimiento sobre patrones de personalidad de los padres vinculados a contextos específicos, tales como niveles socioeconómicos y contextos socioculturales. También queremos motivar el interés por los investigadores e investigadoras por el estudio de la figura del padre o madre como uno de los puntos centrales e influyentes en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas.

Lista de referencias

- Aluja, A., del Barrio, V., & García, L. F. (2007). Personalidad, valores sociales y satisfacción de pareja como factores predictores de los estilos de crianza parentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, pp. 725-737.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), pp. 887-907.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), pp. 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Current Patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 28(30), pp. 421-424.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control.

- Adolescence*, 31, pp. 255-271.
- Baumrind, D. (1970). Socialization and instrumental competence in young children. *Children*, 26(2), pp. 104-119.
- Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 41(1), pp. 92-102.
- Boyes, M., & Allen, S. (1993). Patterns of parent-child interaction and socio-moral reasoning in adolescence and young adulthood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(4), pp. 551-570.
- Brown, J.R. & Dunn, J. (1996) Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child development*, 67, pp. 789-802.
- Bussey, K. (1992). Children's lying and truthfulness: Implications for children's testimony. In S. J. Ceci, M. D. Leichtman & M. E. d. Putnick (Eds.), *Cognitive and social factors in early deception* (pp. 89-109). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Cabrera, V. E., Guevara, I. P., & Barrera, F. B. (2006). Relaciones Maritales, Relaciones Paternas y su Influencia en el Ajuste Psicológico de los Hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), pp. 115-126.
- Camras, L. A. (1994). Two aspects of emotional development: expressions and elicitation. In P. Eckman y R.J Davidson (Eds), *The nature of emotion*. Oxfordord: Oxford University Press.
- Ceballos, E. & Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In M. J. R. (coords.) (Ed.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 225-244). Madrid: Síntesis.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting styleas a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, pp. 487-496.
- Dennis, T. (2006). Emotional Self - Regulation in Preschoolers: The Interplay of Child Approach Reactivity, Parenting, and Control Capacities. *Developmental Psychology*, 42(1), pp. 84-97.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., et al. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of Socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39(1), pp. 3-19.
- García Alonso, J. & Román Sánchez, J. M. (2003). *PEF: escalas de identificación de "prácticas educativas familiares"*. Madrid: Editorial Cepe.
- García Alonso, J. & Román Sánchez, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), pp. 76-82.
- Gnepp, J. & Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development*, 53, pp. 743-754.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: the development of psychological understanding*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Henao, G. C. (2006). Edei. Evaluación del desempeño emocional infantil. Medellín, Manizales: No publicado.
- Hoelter, J. & Harper, L. (1987). Structural and interpersonal family influences on adolescent self-conception. *Journal of Marriage and the Family*, 49, pp. 129-139.

- Hurlock, E. B., Allen, B., Taylor, W., Scout, S., Harper, H., McInahan, M., et al. (1988). *Desarrollo del niño* (2 ed.). México, D. F.: McGraw Hill.
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115, pp. 288-299.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. & Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 1-100). New York: Wiley.
- Marks, N. F. & McInahan, S. S. (1993). Gender, Family Structure, and Social Support among Parents *Journal of Marriage and the Family* 55(2), pp. 481-493.
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), pp. 47-58.
- Scoutt, W. A. & Scoutt, R. (1991). Family relationships and children's personality: A cross-cultural, cross source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 30, pp. 1-20.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional: la organización de la vida emocional en los primeros años*. México, D. F.: Oxford University Press.
- Taylor, D. A. & Harris, P. L. (1984). Knowledge of strategies for the expression of emotion among normal and maladjusted boys: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, pp. 141-145.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental Psychology*.
- Valiente, C., Fabes, R. A., Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2004). The relations of parental expressivity and support to children's coping with daily stress. *Journal of Family Psychology*, 18(1), pp. 97-106

Referencia

Gloria Cecilia Henao López y María Cristina García Vesga, "Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 785-802.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas*

Patricia Botero Gómez**

Investigadora de la Línea Subjetividad política y construcción de subjetividades del Doctorado en ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde e Investigadora del Grupo de Desarrollo Psicosocial de la Universidad de Manizales: Laboratorio de Bio/lencias. Profesora Facultad de Educación de la Universidad de Manizales.

Myriam Salazar Henao***

Directora del grupo de investigación Familia, Identidad y Cultura de la Facultad de Psicología de la Universidad de Manizales. Investigadora de la línea Desarrollo Social, políticas y programas en niñez y juventud de la Maestría en Educación y Desarrollo humano.

María Leticia Torres****

Investigadora del Grupo Familia, Identidad y Cultura de la Facultad de Psicología de la Universidad de Manizales. Investigadora del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

• **Resumen:** *En este artículo exponemos los principales resultados de una investigación que busca comprender los vínculos entre las prácticas discursivas que circulan en los ámbitos macro (políticas), meso (instituciones)*

* Este artículo fue escrito con base en resultados del proyecto de investigación que lleva el mismo nombre, el cual se desarrolló en el año 2007 cofinanciado por el ICBF, el Cinde y la Universidad de Manizales, y desarrollado por el equipo de investigación conformado por Patricia Botero Gómez, Myriam Salazar Henao y María Leticia Torres como investigadoras principales, Gloria Amparo Giraldo Zuluaga como asistente de investigación, y como co-investigadores de cada OIF: OIF Comuna San José (Manizales) Alba Stella Nieto Mejía, María Yaneth Galviz García, María del Pilar Hernández R, Luz Adriana Arcila Ramírez, Gládiz Jiménez Aristizabal. OIF Comuna Ciudadela del Norte: (Manizales) Luz Stella Vásquez Vega, María Elizabeth Isaza Parra. Gloria Amanda Montoya Vargas, María Beatriz Quintero Cuartas. OIF Comuna La Fuente (Manizales): Gilma Betancur Ríos, Ana Teresa González Zuluaga. OIF Municipio de Villamaría: María Ayde Ríos, Sandra Lucía Valencia Arroyave, Diana Patricia Carmona Murillo, Duván Aguirre Aguirre, Carolina López Quintero, Erika Marcela Montoya Arenas, Alejandra Milena Gallego Agudelo, Martha Yaneth Lozano Cubillos, Yisel Arias Valencia. OIF Municipio de Neira: Norma Cecilia Escobar Valencia, Doralba Huertas Hernández, Claudia Marcela Zuluaga Cubides, Leidy Ana Hoyos Taborda, Jhoan Andrés Castaño OIF Municipio La Dorada: Ana Isabel Blanco Hernández, Marion Cetina Carmona, Jackeline Neira Herrera, Adriana Romero Rodríguez, Sandra Patricia Gallego Ayala, Yenny Lilibiana Valencia, Teresa Gómez, Margarita María Hoyos Pelaez, Erika Lozano Moyano, Lilibiana García Aviles. OIF Municipio Manzanares: Sandra Lilibiana Trujillo Quintero, Blanca Orlidia Duque Henao, Sonia Cristina Zuluaga Ospina. OIF Municipio Salamina: Sorany Rocío Quintero, Ayda Clemencia Alzate, Sandra Milena Toro B, Lina Giselli Castro cano, Claudia Yolima Arango Ramírez, John Freddy Giraldo López, Dora Janeth Gómez U. Carlos Mario Granada, Juliana Hincapié M., Luis Daniel Trujillo, Diana María Henao, Gloria Milena Benjumea, Oscar Daniel Naranjo, Alba Elsy Arias, José Gilbert Alzate. El equipo pertenece al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales: Línea Subjetividad política y construcción de subjetividades, línea de Desarrollo Social, políticas y programas en niñez y juventud, al Grupo de Desarrollo Psicosocial y al Grupo Familia, Identidad y Cultura, estos últimos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Manizales.

** Psicóloga, Educadora Especial, Magister en Educación y Desarrollo Comunitario. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales. Correo electrónico: tosi@telesat.com.co

*** Psicóloga, Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Habana y Universidad de Manizales. Candidata a doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud alianza Cinde-Universidad de Manizales.

**** Psicóloga, Profesional Grupo Asistencia Técnica ICBF Regional Caldas.

y micro (familias), desde una dimensión retrospectiva y prospectiva que compone la pregunta ¿cómo se expresa la relación entre violencias, familia y construcción de institucionalidad? Dicha relación pretende develar la constitución de experiencias en el fortalecimiento de lo público, la democracia y las relaciones entre las prácticas institucionales, y las narrativas familiares, frente a la crianza. Para tal fin, presentamos las tendencias teóricas expresadas en metáforas y narrativas ejemplarizantes¹ pretendiendo argumentar las rupturas y desplazamientos teóricos comprendidos en seis regularidades halladas en la tercera fase de investigación.

Palabras clave: Crianza, familia, prácticas institucionales, narrativas ejemplarizantes.

Práticas discursivas e familiares sobre a educação em oito Observatórios de Infância e Família (OIF) de Caldas, Colômbia

• **Resumo:** Este artigo apresenta os resultados principais duma pesquisa que visa a compreender os vínculos entre as práticas discursivas que existem nos âmbitos macro (políticas), meso (instituições) e micro (famílias) desde uma dimensão retrospectiva e prospectiva que estrutura a pergunta ¿como se expressa a relação entre a violência, a família e a construção de institucionalidade? Tal relação pretende descobrir a constituição de experiências para fortalecer o público, a democracia e as relações entre as práticas institucionais e as narrativas familiares em relação à educação das crianças. Para este fim, são apresentadas as tendências teóricas contidas nas metáforas e nas narrativas exemplares² com o propósito de argumentar as rupturas e os deslocamentos teóricos compreendidos em seis regularidades encontradas na terceira fase da pesquisa.

Palavras chave: educação, família, práticas institucionais, narrativas exemplares

Institutional and familial discursive practices on rearing children in eight Childhood and Family Observatories (OIF) in the Province of Caldas, Colombia

• **Abstract:** This article presents the main results from a research that aims at understanding the links among the discursive practices existing in the macro (policies), meso (institutions) and micro (families) settings, from a prospective and a retrospective dimension that makes up the question ¿how is the relation between violence, family and institutionality construction

¹ Las narrativas seleccionadas para este informe se presentan con nombres, ciudades, fechas y numerales de los historiales modificados con el objeto de guardar el anonimato de los actores.

² As narrativas selecionadas para este relatório é apresentada com nomes, cidades, datas e números de dossiês modificados com o objetivo de manter o anonimato dos atores.

expressed? Such a relation aims at disclosing the structuring of experiences to strengthen the public matter, democracy and the relationships between institutional practices and family narratives with reference to child rearing. Accordingly, the theoretical trends expressed by means of metaphors and exemplifying³ narratives that aim at stating the ruptures and theoretical displacements included in six regularities found in the third phase of the research are presented here.

Keywords: child's rearing, family, institutional practices, exemplifying narratives

Primera versión recibida junio 10 de 2009; versión final aceptada julio 12 de 2009 (Eds.)

-Introducción. -Antecedentes teóricos y referentes construidos en la primera y segunda fase de investigación. -Fundamentación de un método ad hoc: relación entre las voces micro/meso y macro. -Descripción de los hallazgos. -Narrativas ejemplares de la niñez, la juventud y la familia en contextos de violencia. Algunas regularidades y rupturas en las prácticas discursivas de los niveles micro/meso y macro-institucional. -Conclusiones. -Lista de referencias.

Introducción

La construcción de un sujeto individual y colectivo aparece como un imperativo lógico implícito en los estilos de vida democrática y en la descripción del conflicto social en Colombia, de tal forma que comprender las prácticas de crianza en el sentido de la alteridad y la *responsabilidad frente al otro* y sus implicaciones en la construcción del tejido generacional, que vincula historia y política, requiere de una lectura más allá de los elementos deseados, del contenido (el *qué*) y las estrategias utilizadas (el *cómo*), con la necesaria interpretación de los códigos inter-actuales entre los ámbitos macro, meso y micro institucional.

De esta manera, en el presente artículo desarrollamos algunos resultados de la investigación *Relaciones y tensiones entre las prácticas discursivas en las lógicas de formación e implementación de la política pública, las prácticas institucionales, y las narrativas familiares, frente a la crianza en 8 OIF de Caldas* en los Observatorios de los Municipios de la Dorada, Manzanares, Neira, Salamina, Chinchiná, Villamaría y Manizales (Comuna San José, Ciudadela Bosques del Norte y La Fuente), desarrollada en el 2007. Dicha investigación corresponde a la tercera fase de investigación del Estudio: *Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones*

³ The narratives selected for this report are presented with names, cities, dates and modified dossier numbers with the aim to keep the actors' anonymity.

vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho Observatorios de Infancia y Familia de Caldas, la cual pretendió comprender las relaciones y tensiones entre las prácticas discursivas en las lógicas de formación e implementación de la política pública, las prácticas institucionales, y las narrativas familiares, frente a la crianza; así mismo, develar las rupturas y constitución de experiencias en el fortalecimiento de lo público, la democracia y la ética del cuidado en las relaciones entre las prácticas institucionales, y las narrativas familiares, frente a la crianza; y, finalmente, identificar los lineamientos emergentes que posibiliten re-significar las prácticas discursivas de crianza hacia la construcción de lo público y la democracia en el marco de los procesos de intervención socio-familiar en los ámbitos macro, meso y micro de las políticas públicas en familias de los OIF de Caldas.

En tal sentido, desde una perspectiva generacional, este trabajo tiene como propósitos comprender la relación entre las prácticas discursivas que emergen en las voces de los agentes institucionales, el discurso normativo y las familias en contextos de actuación, focalizando la atención en seis regularidades halladas en la comprensión de narrativas ejemplarizantes registradas entre los años 1977 y 2008, referidas a problemáticas de violencia intrafamiliar respecto a la niñez, la juventud y la familia.

Para tal fin, en este trabajo abordamos, en un primer momento, algunas tendencias investigativas en la relación crianza, violencia intrafamiliar y construcción de democracia, partiendo de los resultados e interrogantes de la primera y segunda fase de investigación; posteriormente, desarrollamos el marco de referencia epistémico y metodológico construido que posibilitó comprender la vinculación entre los ámbitos macro, meso y micro, desde la comprensión de metáforas y narrativas ejemplarizantes; finalmente, argumentamos las regularidades, rupturas y desplazamientos teóricos comprendidos en esta fase de investigación con el desarrollo de las preguntas emergentes que conducen a una propuesta de transitar de una política poblacional de la niñez, la juventud y la familia, a una perspectiva generacional en la política.

Antecedentes teóricos y referentes construidos en la primera y segunda fase de investigación

La pregunta por la relación entre prácticas de crianza familiares con los escenarios político, cultural y socio-histórico ha sido abordada desde el punto de vista teórico, entre otros autores y autoras, por Myers, 1993 – 1994; Aguirre, 2000; Torrado, 2000; Bronfenbrenner, 1987; Tenorio, 2000; Botero y Ríos, 1998/2000, para quienes existe una distinción entre prácticas, patrones y pautas de crianza basadas tanto en el tipo como en la intencionalidad de

la relación.⁴ Las creencias y los valores, los mitos y los prejuicios frente a los roles e identidades de hijo o hija, madre o padre, o en roles externos a la familia, tales como ser ciudadano o ciudadana, amigo o amiga, humano o humana, etc., se constituyen en conocimiento básico del modo como se debe criar a los niños y niñas, y presentan una relación interdependiente con los contextos socio-históricos y económicos de existencia.

De acuerdo con Botero, Salazar y Torres (2006, pp. 46-51), los estudios que han indagado sobre las relaciones entre familia, crianza/institucionalidad y construcción de la democracia, se agrupan en cinco tendencias básicas: Crianza y comportamiento; estudios comparativos de las prácticas de crianza en familias de diferentes países; crianza, cultura y globalización; crianza y pobreza; y, crianza y democracia.

Con respecto a la relación crianza y comportamiento, Ramírez-Castillo, 2007; Vielma, 1999; Hurtado (1998); Satir (1989), plantean que la forma en que interactúan los cuidadores y cuidadoras, padres y madres, hijas e hijos, construye la calidad de la relación. En este orden, Satir (1989) caracteriza las relaciones humanas al interior de la familia como nutricias o conflictivas; en dichas relaciones se forman, fortalecen u obstaculizan la autoestima, la construcción de normas y valores, la comunicación democrática y los vínculos fuertes con la sociedad.

Estudios comparados sobre crianza (Crawford-Brown, 1999; Baumrind, 1991) resaltan las diferencias culturales entre las pautas y prácticas de crianza implementadas por padres y madres de familia en diferentes países afirmando que, por ejemplo, en Japón los padres y madres de familia enfatizan en la estimulación de habilidades en el auto-control, la obediencia ante la autoridad adulta, la cortesía social en las relaciones de padres y madres con hijos e hijas, y el fomento de metas grupales; mientras que los padres y madres de Estados Unidos centran su crianza en la acción individual, la lucha por los propios derechos, la asertividad, la autonomía y la competitividad. En este mismo sentido, un estudio con familias inmigrantes de la China destaca que existe un alto puntaje en castigos físicos y gritos a los hijos e hijas, como necesidad de mantener los lazos de su cultura de origen.

Otros estudios comparados entre Jamaica y el Líbano, y en Perú y Colombia, señalan que el estilo dominante de crianza caribeño es autoritario, como también lo es en el Líbano, pues, en esta región, el estilo de crianza destaca una formación severa en la disciplina impuesta por el padre y la sobreprotección de la madre. De tal manera, que el castigo aparece como intimidación; “takhjil” literalmente significa incitar al miedo y a la vergüenza. Así mismo, estos estudios afirman que la guerra en esta región impactó las prácticas de crianza

⁴ “Las prácticas hacen referencia a las acciones y comportamientos concretos que se privilegian y se construyen en las relaciones interhumanas de la vida cotidiana. El trato, por su parte, hace referencia a la calidad y estilo del cuidado; las pautas responden a las orientaciones que los padres/madres priorizan como ideal y guía en la relación de formación. Los patrones de crianza hacen referencia a las costumbres, la tradición y el acervo cultural que se transmiten entre una generación y otra”. (Botero, Salazar & Torres, 2006, p. 46).

evidenciando que se notó un declive en la autoridad paterna.

En Perú y Colombia, se indaga por el desarrollo de unas personas autónomas con una conciencia moral recta, capaces de actuar como adultos demócratas y honestos. Así, las relaciones de poder al interior de la crianza, todas ellas basadas en el miedo del niño o niña al castigo, impiden dicha autonomía; por tal razón, se sustenta la noción de disciplina inductiva, la cual se basa en la apelación a la razón, al amor propio y al deseo de crecer del infante. En esta tendencia, se resalta que la crianza está centrada en unos lazos familiares que producen y reconstruyen los sistemas culturales, los valores morales y políticos con los cuales se forman los niños y niñas. Así mismo, valores y prácticas de democracia y autoritarismo transversalizan los escenarios íntimos y se constituyen en mediadores o formadores de sujetos ciudadanos.

Otro grupo de trabajos centra su atención en los procesos de crianza, cultura y globalización: los estudios desarrollados por Mc Donnell, 2002; Beltrán, 2001; Baumrind, 1999; Crawford-Brown, 1999; Grille, 2007; Jenson, 2007; Kelley y Tseng, 1992; Suzuki, 2000, coinciden en que la globalización ha impactado las creencias y prácticas culturales de crianza en todos los Estados. Así, el aislamiento, la ruptura de comunicación, las dietas desagradables, los mercados de sexo y la biotecnología o prácticas de crianza científizadas y mercantilizadas, van diluyendo poco a poco la relación inter-subjetiva y, por ello, están dificultando el proceso de subjetivación en la formación de niños, niñas y jóvenes.

En la relación entre crianza y pobreza se destacan Myers, 1993; Estefanía & Tarazona, 2003; Aguirre, 2007; Hurtado, 1998; Loyácono, 2007; Vásquez de Velasco, 2004, y el estado del Arte 1990-2000, realizado por el Dabs Bogotá. Afirman que la equidad no se reduce a la superación de la pobreza, sino también a la igualdad de oportunidades y la distribución del ingreso, y no sólo a la falta de renta, la carencia de servicios básicos, los problemas de vivienda, la violencia, e inseguridad. En este estudio, la relación entre crianza y pobreza se aborda, no sólo desde el punto de vista de la redistribución, sino también, desde el reconocimiento (Fraser, 2004), la inclusión social (Bustelo & Minujin, 1998), la capacidad de agencia y las oportunidades sociales y políticas (Sen, 2000).

Violencias intrafamiliares y crianza: Autores como *Peñuela, Corsi, Valderrama, Beltrán, Grabe, Villar, Ramelli, Buitrago, Duque, Calvo, Maya, Hurtado, Cuadros, Palacio, Drezett, Chaux, Maturana, Restrepo, Holmgren, Duran, García, Dulcey, 2006 ; Vargas, Torrado, Guerrero, 2006*, a pesar de no abordar directamente la categoría de crianza, refieren la noción de violencia intrafamiliar dentro de clasificaciones como: Violencias de género, intergeneracionales, por orientación sexual y condición de susceptibilidad, las cuales se relacionan con estructuras familiares de corte autoritario o de distribución vertical del poder; así mismo, con expresiones de maltrato físico o emocional, abandono, abuso sexual, explotación y abuso económico. Específicamente, la situación de maltrato infantil se tematiza cuando un niño

o una niña sufre daño físico, se le priva de la satisfacción de sus necesidades básicas de alimentación y cuidados, es abusado o abusada sexualmente, o se le hace un daño mental como resultado de una acción u omisión por parte de quienes tienen funciones paternas, maternas, de cuidador o cuidadora o de tutor o tutora responsable.

Por otro lado, Corsi (2006) plantea que la violencia intra-familiar se relaciona con un problema social de vulneración de derechos humanos, de salud pública, de seguridad ciudadana, en el ámbito público y privado; por lo tanto, es un problema del Estado. No obstante, este trabajo señala que además de responsabilidad estatal y las dificultades en la redistribución económica, se expresan condiciones de valor cultural institucionalizados de humillación, control y subordinación en las relaciones interhumanas entre perpetrador y víctima, perpetrador y contextos, víctima y condiciones culturales. Así, en las narrativas se articulan diversos personajes (actores, espectadores pasivos y activos) en la relación violencias, crianza y contextos.

Entre los estudios sobre la relación crianza y democracia se resaltan los de Bakunin en Maximoff, 1964; Goldman, 1983; Collelo, 1987; Lafosse, 2007; García, 2007. Estos investigadores han profundizado acerca de la relación equitativa en la toma de decisiones en la crianza, expresadas en un continuo que va desde relaciones autoritarias a relaciones más participativas al interior de la familia. Una de las relaciones más trabajadas por este grupo de estudios está referida a la equidad de género, la educación y la democracia, estableciendo analogías entre los tipos de relación en la crianza y los tipos de gobierno, como por ejemplo, crianza anarquista y crianza totalitaria.

Estas investigaciones expresan con respecto a la crianza una intencionalidad teleológica, la cual se debe enfocar a desarrollar una ética orientada a la formación de sujetos autónomos y no sólo eficientes, trabajadores o profesionales. Estos estudios afirman que las experiencias de las niñas y los niños cuando están creciendo, moldean la persona en la que se convertirán y a la sociedad en la cual viven. La crianza, por lo tanto, es parte de la sociedad, un proceso comunal por el cual los niños y las niñas aprenden lo que significa ser un individuo.

Frente a estos trabajos, los resultados de las primeras fases de investigación señalan que la violencia intrafamiliar no es categoría homogénea, sino irregular, heterogénea y dismorfica. En lugar de remitirse a una condición cerrada o al interior de la familia, señala una interrelación ineludible con las características culturales y contextuales donde se manifiesta. Por lo tanto, ninguna narrativa se limitó a relatar elementos intrafamiliares; al contrario, cada una de ellas evidenció objetos, metáforas, adjetivaciones, necesidades provenientes del habitar un contexto cotidiano circundante al hogar que indican un lugar de violencias poliédricas que, aún en situaciones denunciadas por la misma causante, marcan claras distinciones entre ellas, no obstante remitidas todas a las condiciones situadas y localizadas en los contextos de actuación; elemento que complejiza el círculo y la reproducción de las denominadas violencias

intrafamiliares, tales como: violencias estructurales por falta de redistribución, inequidad, impunidad, exclusiones históricas, y especialmente, patrones de valor cultural de reproducción de la discriminación, la subordinación y el control.

Teniendo en cuenta que la relación crianza y la construcción de un orden político democrático se constituye en el objeto de investigación del presente trabajo, la cualidad de relaciones democráticas, autoritarias o *lesseferistas* son elementos de comprensión para este estudio; sin embargo, se aleja de una perspectiva con énfasis en la modelación en la crianza únicamente, para asumir una dialógica entre la cultura y el sujeto. El niño o niña es sujeto activo de su propio desarrollo y en la transformación del mundo que lo rodea (Vygotski, 1979; Berger & Luckman, 1978, 1994).

Así mismo, en este estudio el objeto crianza y democracia se aborda desde la interacción con los cambios socio-cultural y político, partiendo de que este no es un asunto meramente doméstico, sino también público que involucra a la sociedad. Por esto, de acuerdo con los hallazgos de la primera y segunda fases de investigación (Botero, Salazar & Torres, 2006), la crianza en la forma particular de relacionar el discurso del desarrollo con los acontecimientos técnicos políticos y económicos del momento, es esencialmente interdependiente del modo de ser y hacer familiar en contextos particulares. En este sentido, las prácticas discursivas relacionadas con la crianza se constituyen en un sistema de relaciones que permite la incorporación de objetos, conceptos, teorías y estrategias que determinan la manera de comprender una realidad para educar a los hijos e hijas. En ellas las familias tienden los conectores que indican la formación y continuidad de conductas pautadas e imaginarios sociales (interacción y comunicación) y marcan lineamientos para la construcción de subjetividades por medio de las características emocionales, afectivas, cognitivas, relacionales y ético-morales.

Así por ejemplo, de acuerdo con las narrativas inter-generacionales en familias de ocho OIF de Caldas, quedó en evidencia que la orientación religiosa de la primera generación, fue reemplazada por el discurso sobre el desarrollo psicológico. Los saberes legítimos sobre la crianza estuvieron determinados por las reglas de juego que otorgan la autoridad de quien habla, desde el punto de vista moral y profesional; así mismo, cohabitaron con las perspectivas teóricas, los sistemas de clasificación, nominación, adjetivación, enjuiciamiento, modelación y valoración de una realidad (Escobar, 1998, p. 88) incurriendo en las maneras de auto-percibirse y ubicarse en las relaciones de crianza.

En consecuencia, se observa un desplazamiento de crianza como relación exclusiva del mundo íntimo y privado, hacia la crianza con relación a prácticas discursivas que circulan en los mundos económicos privatizados, discursivas macro y meso institucionales, agenciadas por saberes disciplinares, agencias internacionales y mundos culturales arraigados y sedimentados en la tradición cultural.

Es importante resaltar que en los procesos de crianza las familias conservan su sentido en el mundo de lo íntimo como un lugar de los aprendizajes más emocionales, lugar de producción de singularidades compartidas, de idiosincrasias y creencias, lugar de posicionamiento en las diferentes perspectivas de ver el mundo; y con esta última afirmación, lugar donde se aprende a vivenciar y construir lo público, como mundos paralelos en la vida de las familias. De esta manera, se desvirtúa la polarización o dicotomía frente a lo público y lo privado dentro de su dinámica interna, ya que testifican el reconocimiento de espacios más amplios para la legitimación de sus derechos y se constituyen en el espacio cotidiano donde se recrea el sentido de ambas esferas.

En los procesos de crianza se evidencian las contradicciones que viven las familias de ser una población que a diario se enfrenta a una situación de "sobrevivir" en un medio que les es adverso, y a la vez, coincidir con el mundo en su concepción de ser sujetos de consumo, que deben acceder a cosas materiales para ganar reconocimiento o estatus. Esto a su vez choca con la demanda de ejercer un modo de vida, en donde deben ser sujetos cívicos, democráticos, tiernos, lo cual está mediado por campañas que lo que generan es reactancia al no tener en cuenta su proceso de estructuración, reconocimiento e identidad social, y sus condiciones materiales, sociales y simbólicas de vida.

Por otra parte, se resalta que la crianza está vinculada al sistema social imperante y sus características varían de una etapa histórica a otra. Las prácticas de crianza se relacionan con dos componentes: un nivel macro y uno micro. En el primero se considera que los cambios de las mismas van a la par con las transformaciones de las familias; en un contexto histórico amplio, es decir, en calidad de institución social, las contradicciones que se expresan a este nivel reflejan en gran medida las particularidades propias de la sociedad en una etapa histórica concreta de su desarrollo.

Las prácticas de crianza en lo micro están afectadas por el tipo específico de relaciones familiares que se forman en el marco de un sistema social determinado, sin dejar de lado la correspondencia con sus propias regularidades internas. Por lo tanto, cambia según el régimen socio-económico imperante y el carácter de las relaciones familiares: contenido y jerarquía, funciones económicas, biológicas o reproductoras y educativas; necesidades afectivas y espirituales. Es decir, que estas variaciones se dan según el nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad, su base económica, ideológica, costumbres, tradiciones, religiosidad, así como el crecimiento demográfico.

En este sentido se identifica la coexistencia entre ideales que corresponden a destiempos y temporalidades discontinuas, nichos culturales diversos y heterogéneos y discursos tradicionales que pretenden homogeneizar en un modo único "la manera de una buena crianza". En las familias participantes, podemos observar que las relaciones familiares están mediadas por la exigencia de un respeto irrestricto a la autoridad paterna, pauta propia de una sociedad más tradicional, conviviendo, con comportamientos tendientes a favorecer

relaciones más horizontales y críticas entre padres y madres con sus hijas e hijos; una manifestación que caracteriza los ideales de la sociedad moderna, centrada en una forma de vida más democrática y participativa.

Dado lo anterior, las personas adultas consideran por una parte que el castigo es muy importante para formar niños y niñas correctos, y al mismo tiempo reconocen que el castigo físico es muy nocivo para el desarrollo psíquico del niño o niña (Aguirre, 2000; Himmelstein et. al, 1991). Esta coexistencia de normas que exigen al individuo un acatamiento no reflexivo a la autoridad y una dependencia con respecto a la persona adulta, frente a aquellas otras que centran la atención en la autonomía de los niños y niñas, hace, en la realidad cotidiana, que los padres y madres de familia entren en serias contradicciones, tanto internas como externas, cuando intentan controlar y orientar el comportamiento de sus hijos e hijas.

Si bien en este estudio se corrobora la categoría de hibridación que Aguirre (2000), citando a Canclini (2000), expresa en esta investigación como la coexistencia de prácticas pre-modernas y modernas, ésta, a su vez, evidencia un fenómeno de doble hibridación y negación, en el cual, además de coexistencia se observa la pérdida de confianza en los referentes seguros para una buena educación de los hijos e hijas, característicos de las condiciones del mundo postmoderno. En este sentido se evidencia que las prácticas de crianza oscilan entre las pautas modernas y las pautas de antaño, mediadas por la desconfianza en las recomendaciones provenientes de diferentes saberes. Emerge, por lo tanto, una tensión derivada de tratar de reemplazar el castigo, hacer consciencia de los derechos de los niños y las niñas y querer mantener el control; o, simplemente, no saber cómo actuar en la relación de crianza.

Esta tensión ha generado comportamientos que van desde un desempoderamiento de la autoridad a una práctica de autoritarismo, para tratar de mantener dicha autoridad, lo que implica que aún no se ha logrado redefinir lo que es el desarrollo o buscar un cambio en las significaciones imaginarias de la sociedad actual que lleve a superar su significado y al mismo tiempo a cuestionar sus fundamentos que lo vinculan con el racionalismo, el crecimiento por el crecimiento, la fe ilimitada en la ciencia y la técnica. Por lo tanto, se considera que, frente a lo anterior es posible entonces, mediante otros discursos y lenguajes, mediante otras formas de ser afectados por el poder, revertir los efectos y crear nuevas realidades desde las cuales se podrán ir construyendo relaciones más complejas, entre múltiples actores involucrados —públicos y privados, centrales y locales—.

Así mismo, en las dos primeras fases del estudio identificamos un modelo de subordinación que ha incidido en la crianza tensionando las prácticas de relación desde las lógicas de los mundos pre-moderno, moderno y postmoderno, tales como: Padres y madres campesinos con prácticas tradicionales, creencias antiguas y mezcla de pautas modernas, tránsito del contexto rural a la vida urbana entre la primera y segunda generación; un tránsito en los valores culturales familiares, del valor por la tierra al valor por el mercado.

Por otro lado, la relación pobreza y conflicto juega un papel determinante en los distintos aspectos que componen las prácticas de crianza. La falta o la pérdida de empleo, la desconfianza que afecta el tejido de redes vecinales y comunitarias, la disminución en la calidad de vida, inciden en las prácticas de crianza asociadas a comportamientos que favorecen la construcción de lazos afectivos fuertes y de relaciones interpersonales justas, equitativas y democráticas fundamentales para la constitución de capital cultural que habilita para afrontar de un mejor modo las adversas condiciones socioeconómicas.

Las condiciones de riesgo social abarcan la interrelación de factores tanto internos —la vida familiar en su interior— como externos —problemática social violencia intergeneracional explotación, exposición a peligros físicos—. De esta manera, la falta de oportunidades para el desarrollo de capacidades de los integrantes, en la marcha o desenvolvimiento de la familia como grupo, limitan sus posibilidades de elección y de fortalecimiento de sus redes de relaciones. Reafirmando lo que sostiene Cebotarev (1984), son situaciones que generan consecuencias tales como que las familias estén más atomizadas, sean menos solidarias, su capacidad de apoyar el desarrollo de sus miembros se vuelva débil y tengan menos oportunidades para participar en el desarrollo general.

Las pautas y prácticas de crianza en las familias caldenses estudiadas, muestran que al igual que en las familias colombianas ha sido un tema que es propio de cada cultura y región; es un elemento fundamental en los cambios históricos de la familia, ya que ellas están mediadas por cambios en la composición de la familia, la reorganización de los subsistemas antiguos, la aparición de otros nuevos, y por modificaciones en las fronteras internas y externas de la familia. Por lo tanto, no son acciones y reacciones estáticas de padres y madres con sus hijas e hijos, ni formas de comportamientos repetitivos, sino que las prácticas de crianza se van transformando por efecto del desarrollo de los niños y niñas, y también por los cambios suscitados en el medio social.

Las tendencias halladas en la primera y segunda fase de investigación develan tensiones y categorías emergentes en tres dimensiones inter-relacionadas: Dimensión ético-afectiva, dimensión material/institucional, y dimensión simbólica, política y cultural. Las cuales profundizan la comprensión sobre las relaciones inter-humanas al interior de la crianza, las relaciones y creaciones simbólicas, las relaciones con el contexto y las condiciones sociales de vida. En cada una de estas dimensiones emergieron tendencias teóricas que amplían el objeto relacional *crianza y democracia*, tales como: condiciones de crianza, triada entre crianza, pobreza y conflicto, modelo de subordinación y doble hibridación o mestizaje entre lo pre-moderno y lo moderno.

De esta manera, las tensiones y desplazamientos teóricos que se argumentan en este estudio consisten en subrayar que, de comprender la crianza como formación exclusiva de máximas orientadas por las tradiciones, ideologías y creencias de la vida particular, se devela la crianza como nicho

de construcción de sensibilidades éticas y políticas en las que se experimentan las relaciones más significativas frente al reconocimiento de los sentidos de lo justo e injusto, de la equidad en las relaciones en un inter-juego de prácticas autoritarias y democráticas. Con lo cual se amplía la categoría desde una perspectiva política, resaltando que en ella se gesta la construcción de marcos de interpretación/compreensión, para valorar el mundo de los intereses, las necesidades y las acciones de otras personas al interior de la relación.

De la misma manera, las narrativas autobiográficas de las familias consultadas permiten problematizar la noción de familia como un único nicho de crianza, y comprender ésta como esencia. Por el contrario, en este estudio se evidencia la familia como devenir desde la crianza, un proceso a través del cual la realidad social de la familia se construye en la cotidianidad, en una tensión entre el deber ser, el ser y el hacer. Así, los procesos de crianza en la familia constituyen referentes simbólicos sólo cuando se accionan, al menos en la interpretación de la intensión de los miembros; procesos de reconocimiento y de distribución de relaciones equitativas en la pluralidad de intereses al interior de la relación.

Desde la dimensión simbólica, política y cultural, se devela que los procesos de tecnificación, cientificación y subordinación de conocimientos de los saberes de los expertos, frente a los saberes tradicionales, no sólo se expresan en la implementación de prácticas híbridas o coexistentes entre lo tradicional y lo moderno, sino también afectan las interacciones de los cuidadores o cuidadoras, padres/madres-hijos/hijas, generando una pérdida de confianza en los referentes considerados seguros sobre el cómo criar. De esta manera, emergen dos categorías centrales que sustentan los tránsitos de las prácticas de crianza en la época actual: por un lado, la categoría de vacío de referente, y por el otro, el fenómeno del péndulo; categorías que describen la apropiación de las familias del discurso moderno, como por ejemplo, privilegiar el diálogo y la participación en las relaciones de crianza; pero en momentos de crisis o de pérdida de control, se vuelve o se reafirman a las prácticas tradicionales y autoritarias como camino de formación de las hijas e hijos.

La dimensión simbólica, política y cultural, se entrelaza con la dimensión material e institucional, irrumpiendo con la categoría *condiciones de crianza* que permite dialogar con las categorías bourdieuinas del capital global, social y cultural (Bourdieu, 1976, 2000). Es así como se visibiliza una nueva categoría emergente, capital político, con el cual las familias pueden ejercer el derecho a luchar por los derechos que dignifican los procesos de crianza, y las potencia para la construcción de lo público y la democracia en sus localidades concretas.

La sociedad y el contexto se conciben como el conjunto de redes de relaciones que se establecen entre todas las personas y entre éstas y su entorno, entendiendo además que, así haya intereses diversos y múltiples aspiraciones, se presentan necesidades comunes. Esta visión unida al entorno socio-cultural, lleva a conceder importancia capital al desarrollo de las capacidades

y potencialidades de los seres humanos. En este contexto, el capital político propende por construir procesos, ambientes y escenarios hacia la calidad de vida, que no sólo comprende los bienes y servicios a que tienen acceso los individuos y grupos sociales para satisfacer necesidades de carácter natural y social, sino que también hace referencia al grado de libertad con el cual se ha elegido el estilo y modo de vida personal que más se valora: las prácticas sociales y espacios de participación política, las actividades laborales y cotidianas y la seguridad social a lo largo del ciclo de la vida en las relaciones de crianza.

Desde este nivel de pensamiento, la categoría de capital político relacionado con la crianza se constituye en un catalizador para materializar procesos orientados a la redistribución de la riqueza social y al reconocimiento de las titularidades que potencie la diversidad, minimice la discriminación y convierta al mercado en un juego en el que todos y todas ganan, desde la acción colectiva de las familias en pro de unas condiciones de vida digna. El capital político busca soluciones alternativas que lleven a las mujeres, padres, madres, hijas e hijos a organizarse y reclamar colectivamente sus derechos, impulsando que las problemáticas privadas tengan un espacio más amplio de reclamo.

En consecuencia, para esta tercera fase de investigación nos propusimos ampliar la comprensión de las narrativas familiares en su ámbito micro e interpretar las relaciones y tensiones entre las prácticas discursivas en las lógicas de formación e implementación de la política pública, las prácticas institucionales, y las narrativas familiares, frente a la crianza en ocho OIF de Caldas, con un interés especial en comprender las relaciones entre las violencias intrafamiliares y los discursos normativos e institucionales.

Fundamentación de un método *ad hoc*: relación entre las voces micro/meso y macro

Para dar cuenta de los objetivos de las relaciones entre: la apropiación de la norma por parte de los agentes institucionales, los afectados directos y los saberes disciplinares que agencian su contenido, fue necesario fundamentar un método que permitiera ubicar prácticas concretas, situadas, ir a la cosa misma (Heidegger, 1958), reconocer la realidad como se presenta articulada y en acción. De esta manera, acudir a los archivos de restablecimiento de derechos y judicialización como narrativas ejemplarizantes permitió, en lugar de analizar y descomponer los elementos, reinterpretar las relaciones a partir de estos archivos como tramas o micro-historias que evidencian un principio, un desenlace y un fin, y en términos de Bajtín (1979), una polifonía o multiplicidad de voces de actores dando cuenta de regularidades y rupturas entre ellas en continuidades y discontinuidades temporales y contextuales, en campos de sentido y enunciación diferenciales, para sustentar así tendencias teóricas que esclarecen otras maneras de comprender los fenómenos que

acaecen, distanciando el lugar común para interpretarlos.

Las bases conceptuales en la construcción del método se desarrollan a partir del seguimiento a la construcción de pensamiento y teoría política de Hannah Arendt (1943; 1951/2004; 1957/2000; 1958/ 1998; 1959; 1963/2006; 1965/2001; 1968; 1978/2002 y 2003; 2005; Botero, Alvarado & Luna, 2009). Tomarla como marco de orientación epistemológica permite, por un lado, recuperar la vigencia de sus postulados de filosofía política, a la luz de los problemas de nuestro contexto particular, y por el otro, fundamentar una perspectiva de comprensión narrativa como acontecimientos singulares que evidencian la experiencia en que se vive la política en la vida cotidiana de las personas.

Las narrativas ejemplares que se retoman en esta investigación se basan en tramas configuradas no por un solo narrador, sino por el hilo conductor de procesos socio-jurídicos que evidencian múltiples voces que constituyen subjetividades particulares. En esta investigación, la trama de la narrativa no parte de la reconstrucción subjetiva de su propia biografía y sentido de vida; tampoco depende de la configuración de un relato particular que responda a una pregunta evocadora de la historia. Para la pregunta de las narrativas, en esta investigación se diferencian las narrativas autobiográficas de las narrativas temáticas, como fue el caso de la primera fase de investigación: Narrativas autobiográficas de crianza, Botero, Salazar & Torres 2006, Narrativas del Conflicto, Daiutte 2004 y, Botero, Calle, Lugo, Pinilla, Ríos y Col. 2005-2007; Narrativas de situaciones límite, Alvarado, Ospina, Muñoz, Botero y Col., 2005-2008. Éstas, por su parte, corresponden a las formas en que prácticas discursivas que han narrado a un sujeto particular van configurando una trama con nudos, desenlaces y azares de subjetividades singulares contextualizadas en tiempos específicos y circunstancias contextuales determinadas.

En este sentido, el diseño de esta investigación buscó el develamiento del sentido de las percepciones, los imaginarios y las lógicas institucionales que, sobre la crianza, subyacen en los documentos de la política y en el ámbito de las instituciones para confrontarlas con las del ámbito micro. La naturaleza del objeto de investigación corresponde a un interés investigativo de carácter interpretativo y se vincula a una finalidad comprensiva. Está inscrito en un diseño de corte hermenéutico, el cual pretende realizar una lectura de un fenómeno de la realidad por medio del diálogo entre los diferentes discursos teóricos, socioculturales y normativos.

Para lograr los objetivos de la investigación y teniendo en cuenta el diseño emergente construido en el proceso investigativo, desarrollamos el siguiente procedimiento metodológico:

Identificación de narrativas autobiográficas de crianza intergeneracionales: en la primera y segunda fase de investigación establecimos una relación dialógica con actores significativos de cuatro generaciones: Abuela y abuelo, madre y padre, niño y niña, y joven. Para la organización y análisis de la información construimos matrices que nos permitieron codificar e identificar las

tendencias evidenciadas en las respuestas dadas a los diferentes instrumentos. En la tercera fase de investigación procedimos a identificar narrativas institucionales en las cuales los OIF tienen su contexto de influencia: archivos de judicialización y restablecimiento de derechos de niños, niñas, jóvenes y sus familias, tales como: Comisarías de familia, inspecciones de policía, historias del ICBF.

La selección y comprensión de 30 narrativas ejemplares de las registradas entre los años 1977 y 2008 referidas a problemáticas de violencia intrafamiliar respecto a la niñez, la juventud y la familia, con una perspectiva histórica e intergeneracional, en su relación con las prácticas discursivas cotidianas que emergen en las voces de los agentes institucionales, el discurso normativo y los contextos de actuación en 8 OIF de Caldas. Se denominan narrativas ejemplares a aquellos micro-relatos que logran condensar y representar una problemática social que el discurso teórico no había comprendido en sus descripciones anteriores. De esta manera, dichas narrativas adquieren un sentido comprensivo mas no explicativo de fenómenos sociales, pues con su interpretación no se pretende generalizar la información a casos similares, tampoco a los grupos poblacionales que referencia; sino, sólo ampliar el conocimiento teórico de porciones de la realidad que antes estaban incomprendidas construyendo categorías que permiten avanzar en la actuación de la realidad sociopolítica de la niñez, la juventud y la familia.

Conforme con lo anterior, basamos esta investigación en un enfoque hermenéutico performativo, o hermenéutica ontológica política, que se insinúa en el pensamiento arendtiano (Botero, Alvarado & Luna, 2009). Esta investigación específica permite pensar dicha propuesta desde la realidad de la niñez, la juventud y la familia en contextos específicos, con circunstancias vitales particulares, evidenciando los modos de interpretación social sobre nociones abstractas como la niñez, la juventud, la justicia, el maltrato, la pobreza, la protección, los derechos humanos y las consecuencias que ello tiene frente a los programas que se agencian para ciudadanos y ciudadanas de carne y hueso.

En consecuencia, la relación entre los ámbitos macro, meso y micro, implica desarrollar una lógica de investigación que privilegie las rupturas y encuentros entre las prácticas discursivas que circulan en los tres ámbitos, para reconocer desde los saberes vecinales propuestos por Foucault (1983) los juegos de poder y las maneras en que los saberes se van apropiando en la vida cotidiana. También busca describir y comprender las dinámicas y manejo del proceso de intervención que realizan los agentes institucionales frente a los casos denunciados ante el ICBF y las Comisarías de familia e inspecciones de policía. Para esto, cada OIF analizó el proceso completo de cuatro historias socio-familiares, seleccionadas de las instituciones anteriores, teniendo en cuenta las siguientes características en el Instrumento de comprensión de historias socio-familiares: ser una situación "total"; es decir, que incluye toda la información necesaria y todos los hechos disponibles; ser una situación

concreta, basada en la realidad; ser una situación que puede proporcionar información y formación en un dominio del conocimiento o de la acción; ser una situación problemática que provoca un diagnóstico o una decisión; y ser una situación plural. Los criterios que tuvimos en cuenta en el procedimiento fueron los siguientes:

El procedimiento tuvo como criterio fundamental, en primer lugar, tener consideración de las consultas nacional y local, y el permiso institucional para revisar los casos directamente en el sitio de ubicación de los archivos, exclusivamente por los profesionales investigadores e investigadoras, con las respectivas titulaciones y documentos de soporte; en segundo lugar, la conservación de la confidencialidad y el anonimato del caso para diligenciar la respectiva matriz. La selección de dichos casos se basó en una representatividad mediada por la pluralidad de situaciones de violencia familiar, privilegiando más los textos que los sujetos, de tal manera que en la revisión de aproximadamente 120 archivos, de los cuales, una vez realizada su interpretación, se identificaron treinta como narrativas ejemplarizantes que dieron cuenta de las seis regularidades y categorías emergentes halladas en los 8 OIF de Caldas.

Una vez identificados los casos, se compendió cada uno, y se respondió la matriz mediante el Instrumento de comprensión narrativa, con las siguientes claves de comprensión: evidencia empírica (citas textuales con las voces directas de los actores que participaron en el caso y sobre cada una de las claves de comprensión, de abstracción), inferencias y comentarios de los investigadores e investigadoras, motivo de consulta, instituciones a las que se acude y participan en el caso, problema concreto que se sitúa en el documento, el entorno familiar, educativo, social, económico que gira en torno a los protagonistas, los hechos o personas que han influido, a largo y a corto plazo, para que se desemboque en el problema actual, la descripción del proceso y procedimiento que se llevó a cabo en el caso, la concepción de familia que subyace en las intervenciones, las relaciones de poder que aparecen, los saberes que intervienen, el papel del Estado en el caso, el papel de las instituciones, el papel de la familia, el rol del niño o la niña, los juicios de valor, los valores que se priorizan, los adjetivos que se utilizan frente a qué o quiénes, las metáforas que se manifiestan, las respuestas que se dieron frente al caso, los principios y normas aplicados al caso, las decisiones tomadas en el caso, la relación de las decisiones tomadas en el caso con la política de Haz Paz y la normatividad vigente, los aportes de los agentes institucionales al caso para mejorar las intervenciones, y las observaciones de los integrantes del OIF.

Descripción de los hallazgos

Como proceso de interpretación de la información y para facilitar la comprensión de los archivos jurídicos, procedimos a develar en las diferentes voces de los representantes institucionales (terapeutas, defensores y defensoras de familia, profesores y profesoras, actores o espectadores testigos de la

judicialización del caso), el discurso normativo (normas referidas a la defensa o acusación del mismo), los saberes intervinientes (discursos disciplinar y científico que permean la interpretación de los casos por los personajes involucrados en la narrativa) y, finalmente, las voces de los protagonistas o afectados directos (Niños, niñas, adolescentes, madres, padres de familia, en situación de judicialización y de restablecimiento de derechos). En cada uno de estos actores se indagó por los sentimientos, los juicios de valor, las adjetivaciones y metáforas utilizadas, los roles de cada personaje y las relaciones de poder que aparecen entre ellas y ellos. Elementos que facilitaron la comprensión de los imaginarios que circulan sobre el ser niño, niña, joven, adolescente, y las representaciones sobre la familia, la crianza, la norma y la pobreza. A partir de las tendencias identificadas en las narrativas evidenciamos seis regularidades que se constituyen en el núcleo articulador de las dinámicas y juegos de poder que interactúan entre los diversos actores.

Narrativas ejemplares de la niñez, la juventud y la familia en contextos de violencia. Algunas regularidades y rupturas en las prácticas discursivas de los niveles micro/meso y macro-institucional

Algunos testimonios que permiten evidenciar seis regularidades halladas en la interpretación intertemporal e inter-espacial de las narrativas. Éstas permiten reconocer el carácter generacional (coincidencias y regulaciones en el ejercicio del poder que emergen en el tiempo) y a su vez, evidencian las orientaciones del comportamiento de los sujetos tanto en los escenarios familiares como en los escenarios institucionales, en encuentros y nudos coincidentes de prácticas discursivas que implican la construcción de acciones con las comunidades, las familias y los agentes institucionales. Presentamos cada regularidad como una narrativa ejemplarizante; para este artículo, sólo podremos tomar la referencia de una de ellas, sin embargo, enunciaremos algunos relatos y las metáforas que señalan las tendencias que soportan dichas regularidades:

Regularidad 1. De Violencia intrafamiliar a familias en contextos de violencia.

Violencias socio Históricas

Metáfora: Madres Huérfanas Niñas Madres: Un mismo caso relatado en diferentes versiones

Mayo 2001: (13B. 1098, 2001.1)

**Remitido por enfermera jefe
Hospital**

Denuncia de la policía y la comunidad: “Recibió llamada telefónica en la estación de policía en el hospital; está una joven de 18

años de edad que está de parto y va a vender al bebé en la suma de 20.000... **Madre:**

A mí me dijeron que la señora Elvia que es una amiga de mi mamá, y que mi mamá, vinieron acá a decir que

yo la iba a vender o la iba a regalar. Yo si le dije pero charlando... Que la iba a vender por 20.000 y que ya había vendido otra niña por el mismo valor. La otra me la vendió fue mi mamá. Cuando yo tenía 14 años, yo luego la reclamé y se la entregué a un tío.

Defensor: ¿Ha visitado a su hija en ICBF Manizales? no porque no he tenido plata y la dirección se me perdió. ¿qué condiciones posee usted para ofrecerle estabilidad a su menor hija?

Madre: “quiero levantar a mi niña como mi Dios me ayude, pagar quien me la cuide”.

...Concepto profesional: “Tuvo desde siempre una actitud abandonica frente a su hija, no reúne las condiciones mínimas para asumir el cuidado personal de la niña, pues es persona inestable en todos los aspectos de su vida, no ha demostrado ninguna responsabilidad frente a las dos hijas que ha tenido, habidas con distintos padres, con relaciones esporádicas ... la primera se la entregó a un familiar sin ningún contacto con ellas ni interés real por su situación, que de considerar la posibilidad de un reintegro para la niña, se le estaría colocando en una situación de grave riesgo para su vida de integridad física y moral, pues nunca ha tenido a su lado a la progenitora, ni siquiera para proveer los alimentos necesarios, mucho menos relación o vínculo afectivo que la menor requiere para su menor desarrollo, pues desde antes de nacer la madre ya había decidido entregarla, “venderla”, y había hecho los contactos necesarios

con las personas interesadas en el bebé que tuviera, al punto que ella misma manifestó a una amiga su deseo de querer recuperarla, de sacarla del amparo del ICBF para regalarla a un vecino corroborando su incapacidad moral y material, su falta de valores y conciencia para el ejercicio de su rol materno.

Apelación: Los argumentos esgrimidos por la defensora de familia en cuanto al nacimiento de la menor; consciente de que la susodicha madre es persona de pocos conocimientos, nacida en un hogar disfuncional donde ha carecido de apoyo familiar; hecho por el cual nunca en el transcurso del año pasado y del presente pudo tener un lugar fijo para prodigar el amor, el afecto y los cuidados que un recién nacido requiere. En cuanto a su desplazamiento a la ciudad de Manizales, es de anotar que sus condiciones económicas son deplorables y ya que es oriunda de la vereda la Mola, que queda a una hora del municipio de Reminiscencias, y debido a su origen netamente campesino, requeriría de un guía ... hecho que incrementa notablemente su desplazamiento para con las visitas a su pequeña.

Existe una razón que ella argumenta, lo cual podría cambiar el final de esta historia, puesto que hay un atenuante debido a que a Paula se le aplicó su ligadura de trompas el día de su cirugía. Con ello quiero significar que se le otorgue una nueva oportunidad para quedar con su hijo.

Abogado Defensor: “sustenta en el documento en el código” desde

Honorable corte constitucional... El derecho del niño, al cuidado, al amor, la maternidad y la paternidad el deber de reposición de los padres y el abandono de menores, la legalidad de declaración del abandono.

“descendiendo al caso de esta providencia... se observa al despacho que las vías de hecho cometidas por Bienestar Familiar al amparo de una legislación solamente se ven en Colombia pues separar a

una niña recién nacida del lado de su progenitora... atendiendo a un chisme que salió a la luz pública en Pueblo Azul va contra todos los derechos de la menor sino también de su progenitora, pues se le vulneró a tener una familia, atenciones que sólo una madre podría darle... se le privó también a la menor Manuela a tener un nombre progenitor que el cariño... (La bebé fue) prácticamente arrancada de los brazos de la madre...

La trama, la organización de sucesos y la multiplicidad de voces nos permitió comprender tales archivos narrativos interpretados desde una perspectiva metodológica arendtiana, quien, en términos de Paolo Flores D'Arcais, conlleva a des-embalsamar aquellas categorías que se han sedimentado en el lenguaje y, como tales, han perdido su vigencia; en este caso, desde la pretensión científica de objetividad y neutralidad del juicio, se resalta la descalificación moral de la conducta señalada como irresponsable, impidiendo tematizar la soledad y la situación de madre; así, la atención y primacía del derecho superior del niño o niña bebé, protegido desde antes del nacimiento, descuida la comprensión sobre la situación y circunstancias en que habitaba la madre “menor”.

Las implicaciones del presente estudio ponen de manifiesto la necesidad de estar alerta frente a los procedimientos que siguen agenciando: la naturalización del terror y la legitimación de las injusticias. Niños, niñas, jóvenes y otros integrantes familiares en contextos de guerra, abusados sexualmente, hijos de la inequidad a quienes parece que se les atribuyera culpabilidad por conductas delictivas, participación en el conflicto o en el círculo de las violencias contextuales que habitan en la doble situación de ser víctimas/verdugos, elemento que indica una expresión de conflicto como bumerang (Botero, 2008) que va más allá de los personajes o actores directos del conflicto, e implica reconocer la responsabilidad colectiva frente a aquél.

La condición contextual de la crianza permite desplazar la comprensión del conflicto del centro de referencia en las consciencias individuales de los sujetos o de las familias, anotando que éstas no están aisladas de los procesos culturales, sociales y económicos reproductores y productores de violencias. Es necesario por tanto avanzar en una política que logre incidir no sólo en los sujetos, en las familias, sino, especialmente, en los contextos comunitarios. Así mismo, se requiere avanzar hacia una comprensión relacional de los sujetos y sus familias con las oportunidades que brinda su entorno social, dando una mirada al conflicto y a las violencias como responsabilidad y necesidad de cuidado colectivos.

Regularidad 2. La despolitización del conflicto deviene en violencias familiares, regularidad que circula por medio de la activación del miedo y la subordinación y el mantenimiento de los imaginarios de niño/niña, joven mentiroso y peligroso.

Miedo y subordinación: invisibilización y paralización en la acción.

En las narrativas consultadas emerge la condición de dominación mediada por el miedo y el encubrimiento como sentimientos que generan paralización para la acción en las familias; así mismo, aparece la violencia como medio y herramienta de control y protección en mensajes implícitos como: “*te golpeo para protegerte*”, “*te encierro para evitar que te hagan daño*”, “*es mejor malo conocido que bueno por conocer*”; “*quédate quieto*”, “*mantente en silencio para evitar problemas*”.

Metáfora: El silencio que protege y destruye

OCTURE 10 de 2000

Exposición de la Trabajadora Social: se realiza una visita al hogar denunciado, recopilando datos y presentándose en los menores malas “condiciones físicas y emocionales. ...¿Por qué sus hijos presentan maltrato y estaban amarrados?

El Padre responde: “lo dejé amarrado porque él se iba para donde los vecinos a coger lo ajeno y hacer daños, fuera de eso, porque hasta hoy un niño de la vereda de 14 que no sé el nombre y les decía que los iba a matar, por la seguridad del caso en mención por eso lo amarré”.

Frente a estas narrativas, la situación de violencia que habitúan niños, niñas y jóvenes esclarece la paralización de las personas por la emoción y el miedo; de este modo, “ya no se tiene interés en cuentos de fantasmas, lo que les pone la carne de gallina son las experiencias reales” (Arendt, 1943, p. 11); ésta impide la politización de las violencias, las hace in-visibles, in-audibles, in-decibles, así como lo plantearía Uribe (2001): “las violencias sociales son un medio irracional en el cual se busca solucionar el conflicto”, situación que coincide con las violencias familiares. Actos de privación de la libertad como encerrar a su hijo o hija, o atarle a una cama, no solo pueden generar daño físico, sino afecciones psicológicas severas.

Retomando a Corsi (1999), violencia siempre es una forma del ejercicio del poder, mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, psicológica, económica, política, etc.) e implica la existencia de un "arriba" y un "abajo", reales o simbólicos, que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padre-hijo, hombre-mujer, maestro-alumno, patrón-empleado, joven-viejo, etc.

Las prácticas de autoritarismo se fundamentan en un sentido de respeto basado en el miedo. Mantener el control se constituye en el argumento que auto-justifica los medios ruines para alcanzar el fin de enderezar, encausar y rectificar al niño o la niña. La trama invisible que subyace al comportamiento violento se sustenta en la díada *control versus miedo* con la cual se hace invisible e inaudible todo acto de injusticia.

Imaginario de niño/niña, joven mentiroso
Metáfora: Voces invisibles

“La joven Diana Milena Grisales de 13 años de edad, sin documento alguno y solicitando Protección. A mi papá biológico lo conocí y lo único que recuerdo es que mi abuelo paterno, me tocaba de forma irrespetuosa, manoseándome y me hacía sentir muy mal.” “Mi papá me hacía lo mismo y mi padrastro que ahora vive con mi mamá hace 8 años “ha venido abusando de mí, manoseándome constantemente”.
Madre: “Ella está mintiendo porque él no le ha hecho nada, si eso es así que cuente también lo que le hizo su abuelo y el papá”. El informe Técnico médico legal sexológico concluye que los hallazgos al examen físico actual no permiten confirmar ni descartar la ocurrencia de maniobras sexuales a nivel genital ni anal. Madre: “mejor me la llevo para la casa y le pongo freno a las mentiras y andadera de calle.” La Defensora de familia realiza la Resolución Administrativa para el cese de medida de protección de internado por el de reintegro al hogar de su mamá.

De acuerdo con Botero y Alvarado (2006), la ciudadanía infantil se ha constituido en un tema polémico en nuestra época contemporánea, tema que surge a partir de la Convención de los derechos de los niños. Dicho paradigma, como expresión de la discusión de organismos internacionales que han agenciado una noción mundializada de la niñez, busca trascender la representación de la infancia como la minoría de edad, a la visión integral de los niños y las niñas en su plenitud de derechos. De acuerdo con las prácticas discursivas, se afirma que, por una parte, estando los niños y niñas privados de la capacidad de actuar, siempre han sido tratados, y antes de ello incluso pensados, mucho más como objetos que como sujetos de derechos.

La legitimación de los derechos de los niños y niñas se convierte en un dilema para las personas adultas que deben resolver la situación de aquéllos, pues la decisión siempre debe estar mediada por una persona adulta; así que los derechos (vehículo para transitar las problemáticas de los niños y niñas del ámbito privado al público) presentan una ambivalencia tanto en los procedimientos de legitimación como en el ámbito legal, pues la razón adulta e ilustrada desconfía de la capacidad decisoria de los niños y niñas en la construcción de la propia historia, y con mayor razón de la historia colectiva.

Regularidad 3. Supremacía de formación en la obediencia en detrimento de la formación en la democracia: los sistemas de reproductores del control, agenciados por el discurso de la obediencia, se constituyen en nichos de resentimiento y violencias en las relaciones familiares.

La obediencia de los rebeldes, una narrativa ejemplar de la guerra desde la perspectiva de una persona joven en Colombia

En el mundo de los niños y niñas en condiciones de esclavitud —las dos esferas en las que la noción de obediencia tiene sentido y de las que pasó a la esfera política—, es el niño o la niña o el esclavo quien está inerme si se niega a cooperar (Arendt, 2003, p. 73). Esta regularidad señala los patrones de valor cultural institucionalizados que dan supremacía a la obediencia como práctica de formación deseable en una tensión entre ser considerada como una virtud que potencia, a evidenciar detrimento del poder decisorio de los sujetos en formación y la sumisión ante los sistemas tanto legales como ilegales.

JUNIO 2006: Comedidamente solicitamos autorizar el ingreso a sus albergues del menor Alberto Giraldo, toda vez que requiere amparo del estado, quien hacía parte de organizaciones al margen legal [...] REPORTE DE ACTUACION: Historia: 08C7B0074. Actividad: M.I. Desvinculado de grupos-Voluntario DEFENSORIA DE FAMILIA ordena la práctica de las siguientes pruebas...EXPOSICIÓN DEL MENOR: “Mi nombre es Alberto, nací en Cañoscuro, cerca de Cerro Santo Un municipio de Asturias...Yo no he estudiado, no sé leer ni escribir, nunca me entraron a la escuela, casi no me gustaba estudiar, me tocaba trabajar desde los 10 años, sembrando yuca, desyerbando, sembrando café, mi mamá me mandaba, sembraba plátano... A mí me recogieron en San Gerubin unos soldados, porque me echaron de la casa, mi papá me echó de la casa, porque casi no le ayudaba, yo me mantenía trabajando en otras partes. [...] Yo estuve como miliciano con la Farc no sé el nombre del frente, hace un mes estaba en él, porque me obligaron, un guerrillero me recogió y me dijo que me tenía que meter sino que me daba plomo, entonces me dio miedo y dije que sí [...] Los soldados me mandaba a hacer mandados [...] que mirara a ver cuando venían los soldados o los paramilitares, yo lo hice porque el arma es la que manda allá, después como a los dos días me mandaron a llenar unos frascos para hacer minas, para llenar los explosivos [...]. DECLARATORIA DE LOS PADRES: PAPÁ: El comportamiento de mi hijo ha sido una belleza, ha sido muy buen hijo, es callado, colaborador, no guarda rencor nunca, el cruzó sólo primero porque ha sido muy durito para el estudio, a él le ha gustado es trabajar...

La relación de saberes vecinales entre el mundo de vida familiar, las subjetividades construidas en las relaciones de crianza, los contextos y circunstancias particulares que habitan niños y niñas, jóvenes y familias, en la presente investigación, permiten develar la presencia de un *continuum* entre las prácticas discursivas en el mensaje familiar y el discurso de los poderes legales e ilegales. Así, frente a las prácticas discursivas institucionales legales y para-legales, las normativas, y las voces de los actores (agentes institucionales, familias, niños, niñas, jóvenes), se evidencia la interiorización del discurso de la obediencia como patrón fundamental en la relación con los otros.

De este modo, la priorización y supremacía de la obediencia en las prácticas y estilos de formación, aparece como una regularidad en el discurso de los padres y madres, y en el del sistema del grupo insurgente. El imaginario de hijo o hija obediente se constituye en el ideal del ser un buen hijo, se valora y se estimula en el ámbito familiar: *“el comportamiento de mi hijo es una belleza es callado y colaborador”*. Así mismo, la obediencia adquiere un matiz de sometimiento totalitario en el discurso de guerra, como dispositivo de control, que captura las necesidades de niños y niñas: *“por allá lo que manda es el arma”*.

Regularidad 4. ¿Regresión del péndulo? Endurecimiento del sistema de penalización y control

Legalmente, aún en las reformas más recientes, se vislumbra un enfoque de atención centrado en el castigo y la privación de la libertad como medida pedagógica. Así mismo, se evidencia una hiperestatalización o endurecimiento de la norma en una hipoestatalización de las garantías.

La intención de regenerar, enderezar, sanar a la gente joven en conflicto con la ley, sólo da cuenta de una parte de la problemática: se refiere exclusivamente a la conducta delictiva; sin embargo, no se logra leer, ni afectar, la trama histórica en la que se configuran dichas biografías, los mecanismos de defensa sociales necesarios para la supervivencia física y simbólica. Las clasificaciones profesionales de normal y patológico, conducta agresiva y antisocial, corroboran el poder de los saberes disciplinares al servicio de un sistema. Un saber que se traduce en normativa, que atribuye y deduce causas y consecuencias desde las conductas de los sujetos, sin lograr comprender la responsabilidad de su uso que en el tiempo adquieren tales disposiciones y clasificaciones. De esta forma, los saberes aparecen, en términos de Foucault (1990), como bio-poder o máquina clasificatoria que identificaba y agrupaba a los sujetos según una grilla precisa de síntomas, síndromes y enfermedades, ordenados a cierto grado de peligrosidad.

El bio-Poder no se ejerce en forma individualizada, ni le pertenece a ningún médico o funcionario en particular, sino que se trata de un ejercicio anónimo que no es susceptible de ser identificado o

localizado, sino que su efecto se difunde a través de una retícula compleja a través de lo que Foucault llamara la Capilaridad de sus dispositivos, y que atraviesan por igual, no sólo a quienes se los aplica sino también a quienes se encargan de aplicarlo (Albanos, 2005, p. 59).

**Metáfora: Supra-estatalización: limpieza y de control auto-regulados
Reciclaje: Entre censura y posibilidad: Un imaginario descolocado de la realidad**

MAYO 19 de 2001 Sistema de Judicialización: Reporte de un caso en el CAI de San Martín. Al llegar al sitio se encuentran con las menores de 11 y 8 años respectivamente con estudios de 3ero y 2do de primaria. (Las cuales nos manifestaron que son obligadas a trabajar como recicladoras, y además la comida la tienen de lo que encuentran en la basura.

Reporte de la Escuela vía telefónica: El Colegio Azuleda expresa que las menores son cuidadas y protegidas por la madre, quienes asisten cumplidamente al colegio, tienen excelente desempeño académico y social y la madre de las niñas se preocupa mucho por ellas, las cuida y les proporciona lo que le es posible...Las Menores responden: “Queremos volver a la casa” al lado de la progenitora, de quien manifiestan reciben muy buen trato, es afectiva y el vínculo es muy fuerte.

La Defensora de Familia: Ordena el reintegro familiar inmediato al lado de su progenitora, artículo 57 # 2 del Código del Menor. Cumpliendo con ciertas obligaciones.

Entre el lenguaje literal y la comprensión de las circunstancias vitales, la voz de niños y niñas requiere más que una decodificación literal de sus palabras, una comprensión contextual; es decir, es necesario poner en contexto el significado de lo dicho o darle sentido desde el mundo de la vida cotidiana de estos actores como interlocutores. Esta narrativa evidencia una práctica discursiva que conlleva a la “satanización” de la conducta indeseada, situación que impide ampliar la comprensión contextual de la problemática; en consecuencia, las intervenciones no logran afectar las circunstancias de los actores en condiciones de marginación y pobreza.

Metáfora: No todo lo nuevo por nuevo, ni viejo por viejo: Relación con la Ley 1098 del 2006 en contraposición con la aplicación del Código del Menor 27, junio 8 de 1998

Pensar la norma implica debatirnos en la paradoja que se enfrenta entre el espíritu ideal de igualdad y universalidad del derecho frente a la ley, frente

al mundo de la diversidad cultural. En este sentido, la igualdad frente al derecho implica adquirir el estatus de ciudadanía, noción que ha recorrido la misma tradición de universalidad que la de los derechos humanos. Frente a este planteamiento existen diferentes planos de discusión: en los contextos donde se materializa la norma coexisten condiciones educativas, culturales, económicas, políticas y sociales que permiten realizar o des-realizar el contenido normativo, o realizarlo. El fin de la igualdad no implica la homogeneidad en los procesos y medios para realizarlos en circunstancias concretas, como los contextos de actuación de los integrantes; padres, madres de familia, niños, niñas, jóvenes, se ven abocados a las condiciones de época, condiciones geopolíticas, mecanismos de defensa sociales frente a la indignidad, la pobreza, la corrupción y el descuido. De esta manera, el problema del crimen no está en el criminal, el problema de la guerra no está sólo en el joven en guerra, el problema de la pobreza no está en los pobres, sino que obedece a los sistemas que perversamente continúan precarizando las condiciones de existencia.

En consecuencia, el asesinato, la venta de un hijo o hija en el vientre, la captura de la ilegalidad, bien sea por delincuencia común, por para-política, por fuerzas revolucionarias paralelas al orden estatal o por “militancia” en grupos de izquierda, invitan a pensar en la polifonía o múltiples voces apropiadas en las personas judicializadas, en la apropiación de la norma como discurso, como conveniencia o como un relato más de subordinación. Pensar la norma y los procedimientos socio-jurídicos implican arriesgarnos a subvertir el orden de lo ya instituido y que comienza a emerger como posibilidad de configurar nuevos mundos; implica correr el riesgo de barrer los signos establecidos por todos los seres humanos para orientar el mundo, y abre la posibilidad de construir unos nuevos.

Regularidad 5. Tecnificación del discurso: centrado en casos y conductas más que las circunstancias de las personas.

Metáfora: Aquellos casos perdidos: Negligencia institucional, responsabilidad jurídica por encima de la responsabilidad social

...Transcurridos tres años después de la primera denuncia se identifica que Fernando es menor de edad, por lo que el caso es remitido a la defensora de familia, quien lo remite para que la trabajadora social constate las condiciones que rodean al niño.

LA DEFENSORA manifiesta: Que el caso prescribió... A folio 8 de las diligencias obra copia del registro civil de nacimiento del joven... lo que significa que en la actualidad ya cumplió la mayoría de edad no siendo procedente a adoptar para él algunas de las medidas consagradas en el Art. 57 del Código del menor. Por lo expuesto el despacho se abstienen de continuar con el trámite de las diligencias. La comisaría notifica a la familia: padre, madre e hijo quienes firman”.

Los procedimientos jurídicos develan la tecnificación de los discursos sociales; los profesionales y las profesionales desarrollan impecables procedimientos, atienden los preceptos de las normas que guían el quehacer cotidiano, desarrollan las evaluaciones de rigor con un enfoque más clínico que social y con una perspectiva de generalidad tanto de la norma como de los saberes con que se apoya el juicio y el diagnóstico.

La universalidad normativa y clínico-social, como criterio último de toma de decisiones, expresa una orientación desde la positivación del saber: se aísla al sujeto enjuiciado de sus circunstancias, su historia y su contexto, de tal manera que se asumen casos, no situaciones, de personas como invariantes funcionales, ahistóricas, es decir, atemporales y a-contextuales.

Regularidad 6. Emergencia de políticas con perspectiva intergeneracional 1977 y 2008. Políticas que afecten las condiciones de precarización de las comunidades y contextos locales, con el fin de afectar los procesos de democratización en las familias.

Metáfora: Familias en Éxodo: relación entre dos narrativas 1977 y 2008

SEPTIEMBRE 2 DE 1977

Sistema de Judicialización según reporte del Hospital Infantil: Lina Gertrudis accede a consulta por crisis de rebeldía, agresividad e inquietud, desmayos y dolores de estómago frecuentes. ...

Pregunta La Trabajadora Social: ¿Dónde se encuentran los padres de la menor?

Responde La Abuela: “Los padres son irresponsables, especialmente, el padre, la madre viajó a Medellín con otro señor, el padre se quedó con los dos grandes y ella con los tres pequeños. EL padre vivía con la niña en los campamentos mineros, una tía se dio cuenta de esto y se la trajo, pero como tenía varios hijos necesita trabajar, la niña no iba a la escuela y no la podía seguir teniendo. Lo último fue que la madre se fue para EEUU y no se conoce el paradero del padre” ...

Concepto De La Trabajadora Social: La separación de los padres ha causado problemas emocionales de la menor; a esto se agrega conflictos generacionales con la abuela y la agresividad encontrada en sus mismos problemas mentales.

MARZO 7 DE 2007

Sistema De Judicialización: Por medio de la Línea Amiga 106 de Caldas se reporta presunto: abandono, negligencia, y maltrato físico y psicológico. ...Exposición De La Denunciante: “de regreso a Colombia luego de separarse del Tailandés, solicitó al ICBF la custodia de los 2 menores, y se le fue otorgada “por ser la mamá” ...

“Los hijos permanecen en compañía de la empleada del servicio. Los hijos mayores consumen alcohol con amigos y amigas en la casa. El mayor fuma. El menor se queja de la ausencia de su madre”.

Al relacionar los archivos de judicialización de familias en circunstancias similares se develan regularidades frente a: situación de migración, abandono y búsqueda de oportunidades por parte de la madre de origen, remisión del niño o niña por problemas de comportamiento, dificultad de establecimiento de límites por parte de abuela o adulto responsable, quien presenta dificultad para asumir y legitimar su autoridad frente a los niños, niñas y jóvenes.

Estos elementos conllevan a señalar la necesidad de implementar una perspectiva intergeneracional en las políticas públicas frente a los nichos y contextos de violencias que habitan niños, niñas, jóvenes, y en general otros integrantes de la familia. Así mismo, se señala una tendencia emergente de implementación de políticas que afecten las condiciones de precarización de las comunidades y contextos locales con el fin de afectar los procesos de democratización de las familias en Caldas.

La noción de familias en contextos de violencia devela que ésta no es un conjunto homogéneo e invariante sino que cambia según la diversidad de condiciones y oportunidades de los contextos, las experiencias y la posición frente a las violencias socio-históricas y políticas. Asumir las violencias familiares sólo desde el ángulo de las conductas indeseadas como abusos, explotaciones, maltratos, es necesario pero insuficiente. Las violencias familiares se cruzan por las condiciones de época que las atraviesan, las cuales, hoy en día, re-significan los medios, mediadores o agentes de socialización que se integran, complementan y compiten con ella.

En la perspectiva socio-histórica y cultural, las familias producen, reproducen y reconstruyen los patrones de valor cultural, las injusticias sociales, la impunidad, hasta el punto de asumir la fuerza que implica la bio/lencia para adquirir una forma defensiva frente a la insignificación de su existencia. De tal forma que las familias en contextos de violencias generalmente han estado instaladas en grupos minoritarios excluidos de las condiciones mínimas que garantizan su seguridad alimentaria, física, psicológica, afectiva, económica, etc.

Es así que la totalidad de familias que acuden a las instituciones receptoras de las violencias intra-familiares, participantes de la investigación *narrativas de procesos de judicialización*, están inscritas en un sistema de violencias sociales, políticas y culturales como sistemas de negación de su estatus de ciudadanías civiles, sociales, políticas y culturales.

Conclusiones

Recuperar la voz y los saberes de los afectados y afectadas como interlocutores válidos en la construcción de sociedades, de-construye la idea

de ciudadanía como patrón unificado, homogéneo y con estándares unívocos en la construcción de sociedad. Como lo plantearía Escobar, 1996, es necesario transitar a la creencia e invención de los propios desarrollos; configurar capitales políticos en las familias en situación de desplazamiento, en procesos de reclutamiento o reinserción, en condiciones márgenes, en la hibridación de sociedades de consumo en contextos rurales, en falta de oportunidades y aislamiento.

Es necesario desmoralizar la problemáticas familiares y comprenderlas en la trama de relaciones en sus dimensiones: contextuales e históricas (temporales y espaciales); simbólicas (en su carga de inscripción en los sistemas culturales para producir y generar cultura; materiales (en su capacidad para otorgar abrigo, alimento y seguridad física); emocional y afectiva (tanto en la capacidad de construir sentidos como de movilizar los marcos de injusticias para su supervivencia).

Las expresiones violentas en los escenarios familiares se expresan como el padecimiento de las consecuencias de las injusticias postergadas en los contextos de corrupción, banalización de lo público, negación o invisibilización o desconocimiento de minorías en las cuales la carga de sostenimiento de la vida física y afectiva asume cualquier costo para su supervivencia.

Por otro lado, comprender a la familia en su constitución de redes ofensivas, defensivas y constructivas, se constituye en nicho de esperanza para la acción política. Avanzar en la construcción de capitales económicos (familias propietarias y contribuyentes y con oportunidades laborales para garantizar sus medios de subsistencia), culturales (legitimación y recreación de saberes familiares, titularidades educativas), afectivos (como nichos de sentidos personales y sociales) y políticos (conducentes a la construcción de voces, acciones y reacciones frente a las propias injusticias que padece. Por un lado, reconfigurando los procesos de resistencias y subversiones en orden de desnaturalizar las injusticias, de materializar los derechos humanos y la creación de accesibilidades a mundos con sentido. Por el otro, como instancia de socialización de des-jerarquización de relaciones subordinantes y de distinción de lugares legítimos de experiencias y saberes de sus miembros. Instancia donde se agencia el aprendizaje de las diversidades, los intereses y las máximas sociales. Instancia de reconocimiento y re-distribución al interior de las múltiples diferencias de género, generación, roles y sistemas valorativos).

La movilización de la noción de violencia intrafamiliar a familias en contextos de violencias desocupan el lugar de atribución de ésta a la familia, a sus integrantes, a su moralidad o voluntad, para transitar a la de-construcción y configuración de las dinámicas institucionales, las reglas de juego cotidianas y los imaginarios o subjetividades que dignifiquen las condiciones simbólicas y materiales de existencia personal y social en que se articulan los sujetos y las familias.

Dado lo anterior, una política con perspectiva generacional implica

responder a las condiciones y situaciones de un grupo poblacional, no sólo en el plano de la conciencia individual, sino en los referentes del espíritu de una época, con su historia y circunstancias particulares en que acontecen los hechos sociales. El tránsito teórico-práctico necesario que señalamos en esta investigación sostiene que frente a las violencias sociales (privadas, domésticas, semipúblicas), culturales y políticas, el capital político se propone como la acción del derecho a tener derechos como sujetos particulares, pero también, como sujetos colectivos. De tal manera que las violencias intrafamiliares desocupen el lugar de su carácter privado, que transiten a su de-construcción y configuración de las dinámicas institucionales, a las reglas de juego cotidianas y a los imaginarios o subjetividades que dignifiquen las condiciones simbólicas y materiales de existencia personal y social.

Lista de referencias

- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En Aguirre, E. y Durán, E. Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud. Bogotá, D. C.: CES - Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. Prácticas de crianza y pobreza. [Versión electrónica]. Recuperado el 19 de Mayo, 2007, de: <http://www.redbogota.com/univerciudad/bajar-pdf/aguirre.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Muñoz, G., Botero, P. & Col., (2005-2008) La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país, participantes en el programa nacional Jóvenes Constructores de Paz. Colciencias, código: 1235-11-17686 entre 2006 - 2008. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Alianza: Universidad de Manizales – Cinde.
- Arendt, H. (1943). *Nosotros, los refugiados*. Texto original en *Menorah Journal*.
- Arendt, H. (1951/2004). *Los Orígenes del Totalitarismo*. México, D. F.: Taurus.
- Arendt, H. (1957/2000). *Rahel Varnhagen vida de una mujer judía*. Barcelona: Lumen.
- Arendt, H. (1959). *Introducción a la política*. Chicago: The university of Chicago.
- Arendt, H. (1963/2006). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Debolsillo.
- Arendt (1965/2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (1968). *Between past and future* New York: Penguin Books.
- Arendt, H. (1978/2002). *La vida del Espíritu*. Obra póstuma. Editada por Mary McCarthy. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2003). *Responsabilidad y Juicio*. Barcelona: Paidós. Básica 128.
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión*. 1930-1954. Madrid: Caparrós.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México, D. F.: Siglo XXI.

- Bakunin, M. (1964). *The Political Philosophy of Bakunin: Scientific Anarchism*. Maximoff, G. P. (Ed.). N.Y: Free Press.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), pp. 56-95.
- Beltrán, J. (2001). Educación familiar e intervención técnica. En Varios, Familia, juventud y nuestros mayores. Galicia: Fundación Caixa.
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1978). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1994). *Modernidad de Pluralismo y Crisis de Sentido, la Orientación del Hombre Moderno*. Barcelona: Paidós.
- Botero, P. & Alvarado, S. V. (2006). Niñez ¿política? cotidianidad. *Revista Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 4(2), pp. 97-130.
- Botero, P.; Alvarado, S. V. & Luna, M. T. (2009). En: Tonon, G. Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional de la Mantanza. Capítulo V., pp: 148- 205.
- Botero, P. & Ríos A. G. (2000). Prácticas de crianza en el departamento de Caldas: Capítulo de libro. Bogotá D. C., pp. 18 a 20.
- Botero, P., Salazar, M. & Torres, M. L. (2006). Investigación Social: Comprensión y Acción Local en ocho OIF de Caldas. Manizales: Colección Avances, ICBF y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde.
- Botero, P., Hincapié, L. H., López, L. & Salazar, M. (2005). Sistematización de los OIF en Caldas. Avances OIF. Manizales.
- Botero, P. (2008). Apuntes sobre la categoría representaciones. En P. Botero (Comp.), Representaciones Sociales y Ciencias Sociales: Una perspectiva epistemológica y metodológica en las ciencias sociales. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Botero, P., Calle, A., Daiutte, C., Lugo, N. V., Pinilla, V., Ríos, D. M. & Col. (2004-2007). *Narrativas del conflicto en contextos locales de Colombia*. Los jóvenes en conflicto escriben sobre el futuro: Perspectiva internacional sobre el conflicto socio-político y cultural desde las narraciones de los jóvenes y las jóvenes de tres regiones del mundo: Croacia, Colombia y Estados Unidos; cofinanciada por la Universidad de Manizales con sus facultades de Educación, Psicología, Comunicación e Ingeniería; el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Alianza Cinde – Universidad de Manizales), Fesco, y Cuny (City University of New York). pp: 437-473.
- Bourdieu, P. (1976). The Scholl as a conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities, in Dale, R., Esland, G. & MacDonald, M. (Eds.). *Schooling and Capitalism*. London: Routledge and Kegan Paul, pp. 192-2000.
- Bourdieu, P. (1999). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus.

- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bustelo, E. & Minujín, A. (1998). *Todos entran: Propuesta para sociedades incluyentes*. Nueva York: Unicef.
- Cebotarev, N. (1984). *Nuevas perspectivas teóricas sobre el papel de la familia en el desarrollo. Dimensión Social del Desarrollo*. Manizales. Imprenta Cafetera.
- Christielb, F. (1994). *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Barcelona: Anthropos.
- Collelo, T. (1987). (Ed.) *Lebanon: A Country Study*. Washington: GPO for the Library of Congress. (En red). Recuperado el 18 de Mayo de 2007, de: <http://countrystudies.us/lebanon/62.html>
- Corsi J. (1999). *Violencia familiar: Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.
- Corsi, J. (2006). *Violencia intrafamiliar*. Memorias del Congreso Internacional de Violencia Intrafamiliar. Bogotá: Ministerio de protección social, ICBF Nacional. Julio 26 al 28.
- Crawford-Brown, C. (1999). The impact of parenting on conduct disorder in Jamaican male adolescents. *Adolescence*, 34, pp. 417-436.
- Daiutte, C. (2004). *Los jóvenes en conflicto escriben sobre el futuro: perspectiva internacional sobre el conflicto socio-político y cultural desde las narraciones de los y las jóvenes de tres regiones del mundo: Croacia, el Salvador y Estados Unidos*. NY: City University of New York.
- Elías, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo*. Bogotá: Norma.
- Estefanía, M. T. & Tarazona, D. (2003, mayo). Psicología y pobreza. ¿Hay algo psicológico en la pobreza o es la pobreza algo psicológico? *Explorando Psicología*, 12, pp. 21-25.
- Foucault, M. (1983). *Arqueología del saber*. Bogota: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2004). *Entrevista personal: preguntas acerca de sus textos. Justicia interrumpida y redistribución y reconocimiento*. Nueva York: The new school for social research.
- García Canclini, N. (2000). "Cultural Policy Options in the Context of Globalization." In Gigi Bradford et. al. Editors. *The Politics of Culture: Policy Perspectives fro Individuals, Institutions, and Communities*. New York: The New Press.
- Goldman, E. (1983). *Red Emma Speaks: an Emma Goldman Reader*. Alix Kates Shulman (Ed.). New York: Schocken Books.
- Grille, R. *From Horror to Hope: the evolution of childrearing*. (En red). Recuperado el 13 de mayo, de: http://www.kindredmedia.com.au/info/from_horror_to_hope_the_evolution_of_childrearing/101/1

- Heidegger, M. (1958). *La época de la imagen del mundo*. Trad. Alberto Wagner de Reina. Santiago de Chile: Annales.
- Himmelstein, S., Graham, S. & Weiner, B. (1991). An Attributional Analysis of Maternal Beliefs about the Importance of Child-rearing Practice. *Child Development*, 62.
- Hurtado, S. (1998). *La Sociedad tomada por la Familia*. Caracas: Editorial Biblioteca Rectorado UCV.
- Jelin, E. (1994) *Las familias en América Latina*. En: *Familias siglo XXI*. Santiago de Chile: ISIS Internacional.
- Kardonsky, V. y Tiyelman, M. *La Crianza y la Socialización del Niño en Latinoamérica*. (Conclusiones).
- Kelley, M. L. & Tseng, H. M. (1992). Cultural Differences in Child Rearing. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23(4), Sage Publications. (En red). Recuperado el 14 de mayo, de: <http://jcc.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/4/444>
- McDonnell, K. (2002). Honey, We Lost the Kids: Re-thinking Childhood in the Multimedia Age. Second Story Press. En: J. Jenson, *Social Science 4300 - Special Topics in Mass Communication: Children, Media, Education and Change*. (En red). Recuperado el 20 de Mayo de 2007, de: <http://www.students.yorku.ca/cris101/ChildRearing.html>
- Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven*. Organización panamericana de la salud, Fondo de las Naciones Unidas y Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Washington D. C.: ONU.
- Satir, V. (1989). *Relaciones Humanas al Interior de la Familia*. Barcelona: Gedisa.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Suzuki, M. J. (2000). Child-Rearing and Educational Practices in the United States and Japan: Comparative Perspectives. Hyogo Kyoiku Daigaku Kenkyu Kiyō (Eds.) *Hyogo University of Teacher Education Journal*, 20(1), pp.177-186.
- Tenorio, M. C. (2000). *Pautas y Practicas de Crianza en Familias Colombianas*. Bogotá: Punto Exe.
- Torrado, M. C. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vásquez de Velasco, M. C. (2004). *Crianza y Educación: Integrando Enfoques Para El Desarrollo Infantil*. Evento “Niñez y Adolescencia” Visión Mundial. (En red). Recuperado el 15 de Mayo de 2007, de: www.risolidaria.org.pe
- Vielma, J. (1999). *Las relaciones de género: tema controversial en la enseñanza de la Psicología en Latinoamérica*. Ponencia presentada durante el II Encuentro de Educadores Universitarios. Profundización en la latinoamericanidad. Caracas: UCV.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: De Crítica.

Rev.latioam.cienc.soc.niñez juv 7(2): 837-860, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos*

Luz María López Montaña**

Docente-investigadora colectivo de estudios de familia. Departamento de estudios de familia. Universidad de Caldas. Manizales.

María Olga Loaiza Orozco***

Docente-investigadora colectivo de estudios de familia. Departamento de estudios de familia. Universidad de Caldas. Manizales.

• **Resumen:** *En este artículo analizamos las implicaciones de la migración internacional en la satisfacción de necesidades y en las interacciones familiares, cuando el padre o la madre emigran y sus hijos e hijas, niños, niñas o adolescentes quedan a cargo de otros parientes. Se reconoce la migración como una oportunidad que facilita el acceso a recursos económicos, vía remesas, con los cuales se suplen requerimientos de subsistencia (alimentación, educación, salud, abrigo) de las familias, y que genera nuevas dinámicas en el cuidado a través de la red familiar (abuela, madre, tía) como apoyo material y afectivo. Obtuvimos los datos de cien familias de los nueve municipios de la Región Eje Cafetero Colombiano, con mayor participación de hogares con emigrante; aplicamos entrevista a profundidad en trabajo de campo a cuidadores, cuidadoras y menores, en zonas urbanas. En el artículo exponemos las características de las familias, la satisfacción de necesidades, los sentimientos y emociones en las interacciones, las prácticas de cuidado, y algunas discusiones a considerar en futuros estudios.*

Palabras clave: Emigración internacional, familia, interacción familiar, sentimientos, emociones, prácticas de cuidado, oportunidades económicas, hijos e hijas.

* Este artículo fue escrito con base en resultados de la investigación Migración internacional: implicaciones en la economía y en la interacción de familias del Eje Cafetero Colombiano, iniciada el 20 de enero de 2006 y finalizada el 29 de junio de 2008, efectuada con recursos de la Universidad de Caldas, por Luz María López Montaña y María Olga Loaiza Orozco, como investigadoras principales, que pertenecen a la línea de investigación Familia, desarrollo y cambio, del Colectivo de estudios de Familia, grupo en categoría A de la clasificación de Colciencias y, con el apoyo de las profesionales en Desarrollo Familiar, Viviana Chilatra, Claudia Constanza Vélez, Derlis Liliana Muñoz, Nancy J., Arana y María del Mar Guzmán, en la recolección de información.

** Magister en Estudios de Familia y Desarrollo. Correo electrónico: efamilia@ucaldas.edu.co

*** Magister en Desarrollo Educativo y Social. Correo electrónico: efamilia@ucaldas.edu.co

Pães ou mães migrantes internacionais e suas famílias: Oportunidades e novos desafios

• **Resumo:** Neste artigo analisamos as implicações resultantes da migração internacional para a satisfação das necessidades e as interações familiares, quando o pai ou a mãe emigram e seus filhos e filhas, meninos, meninas ou adolescentes ficam a cargo de outros parentes. A migração é reconhecida como uma oportunidade que facilita o acesso aos recursos econômicos, por meio de remessas, que permite compensar os requisitos de subsistência (alimentação, educação, saúde, abrigo) das famílias, e que gera novas dinâmicas de cuidado através da rede familiar (avó, mãe, tia), como apoio material e afetivo. Os dados foram coletados a partir de cem famílias das nove municipalidades de Região Eixo Cafeteiro Colombiano, com a participação maior de lares com emigrante. Aplicamos uma entrevista a profundidade em trabalho de campo aos acompanhantes e aos menores, em zonas urbanas. Neste artigo apresentamos as características das famílias, a satisfação das necessidades, os sentimentos e as emoções existentes nas interações, as práticas de cuidado e algumas discussões para ser consideradas em estudos futuros.

Palavras chave: emigração internacional, família, interação familiar, sentimentos, emoções, práticas de cuidado, oportunidades econômicas, filhos e filhas.

International migrating parents and their families: Opportunities and new challenges

• **Abstract:** This article aims at analyzing international migration implications with reference to the satisfaction of needs and family interactions, when a parent emigrates and their sons or daughters, boys or girls, or adolescents remain under the responsibility of other relatives. Migration is considered as an opportunity which facilitates the access to economic resources, by means of remittances, with which subsistence requirements are met (food, education, health, shelter), and which generates new dynamics concerning care through the familial network (grandmother, mother, aunt), as material and affective support. The data were obtained from one hundred families located in the nine municipalities of the Colombian Coffee Growing Zone, with the participation of homes with an emigrant. Interviews deeply dealing with field work were administered to male and female caregivers and minors in urban zones. Family characteristics, meeting of needs, feelings and emotions resulting from interactions, care practices and some discussions to be considered in future studies are also presented in this article.

Keywords: international emigration, family, familial interaction, feelings, emotions, care practices, economic opportunities, sons and daughters.

-I. Introducción. -II. La nueva economía de la migración internacional y estudios en América Latina que incorporan familia. -III. Metodología. -IV. Contexto migratorio y características de las Familias. -V. De las oportunidades económicas a la satisfacción de las necesidades. -VI. Sentimientos y emociones en las interacciones familiares. -VII. Prácticas de cuidado en la red familiar. -VIII. Discusión. -Lista de referencias.

I. Introducción

Primera versión recibida marzo 14 de 2008; versión final aceptada octubre 27 de 2008 (Eds.)

En el Eje Cafetero Colombiano¹, hace algo menos de una década la migración internacional empezó a ser tema de preocupación; aunque éste es un fenómeno de larga data y ha sido estudiado en otros contextos, en el nuestro apenas se empieza a reconocer como un nuevo proceso social, contradictorio y polémico, que requiere comprensión integral, ante la transformación que propicia en las familias.

Saber qué pasa con las familias de los migrantes y las migrantes, requiere un acercamiento y un análisis desde los propios grupos; en este sentido, nos interesó conocer su configuración, las situaciones que viven, la satisfacción de sus necesidades, los sentimientos y emociones que se crean o recrean en las interacciones y los comportamientos, ante la ausencia en el espacio físico residencial de las figuras centrales en la crianza y el cuidado.

Por lo anterior, este artículo da cuenta de discusiones que suscitó el acercamiento cualitativo a realidades de la vida familiar concernientes a las implicaciones de la migración internacional en la satisfacción de necesidades y en las interacciones familiares, cuando el padre o la madre emigran y, sus hijos e hijas —niñas, niños o adolescentes— quedan a cargo de otros parientes.

Se reconoce la migración como una oportunidad que facilita el acceso a remesas familiares, con las cuales se suplen requerimientos de subsistencia (alimentación, educación, salud, abrigo) de las familias, y que conlleva a nuevas dinámicas en el cuidado a través de la red familiar (abuela, madre, tía) así como a maximizar el apoyo material y afectivo.

A partir de los propósitos enunciados, el artículo se estructura en los siguientes apartados: inicia con una breve introducción, enuncia las teorías que se ocupan del fenómeno migratorio y refiere algunos estudios latinoamericanos que incorporan familia, la metodología implementada, el contexto migratorio y las características de las familias, las reflexiones y discusiones en torno a las oportunidades económicas y a la satisfacción de necesidades, los sentimientos

¹ La región cafetera se ubica de oriente a occidente, entre el valle del río Magdalena y las primeras planicies del valle del río Cauca, después de superar la cordillera central (Palacio, Sánchez, Gallego & Villegas, 2002). Comprende los departamentos de Caldas, Risaralda, Quindío y Valle —zona norte— y, según estudio de Garay y Rodríguez (2005), se caracteriza por su elevada intensidad migratoria internacional por motivos laborales.

y emociones en las interacciones familiares, y las prácticas de cuidado en la red familiar; y finaliza con la discusión.

II. La nueva economía de la migración internacional y estudios en América Latina que incorporan familia

Las migraciones son un asunto que ocupa la atención de la academia desde todas las disciplinas de las ciencias sociales; son varias las teorías, enfoques y marcos conceptuales, así como las investigaciones, que realizan aportes para la comprensión integral del fenómeno.

Massey (2000), autor pionero en estas contribuciones, destaca las siguientes teorías en el análisis de la migración internacional: teoría de la microeconomía neoclásica, teoría de la nueva economía de la migración, teoría de los mercados duales de trabajo, teoría de los sistemas mundiales, teoría de la perpetuación, teoría de las redes, teoría institucional, teoría de los sistemas de migración y, teoría de la causación acumulada. Entre estas apuestas, la nueva economía de la migración y la teoría de redes contienen marcos explicativos de la relación familia-migración.

La teoría de la nueva economía de la migración sostiene que las decisiones sobre la migración no las toman actores individuales de manera aislada, sino unidades más grandes de gente relacionada —típicamente familias u hogares— en las cuales las personas actúan colectivamente para maximizar los ingresos esperados, minimizar los riesgos y reducir las limitaciones asociadas con una variedad de fallas, adicionales a las del mercado de trabajo. Entre tanto, la teoría de las redes indica que son los lazos interpersonales los que conectan a los migrantes y las migrantes en los lugares de origen y destino, disminuyendo los costos y los riesgos del proceso (Massey et al., 2000).

Mientras se incrementa la comprensión teórica acerca de las migraciones, también los estudios sobre migración internacional que incorporan familia, se vienen acrecentando en países como México, República Dominicana, El Salvador, Ecuador y Colombia. En el rastreo realizado, la totalidad de los trabajos que incluyen familia en sus análisis, fueron finalizados después del año 2000, y metodológicamente, privilegian los análisis cualitativos:

La “*Caracterización socioeconómica de los hogares del Área Metropolitana Centro Occidente AMCO*” (Garay, 2005), planteó que las redes de apoyo para emigrar y para el acomodamiento inicial son predominantemente familiares.

El estudio “*Migración y remesas internacionales*” (Ruge & Soto, 2004) entregó dos hallazgos importantes: la migración está asociada a la búsqueda de recursos con los cuales se mantienen obligaciones familiares y puede conllevar a la ausencia de autoridad de los padres y madres frente a sus hijos e hijas.

La investigación “*Migración colombiana del AMCO hacia España*” (García, 2008), analizó la influencia del género en el proceso migratorio, en

concreto el envío y uso de las remesas.

El estudio “*Cambios en la autoridad a partir de la migración internacional*” (Castro, 2007), concluyó que las prácticas que se generan a partir del fenómeno migratorio, se estructuran a través de un complejo juego de roles y se evidencian en la transición en la autoridad, que es ejercida como mínimo por el padre o la madre migrante, o por el cuidador o cuidadora, y en algunas circunstancias por otros miembros de la familia.

El estudio sobre el “*Potencial de las remesas para el desarrollo*” (Instraw, 2006), muestra la migración como una estrategia económica que provoca cambios en la dinámica familiar y en el poder y autoridad de hombres y mujeres, y las remesas como resultante de complejos procesos de negociación en los hogares.

El estudio “Los hijos de la migración” (Herrera, 2005), acudiendo a los imaginarios y representaciones de jóvenes ecuatorianos y ecuatorianas, muestra qué piensan de familia y migración, analiza los cambios en educación, recreación, y relaciones familiares, y señala el impacto en la vida de los jóvenes y las jóvenes.

La investigación “Tú siempre jalas a los tuyos. Las cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España, vínculos entre los que se quedan y los que se van” (Pedone, 2003), examina el costo emocional de la emigración para las mujeres (tías, abuelas, hermanas), la resignificación de los lazos afectivos por parte de los hijos e hijas, y la familia como un espacio de negociación, conflicto y relaciones de poder entre géneros y generaciones.

En síntesis, se ha incrementado la investigación sobre el fenómeno migratorio, y los hallazgos de las investigaciones mencionadas refieren el cumplimiento de un papel decisivo de la familia y el género en la migración; sin embargo, situaciones como las implicaciones económicas, los sentimientos y emociones, así como el cuidado en la familia, no han sido suficientemente estudiados y constituyeron el principal reto en la investigación.

III. Metodología

Saber qué pasa con las familias de los migrantes y las migrantes, conocer su configuración, las situaciones que viven, los sentimientos y emociones que se crean o recrean en las interacciones, así como el cuidado de las personas menores que se quedan, requirió una mirada con enfoque cualitativo. Un examen exhaustivo, pero, en su totalidad, germinal y sin pretensiones de generalización.

En la investigación participaron cien familias de los nueve municipios más expulsores de la región Eje Cafetero²; se trató de una muestra intencional,

² Según razón de hogares con emigrante: Anserma (7%), Armenia (8%), Cartago (10%), desquebradas (12%), Filandia (8%), Manizales (5%), Pereira (11%), Santuario (7%) y, Zarzal (6%). El Censo de Población de 2005, registró en los nueve municipios un total de 53.122 personas residentes en el exterior desde antes de 1996 hasta el 2005; siendo

teniendo en cuenta que el efecto de la migración es mayor en municipios con menor población y mayor proporción de hogares con emigrante.

Los criterios de selección fueron: la experiencia migratoria del padre o de la madre, la residencia habitual en uno de los municipios seleccionados, la condición de dependencia de los hijos e hijas, y la aceptación de relatar la experiencia. La unidad de información de cada grupo familiar fueron dos informantes: el adulto que ejerce como cuidador o cuidadora (madre, padre, abuelo, abuela, tío, tía, hermano, hermana) y un hijo o hija en edad preescolar, escolar o adolescente.

Las entrevistas a profundidad, apoyadas en la técnica de bola de nieve, durante un trabajo de campo de seis meses, facilitaron el acercamiento a las vivencias familiares y a la expresión de emociones y sentimientos acerca de la migración. La estrategia de análisis es interpretativa de las características de género, generación, estructura, organización y funcionamiento de las familias, apoyada en el programa cualitativo EZ-Text para la clasificación de los relatos y testimonios en categorías emergentes.

Como unidad de análisis se tomó al grupo familiar, incluyendo al padre o madre emigrante. Interesó una aproximación hermenéutica para comprender los discursos, los significados y las percepciones conducentes a interpretar la satisfacción de necesidades, las interacciones, y las nuevas dinámicas que se generan. En este caso, se enfatizó en la situación de niños, niñas y adolescentes, en su condición de dependencia, con la idea de construir respuestas que se integren al conocimiento de familia.

IV. Contexto migratorio y características de las familias

En el Eje Cafetero, a pesar de las ventajas comparativas acumuladas por décadas, después de 1997 comienza un período crítico para la economía, por la coincidencia de tres choques adversos: el terremoto de 1999, la recesión económica nacional que se profundizó en el año del sismo, y la crisis de precios del café (Pnud, 2004). El panorama que se vive en la actualidad ha sido llamado “la paradoja del desarrollo”, dado que las importantes condiciones de vida que obtuvieron sus habitantes en el pasado dejaron de ser sostenibles: al mismo tiempo que poseen altas coberturas de servicios públicos esenciales, tienen menos oportunidades de empleo e ingreso.

De acuerdo con el Censo de Población de 2005, el Eje Cafetero es una de las zonas con mayor número de personas emigradas en relación con su población. En las familias del estudio, el análisis de la situación adversa en el entorno cercano y de las ventajas comparativas de ir a “otro lugar” y obtener mayor ingreso para el sostenimiento familiar, cumplen su papel como justificantes.

Desde el punto de vista de las madres o abuelas, la migración ocurre

España y Estados Unidos los países con la mayor cantidad, seguidos de Inglaterra, Italia, Japón, Venezuela, Panamá y Ecuador.

por la falta de respuesta local para el logro de expectativas laborales, y así lo expresan: “(...) razón tuvo mi hijo, que siendo profesional no encontró trabajo rápido y él... tenía una niña a la que sacar adelante” (abuela paterna, 50 años, e77); “(...) no tenía trabajo y cuando encontraba era de muy poquito tiempo” (esposa, 35 años, e100); “(...) no tenía trabajo y la cosa se estaba poniendo muy dura... no podía quedarse aquí haciendo nada y con hartas necesidades” (esposa, 34 años, e99).

De las 100 familias del estudio, en 56 emigró el padre, en 31 lo hizo la madre, y en 13 salieron el padre y la madre, unas veces juntos y otras de manera separada. Los países de mayor demanda son España y Estados Unidos, en ese orden les siguen, Ecuador, Francia, Japón, Holanda, México, Suecia y Panamá.

Antes de salir del país, el padre o la madre deben resolver múltiples asuntos relacionados con el entorno familiar; el principal tiene que ver con la ubicación y protección de sus hijas e hijos, que se encuentran en etapas de infancia y adolescencia; la mayoría cursan estudios básicos y aún no están habilitados para vivir solos, lo cual configura una condición de dependencia para ellas y ellos.

El desempeño directo o indirecto de nuevos papeles en el cuidado y la administración de recursos, representa claramente la nueva estrategia para asegurar la estabilidad como grupo y el cumplimiento de funciones en la producción-reproducción. En las familias del estudio, la estrategia, por lo general, incluye la presencia simultánea, en coresidencia, de hombres y mujeres, de dos, tres, y hasta cuatro generaciones.

La primera y segunda generación, se conforma en su mayoría por abuelas y bisabuelas, que nacieron entre las décadas de los años 30 y 50 del siglo XX. Son personas que han vivido y conocido los cambios en sus municipios, han percibido las transformaciones de sus familias de origen y de procreación, y participan activamente en las labores de cuidado de nietos, nietas y bisnietos.

La tercera generación corresponde a adultos —padre, madre, tía materna o paterna—, quienes nacieron entre las décadas del 50 y el 80 —las madres más jóvenes están entre 24 y 27 años—.

La cuarta generación se constituye por 185 hijos e hijas (94 hombres y 91 mujeres) que nacieron entre la última década del siglo XX y comienzos del actual; al momento de la emigración, sus edades estaban en el rango de cero meses a diez años.

Dado que en la actualidad los padres y madres llevan entre uno y catorce años fuera del país, ha ocurrido una separación parental en el transcurrir de las etapas de niñez y adolescencia, periodo en el cual adquiere especial significado la cercanía, para la construcción de identidad.

A diferencia de lo ocurrido a principios y en buena parte del siglo XX, cuando en su mayoría las familias mantuvieron un modelo “estable”, conformado por padre-madre-hijos-hijas, residiendo en un mismo lugar, hoy la definición tipológica y las maneras de vivir varían notablemente, dados los

nuevos y diversos ámbitos de residencia y de relaciones.

El tipo, el tamaño y la conformación de los grupos familiares se modificó: los grupos de tipo nuclear disminuyeron de 54 a 32, mientras los extensos se incrementaron de 40 a 59 con la llegada de las personas menores provenientes de los grupos “separados”. Los grupos monoparentales pasaron de 3 a 7 y los fraternales de 3 a 2.

Ante el fenómeno migratorio, se enfatizan más los arreglos familiares extensos; por lo general, conviven abuelo y abuela, hijos e hijas, nietas y bisnietos y, en ocasiones, bisabuelo, bisabuela y otros parientes. Estos arreglos, asociados a las condiciones de subsistencia, resultan estratégicos por garantizar que los hijos e hijas queden viviendo en casas de familiares.

Cuadro 1. Reestructuración de las familias del Eje Cafetero ante la emigración, 2007

Cambio de tipología al incorporar integrantes	Cuando emigra el padre	Cuando emigra la madre y no existe presencia paterna	Cuando emigran padre y madre
	La esposa y los hijos e hijas	Los hijos e hijas	Los hijos e hijas
Nuclear a extensa	Quedan en el hogar de origen del padre o de la madre emigrantes, conformado por la abuela y abuelo y sus hijos e hijas, o viviendo solos.	Quedan en casa de la abuela y abuelo del lado materno, en el hogar conformado por los dos y una hija, por la abuela viuda y sus hijos e hijas, o por la abuela sola.	Habitán en la casa de origen, uno de ellos conformó unión marital de hecho de la cual nació un niño.
Monoparental a extensa	Quedan en el hogar de origen del padre, o en el de la madre, conformado por la abuela y tíos.	Habitán en la casa de origen; una hija conformó unión marital de hecho de la cual nació una niña, o quedan con la abuela materna.	Quedan con la abuela paterna sola o con ella y sus hijos e hijas.
Pareja conyugal a grupo extenso	Quedan en el hogar de origen del padre.	Son acogidos por los abuelos maternos.	Quedan en casa de la abuela y abuelo paternos.

Fuente: Información extraída de las entrevistas.

Como se observa en el Cuadro 1, en los grupos que pasan a ser extensos existe preferencia de ubicar a los hijos e hijas con la familia de origen del emigrante. Se decide la ubicación en línea materna, cuando emigra la madre, aun en los casos que existe presencia del padre; y la ubicación en línea paterna, cuando emigran el padre o la madre o cuando lo hace sólo el padre, siempre y cuando no haya presencia materna.

Cuando el padre emigra, por lo general se cuenta con la presencia de la madre, quien asume el cuidado; en estas familias el padre es el único o mayor providente. Por el contrario, cuando la madre es quien emigra, con excepción de dos casos, no se cuenta con la presencia del padre, ya sea por abandono o por ser madre soltera; y ella es la única providente.

En general, la migración no ocurre de manera simple; entre el contexto migratorio y las características de las familias se constituye un entramado de situaciones y de relaciones que confluyen para mantener el equilibrio ante la separación y garantizar los ajustes que son necesarios.

V. De las oportunidades económicas a la satisfacción de necesidades

En este apartado damos cuenta de las miradas que la familia realiza acerca de la migración como una posibilidad de acceder a recursos para el sostenimiento familiar, por la percepción de posibles ventajas en el exterior; y del mantenimiento de la tradición que liga a las mujeres con labores domésticas.

La oportunidad que ofrece la migración es la posibilidad de acceder a recursos en circunstancias favorables, relacionadas con intereses y preferencias en tiempo y lugar. La pérdida de bienes que elevó la incertidumbre e inseguridad para el sostenimiento familiar, se opone a la percepción de posibles ventajas en el exterior: “(...) *nosotros con el terremoto de Armenia quedamos en la ruina, y fuera de eso yo tan enfermo... ella empezó a decir que aquí no se podía vivir...*” (Padre, 60 años, e42).

Al analizar las oportunidades económicas de la migración, padres y madres buscan satisfacer necesidades básicas de sus hijos e hijas, principalmente; para hacer frente a la incertidumbre económica, la salida del país se les muestra como un panorama conveniente por el empleo y los salarios que proveen mayor capacidad de compra.

Aunque en principio las ideas de migrar son de carácter individual, cada vez más el grupo familiar queda involucrado y las consideraciones de interés e intervención común se tornan evidentes. Las restricciones que puede traer la separación física parecieran superarse al traspasar las fronteras geográficas, por las facilidades de acceso y uso de medios de comunicación. Desde el punto de vista económico, la búsqueda de conseguir o mejorar el ingreso para el sostenimiento de los hijos e hijas, el deseo de ahorrar, de comprar vivienda y de montar un negocio, son razones frecuentes de la decisión de migrar y demandar el apoyo familiar.

Por tradición, en la cultura cafetera el hombre ha sido el mayor providente económico y quien por el trabajo se desplaza de un lugar a otro, mientras la mujer permanece al cuidado de los hijos e hijas y del trabajo doméstico. En las familias del estudio, esta situación se muestra acentuada en grupos nucleares, pero compromete nuevos desempeños de las madres fuera del espacio doméstico. En otras conformaciones familiares, otros parientes asumen las actividades de cuidado como deber y ayuda; así se confirma en algunos testimonios: *“Es una responsabilidad muy grande... es el apoyo que le puedo dar a mi hija, yerno y nietos”* (Abuela materna, 66 años, e63).

Conjugar el interés de sostener a la familia con las dificultades que se enfrentarán al emigrar, motiva a la revisión de las consecuencias para el cumplimiento de responsabilidades de cuidado de los hijos e hijas, tanto antes como durante la migración, así como la evaluación de la satisfacción de los cuidadores o cuidadoras y de las personas menores. En las familias se valora el hecho migratorio como favorable o satisfactorio por la mejora de las condiciones económicas (ver Cuadro 2) y la migración como desfavorable, por la distancia, la ruptura de relaciones, el vacío de autoridad y las expectativas que no se cumplen.

Cuadro 2. Beneficios de la emigración del padre o la madre en familias del Eje Cafetero, 2007

Aspectos que favorecen la vida en familia	Testimonios
Estabilidad económica	<i>“...la situación económica ha mejorado mucho, se puede vivir con menos apuros, sin tantas deudas... uno ya sabe en qué va a destinar la plata... no sólo para la casa sino para el niño...”</i> (Abuela paterna, 60 años, e25).
Mejora la alimentación y se sostiene la educación de los niños y niñas	<i>“Para el niño ha sido muy bueno, se le puede tener lo necesario, se le puede dar mejor alimentación, con la ropa hasta eso se ha mejorado, con el estudio, con todo”</i> (Abuela materna, 60 años, e21). <i>“(...) ellos son los que más se benefician porque en ellos es que uno invierte la mayoría de la plata, en los gastos para los niños, para tenerlos en un buen colegio, para comprarles la ropa que necesitan”</i> (Abuela paterna, 63 años, e50).
Pago de actividades complementarias al estudio, como las deportivas y artísticas	<i>“Ellos siempre quisieron estar en una escuela de fútbol, pero mi hija nunca tuvo para meterlos ni para pagar la pensión; ahora se pudieron inscribir porque quieren ser futbolistas”</i> (Abuela materna, 60 años, e20).

<p>Estímulo de la responsabilidad y autonomía de los menores</p>	<p><i>“(…) el niño sí ha sabido asimilar muy bien la ida del papá, ha cogido más responsabilidad y más conciencia” (Madre, 51 años, e32).</i></p>
<p>Reconocimiento de los esfuerzos y sacrificios que hacen los padres y madres por el bienestar de la familia</p>	<p><i>“(…) como hijas, tenemos que responder muy bien al sacrificio que mi papá y mi mamá han hecho por darnos lo mejor” (Madre, 46 años, e60).</i> <i>“(…) lo que él hace por nosotras es una muestra de que nos quiere mucho... me dice que no me desespere, que ahorremos para poder venirse y montar un negocio y ahí sí, estar reunidos” (Madre, 35 años, e100).</i></p>
<p>Proyecto de vida familiar</p>	<p><i>“(…) nosotros queremos mejorar la cafetería y las niñas quieren estudiar en la universidad... así que tomamos la decisión de que él se iba, pero con el compromiso de que se volviera cuando ya tuviéramos ahorrado lo de la universidad de la hija menor” (Madre, 46 años, e60).</i></p>

Fuente: Testimonios tomados de las entrevistas.

Los testimonios del Cuadro 2, evidencian la estrecha relación entre las remesas y la satisfacción personal y familiar al disminuir las situaciones de vulnerabilidad de hijas e hijos en cuanto a funcionamientos básicos de alimentación, educación y abrigo, lo que a su vez puede convertirse en capacidades básicas relacionadas con la habilidad para nutrirse bien, disponer de un buen estado de salud y adquirir habilidades para el desempeño social.

Las personas adultas y menores entrevistadas consideran que las remesas son un estímulo “apropiado”, porque proveen recursos económicos para el sostenimiento familiar. En el caso de los adultos, las expresiones de satisfacción son mayores cuanto más se incrementa la cuantía y la periodicidad en el envío de recursos.

Para 42 familias, la remesa constituye entre el 80 y el 100% del ingreso; para 28 de ellas, es un complemento al ingreso y la proveeduría se comparte con el trabajo de la madre o de otros integrantes, o con la pensión del abuelo o de la abuela; para 30 familias, la remesa es esporádica, es baja en su cuantía o no se recibe.

Los aspectos desfavorables están determinados por las expectativas económicas incumplidas con el envío de la remesa y por los sentimientos ante la ausencia del padre y de la madre, que se maximizan en la etapa temprana de crecimiento y desarrollo, y son interpretados como abandono de responsabilidades, lo que crea un ambiente de desconocimiento y resentimiento, mayor aún cuando se trata de la madre; así se corrobora: *“Ella no perdona que su madre se haya ido” (Padre, 60 años, e42); “Para el niño, la mamá era solo para él” (Abuelo materno, 77 años, e57).*

La relación entre proveeduría económica y emociones o sentimientos de aceptación hacia el padre o la madre emigrante está asociada a conductas y comportamientos, socialmente esperados, que legitiman y dan sentido a la tradición cultural de vivir en familia, y se expresan con sentimiento y emoción, como se verá en el siguiente apartado.

VI. Sentimientos y emociones en las interacciones familiares

Los sentimientos y emociones son parte de la corporeidad, y son constantes en la interacción cotidiana en la familia. Como plantea Elster (1996), las emociones son la materia de la vida; no elegimos tenerlas, antes bien estamos en poder de ellas y constituyen la esencia de los afectos y experiencias que le otorgan sentido y diversos matices a la vida cotidiana.

Por su parte, el funcionamiento es expresión de la estructura y la organización; en él se articula un conjunto particular de roles, reglas, normas, alianzas, coaliciones y responsabilidades que se entretajan en la interacción y comunicación familiar. Este conjunto particular se expresa en las creencias, prácticas y discursos, de manera variable, según como las personas adultas socializan entre sí y con los menores y las menores.

De tal forma, las manifestaciones de los hijos e hijas frente a la migración son diversas, y responden no sólo a su edad, sino a la relación con quien está a su cuidado y a la comunicación que establecen con el padre o madre ausente.

Los hijos e hijas expresan amor, tristeza, soledad, ira, inconformidad, alegría, angustia, admiración o resignación; lo que más se observa en ellos y ellas son los sentimientos y emociones de tristeza y soledad, al evocar al padre o madre ausente. Dependiendo de los lazos afectivos y la constancia en la comunicación, expresan sentimientos ambiguos en la aceptación o rechazo, con diferentes emociones: de la tristeza a la alegría por la distancia, de la indiferencia por la ausencia al deseo de estar juntos, o de rabia, alegría o indiferencia al comunicarse.

En una misma familia se presentan diversidad de sentimientos, en ocasiones contrarios, que expresan amor o rencor, como en este caso: “(...) *amor y alegría cuando la escucha, a pesar que los dejó estando tan pequeños, pero este niño no es rencoroso, en cambio el otro no le perdona que se haya ido*” (Tía paterna, 58 años, e16); o reflejos de mayor tranquilidad: “*Cuando él se fue es que los niños empezaron a respirar y a ser ellos*” (Madre, 37 años, e44).

Cuanto más intensa sea la relación, y según la edad y el nivel de sensibilidad individual, así será la expresión de crisis próxima y posterior a la emigración. Algunos testimonios permiten este reconocimiento: “(...) *las primeras semanas fueron muy duras para todos... los niños la extrañaban mucho... después cuando pasaron los días ya todo se calmó... lógico que extrañan a la mamá como todos los niños pero ya no se ponen tan tristes*” (Abuela materna, 60 años, e20); “(...) *al principio lloraba y preguntaba mucho por el papá... ahora, habla con él por*

teléfono pero ella está normal” (Madre, 27 años, e19).

Las personas menores están expuestas al alejamiento físico del padre o de la madre por meses o años; en muchos casos, es una distancia prolongada entre la niñez y la adolescencia, como se relata: *“la niña iba a nacer cuando él se fue... la niña no conoce al papá ni el papá a la niña”* (Abuela paterna, 57 años, e65). El tiempo de separación en las familias del estudio, se halla entre uno y catorce años, observándose conciencia de la ausencia cuando los hijos o hijas pasan a la adolescencia; es decir, entre los doce y los dieciocho años de edad.

La aceptación de la paternidad y del ser hijo o hija se afianza con el acercamiento visual y la conversación a través de cualquier medio de comunicación, cuando se mantiene la interacción en el tiempo. El uso de medios virtuales contribuye a mantener relaciones de cercanía entendidas como una “presencia”, sentimiento de “estar ahí”, de acompañarse, que se expresan en los testimonios: *“(…) como él se comunica con ellos tanto y hasta chatean, entonces ellos sienten que el papá está ahí”* (Madre, 41 años, e43); *“(…) lo único que se han visto es por videos y fotos, pero sí hablan mucho por teléfono”* (Abuela paterna, 57 años, e65).

Esta emergente forma de relacionarse en familia, crea nuevos interrogantes: ¿Qué tipo de interacción ocurre? ¿Hasta dónde se podría considerar como una interacción profunda? ¿Es funcional para la cohesión y estabilidad del grupo familiar?

Cuando la comunicación es esporádica, se manifiestan sentimientos de tristeza, olvido e indiferencia que, en algunos casos, expresan rechazo hacia la figura paterna o materna, y apego hacia quien se encarga del cuidado. Dependiendo de la etapa en el ciclo de vida en que se encuentran —infancia o adolescencia—, se presenta variabilidad en la expresión del sentir y en la capacidad de entender, controlar o modificar los estados emocionales.

Los sentimientos, la representación mental de la relación y las conductas de apego básico, están al servicio del logro o el mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego que, como lo plantea Bueno (2002) están determinadas por la historia anterior, el estado endógeno, la situación, la persona con quien se interactúa, las diferencias individuales y el nivel de desarrollo de la persona.

Mientras los niños y niñas establecen una relación de dependencia con marcada orientación, los adolescentes y las adolescentes manifiestan comportamientos más libres en la toma de decisiones. En algunas familias, ante la escasa identificación y apropiación del rol que deben desempeñar las personas adultas, cuando los menores y las menores entran en la edad de la adolescencia, asumen funciones del rol paterno o materno.

También, en esta edad es donde más se manifiestan sentimientos de abandono, de culpa o de rencor, respecto al padre o la madre emigrante. El rechazo al padre ocurre cuando el rol se cuestiona, por exceso de autoridad e irresponsabilidad económica, afectiva y formativa, como se deriva de este testimonio: *“Cuando él se fue es que los niños empezaron a respirar y a ser ellos”* (Madre, 37 años,

e44); entre tanto, a la madre poco se le cuestiona, así se le culpe del abandono del padre o no se le perdona comprometerse en otra unión marital.

“Los sentimientos no son un don natural, por el contrario, se aprenden en el entorno psicosocial y cultural” (Villarraga, 2002). Estos sentimientos cambian, se confunden o se aclaran según sea la capacidad individual de codificar y decodificar la propia historia de vida; en ello se incluye la reflexividad acerca del rol y las acciones como madre, padre o cuidadora.

Aspectos como la historia familiar, las personas con quienes se interactúa, las diferencias individuales y el nivel de desarrollo personal, son asuntos a considerar para fomentar en los niños, niñas y adolescentes, el control inteligente de las emociones y sentimientos ante el evento de la migración materna o paterna; más aun cuando la migración se considera como un medio para favorecer el mantenimiento de las personas menores y la familia. Sin embargo, a ello se oponen los sentimientos contradictorios que se provocan, con las figuras de apego y consigo mismo.

VIII. Prácticas de cuidado en la red familiar

En las familias estudiadas se movilizan recursos basados en el afecto y en el apego entre las personas. El tipo de retribución que surge de la relación de cuidado, en principio intangible, se traduce por ejemplo en ver crecer a los menores y a las menores, o en sentir gratificación por la “ayuda” o trabajo que se desarrolla; es una forma altruista de participar en la organización de la familia y en el desarrollo de la nueva generación.

Una cualidad que se expresa en el cuidado es que quien ayuda está cercano físicamente, “está presente”, “conoce y atiende las necesidades”. ¿Qué es lo que se pone en juego en el cuidado de las personas menores, y qué se entiende por cuidado? Para Degavre (2007), el cuidado es un conjunto de gestos y de prácticas de ayuda a personas dependientes, es una construcción social que se arraiga en relaciones sociales, de clase, género, generación y étnicas. Sus prácticas se han centrado en la familia, y para mantenerlas, se recurre a la red familiar y a la familia extensa. Esta última, que se creía rezagada en el proceso de cambio de una sociedad rural a una sociedad urbana, se afianza por la necesidad de protección para los hijos e hijas.

La consideración de la familia como “el lugar” para el cuidado es exclusiva; el padre o la madre analizan con anticipación qué va a pasar con su prole, y prevén la estrategia de colocación. En la estrategia está incluido un valor cultural de las familias del Eje Cafetero que se expresa en la “unión familiar”, centrada en la madre-abuela con participación de otros integrantes, principalmente mujeres, quienes actúan como red de apoyo informal. En la Región no existen ofertas institucionales y tampoco demanda a éstas por parte de las familias; no existen, y tampoco se piensa que el Estado ofrezca estos servicios de apoyo.

Aunque la figura del cuidador o cuidadora es central, el cuidado se

afianza como derecho-deber intergeneracional, mediante una relación social de carácter familiar y por tanto individualizada; es una manifestación de la reciprocidad y el deber de mutuo beneficio, en la cual, la familia como grupo, participa ofreciendo el apoyo que hará “más fácil” la emigración del padre o de la madre, al tener asegurado con quién y dónde quedan sus hijos e hijas.

Los intercambios al interior de la administración doméstica son influenciados por las relaciones de género; así se comprende al revisar la ubicación de los hijos e hijas. En familias monoparentales, mientras sólo dos padres se ocupan directamente del cuidado, 45 madres cumplen el rol tradicional.

Las expresiones: “la madre (sic) no la reemplaza nadie” y “el hombre hace falta en casa”, forman parte del acervo cultural que hizo discurso la experiencia de cuidado más cercana en la Región, y que se reafirma cuando los lazos afectivos entre el emigrante o la emigrante y su hijo o hija son fuertes, aunque ello no implique lograr el completo bienestar emocional del menor; así lo expresan los testimonios: “*la madre (sic) no la reemplaza nadie por más que uno le dé el cariño de uno*” (Abuela materna, 60 años, e21); “*he tratado... de llenar el vacío*” (Abuela materna, 60 años, e20).

La relación diádica madre-hijo o madre-hija adquiere significado especial por su carácter biológico y por la centralidad de la expresión del afecto; mientras, el significado y la relación padre-hijo o padre-hija no siempre se construye y fomenta. Es necesario reconocer el efecto de las mujeres que cuidan, en el hecho de mantener o desdibujar la figura del padre o de la madre, dado que en su estrategia de crianza, ésta inserta una relación que enfatiza en el vínculo afectivo, tal como se aprecia en los testimonios: “*Les hablo bien del papá y los resultados se vieron cuando él vino*” (Madre, 28 años, e34); “*(...) cuando ella se fue él estaba muy pequeñito... la tía lo educó como si fuera hijo de ella...*” (Abuela materna, 61 años, e39).

Aunque quien se encargue del cuidado en casa no considere tener toda la responsabilidad por el bienestar del menor o de la menor, el hecho de estar ahí hace que haya una demanda constante de satisfactores; quizás el plano de mayor relevancia, es el de las variadas acciones que le permiten llevar a cabo su vida cotidiana, tal como se aprecia en el cuadro 3., sobre el *cuándo*, el *cómo*, el *quien* y el *qué* de las acciones contenidas en la interacción de cuidado³.

³ La idea original para este cuadro fue tomada de la tabla presentada por Degavre (2007) en Las fronteras del cuidado.

Cuadro 3. Acciones contenidas en la interacción de cuidado en familias del Eje Cafetero, 2007

Acciones realizadas por cuidadora, que permiten a la persona dependiente llevar a cabo su vida cotidiana	Acciones derivadas de los relatos: demostrar afecto, querer y comprender: escuchar, cuidar, demostrar simpatía y amistad, consentir, mimar, acariciar, dar cariño, entender al otro, apoyar, dar buen trato –“portarse bien, ser bueno o buena”-, acompañar, estar pendiente, atender, dar (“cosas”, “ropa”, “gusto”, “comida” “permisos”), asear. Acciones en general: Limpieza, compras menores y mayores (ropa, alimentos, medicamentos), relación con la institución escolar y ayuda para tareas escolares, limpieza (habitación, ropa) presencia, ayuda para la movilización.
Quién realiza la acción	La persona encargada del cuidado: abuela, madre, tía, abuelo, hermano, auxiliar externo.
Quién define la acción y su contenido	Principalmente la persona encargada del cuidado.
Cómo son definidas las acciones y su contenido	De manera independiente por la persona encargada del cuidado, aunque se comparten decisiones de autoridad, de gastos y administración doméstica en interacción con el padre o madre emigrante, de acuerdo a la edad, al sexo-género de las personas menores y jóvenes dependientes.
Formación o aprendizaje	Experiencia personal o familiar, observación del comportamiento, emociones y sentimientos.

Fuente: Elaboración a partir de las entrevistas.

Atender las necesidades, cuidar, “estar pendiente”, también significa ejercer autoridad, enseñar el dar y recibir que corresponde al ejercicio del rol encomendado, sin ser padre o sin ser madre, o siendo madre o padre, sin la presencia física del otro; de ahí la complejidad de la vida familiar y del ejercicio del cuidado, cuando ocurre en familia.

Se trata de crear un estilo de vida acorde con las demandas del cuidado: *“el hecho de estar conmigo me hicieron (sic) ser otra persona, dejar cierto tipo de amistades, un rol social y unas actividades que tenía desde hace muchos años... yo prefiero estar con ellos... soy más conciente de las necesidades... ellos venían con muy malos hábitos sobre todo de ahorros, en el horario de estudio, en el descuido con la ropa... se están comportando mucho mejor... el problema que sea yo lo conozco, no me ocultan absolutamente nada”* (Padre, 51 años, e18).

El cuidado es una práctica que trasciende el límite de la sola convivencia, o el dejar que la escuela, los amigos y amigas o las propias experiencias

se encarguen: primero, no tiene que ver exclusivamente con las figuras de autoridad y por lo general participan otras personas, lo que señala la importancia de reconocer un factor de corresponsabilidad; segundo, abarca la vida total del menor o la menor y del cuidador o cuidadora; tercero, demanda una percepción y práctica desde la integralidad del sujeto; cuarto, es trascendente en el tiempo, no se ancla únicamente en facilitar el bienestar en el tiempo presente.

El trabajo de cuidado, tan necesario, es inequitativamente practicado; mediante éste se reproducen discursos y prácticas existentes antaño, hoy en controversia. Se centra la responsabilidad en las mujeres, se les atribuyen características de género diferenciadoras como la paciencia, la ternura y la disposición al cuidado, y a partir de allí se ha restado consideración e importancia al aporte de los hombres.

“La ayuda es frecuentemente “construida” como una actividad que requiere cualidades femeninas” (Degavre, 2007); sin embargo, del testimonio de una abuela entrevistada: “*mi esposo y yo somos los que cuidamos al niño*” (Abuela materna, 60 años, e21), surge la importancia de fortalecer el análisis sobre la participación de los hombres en la labor de cuidado.

La relación de cuidado en las palabras de los niños, niñas y adolescentes se nombra, adquiere materialidad en el discurso, lo que permite expresar qué se piensa o siente con respecto a su cuidador o cuidadora. Quien recibe buen trato, aprende a expresar afecto; con ello se afirma la reciprocidad en las relaciones humanas y la puesta en juego de deseos de reconocimiento y poder. En general, desde el punto de vista de las personas entrevistadas, 8,5 y 9,9 de cada diez, adultas y menores respectivamente, expresan que mantienen una relación satisfactoria o muy satisfactoria.

VIII. Discusión

La dinámica migratoria y la decisión de emigrar están inmersas en una serie de relaciones sociales que se ven reflejadas en las trayectorias individuales y en las distintas etapas del ciclo de vida familiar. Su constante ha sido la de dar respuesta a la fuerza de trabajo de la población económicamente activa, en los países receptores y en los países de origen.

Las familias del estudio son grupos que manifiestan diversidad en su configuración, en la manera de organizarse y en la forma como funcionan. En general, ante la migración del padre o de la madre, las familias presentan reconfiguraciones, internas en la dinámica relacional y vinculante y, externas relativas al mantenimiento de la ideología familista.

Los grupos familiares extensos, responden a un doble interés: a la necesidad de convivencia con consanguíneos o parientes colaterales, y a requerimientos de apoyo, representados en la disponibilidad de vivienda y de cuidado personal para las hijas e hijos durante la permanencia del padre o la madre en otro país. Como indica Gallego (2005), con frecuencia se hacen ajustes

en la composición de la familia e incluso en el reconocimiento de quién es la "familia", lo que permite flexibilidad para enfrentar el aislamiento de la vida urbana mientras se distribuyen recursos y costos más efectivamente.

Las familias son, simultáneamente, entidades interdependientes y entidades con tendencia a mantenerse aisladas. En el primer caso, se las analiza en un contexto globalizado con realidades sociales, políticas, económicas, culturales, ambientales diversas, que deben afrontar al tener a uno o a algunos de sus integrantes en condición de emigrados o emigradas. Uno de los aspectos que da cuenta de esta condición, es que en la mayoría de casos documentados, la emigración ocurre por la falta de respuesta local para el logro de expectativas laborales de mejor trabajo-ingreso; esta situación es más acentuada, y se agrava, cuando se trata de grupos conformados por madres y sus hijos e hijas, al no contar con el apoyo ni la presencia afectiva y económica del padre (padre vivo que no hacía parte del hogar y emigró él o ambos —padre y madre—, o padre emigrante que tiene una nueva pareja con o sin hijos ni hijas).

En el segundo caso, las familias son y actúan como entidades aisladas del Estado y de otras instituciones, cuando se trata de resolver las demandas de subsistencia del propio grupo. Es clara la separación de las esferas pública-privada, donde la familia, lo "privado", se promulga sin más como "el lugar" del cuidado y la crianza, omitiendo reconocer su constante transformación. Además, el Estado y las políticas para la protección aún son débiles o no aparecen claras. Los gobiernos no disponen de capacidad de provisión de trabajos y servicios acordes a las condiciones y demandas de las familias, en particular, las relativas al cuidado para niños, niñas y adolescentes.

Los procesos educativos previos a la migración deberían ser ayudas para que las familias decidan acerca de la conveniencia o no de la migración del padre o de la madre, al poner en escena los equilibrios o desajustes emocionales y de crecimiento humano, de quienes se van y de quienes se quedan, en relación a la disposición de recursos económicos para el consumo de bienes y servicios. Los gobiernos locales no cuentan con mediadores o mediadoras, a través de la educación, que provean a las familias de herramientas para el análisis del costo-beneficio de la realidad que tendrán que afrontar los integrantes del grupo, mientras alguno de ellos permanezca en condición de emigrado o emigrada.

De acuerdo con el Pnud (2004), el efecto de la migración reciente en el Eje Cafetero no es el esperado, y en el mejor de los casos, el ingreso familiar aumentó en la tercera parte de los hogares, lo cual significa que la migración como estrategia de supervivencia, no ha logrado contrarrestar las dificultades económicas que enfrentan. Al respecto, Bidegaín (2006), en el estudio "Cuantificación y caracterización de la población inmigrante colombiana en Estados Unidos", presenta hallazgos que coinciden —o son muy aproximados— con lo encontrado en esta investigación: los sectores que recién llegan son los que mantienen un flujo mayoritario de envíos: el 75 % de la población envía remesas y el 70 % de los giros se utiliza para cubrir

gastos permanentes de subsistencia. El 85 % se comunica con sus familiares en Colombia permanentemente.

Los adultos, en las familias, a través de sus actuaciones practican algunos “mandatos” culturales y sociales, con los cuales sostienen prácticas y discursos sobre familia; también, al ajustarse a las nuevas condiciones socioeconómicas del contexto global-local, promueven cambios en las interacciones y en la disposición y uso de recursos, factores que, en interdependencia con otros, conllevan nuevas transformaciones. Estos hallazgos coinciden con resultados de investigaciones de Castro (2007) y Bidegaín (2006).

Sobre las transformaciones de las familias, asociadas al proceso migratorio, Bidegaín (2006) encontró que la presencia de remesas y el hecho de que haya mujeres enviando dinero a mujeres, ha transformado totalmente las relaciones familiares y las relaciones de poder en la familia; muchas mujeres que no tienen pareja se van solas; las relaciones de pareja cambian bastante con el efecto migratorio; las redes sociales son cerradas y fuertes entre los familiares y amigos y amigas cercanos, y se dan mucho apoyo.

La red familiar local, en el lugar de origen, responde mutuamente a las demandas de subsistencia, al actuar como el principal soporte y facilitador de la migración. En los casos investigados, la familia de origen del emigrante o la emigrante, constituida en red parental extensa, cobra importancia, pues en ella se sostienen y sustentan tanto la decisión de emigrar, como la de permanecer en esa condición y dar el soporte emocional necesario a sus hijos e hijas, ante la incertidumbre que genera la emigración. La capacidad de la familia para adaptarse y superar obstáculos y crear y mantener un sistema de migración, ha sido, según las investigaciones, producto de una estructura normativa familística de ayuda mutua y reciprocidad (Gallego, 2005).

Las familias del estudio afrontan las nuevas situaciones con variadas estrategias, dos de las cuales se mencionan a continuación: de una parte, modifican funciones como la coresidencia y, por lo tanto, dejan de ser *autocontenidas*, al optar por la alternativa de la emigración internacional del padre o de la madre; de la otra, ofrecen cada vez más —al mercado y en el ámbito doméstico— sus recursos internos representados en la mano de obra de hombres y mujeres, incluidas las personas menores y los ancianos y ancianas.

En una mirada contemporánea de familia, características con las que antaño se la identificaba, como la residencia común y el hogar, el lugar y centro de la relación, el cemento que unía a las personas a familias, toman nuevos matices. Aún hoy, muchas veces en la cotidianidad, familia es equiparada con el significado de hogar; sin embargo, también diversos autores y autoras, ante las evidencias de cambio, proponen nominaciones y conceptos, como el de grupo doméstico.

Los grupos domésticos (no las familias) están constituidos por aquellas personas —por lo general parientes— que viven bajo el mismo techo, y juntas realizan determinadas actividades de producción y consumo, entre las cuales

se cuentan las que están relacionadas típicamente con el proceso familiar.

El grupo familiar desarrolla estrategias colectivas, tendientes a afrontar los cambios en su interior, mientras al mismo tiempo continúa su transformación por los eventos vitales y por la implementación de cada nueva decisión, lo cual dependerá de la persona que emigra, de las personas que se encargan del cuidado, del ciclo de vida individual y familiar, y del contexto social y las formas como se tejen las relaciones en el grupo antes y después del evento migratorio.

Para garantizar la existencia humana y la protección, se observa claramente en las familias del Eje Cafetero la existencia de un intercambio recíproco de cuidado entre generaciones; esto se hace en el espacio doméstico compartido, en la residencia común, a partir de las transferencias informales de apoyo emocional, afectivo y material, que de manera preferente se dirigen a las personas menores.

Una de las principales razones por las que las personas conviven es porque tienen hijos e hijas comunes (Flaquer, 1999). Un razonamiento importante de la coresidencia y la vivencia de la ayuda, indica que el sentido comunitario y democrático de la participación de recursos, de compartir bienes y beneficios, se asume de manera temporal, mientras dura la emigración.

Una característica que se expresa en la coresidencia muestra que las transferencias de apoyo (emocional, afectivo, material), no se garantizan, como antes, de la segunda a la primera generación; más bien, se da una continuidad en el apoyo, de la primera generación a la segunda y a la tercera —de la madre (abuela) a sus hijos, hijas, nietas y nietos—.

Pareciera ser una prolongación de la etapa del ciclo de vida familiar que enfatiza en la acción de las mujeres a partir de las labores de cuidado y crianza, y también una extensión —no en pocos casos— de responsabilidades económicas de sostenimiento, para las cuales se pone a disposición la vivienda propia, la pensión de jubilación, los recursos que generan con su trabajo.

En la relación de cuidado se identifican algunas características, que dejamos esbozadas y que sugerimos profundizar: 1. la función de autoridad paterna y materna está tomando nuevos matices al descansar en otras figuras parentales; 2. el trabajo de cuidado es realizado principalmente por mujeres; 3. el trabajo de cuidado no se hace a partir de una ficha que estipula las funciones y que integra acciones y servicios que se prestan ilimitadamente y sin restricción de tiempo-espacio; 4. el cuidado no es mediado por el dinero como salario; es una acción de reciprocidad, particular a un tipo de sociedad tradicional que transita hacia la modernidad, no por su propia reflexividad, sino que, impulsada por la necesidad y expulsada de su cotidianidad y costumbres, es atraída al cambio a fuerza y sin mayor examen.

Respecto al cuidado, lo encontrado en esta investigación muestra coincidencias con hallazgos de Castro (2007) y diferencias con Degavre (2007). Castro (2007) concluye que, en el nuevo tipo de familia que se forma ante el fenómeno migratorio, emerge “el cuidador”, siendo sus principales funciones,

brindar protección y cuidado y ejercer control sobre los comportamientos de los hijos e hijas del migrante o de la migrante. La persona migrante hace gala de un status que no pierde a pesar de su ausencia; aunque, le confiere confianza, autonomía y posibilidad de sancionar al cuidador o cuidadora, éste prefiere involucrarle en la toma de decisiones. Otra figura que se identifica en el contexto familiar es el hermano o hermana mayor, que bajo algunas circunstancias influye de manera determinante en el cuidado.

Por su parte, Degavre (2007), presenta hallazgos que se alejan de los resultados de esta investigación, en varios aspectos: el origen de los servicios es frecuentemente privado, las personas que lo efectúan pueden estar o no remuneradas, se cuenta con fichas de funciones, las personas se pueden hallar en una relación laboral formal (legal) o informal (en condición irregular); caso en el cual, los prestadores y prestadoras, la familia o los trabajadores y trabajadoras negocian, sobre bases individuales, los límites en que se dará la ayuda.

En el mundo globalizado, las familias con padre o madre emigrante se ven obligadas a utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación; en los casos estudiados, la interacción se da entre padre/madre emigrantes-hijos/hijas-otros parientes; quienes conversan, deciden su presente y su futuro, no en relaciones cara a cara en el espacio más próximo en la residencia, sino a través de mediadores tecnológicos; el medio más utilizado es el móvil o celular. Este hallazgo coincide con lo encontrado por Garay (2006), dado que los vínculos y comunicación con los hogares de origen que mantiene el colectivo colombiano residente en la Comunidad de Madrid (España) se dan básicamente por vía telefónica (93 %).

Los procesos educativos deberían ser una constante durante el tiempo previo a la emigración y, estar basados en orientación profesional especializada para que las familias decidieran de manera consciente la conveniencia o no de la emigración del padre o de la madre, al poner en la balanza los equilibrios o desajustes emocionales y de crecimiento humano de quienes se van y de quienes se quedan, y la oportunidad de disponer de recursos económicos para el sostenimiento familiar.

La ética del cuidado dirigida en las familias a la atención y protección de las niñas, niños y adolescentes, será extendida a la ética del cuidado social de las familias; de ahí que sea prioritario asumir una postura revolucionaria en el sentido propuesto desde siglos pasados, de entrar en un período de ciudadanía mundial y cosmopolita que asuma al ser humano, a la familia, al Estado y sus instituciones, y a la cultura —mas allá de institución formal—, como entes relacionados en una perspectiva reflexiva.

En el orden cualitativo, estamos frente al requerimiento de transformaciones políticas y culturales; Colombia debe asumir, de manera decidida, políticas y programas de largo alcance que den relevancia, de una parte, —para los no emigrados o las no emigradas—, al derecho a la existencia y al desarrollo de padres y madres con los demás integrantes de la familia en su territorio de

origen, e incentivar su permanencia allí; y, de otra parte, para los ya emigrados o emigradas, —como propone Eriksson (2006)—, a trabajar más para mejorar los factores estructurales que para influir sobre el envío y uso de las remesas, para que los receptores y receptoras puedan más bien transformarlas en proyectos de inversión o de desarrollo familiar.

Al confrontar algunos de los principales hallazgos de esta investigación con los resultados de los trabajos de Ernesto Rojas, Ana María Bidegaín, Gabriel Ojeda, Linda Eriksson, Jorge Garay y Adolfo Barajas (2006), se encuentran importantes coincidencias que dan cuenta de particularidades del fenómeno migratorio en relación con las familias:

1. Se confirma que la decisión de migrar es un hecho familiar en el cual el factor principal es el económico.
2. Se afirma la mayor presencia de las mujeres, y el costo emocional para las abuelas, tías o hermanas, a quienes, en muchos casos, se les traslada la autoridad por la re-significación de los lazos afectivos con los menores y las menores que quedan a su cargo.
3. Se reafirman los efectos profundos de la migración en la manera en que la familia se organiza y busca funcionar.
4. Se ratifica una percepción positiva acerca de la migración como estrategia para superar demandas de recursos que, por lo general, alcanzan para cubrir el consumo inmediato de los hogares.
5. Se confirma la salida de hombres y mujeres en edad productiva; y,
6. Se entiende el tema de las remesas como una manifestación de altruismo en la familia, diferenciable por género.

Finalmente, aunque los hallazgos de esta investigación significan avances en el conocimiento del fenómeno migratorio y el ámbito familiar —características, oportunidades económicas, satisfacción de necesidades, sentimientos, emociones, cuidado—, coincidimos con Bidegaín (2006) en la urgencia de continuidad, ya que el impacto moral, afectivo y psico-social del proceso migratorio, y la migración en sí misma, implican muchas pérdidas, muchísimos dolores y existen muy pocos estudios que entreguen elementos para proponer algunas políticas públicas al respecto.

Lista de referencias

- Barajas, A. (2006, junio). *Efectos macroeconómicos de las remesas*. II Seminario sobre migración internacional colombiana y la conformación de comunidades transnacionales. Bogotá, Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia.
- Bidegaín, A. (2006, junio). *Cuantificación y caracterización de la población inmigrante colombiana en los Estados Unidos: Sistematización general y estado del arte*. II Seminario sobre migración internacional colombiana y la conformación de comunidades transnacionales. Bogotá, Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia.
- Bueno, J. (2002). El papel del hombre padre en la construcción de procesos

- afectivos. En: *Paternal, mejor padre mejor país*. Bogotá: Siglo XXI.
- Castro, Y. (2007). Cambios en la autoridad familiar a partir de la migración internacional. Tesis licenciatura en Educación y Desarrollo Comunitario. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Degavre, F. (2007). Las fronteras del cuidado. Reflexiones para una conceptualización del cuidado a las personas de edad dependientes a partir de un estudio de caso en Bruselas. En: I. Yépez del C. & G. Herrera (eds.). *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa. Balances y desafíos*. Quito: Flacso.
- Elster, J. (1996). *Tuercas y Tornillos: Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa S. A.
- Eriksson, L. (2006, junio). *El por qué de la perspectiva de género en las políticas migratorias*. II Seminario sobre migración internacional colombiana y la conformación de comunidades transnacionales. Bogotá, Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia.
- Flaquer, Ll. (1999). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Gallego, G. (2005). *Abordaje de la familia en las teorías sobre migración internacional*. México, D. F.: Colegio de México.
- Garay, L. & Rodríguez, A. (2005a). *La Emigración Internacional en el Área Metropolitana Centro Occidente. Colombia. Caracterización socioeconómica de la población emigrante y evaluación del impacto de las remesas internacionales*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Garay, L. & Rodríguez, A. (2005b). *La Migración Internacional: Una síntesis de aproximaciones teóricas alternativas. La Emigración internacional en Colombia: Una visión panorámica a partir de la recepción de remesas*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Garay, L. (2006, junio). *El colectivo colombiano residente en la comunidad de Madrid (España): Caracterización socioeconómica, inserción laboral e integración social*. II Seminario sobre migración internacional colombiana y la conformación de comunidades transnacionales. Bogotá, Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia.
- García, M. (2008). *Migración colombiana del AMCO hacia España*. Colombia: Imprenta Nuevas Ediciones.
- Herrera, G. (2005). *Los hijos de la migración: Un estudio comparativo* Quito-Guayaquil. Quito: Flacso.
- Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer, In straw (2006). *Potencial de las remesas para el desarrollo desde una perspectiva de género: metodología de investigación cualitativa*. México, D. F.: Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Massey, D. et al. (2000). Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación. En: Trabajo, 2 (3).
- Ojeda, G. (2006, junio). *Una mirada de la familia y migración: Resultados del módulo migración internacional en la encuesta nacional de demografía y salud*. II Seminario sobre migración internacional colombiana y la

- conformación de comunidades transnacionales. Bogotá: Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia.
- Palacio, M., Sánchez, G., Gallego, G. & Villegas, G. (2002). *Diagnóstico socioeconómico y de gestión de los municipios del área de influencia del poliducto línea Puerto Salgar – Cartago*. Manizales: Universidad de Caldas - Ecopetrol.
- Pedone, C. (2003). *Tú siempre jalas a los tuyos. Las cadenas y las redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Pnud (2004). *Eje Cafetero. Un pacto por la región. Informe regional de desarrollo humano*. Manizales: Lito Camargo Ltda.
- Rojas, E. (2006, junio). *Presentación de los resultados en migración. Censo 2005*. II Seminario sobre migración internacional colombiana y la conformación de comunidades transnacionales. Bogotá: Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia.
- Ruge, A. & Soto, A. (2004). *Migración y remesas Internacionales*. Pereira y Desquebradas. Pereira: Aesco Colombia, OIM.
- Villarraga, L. (2002). Presencia y pertenencia paterna. En: Paternar, mejor padre mejor país. Bogotá: Siglo XXI.

Referencia

Luz María López Montaña y María Olga Loaiza Orozco, “Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 837-860.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância*

Tatiane de Oliveira Pinto**

Professora substituta do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Maria de Fátima Lopes***

Pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa MG/Brasil. Coordenadora Geral do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero (NIEG/UFV).

• **Resumo:** *Este artigo destaca a rua como espaço de sociabilidade infantil: um universo singular para meninos e meninas. Aqui indicamos as brincadeiras que são apresentadas em seus espaços específicos para as crianças. Procura-se interpretar os significados, as condutas e os valores simbolizados pelas brincadeiras e jogos através da análise dos universos de pequenos homens e pequenas mulheres, constituídos na infância. São apresentadas as brincadeiras consideradas próprias 'de' meninos, onde se aspira e se negocia a masculinidade e as brincadeiras vistas como próprias 'de' meninas, que representam muito do cotidiano e das relações familiares e de vizinhança. Incluímos em nossa reflexão a análise de brincadeiras em grupos mistos de meninos e meninas, que simbolizam uma sociabilidade do conflito, uma sociabilidade marcada pelo 'evitamento' entre aqueles que ocupam o mesmo espaço. Além de pontuar a segregação entre esses grupos, discutem-se aqui as representações e significados atribuídos às brincadeiras. Assim como o espaço da rua se torna relevante para a interação entre os pequenos, destacamos a relevância do universo popular que incide fortemente sobre essas representações na infância, uma vez que os nossos olhares se voltam, sobretudo, para os grupos populares. Valores como família, vizinhança e grupo são evocados pelos pequenos e refletidos nas relações estabelecidas em suas interações.*

Palavras-chave: Brincadeiras na rua; sociabilidade infantil; papéis de gênero; masculinidades; feminilidades; espaços populares.

* Artigo baseado nos dados obtidos em trabalho etnográfico realizado no Brasil como parte da dissertação de mestrado intitulada "Entre Meninos e Meninas: marcas de gênero e recortes de classe nos jogos e brincadeiras infantis na periferia de Viçosa – MG". O referido estudo foi realizado pelo Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa – Brasil, financiado pela CAPES/Brasil - Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no período de fevereiro de 2005 a março de 2007.

** Mestre em Economia Doméstica pelo Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa – MG/Brasil. Correio eletrônico: tati_olp@yahoo.com.br

*** Doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Correio eletrônico: mflopes@ufv.br

Entretención en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez

• **Resumen:** Este artículo destaca la calle como espacio de socialización infantil: un universo singular de niños y niñas. Aquí indicamos los entretenimientos que son presentados en sus espacios específicos para los niños. Se busca interpretar los significados, las conductas y los valores simbolizados por los entretenimientos y juegos a través del análisis de los universos de pequeños hombres y pequeñas mujeres, constituidos en la niñez. Son presentados los entretenimientos considerados propios de niños, donde se aspira y se negocia la masculinidad y los entretenimientos vistos como propios de niñas que representan mucho de la cotidianidad y de las relaciones familiares y de vecindad. Agregamos en nuestra reflexión el análisis de entretenimientos en grupos mixtos de niños y niñas que simbolizan una sociabilidad del conflicto, una sociabilidad marcada por el distanciamiento entre aquellos que ocupan el mismo espacio. Además de plantear la segregación entre esos grupos, se debaten aquí las representaciones y significados atribuidos a los entretenimientos. Así como el espacio de la calle se vuelve relevante para la interacción entre los pequeños, destacamos la relevancia del universo popular que recae intensamente sobre esas representaciones en la niñez, una vez que nuestras miradas se vuelvan sobre todo a los grupos populares. Valores como familia, vecindad y grupo son evocados por los niños y las niñas y reflejados en las relaciones establecidas en sus interacciones.

Palabras clave: Entretención en la calle; sociabilidad infantil; papeles de género; masculinidades; feminidades; espacios populares.

Fun in the space of the street and the demarcation of the genders in childhood

• **Abstract:** This article highlights the street as an area of infantile sociability: a singular universe to boys and girls. Here we indicate the games that are presented in their specific spaces to kids. It looks for interpreting the meanings, the behaviour and values symbolized by the fun and games through the analysis of the universes of small men and small women, formed in childhood. The games considered proper for boys are presented, where the masculinity is aspired and negotiated and the games seen as specific to girls, that represent much of daily life and family and neighborhood relations. We included in our reflection the analysis of games in mixed groups of boys and girls, which symbolizes a conflict sociability, a sociability marked by the avoidance among those ones who occupy the same space. Besides punctuating the segregation among these groups, it discusses here the representations and meanings attributed to the games. As well as the space of the street becomes relevant to the interaction among the small ones, we highlight the relevance of the popular universe that occurs intensely in these representations in

childhood, since our eyes are turned, over all, to popular groups. Values as family, neighborhood and group are evoked by the small ones and reflected in the relations established in their interactions.

Keywords: Games in the street; infantile sociability; gender roles; masculinities; femininities; popular spaces.

-I. Introdução. -II. A rua: espaço cultural infantil. -III. Brincadeiras: construção de papéis de gênero e conflitos. -IV. Conclusão. -Lista de Referências.

Primera versión recibida agosto 21 de 2008; versión final aceptada marzo 6 de 2009 (Eds.)

I. Introdução

Muito do que as crianças consideram sobre o desvendamento do mundo que as cerca, se restringe à esfera do lúdico, das brincadeiras. Atuando nesta esfera, elas passam a tomar consciência das suas intervenções e a (re) significar o lugar social que ocupam e isso não exclui os ditos ‘papéis’ femininos e masculinos. A vivência da infância – além do convívio familiar, das relações de vizinhança, na escola – através da socialização por meio das brincadeiras, permite que as crianças se construam como ‘pequenos homens’ e ‘pequenas mulheres’¹.

Brincando as crianças se mantêm num ambiente que, simbolicamente, pertence somente a elas, que são “crianças atuantes”, como sugere Clarice Cohn (2005), pois possuem função ativa no estabelecimento das relações sociais em que se envolvem.

Reconhecer essa ação na criança, é admitir que ela não é um “adulto em miniatura”, que “*ela interage ativamente com adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações*” (Cohn, 2005, p. 28).

De acordo com Gilles Brougère (2001), quando é oportunizado às crianças o contato com objetos, com outras crianças e adultos, seja no âmbito familiar ou em um universo ampliado, seja em atividades infantis em creches e escolas, cria-se condições importantes no processo de socialização.

A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. Quando brinca, a criança manipula as imagens, as significações simbólicas que estão imbricadas na impregnação cultural² a que está submetida

¹ Recorreu-se ao uso dos termos “pequenos homens” e “pequenas mulheres” por se considerar que na infância as marcas de gênero já se fazem presentes. Não é intenção, no entanto, agrupar as crianças num mesmo grupo que adultos, uma vez que consideramos a infância como um ‘grupo social’ diferenciado do universo adulto.

² Para Brougère (2001), esse mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos da cultura em que está inserida passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações de formas diversas e variadas.

e não apenas desenvolve comportamentos que são os prescritos pela cultura e sub-cultura. Sendo assim a criança passa a ter acesso a um repertório cultural próprio de uma esfera da sociedade.

Este artigo busca refletir sobre a construção social de gênero na esfera da infância, enfatizando o contexto das brincadeiras de meninos e meninas, pertencentes a dois bairros populares, da cidade de Viçosa³, Minas Gerais, Brasil, uma cidade universitária, com população flutuante de aproximadamente doze mil estudantes. Os bairros em questão – Amoras e Laranjal⁴ – compõem a segunda região do município com menor renda familiar, com o maior número de pessoas por família e menor renda *per capita*.

A definição por essas localidades como campo empírico surgiu do interesse em investigar um grupo de crianças de classes populares e de reflexões sobre a importância de se problematizar como seria vivida a infância em um ‘universo’ particular como a periferia de uma cidade de porte médio do interior de Minas Gerais.

A escolha por esses bairros se deu ainda pela própria inserção das pesquisadoras junto a um grupo de estudos denominado NIEG (Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero), que acumula anos de pesquisa nos referidos bairros. Neles são desenvolvidas pelo NIEG⁵ atividades junto à equipe do PSF local (Programa Saúde da Família⁶), cujo programa favorece a relação entre universidade, profissionais da saúde e cultura popular.

O universo investigado foi composto por crianças – meninos e meninas – moradores desses bairros, com faixa etária entre sete e treze anos.

Privilegiaram-se na investigação os procedimentos de pesquisa qualitativa, uma vez que o seu desenvolvimento pode trazer respostas a questões muito particulares. Nas Ciências Sociais, essa forma de pesquisa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada, pois se ocupa com o universo de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, o que equivale a um universo profundo das “relações, processos e fenômenos” que não se reduzem à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 22).

³ O município se localiza na Zona da Mata mineira, com área territorial de 299 Km² e, segundo dados do IBGE - censo de 2000, possui 64.854 habitantes.

⁴ Geograficamente, os dois bairros são muito próximos e a circulação de crianças pelos dois espaços foi bastante frequente, ao longo da pesquisa. As mesmas crianças que utilizavam as ruas do bairro Amoras para seus folguedos, por vezes, se deslocavam para o bairro Laranjal. Em razão disso não faremos distinção, ao longo do texto, dos referidos locais, a menos que haja necessidade de descrever alguma situação específica a um dos bairros.

⁵ O NIEG, criado em 1996, vinculado à Universidade Federal de Viçosa/ MG, realiza programas, tanto no campo do planejamento participativo, da pesquisa e consultoria técnica; bem como na área da organização e do desenvolvimento social, materializando-se em projetos que discutem gênero e suas interfaces com cidadania, educação, comunicação social e saúde. O Núcleo reúne profissionais e estudantes de áreas distintas do conhecimento, professores, estudantes bolsistas, voluntários e estudantes de pós-graduação.

⁶ O PSF teve início em 1994, como um dos programas propostos pelo Governo Federal Brasileiro aos municípios para implementar a atenção básica. A Saúde da Família é considerada uma estratégia de reorientação do modelo assistencial, operacionalizada mediante a implantação de equipes multiprofissionais em unidades básicas de saúde. Esses profissionais são responsáveis pelo acompanhamento de um número definido de famílias, localizadas em uma área geográfica delimitada e atuam com ações de promoção e manutenção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais frequentes.

A permanência das pesquisadoras nos bairros compreendeu o período de maio a dezembro de 2006 e a investigação se deu a partir de uma perspectiva etnográfica, onde se recorreu à observação direta tanto dos grupos de crianças que brincavam nas ruas do bairro e também em lugares específicos como a praça e campinho, no bairro Amoras. A escolha pela observação direta se deu pela necessidade de se ter condição de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e característica da vida diária dos sujeitos observados.

Outra possibilidade metodológica a que recorreremos foi o uso do desenho infantil, conjugado à oralidade, proposto no Brasil por Márcia Gobbi (2002)⁷, que considera o desenho como um instrumento a ser utilizado para se conhecer melhor a infância das crianças pequenas.

O desenho e a oralidade podem ser percebidos como reveladores de olhares e concepções das crianças sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados. Portanto, são “*formas privilegiadas de expressão da criança*” (Gobbi, 2002, p. 73). Essas expressões quando aproximadas, podem se converter em documentos⁸ históricos aos quais se pode investigar ao necessitar saber mais sobre o mundo vivido, imaginado, construído, numa postura que contemple a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo os olhares das próprias crianças.

Ressalta-se, na pesquisa apresentada neste artigo, a importância dessa dinâmica utilizando desenhos pela riqueza de elementos surgidos a partir da descrição das crianças sobre eles. Esses desenhos serviram como suporte e como ponto de partida para que as crianças se expressassem também através de narrativas.

Os temas para a confecção dos desenhos, geralmente sobre *brincadeiras* e/ou o *ato de brincar*, eram propostos pelas pesquisadoras, através de uma conversa inicial com as crianças. Posteriormente, as crianças eram convidadas a desenhar (geralmente nos lugares onde se reuniam, na praça ou sentados nas calçadas das ruas). Os desenhos têm sua importância na pesquisa como parte das cenas etnográficas. A partir deles a observação foi ampliada.

Valemos-nos também do desenho infantil ao utilizar a dinâmica do “Mapa”, que é “*uma técnica que permite a visualização espacial de um lugar, seja ele uma comunidade, um município ou qualquer outro recorte de interesse*”, como explica Andréia Faria (2000, p. 47). Trata-se de um desenho gráfico⁹ do espaço que está sendo estudado. Nesse

⁷ Em sua dissertação de mestrado intitulada “*Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*” a autora estudou o desenho seguido do que era dito sobre o que era produzido, onde o propósito era entender como as crianças percebiam as relações de gênero nas quais se encontravam envolvidas.

⁸ O fato de os desenhos serem considerados como documentos, decorre do “peso” que possuem ao serem informantes sobre determinada época histórica e sobre a infância existente nesse contexto. Assim como certidões de óbito, de casamento, registros de compra e venda e até histórias em quadrinho, obras de arte gráfica e pictórica, os desenhos infantis são incluídos por Márcia Gobbi (2002), pois como fontes documentais utilizadas por alguns historiadores, os desenhos também devem ser guardados, conhecidos e respeitados.

⁹ O “Mapa” faz parte do DRP – Diagnóstico Rural Participativo – um conjunto maior de técnicas que pode variar de situação para situação. O desenvolvimento de métodos de DRP teve início na década de 80 e sua abordagem tem

desenho, representam-se os elementos que existem naquele lugar (uma escola, um rio, diferentes plantios, formações rochosas, etc).

A utilização dessa técnica¹⁰ no trabalho de pesquisa foi muito produtiva e foi minimamente adaptada para a realidade estudada. Vale ressaltar que o DRP e as dinâmicas que o compõem devem ser estudadas e aplicadas de forma coerente e com a finalidade de estimular a participação dos sujeitos investigados. O registro das falas das crianças sobre os desenhos se deu por meio de gravador¹¹, e dos dados em anotação em diário de campo.

Ao discutirmos a construção social de meninos e meninas é possível questionar se esse ‘processo’ é diferenciado em espaços populares. Busca-se saber se a ‘periferia’¹² possui elementos particulares que tangenciam a demarcação de gênero na infância e ainda, se a criança ‘pobre’ lida diferentemente com a experiência da infância e do ‘brincar’. No caso da realidade social das crianças participantes da pesquisa, percebe-se a importância de se pensar os sujeitos, assim como o universo em que estão inseridos e, ainda, a relevância de se discutir a vivência da infância para as classes populares. Discutem-se, portanto, as manifestações culturalmente construídas e generificadas, através do ato de brincar no espaço da rua.

Definir a rua como campo etnográfico, nos possibilita muito mais do que estar em contato com as crianças. Como local público, a rua permite, ao mesmo tempo, um relativo anonimato porque é um ‘espaço de e para todos’ e também uma intensa sociabilidade, na medida em que muitos moradores do bairro se conhecem e se consideram ‘iguais’. As crianças utilizam esse espaço como um lugar próprio para algumas brincadeiras e interações, onde está imbricada uma série de símbolos e representações, no que tange a demarcação do gênero.

Assim, assumimos essa categoria para pensar como as crianças vivenciam sua infância nos dias de hoje e entender como se dá a mediação simbólica do ato de brincar e as relações entre meninos e meninas.

II. A rua: espaço cultural infantil

Em muitos bairros da pequena cidade de Viçosa, as ruas são bastante movimentadas e por isso se tornam ‘cenário’ para conversas, encontros entre

como berço as Ciências Agrárias. O uso desse método foi estimulado pela necessidade de profissionais de pesquisa e extensão, para uma melhor compreensão sobre a realidade vivida pela população rural.

¹⁰ Ao utilizarmos o “mapa”, primeiramente – quando possível – fazíamos uma caminhada com as crianças onde elas indicavam os lugares por onde brincavam e posteriormente partíamos para a confecção do desenho. Vale ressaltar que os ‘mapas’ eram desenhos construídos coletivamente e as narrativas sobre ele foram riquíssimas para entendermos os locais, as brincadeiras e, conseqüentemente, um pouco mais sobre ‘nossos informantes’.

¹¹ A possibilidade do uso do gravador surgiu de indagações acerca da problemática de uma “visão adultocêntrica” (Guizzo, 2005), na qual pouco se ouve e pouco se questiona sobre as opiniões das crianças. No estudo não foi intenção investigar as opiniões/críticas, propriamente ditas das crianças e sim, quando possível, recolher as vozes dos sujeitos com os quais o estudo se envolveu.

¹² Periferia aqui, não se refere ao espaço físico-territorial, e sim, a condição periférica, a um ‘território cultural’.

amigos, vizinhos, jogos e brincadeiras infantis, passagem, festas, entre outros tantos acontecimentos. A dimensão das relações sociais dos sujeitos que por ali transitam, e dos que ali se reúnem é um elemento bastante relevante e que chama a atenção. A rua se apresenta como espaço de transição entre casas, escolas e praças e também como um lugar de especificidade própria, onde acontecem eventos e relações sociais diversas, envolvendo adultos e crianças.

De acordo com Luciana Cabral (2005), a rua é considerada como uma extensão da espacialidade das relações sociais, num determinado tempo histórico. Lugar onde se percebe as formas de apropriação pelos sujeitos, nas quais surgem diferenças e contradições que abarcam o cotidiano. Dessa forma, as ruas se tornam um “elemento importante de análise da sociedade”, na medida em que passam a ser o lócus das diversas representações e sucessivas cenas e dramas de um grupo (Cabral, 2005, p. 02). Mais do que apenas um lugar de passagem ou itinerário, a rua revela formas de apropriações e temporalidades, uma vez que guarda em si certa “vivacidade”.

Num livro tornado clássico, *A Casa & a Rua*, Roberto da Matta (2000: 15), pensa o espaço da ‘rua’, assim como o da ‘casa’ como “categorias sociológicas”, argumentando que para nós, brasileiros, estas palavras não indicam somente espaços geográficos, mas principalmente entidades morais. O que o autor propõe entre a casa e a rua gira em torno da concepção do “espaço moral”. A moral e os bons costumes eram associados ao espaço da casa.

A casa representava - e ainda representa - o ambiente íntimo e privativo da sociedade brasileira, desde a época colonial. Neste espaço permitia-se ter opinião e expressão; ações que, na rua, seriam condenadas. Em contraste, a rua, representada pela fluidez e movimento, é ‘palco’ para encontros de indivíduos anônimos e o discurso que vigora é o da impessoalidade. Para Da Matta (2000), o sistema ritual brasileiro é complexo na maneira como estabelece e apresenta uma relação constante e forte entre a casa e a rua, dois ‘universos’ antagônicos.

Tizuko Morchida Kishimoto (1998) argumenta que no início do século XX, em cidades como São Paulo, a rua era local onde aconteciam desde manifestações do operariado até o abastecimento da cidade com a circulação do leiteiro, peixeiro e verdureiro. Esse espaço, enquanto extensão da casa integrava o cotidiano das crianças.

Articulando tal afirmativa com a realidade específica investigada, no ‘universo’ da rua¹³, as brincadeiras são vividas pelas crianças de forma constante e dinâmica, incluindo brincadeiras no quintal, na garagem ou terraço de casa. No entanto, como sugerem Maria Lúcia Pessoa (1992) e Camila Cunha (2004), a rua, espaço tido como perdido para as brincadeiras e crianças

¹³ A brincadeira na rua permite que as crianças, além de estarem em grupo, transformem e reelaborem brincadeiras ‘tradicionais’ e, acima de tudo, concede-lhes a possibilidade de reagirem aos apelos do mercado de consumo, que muitas vezes é seletivo e não tem o alcance de todos.

em muitos bairros, conserva-se, nesse caso, como um espaço de sociabilidade infantil. A predileção pelo brincar na rua demonstra o poder das brincadeiras ‘tradicionais’ infantis, perpetuadas pela apropriação do espaço coletivo e pela oralidade.

Através das brincadeiras nas ruas, os pequenos formam redes de sociabilidade, cujos integrantes podem ser parentes, vizinhos e colegas de escola. E, como os adultos, estabelecem um círculo dos mais próximos, dos mais amigos e que acabam por ser os mais assíduos nesse espaço.

Acerca disso, cabe resgatar um estudo clássico de Florestan Fernandes (1979). Sua investigação, realizada na década de 40, registrou elementos inéditos constitutivos da “cultura infantil”, captados a partir de uma etnografia sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo. As crianças, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Esses grupos, denominados como “trocinhas”, eram formados na rua, por crianças que moravam no mesmo bairro, onde as relações de vizinhança davam continuidade aos seus encontros e lhes conferia a transformação em “membros regulares de agrupamentos sociais integrados e estáveis” (Fernandes, 1979, p. 19). O comportamento das crianças manifestava a existência de um “sistema especial de relações sociais”, a partir do momento em que o contato entre os pequenos se tornava freqüente. Entendendo a criança como ator da vida social, o autor buscou compreender como se institui a cultura infantil.

É importante destacar que não existe ‘uma cultura infantil’ e sim culturas infantis. A infância contemporânea deve ser relacionada a diferentes imagens, contradições e contextos em que se vive. É essencial explicitar de que infância está se falando (Alvim e Gouveia, 2000).

Patrícia Gouveia (2000) diz que o uso desses termos no plural colabora na apreensão da heterogeneidade que lhe é própria. A infância não pode ser compreendida de forma monolítica e objetivamente dada, e sim como construção social (Idem, p. 61). Nesses termos, a socialização da criança proporcionada por uma determinada cultura infantil consiste em um processo de educação informal, ou seja, pela transmissão de experiências e de conhecimentos às crianças, através das trocas cotidianas.

Tanto em Amoras quanto no bairro Laranjal, observou-se que as crianças brincam em casa, sozinhas e/ou acompanhadas de parentes e de vizinhos. Elas também estão nas ruas, nas calçadas de suas casas e nas praças. Essas crianças demonstram certa autonomia, tanto para estarem na rua, ou longe de casa, como na organização das brincadeiras e na utilização de outros objetos que não são necessariamente ‘brinquedos’.

Nos grupos infantis observados, quem brinca junto é considerado colega, e ainda há aqueles que nunca se separam - os amigos. Durante as brincadeiras as redes são estabelecidas e os grupos se mantêm. Freqüentemente, encontrávamos as mesmas crianças brincando juntas. E aquelas que não se juntavam, eram, de certa forma, hostilizadas pelo grupo. No decorrer de algumas brincadeiras surgiam alguns conflitos, sobretudo no grupo de meninos. Ora

por descontentamento de um membro do grupo, por divergências de opiniões quanto às regras de um jogo¹⁴, ou quando uma criança se negava a brincar ou fazer algo que o grupo já estivesse fazendo.

Entendemos que o ato de brincar na rua permite que essas crianças estejam em interação livre com seus pares, seus iguais, através das trocas, dos conflitos, das conquistas, das perdas e, também, através das ‘regras’ que são negociadas e recriadas.

III. Brincadeiras: construção de papéis de gênero e conflitos

“Despertando para o mundo que a cerca, a criança brinca”
(Altman, p. 2004).

No decorrer da vida sempre será assim. No início, a criança é seu próprio brinquedo, a mãe é seu brinquedo, o espaço que a cerca, tudo é brinquedo, tudo é brincadeira.

Para Raquel Altman (2004), através dos jogos – em todos os tempos – a criança estabelece vínculos sociais, ajustando-se ao grupo e aceitando a participação de outras crianças com o mesmo direito. Portanto, a interpretação do significado do ato de brincar pode ser fundamentada na noção de cultura como um sistema de comunicação, ou seja, como uma rede de significados, a serem interpretados (Geertz, p. 1978).

Paulo de Sales Oliveira (1989) considera relevante o fato de as crianças fazerem do brinquedo uma ponte para seu imaginário, um meio pelo qual externam suas criações e suas emoções. Para o autor o estudo do brinquedo permite uma incursão crítica ao solo em que se funda a sociedade; ajuda a entender a situação social das crianças em relação aos adultos; testemunha, além disso, a riqueza do imaginário infantil a enfrentar e a superar barreiras e condicionamentos.

O brincar é “uma atividade prática” (Conti, 2001, p. 61), onde as crianças concebem e transformam o universo em que vivem. Desse modo, negociam e redefinem conjuntamente a realidade. Essa atividade compreende uma “construção da realidade”, assim como a produção de um universo próprio e a transformação do tempo e do lugar em que pode acontecer. E ainda, o brincar permite às crianças diversas formas de ser e de se relacionar e permite variadas possibilidades de aprender com o outro e com o diferente. Por meio das brincadeiras as relações sociais, inclusive as de gênero, podem ser construídas, compartilhadas e potencializadas.

Pode-se dizer que, permeando os estudos acerca da infância, estão aqueles

¹⁴ É sabido que existe certa polêmica na utilização dos termos “jogo” e “brincadeira”, uma vez que há autores que os conceituam de forma diferenciada. No entanto, aqui o jogo se apresenta como sinônimo de brincadeira. A exemplo disso cita-se Kishimoto (1998), que considera a brincadeira também como jogo infantil e não atribui diferenças entre ambas atividades.

referentes às brincadeiras que por sua vez revelam as representações sociais do grupo.

Em se tratando de representações, identificamos a preocupação deste artigo em enfatizar as relações de gênero na infância, tendo em vista a ampla discussão sobre as diferenças de comportamento entre meninos e meninas que levam a certa pressão social contra uma possível tipificação sexual inadequada de ambas as partes. Diante disso, discorreremos, sobre as brincadeiras em grupos de meninos, aquelas realizadas entre as meninas e por fim, os folgedos em grupos mistos.

Ao contrário das grandes metrópoles, é comum em cidades do interior a presença de crianças (assim como adultos) nas ruas, em especial em bairros de periferia. E, como apontado anteriormente, nos bairros Amoras e Laranjal, não é diferente. Em alguns momentos, no entanto, a participação de meninos em brincadeiras realizadas no espaço da rua é contínua e de certa maneira invariável, porque eles estão em toda a parte, e em diferentes horários do dia. Tanto nas ruas, nas praças, nos terraços das casas, os meninos se fazem muito mais presentes – e freqüentes – que as meninas.

No decorrer do trabalho de campo, através de conversas e observações com esses meninos, percebemos o quanto o universo de suas brincadeiras é amplo e diversificado. Dentre as variadas formas de brincar e os diferentes jogos, dos mais recorrentes destacamos: *pique-pega*, *pique-esconde*, *brincadeira de polícia e ladrão*, *futebol*, *brincadeira de soltar pipa* e *jogo das bolinhas de gude*. As duas últimas modalidades foram as mais observadas e por isso serão aqui enfatizadas.

A *brincadeira de soltar pipa*, um exemplo de jogo tradicional infantil, parece ter origem oriental. Segundo Tizuko Kishimoto (1998), a pipa foi usada primeiramente por adultos em estratégias militares, servindo de instrumento de comunicação entre os soldados, enviando notícias a locais sitiados ou pedindo ajuda. Com o passar dos séculos, se tornou um brinquedo infantil. Mas nos dias de hoje, homens de meia idade se divertem com esse brinquedo em países como Coréia, China e Japão. Essa informação é corroborada por Luís da Câmara Cascudo (1988), que afirma que o brinquedo é bastante popular em todas as classes sociais, nesses países do Oriente desde tempos remotos¹⁵.

O jogo tem várias designações: entre os portugueses pode ser *estrela*, *raia*, *arraia*, *papagaio*, *bacalhau*, ou *gaiotão* e no Brasil, *papagaio*, *curica*, *pipa*, *caffa*, *pandorga*, *arraia*, *quadrado* e *raia*, guardadas as semelhanças dadas pela influência de Portugal. Não há dúvida, portanto, que a maioria dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro, como os jogos de amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros, chegaram às terras brasileiras, através dos primeiros portugueses (Kishimoto, 1998, p. 23-4).

Para os meninos investigados, essas pipas possuem tamanhos e significados

¹⁵ Com o passar dos séculos, esse uso estratégico de hábito infantil, tem atualmente outra utilidade: em favelas do Rio de Janeiro, na comunicação entre agentes do narcotráfico (Meirelles, 2005, p. 26).

variados. Jereca é aquela pipa, desarrumada, feia, confeccionada com sacola plástica de supermercado. Esse tipo de pipa é feita com duas varetas, dispostas em forma de cruz, uma na vertical e outra arqueada, amarradas em suas extremidades por uma linha e cobertas por plástico. Existe a pipa propriamente dita com a mesma forma, porém com melhor acabamento que a jereca, feita em papel de seda. A pipa possui o pião, um adorno na parte superior e a rabiola, que é uma linha presa à parte inferior da pipa, com retalhos coloridos de papel ou plástico. A rabiola tem a principal finalidade de impedir que a pipa fique girando quando estiver no alto, mas também pode ser um enfeite.

A confecção da pipa, conta ainda com um artifício, o cerol, utilizado como proteção para a linha amarrada à pipa, para que não arrebente facilmente. O cerol é uma massa feita de farelo de vidro misturada com cola de madeira ou cola branca. Ao serem indagados sobre o uso do cerol os meninos sempre se justificam pela durabilidade conferida a linha da pipa, que ficará mais resistente:

A brincadeira de soltar pipa consiste em fazer a pipa subir, empinar, aprumar, além de cortar, laçar, a linha da pipa do adversário. Laçar é quando uma pipa se choca com outra.. Quando isso ocorre, muitos meninos gritam: “*Voou! Voou!*”, e saem correndo em direção à pipa, acompanhando sua queda, com a intenção de ser o felizardo a apanhá-la, no caso de cair longe de quem a cortou. Aquele que teve a pipa cortada perde a pipa e muitas vezes é motivo de chacota para o grupo. No caso dos meninos maiores, mesmo sendo cortados, procuram pelo adversário exigindo a pipa de volta. No caso dos menores do grupo, a solução para a perda do brinquedo é recolher material que restou e confeccionar outro.

Nessa brincadeira existe a figura do pipeiro que é aquele menino que solta pipa todos os dias, “*toda a hora...*”. O pipeiro, o mais experiente, é visto com admiração pelos outros meninos, que vibram com os movimentos do brinquedo no ar, com cada ‘manobra’ e com os desvios daquele que está empinando e, conseqüentemente, a cada pipa cortada. Aquele que sabe cortar, mal dá a chance ao adversário de colocar sua pipa no alto, de fazê-la voar. A atuação de um bom pipeiro é cortar uma pipa, assim que ela sobe.

Durante as observações, percebemos que a brincadeira da pipa é um evento que mobiliza boa parte das crianças e adolescentes dos bairros pesquisados. Em fins de semana de vento forte, o céu se torna colorido, devido à grande quantidade de pipas de cores e tamanhos variados. Tanto os pipeiros como os espectadores se colocam nos telhados de suas casas, terraços, morros (ou em qualquer local elevado), de onde se possa empinar ou apenas observar os movimentos leves, porém rápidos e precisos desses brinquedos.

Soltar pipa é uma brincadeira em que, além da disputa por um objeto desejado por muitos (sobretudo quando se destaca pela sua beleza, no caso da pipa bonita e grande), possui uma lógica onde tem destaque aquele que empina melhor, aquele que não se deixa cortar. Enfim, o mais hábil, o mais experiente, o ‘mais forte’. É essa figura do menino forte, do maior, que impõe

também o simbolismo da dominação aos meninos menores, quando mesmo perdendo a sua pipa numa ‘manobra’ do jogo, a reclama de volta e a tem, sustentando seu status de ‘superior’, mesmo num espaço entre ‘iguais’, ou seja, num espaço masculino.

Para alguns meninos, porém, mesmo não sendo o melhor pipeiro do grupo, só o fato de poder empinar sua pipa já é motivo de contentamento. A presença do pipeiro mais ‘forte’ não exclui e não intimida quem apenas quer ‘brincar’ e se divertir com sua pipa. Outra brincadeira muito recorrente observada entre os meninos, foi o *jogo das bolinhas de gude* ou *brincadeira de gude*. Mais do que o ‘estudo do jogo’, tem relevância o trabalho etnográfico minucioso de José Jorge de Carvalho (1990), onde há uma descrição em detalhe da lógica e da prática do jogo de bolinhas de gude e a análise dos aspectos específicos do processo de socialização dos meninos por ele simbolizados: a construção da identidade do gênero masculino, as relações entre os jogadores, seu universo verbal, entre outros. O autor toma por base os estudos de Piaget, que acreditava que no jogo, a criança pudesse expressar sua capacidade de criar e manipular regras, que podiam ser lógicas e morais. Seu objetivo é avaliar o jogo de gude por um viés antropológico, descrevendo de forma etnográfica a maneira como é praticado, buscando compreender seu simbolismo cultural e social.

A prática do jogo da bolinha de gude observada em Viçosa, em muito se aproxima da descrição referida por Carvalho (1990), como algumas modalidades e, especialmente, as expressões verbais dos participantes do jogo.

A presença de grupos de meninos nas calçadas, junto a muros¹⁶ ou mesmo nas ruas não passa despercebida e a primeira impressão de quem observa ‘de fora’ do jogo, é que os meninos lançam as bolinhas aleatoriamente em direção a outras a fim de tocá-las e ganhá-las. Mas, basta passar poucos minutos junto a esses grupos para entender que existem regras, diferentes modalidades de se jogar, muita concentração e emoção a cada lance. Os meninos enquanto brincam se envolvem de uma maneira tão intensa no jogo, chegando a causar certo fascínio àquele que observa, despertando o desejo de acompanhar sua evolução a cada partida. No decorrer das observações do jogo, esforçava-me para compreendê-lo e me sentia instigada a decifrá-lo.

Possuindo muitas bolinhas ou não, todos brincam até mesmo em regime de ‘empréstimo’. Não ter a bolinha no momento da brincadeira não impede que algum menino participe dela, contanto que pague esse empréstimo posteriormente. O jogo consiste em acertar a bolinha do jogador adversário.

Mas não podemos descartar a relevância do jogo pelo seu caráter socializador, através das relações em grupo, permeadas por expressões de alegria, tensão, controle e também arrependimento, frustração e raiva.

¹⁶ Jogar bolinhas de gude junto a um muro também era uma prática dos meninos da Rua Paulo, no romance de Ferenc Molnár (1971), onde cada jogador lançava uma bola e quem acertava numa das que já estava no chão ficava com todas.

Ainda que seja uma brincadeira, existe a idéia do ‘jogo de brinquedo’ e ‘jogo a valer’. No primeiro caso, os jogadores dividem as bolinhas de que dispõem em partes iguais entre todos e vão jogando, como se uns estivessem realmente ganhando e outros realmente perdendo. Ao terminar o jogo, cada bolinha retorna às mãos do seu dono, como também, no caso do empréstimo de bolinhas, citado anteriormente. Jogando a valer, o perdedor não recupera mais as bolinhas perdidas.

Poucas vezes observamos os meninos ostentarem o número de bolinhas que possuíam. Na maioria das vezes, os meninos levavam um número de cinco ou seis bolinhas, que eram guardadas em seus próprios bolsos e acabavam por aumentar ou diminuir ao final de cada partida.

Diante das técnicas e do “jogo verbal” em que o ‘gude’ está circunscrito, há todo um significado simbólico, tanto no “exercício da palavra”, como nas “articulações de domínio”, atributos tidos como essencialmente masculinos, que se expressam nas tentativas dos meninos-jogadores em subjugar os outros que estão numa situação de disputa seja por melhores jogadas ou pelas tão desejadas bolinhas. Essa “afirmação masculina” é experimentada no jogo e tem uma relação muito particular e pessoal do menino com os objetos utilizados. No jogo de gude, a subjetividade desses meninos é posta em relação com outro tipo de subjetividade, distinta da sua: a do próprio jogo.

Para os meninos dos bairros Amoras e Laranjal o que existe é uma razão de ser tanto do jogador quanto do jogo, da própria bolinha, objeto que tanto se deseja e que é permeada pelo fascínio para com o jogo e pela busca da autoridade sobre si mesmo, a pretensa masculinidade. Em universos onde a subjetividade e o gênero estão envolvidos, como na brincadeira de soltar pipa e no jogo das bolinhas de gude, através do manuseio de objetos, das interações e dos espaços compartilhados por esses meninos/rapazes, a masculinidade está demarcada, é desejada e reorganizada.

Conforme apontam nossos indicadores etnográficos, as meninas nem sempre brincam na rua e ainda que pouco observada, a presença de grupos ‘femininos’ nas brincadeiras ‘fora de casa’ foi especialmente enriquecedora para a pesquisa, uma vez que nos possibilitou conhecer como essas meninas experimentavam e (re) significavam a brincadeira; e ainda perceber como interagiam com seus pares, meninas e meninos.

Constatar a presença não muito freqüente dessas meninas na rua nos permite ainda problematizar o fato de grande parte das brincadeiras limitarem-se ao espaço da casa, ao contrário do observado sobre os grupos de meninos. Em um bairro onde a rua é um espaço de sociabilidade tanto de adultos como de crianças, as meninas concentram algumas de suas brincadeiras no espaço doméstico. Não podemos desconsiderar a dicotomia “público-privado” estruturante do mundo social e do ‘mundo infantil’, como parte deste contexto mais amplo. Assim, constatamos que para as crianças esta dicotomia também está presente.

As brincadeiras ‘de meninas’ observadas foram: *amarelinha*, *jogo de*

*peteca, belisca*¹⁷, *brincadeira de corda, jogo de bater palmas e brincadeira de casinha*. Destacaremos as três últimas, por terem sido as mais recorrentes.

O *jogo de bater palmas*, também conhecido como *bate* ou *jogo de mão* é uma atividade em que as crianças – duas a duas, com um máximo de quatro – marcam o ritmo batendo as mãos espalmadas, ora com uma, ora com outra, em movimentação variada, enquanto falam ou cantam versos. Existe uma sincronia entre os movimentos e os versos desenvolvidos na brincadeira. Bater palmas se caracteriza como uma brincadeira de intensa atividade motora que parece não ter época específica do ano para ser praticada.

Outra brincadeira embalada por músicas e versos é a *brincadeira de corda*. A brincadeira não possui uma regra fixa, mas possui diferentes maneiras de ser praticada. As meninas se reúnem e duas delas dividem a tarefa de bater a corda para que as colegas pulem. Estas podem também trocar de posição quando não conseguem pular acompanhando os versos, que impulsionam o folguedo. As meninas fazem da brincadeira um momento de muita diversão. As meninas, enquanto pulam corda, estão sempre rindo. Conseguindo ou não pular, as meninas não são estigmatizadas pelo grupo. Até eventuais quedas durante a brincadeira são motivos para acharem graça e se divertirem bastante.

A *brincadeira de pular corda*, assim como o *jogo de bater palmas*, além de uma atividade motora possui um caráter simbólico. Nela as meninas fazem alusão elementos que permeiam seu universo e seu cotidiano, como as relações pessoais de ‘namoro’¹⁸, vizinhança, etc. Esses folguedos possuem elementos simbólicos muito particulares ao universo dos bairros pesquisados e a tantos outros grupos. As relações sociais envolvendo o parentesco e a vizinhança têm destaque na literatura acerca de bairros, urbanos ou rurais, onde tem relevância as relações como mecanismo de ajuda e apoio mútuo (Pessoa, 1992, p. 35).

Como nos explica Cynthia Sarti (2005), há uma tendência entre representantes dos grupos populares, em estreitar os laços com a rede de vizinhos, lhes conferindo em alguns casos uma importância maior que de um parente, e isso se dá através “confiança”. A interpretação da relação de amizade como uma relação familiar consolida os laços entre os “amigos” que se tornam “compadres”. Assim, há “*uma presença situacionalmente hierárquica do valor-família, que o coloca numa posição de destaque comparado a outras esferas de coletivização*” (Gouveia, 2008, p. 6).

A autora, ao discutir algumas manifestações socioculturais específicas que concorrem para expressar a centralidade do ‘valor-família’ na modelação de

¹⁷ O *belisca*, conhecido também como *cinco marias* ou *jogo das pedrinhas*, é uma brincadeira em que se jogam cinco pequenas pedras no chão. Dessas cinco pedrinhas, escolhe-se uma que será jogada para o alto, enquanto se pega uma das quatro, sem tocar nas demais. O jogador deve esperar a pedra que está no alto cair também na mesma mão e assim repete a operação com as demais que estão no chão. Nas etapas que se seguem, o objetivo é apanhar de uma só vez duas pedras, e depois três até conseguir apanhar todas as pedras enquanto joga apenas uma para o alto.

¹⁸ Para essas crianças, ‘namoro’ pode ter inúmeros significados. O fato de uma menina ou um menino considerar outra criança *bonita*, já faz com que se tenha uma representação de *namoro*. E também existem aquelas concepções de namoro, em simplesmente *beijar* uma outra criança. Vale ressaltar que a representação de namoro para os pequenos não se esgota aqui.

gênero, afirma a preeminência do valor na realidade empírica investigada, que contribui tanto para demarcar a especificidade cultural dos grupos populares, quanto para demonstrar efeitos de uma prática cultural, onde seus agentes lidam conscientemente ou não, com seus campos de possibilidades.

Para Gouveia (2008), o valor-família é englobante e se sobrepõe a outras categorias determinantes do mundo social. A autora afirma que se tratando dos laços de vizinhança, sua subordinação ao valor englobante revela-se, propriamente em duas situações. Inicialmente, pela força que desempenha os laços parentais para a “construção e extensão de uma rede de sociabilidade”, principalmente entre as mulheres. Em seguida, pelo próprio processo de consolidação de uma lógica cultural hegemônica. Na modernidade, a cultura de massas, a racionalidade econômica, as formas de organização do espaço e do trabalho, dentre outros indicadores, contribuem para que haja uma coesão social, cada vez mais sólida e que tenha como princípio os laços de vizinhança, que acaba por requerer uma reavaliação da esfera doméstica, assim como das suas formas de ocupação e representação.

As meninas representam enquanto brincam uma relação entre iguais, entre mulheres vizinhas e/ou comadres que são como um “espelho” umas para as outras, servindo de “parâmetro para a elaboração de sua identidade social” (Sarti, 2005, p. 116).

A terceira brincadeira de destaque entre as meninas é a *brincadeira de casinha*. Essa brincadeira nem sempre é realizada na rua. Algumas meninas, na maioria das vezes, brincam em casa e outras não brincam mais, por considerar brincar de casinha coisa de menina pequena.

A maneira como as meninas elaboram essa brincadeira varia de acordo com seu interesse e o que geralmente permanece é sua estrutura de imitação de situações sociais reais e de simbolização (Fernandes, 1979; Pessoa, 1992; Leite, 2002; Cunha, 2004). Acerca disso, Florestan Fernandes (1979, p. 173), ressalta que as crianças “se referem [mais] a funções sociais, a entes gerais, que pessoas indicáveis a dedo, reconhecíveis”. O autor afirma que em brincadeiras como a de casinha a criança não “imita” os sujeitos, como pai e mãe, e sim ‘encena’ as funções que lhes são conferidas por seus papéis sociais, segundo os moldes da cultura a que pertencem.

Os grupos de meninas investigados se reúnem nas garagens ou nas calçadas da rua, geralmente em frente às suas casas, de onde fica mais fácil retirar os objetos utilizados (vasilhames e garrafas plásticas vazios, entre outros) e posteriormente guardá-los. Dentre as observações da *brincadeira de casinha*, os temas mais recorrentes interpretados pelas meninas eram aqueles relacionados ao cuidado com a casa, das crianças e à preparação de alimentos, evidenciando a força dessas atividades e desses espaços no processo de socialização.

Maria Isabel Leite (2002), em estudo que trata das questões de gênero e

o papel da brincadeira¹⁹, diz que por estarem próximas ao cotidiano familiar, as “brincadeiras de menina” são mais recorrentes quando se tratam da reprodução de atividades domésticas: varrer, cozinhar, lavar, passar, cuidar do bebê – questão fundada, sobretudo, na idéia de aprendizado social por meio da prática e do modelo.

Também fazem parte do ‘cenário’ da *brincadeira de casinha*, crianças menores e às vezes, bonecas. São representadas também, obviamente, algumas relações sociais e os ‘papéis’ familiares são os que se destacam.

Na perspectiva de Florestan Fernandes (1979), essas cenas não se tratam única e exclusivamente de uma imitação feita pelas crianças. Alguns tipos de brincadeiras, de folguedos, nas palavras do autor, fazem parte de um “patrimônio” cultural do grupo e estão “despersonalizados”, pelo tempo em que persistem e pela comunicação entre os grupos.

As bonecas apareciam pouco nas brincadeiras de casinha observadas, assim como brinquedos industrializados em geral. Porém como também fazem parte do universo infantil feminino, é válido destacar o aspecto simbólico que elas possam ter. Para Maria Lídia Pessoa (1992), a boneca é um brinquedo com múltiplas funções, no entanto, as significações são adquiridas a partir da atribuição da criança, daquela que a manipula.

Segundo Gilles Brougère (2001), a boneca-bebê, que representa a criança de forma mais realista, é uma criação recente do processo de industrialização do século XIX. Para o autor, a boneca reflete o meio social, pois tem uma representação humana e “*na impossibilidade de poder representar a essência humana, a boneca apresenta-nos seres situados no tempo, a tal ponto que esse reflexo do passado e do presente nos fascina*” (Brougère, 2001, p. 34).

Porém, como adverte o autor, a boneca como espelho tem uma ‘ação’ seletiva e escolhe determinados elementos do universo infantil para fixá-los, como a maternagem²⁰ e os cuidados infantis, valorizando modos de vida e o meio de algumas classes sociais. Sendo assim não podemos considerá-la como espelho fixo. A boneca pode representar variados espelhos e, assim como na metáfora, se quebra em mil pedaços.

Patrícia de Freitas (2001) considera a brincadeira de boneca uma atividade lúdica simples, uma vez que pode ser improvisada com materiais como tecidos, sabugo de milho, entre outros. Segundo a autora, essa é uma brincadeira geralmente interdita aos meninos, embora eles já se envolvam através da criação de bonecos (heróis), robôs e monstros.

Eliana Belotti, *apud* Freitas (2001) chama a atenção para o “adestramento” das crianças para essa atividade. A referida autora diz que além de ofertar

¹⁹ “Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo” (Leitte, 2002).

²⁰ Cabe resgatar a discussão proposta por Elizabeth Badinter (1985), que afirma que o amor materno é um mito, ou seja, não está dado e sim é algo conquistado. Para a autora, todo afeto para se dar, precisa de proximidade física e emocional. Deve ser conquistado pela convivência. E o amor materno não foge a essa regra, porque não decorre de um instinto.

o brinquedo à menina, existe a necessidade de lhe “ensinar” como “cuidar” deste brinquedo, que assume um status humano de “filha” ou “filho”.

A reprodução dos cuidados com o bebê representado pela boneca ou por uma criança menor, como “filho” e a ‘encenação’ de trabalhos domésticos pelas meninas durante a brincadeira de casinha, em certa medida, se aproxima do processo de ajudar em casa. Algumas das meninas, quando não estão brincando na rua, estão em casa ajudando a mãe com os cuidados com a casa com os irmãos menores. Para muitas delas, o brincar e o ajudar caminham entrelaçados (Neto, 1980; Pessoa, 1992; Leitte, 2002).

As meninas não se queixam e dizem ser mesmo uma ajuda à mãe. As atividades em casa, para algumas dessas pequenas ajudantes, já faz parte da sua rotina diária.

Zahidé Machado Neto (1980) constata que o trabalho da criança do sexo feminino, nas famílias proletárias, se constitui como importante elemento para a sobrevivência do grupo doméstico. O trabalho das meninas dentro do grupo doméstico consiste na elaboração de meios diretos para a sobrevivência do grupo, como o preparo de alimentos, cuidado das crianças menores, etc. E ainda há a ajuda infantil na elaboração de bens comercializáveis pelo grupo e de trabalhos remunerados assumidos por ele.

De certa forma o trabalho da menina da periferia é quase exclusivamente vinculado ao trabalho doméstico²¹, porém pode assumir diversas formas: dentro do grupo familiar, executando as atividades citadas acima e ainda fora de seu grupo, prestando serviços a terceiros de modo direto e no espaço da vizinhança. Muitas vezes o trabalho executado pela criança em casa, extrapola o recinto doméstico e se transforma em “biscate”. A menina então passa a trabalhar em casas vizinhas, fazendo as mesmas coisas que faziam em casa: ajudar na cozinha, cuidar das crianças menores, ajudar na limpeza etc.

O trabalho da menina muitas, vezes justificado pela ajuda, é executado como um dever, além de ter um caráter de aprendizado. A “mulher pequena” ‘deve ajudar’ para ‘aprender’ bem o ofício doméstico.

O trabalho, quando priorizado em relação à brincadeira e até ao estudo, pode levar a um esgotamento da criança, que a fará abandonar precocemente a escolarização. Muitas das razões para se priorizar o trabalho, em alguns casos, é urgência cotidiana, onde as “necessidades da casa” exigem alguns “serviços” por parte da criança, como aponta Elizabeth Linhares (2004).

Vale ressaltar que um grupo familiar do campo guarda determinadas características que se diferem de um grupo familiar de um bairro periférico

²¹ A autora conceitua o trabalho doméstico, partindo da teoria do modo de produção e do sistema sócio-econômico capitalista, onde o trabalho doméstico é uma formação não-capitalista, subsistente, e necessária ao próprio sistema porque o alimenta e se desenvolve em um processo de trocas com o sistema capacitando-o à acumulação, que é a sua razão de ser; Para Neto (1980), como elemento que move o próprio sistema, o trabalho doméstico é uma forma específica de trabalho produtivo. Ele gera meios para a reposição e reprodução da força de trabalho, sem remuneração para o grupo, geralmente constituído por mulheres, crianças e adolescentes. A força de trabalho é uma mercadoria produzida pelo trabalho doméstico de maneira “invisível” (Neto, 1980, p. 673).

de Viçosa. Diferentemente das crianças da periferia das cidades, as crianças da zona rural desfrutam de um estreito contato em família (de modo geral numerosas), onde pais, filhos grandes e pequenos coexistem de forma que “cada um seja verdadeiramente importante e único no funcionamento familiar como um todo” (Leite, 2002, p. 67).

Como explica Maria Isabel Leite (2002), a criança que vive no campo brinca e se relaciona com seus pares, ao mesmo tempo em que convive com outros papéis e funções dentro da família, no cumprimento de suas tarefas²².

Além de se manterem em grupos específicos, em “trocinhas” como sugere Florestan Fernandes (1979), as crianças – meninas e meninos – em alguns momentos, brincam juntas, compartilhando os mesmos espaços e as mesmas brincadeiras, obviamente que resguardando certos códigos e certas condutas. Por isso, passaremos a refletir sobre esses momentos de (relativa) proximidade entre meninas e meninos.

A rua, por ser (teoricamente) um espaço de todos e para todos, permite às crianças que brinquem juntas, porém isso não se dá de muitas maneiras, em muitos folguedos. Existem brincadeiras que reúnem sem restrições, meninos e meninas. E cita-se aqui o *jogo de queimada*²³ – que é um entretenimento apreciado pela maioria das crianças – como elucidativo para o que se pretende apresentar.

Em fins de tarde, ou fins de semana, em que o movimento na rua é mais intenso, muitas pessoas (adultos e outras crianças) se aproximam para acompanhar a partida, certamente atraídos pelo barulho dos pequenos jogadores e pela ‘festa’ realizada durante o jogo.

A participação das crianças na *queimada* pode se dar de duas maneiras, com os times mistos, ou dispostos em meninos *versus* meninas. É fato, que nas duas formações o que prevalece é a disputa entre os times independente se forem compostos por crianças de um ou outro sexo. Meninos e meninas correm, competem pela bola, desafiam os adversários e reclamam o cumprimento das regras²⁴. Estão em um mesmo espaço e possuem o mesmo objetivo: vencer o jogo.

Camila Cunha (2004) se refere à *queimada* como um “jogo de estratégia e

²² Esse não é o caso das crianças investigadas na pesquisa de que trata este texto. *A ajuda* em casa acontece, mas não em situações extremas de prover a casa ou abandonar os estudos. Porém não se pode desconsiderar o aspecto simbólico de aprendizagem de papéis citado anteriormente.

²³ Na *queimada*, o jogador tem a posse de bola e deve queimar (acertar) os demais. São traçados no chão dois campos, de tamanho igual e o “cemitério” (Galvão, 1996, p. 119), que é mais uma divisão, para além do limite dos campos, para onde se dirigem as crianças queimadas. As equipes posicionam-se em seus campos e lançam a bola contra os adversários. Ao serem atingidos, os queimados vão para o cemitério e continuam participando do jogo, lançando a bola para seu time ou tentando queimar os jogadores do time concorrente. Esse lançamento da bola entre a criança queimada e o time a que pertence é chamado de joguinho ou de trança, e tem ainda a finalidade de cansar os adversários e assim conseguir atingi-los com maior facilidade.

²⁴ Observou-se que as meninas, em equipes mistas, tentam liderar o time, dando coordenadas de jogo e de ataque. Não há, no entanto, por parte dos meninos ‘coordenados’ tanta obediência. Apesar de terem o mesmo objetivo no jogo, de vencer o time adversário, muito sutilmente, os meninos se mantêm na disputa pela bola e pelas jogadas, além de não se deixarem ‘organizar’ pelas meninas.

guerra”, uma vez que as crianças vivenciam “verdadeiros combates” de onde saem vencedores e vencidos. Para a autora, o jogo com oposição entre dois campos, táticas e estratégias dos times, acarreta vitória ou derrota e para as crianças que dele participam significa “*a quebra do cotidiano, exploração, aventura, o universo alternativo e excitante e mais apaixonante do que o mundo dos adultos que os cerca*” (Cunha, 2004, p. 67). Para vencer o jogo, “a guerra”, como propõe a autora, as crianças utilizam desde as habilidades motoras de correr, pular, lançar a bola e se esquivar, até outros recursos envolvendo provocações, vaias, xingamentos, ameaças, desafios, ou qualquer outra estratégia que possa desestabilizar seu oponente.

Um “jogo verbal” (Carvalho, 1990) parece também subjacente no jogo de queimada. A todo o momento, meninos e meninas manifestam as alegrias e frustrações, através de exclamações de incentivo, felicitação, repreensão e/ou desdém.

Os conflitos, como em outras brincadeiras, aparecem, ora pelo descumprimento de alguma das regras, ora pela disputa do domínio da bola ou pela vez de lançar e tentar queimar algum adversário. Contrariadas as crianças começam as provocações verbais, que podem ser resolvidas rapidamente ou levar ao fim da partida.

Tânia Cruz e Marília de Carvalho (2006) apontam que formas de interação entre crianças, em especial, as que se dão em grupos mistos, tendem a ser muito variadas no que se refere às ações e aos conflitos e essas variações são muito sutis.

As interações conflituosas entre os sexos, articuladas a significados simultaneamente lúdicos e de agressividade, passam a compreender os jogos de poder como “jogos de gênero” (Cruz e Carvalho, 2006). Dessa forma, o conflito é visto aqui como um dos modos possíveis de sociabilidade mediada pelas relações de gênero. As autoras defendem que essa sociabilidade do conflito se caracteriza “*pelo distanciamento entre os sexos em momentos amistosos e uma aproximação proposital por meio de ações conflituosas, que pareçam, muitas vezes, ser a única forma possível de estar juntos*” (Idem, p. 121). Ainda que brinquem juntas, às vezes, as crianças tomam as concepções de gênero masculinos e femininos como elementos divisores e diferenciadores entre grupo de meninas e o grupo de meninos e, nesses casos, reforçam os antagonismos de gênero.

Resolvidos os conflitos e terminada uma partida, o time vencedor comemora muito. Os meninos orgulhosos pela vitória se jogam, pulam de encontro aos outros, se tocam pelas mãos, vangloriando-se sempre. As meninas, por sua vez, quando vencem também não poupam comemoração. Dão gritos de alegria, se abraçam e também comemoram com gestos e palavras, muitos deles com sentido de provocação aos meninos. No entanto, em times mistos, as comemorações ficam reservadas àqueles pertencentes ao mesmo sexo. As meninas, sempre próximas, comemoram entre elas; e os meninos bradam de alegria, se jogam e se ‘chocam’, porém somente entre eles. Aqui, pode-se

dizer que há uma ‘distância’ entre essas crianças apesar de fazerem parte do mesmo time.

Giles Brougère (2004), diz que meninos e meninas não vivenciam o brincar da mesma maneira, o que não significa que não possam fazê-lo juntos. Porém, alguns comportamentos lúdicos possuem um caráter de afiliação, de integração num grupo de iguais. Algumas brincadeiras envolvendo tumulto e briga [e aqui podemos incluir as comemorações por uma vitória, através de pulos, saltos e quedas, que também possuem o sentido de divertimento, de brincadeira] permitem o desenvolvimento de comportamentos especificamente masculinos. Para os mais velhos, ressalta o autor, isso se configura como uma afirmação de poder, um domínio. “*Essa forma particular de brincadeira produz uma experiência específica nos meninos e expressa a masculinidade*” (Brougère, 2004, p. 290).

Vale destacar que, durante as observações, não houve qualquer tipo de ‘compartilhamento da vitória’, entre meninos e meninas, no caso de equipes mistas.

Mais que uma brincadeira, a *queimada* permite que as crianças se arrisquem num jogo de alcançar a bola e, ao mesmo tempo, se esquivar dela. Um jogo de aventuras, de corrida, de voz. Um jogo que permite estar entre iguais, mas que também, pode gerar certo afastamento. Se o marcador da igualdade ou da diferença é temporariamente suspenso pela situação do jogo, ele parece se restabelecer em outras circunstâncias, como por exemplo, em decorrência de um erro durante o jogo, etc.

IV. Conclusão

Consideramos que as brincadeiras possuem um caráter socializador e a partir delas as crianças (re) criam símbolos e valores, e entendemos que observar meninos e meninas brincando, selecionando suas brincadeiras e seus pares, nos permite indagar como as crianças de que trata esse artigo elaboram sua condição de ‘estar’ no mundo.

Como alerta Clarice Cohn (2005), só seremos capazes de entender o que as crianças constroem com as brincadeiras, quando entendermos a simbologia que as embasam. E mais, se entendermos o contexto e a situação da brincadeira. A simbologia depende disso e está para além do universo infantil.

A ‘linha divisória’ entre os grupos de meninos e de meninas observados, nos indica que as crianças compreendem seus ‘papéis’ sociais e de gênero como distintos, através de suas representações que expressam masculinidades e feminilidades. Isso fica nítido nas expressões e simbolismos observados em Amoras e Laranjal, durante as brincadeiras de pipa e de gude, brincadeiras que, nesses locais, são ‘de’ e ‘para’ meninos; e no o jogo de bate, a brincadeira de corda e casinha, brincadeiras por excelência, femininas.

O universo masculino, marcado pelas significações da *brincadeira de pipa* e do *jogo de gude*, é definido por atributos ligados a força, destreza,

esperteza, maturidade. E são esses atributos que conferem ao menino-homem, a disposição e habilidade para a disputa. Como José Carvalho (1990) aponta, em jogos como esse, é transmitida ao menino a “simbólica da luta pela afirmação de sua sexualidade frente aos demais”. O que há nesses jogos é uma simbólica da masculinidade. Através dos conflitos e da disputa, os meninos visam alcançar a masculinidade social, que se configura igualmente para todos que competem.

Na observação da *brincadeira de casinha* percebemos representações de traços marcadamente femininos: o da habilidade, da maternagem, cuidado com a casa, preparação e alimentos, entre outros. Brincando de casinha, a menina também ‘aprende’²⁵ a ser mulher. Na interpretação de ações ‘naturalizadas’, como femininas, onde as meninas, ‘cuidam’ das suas bonecas, brincam de cozinhar e lavar, estão também sendo socializadas para adquirir esses atributos.

Observamos ainda que o jogo com a presença tanto de meninos como de meninas, é marcado pela competição e pelo conflito. Conflito porque meninos e meninas, mesmo pertencendo ao mesmo time competem durante o jogo, o que demonstra uma sutil separação. Sendo um jogo de competição, ambos os times objetivam vencê-lo e para tanto convergem suas forças em um único ponto. No entanto, quando as crianças percebem que seus marcadores, enquanto meninos (pertencentes ao gênero masculino) e meninas (pertencentes ao gênero feminino) estão numa relação em que um dirige o jogo e o outro ‘obedece’, ou seja, quando percebem uma ‘autoridade’ do outro sobre si, há o conflito, a disputa. Tanto meninas como meninos demonstram a necessidade de se sobressaírem no grupo misto. Dessa forma há o “evitamento”, o distanciamento – além do conflito quando se aproximam – como reguladores da relação em questão.

O *jogo de queimada*, de acordo com o que foi presenciado, é marcado pela sociabilidade do conflito e também localiza meninas e meninos que, através da agressividade, defendem seus interesses e objetivam o domínio da brincadeira. Essa agressividade se inicia num processo funcional de manifestação de disputas de interesse e sempre ocorre em interações sociais perpassadas por relações de poder ocultas ou evidentes e as interações entre as crianças também funcionam dessa maneira (Cruz e Carvalho, 2006).

Salientamos, no entanto, que nem todos os atos nas brincadeiras significam naturalização, autoridade, expressão de força, disputa e valorização de papéis femininos e/ou masculinos. Para além destes significados, esses atos

²⁵ A idéia do aprendizado feminino é discutida por Alice Inês de Oliveira e Silva (1985), ao analisar os rituais de Coroação de Nossa Senhora e o Baile de Debutantes, como espaços pedagógicos para meninas, onde aprendem a ser “mulheres de elite”. Além da aquisição dessa competência, os ritos citados também se configuram como controladores da sexualidade feminina. A Coroação de Nossa Senhora, nas palavras da autora, pode ser um meio de ‘aproximação’ das meninas, com o símbolo feminino, a Virgem Maria. As meninas com trajes de anjos são ‘vestidas’ de significados, pois por metáfora, no senso comum e na literatura romântica, mulher e anjo são associados e sugerem a idéia de bondade, pureza, espiritualidade, qualidades reunidas à imagem feminina.

demonstram muita diversão, ou seja, ainda que nas brincadeiras – através de gestos, falas, comportamentos, dentre outros – as crianças demonstrem determinadas “marcas” de uma construção de gênero, a brincadeira em si, não perde seu real sentido, um sentido de sociabilidade entre pequenos atores sociais, um sentido próprio de vivência da infância. Essas “marcas” de gênero a que nos referimos, por vezes, são demonstradas de forma muito tênue.

Percebemos que nos grupos infantis observados, há elementos da fantasia harmonizados com a realidade, já que estes grupos brincam com valores da sociedade atual sobrepostos em práticas milenares, por meio dos jogos (teatrais, rítmicos e/ou competitivos), na brincadeira da casinha e jogos de palmas, com pipas e bolinhas de gude.

Neste movimento constante de reações/subjetividades, a cultura infantil se depara com velhas regras, velhos jogos, velhas histórias e, ao mesmo tempo, arquiteta o novo, dá uma nova forma e constrói novas possibilidades de interação. A criança põe em prática o poder, discute, dialoga, ou é autoritária e, em contrapartida, sente o autoritarismo dos seus iguais. Assim, se ajusta ao grupo e aceita a participação de outras crianças com os mesmos direitos.

Diante da problematização dessas inúmeras situações, percebemos que o brincar pode trazer diversos significados e pode representar, muito particularmente para crianças de grupos populares, mais que estar entre os seus pares.

Brincar, sobretudo na rua, pode significar muito mais do que extrapolar os limites da casa, do quintal. Para as crianças investigadas, a rua é um lugar muito próximo onde podem significar e resignificar seus conceitos, suas vontades em constante contato com o outro, em contato com os desejos do outro, que muitas vezes são diferentes dos seus.

Foi possível perceber que as brincadeiras ditas ‘tradicionais’ são perpetuadas, se mantêm neste espaço, na rua. Em parte, isso pode estar relacionado ao fato de as crianças da pesquisa não disporem de muitos brinquedos, de artefatos industrializados. Mas também não se descarta que o padrão cultural dessas crianças, dos grupos populares, reforça esse maior contato com a tradição. O brinquedo para essas crianças “da periferia” podia ser uma peteca improvisada com jornal e barbante; ou objetos como garrafas plásticas que pudessem ser transformados no que bem entendessem.

Em se tratando da construção dos gêneros entre os pequenos, de acordo com a realidade etnográfica investigada, as crianças apresentavam, enquanto brincavam, uma segregação tanto dos espaços ocupados como de suas ações, seus corpos. Era nítida a separação entre meninos e meninas, sendo as brincadeiras também consideradas próprias para cada grupo, as masculinas e as femininas.

Nesta dinâmica, os marcadores de gênero, cruzado ao marcador de classe, parecem determinantes para o estabelecimento dessas relações no universo infantil.

A organização familiar nas classes populares traz como característica

peculiar as culturas brasileira e latina o domínio da casa representando física e simbolicamente o grupo. A autoridade entre os cônjuges, entre pais e filhos e entre irmãos determina uma divisão sexual e moral do trabalho, marcada pelos antagonismos de gênero. Essas diferenças de “papéis” acabam sendo reproduzidas pelas crianças, ainda que em tom de brincadeira na infância. Trata-se de uma construção social de papéis, que vai se solidificar ou não, na vida adulta.

Vale ressaltar, que, ainda que sutilmente, é possível observar e perceber que, por maior que seja a “pressão”, a coerção para se comportarem como meninos e/ou meninas, algumas crianças manifestam desejos e escolhas para além do permitido pelo grupo ou pela cultura. Assim, podemos assinalar que as culturas infantis estão se (re) significando e que essas concepções, acerca dos universos feminino e masculino, podem tomar outro curso, outro caminho. Entendemos que não há posturas e comportamentos da ordem do natural.

Pensar como se constroem sujeitos masculinos e femininos nos permite reexaminar algumas concepções essencialistas, que regulam os comportamentos de homens e mulheres. Isso nos incita pensar que as diferenças entre estes sujeitos são construídas e que seja no campo das relações pessoais, seja no campo mais amplo, essas posições devem ser repensadas e desconstruídas.

As questões aqui problematizadas não se esgotam, porém acreditamos que esta investigação colabora com o debate sobre as classes populares, na medida em que ajuda a conhecer seus entraves, sinalizando alguns aspectos que possibilitem uma maior reflexão sobre as trajetórias sociais de suas crianças.

Lista de referencias

- Altman, R. Z. (2004). Brincando na História. In the M. Del Priore. (org.) *História das crianças no Brasil* (pp.231-258). São Paulo: Contexto.
- Alvim, R. & Gouveia, P. F. (2000) *Juventude Anos 90: conceitos, imagens, contextos*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Brougère, G. (2001). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Brougère, G. (2004). *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez.
- Cabral, L. (2005, Agosto). A rua no imaginário social. Scripta Nova. Revista electrónica de geografia y ciencias sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, IX (194), p. 60. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn>. Acesso em: 16 nov. 2006.
- Carvalho, J. J. (1990). O Jogo das Bolinhas: Uma simbólica da Masculinidade. In the *Anuário Antropológico* (pp.191-122). Brasília: EdUNB / Tempo Brasileiro.
- Cascudo, L. C. (1988) *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Conti, L. (2001). O brinquedo de Pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, XVII, pp. 59-67.
- Cruz, T. M. & Carvalho, M. P. (2006). Jogos de Gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu* (26), Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, pp.113-143.
- Cunha, C. T. (2004). *Traços da Cultura Infantil: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Da Matta, R. (2000). *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Faria, A.A.C. (2000). *O uso do Diagnóstico Rural Participativo em processos de desenvolvimento local: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa.
- Fernandes, F. (1979). Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. Petrópolis, R. J.: Vozes.
- Freitas, P. O. (2001). *Publicidade em televisão para o “dia das crianças”:* *questionando a ideologia da necessidade*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa.
- Galvão, Z. (1996). Relato de Experiência: A construção do Jogo na Escola. *Motriz - Revista de Educação Física*, II, pp. 117-120.
- Geertz, C. (1978). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gobbi, M. (1997). *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas.
- Gouveia, P. F. (2000). ‘Juventude-adolescente pobre e valor trabalho’. In the R. Alvim & P. F. Gouveia. *Juventude Anos 90: conceitos, imagens, contextos*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Gouveia, P. F. (2008). Grupos Populares, Gênero e 'Valor-Família: Marcas sociais Experiência Feminina. *Tudo em Família: textos, temáticas e discussões*. Viçosa: Editora UFV.
- Guizzo, B. S. (2005). *Identidades de Gênero e Propagandas Televisivas: um estudo no contexto da educação infantil*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Kishimoto, T. M. (1998). *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, R. J.: Vozes.
- Leite, M. I. F. P. (2002). Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. *Caderno CEDES* (pp. 63-80).
- Linhares, E. F. (2004). *Entre escravos e anjos: condições e significados da infância em um assentamento rural fluminense*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

- Meirelles, R. (2005). Dossiê Infância: Pipa, pião e chicote. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, IV, pp. 25-29.
- Minayo, M. C. de S. et al. (1994). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Molnár, F. (1971). *Os meninos da Rua Paulo*. São Paulo: Saraiva.
- Neto, Z. M. (1980). As meninas – sobre o trabalho da criança e da adolescente na família proletária. *Ciência e Cultura*, pp. 671-683.
- Oliveira e Silva, A. I. (1985). A Pedagogia do Feminino: análise de um ritual de apresentação da menina à sociedade. *Caderno de Pesquisa*, pp. 26-36.
- Oliveira, P.de S. (1989). *O que é brinquedo*. São Paulo: Brasiliense.
- Pessoa, M. L. M. N. (1992). *A criança, a brincadeira e a vida: um estudo antropológico da prática lúdica de meninas e meninos trabalhadores do bairro São Joaquim, na periferia de Teresina – PI*. Dissertação de mestrado, Departamento de Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Sarti, C. A. (2005). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez.

Referencia

Tatiane de Oliveira Pinto y Maria de Fátima Lopes, “Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 861-885.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México*

Ruth Pérez López**

Actualmente es postdoctorante de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e investigadora asociada del Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA).

Miguel Ángel Arteaga Monroy***

Actualmente está integrado al área de Fortalecimiento Institucional de la asociación El Caracol, y es miembro de la 4a. generación del Diplomado "Participación Educativa con Poblaciones Callejeras" (Unam-El Caracol A.C.).

• **Resumen:** *El presente artículo tiene como objetivo analizar algunos de los factores que en la actualidad impiden la construcción de la identidad y práctica profesionales de los educadores y educadoras de calle que laboran en las organizaciones de la sociedad civil en México. El texto se desarrolla en base a la experiencia del autor y de la autora como educadores de calle, así como en datos cualitativos recolectados a través de una entrevista colectiva semiestructurada llevada a cabo con un grupo de educadores y educadoras de calle, y en reflexiones realizadas en diferentes espacios de trabajo. El análisis del discurso tanto de los educadores y educadoras como de las instituciones, permite entender el papel desempeñado hoy en día por los principales actores involucrados con el tema de los niños, niñas y jóvenes que viven en la calle. Este artículo representa uno de los primeros esfuerzos de reflexión sobre el ejercicio profesional de los educadores y las educadoras de calle en México. En este sentido, los planteamientos realizados buscan ser una contribución a la reformulación de la práctica educativa que se dirige a las poblaciones infantiles y juveniles que viven en exclusión social.*

Palabras clave: educador y educadora de calle, identidad profesional, práctica educativa, niños y niñas de la calle, jóvenes de la calle, instituciones asistenciales.

* Este artículo se basa en la investigación titulada "La trayectoria del niño de la calle: entre integración, exclusión y prácticas marginales de socialización", que es parte de la estancia postdoctoral realizada por la autora en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (agosto del 2007-julio del 2008). Así también, se integra parte de la investigación encomendada por la Red de profesionales Comenta al autor y a la autora en el desarrollo de la "Propuesta metodológica para implementar programas públicos de prevención, atención e inserción social de la infancia y juventud callejera en el Distrito Federal", iniciada en agosto del 2007.

** Doctora en Antropología Social por la Universidad de Ciencias y Tecnologías de Lille (Lille1). Correo electrónico: ruthzin@yahoo.fr

*** Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). Correo electrónico: legnangel@yahoo.com.mx

Identidade e práticas profissionais do educador e da educadora de rua no México

• **Resumo:** *Este artigo visa a analisar alguns fatores que impedem, na atualidade, a construção da identidade e prática profissionais dos educadores e das educadoras de rua que trabalham nas organizações da sociedade civil no México. O texto se desenvolve com base na experiência do autor e da autora como educadores de rua; igualmente com base em dados qualitativos recolhidos através duma entrevista coletiva semi-estruturada realizada com educadores e educadoras de rua e com base também em reflexões realizadas e espaços de trabalho diversos. A análise do discurso tanto dos educadores e das educadoras como das instituições permite compreender o papel, hoje em dia, dos atores principais envolvidos no assunto das crianças e dos jovens que moram na rua. Este artigo apresenta um dos primeiros esforços de reflexão sobre o exercício profissional dos educadores e das educadoras de rua no México. Neste sentido, as aproximações realizados visam a ser uma reformulação da prática educativa com as populações infantis e juvenis vítimas da exclusão social.*

Palavras chave: educador e educadora de rua, identidade profissional, prática educativa, crianças de rua, jovens da rua, instituições assistenciais.

Professional identity and practice of street educators in Mexico

• **Abstract:** *This article aims at analyzing some of the factors that nowadays prevent the construction of professional identity and practice of street educators who work for Mexican Non-Profit civil society organizations. The paper is developed based upon the experience of the authors as street educators, as well as on the qualitative information gathered through a collective semi-constructed interview administered to a group of street educators, and on reflections taken at different work places. The speech analysis of street educators as well as of the institutions favors the understanding of the role played, nowadays, by the main actors involved in the subject of children and youths living on the street. This document is one of the first reflection attempts on the professional practice of street educators in Mexico. In this sense, the approaches implemented aim at being a contribution to the reformulation of the educational practice with children and youths who live in a state of social exclusion.*

Key words: street educator, professional identity, educational practice, street children, street youths, care-providing organizations.

-I. Introducción. -II. Recolección de datos. -III. Reconocimiento profesional y social. -IV. Perfil profesional. -V. Prácticas de intervención. -VI. Trabajo aislado. -VII. Reflexión sobre la práctica educativa. -VIII. El educador o educadora de calle: ¿actor social o agente institucional? -IX. Conclusiones finales. -Lista de referencias.

Primera versión recibida julio 10 de 2008; versión final aceptada noviembre 27 de 2008 (Eds.)

I. Introducción

Si bien en México el fenómeno del “niño de la calle” tiene una historia que se puede rastrear desde el tiempo de la Colonia (Medina Mora, Gutiérrez y Vega 1997:293), es a partir de la década de 1980 que se manifiesta con más intensidad y adquiere mayor visibilidad social. La calle se convierte en una alternativa para los niños y niñas que, por diferentes motivos, abandonan el domicilio familiar; progresivamente, transforman este escenario en un espacio de vida con formas propias de organización, de convivencia y de supervivencia.

Uno de los primeros esfuerzos para acercarse a esta realidad social fue la ejecución en 1992 de un censo de niños y niñas en situación de calle, por parte del Departamento del Distrito Federal (DDF) y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), con el objetivo de delimitar su magnitud y dar cuenta de sus características. Fue también en esta época cuando las propuestas de intervención se multiplicaron, tanto en el ámbito de la sociedad civil como del sector público, haciéndose presente la necesidad de dar respuesta al fenómeno a través del desarrollo de nuevas formas de abordaje adaptadas a las necesidades de las poblaciones. Surgió en este contexto la figura del “educador de calle” como un agente mediador entre los programas de atención y los niños y niñas de la calle. En 1992, el DDF decidió formar y contratar de forma masiva a trescientos educadores y educadoras de calle. Para el año 2007, el Gobierno del Distrito Federal volvió a emprender una acción similar en el marco de su programa “Hijos e Hijas de la Ciudad”¹. Sin embargo, estas acciones de carácter efímero no han logrado trascender, siendo la labor de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG)² la que se ha tornado protagonista. Son estas entidades las que contratan a los educadores y educadoras de calle de forma más sistemática, integrando su papel en sus metodologías de atención.

El centro de la atención del educador o educadora de calle se compone

¹ Programa de atención impulsado a principios del 2007 por el Gobierno de la Ciudad de México a fin de que, a través de reformas legales, esta entidad asuma la tutela de los menores y las menores en situación de calle.

² Este término incluye las Organizaciones de la Sociedad Civil que están constituidas legalmente como Instituciones de Asistencia Privada (IAP) y Asociaciones Civiles (AC).

entonces por aquellos niños, niñas y jóvenes que viven en la calle, lo que conlleva inevitablemente a enfrentarse a un sinnúmero de circunstancias relacionadas con la vida en este espacio, mismas que requieren frecuentemente de atención especializada: rupturas familiares, violencia, consumo de sustancias psicoactivas, sexo recompensando³, embarazos precoces, infecciones de transmisión sexual (ITS), etc. La calle es el escenario cotidiano del educador o educadora. Su interacción con el niño o niña ocurre tanto en espacios públicos abiertos —plazas, parques, baldíos, avenidas—, como en espacios cerrados, públicos o privados —mercados, centrales camioneras, coladeras, estaciones del metro, edificios abandonados—. Se trata de una multitud de espacios heterogéneos que han sido apropiados por niños, niñas y jóvenes como lugares de vida y/o que son utilizados para desarrollar en ellos diferentes tipos de actividades económicas. Trabajar en dichos espacios implica una irrupción por parte del educador o educadora en la vida cotidiana de estas poblaciones al hacer presencia, por una parte, en su esfera privada e íntima y, por otra parte, en su esfera social. Esto desemboca en una fuerte proximidad en la que se hace necesario, desde un principio, el establecimiento de límites, así como la definición de roles, de acuerdos y de reglas, es decir, la instauración de una relación profesional.

Se hace evidente de esta manera el papel que ejerce el educador o educadora en la realidad social de quienes viven en la calle. No obstante, a pesar de que los espacios en los que trabaja están delimitados, así como las cuestiones que se le demandan atender, su función es aún imprecisa, su profesión poco definida, y su identidad ha quedado sin construir. Cabe destacar, además, que aún cuando su figura surgió a la par de las instituciones y en respuesta al auge de la población callejera, la literatura sobre su lugar es escasa en México frente a la de los niños, niñas y jóvenes de la calle (Pérez, 2007a; Makowski, 2004; Pérez, 2003; Cornejo, 1999; Ortiz, 1999; Medina, Gutiérrez & Vega, 1997; Marcial, 1997; Fernández, 1995; Taracena, 1995) y a la que sobre las organizaciones y su relación con esta población se ha estructurado (Magazine, 2003, 2007; Pérez, 2007b; Fletes, 2004; Rodríguez, 1993; Sauri & Vidales, 1989). Interesante en este sentido es ubicar que esta circunstancia es distinta en países como Canadá y Francia, por ejemplo, en los cuales encontramos diversas publicaciones sobre las prácticas de intervención del educador o educadora de calle (Tétard & Peyre, 2006; De Boevé & Gosseries, 2005; Berilos, 2002; Duval & Fontaine, 2000; Gauthier, 1998; Paquet, Richard & Bals, 1998; Simard, Noël, Baron & Caron, 2004; Pharand, 1995). Sin embargo, a pesar de que en estos países el trabajo de calle ha sido objeto de múltiples análisis y está sistematizado, parece ser que las dificultades intrínsecas a esta práctica debilitan, al igual que en México, las posibilidades de los educadores y educadoras en definir su identidad profesional. Ante esta realidad, nos parece

³ Intercambio sexual a cambio de beneficios sociales o económicos, practicado de manera irregular y no sistemática.

necesario detenernos a reflexionar sobre la figura del educador o educadora de calle, explorando los factores que representan un obstáculo para el desarrollo de su práctica e identidad profesionales. Nos enfocaremos en el caso de México, enriqueciendo nuestro análisis con literatura internacional.

II. Recolección de datos

Construimos este artículo recuperando nuestra experiencia como educadora y educador de calle en el marco de diferentes Organizaciones No Gubernamentales. Muchas de las reflexiones que presentamos a continuación son producto de esta labor y de la interacción con otros educadores y educadoras, y surgen con base en discusiones tanto formales como informales que se dieron en diferentes espacios de trabajo en los que nos implicamos de forma directa: el Taller Mexicano de Educadoras y Educadores Callejeros, estructurado alrededor de reuniones mensuales en las cuales los educadores y educadoras que laboran en diferentes organizaciones discuten sobre su quehacer, y toman posición frente a cuestiones sociales y políticas relacionadas con los niños, niñas y jóvenes que viven en la calle; el Encuentro Internacional de trabajo de calle “Articular conocimientos, reto para la profesionalización del trabajo de calle”⁴, llevado a cabo en la Ciudad de México en noviembre del 2007 y en el que colaboramos coordinando talleres que perseguían diversos objetivos: reunir la opinión de los educadores y educadoras y discutir alrededor de los aprendizajes y conocimientos adquiridos en sus respectivos contextos, reflexionar sobre las instituciones con las que laboran en vista de realizar autodiagnósticos institucionales, compartir metodologías de atención y dialogar sobre la profesionalización de la práctica educativa⁵; la asociación El Caracol, que trabaja con niños, niñas y jóvenes de la calle y en riesgo social y, finalmente, la Red Commenta, un espacio de consultoría que agrupa a profesionales de diferentes rubros.

Como parte de nuestra participación en la elaboración de la “Propuesta metodológica para implementar programas públicos de prevención, atención e inserción social de la infancia y juventud callejera en el Distrito Federal”, encomendada por Commenta, llevamos a cabo una serie de entrevistas con actores que se encontraban involucrados desde diferentes esferas con la infancia y la juventud. En este contexto, en septiembre del 2007 realizamos una entrevista semidirectiva a un grupo de dieciséis educadores y educadoras de calle que trabajaban en nueve Organizaciones de la Sociedad Civil. Durante la primera parte de ésta, se solicitó a los y las participantes que indicaran

⁴ Encuentro organizado por El Caracol A.C. y Dynamo Internacional, que despertó el interés de más de 120 educadoras y educadores procedentes de Canadá, Estados Unidos, México, Guatemala, Ecuador, Perú, República Dominicana, Bolivia, Colombia, Honduras, Brasil, Haití, Vietnam, España, Francia, Bélgica, Suecia, Lestonia, Noruega y Portugal.

⁵ Los resultados de los talleres pueden ser consultados en la página: <http://www.callejeros.org/2008/encuentro/resultados> (consultada el 14/05/08).

sobre tarjetas y por escrito las imágenes que se les venían a la mente al pensar en “niño y joven de la calle”. En un segundo momento, se les pidió que respondieran de forma verbal a preguntas específicas relacionadas con esta población. Tales preguntas buscaban orientar al grupo hacia la exploración de diversos temas enfocados en el cotidiano de los niños, niñas y jóvenes de la calle; sus derechos, las características de la asistencia dirigida a esta población y la forma en que los programas públicos podrían mejorar sus políticas y formas de intervención. El colectivo de educadores y educadoras generó una discusión a partir de la cual se obtuvieron datos que fueron analizados en el presente artículo.

III. Reconocimiento profesional y social

La labor del educador o educadora de calle en México es poco reconocida aún. En el contexto de las organizaciones, sus condiciones de trabajo son precarias. El trabajo de calle se ubica en las áreas definidas comúnmente como operativas, que están situadas en el nivel más bajo de la jerarquía institucional, lo que implica salarios menos altos que el resto del personal. Además, las prestaciones sociales son escasas. Por otra parte, la figura y la labor del educador o educadora de calle no parecen ser tomadas en cuenta por el Gobierno. Así lo evidenciaron los educadores y educadoras durante la entrevista colectiva, al solicitar que se reconociera al “ejército de educadores que están en las calles” y al trabajo que van realizando, revelando que dentro del programa “Hijos e Hijas de la Ciudad” no se les contempló como interlocutores ni como un colectivo con experiencia significativa en la intervención, que hubiese sido importante convocar.

El reconocimiento social del educador o educadora también es escaso, siendo su función poco clara para la sociedad. Esto es debido, entre otras cosas, a que la figura del educador o educadora de calle tiene poco tiempo de existencia —menos de 30 años en México—. Tanto la profesión como la identidad profesional necesitan tiempo para construirse. Los educadores y las educadoras de calle generalmente ejercen como tales por un corto tiempo, lo que complica su proceso de profesionalización. Su breve permanencia dentro de las organizaciones se debe a diferentes factores. Primero, es importante señalar que en algunas ocasiones, su ejercicio suele representar una etapa transitoria hacia un mejor empleo o hacia la obtención de una posición superior dentro de la organización. Segundo, su labor es ardua. Las organizaciones mencionan diferentes dificultades intrínsecas a este trabajo. Entre las principales, se encuentra un alto grado de frustración derivado de la complejidad del fenómeno al que se enfrenta. Si los niños, niñas y jóvenes acceden a que el educador o la educadora los lleve a la institución, no es sencillo que decidan permanecer en ella y menos aún que emprendan un proceso de salida de la calle. En voz de un educador “los chicos [...] han agarrado [a los educadores] como el bastón que les permite caminar sin muchos problemas

y brincar de una institución a otra”. Según otro educador, esto lleva a una relación “utilitaria” y de “codependencia” que “permite al chavo sobrevivir a mediano y largo plazo en la calle”. Esto es debido, desde su perspectiva, a una “sobreoferta” de los programas de atención. En este sentido, estas poblaciones se encuentran constantemente en un proceso de va y viene entre la calle y las instituciones. En el marco de un estudio realizado sobre las entradas y salidas de niños, niñas y jóvenes de la institución Hogares Providencia, se obtuvieron los resultados siguientes: a principios del año 1988, 343 menores residían en la institución. A finales del año, 63% se habían fugado y regresado a la institución entre 1 y 17 veces (Sauri & Vidales, 1989). De igual forma, otro estudio que registró durante tres meses las entradas y salidas de cuatro jóvenes de la fundación Casa Alianza, mostró cómo la gran mayoría de éstas tenían por objetivo obtener de la institución lo que no disponían en ese momento en la calle, como ropa, seguridad, ayuda psicológica y médica (Pérez, 2007b). Estas consideraciones dan cuenta de que las visitas a las instituciones no siempre significan una aspiración a un modo de vida diferente, sino, en muchas ocasiones, una forma de mejorar sus condiciones de vida en la calle. Son parte de las estrategias que desarrollan los niños, niñas y jóvenes quienes “usa[n] situaciones [...] en función de generar compasión, conmiseración [y] lástima y a partir de ahí obtener recursos [...] afectivos o monetarios”. Esta aparente falta de continuidad de los y las jóvenes dentro del programa y su relación utilitaria con las instituciones, llevan a un sentimiento de fracaso y de frustración por parte del educador o educadora, que difícilmente ve resultados u observa cambios en su comportamiento. En cuanto al planteamiento sobre la construcción de la identidad profesional del educador o educadora de calle, es importante considerar que, tal como su nombre lo indica, esta profesión se encuentra íntimamente relacionada con el espacio de la calle, un entorno sobre el que predominan percepciones sociales negativas. Además de los aspectos vinculados con la falta de sanidad y de seguridad, están aquellos que son asociados a las actividades económicas que se desarrollan en ella, actividades generalmente informales e ilegales. Construir una identidad en torno a una profesión implica identificarse socialmente con un espacio de trabajo definido y, de igual manera, ser reconocido socialmente por dicho espacio. Señalemos entonces, la dificultad que puede tener para el educador o educadora de calle desarrollar una identidad en torno a un espacio de trabajo con fuertes connotaciones negativas.

IV. Perfil profesional

La formación profesional de los educadores y educadoras de calle contratados por las Organizaciones de la Sociedad Civil, es muy heterogénea. La gran mayoría proviene del área de las ciencias sociales y humanas con carreras en psicología, sociología y antropología social. Muy pocos han sido formados inicialmente como profesionales del ámbito educativo (carreras

en pedagogía, ciencias de la educación, trabajo social y afines). De hecho, las organizaciones definen el perfil del educador o de la educadora haciendo énfasis en las cualidades humanas que se deben tener y poniendo a veces en segundo plano la formación profesional. Exaltan de forma relevante el carácter requerido para ejercer como educador o educadora de calle, indicando que para cumplir con esta función es necesario un “perfil psicológico adecuado” que implica, entre otras cosas, ser altamente tolerante a la frustración y tener una personalidad asertiva (El Caracol, 2006). La institución Educación con el Niño Callejero (Ednica) plantea aspectos esenciales, tales como ser “empático”, “responsable”, “constante” y tener “vocación de servicio” (1994, p. 22). Para el Movimiento de Apoyo a Niños Trabajadores y de la Calle (Matraca), las cualidades individuales se tornan más trascendentales que la formación profesional:

La adquisición de conocimientos y técnicas psicopedagógicas tienen indudablemente mucha importancia para lograr un mayor acercamiento a la problemática de cada niño. Sin embargo, lo verdaderamente importante e insustituible es que la persona sea estable psicológicamente, tenga sentido común, sea perceptiva, acogedora y contagie confianza, seguridad y esperanza.⁶

Este énfasis en la parte humana del educador o educadora está íntimamente relacionado con la imagen del “niño de la calle”, difundida en México por una parte importante de la prensa, de las instituciones de asistencia y de los investigadores e investigadoras, como sujeto desamparado que debe ser protegido. La representación del educador o educadora correspondiente a esta imagen, es la de un “héroe” que viene en su ayuda y que lo “salva”; así lo refleja el propio discurso de los educadores y educadoras cuando comentan que son percibidos como “supermanes” o “santos”, y su labor como un “ejercicio de buena voluntad”.

Siendo la exigencia de las organizaciones de este tenor y al no contratar a los educadores y educadoras como profesionales del área educativa, la resultante es una dificultad para que ellos y ellas se asuman como profesionales comprometidos con las tareas que se les delegan. Dicha dificultad para desempeñar su función, se acentúa cuando tienen una profesión que los soporta y que les permite identificarse con ella.

V. Prácticas de intervención

Ante esta heterogeneidad y poca profesionalización como especialistas del área educativa, la metodología institucional queda como línea directiva de las prácticas del educador o educadora. Así, Pro Niños de la Calle (2000, p. 42), indica que el “educador” debe interpelar al “niño” por su nombre, no por su

⁶ <http://www.laneta.apc.org/hogares/educador.html>, (página consultada el 01/04/08).

apodo. También, Ednica (1996, p. 2) hace énfasis en el lenguaje que debe ser usado al señalar que “no significa hablar con sus mismas palabras pretendiendo ser como él”. La fundación Déjame Ayudarte (1999, p. 351) habla al respecto de la actitud que debe tener el “educador” para iniciar el contacto, indicando que el abordaje se realiza “con cierta familiaridad” y con una “actitud alegre, confiada, abierta y, sobre todo, natural”. El Movimiento de Apoyo a Menores Abandonados (Mama AC, 1999, p. 262) señala que es necesario “respetar días, horarios y lugares pactados” y El Caracol (2006), por su parte, insiste en “no obsequiar nada a la población participante (comida, ropa, dinero, regalos, etc.)”.

La ética, la forma de acercarse, el lenguaje, los acuerdos establecidos entre los educadores o educadoras y los niños, niñas y jóvenes, las herramientas de trabajo, son algunos de los elementos indicados a los educadores y educadoras por las organizaciones de las que forman parte. Es preciso observar que tales lineamientos, compartidos entre algunas organizaciones o particulares a cada espacio institucional, representan por lo general un marco de referencia y no una metodología pedagógica bien definida, por lo que las prácticas de los educadores o educadoras suelen ser flexibles y su margen de maniobra bastante amplio. Esto les lleva a realizar la mayor parte de su aprendizaje profesional al contacto con las poblaciones que atienden, de manera informal y frecuentemente, sin herramientas educativas definidas. Es entonces que su práctica resulta más de una acción espontánea que de una construcción intencionada. Cada educador o educadora desarrolla una forma de actuar que resulta ser una mezcla entre la formación académica que tiene, las indicaciones que la institución le da para orientar su acción, la experiencia adquirida y lo que como sujeto interpreta, reinterpreta y va construyendo. Por lo tanto, los modos de intervención del educador o educadora de calle son muy poco uniformes, quedando inexistente una forma de actuar inherente al trabajo de calle. Esta circunstancia conlleva métodos de intervención confusos y ambiguos que se entretajan en el discurso, y prácticas mismas del educador o educadora que, partiendo del análisis de las representaciones, pueden hacerse evidentes.

Las representaciones de los educadores y educadoras sobre los niños, niñas y jóvenes de la calle⁷, giran básicamente en torno a problemáticas comúnmente relacionadas con la población, como la delincuencia, la violencia, la prostitución y las drogas, así como con diferentes necesidades que se les asignan —de amor, apoyo y salud—. Esta imagen está estructurada alrededor de un sinfín de carencias: “sin acceso a servicios”, “sin amor”, “sin espacios en la comunidad”, “sin familia”, “sin oportunidades de empleo” y “sin voz”. Son vistos como víctimas y en situación de gran desamparo: “maltratados”, “manipulados”, “olvidados” y “explotados”. Dos ideas únicamente, la de “cambio” y “con gran potencial”, corresponden a una representación ligada

⁷ Datos obtenidos durante la primera parte de la entrevista colectiva.

a la capacidad de acción de la población. En definitiva, los niños, niñas y jóvenes de la calle son percibidos como poblaciones vulnerables socialmente, sujetas a diferentes desviaciones y sufrientes de grandes carencias. De acuerdo con Parazelli (2002, p. 15) —quien realiza una topología de las principales representaciones y su relación con las formas de intervención frente a los jóvenes y a las jóvenes de la calle—, a estos tres tipos de representaciones corresponden tres modos particulares de intervención: el primero, basado en la protección, el segundo en la curación, y el tercero en el ofrecimiento de un servicio. La práctica inherente a dichos modos de intervención, considerada como “normativa” (Duval & Fontaine, 2000), está enfocada en la identificación de un problema y en la búsqueda de soluciones a éste; soluciones impuestas a los niños y niñas directa o indirectamente. Aquí, la educación es entendida como un “aprendizaje de normas y de comportamientos apropiados”⁸ (Lucchini, 1998, pp. 270-271), por lo que el papel del educador o educadora consiste en conducir a los niños y a las niñas hacia la norma. Esta práctica puede ser relacionada con el perfil del “educador autoritario” descrito por Paulo Freire (1988, p. 20), es decir, un educador o educadora que “impone su solución”.

Ahora bien, al entrar en la parte verbal con los educadores y educadoras de calle, nos enfrentamos a un discurso sobre su quehacer que no corresponde al tipo de práctica descrito arriba. Es de destacar la gran distancia entre las representaciones y las acciones derivadas de éstas, y el decir de los educadores y educadoras sobre lo que deberían ser sus modos de intervención. Durante la entrevista, muchos mencionaron que no se toma en cuenta la voz del “joven”, su “sentir”, “decir” y “participar”, y que se le niega el “derecho a manifestarse y su derecho a decir lo que quiere”, resaltando que “tiene derecho a crear una propia identidad, que [...] puede no gust[ar], pero [...] debe ser respetada”. En este sentido, algunos educadores y educadoras señalaron que el “joven” puede tomar las riendas de su vida y que el trabajo del “educador” consiste en acompañarle, dándole la libertad de que emita sus propias decisiones: “lo que se busca es que él primero se proyecte o se vea a futuro y en una situación diferente a la calle [...] que permite que él pueda hacerse cargo de [...] su propio destino, de su propio futuro, tomar su vida en sus manos y poder recorrer el camino y nosotros caminar al lado de él”. Este discurso da cuenta de un tipo de práctica con miras hacia la participación. Esta práctica, denominada por Duval y Fontaine (2000) como “autónoma”, consiste en reconocer a los niños, niñas y jóvenes como sujetos con poder de incidencia en su cotidiano. Aquí, se busca la emancipación y responsabilidad de los sujetos para que sean protagonistas de sus vidas y no seres pasivos sin posibilidad de ejercer un cambio en sus trayectorias personales. Tal tipo de práctica está relacionada con el “educador democrático” (Paulo Freire, 1988, p. 20) quien “va a sustituir la inducción por la colaboración crítica y consciente del educando”.

⁸ Traducción de la autora.

No obstante, siendo la prioridad de las organizaciones “sacar” al “niño” de la calle, recurren poco a esta práctica educativa de intervención. Dicha prioridad se puede relacionar con las representaciones que tienen sobre la calle como un espacio con escenarios hostiles y altamente nocivos, donde el “niño” debe estar el menor tiempo posible; “ambientes sucios, distantes de la limpieza, lejos de las condiciones que permiten un crecimiento personal” (Casa Alianza, 1999, p. 75). Por el contrario, los espacios institucionales son concebidos por las propias organizaciones como una alternativa totalmente adaptada a sus necesidades. Desde esta mirada, la finalidad del trabajo de calle se traduce en canalizar al “chico” a la institución: “inducirlo” (Visión Mundial de México, 1999, p. 384) o “convencerlo” (Casa Alianza, 1999, p. 75) para que visite las instalaciones del programa de atención. Se establece en consecuencia una negociación entre el educador o educadora y el niño o niña que poco tiene que ver con una acción pedagógica. El educador o educadora se coloca como quien “ofrec[e] servicios, apoyo, protección [y] amistad” y el niño o la niña, en contraposición, adopta el papel de “preguntar, resistirse, pedir, [y] solicitar también apoyo y protección” (Fletes, 2004, p. 183). De esta forma, la función social del educador o educadora, así como su propósito fundamental de educar, se pierden entre sus esfuerzos por cumplir con la meta institucional. Su práctica prioriza aspectos cuantitativos —el número de chicos y chicas que ingresa a la institución— en detrimento de los cualitativos —un trabajo que se torne significativo para los niños y niñas y que les permita transformar su realidad—. Es así como varias organizaciones privilegian el método estadístico para dar cuenta de sus resultados. Pro Niños de la Calle informa que desde 1997 “619 chavos han dejado de vivir en la calle”⁹. Mama A.C. indica que en 18 años de trabajo ha atendido a 2548 chavos, liberado de alguna adicción a 283, alfabetizado a 365¹⁰, etcétera, todo ello enfatizando que “los números hablan”. Frente a esta lógica cuantitativa y de acción urgente, los educadores y educadoras se ven obligados a demostrar constantemente cierta “rentabilidad” (Panhard, 2006, p. 12).

En el escenario planteado, los educadores y educadoras de calle llevan a cabo un tipo de intervención normativa y “autoritaria” ligada a las necesidades institucionales, pero se plantean la búsqueda de una práctica autónoma y “democrática”, dirigida a los niños, niñas y jóvenes. Al estar su actuar más determinado por la institución que por su quehacer educativo, su identidad profesional se desarrolla en función del compromiso que con la organización adquieren, llegando a interiorizar más una identidad institucional que la de un educador o una educadora social con prácticas definidas profesionalmente.

⁹ <http://www.proninosdelacalle.org.mx/modelo-educativo/resultados.html> (página consultada el 02/12/08).

¹⁰ <http://www.mama.org.mx/numeros.html> (página consultada el 01/04/08).

VI. Trabajo aislado

Tan enfocados y enfocadas en las necesidades institucionales donde es prioritaria la canalización de las poblaciones, los educadores y educadoras de las diferentes organizaciones entran en competencia en la búsqueda de resultados. Desde esta lógica, un educador afirma: “los niños que están en la zona que atiendo [...] son mis niños y entonces nos declaramos la guerra como educadores cuando nos encontramos en la calle”. Esto conduce a una ausencia de colaboración entre ellos y a una carencia de apoyo mutuo centrado en el desarrollo de los niños, las niñas y la gente joven. De hecho, a partir del momento en que su actuar se enfoca a cumplir con la encomienda institucional, una colaboración entre educadores y educadoras que implique realizar un trabajo conjunto con los niños, niñas y jóvenes no tiene razón de ser, pues llevaría a establecer con ellos y con ellas un proceso que les permitiría elegir sobre su mejor alternativa. La distancia resultante se traduce en prácticas de intervención aisladas e iniciativas, que según las propias palabras de los educadores y educadoras “no tienen la intención de articularse”. Este aislamiento va más allá de los propios pares y se extiende a otros actores que pudieran enriquecer la intervención y tener un impacto en la realidad social de las poblaciones: trabajadores y trabajadoras del área social, profesionales de la salud, especialistas del área jurídica, autoridades gubernamentales, etc.

Consideramos pertinente referirnos aquí al trabajo de calle realizado en una pequeña ciudad de Québec, Rouyn-Noranda, en la que los educadores y educadoras se apoyan en diferentes redes para desarrollar su práctica de intervención (Simard, Noël, Baron & Caron, 2004). Resulta particularmente interesante señalar que las redes de colaboración que establecen y mantienen, son muy heterogéneas, e incluyen tanto al sector comunitario como al sector público y privado. Dentro de éstas, encontramos parroquias, servicios de policía, servicios recreativos, centros deportivos, instituciones de enseñanza, organismos comunitarios para la inserción de los jóvenes y las jóvenes, servicios ofrecidos por el ayuntamiento, centros de salud pública y centros comerciales. De esta forma, los objetivos de colaboración están orientados tanto al apoyo de las personas jóvenes, como a la obtención de recursos y sustentabilidad de la organización y a la inclusión de la gente joven en su comunidad. Si bien se debe tomar en cuenta la especificidad de cada contexto, pretendemos ilustrar con este caso la forma en que la colaboración de los educadores y educadoras con otros interlocutores permite enriquecer y mejorar sus prácticas de intervención, vinculando a los y las jóvenes con los servicios de proximidad, apoyándose en las competencias de otros profesionales y logrando establecer un diálogo entre diferentes actores. Nuestra intención aquí es dar cuenta de que una práctica de intervención aislada y desarticulada no favorece la profesionalización de la labor. Este aspecto también lo ubican los educadores y educadoras a quienes se entrevistó, al señalar las desventajas que este tipo de práctica implica, mencionando que, debido a la ausencia de

articulación con otros actores, el trabajo realizado se duplica al reproducir actividades similares con las mismas poblaciones.

A esto es necesario añadir que la identidad profesional se construye y refuerza frente a terceras personas, lo que supone al mismo tiempo un proceso de identificación y de diferenciación. Cuando hablamos de identidad, la abordamos en los términos de Álvarez, quien la define como “el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí” (2004, p. 3). Los educadores y educadoras de calle necesitan de una alteridad para construir su lugar. Sin embargo, actualmente no se reconocen en formas de actuar colectivas que les permitan identificarse entre sí y que, además, les posibilite posicionarse frente a otros. Al no compartir referencias, conocimientos, competencias y habilidades que les lleven a reflexionar con sus pares sobre una base común, no desarrollan un sentido de pertenencia al grupo.

VII. Reflexión sobre la práctica educativa

Otro de los obstáculos que identificamos para el desarrollo de una práctica e identidad profesionales es la escasa sistematización del trabajo de calle, que conlleva a una falta de reflexión sobre las formas de intervención. Esto impide una evaluación y reelaboración continua de la práctica profesional. Para Freire (1988, p. 22), la reflexión forma parte integrante de la práctica, ya que “quien hace, crea, por el hecho de hacer, un cierto tipo de saber”. A partir de este planteamiento, el autor muestra cómo la práctica, su programación, y su evaluación, deben ir unidas y no ser asignadas a actores diferentes, con el fin de evitar desarticular la acción de la reflexión y de otorgar una mayor coherencia y continuidad entre ambas. En este sentido, para la Asociación La Kalle (2002, p. 68) el educador o educadora realiza “un recorrido pedagógico desde la práctica cotidiana a la teoría”. Estas consideraciones dan cuenta de la importancia de que la práctica sea reflexionada y evaluada por el propio educador o educadora, ya que le permite replantear y renovar la intervención educativa y construir una identidad profesional. Evidenciamos con ello que práctica e identidad se construyen, definen y redefinen de forma permanente, reforzando el carácter profesional de las mismas.

Diferentes organizaciones han venido identificando esta falta de sistematización de la práctica y realizando esfuerzos para lograr que los educadores y educadoras de calle alcancen un nivel profesional (Matraca, El Caracol y Ednica, entre otras). Sin embargo, los elementos comúnmente utilizados por éstos no constituyen una herramienta que les permita llevar a cabo una reflexión sobre su práctica. Los diarios de campo y las bitácoras con los que cuentan, por ejemplo, se centran generalmente en llevar un registro de datos demográficos y descriptivos sobre el trabajo realizado en la calle: número de jóvenes en el grupo, edades, sexo, lugar de pernocta, condiciones

físicas del espacio de vida, actividades económicas realizadas, dinámica del grupo, etcétera. Más allá de un registro, opinamos que la sistematización requiere que los educadores y educadoras tengan un espacio propio dentro de la institución para el replanteamiento de su práctica cotidiana, que los coloque en un lugar profesional al posibilitarles la toma de decisiones sobre su labor. No obstante, en las organizaciones los procesos reflexivos sobre las formas de intervención son desarrollados por áreas asignadas para la toma de decisiones. Esto da lugar a que la reflexión sobre la práctica se lleve a cabo por personas de la organización que no son educadores y educadoras de calle, pero que lo han podido ser en un momento dado. En otras palabras, es al salir del trabajo puramente definido como operativo cuando se vuelve posible la reflexión sobre el mismo, y cuando se empieza a percibir la importancia de desarrollar una práctica profesional.

VIII. El educador o educadora de calle: ¿actor social o agente institucional?

Una de las principales funciones a las que debe responder el educador o educadora, según diferentes autores y organizaciones tanto nacionales como internacionales, es la de cambio social. Al educador o educadora de calle se le describe como una figura “con una carga ideológica muy fuerte, cierto voluntarismo y compromiso social” (La Kalle 2002, p. 68) y como un “agente de transformación” (Matraca) y de “cambio social” (Díez Gutiérrez et al., 1990, p. 161) que debe “asumir un proceso de transformación de la realidad” (Paulo Freire, 1988, p. 16) y de “transformación social del sector social en el que se encuentra” (Rodríguez, 1993, p. 124). Los propios educadores y educadoras de diferentes países, incluyendo México¹¹, se describen como “agentes de desarrollo social” que intervienen sobre las causas que producen las injusticias (Blairon, 2002, p. 42).

Sin embargo, para poder cumplir con una función social, el educador o educadora de calle debe definir su profesión y no atender solamente la demanda institucional; de lo contrario, corre el riesgo de “respond[er] exclusivamente a las necesidades del momento” (La Kalle, 2002, p. 70). Esto enfoca al educador o educadora hacia los efectos y no hacia las causas de los problemas sociales, llevándolo o llevándola a actuar frente a situaciones de urgencia, sin posibilidad de incidir en aquello que las genera. Además, en nuestra opinión, para ejercer su papel como actor social, es importante que construya una profesión que le permita crear un colectivo con un importante poder de decisión y de acción. Esto además, hace visible su quehacer, da lugar al reconocimiento social de su labor y posibilita definir su posición cuando ésta se llegue a problematizar. Como bien lo mencionan Duval y Fontaine (2000), por la posición que

¹¹ Encuentro Internacional de educadores y educadoras de calle con la participación de 45 países (Bruselas, 25-28 de noviembre del 2002). Cf. Blairon, 2002.

ocupa el educador o educadora frente a las poblaciones marginales, dispone inevitablemente de datos sobre actos ilegales, por lo que corre el riesgo de que se busque desviar su función con el fin de obtener ciertas informaciones. Una revisión de las notas periodísticas que surgen en relación con los niños, niñas y jóvenes de la calle en la Ciudad de México, nos lleva a encontrar artículos que dejan ver la vinculación de esta población con acciones delictivas, como lo señalan los títulos “Niños de la calle, futuros zetas y mochacabezas” (Diario de Xalapa, 10 de febrero 2008) y “Reclutan cárteles de droga a indigentes” (El Universal, 26 de marzo 2008). En este escenario, el lugar de los educadores y educadoras cobra gran relevancia por su cercana relación con las poblaciones que les coloca como potenciales informantes¹², situación que hace palpable la urgente definición de su profesión.

IX. Conclusiones finales

En México existe una demanda para profesionalizar la labor del educador o educadora de calle, que coincide con esfuerzos por parte de las Organizaciones de la Sociedad Civil para concretar espacios que den lugar a ello. De esta manera, diferentes acciones son emprendidas desde principios de los años 90 para llenar el vacío frente a esta falta de profesionalización. Entre éstas, se cuenta con cursos de capacitación, diplomados, talleres, manuales y encuentros en los cuales se abordan elementos conceptuales para acercarse al fenómeno y conocimiento teórico y práctico para la atención de esta población.

La Universidad Iberoamericana promocionó en 1992 uno de los primeros diplomados para educadores y educadoras de calle. En 1994, tuvo lugar un curso de capacitación impartido por Ednica denominado “De patitas en la calle”. La especialidad de educador y educadora de calle impartida por el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, tiene sus inicios en 1996 y el diplomado “Intervención educativa con poblaciones callejeras” llevado por El Caracol, en 2002. A principios de 2007 fue impulsada una iniciativa denominada “Taller Mexicano de Educadoras y Educadores de Calle” (2007), espacio de diálogo entre diferentes actores involucrados con el tema de los niños, niñas y jóvenes de la calle. Mencionemos también el Encuentro Internacional de Trabajo de Calle “Articular conocimientos, reto para la profesionalización del trabajo de calle”¹³, y el manual para educadores

¹² La experiencia sobre un caso desarrollado en Francia puede ayudar a hacer evidente la posible instrumentalización del educador o educadora, dirigida hacia fines que van en contra de su profesión. En el año 2003, el entonces Ministro del Interior y actual Presidente de la República, Nicolas Sarkozy, propuso un anteproyecto de ley intitulado “Prevención de la delincuencia” en el que se buscaba, entre otras cuestiones, redefinir las funciones de los educadores y educadoras con el fin de que tuvieran la obligación de informar al alcalde comunal sobre las poblaciones con las que estaban trabajando. Frente a esto, los profesionales y las profesionales de la educación especializada —entre ellos los educadores y educadoras de calle— replicaron con una manifestación masiva, dando cuenta de que la función de su profesión no consiste en controlar, incriminar o reprimir, y enfatizando en la defensa de uno de sus principios básicos: el secreto profesional, y por lo tanto, la no delación.

¹³ Cf. nota núm. 4.

y educadoras “Aguas en la calle”, publicado recientemente por Yolia (Bertado, Saucedo & Bucio, 2006).

Todas estas acciones apuntan hacia la profesionalización del trabajo de calle, y con ello, a la construcción de una identidad profesional. En dicho proceso, estamos ciertos de que hay otro elemento que es esencial considerar. Si bien a lo largo de este artículo hemos analizado el poco reconocimiento social y profesional del educador o educadora de calle, es necesario mencionar que existe sin embargo unos actores que reconocen su labor y que lo enfrentan, o la enfrentan, a su papel profesional. Se trata de la niñez y juventud que vive en la calle. Para esta población, la presencia del educador o educadora dentro de su espacio de vida y de trabajo, es legítima; al educador o educadora no se le cuestiona sobre la labor que desempeña. Los niños, niñas y jóvenes conocen ciertas reglas implícitas y códigos de comportamiento que respetan en su relación con el educador o educadora; no le piden dinero, evitan consumir sustancias psicoactivas cuando están frente a él o ella, controlan su vocabulario, etcétera. Desde su mirada, la función del educador o educadora es clara: está ahí para ofrecerles otra opción de vida fuera de la calle. En nuestra opinión, es en esta interacción donde el educador o educadora se reconoce como tal, encuentra su lugar y se posiciona. Considere o no su práctica como profesional y se provea o no de herramientas educativas para atender las solicitudes de los niños, niñas y jóvenes, frente a ellos y ellas debe asumirse como profesional. Pensamos que es elaborando una práctica de intervención enfocada en los niños, niñas y jóvenes como podrá construir progresivamente su papel e identidad profesionales; una práctica en la cual las necesidades de los educadores y educadoras y/o de las instituciones no se contrapongan a las de las poblaciones. En este sentido, los planteamientos desarrollados en el presente artículo buscan traducirse en un instrumento que ofrezca a los educadores y educadoras, a las organizaciones y a aquellos actores involucrados con niños, niñas y jóvenes de la calle, herramientas para la reflexión sobre su quehacer y, en su caso, contribuyan a la reformulación de su práctica educativa.

Lista de referencias

- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. Ponencia presentada en el XIV Congreso Amce, mayo, Santiago de Chile. (En red). Recuperada el 28 de marzo de 2008, de: http://mt.educarchile.cl/MT/Falvarez/2006/05perfeccionamiento_docente_e_id.html
- Asociación La Kalle (2002). *Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Madrid: Editorial Popular.
- Berilos, G. (2002). *La prévention dans tous ses états. Histoire critique des éducateurs de rue*. París: L'harmattan.
- Bertado, G., Saucedo, I. & Bucio, D. (2006). *¡Aguas en la calle ! Manual para educadores*. México, D. F.: Yolia.

- Blairon, J. (2002). Synthèse des ateliers. L'affirmation d'une identité collective. En Actas del Coloquio Internacional: *Paroles de rue. Forum International des acteurs-clés de l'enfance et du travail de rue*. Bruselas, 25-28 de noviembre.
- Casa Alianza (1999). Desde la calle a la alianza. En: *Infancia callejera: cuatro modelos de atención*. México, D. F.: Quiera, pp. 17-200.
- Cornejo, I. (1999). Los hijos del asfalto: una prospección cualitativa a los niños de la calle. *Convergencia*, 19, pp. 207-243.
- DDF y Unicef (1992). *Estudio de los niños callejeros en la Ciudad de México*. México, D. F.: Unicef.
- De Boevé, E. & Gosseries, P. (2005). *Travail de rue et communication vers les médias*, París: L'harmattan.
- Déjame Ayudarte IAP (1999). Proyecto salesiano Chavos de la Calle. En: *Infancia callejera: cuatro modelos de atención*. México, D. F.: Quiera, pp. 302-355.
- Díez, E. J., Tanarro, P., Riquelme, A. & García, F. (1990). El educador social especializado en medio abierto. Cuadernos de trabajo social, 3, Madrid: Universidad Complutense, pp. 159-175.
- Duval, M. & Fontaine, A. (2000). Lorsque des pratiques différentes se heurtent: les relations entre les travailleurs de rue et les autres intervenants. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 13(1), pp. 50-67.
- Ednica (1994). De patitas en la calle, curso de capacitación en Saip impartido por Ednica. México, D. F.: Ednica.
- Ednica (1996). Así como te cuento. Manual para educadores del club de calle. México, D. F.: Ednica.
- El Caracol AC (2006). El trabajo de calle. Alternativa educativa para niños, niñas y jóvenes callejeros. *Enlace*, 4(5), julio-septiembre 2006.
- Fernández, D. (1995). Malabareando: la cultura de los niños de la calle. México: Universidad Iberoamericana.
- Fletes, R. (2004). Violencias e infancia. Reflexiones desde el contacto con niños y niñas de la calle. En Rizzini, Fletes y Zamora (Eds.). Niños y adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina. Rio de Janeiro: Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro, Ciespi y Childwatch, pp.175-197.
- Freire, P. (1988). Paulo Freire y los educadores de la calle: una aproximación crítica. Bogotá: Unicef.
- Gauthier, M. (1998). Le travail de rue dans les milieux semi-urbains au Saguenay-Lac-Sant-Jean. Chicoutimi: Régie régionale de la santé et des services sociaux du Saguenay-Lac-Sant-Jean.
- Lucchini, R. (1998). Images de l'enfant en situation de rue et interventions. En S. Tessier (ed.). *A la recherche des enfants des rues*. París: Karthala, pp. 259-275.
- Magazine, R. (2003). An innovative combination of neoliberalism and State corporatism: the case of a locally based NGO in Mexico City, *The Annals*

- of the American Academy of Political and Social Science, vol. 590, noviembre, pp. 243-256.
- Magazine, R. (2007). Los niños de la calle en la Ciudad de México: un marco alternativo para su estudio. En Robichaux (coord.), *Familia y Diversidad en América Latina. Estudios de casos*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Makowski, S. (2004). Espacio, exclusiones e imaginarios: chavos de la calle en el Centro Histórico de la Ciudad de México. En García Canclini (coord.), *Reabrir espacios públicos. Políticas culturales y ciudadanía*. México: Plaza y Valdés-UAM.
- Mama A.C. (1999). Habla y actúa. Pensamiento y palabras comprometidas... Acción liberadora y transformadora. En: *Infancia callejera: cuatro modelos de atención*. México, D. F.: Quiera, pp. 201-300.
- Marcial, R. (1997). Vida en las calles. *Infancia y juventud en exclusión social*. Estudios Jaliscienses, 28, pp.19-34.
- Medina-Mora, M. E., Gutiérrez, R. & Vega, L. (1997). What happened to street kids? An Analysis of the Mexican Experience. *Substance Use y Misuse*, 32(3), pp. 293-316.
- Matraca, Movimiento de Apoyo a Niños Trabajadores y de la Calle (s. f.). Perfil del educador de calle. (En red). Recuperada el 1 de abril de 2008, de: <http://www.laneta.apc.org/hogares/educador.html>
- Ortiz, A. (1999). *Vidas callejeras: pasos sin rumbo*. La dolorosa realidad de los niños de la calle. México, D. F.: Promexa.
- Panhard, C. (2006). El educador de calle: de las periferias francesas a las mexicanas. *Magis*, marzo, pp. 12-15.
- Paquet, M., Richard, C. & Bals, M. (1998). Le travail de rue à Joliette: Évaluation du partenariat et étude exploratoire des effets sur la clientèle, Joliette: Association pour les jeunes de la rue de Joliette y Direction de la santé publique de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Lanaudière.
- Parazelli, M. (2002). *La rue attractive, Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Pérez, M. (2003). La infancia callejera: apuntes para reflexionar el fenómeno. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, pp. 153-186.
- Pérez, R. (2007a). La trayectoria del niño de la calle: entre inestabilidad y continuidad. En N. Del Río Lugo (Ed.), *Niñez y juventud. Dislocaciones y mudanzas*. México, D. F.: UAM-Childwatch International, pp.71-87.
- Pérez, R. (2007b). Percepciones, usos y prácticas de la calle y de las instituciones. *Estudios Jaliscienses*, 67, febrero, pp. 25-40.
- Pharand, S. (1995). Le travail de rue au Québec, *Revue Documentaire*. Rimouski : Centre hospitalier régional de Rimouski.
- Pro Niños de la calle (2000). *De la calle a la esperanza. Propuesta educativa de la fundación Pro Niños de la calle*. México, D. F.: Quiera.
- Rodríguez, L. (1993). *Metodología participativa, infancia callejera y programas*

Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas*

Sara Victoria Alvarado**

Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Directora de la Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Coordinadora para Colombia e investigadora principal del Estudio “Tendencias de las políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera”, OEA-Van Leer.

Martha Cecilia Suárez***

Profesora investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Investigadora del presente estudio.

• **Resumen:** *En este artículo presentamos los resultados de una investigación sobre las transiciones educativas del hogar al centro de cuidado y de éste al preescolar y la primaria en niños y niñas indígenas de la comunidad Embera Chamí en Riosucio, Caldas, Colombia. Conceptualizamos las transiciones como momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela, en un estudio de caso cualitativo con enfoque histórico hermenéutico. Los resultados aportan elementos importantes para comprender diversas visiones sobre las transiciones, evidenciando distanciamientos y tensiones entre actores, escenarios y prácticas. Concluimos que las articulaciones son un elemento clave en este proceso.*

Palabras clave: transiciones educativas, prácticas de articulación educativa, desarrollo integral, niñez indígena.

As transições escolares: uma oportunidade de desenvolvimento integral para os meninos e as meninas

• **Resumo:** *Este artigo apresenta os resultados duma pesquisa sobre as*

* En este artículo presentamos los resultados del caso colombiano de la investigación: “Tendencias de las políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera”, agenciada por el Departamento de Educación y Cultura de la Organización de Estados Americanos OEA y por la Fundación Bernard van Leer de Holanda, realizado en Brasil, Chile, Colombia, Perú y Venezuela, de Mayo de 2006 a Mayo de 2009. Proy. DEC/OEA-Bernard van Leer LAT-2006.

** Psicóloga, Magister en Ciencias del Comportamiento y Doctora en Educación de Nova University-Cinde. Correo electrónico: doctoradocinde@umanizales.edu.co

*** Ingeniera Agrónoma de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Participante del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: biodiversa@yahoo.com

transições educativas desde o lar no centro de cuidado e desde este ao pré-escolar e à escola primaria que se apresentam nos meninos e nas meninas indígenas da comunidade Embera Chamí em Riosucio, Caldas, Colômbia. Conceitua as transições como momentos críticos de troca experimentados pelos meninos e meninas quando passam de um cenário ao outro abrindo oportunidades para seu desenvolvimento humano e sua aprendizagem para a escola e para a vida, num estudo de caso qualitativo com uma aproximação histórico hermenêutica. Os resultados fornecem elementos importantes para compreender diversas perspectivas sobre as transições, evidenciando afastamentos e tensões entre atores, cenários e práticas. Conclui-se que as articulações são um elemento chave neste processo.

Palavras chave: transições educativas, práticas de articulação educativa, desenvolvimento integral, infância indígena.

School transitions: an opportunity for boys and girls' integral development

• **Abstract:** *This article aims at presenting the results of a research study on the educational transitions from home to the care center, and from this one to pre- and primary school that take place in indigenous boys and girls from the Embera Chamí in the municipality of Riosucio, Province of Caldas, Colombia. This research conceptualizes the transitions as critical change moments undergone by the boys and girls when going from one setting to another, thus creating opportunities for their human development and their learning for school and for life, in a qualitative case study with a hermeneutic historical approach. The results provide significant elements to understand the various views about transitions, thus evidencing distancing and tensions among actors, scenarios and practices. It concludes that articulations are a key element in this process.*

Keywords: educational transitions, educational articulation practices, integral development, indigenous childhood

-I. Introducción. -II. Contexto. - III. Perspectiva conceptual IV. Metodología. -V. Resultados. -VI. Conclusiones. -Lista de referencias.

Primera versión recibida junio 16 de 2009; versión final aceptada agosto 5 de 2009 (Eds.)

I. Introducción

En este artículo recogemos elementos desarrollados en la investigación internacional: “Tendencias de las políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera”, agenciada por el Departamento de Educación y Cultura de la Organización de Estados Americanos OEA y por la Fundación

Bernard van Leer de Holanda, realizado en Brasil, Chile, Colombia, Perú y Venezuela, sobre la forma en que se dan las transiciones educativas de los niños y niñas de seis familias pertenecientes a comunidades indígenas. En Colombia se realizó con la comunidad Embera Chamí ubicada en el municipio de Riosucio, departamento de Caldas.

El eje central lo constituyeron las transiciones educativas que hacen los niños y las niñas entre el hogar y la educación inicial y el preescolar, y entre éste y la básica primaria. Se exploran las acciones favorecedoras en la promoción de procesos de transición adecuados y los puntos críticos presentes en estos procesos entre familia y escuela.

Lo enfocamos desde la perspectiva del desarrollo humano integral de los niños y niñas, a partir de un análisis de actores, escenarios y prácticas, desde donde exploramos los intereses y problemáticas que enfrentan los niños y las niñas en sus transiciones educativas desde su propia representación, la de sus familias, maestros y maestras, directivos docentes, y otros agentes institucionales.

Estudiamos las prácticas favorecedoras de transiciones educativas exitosas y, en este mismo sentido, las articulaciones horizontales entre escuela, familia y comunidad, y las verticales entre educación inicial, preescolar y primaria.

II. Contexto

Los Embera constituyen uno de los grupos étnicos más importantes de Colombia; pertenecen a la familia lingüística Karibe, que a su vez hace parte de la familia lingüística Chocó. Este grupo se ubica en el occidente de Colombia y el oriente de Panamá, y está conformado por aproximadamente sesenta mil personas.

Dentro de ellos hay distinciones culturales y familiares. Se conocen como Emberá Katío a los que habitan en el alto Sinú y el alto San Jorge, departamento de Córdoba, y en Urabá; en Colombia; como Embera Chamí a los que viven en las cordilleras Occidental y Central de los Andes colombianos, departamentos de Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío y Valle; como Chocoes o simplemente Emberá a los que habitan las cuencas del río Baudó y del bajo San Juan, los municipios de Istmina, Alto Baudó y Pizarro, el río Curiche, el municipio de Juradó en el Chocó (Colombia), y la Comarca Emberá-Wounaan en el Darién (Panamá); y como Eperara Siapidara o Epená, a los de la costa Pacífica de los departamentos de Valle, Cauca y Nariño en Colombia.

En el estudio de caso participaron familias de la cultura Chamí, quienes comparten la historia prehispánica y colonial de los Embera, caracterizada por su continua resistencia a las incursiones conquistadoras, quienes han seguido un patrón de poblamiento disperso. Viven en distintas comunidades andinas, en Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío y Valle del Cauca.

Durante las últimas décadas han enfrentado el problema de la reducción considerable de sus territorios debido a la expansión de la frontera agrícola,

así como el deterioro de sus suelos; estos fenómenos han propiciado transformaciones en su patrón de residencia y uso del medio ambiente.

Es importante explicitar que las familias del estudio, si bien pertenecen a la etnia Embera Chamí, debido a constantes desplazamientos, expropiaciones de su territorio y migraciones internas se han conjugado culturalmente con comunidades afro y campesinas, por lo que es más preciso referirnos a ellas como comunidades ruro-indígenas. Particularmente, en el resguardo de Cañamomo Lomapieta, las comunidades han perdido la lengua originaria, y algunas de sus tradiciones.

III. Perspectiva conceptual

Para realizar los análisis de las situaciones encontradas en el estudio de caso, partimos de la conceptualización de las transiciones concertada por el equipo internacional del proyecto, en donde definimos las transiciones como *momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela.*

La exploración teórica acerca de las transiciones educativas por las que atraviesan los niños y las niñas, ha estado ligada íntimamente a las conceptualizaciones sobre el desarrollo humano desde perspectivas evolutivas o desde el análisis de necesidades, lo que llevó a la reflexión acerca de la importancia de vincular el concepto de desarrollo humano integral de los niños y las niñas, como punto de partida para los análisis de este estudio. En este sentido, propusimos como marco de reflexión una perspectiva que Sara Victoria Alvarado, directora del centro de Estudios en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, denomina *alternativa* y que se refiere al desarrollo humano como proceso de constitución de la subjetividad y la identidad de los niños y las niñas, a través de la socialización como un *“proceso activo de constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, el cual se realiza en contextos y situaciones de interacción. Hacerse sujeto implica alcanzar conciencia de sí y del mundo y tomar posicionamiento en el orden histórico, cultural y social, en aras de participar en su transformación”* (Alvarado, 2009, p. 17).

En esta perspectiva, Alvarado (2009) articula cuatro miradas que considera esenciales para tocar el tema de las transiciones vividas por los niños y niñas. En primer lugar, la perspectiva sociológica de autores como Berger & Luckman, sobre la construcción de la realidad, que apunta a comprender cómo los niños se *autoproducen* socialmente, al mismo tiempo que crean y resignifican permanentemente los marcos simbólicos de la cultura y el mundo de relaciones sociales y su expresión normativa, desde los cuales van configurando sus maneras particulares de ser con sentidos propios (subjetividad) y sus maneras compartidas de actuar en el marco de una determinada cultura (identidad) a través de procesos de individuación y socialización. Esta perspectiva permite

leer las variadas situaciones por las que atraviesan los niños y las niñas Embera Chamí, frente a sus propios procesos educativos transicionales.

En segundo término, para el análisis de las relaciones afectivas que rodean y se ponen en juego en los procesos de transición del niño y la niña, la perspectiva del psicoanálisis crítico, desarrollada por Lorenzer, sobre la intersubjetividad y los procesos de relación pulsional, siempre conflictiva entre las personas, en la que, según Alvarado *“se ponen en juego los intereses individuales y las necesidades de afecto para la constitución de lo humano, que solo se pueden resolver intersubjetivamente en la relación con el otro”* (Alvarado, 2009, p.17), siendo la principal relación la que se da tempranamente entre la diada hijo-madre, o niño-objeto relacional primario, en la que se sientan las bases de la posibilidad afectiva de incorporación del otro.

En tercera instancia, los planteamientos que desde la filosofía política hace Agnes Heller sobre la vida cotidiana y los mundos que la constituyen, donde afirma que los procesos de constitución de lo humano y de aprender a crear condiciones para la conformación del “nosotros” se dan en el marco de lo cotidiano, de la acción compartida día a día tanto en la producción de lo material (mundo físico), como en las relaciones sociales que establecemos para ello (mundo social) y en los marcos simbólicos desde los cuales nos hacemos comunicables (mundo simbólico). Desde esta perspectiva cobran sentido las observaciones realizadas en los contextos cotidianos de los niños y las niñas en sus hogares y la escuela (Alvarado, 2009).

Finalmente, como lo plantea Alvarado (2009), es importante tomar en cuenta los aportes hechos por Sen, desde la economía con su teoría de las “titularidades, las oportunidades y las capacidades”, que permite entender que no basta con el reconocimiento a los derechos de los niños y niñas (titularidades), si al mismo tiempo no se fortalece su potencial humano para actuar en el mundo (capacidades) y no se crean las condiciones para que pueda darse el ejercicio de los derechos y el despliegue de sus potencialidades (oportunidades).

La articulación de estas cuatro perspectivas permite ver al niño/a en forma multidimensional, como sujeto activo de su propio proceso de vida, sin considerarlo desde su nivel de maduración, ni como cifra, sino de manera integral incluyendo además del estudio de los procesos individuales y sociales de constitución de la subjetividad e identidad, el estudio de las condiciones de contexto económico, cultural, social y político en las cuales se viabiliza su existencia.

En este sentido, los procesos de transición no pueden ser ajenos a las múltiples dimensiones de desarrollo del niño y de la niña. En consecuencia, los ambientes educativos, los agentes y sus prácticas, deben responder a las potencialidades de construcción de subjetividad infantil presentes en los niños y las niñas para tomarlos en sus amplias y divergentes dimensiones y posibilitar la construcción de identidades en alteridad con otras y otros diferentes y potenciadores. En este sentido, las transiciones constituyen para

los niños y las niñas retos que deberán enfrentarse en medio del conflicto que plantean los múltiples cambios a que se ven abocados, como condición inherente a los tránsitos y transformaciones del ser humano en su curso vital. Desde esta perspectiva, el desarrollo humano integral sirvió de marco para la interpretación de los hallazgos encontrados en el estudio.

IV. Metodología

Desarrollamos la investigación en tres momentos: en una primera fase exploramos las estadísticas nacionales acerca de la primera infancia, con énfasis en los procesos educativos pertinentes en comunidades campesinas, indígenas y de frontera; en un segundo momento realizamos una metalectura de las políticas educativas y de primera infancia, en la cual analizamos la forma como se plantean las transiciones educativas y los planes y programas orientados a la infancia en contextos rurales, indígenas y de frontera; y en la última fase realizamos un estudio de caso en una comunidad perteneciente a una de estas tres poblaciones en cada país.

La ruta metodológica que orientó el proceso de recolección y análisis de la información en la investigación fue de orden cualitativo comprensivo, desde un enfoque epistemológico histórico hermenéutico. El modelo seguido fue un estudio de caso, enfocado a comprender los procesos de transición de los niños y las niñas entre 0 y 8 años que pertenecen a sectores rurales, indígenas y de frontera, en sus experiencias educativas en las localidades en que habitan.

Las transiciones por las que indagamos en el estudio se relacionan con aquellos procesos que viven los niños y las niñas entre el hogar y las instituciones educativas y entre los distintos niveles educativos. Se hizo un análisis a la luz de una visión del desarrollo humano integral, tomando en cuenta las percepciones de los actores de familia, escuela y comunidad, los escenarios educativos de preescolar y escuela, y las prácticas de articulación entre escenarios y niveles educativos.

V. Resultados

Los resultados del estudio en relación con las estadísticas nacionales en el caso colombiano, muestran que aún existen condiciones de inequidad en términos de recursos económicos y atención del Estado a las áreas rurales, indígenas y de frontera. No existen indicadores unificados nacionales que permitan leer la situación particular de estas poblaciones.

Siguen siendo altas las tasas de mortalidad infantil, e insuficientes las medidas adoptadas por los gobiernos necesarias para proporcionar mejores condiciones de atención y educación a los niños y niñas menores de tres años, lo que se puede leer en los altos índices de morbilidad y mortalidad materna y de menores de 5 años.

La prestación de servicios de enseñanza preescolar a los niños y a las niñas

de tres años y más, ha mejorado, pero sigue siendo muy escasa en áreas rurales y en poblaciones indígenas y de frontera. Los niños y las niñas más pobres y desfavorecidos que habitan zonas rurales e indígenas, no tienen acceso a los programas de atención y educación de la primera infancia, siendo los grupos que más necesidades tienen en el plano de la salud, la nutrición y el desarrollo cognitivo.

A pesar de que los índices de alfabetización en Latinoamérica en términos generales han aumentado, siguen siendo insuficientes para que los adultos significativos en la primera infancia tengan la formación e información necesarias para prestar una atención pertinente a los niños y niñas menores de 5 años en zonas rurales, indígenas y de frontera.

Con respecto a las políticas sobre la primera infancia encontramos que, a pesar de contar con una rica legislación nacional, en los documentos de política no se conceptualizan las transiciones escolares, aunque se las incluye como un componente de política, especialmente en lo relacionado con las transiciones verticales del paso del preescolar a la básica primaria desde una visión institucional, sin abordar de manera amplia el tema. En todo caso, no se establecen mecanismos ni recursos para llevar a cabo procesos de acompañamiento a las transiciones educativas en la primera infancia.

La visión de las poblaciones rurales, indígenas y de frontera, sigue siendo aún marginal a pesar de la existencia de políticas particulares orientadas a la población vulnerable, en las que se incluye población rural dispersa, indígenas y de frontera; sin embargo, en éstas no se establecen claramente lineamientos para la primera infancia y no se hace alusión a las transiciones educativas en estas poblaciones.

A pesar de los avances normativos, los recursos destinados para el cumplimiento de la política son aún insuficientes para lograr avances significativos en cobertura y pertinencia en la educación inicial, en aspectos relacionados con las transiciones educativas, tema de este artículo.

Hemos querido agrupar algunos de los resultados más sobresalientes en términos de los actores que participan en los procesos de transición, los escenarios en los que se realizan y las prácticas que se dan en dichos procesos:

1. Actores

a. Los niños, las niñas y sus familias

Se evidencia en las familias que participaron en el estudio una tendencia a establecer relaciones de pareja monógamas, nucleares, con jefaturas individuales a cargo de mujeres, y en algunos casos parejas entre indígenas y campesinos.

En los hogares con jefatura femenina se vuelve imperioso que la madre trabaje y acuda a los servicios del centro de cuidado o del preescolar, sin

importar la edad en que se encuentren los niños y las niñas, y sin que ellas puedan intervenir y participar en los procesos de transición y adaptación que viven sus hijos e hijas. En este caso, la decisión de ingreso del niño o de la niña al hogar infantil privilegia las necesidades de la madre.

El estudio permite vislumbrar que, si bien la jefatura femenina en comunidades indígenas agudiza las condiciones de pobreza, por otra parte dinamiza las relaciones de género debido a que las mujeres, al salir de su casa y de la comunidad a emplearse, deben jugar roles sociales más protagónicos para enfrentar su jefatura de hogar. Por esto no queremos hacer afirmaciones taxativas de que los hogares con jefatura femenina son más pobres o deficientes para enfrentar los retos de las transiciones, sino que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad y dependen de las actitudes sociales y comunitarias para enfrentar estas situaciones.

En ese sentido Chant (2003, p. 15) afirma que *“La feminización de la pobreza no se da tanto porque los pobres sean mayoritariamente mujeres, sino más bien porque las relaciones de género en la sociedad conducen a ello”*. Y en consonancia, Kabeer (2003, p. 107) hace un aporte importante al afirmar que *“La estructura de la pobreza va más allá del mercado (adquisición de bienes y servicios); existen formas intangibles de pobreza, como el aislamiento social, la vulnerabilidad, la inseguridad y las relaciones de dependencia y subordinación en la satisfacción de las necesidades básicas, las cuales pueden ser vistas como mecanismos a través de los cuales la pobreza se reproduce”*.

Este análisis lo podemos vincular claramente con los procesos de transición que deben vivir los niños y las niñas en hogares indígenas con jefatura femenina, en los que el núcleo se reduce y los procesos de los niños y de las niñas se aplazan frente a la resolución de las necesidades económicas más apremiantes. Sin embargo, el estudio nos permite ver que, dependiendo de cómo asume el contexto la jefatura femenina, es posible que las mujeres solas logren mayor empoderamiento cuando son apoyadas por sus familias y la comunidad, caso en el que se hacen aperturas y se abren oportunidades más amplias para sus hijos e hijas que cuando se trata de aquellas mujeres que no cuentan con el apoyo familiar y comunitario.

Participación de la familia

En términos generales, en las familias del estudio los padres no participan muy activamente en los procesos de transición de sus hijos e hijas, siendo las madres quienes median en la relación niño, niña e institución educativa. Cuando los niños y las niñas tienen problemas de adaptación, algunas madres concertan con las profesoras para quedarse “un rato” con los niños y las niñas dentro del salón para que ellos ganen confianza. Estas concertaciones se dan de manera espontánea y dependen de la visión educativa y de la voluntad de la jardinera, maestro o maestra.

La participación de la familia en actividades orientadas a apoyar a los niños y a las niñas en sus procesos de transición, se da de manera informal

y asistemática. Esto no quiere decir que las madres y los padres no tengan vínculos con la institución educativa, sino que la motivación para esta vinculación no tiene como eje las transiciones educativas, aunque de una forma menos explícita se relacionan con ella.

¿Cómo vivencian los niños y las niñas Embera Chamí sus transiciones?

Los niños y las niñas que hacen procesos de transición educativa óptimos, cuentan con el apoyo y afecto de su familia y de las maestras y maestros, especialmente de la madre, quien está más cercana y sensible a ellos y ellas cotidianamente. También incide la visión que tienen la maestra, el maestro, la madre o el padre, acerca del niño y de la niña, la consideración que hacen de sus necesidades, los niveles de participación que el niño y la niña tienen en su propio proceso transicional, esto es, si la familia y la institución educativa entienden el llanto, la enfermedad o la apatía del niño o de la niña como un signo, si le prestan atención y si establecen diálogos con él o ella y le acompañan comprensivamente en esta etapa.

Los niños y las niñas de 0 a 3 años

En la comunidad Embera Chamí, las niñas y los niños permanecen con sus familias durante sus primeros años; la familia prefiere que estén en la casa hasta que entran a primero en la escuela con 6 ó 7 años, aspecto que ha venido cambiando con el ingreso de las mujeres al mundo laboral, con la apertura de centros de cuidado del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y con el grado preescolar en la escuela.

Es importante que los actores intervinientes sean conscientes del proceso transicional por el que atraviesan el niño o la niña y sean cuidadosos con las rupturas que se provocan en la cotidianidad. Los cambios en esta edad debieran constituirse en ampliación del bienestar y de las redes afectivas.

Cuando los niños y las niñas ingresan a edades tan tempranas, se asume el centro de cuidado como un lugar de desarrollo para el niño y la niña. Madres y cuidadoras coinciden en que el niño o la niña no se dan cuenta de lo que está pasando alrededor, y de esta manera su adaptación a esta edad “*es más fácil*”, en el supuesto de que el niño o la niña no tienen conciencia ni pueden participar en este proceso de manera autónoma; sin embargo Pía Vogler (2008), retomando otros autores, se apoya en la idea de que “*...las investigaciones han confirmado con demostraciones impresionantes que los niños son, desde una edad muy temprana, exploradores con curiosidad ilimitada y que son capaces de tomar decisiones con juicio y actuar en el campo social cada cual con sus propios objetivos e intereses individuales y con sus maneras de expresar sus sentimientos e intenciones*” (Doek, Krappmann & Lee, 2006, p. 37 de la versión en español).

En esta etapa los procesos de transición son dirigidos casi absolutamente por la madre y la maestra, sin participación de los niños y las niñas. No existen

directrices institucionales para apoyar este tránsito. Las formas de estos procesos son diseñadas y desarrolladas en la cotidianidad de la relación madre-niño o niña-cuidadora, espacio donde el afecto es el componente esencial para que los niños y las niñas hagan transiciones donde no se rompan las continuidades afectivas, y donde la participación del niño o de la niña pueda ser promovida con acciones sencillas pero intencionadas de parte de la familia y del centro de cuidado. Se hace necesario entonces que la política educativa y de primera infancia incluya las transiciones escolares y estructure procesos de educación y sensibilización (para padres, madres de familia, cuidadores y jardineras), orientados de manera clara al apoyo de transiciones educativas exitosas para las niñas y los niños de culturas indígenas.

Las madres de niños y niñas con transiciones favorables conciben el proceso de transición como un momento de corta duración en la vida de sus hijos e hijas, en el que el juego tiene un rol importante.

Los niños y las niñas de 3 a 5 años

Para que las transiciones sean favorables en esta edad, es muy importante que los lazos afectivos sean firmes, que la familia sea cercana en sus relaciones con preescolar, que las actividades propuestas sean retadoras y que los espacios de los niños y las niñas sean agradables y afines con su cultura.

En esta edad, un mayor número de niños y niñas van al hogar infantil comunitario, y permanecen allí hasta que cumplen 5 años, edad en que entran al preescolar. En esta edad los niños y las niñas tienen una mayor conciencia de lo que se pone en juego con este cambio del hogar al hogar infantil; hay quienes se resisten y lloran, y hay quienes gozan mucho de este cambio de espacio y de dinámicas. Nuevamente la relación existente entre la familia y la jardinera es fundamental para el logro de procesos favorables.

Hay aspectos que de forma inconsciente limitan los procesos de transición favorables, que tienen que ver con provocar discontinuidades afectivas, espaciales y temporales en las dinámicas cotidianas de los niños y las niñas. Esto devela una concepción sobre la transición como un proceso puntual que se resuelve cuando el niño o la niña dejan de llorar y quedan a cargo de la institución sin injerencia directa de las madres y los padres de familia, sin mayores consideraciones.

Sin embargo, estos procesos tienen una duración mucho más amplia, dependiendo de las condiciones subjetivas y de contexto en que viven los niños y las niñas; en algunos casos lo que cesa es la resistencia activa, pero subyacen otras formas de resistencia al cambio menos explícitas, sobre las que no fue posible ahondar en este estudio.

Hasta aquí los niños y las niñas han realizado tránsitos cotidianos entre su casa, la comunidad y el centro de cuidado (tránsitos horizontales), se han relacionado con otros niños y niñas y con otras personas adultas, han afirmado sus vínculos culturales y han creado un mundo social más amplio. Esta etapa marca un hito importante en su proceso de socialización y construcción de la

imagen de sí. Al finalizar esta etapa, los niños y las niñas se encuentran listos para hacer tránsitos verticales en su experiencia de vida escolar.

Los niños y las niñas de 6 a 8 años

En esta franja de edad ocurren muchos cambios: el niño o la niña dejan el preescolar e ingresan en la escuela al grado cero, y dentro de ella al primero de primaria, tránsitos verticales que implican el cambio y abandono de escenarios, actores y dinámicas cotidianas. El éxito en esta etapa depende de la pertinencia del proceso vivido en las etapas anteriores y de que haya continuidades afectivas y sociales en su núcleo más cercano de hogar y escuela.

Los ritos de pasaje son propiciados principalmente por la escuela y por las maestras y maestros.

b. Los educadores y las educadoras

Las madres comunitarias

Los agentes educadores se diferencian según las edades de atención. Para la edad de 0 a 5 años, los agentes educativos son jardineras o madres comunitarias, quienes no tienen una formación académica especializada, sino que son madres de familia que tienen la disposición personal y la infraestructura de su propia casa que ponen al servicio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), institución encargada de evaluar las condiciones presentadas por las madres comunitarias y las necesidades de la comunidad.

En general, las madres comunitarias tienen un bajo nivel educativo, siendo el grado noveno de bachillerato el máximo nivel educativo alcanzado. El ICBF se encarga de capacitarlas en cuidado, nutrición y actividades lúdicas pedagógicas orientadas al aprestamiento escolar de niños y niñas.

Un aspecto muy favorecedor para los procesos de transición, es el de que las madres comunitarias pertenecen a la comunidad, son mujeres que ya han criado a sus hijos e hijas, tienen espacio en su casa y han tenido alguna experiencia en el cuidado de niños y niñas. Algunas llevan más de 20 años haciendo este trabajo. Tienen una mística especial por su oficio, aspecto que es vital en los procesos de transición, pues ellas privilegian lo afectivo con los niños y las niñas, lo que a nuestro juicio tiene un peso muy alto en los procesos de transición, ya que para ellas lograr un nivel importante de confianza entre el niño y la niña y las madres y padres de familia, es anterior al desarrollo de otras actividades con los niños y las niñas.

Las maestras y maestros

Las maestras y los maestros son actores clave en los procesos de transición educativa que viven los niños y las niñas, en los que influye su actitud, formación y filiación cultural, ya que son quienes se encargan de recibir a los niños y a las niñas en los ambientes escolares más determinantes, como son el preescolar y el primero de primaria. A pesar de que realizan algunas prácticas

favorecedoras de las transiciones educativas, no conocen mucho el tema y no cuentan con directrices institucionales para acompañar este proceso.

Desafortunadamente, los maestros y maestras asignados al nivel preescolar en general no son de la comunidad, no hablan la lengua y no viven en el resguardo. Pocos son licenciados en preescolar o educación especial; la gran mayoría son licenciados en otras áreas del conocimiento, especialmente en sociales, los cuales toman cursos con la Secretaría de Educación o hacen Diplomados por cuenta propia, orientados a la atención de preescolar.

En numerosos casos los maestros y maestras se asignan por número de niños y niñas, de tal suerte que en algunas instituciones educativas con baja matrícula para algunos grados, éstos se fusionan tomando como criterio único el número, llegándose a unir grados desde preescolar hasta el quinto año de básica primaria, en el modelo conocido como escuela unitaria.

En algunos casos, esto trae grandes dificultades tanto para el maestro o maestra como para los niños y niñas, quienes deben compartir una sola área con necesidades, niveles y edades diferentes. En otros, se vuelve potencia porque los niños y niñas más grandes atienden a los menores y crean climas de confianza importantes para los niños y niñas en su primera experiencia escolar.

Pese a todas estas contradicciones, gran número de maestras y maestros juegan un papel muy importante como guías de los niños y niñas en sus tránsitos educativos, salvan grandes dificultades que se les presentan para hacer su ejercicio, y muchos de ellos se han interesado por conocer más acerca de la cultura indígena, aprender la lengua, apoyar la propuesta de educación propia y hacer un trabajo con sentido humano y social importante, lo cual ha impactado positivamente los procesos educativos de los niños y niñas. El cabildo (forma de organización del gobierno indígena en la comunidad), a través de los encargados del tema de educación, afirma que *es necesario brindar apoyo a los maestros no sólo desde lo organizativo, insisten en que debe existir idoneidad profesional, el desarrollo de una propuesta alternativa con pertinencia y el trabajo debe ser bueno porque es para la comunidad* (Bañol, 2008, p. 13).

Se hace necesario establecer políticas claras de transición, impulsar programas para su implementación, y hacer un trabajo de sensibilización y formación con maestros y maestras, para fortalecer los procesos de transición educativos en las comunidades indígenas.

c. Los funcionarios y funcionarias institucionales

Para el estudio fue importante abordar a los funcionarios y funcionarias que, tanto en las instituciones del Estado como en los cabildos, están al frente de la educación para las comunidades indígenas. En este sentido, encontramos que si bien el tema de las transiciones educativas resulta interesante para las Secretarías de Educación, no cuentan con lineamientos de política para

implementar acciones claras frente al tema.

A nivel de las comunidades, cada resguardo nombra un delegado para el tema de educación, el cual hace parte del cabildo y trabaja con un grupo comunitario de apoyo para la implementación de las políticas del resguardo y de la nación. Tienen gran interés en el tema de la primera infancia y por esto el tema de las transiciones escolares fue muy bien recibido y comprendido; están en la posibilidad de apoyar el tema con investigación y desarrollo de estrategias para aplicar en el resguardo, pues piensan que esta propuesta está ligada a lo que están planteando en los principios de la educación propia.

Por otro lado, el Ministerio de Educación, a través de las Secretarías de Educación departamentales y municipales, contrata “operadores educativos” que son instituciones regionales o nacionales que se encargan de ejecutar los recursos de las políticas educativas nacionales. Son operadores en muchos casos con programas de probada eficiencia en el sector rural, que sin embargo no son aceptados plenamente por las comunidades, debido a que no toman en cuenta los principios filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos en que se fundamenta la propuesta de educación propia.

2. Escenarios

a. La casa familiar

Las casas de las familias del estudio, se corresponden en cierta forma con la condición y estructura interna de las familias mismas. Coincide con que las casas de las madres jefas de hogar, son las casas menos consolidadas en su estructura material y un tanto más limitadas como ambientes para el desarrollo integral de los niños y las niñas, disponiendo de menos espacio para que ellos y ellas jueguen, y de áreas vitales para su desarrollo integral. En estas casas los niños y las niñas duermen con la madre y casi se podría decir que el espacio familiar es un cuarto, a diferencia de las otras casas donde se percibe que a los niños y niñas les han destinado un espacio más amplio, y las zonas para compartir son mayores. A pesar de la pobreza, las casas donde de los niños y niñas presentan mejores niveles de aceptación escolar, son casas con áreas de jardín, y más consolidadas en su arreglo y presentación.

El hogar infantil

Los hogares infantiles de Bienestar familiar atienden a niños y niñas de 0 a 5 años. Las madres comunitarias deben adaptar su hogar para la recepción de los niños y niñas; en general son espacios limitados o favorecidos por las condiciones materiales de la familia de la madre comunitaria.

Muchos de los niños y niñas pasan su primera infancia en el Hogar de bienestar, donde la transición es atendida por la madre comunitaria en el hogar infantil, con baja participación de los padres y madres.

Los hogares de bienestar significan para algunas madres la posibilidad de

ir a trabajar dejando sus hijos o hijas allí; para otras, es una oportunidad de darles alimentos a los niños y niñas, debido a la gran pobreza de las familias; y para otras, es un lugar donde los niños y niñas aprenden a socializar y hacen procesos educativos importantes.

Existen aspectos fundamentales del hogar infantil que afectan los procesos de transición de los niños y niñas:

- Que la madre comunitaria pertenezca a la comunidad y comparta los rasgos culturales más significativos para las familias del resguardo.
- El nivel de preparación o la experiencia de la madre comunitaria marca condiciones de favorabilidad en los procesos.
- La actitud afectuosa y comprensiva de la madre comunitaria hacia los niños y niñas que ingresan al hogar, es determinante para que vivan un proceso que posibilite su pleno desarrollo.
- La calidad de los lazos de amistad y confianza con las familias de los niños y niñas.
- La disposición de espacios adecuados para el juego, la alimentación y el descanso.

b. La escuela

Las escuelas del resguardo ya no son escuelas unitarias de básica primaria, sino que se han fusionado con otras instituciones educativas para alcanzar a hacer atención hasta el grado noveno. Esto por una parte ha traído como consecuencia que las instituciones receptoras de las escuelas mejoren sus infraestructuras, pero se ha perdido la noción de escuela comunitaria que tradicionalmente se tenía. El manejo de la institución educativa se ha ido volviendo más técnico, aspecto que puede favorecer los procesos educativos en la medida en que hay un director que hace gestión de recursos materiales y docentes de acuerdo con sus Proyectos Educativos Institucionales, pero también ha traído algunas desventajas relacionadas con el cumplimiento de metas de cobertura.

El preescolar

La institución educativa recibe a los niños y niñas para preescolar a los 5 años. Muchos de los padres y madres de familia no llevan a los niños y niñas al preescolar y prefieren dejarlos en el Hogar de Bienestar, porque allí les dan alimentación y el horario de atención es más amplio.

Un aspecto facilitador para este grado es el hecho de que los niños y niñas hayan estado en el hogar infantil de la comunidad. Los niños y las niñas aceptan muy bien el cambio del hogar infantil al preescolar, pues su mundo social y ambiental se amplía, tienen a cargo más responsabilidades y realizan actividades novedosas.

El grado primero de primaria

En el grado primero los niños y niñas se ven abocados a responder académicamente a retos más exigentes que los que venían enfrentando en el hogar infantil y el preescolar, donde las estrategias pedagógicas se transforman volviéndose más formales y dejando de lado el juego como estrategia educativa. Esto tiene que ver con las concepciones sobre infancia que subyacen en nuestra sociedad, en la que a medida que se crece la vida es “más seria”.

Es importante en fases posteriores profundizar en el estudio del valor que tiene el juego como elemento clave en los procesos de transición y de desarrollo humano integral de los niños y niñas en su primera infancia, e incluso más adelante.

3. Prácticas

No encontramos a nivel local ni institucional directrices de políticas ni programas estructurados de apoyo a las transiciones educativas, en los que se expresen procedimientos, tiempos y condiciones para favorecer esta experiencia en los niños y niñas. Sin embargo, en la propuesta de educación propia del resguardo (entidad territorial indígena administrada de manera colectiva), se establecen aspectos que podrían vincularse más claramente con este proceso.

El estudio de caso nos permite afirmar que en todos los escenarios los actores realizan prácticas de apoyo a las transiciones con niveles diferenciales de formalización y de estructuración. Algunas son más puntuales que otras, pero todas van encaminadas a hacer más fácil el tránsito de los niños por estos niveles de socialización y aprestamiento educativo. Según Vogler (2008), estos movimientos verticales y horizontales son representados respectivamente por las nociones de “ritos de paso” (por ejemplo el primer día de escuela) y “cruces de fronteras” (por ejemplo los desplazamientos cotidianos entre el hogar y la escuela).

A este respecto, Vogler retoma a Vygotsky sobre el aprendizaje como un proceso que da como resultado el desarrollo, y no al contrario. Por consiguiente, los niños y las niñas aprenden y se desarrollan gracias a la instrucción recibida de sus maestras y maestros, de las personas adultas y de sus compañeros y compañeras más diestros. Los investigadores e investigadoras postvygotkianos desarrollaron la noción de “andamiaje” (“scaffolding”) para representar gráficamente la ayuda que los niños y las niñas reciben de sus pares y de los instructores e instructoras adultos, a fin de alcanzar nuevas metas evolutivas (Vogler, 2008).

En el estudio de caso encontramos que la **Escuela** realiza una especie de rituales de paso en actos puntuales de corta duración para la recepción de los niños y niñas, en preescolar y primero de primaria. En estos actos crean un clima amable en la escuela y celebran una fiesta de bienvenida para los niños y niñas de preescolar, y de igual manera cuando ingresan al primer grado de

primaria. Cuando los niños y niñas finalizan el preescolar, hay una ceremonia de graduación, donde se les hace sentir que se han vuelto más grandes y que ahora pueden enfrentar el reto de empezar la escuela primaria.

Si bien estas actividades son importantes, no están suficientemente estructuradas para atender en el tiempo las necesidades diferenciadas de adaptación que los niños y niñas requieren. Por esto, una vez el niño o la niña ingresa en el grado preescolar se espera que en unos pocos días deje de llorar y se integre al grupo y a las actividades propuestas por la maestra.

Vogler y otros, afirman que “La investigación sobre las transiciones institucionales tempranas tiende a conceptualizar las transiciones como acontecimientos “puntuales” (p. ej., el primer día transcurrido en la escuela primaria). Sin embargo, desde finales de los años 1960, la orientación de las investigaciones ha ido cambiando de rumbo, originando un número cada vez mayor de estudios que conciben las transiciones como procesos que atraviesan varios estratos y duran varios años, abarcando múltiples continuidades y discontinuidades de experiencias (Petriwskyj, Thorpe & Tayler, 2005, p. 63).” Vogler (2008)¹.

La orientación por parte de iguales competentes (según los criterios de su cultura) junto con las personas adultas, además de la mediación de símbolos significativos en el ámbito local específico, permite que los niños y las niñas se sientan más seguros de su capacidad de ejecutar rutinas y actividades apreciadas en su contexto cultural, y de las destrezas que han adquirido (Vogler, 2008 pp. 9-10).

Articulaciones verticales y horizontales

En el contexto de la presente investigación, denominamos transiciones verticales a aquellas que se dan entre el hogar y el centro de cuidado, y entre éste y el preescolar y posteriormente la escuela. Las transiciones horizontales se refieren a los desplazamientos entre los diferentes escenarios en que ocurren los procesos de crecimiento y desarrollo de los niños y niñas en sus primeros 8 años de vida: entre la escuela, la familia y la comunidad.

En este sentido, en el estudio no se encontraron lineamientos de política favorecedores de la relación entre familia, hogar infantil, escuela y comunidad que se acojan y practiquen en las comunidades, familias y escuelas. Sin embargo, existen prácticas informales entre estos actores, que propician articulaciones horizontales entre el hogar infantil y la escuela, como la cercanía física entre uno y otro, que los niños y niñas que entran a preescolar sigan teniendo acceso al hogar infantil, pues algunos de ellos al salir de la escuela, almuerzan y continúan allí hasta que sus familiares los recogen. En este caso los tránsitos cotidianos (horizontales) se dan entre ambientes conocidos, con actores que

¹ Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

comparten visiones y acciones comunes sobre su atención y cuidado. Por consiguiente, de manera informal se ha tejido una estrategia de continuidad y articulación que genera resultados muy buenos en los niños y niñas de estas dos instituciones.

Estos procesos, a diferencia de las actividades puntuales intencionadas, tienen tiempos de duración que dependen de los mismos niños y niñas, no están predeterminados y son flexibles. *“En vez de ver a los niños como entidades separadas que con el tiempo se vuelven capaces de participar en la sociedad, podemos considerarlos seres intrínsecamente comprometidos en el mundo social, incluso desde antes de nacer; en constante progreso a lo largo de su desarrollo en cuanto a su habilidad de llevar a cabo independientemente actividades propias de su cultura y también de organizarlas”* (Vogler, 2008, p. 9).

Las articulaciones verticales entre el preescolar y el primero de primaria, se apoyan desde las actividades puntuales que tienen menos desarrollo y quizá también menos impacto.

Con relación a las continuidades y discontinuidades que propician los procesos educativos, Abello afirma que hay opiniones diversas que plantean que propiciar la vivencia de la discontinuidad en las transiciones es parte de la continuidad de la vida y del aprendizaje, para lo cual los niños y las niñas han de desarrollar resiliencia y deben ser apoyados para negociar el cambio, hasta la idea de promover continuidades asistidas política e institucionalmente en las que se logren acuerdos y concertaciones entre familia, escuela, comunidad e instituciones presentes en el territorio (Abello, 2008, p. 23).

VI. Conclusiones

En el desarrollo del estudio, surgieron preguntas que nos aproximaron al tema de las transiciones desde un punto de referencia complejo en el que se ponen en juego las propias percepciones de los niños y las niñas, de los agentes educativos, de las instituciones y las políticas nacionales.

1.- ¿Qué significado tienen las transiciones en los procesos educativos? ¿cuándo podemos decir que estas transiciones han sido favorables para el desarrollo de los niños y las niñas?

En el estudio reafirmamos el concepto propuesto por el proyecto sobre las transiciones como *“momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un escenario a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela”*, el cual hace eco de lo planteado por Vogler (2008, p. 34) citando a Sacristán y Bennett, (2006), en donde las transiciones son oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje, en donde a su vez los conflictos que se presentan por acción del cambio podrían o deberían estar abriendo oportunidades de enriquecimiento.

También surge de las reflexiones del estudio una visión de las transiciones

educativas como un concepto relacional entre escenarios, actores y prácticas educativas; que nos permite comprender la tensión que se da entre el hogar y los programas: las familias tienen exigencias y expectativas frente a los programas educativos; pero los programas educativos también requieren de condiciones o habilidades básicas en los niños que son facilitadas desde el entorno familiar.

Cuando los niños y las niñas logran los aprendizajes esperados para su edad (ciclo educativo) en relación con los conocimientos universales: matemáticas, lecto-escritura y conocimientos en ciencias, artes e historia, cuando se sienten a gusto dentro del sistema educativo y este sistema los ayuda a desarrollar todas sus facultades, se podría decir que los niños y las niñas han logrado **transiciones educativas favorables para su desarrollo**, como efecto de la sinergia que se establece entre los escenarios y los actores involucrados.

El estudio nos muestra que el trabajo educativo en la primera infancia (inicial y preescolar) no debe ser cortoplacista, ni mirar únicamente hacia arriba “los grados superiores de la primaria”, sino encontrar su propia función dentro del sistema, pues si seguimos trabajando con los niños y niñas pequeños para que les vaya bien en la primaria, entonces seguiremos reforzando la idea de metodologías basadas en la memoria mecánica y no comprensiva, en las planas de palitos, sin darle sentido al aprendizaje ni aprovechar las ventanas de oportunidad. Esta edad necesita otra mirada, que es necesario incluso contagiarla a los primeros grados de primaria.

Fueron claros como elementos que surgen de los procesos culturales, la continuidad y complementariedad entre escenarios a través de las prácticas educativas; cada escenario tiene retos para los niños y niñas, los aspectos de continuidad son base para la articulación de los procesos metodológicos, y la complementariedad es base para el trabajo articulado entre escenarios, entre las metas de desarrollo que tienen padres, madres, maestros y maestras (etnoteoría) para que juntos comprendan lo que significa que los niños y niñas cuenten con herramientas para lograr el desarrollo integral.

De lo que se deriva una necesidad de rearmar la mirada sobre las transiciones, como oportunidad y no como desventaja, porque:

- Son momentos de construcción y desarrollo del sujeto,
- Remiten al proceso de constitución de la subjetividad y la identidad de los niños y las niñas, a través de la socialización,
- Son oportunidades para favorecer la construcción del límite normativo en el niño y la niña,
- Son oportunidades para poner en operación la capacidad de aprender a aprender de los niños y las niñas, en el marco amplio de principios de desarrollo humano,
- Son oportunidades para desplegar la capacidad de autorregulación emocional del niño y la niña, para enfrentar la incertidumbre,
- Son momentos de articulación entre las escuelas implicadas (la

receptora y la “dadora”), la familia, los niños y las niñas, con las intervenciones específicas y propias para la transición.

2.- ¿Cuáles son las tendencias de las políticas para la infancia en Colombia en relación con las transiciones educativas? ¿Qué nos dice la estadística? ¿Cuáles son las brechas o los vacíos en la operación de las políticas?

En Colombia existe una intencionalidad desde el gobierno nacional de apoyar procesos de transición educativa y una preocupación por el posicionamiento, respeto y visibilización de las comunidades indígenas y su cultura en el campo de la educación, que se traducen en políticas públicas para la primera infancia.

Estas políticas, en la mayoría de los casos, tienen en cuenta elementos como: la integralidad del desarrollo de los niños y niñas, la necesaria intersectorialidad para responder con pertinencia a las demandas de este desarrollo, el acceso con equidad y la ampliación de cobertura con pertinencia, asignación de recursos y participación de las familias.

A pesar de ello, existen serios problemas en la definición de lineamientos y mecanismos que viabilicen la aplicación de la política en los contextos particulares, como el caso de las comunidades rurales, indígenas y de frontera. Esto podría explicarse por el desorden administrativo, la falta de legitimización, las diferentes formas de corrupción en las instancias del Estado responsable de operativizar estas políticas que generan grandes cargas burocráticas poniendo a la administración por encima de los fines educativos, ampliándose así las brechas entre políticas públicas y práctica social.

Observamos que los sistemas de información se estructuran sin criterios concertados entre sectores e instituciones y se construyen desde indicadores gruesos; por ejemplo, la categoría rural engloba una amplia diversidad de población, entre otras la población indígena y de frontera. Esta limitación impide a los decisores de política y a los equipos técnicos conocer la dimensión real de la problemática de los niños y las niñas indígenas, así como hacer seguimiento y monitoreo de su aplicación, limitando su uso a lo que podemos llamar instrumentalización de la política para fines exclusivos de regulación desde el Estado.

Si bien en la política se enuncia la intersectorialidad como principio, la realidad evidencia una alta fragmentación de las estrategias de atención a los niños y las niñas en comunidades indígenas, lo cual limita sus derechos a un desarrollo integral.

La existencia de un diseño curricular diversificado resulta insuficiente para garantizar la articulación entre escenarios, entre niveles educativos que faciliten al niño y a la niña una transición adecuada.

Si bien el currículo es una herramienta valiosa que orienta las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, así como la configuración de su relación con el conocimiento, se debe tener presente que

la construcción de la subjetividad y de la identidad no se agotan en el terreno curricular.

Hablar de un currículo bilingüe intercultural debe reconocer la necesaria tensión entre los saberes universales y lo histórico cultural, entre la demanda global y la demanda local; pasar de un enfoque instrumentalista de la familia a uno de real participación reconociendo sus potencialidades como mediadora del desarrollo integral del niño.

Existen límites en la política para direccionar la formación de docentes, de agentes comunitarios y de agentes institucionales de los distintos sectores involucrados en la atención integral de pertinencia dirigida a niños y niñas pertenecientes a comunidades rurales, indígenas y de frontera.

3.- ¿Qué factores ayudan a los niños y niñas a lograr transiciones favorables? ¿Qué papel juega el contexto? ¿Qué podemos aprender de las familias y de los niños y niñas que a pesar de su pobreza y condiciones de exclusión y vulnerabilidad (como es el caso de las comunidades rurales, indígenas y de frontera) logran mejores resultados en su desarrollo y aprendizaje?

Temas como participación infantil, protección ante la violencia, resiliencia, crianza positiva, no son temas que han pasado de moda; al contrario, las transiciones recogen todos los aportes de estos estudios que nos ayudan a comprenderlas.

Podríamos afirmar que la base está en el establecimiento de relaciones positivas entre los principales actores comprometidos en este tema: niño, niña, madre y padre (cuidador designado) y maestras y maestros.

Se encontraron características comunes en los niños y las niñas que presentan mejor desempeño en los programas educativos: interrelaciones estables y positivas, conocimiento de los marcos de actuación (y dentro de ellos se mueven con libertad e independencia), seguridad afectiva, creatividad para satisfacer sus necesidades de juego y aprendizaje, mejor dominio en los procesos de comunicación y autoexigencia en el cumplimiento de tareas o encargos; y madres, padres, abuelos o abuelas que apoyan su educación.

En el escenario de las familias, los padres y las madres tienen una idea común y clara de las metas de desarrollo que deben alcanzar sus hijos e hijas e intuyen la manera de lograrlo. Un compromiso parental de largo alcance con el desarrollo de los hijos e hijas (supervivencia, bienestar y educación) y la capacidad de responder a sus demandas.

Se observan pautas de crianza infantil basadas en procesos de comunicación y relación positiva entre todos sus miembros

Encontramos que, si bien el nivel educativo de las madres influye, no es determinante, ya que existen otros factores especialmente afectivos y culturales que las ayudan a ser buenas mediadoras en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

En el escenario de los programas, pareciera que los factores más destacados

son: la relación que logran establecer los niños y las niñas con sus maestras y maestros, en donde el lenguaje o dominio de la lengua materna facilita esta relación, el currículo pertinente, diversificado, incluyente, el reconocimiento del potencial del niño y la niña, la orientación de los procesos al fortalecimiento de la identidad y subjetividad y la participación de la familia en los procesos del aula.

Las transiciones deben estar orientadas al desarrollo del potencial humano del niño o niña, a través de prácticas pedagógicas y culturales que pongan en diálogo los saberes propios de las comunidades con los saberes del conocimiento acumulado en otras culturas, entre ellos el saber de la ciencia.

Lista de referencias

- Abello, R. (2008). Informe de Tesis Doctoral. Transiciones al Inicio de la Escolaridad: Una experiencia de construcción de sentido. Doctorado En Ciencias Sociales Niñez y Juventud Cinde – Universidad de Manizales. 208 páginas.
- Alvarado, S. V. (2009). Formación en valores y ciudadanía: Una perspectiva desde la socialización política. En: Rodríguez, G. I. (2009). Formación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana. Bogotá: Idie-Editorial Delfin. pp. 14-27.
- Bañol, J. P. (2008). Educación propia: Un camino de resistencia de identidad cultural del pueblo Embera Chamí del Departamento de Caldas, Riosucio, Colombia. Informe del Consejo regional Indígena de Caldas Cridec. 35 páginas.
- Chant, S. (2003). Nuevas contribuciones al análisis de la pobreza - desafíos metodológicos y conceptuales para entender la pobreza desde una perspectiva de género. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Unidad Mujer y Desarrollo. Nueva Cork: Publicado por United Nations Publications.
- Kabeer, N. (2006). Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas del desarrollo del Milenio Canadian International Development Agency, International Development Research Centre (Canada, Commonwealth Secretariat) Publicado por IDRC Ottawa. México, D. C.: Plaza y Valdés S.A
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Referencia

Sara Victoria Alvarado y Martha Cecilia Suárez, "Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 907-928.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad*

Rocío Abello Correa**

Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Javeriana de Colombia y asesora de educación del Cinde.

• **Resumen:** *Esta investigación problematiza las transiciones al inicio de la escolaridad, en la búsqueda de construir sentido, en una escuela privada en Bogotá. El problema de investigación versa en torno a las expectativas y a las problemáticas que enfrentan los niños y niñas desde su perspectiva, y las que enfrentan los padres y madres, los maestros y maestras, los directivos docentes y las expertas en el campo educativo. Exploro si la institución tiene o no directrices educativas que las faciliten, incidiendo en la capacidad de aprender a aprender de los niños y niñas y contribuyendo a garantizar su retención en la institución educativa. La opción epistemológica es histórico-hermenéutica. Los recursos procedimentales utilizados son los grupos focales, talleres de dibujo y narración y entrevistas semiestructuradas. El recurso metodológico para hacer el análisis de la información recolectada es la triangulación. Las producciones textuales de los distintos actores las trabajo combinando elementos del análisis socio semántico y la lógica de emparejamiento (pattern- matching).*

Identifiqué que el Colegio no cuenta con directrices institucionales para el manejo de las transiciones, pero tiene una cultura institucional que favorece prácticas de articulación que inciden positivamente en la capacidad de aprender a aprender de los niños y niñas con quienes trabajé. A partir del análisis de resultados, formulo varios interrogantes que orientan la construcción de sentido acerca de las transiciones a partir de las tensiones entre la continuidad y la discontinuidad, lo convergente y lo divergente y lo dominante y lo emergente en la cultura. Finalmente, hago sugerencias para el diseño de posibles directrices educativas que contribuyan al manejo de las transiciones.

Palabras clave: calidad, educación, transiciones, articulaciones, directrices

* Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. Una experiencia de construcción de sentido”, presentada por la autora para optar el título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Universidad de Manizales-Cinde, desarrollada entre junio del 2006 y noviembre del 2008, y aprobada mediante acta de grado N° 21 del 22 de Noviembre del 2008.

** Psicóloga, Máster en Educación y Desarrollo Social y Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Correo electrónico: rocioabello@hotmail.com

educativas, capacidade de aprender a aprender.

Construindo sentido sobre as transições ao começo da escolaridade

• **Resumo:** *A pesquisa problematiza as transições ao começo da escolaridade, na busca de construir sentido, numa escola de Bogotá, Colômbia. O problema da pesquisa gira em torno às expectativas e às problemáticas enfrentadas pelas crianças desde sua perspectiva, e aquelas enfrentadas pelos pais, os professores, os diretivos docentes e as expertas no campo educativo. Se explora si a instituição tem ou não tem diretivas educativas que as facilitem, incidindo na capacidade de aprender a aprender das crianças e contribuindo a garantir sua retenção na comunidade educativa. A opção epistemológica é histórico-hermenêutica. Os recursos procedimentais utilizados são os grupos focais, workshops de desenho e narração, como também de entrevistas semi-estruturadas. A triangulação é o recurso metodológico para fazer a análise da informação reunida. As produções textuais dos diferentes atores são processadas mediante a combinação de elementos da análise sócio-semântica e a lógica de emparelhamento de padrões (pattern-matching).*

Se pude constatar que a escola não tem diretivas institucionais para tratar as transições, mas tem uma cultura institucional que favorece as práticas de articulação que têm um efeito positivo na capacidade de aprender a aprender das crianças que participaram neste trabalho. A partir da análise dos resultados, varias questões foram formuladas para a construção do significado acerca das transições a partir das tensões entre a continuidade e a descontinuidade, da convergência e a divergência, e a dominância e a emergência na cultura. Finalmente, se fizeram algumas sugestões para o desenho de diretivas educativas possíveis que contribuam ao tratamento das transições.

Palavras chave: qualidade, educação, transições, articulações, diretivas educativas, capacidade de aprender a aprender.

Constructing meaning about transitions at the beginning of schooling

• **Abstract:** *This research problemizes the transitions that take place at the beginning of schooling, with the aim to construct meaning, at a private school in Bogotá, Colombia. The research problem turns around the expectations and problematizations undergone by children from their own perspective, as well as those undergone by parents, teachers, educational administrators and experts. It is determined whether the institution has educational directives or not to facilitate those transitions, that will have an impact in the children's capacity to learn how to learn and will guarantee their retention at school. The epistemological option is historical hermeneutic. The procedure resources used are focus groups, drawing and narration workshops, as well as semi-structured interviews. Triangulation was the methodological resource for the*

analysis of the data collected. The textual productions from the various actors are processed through the combination of the elements of the socio-semantic analysis and the pattern-matching logic.

It was stated that the institution does not count on institutional directives for the transitions, but it has an institutional culture that enables the articulation practices that have a positive impact on the capacity to learn how to learn of the children that participated in the study. From the analysis of the results, various questions were asked about the transitions resulting from the tensions between cultural continuity and discontinuity, convergence and divergence, and dominance and emergence. Finally, some suggestions to design possible educational directives that will contribute to handling transitions were made.

Keywords: quality, education, transitions, articulations, educational directives, capacity to learn how to learn

-1. Introducción. -2. Justificación del problema. -3. Metodología. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

Primera versión recibida noviembre 27 de 2008; versión final aceptada mayo 22 de 2009 (Eds.)

1. Introducción

En la apuesta investigativa busco responder la pregunta sobre qué expectativas tienen los niños y niñas, los padres y madres de familia, los maestros y maestras y los directivos docentes frente al cambio. Por otra parte, pretendo explorar si la institución educativa tiene directrices explícitas e intencionalmente formuladas para orientar acciones de articulación que favorezcan el proceso a los niños y niñas, y si éstas tienen incidencia en la capacidad de *aprender a aprender* de los niños y niñas. Esto, con el objeto de construir sentido sobre el fenómeno de las transiciones a partir de las tensiones entre la continuidad y la discontinuidad, lo convergente y lo divergente y lo dominante y lo emergente en la cultura. Busco hacer recomendaciones sobre las acciones de articulación horizontal y vertical para facilitarlas en los contextos del trabajo con niños y niñas, con padres y madres de familia, entre maestros y maestras, desde la perspectiva de los directivos docentes, desde la institución en su conjunto. Por último, quiero identificar los retos que, en materia de transiciones, afronta la formulación de directrices normativas para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas.

Es importante aclarar que, dados los intereses comprensivos de la investigación, hice el trabajo de campo en el Colegio Anexo San Francisco de Asís. Esta institución educativa, que fue fundada hace 25 años, es de carácter privado, está dirigida por monjas franciscanas, presta el servicio educativo a una población aproximada de 350 estudiantes, la mayor parte de estratos socioeconómicos 1 y 2, cubriendo los niveles educativos de prejardín a 11°

grado. Cuenta con una planta relativamente estable de maestros y maestras, y se financia con los ingresos recaudados por matrículas y por donaciones extranjeras que se aportan a través de un “Plan Padrinos”.

En lo que tiene que ver con la propuesta educativa para los niños y niñas al inicio de su escolaridad, el Colegio presta el servicio de un preescolar de cuatro años secuenciados que se inicia con la educación de párvulos y sigue con prejardín, jardín y transición, antes de que los niños y niñas ingresen al primer grado. El número de alumnos y alumnas en los distintos grados del preescolar es de aproximadamente 25 por docente. El número de alumnos y alumnas en primero es de aproximadamente 28 por docente. Dadas las características secuenciales de la propuesta educativa para los niños y niñas que inician su escolaridad en el Colegio, no se presentan problemas de repitencia ni de deserción en los primeros grados.

2. Justificación del problema

Las transiciones del niño o niña del hogar al preescolar y de éste a la primaria, desde el punto de vista de la articulación, son temáticas relevantes, tanto nacional como internacionalmente, puesto que garantizar la permanencia y promoción de los niños y niñas dentro del sistema educativo es uno de los puntos críticos de la *calidad de la educación*.

Las tasas de deserción y repitencia son un fenómeno complejo y multidimensional. La multiplicidad de factores tiene que ver con aspectos que implican asuntos de orden personal, familiar, educativo, social, económico, político y cultural. Las cifras de repitencia y deserción se presentan de manera muy significativa en los primeros grados tanto en el ámbito nacional como internacionalmente. Hipotéticamente se puede plantear que éstas están relacionadas en alguna medida con la capacidad de adaptación al cambio de los niños y niñas al inicio de la escolaridad. Este hecho revela claramente una situación relacionada con la relevancia socio-educativa de las transiciones y las articulaciones.

De manera conclusiva, la deserción y la repitencia exigen repensar el proceso de transición al primer grado y coordinar acciones para facilitarla. Esto significa que debe cuestionarse la manera como el sistema educativo crea las condiciones para que los niños y niñas desarrollen las destrezas, las actitudes y los valores para desempeñarse productivamente en las sociedades. Igualmente, permiten analizar la evidencia existente sobre la importancia de los programas de educación inicial y su impacto positivo en logros académicos en la escuela. Finalmente, cuestionan los niveles de pobreza y exclusión y plantean cómo los programas efectivos de educación inicial pueden compensar dificultades en poblaciones en desventaja (Arnold, Barlett, Gowvani & Merali, 2006).

No hacerlo es seguir fragmentando el proceso al inicio de la escolaridad, es reafirmar la legitimidad selectiva del proceso educativo y es ahondar los abismos que existen entre la familia y la escuela con incidencias complejas

para los niños y niñas y sus potenciales trayectorias en la vida.

2.1. Transiciones

Utilizar el concepto de transición para referirse a los cambios que el niño o niña enfrenta cuando afronta la nueva experiencia escolar, es polémico. Transición en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia, está referido al efecto de pasar de un estadio a otro, y cuando el niño o niña inicia su experiencia escolar, de hecho no está pasando solamente del hogar a la escuela, sino que experimenta los dos ambientes simultáneamente (Acosta, s.f.). Sin embargo, al pasar del preescolar a la primaria sí hace una transición. A falta de un vocablo más preciso, se empleará el concepto de transición.

Para los propósitos de esta investigación, defino la transición del hogar al preescolar —primer año de la escolaridad formal— y de éste al primero de primaria, como un proceso de cambio en el que se experimentan continuidades y discontinuidades en las que niños y niñas, padres y madres, maestros y maestras e instituciones educativas, enfrentan desafíos desde el punto de vista de los roles, de las relaciones sociales, las rutinas de organización témporo-espacial de las actividades, el valor del juego en los distintos contextos de aprendizaje, el manejo de materiales didácticos y las intencionalidades educativas y pedagógicas.

2.2 Articulaciones

Etimológicamente el concepto de articulación viene del latín “articulatio”, y se refiere a la unión o enlace móvil de las partes en un todo. En el proyecto abordé la articulación desde las perspectivas horizontal y vertical (Zabalza, 1993, s.f.).

La articulación horizontal en sentido amplio define las relaciones de interacción entre escuela, familia, comunidad, instituciones, sectores y sociedad que, a la vez que apoyan a la escuela en su misión educadora, son referentes de sentido para los desplazamientos que ésta debe hacer para responder contextualmente a la dinámica de los cambios socioculturales y políticos del contexto local, regional, nacional e internacional.

En sentido restringido y de acuerdo con los propósitos de este proyecto, la articulación horizontal se refirió al trabajo articulado de la escuela, la familia y las instituciones presentes en el territorio para apoyar al niño o niña en sus transiciones, como imperativo para garantizar su retención y promoción dentro de la escuela y asegurar la calidad del proceso educativo.

La articulación vertical en sentido amplio define las relaciones de interacción entre grados y niveles educativos. Esto supone un Proyecto Educativo Institucional —PEI— que cohesione, que permita la convergencia de acciones en un marco de complementariedad, de coherencia, de flexibilidad, de globalidad y de autorreflexión crítica que, a su vez, le dé sentido al cotidiano

acontecer escolar en el contexto del permanente cambio en las denominadas sociedades del conocimiento y la información.

En sentido restringido, en la investigación, la articulación vertical hizo referencia al trabajo directo con los niños y niñas de preescolar y de primero de primaria, a los desarrollos articulados de los maestros y maestras de los dos grados, a las acciones que en su conjunto desarrolla la escuela para cohesionar su Proyecto Educativo Institucional —PEI— para facilitar las transiciones del niño o niña y garantizar su retención y promoción dentro de la institución educativa.

De manera conclusiva, puedo afirmar entonces que las transiciones como experiencias vitales de cambio son fenómenos complejos que requieren de un trabajo articulado tanto horizontal como vertical para responder a los retos de una educación de calidad.

3. Metodología

La opción epistemológica del enfoque metodológico para la investigación fue histórico-hermenéutica, cuya pretensión fue el acercamiento comprensivo a las transiciones y las articulaciones.

El proceso metodológico se desarrolló en tres fases de trabajo: la primera, en el Colegio; la segunda, con las expertas, y la tercera, de análisis de resultados. El recurso procedimental que se utilizó en la primera fase fue el de grupos focales con padres y madres, maestras y directivos docentes. Adicionalmente, se hicieron talleres de dibujo y narración con los niños y niñas y se analizaron los informes académicos periódicos hechos por las maestras sobre los niños y niñas con quienes se trabajó. El recurso procedimental de trabajo con las expertas fue el de entrevistas semiestructuradas. El recurso metodológico para hacer el análisis de la información recolectada fue la triangulación. Para los propósitos investigativos utilicé la triangulación de diferentes fuentes y la combinación de diferentes métodos. Según la perspectiva de triangular diferentes fuentes, en la exploración investigativa partí de la justificación hecha acerca de la relevancia socioeducativa del problema de las transiciones para elaborar unas categorías ordenadoras, a través de las cuales hice el análisis de las respuestas de los distintos actores, en función del problema de investigación formulado. Desde el punto de vista de la triangulación metodológica para los propósitos investigativos, combiné grupos focales de distintos actores, entrevistas semiestructuradas, dibujos y narraciones, informes de los niños y niñas y cuestionarios, con el fin de buscar una mayor densidad comprensiva del fenómeno de las transiciones y articulaciones (Fontan & Frey, 2000).

Adicionalmente, y en coherencia con los enfoques cualitativos de investigación, de acuerdo con Coffey y Atkinson (2003) se plantea que con la información o con los datos recabados se pueden combinar distintos tipos de análisis. Por ello, las producciones textuales de los distintos actores fueron trabajadas combinando elementos del análisis sociosemántico (Navarro & Díaz,

1995) y de la lógica de emparejamiento —*pattern-matching*— (Mucchielli, 1996). En este sentido, analicé la información recogida según categorías ordenadoras que se hicieron explícitas a partir de la documentación recogida sobre la problemática, y de ellas derivé subcategorías a fin de identificar lo que se confirmaba y lo emergente, es decir, aquello que no se había previsto y que hacía más densas, en términos de comprensión, las categorías ordenadoras.

4. Conclusiones

La comprensión lograda en el análisis de la información me permitió ir conceptualizando y obteniendo desplazamientos teóricos que a su vez me facilitaron construir sentido acerca de las transiciones a través de las tensiones entre continuidad y discontinuidad, lo convergente y lo divergente y lo dominante y lo emergente ligado a la dinámica del poder.

A continuación, formulo los interrogantes que emergieron del trabajo de campo y la documentación reseñada que guió la construcción de sentido sobre el fenómeno de las transiciones que los niños y niñas hacen en su paso del hogar al preescolar y de éste al primer grado.

- Reconociendo las diferencias entre el preescolar y la primaria en torno a la orientación pedagógica, el rol del docente, las rutinas de organización témporo espacial, los materiales didácticos, el juego como estrategia de aprendizaje, las intencionalidades de cada uno de los grados, los retos que los niños y niñas tienen que enfrentar en materia de relaciones y regulación normativa, los aprendizajes y el lenguaje, ¿cómo interpretar las transiciones para dar cuenta del complejo dinamismo entre continuidades y discontinuidades que deben acentuarse?
- Reconociendo las tensiones existentes entre los diferentes imaginarios que circulan sobre primera infancia, ¿cómo interpretar las transiciones a partir de una dinámica que permita dilucidar las divergencias y convergencias de estos universos simbólicos diversos?
- Reconociendo los cambios económicos, la transformación de roles de los distintos géneros y lo que ello implica en la creciente demanda de institucionalización de la primera infancia para su cuidado y desarrollo, y en los que es posible identificar tensiones por las distintas expectativas entre diversos actores sobre lo que se espera aprendan los niños y niñas en la educación inicial y el preescolar, ¿cómo interpretar las transiciones a partir de un dinamismo que permita acercarse comprensivamente a lo convergente y lo divergente?
- Reconociendo las tensiones existentes entre las diferentes concepciones que circulan sobre educación inicial, y en las que es posible identificar aquellas que enfatizan solamente el cuidado, aquellas que acentúan el aprestamiento, las que dan importancia a la preescolarización, o inclusive aquellas que proponen que la educación inicial ha de

integrar el cuidado y la potenciación del desarrollo, ¿cómo interpretar las transiciones que den cuenta del dinamismo entre lo convergente y lo divergente?

- Reconociendo el incremento de sectores amplios de población que viven en condiciones de exclusión y las implicaciones de este fenómeno en el surgimiento de diferencias abismales de capital cultural para acceder, permanecer y promocionarse dentro del sistema educativo, ¿cómo interpretar las transiciones que den cuenta del complejo proceso entre lo dominante y lo emergente?
- Reconociendo el dinamismo entre tradición y cambio que caracteriza las tensiones entre los imaginarios que circulan sobre la familia como cuidadora y protectora y la institución educativa como educadora, y los nuevos planteamientos sobre la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad civil para *educar* a la primera infancia en el marco de los derechos y responsabilidades, ¿cómo interpretar las transiciones que den cuenta del dinamismo entre lo dominante y lo emergente?

4.1. La continuidad y la discontinuidad

Las transiciones en sentido amplio, en cualquier etapa de la vida del ser humano, son cruciales porque, según la forma en que se enfrenten posibilitarán procesos de mayor integración que fortalezcan el despliegue de las fuerzas vitales para asumir los nuevos retos. Sin embargo, también pueden ser experimentadas de manera conflictiva, de modo que debiliten para continuar el camino de la vida. En la primera infancia las transiciones implicadas al iniciar la escolaridad, son uno de los cambios más importantes que experimenta el niño o niña. Hay evidencia investigativa que soporta que el éxito en la transición tanto socio afectiva como intelectual, conlleva mayores logros y una mejor adaptación a las demandas de la escolaridad. La forma en que se desarrollen las transiciones afectará en el largo plazo el éxito de experiencias subsecuentes (Fabian & Dunlop, 2006).

Si bien las transiciones representan un cambio fundamental en la vida de niños y niñas, la investigación me llevó a preguntarme cómo ha de interpretarse ese cambio. En la literatura existente se hace particular énfasis en la necesidad de que el cambio para facilitar las transiciones, garantice la continuidad de las experiencias del hogar al preescolar y de éste al grado primero (Kagan, Carroll, Comer & Scott-Little, 2006). Se afirma que si los niños y niñas experimentan continuidad en su aprendizaje durante sus transiciones, ello traerá como resultado menos dificultades en las etapas avanzadas de la escolaridad. Citando a Neuman (2005) puede afirmarse que diversos países, a fin de garantizar la continuidad, han promovido estrategias tales como el diseño de currículos nacionales con objetivos secuenciados para los distintos grados y para las diferentes áreas de conocimientos. El trabajo de

campo realizado en la institución educativa aporta en evidencia que permite afirmar la importancia de un proceso secuencial y escalonado que garantice la continuidad y que facilite las transiciones hacia la escolarización.

Se piensa que el éxito en las transiciones depende de una continuidad garantizada por un trabajo articulado tanto horizontal como vertical. Desde el punto de vista de la articulación horizontal es necesario el trabajo escuela-familia y escuela-instituciones presentes en el territorio. Según la perspectiva de la articulación vertical, es imperativo garantizar la continuidad entre los diferentes grados a través de lo pedagógico, a partir de un trabajo colaborativo entre maestras y maestros. Aun más, se plantea que siendo las transiciones un momento clave del desarrollo, es importante alinear estándares que atraviesen la educación inicial y la primaria para promover continuidad en el aprendizaje de los niños y niñas (Neuman, 2005; Kagan, Carroll, Comer & Scott-Little, 2006).

Sólo secundariamente se encuentran referencias sobre el cambio como discontinuidad en el proceso. Haciendo inferencia, se puede afirmar que en la literatura que se rastreó al respecto, se plantea que la discontinuidad es una de las causas de la desadaptación escolar. Las cifras de repitencia y deserción tanto nacionales (Perfetti, 2003; Plan Sectorial, 2006-2010; SED, 2005) como internacionales (Arnold, Barlett, Gowvani & Merali, 2006) en primero de primaria, exigen comprender el fenómeno de las transiciones. En parte porque las diferencias entre el preescolar y la primaria en torno a orientación pedagógica, el rol del docente, las rutinas de organización temporal y espacial, los materiales didácticos, el juego como estrategia de aprendizaje y las intencionalidades de cada uno de los grados, evidencian esa discontinuidad (MEN, 2002, Zabalza, 1993). Adicionalmente, porque son diversos los retos que los niños y niñas tienen que enfrentar en materia de relaciones y regulación normativa, aprendizajes y lenguaje (Acosta, s.f., quien cita a Myers, 1997) y, como se revela en el trabajo de campo, son distintas las dificultades que los niños y niñas enfrentan al transitar del hogar al preescolar y de éste a primero de primaria. Sin embargo, el proceso de documentación y el trabajo de campo permiten reflexionar en torno al hecho de que la transición implica comprender que el cambio exige tanto continuidad como discontinuidad.

Si bien hay que garantizar la continuidad a partir de unos mínimos fundamentales, es necesario también marcar la discontinuidad en función de jalonar procesos más complejos de desarrollo humano. Las posturas de corte antropológico que plantean la transición como un ritual de paso, son evidencias que aportan elementos sobre cómo abocar y resignificar esta discontinuidad. Acentuarla en el proceso exige resignificarla a la luz de los significados que hoy esta transición tiene en el mundo contemporáneo: crecer y desarrollarse en el despliegue de posibilidades de lo humano (Meyerhoff, 2006). Desde el punto de vista de aprender a aprender, en lo relativo a competencias para afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa

y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas (Head Start, s.f., p. 1), la transición implica retos que para el niño o niña desafían sus posibilidades de crecimiento y desarrollo al asumir el nuevo rol de estudiante.

Adicionalmente, la discontinuidad en las transiciones implica no sólo cambio para el niño o niña al iniciar la nueva experiencia educativa, sino que el cambio moviliza a todos los actores educativos: a la familia, a las maestras y maestros, y a las instituciones educativas (Bredekamp, Dighe, Egertson & Tynette, et al., s.f.; Myers, 1993). El cambio para los padres y madres de familia implica movilización de los roles paterno y materno. Por una parte, supone el gozo de ver crecer a su hijo o hija y verle enfrentar exitosamente nuevas situaciones, pero por otro implica preocupación por la adaptación al cambio.

Al recibir nuevos grupos, los maestros y maestras también se movilizan. El cambio implica cerrar vínculos donde se han establecido lazos afectivos, confiar en que la experiencia educativa orientada por el docente o la docente sea lo suficientemente positiva para que facilite la adaptación activa de los pequeños y pequeñas. Por otra parte, recibir el nuevo grupo para afrontar una nueva experiencia entrena expectativas, valoración de las propias fuerzas para sortear nuevas situaciones, la firme convicción de poder orientar la nueva experiencia conforme a lo vivido en etapas anteriores y de manera pertinente con los contextos socioculturales cambiantes de los niños y niñas (Bredekamp, Dighe, Egertson & Tynette, *et al.*, s.f.).

En cuanto a las instituciones educativas, el hecho de recibir nuevos grupos de niños y niñas que provienen de hogares culturalmente diferentes, y promover alumnos y alumnas del grado de preescolar al primero de primaria, exige prepararse para responder a las demandas y necesidades cambiantes de los niños y niñas y de sus familias con flexibilidad y pertinencia sociocultural (Myers, 1993; Nimnicht, Johnson & Jonson, 1987).

En este contexto, la evidencia reseñada y el trabajo de campo reafirman la idea que sostiene que, tanto los niños y niñas como los padres y madres de familia, los docentes y las instituciones, han de superar la idea de que es la población infantil la que debe adaptarse a la escuela; y además, comprender que todos los actores educativos han de prepararse para afrontar el cambio (Myers, 1993). Ello implica garantizar continuidades, pero también acentuar la diferencia para facilitar las transiciones de los niños y niñas, a fin de que la experiencia del cambio se convierta en exitosa, lo que reforzaría el elemento de inclusión de la escuela.

La búsqueda de sentido para garantizar la continuidad y acentuar la discontinuidad ha de llevar a cada nivel a una delimitación renovada de su identidad que, en el horizonte común de potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas, permita establecer con más claridad las conquistas que son necesarias para *aprender a aprender* para la vida, y que son exigibles en cada nivel, y definir intencionalmente los nexos de continuidad que faciliten las

transiciones.

4.2 Lo convergente y lo divergente

Uno de los factores significativos que incide en el fracaso escolar aparece cuando hay un choque cultural entre el ambiente escolar y el hogar (Peralta & Fujimoto-Gómez, 1998). De acuerdo con Fabian y Dunlop (2006), a mayores diferencias entre la cultura familiar, la cultura institucional de los programas de educación inicial y la institución educativa, mayores serán los retos que los niños y niñas enfrenten.

Reconociendo los cambios económicos, la transformación en los roles de los distintos géneros y lo que ello implica en la creciente demanda de institucionalización de la primera infancia para su cuidado y desarrollo, es posible en este escenario de cambios identificar tensiones entre las distintas expectativas de los niños y niñas, los padres y madres, las jardineras y jardineros, y los maestros y maestras frente a la educación inicial, al preescolar y a la primaria (De Sierra, s.f.; Méndez, s.f. quien cita a Dockett & Perry 2001; Fabian & Dunlop, 2006, quienes citan a Perry, Dockett & Tracey's, 1999). El trabajo de campo puso en evidencia las tensiones existentes entre los diferentes imaginarios que circulan acerca de la primera infancia. Es posible identificar diferentes concepciones que circulan sobre educación inicial: aquellas que enfatizan solamente el cuidado, las que acentúan el aprestamiento, las que dan importancia a la preescolarización, y por último aquellas que proponen que la educación inicial ha de integrar el cuidado y la potenciación del desarrollo. De acuerdo con Acosta (s.f.), quien cita a Myers (1997), son diferentes los retos que en materia de relaciones sociales y regulación normativa, aprendizaje y lenguaje, tiene que enfrentar el niño o niña ante el cambio que exigen las transiciones. Es posible afirmar que tanto en las familias, según sus tradiciones y contextos culturales, como en las instituciones educativas, son diversos los énfasis que acentúan y retroalimentan el despliegue de las potencialidades de desarrollo de los niños y niñas, considerando sus talentos y diferencias individuales, aún a pesar de que teóricamente el supuesto de base sea el desarrollo integral.

Estos choques culturales en el proceso de transición son definitivos y exigen reflexionar sobre su interpretación. Siguiendo a Bronfenbrenner (1987), el paso del hogar a la institución educativa es una transición ecológica. En ésta, el niño o niña vive dos o más ambientes que están influenciados a su vez por contextos del orden meso, exo y macrosistémico, entre los cuales es posible identificar convergencias y divergencias al producirse un encuentro entre universos culturales diversos (Myers, 1993; Berger & Luckmann, 2003). Cuando convergen las formas de sentir, valorar, pensar y actuar de los distintos actores portadores de universos culturales, se logran sinergias invaluables que facilitan las transiciones de los niños y niñas. Convergencia no significa homogenización; por el contrario, implica reconocimiento de la diferencia y acuerdo en lo fundamental. Las dificultades surgen cuando es notoria la

divergencia entre los contextos familiar y escolar, y cuando las orientaciones de la experiencia marcan un abismo entre el preescolar y el primer grado. La pregunta es, cómo interpretar esta divergencia y cómo hacerle frente. Esta genera desequilibrios que, para ser superados, requieren comprensiones más totalizantes y complejas que permitan resignificar las oposiciones como complementariedades. Como dije, se requieren aproximaciones de una mayor densidad interpretativa que hagan posibles acercamientos más comprensivos y holísticos. Las diferencias entonces son vistas como riquezas, y el movimiento hacia acercamientos que permitan concertar acuerdos mínimos en lo fundamental para facilitar las transiciones, como una posibilidad real.

4.3 Lo dominante y lo emergente

En el contexto educativo, la escuela como mediadora de procesos culturales afianza tanto dinámicas reproductoras como transformadoras. La institución educativa cumple una función valiosa de reproducción de lo sociocultural, pero también tiene la función de recrearlo y de crear nuevas posibilidades. En sociedades como las nuestras, en las cuales las condiciones de exclusión son tan marcadas, las instituciones educativas que propenden por procesos de mejoramiento de la calidad, ofrecen oportunidades de inclusión que hacen una trascendental diferencia. Niños, niñas y sus familias, provenientes de contextos vulnerables, pueden entonces encontrar en la institución educativa un polo de desarrollo que jalone sus posibilidades para incorporarse activamente en las sociedades denominadas del conocimiento y la información, y empoderarse para participar activamente en el sistema democrático, siempre y cuando se trabaje comprensivamente la divergencia de universos simbólicos que implica el choque de culturas diversas.

En este orden de ideas, resulta ineludible la discusión sobre las tensiones entre cultura dominante y legitimidad de lo emergente. Todo ello estrechamente ligado a la dinámica del poder. Aquí es importante preguntarse por la dimensión reproductora de la institución educativa que afirma lo dominante ligado a la dinámica del poder, y en este mismo marco indagar acerca de cómo abordar y dar legitimidad a lo emergente, signado por las historias particulares de los sujetos y sus contextos culturales. Y, finalmente, cómo esta tensión entre lo dominante y lo emergente atraviesa el sentido de la dinámica de las transiciones.

Reproducción y cambio son las tensiones en las que se debate lo educativo. Al referirse a lo reproductivo, sin lugar a dudas se está haciendo alusión a la reproducción de las conquistas que históricamente ha logrado la humanidad como horizonte de despliegue de lo humano, y que a través de los tiempos se han convertido en lo dominante. Es a partir de esta cultura de lo dominante, en lo que tiene que ver con formas de sentir, valorar, pensar y actuar, que las nuevas generaciones son jalonadas. La institución educativa tiene no sólo la misión de recrear lo dominante en función de socializar las nuevas generaciones. Además, ha de ejercer una vigilancia crítica que permita

ponderar reflexivamente qué de la tradición tiene vigencia y qué ha caducado en función del dinamismo cambiante y de una mayor complejización propia de la cultura. Es en este punto que las transiciones experimentadas por el niño o niña alcanzan un punto máximo de complejidad.

Hoy, el incremento de sectores amplios de población que viven en condiciones de exclusión, implica diferencias abismales de capital cultural para acceder, permanecer y promocionarse dentro del sistema educativo. Esto obliga a repensar la relación dialéctica entre lo dominante y lo emergente. Niños y niñas cuyos contextos de socialización están cercanos a la cultura escolar, suelen hacer más fácilmente el tránsito y participan activamente de las propuestas que la institución educativa les ofrece. Pero si los contextos de socialización sociocultural de sus familias son distantes a los de la escuela, las transiciones pueden resultar muy conflictivas y difíciles. En contextos de población vulnerable este fenómeno adquiere matices de mayor complejidad. Por ello se debe poner especial cuidado en la importancia de garantizar la continuidad de los contextos de socialización familiar y escolar, y trabajar en la discontinuidad que supone la transición de un contexto a otro, a fin de enriquecer horizontes de sentido.

Con respecto a lo emergente, se hace referencia a aquellas formas de sentir, valorar, pensar y actuar diferentes a las que afirma lo dominante, pero que también son posibilidades legítimas de despliegue de lo humano, y a aquellas que son necesarias para sobrevivir y desarrollarse en el mundo contemporáneo. Son expresiones que en el orden de lo creativo y lo constructivo abren mundos posibles a lo humano en el marco de la multidimensionalidad y la complejidad (Morin, 1999). En países como el nuestro, con diversidad de culturas que se solapan unas con otras en un complejo dinamismo de construcción cultural, el reconocimiento de los contextos socioculturales de los niños y niñas para afirmar aprendizajes significativos, es una práctica que ha de fortalecerse más intencionalmente. Si no se reconocen esos saberes que traen los niños y niñas de sus contextos familiares, la afirmación de la cultura dominante se torna absoluta, haciendo del proceso de transición un fenómeno más complejo para los niños y niñas. Para ejemplificar el tema, vale decir que si las instituciones educativas siguen afirmando la inteligencia lógico-matemática y la lingüística en las prácticas pedagógicas a través de las cuales se tramita el conocimiento, desestimando las otras inteligencias —la corporal, la musical, la espacial, la interpersonal y la intrapersonal, la naturalista— (Gardner, 1985), los talentos de los niños y niñas no podrán encontrar ninguna posibilidad de despliegue en el espacio escolar, y la transición se hará más difícil.

En lo relativo a lo emergente, también se hace referencia a aquellas conquistas que está demandando el mundo contemporáneo. En este horizonte se exponen a continuación algunas ideas, que podrían aportar para identificar lo emergente en torno a las dimensiones de la capacidad de *aprender a aprender* que se tuvo como punto de partida para el proceso investigativo. Las ideas que se sugieren son referentes y habría que repensarlas para identificar cómo

operacionalizarlas en indicadores y qué sería lo deseable para niños y niñas en etapas tempranas del desarrollo.

A partir de lo afectivo, adicionalmente a los indicadores que se especifican para la capacidad de conquistar autocontrol, es necesario considerar la interiorización de los objetos amorosos, la diferenciación e individuación en el espíritu de la ética del cuidado, la apertura y el cierre, y el reciclar emociones.

Socialmente, en lo que concierne a construir sociabilidad y trabajos cooperados, valdría la pena repensar, como ejemplos de lo emergente, la apertura para integrar perspectivas en lecturas de mayor complejidad, la capacidad de negociación, la capacidad para sortear dialógicamente el conflicto, para ganar y perder, para hacer sinergias, para argumentar y contrargumentar, para relativizar la propia perspectiva, para diferenciarse y, por último, la capacidad para ponerse en el lugar del otro.

Desde el punto de vista de lo comunicativo, como ejemplos han de reconocerse legítimas otras expresiones del lenguaje tales como la corporal, la fuerza de la imagen simbólica y las diversas narrativas que recrean el mundo.

En lo que respecta a lo cognitivo, y de modo puntual en lo que se refiere a afianzar la iniciativa y la curiosidad, a fomentar la participación y la persistencia, a potenciar el razonamiento y la solución de problemas, es necesario no sólo seguir fortaleciendo el pensamiento lógico-matemático sino además ampliar las posibilidades para el despliegue de lo analógico, la capacidad para vincular lo abstracto y lo concreto, lo holístico y relacional, sopesar lo relativo y transitorio, la apertura a la incertidumbre. El reconocimiento de la diversidad de perspectivas hace que se comprendan la multidimensionalidad de los fenómenos, la unidad en la diversidad y la complejización de los fenómenos, enriqueciéndolos con perspectivas de lo micro, lo meso y lo macro.

La institución escolar, como escenario social de reproducción y cambio, es un contexto que, al igual que la cultura, posee un dinamismo impresionante. En la institución educativa convergen actores con diferentes miradas sobre el mundo sociocultural y natural que se unen para tramitar, a través de relaciones sociales, el encuentro de saberes y conocimientos. Actores diversos, relaciones plurales, saberes y conocimientos, son los tres elementos clave de la institución educativa. Es en este escenario plural que el niño o niña inicia su experiencia educativa trayendo consigo un universo de saberes y prácticas con las cuales enfrenta la transición. El reconocimiento de esta pluralidad pone en primer plano la necesidad de la negociación (Rey, 1992) como principio de convivencia, y resulta crucial en la dinámica del proceso de las transiciones.

Es la negociación de visiones de mundo y de interpretaciones, lo que dinamiza el espacio polisémico que caracteriza lo escolar. Negociar supone el reconocimiento de que el otro —el niño— trae consigo su propio pretexto a través del cual lee los nuevos textos a la luz de los contextos desde los cuales se signa el texto (Herrera, 2007). Es en este ciclo hermenéutico que es posible la negociación de significaciones, clave fundamental en el proceso

de las transiciones. Es en el reconocimiento del proceso educativo como negociación de significaciones, que se hace posible desplegar la fuerza del razonar como proceso abierto para la ampliación de horizontes. Este proceso sugiere entonces el cómo se dirige la diferencia en el contexto de la dinámica del poder en primer plano, y da elementos para interpretar cómo se negocia la diferencia en el marco de las transiciones.

La institución educativa contemporánea ha de abrir espacios que, en su aceptación de la pluralidad y la diversidad, permitan el reconocimiento de lo emergente de los contextos socioculturales de los niños y niñas y con ello, los nuevos signos de los tiempos. El reconocimiento de la fuerza de vida que traen las nuevas generaciones en diálogo con la tradición, debe poder ser develado autocríticamente y posicionarse como posibilidad de lo humano. Es en esta dinámica que el poder juega un papel capital.

El poder, sin lugar a dudas, se ha ejercido de manera autoritaria y son conocidas sus consecuencias: sumisión, heteronomía o rebeldía acrítica. Los signos de los tiempos están demandando un ejercicio democrático del poder. Un ejercicio que permita el diálogo de perspectivas y el reconocimiento de lo diverso como posibilidad enriquecedora. En el marco de la nueva reglamentación, la escuela viene haciendo procesos muy complejos de desplazamiento de la educación transmisionista y autoritaria a ejercicios de poder más democráticos y constructivistas (MEN, 2002). Es en este nuevo escenario que la dinámica de negociación de significaciones y el reconocimiento de la diferencia resulta crucial para comprender el fenómeno de las transiciones que los niños y niñas experimentan al iniciar la escolaridad y al pasar del preescolar al grado primero. El niño o niña reconocido como sujeto de derechos y de responsabilidades, puede empoderarse y participar activamente del proceso educativo, en el nivel que le corresponde.

El reconocimiento de la diferencia, en la legitimidad que encarna en sí misma, es posibilidad de riqueza, siempre y cuando la praxis educativa facilite la negociación. No es la negación del otro por medio de prácticas autoritarias lo que posibilita la negociación. En el ciclo hermenéutico descrito resulta factible el empoderamiento de los distintos actores implicados en la relación pedagógica, sobre todo cuando la diferencia moviliza los pretextos en la confrontación de los textos signados por los contextos. La diferencia es riqueza cuando quien negocia es capaz de incorporarla razonadamente, sin negar su historia. Cuando se moviliza para incorporar o no la diferencia de perspectiva que el otro plantea para enriquecer horizontes de comprensión, es cuando cobra sentido.

La diferencia así incorporada como riqueza, amplía horizontes en lugar de negarlos. Posibilita procesos de integración más complejos y fortalece procesos respetuosos y tolerantes frente al otro. Es una alternativa frente al manejo del conflicto que supone la confrontación por la diferencia de perspectivas de comprensión, de intereses y de posturas valorativas. Es una salida a la alternativa de manejo del poder que engancha la dinámica del autoritarismo;

aquella que en la tensión de poderes sólo afirma lo dominante y niega al otro distinto. No es en la eliminación del contrario que se supera la diferencia dignamente. Es en el trabajo cooperado donde coexisten la diferencia y el reconocimiento de lo diverso como riqueza, que se amplían horizontes para posicionarse en el mundo.

Es enriqueciendo las posibilidades de simbolización y la capacidad de autorregulación afectiva, que los niños y niñas encuentran en el lenguaje la posibilidad del recurso dialógico, salidas a la negociación de la diferencia en el contexto de la convivencia con otros. Es en el encuentro de saberes y de prácticas que es posible la recreación de la tradición en diálogo con lo emergente.

El espacio democrático resignifica así el control social a través de la concertación normativa que posibilita procesos constructivos de autorregulación normativa. El escenario de lo institucional es entonces espacio para desplegar esfuerzos individuales y colectivos para ser, valorar, pensar y hacer. Nuevas ciudadanías, el reconocimiento de minorías, la lucha por ampliar espacios de participación ciudadana, ganan cada vez más fuerza. Como movimiento histórico, esto está haciendo factible la deconstrucción de idealizaciones y la ampliación de posibilidades de ser, valorar, pensar y hacer en la búsqueda de opciones que reconozcan y legitimen la diferencia.

El cuestionamiento de los absolutos y la apertura a la pluralidad pone en tela de juicio la soberbia de verdades absolutas y categóricas. Las nuevas generaciones, socializadas en el legado cultural, están abriendo nuevas formas de recrear el mundo, paradas sobre el acumulado histórico con reales opciones para visibilizar su voz. Hoy se están viviendo con más fuerza la incertidumbre y las relativas y transitorias certezas sobre los referentes conquistados. Este despliegue de posibilidades de lo humano se da a través de procesos de equilibrio y desequilibrio entre las tensiones de la continuidad y la discontinuidad, entre lo convergente y lo divergente, y entre lo dominante y lo emergente. De igual manera, se avanza y se retrocede hacia órdenes relativos de mayor complejidad a través de procesos de equilibrio móvil, en los cuales la postura vital frente al mundo implica fuerza para construir horizontes y fuerza para abandonarlos cuando resulten insuficientes frente a la dinámica cambiante de la vida.

El cambio paradigmático que señala la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad civil en la educación de la primera infancia, en el marco de los derechos y responsabilidades, entra en tensión con las dinámicas socioculturales que afirman a la familia como cuidadora y protectora y a la institución educativa como educadora. Lo anterior plantea el reto de enriquecer el sentido de lo educativo en el contexto de la pluralidad de lo democrático, donde los distintos actores asuman su rol educativo, afirmando su legado histórico como tejido simbólico que sostiene prácticas socioculturales y que cimentan la construcción de lo humano. Solamente así podrá darse un diálogo con lo emergente que abra escenarios de mundos posibles.

Queda entonces claro que niños, familias, instituciones educativas y comunidades, entidades presentes en el territorio y directivas ministeriales, están llamadas a reflexionar críticamente sobre la importancia de las transiciones en el marco complejo de las continuidades y discontinuidades, las convergencias y las divergencias, y lo dominante y lo emergente.

Lista de referencias

- Acosta, A. (s. f.). Sugerencias respecto a la articulación entre educación inicial y educación básica primaria para ser consideradas en el diseño y ejecución del currículo en cada centro demostrativo. Sin editar.
- Arnold, C., Barlett, K., Gowvani, S. & Merali, R. (2006). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward*. Unesco. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. (En red). Recuperado el 7 de octubre de 2008, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147441e.pdf>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós Transiciones.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Fabian, H. & Dunlop, A. W. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Unesco Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education. Recuperado el 9 de octubre de 2008, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147463e.pdf>
- Fontan, A. & Frey, J. H. (2000). *The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text*. En Densin N. K. Editor & Lincoln Y. S. Editor. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p/pp.645-672). Las Vegas, U.S.A.: Sage Publications.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, S.A.
- Herrera, J. D. (2007). *Elementos hermenéuticos en la autocomprensión de las ciencias sociales*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Filosofía, Bogotá.
- Méndez, G. (s. f.). *Expectations about the Transition, Christian Children's Fund Honduras, Exchange Every Day*. (En red). Recuperado el 13 de octubre de 2003, de: <http://www.childcareexchange.com>
- Meyerhoff, M. (2006). *Rites Of Passage Pediatrics for Parents*; ProQuest

- Education Journals, p. 8.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia (2006). Plan Sectorial 2006-2010. Revolución educativa. (En red). Recuperado el 15 de octubre de 2008, de: www.mineducacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia (2002). Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria. Serie Formación de Maestros. Bogotá: Enlace Editores.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia (2002). Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria. El desarrollo del niño y la niña de preescolar y primaria y el papel de las áreas obligatorias y fundamentales. Serie Formación de Maestros. Bogotá: Enlace Editores.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: Unesco.
- Mucchielli, A. (1996). Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Madrid: Editorial Síntesis S. A.
- Myers, R. (1993). Los Doce que Sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo. Madrid: Copublicación de Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Unicef.
- Navarro, P. & Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (Eds.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (pp.177-224). Madrid: Editorial Síntesis S. A.
- Nimnicht, G., Jonson, J. & Jonson, P. (1987). Un enfoque más productivo para la educación. Medellín: Edición Centro de documentación y publicaciones del Cinde.
- Peralta, M. V. & Fujimoto-Gómez, G. (1998). La atención integral de la primera infancia en América Latina - ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. Santiago de Chile. Organización de Estados Americanos (OEA).
- Perfetti, M. (2003). Memorias: Socialización del estado del arte de la educación rural en Colombia. Bogotá: FAO, Reduc, Crece y UPN.
- Poole, C., Miller, S. & Booth, H. (2005). How Children Adjust to School Scholastic Early Childhood Today; Education Journals. Septiembre, p. 33.
- Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, D. C. (2006). Lineamientos Educación Formal. Transcripción de la grabación de las conferencias realizadas por Francisco Cajiao e Isabel Cristina Gómez. Bogotá.
- Zabalza, M. A. (s. f.). Prácticas educativas en la Educación Infantil: transversalidad y transiciones. Universidad de Santiago de Compostela. Google. (En red). Recuperado el 17 de Octubre de 2006, de: <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/RecomendacionesColumbia.pdf>

Holistic or Sequential Approach to Curriculum: What Works Best for Young Children?

*Jef J. van Kuyk**

• **Summary:** *In this article two approaches to constructing a curriculum for young children are considered: the Holistic approach and the Sequential approach. In both constructs all developmental areas are included in a longitudinal line of development for children aged three to six. In the Holistic approach all of the developmental areas are integrated around a unifying theme to which all of the activities are connected. It is a horizontal approach with no hierarchy in difficulty or complexity. In the Sequential approach each developmental area is considered separately with no relationship to the other areas. It is a vertical approach with a distinct order of difficulty and complexity. Which approach is most effective for the optimal development of young children? Which approach is structured in a way that is most natural for children and provides for both the development of children's self regulation and optimal stimulation of learning by the teacher? It is concluded that the holistic approach works best with a sequential framework as structuring principle. Both holistic approach and sequential framework are applied in the Pyramid Method (Van Kuyk, 2003, 2009). Research makes clear that this approach works in practice.*

Keywords: Holistic approach, sequential approach, curriculum design, young children, play, initiative learning, projects, play-learning environment, scaffolding, Pyramid method.

Enfoque Holístico o Secuencial Curricular: ¿Cuál Es más Efectivo con los Niños?

• **Resumen:** *En este artículo se consideran dos enfoques respecto a la construcción de un curriculum para los niños: el Enfoque Holístico y el Enfoque Secuencial. En ambos constructos, se incluyen todas las áreas del desarrollo mediante una proyección longitudinal del desarrollo de los niños con edades entre los tres y los seis años. En el Enfoque Holístico se integran todas las áreas del desarrollo en torno a un tema unificador al cual se hallan conectadas todas las actividades. Este enfoque constituye una*

* Cito USA. J.vanKuyk@inter.nl.net; www.pyramidprinciples.com

aproximación horizontal no jerárquica en lo concerniente a complejidad o dificultad. En el Enfoque Secuencial, se considera cada área del desarrollo de manera separada y sin ninguna referencia respecto a las otras áreas. Es una aproximación vertical con un orden diferente de dificultad y de complejidad. Cuál enfoque es el más efectivo para el desarrollo óptimo de los niños? Qué enfoque se halla estructurado de tal manera que sea el más natural para los niños y contribuya tanto al desarrollo de la auto-regulación de los niños como de la estimulación óptima del aprendizaje por parte del profesor? Se concluye que el Enfoque Holístico funciona mejor con un marco secuencial como su principio estructurador. Tanto el Enfoque Holístico como el Enfoque Secuencial se aplican en el Método Piramidal (Van Kuyk, 2003, 2009). La investigación explica que este enfoque funciona en la práctica.

Palabras clave: Enfoque Holístico, Enfoque Secuencial, diseño curricular, niños, juego, aprendizaje de iniciativa, proyectos, ambiente aprendizaje-juego, andamiado, Método de la Pirámide

As Aproximações Holística ou Seqüencial para o Curriculum: Qual É a Melhor para as Crianças?

• **Resumo:** *Duas aproximações respeito à construção do curriculum para as crianças são consideradas neste artigo: as Aproximações tanto Holística como Seqüencial. Todas as áreas do desenvolvimento são incluídas numa linha longitudinal de desenvolvimento para crianças com idades entre três e seis anos em ambos construtos. Na Aproximação Holística, todas as áreas do desenvolvimento são integradas em redor de um tema unificador ao qual estão conectadas todas as atividades pertinentes. É uma aproximação horizontal sem nenhuma hierarquia de dificuldade ou complexidade. Na Aproximação Seqüencial, cada área de desenvolvimento é considerada separadamente e sem nenhuma relação com as outras áreas. É uma aproximação vertical com uma ordem diferente de dificuldade e complexidade. Qual aproximação é a mais efetiva para o melhor desenvolvimento das crianças? Qual aproximação está estruturada de modo que seja muito natural para as crianças e forneça uma estimulação ótima da aprendizagem pela parte do professor para o desenvolvimento de auto-regulação das crianças. Se conclui que a Aproximação Holística é mais efetiva com um quadro seqüencial como o seu principio estructurador. Tanto o quadro holístico como o seqüencial são aplicados no Método da Pirâmide (Van Kuyk, 2003, 2009). A pesquisa clarifica que esta aproximação funciona na pratica.*

Palavras Chave: Aproximação Holística, Aproximação Seqüencial, desenho curricular, crianças, jogo, aprendizagem de iniciativa, projetos, ambiente de aprendizagem-jogo, andaime, Método da Pirâmide.

-Implications for Curriculum Development. –Self regulation. –Optimization. –Curriculum approaches. –Holistic approach. –Organizing

Activities within the Holistic Approach. –Distancing steps. –Sequential approach. –Organizing Activities within the Sequential Approach. –Holistic or Sequential: What is the Best Approach? –Conclusion. –References.

Primera version recibida marzo 20 de 2009; version final aceptada junio 17 de 2009 (Eds.)

Introduction

An effective curriculum for young children is a carefully crafted plan that allows for children's natural impulses to play and explore to be enhanced by the involvement of the teacher. The teacher's role is to honour the natural development of the children by creating rich play and learning environments that encourage children to take initiative, make decisions, and assert self-control. The teacher's role is also to challenge, motivate and support children's learning in order to bring children to higher levels of development than would be possible with their own cognitive power. An effective curriculum must work in close harmony with the natural developmental processes of young children.

To construct such a curriculum, sound and successful developmental theories such as the dynamic systems theory, the distancing theory and the attachment theory are used. In addition, the findings of brain research played a significant role in curriculum design. According to the dynamic systems theory cognitive growth and brain growth show a remarkable resilience and plasticity when children live and learn in adequate environments. The cyclical nature of cortical growth and optimal cognitive development seems to foster these characteristics of resilience and plasticity (Fischer & Rose, 1998). Brain research has implications for structuring the educational environment for young children as well as for educational practice. Two concepts from this theory (Van Geert, 1998, Fischer & Bidell, 1998, 2006) that play an important role in learning and teaching are: self-regulation and optimizing development. The same two concepts also play a role in choosing the best approach to curriculum design: Holistic or Sequential.

Development

The dynamic systems theory goes beyond the theories of Piaget and Vygotsky in describing the development of young children. It is based on the general mechanism of the concepts of assimilation versus accommodation and actual development versus the zone of proximal development. Using these mechanisms, the dynamic systems model arrives at a new synthesis by integrating the fundamental aspects of a wide variety of theories (Van Geert, 1998). The dynamic systems theory describes how the current state of a child's brain develops into another state over a period of time. The next state is a

transformation of the current state according to some explicit model or set of rules (Van Geert & Steenbeek, 2005). Development occurs as a long series of cycles that continue to emerge until about the age of thirty. Short-term cycles involve constructing successive levels of skill or understanding. They are nested in long-term cycles moving through different forms of action and thought. The zone of emergence for each optimal level can be summarized as follows. The four forms of action and thought (tiers) are reflexes, actions, (concrete) representations and abstractions. They form the long-term cycles and the skill levels nested in each tier that grow from single skills, to more complex mappings, to complex systems. Capacities to build reflex skills (species-specific actions and perceptual patterns) emerge in the first dozen weeks of life and eventually produce the first sensory motor actions. Capacities for building more complex sensory motor actions emerge between 3 months and 2 years and eventually create the first concrete representations. Optimal levels for representational capacities develop during childhood, between 2 and 12 years of age. Optimal abstraction capacities appear between 10 and 25 years of age and produce the capacity to build principles relating multiple abstractions. Ages indicate the approximate time at which that level emerges under optimal (high support) conditions, with most skills remaining below that level in ordinary functioning. In ordinary functioning, without optimal support, students vary greatly in their skill levels (Fischer & Rose, 1998).

Development starts very simple and the skills become more and more complex, each constructed independently in parallel for each strand or domain. Within each domain the child develops skills, mostly separately, but they also form intersections between domains. A useful metaphor for this dynamic property is a developmental web, with thinking and learning changing in parallel along multiple strands or domains, as reflected in such concepts as Gardner's multiple intelligences (Fischer & Bidell, 1998). They underline that dynamic structure exists only where there is already a relationship.

We hypothesize eight development areas as we find them in many preschools and kindergartens, as a total concept based on a multiple intelligence model of three intelligences: cognitive intelligence, emotional intelligence and physical intelligence. Cognitive intelligence includes development of perception, development of language, development of thinking, and orientation in time and space. Emotional intelligence includes personality development and social-emotional development. Physical development includes: motor development and artistic development (Van Kuyk, 2009).

Developmental web

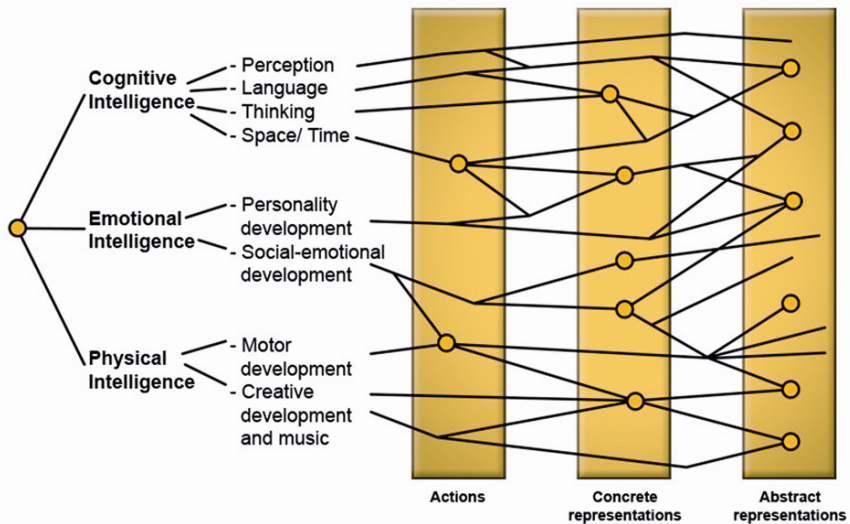


Fig. 1: Developmental web according to Fischer and Rose (1998) and Van Kuyk (2009)

Brain Research

We know that the nervous system undergoes its most dramatic development during the first few years of life (Shonkoff & Phillips, 2000). Recent brain studies have revealed more about how the brain works, thus providing important information about how to structure the environment for maximum support and stimulation of young children’s brains.

One new discovery reveals that, in the womb, the foetuses develop a sensibility for human speech characterized by returning intonation patterns, melodies and rhythms. Between all the sounds in the womb the human speech sounds form an orderly constant. Although we have to accept that the developing brain is wired for sound and is able to discover patterns in sound, the order that the brain has to discover is already present in the environment in the form of speech (Leseman, 2004). Some months after birth babies already understand all possible speech sounds, words, and simple sentences. They have insight into meaning, not because they already understand grammar, but because the utterances are delivered in a meaningful context (Tomasello, 2000).

A second new discovery is that children first develop a global system for number and later a more precise verbal system. They first develop a system for global recognition of number, or a global insight for actions with number, such as adding and taking away of entities. This ability is strongly connected with

seeing and visual memory. It enables the child to estimate global number and to have a reasonable idea of the result of a sum, but not exactly. The second system is an exact system that is reserved for exact recognition of number, for exact arithmetic operations and for the exact storage in memory. Babies have already developed a global system. They already see the difference between a set of two objects and a set of three objects. The development of the second system, the verbal system, starts with counting at around the age of three. When the child counts, the set suddenly gets an exact number and an exact place in a row (Sarnecka & Gelman, 2004).

Implications for Curriculum Development

1. In developing a curriculum that fits with the natural development of young children, we have to operationalize an educational format in which the short and long term cycles of learning are represented. We have to create an ongoing developmental line that continues to rise over a period of time as children engage in actions that produce concrete representations that move in the direction of increasingly abstract representations.
2. For the development of each domain and the integration of these domains, we have to find approaches in which each developmental area can be optimized and in which relationships are created between the developmental areas.
3. There is a certain order in the environment and the brain is able to discover structure within that environment. The brain and the nervous system always function in a person's body through specific contexts composed of particular people, objects and events, which support the actions (Luria, 1979). To facilitate the discovery of structures we have to find meaningful contexts that are functional in the world young children's experience.
4. In the curriculum we have to build both a global system and a specific verbal system, which has broader application than for mathematics only. The global system corresponds with the daily environment of children. We have to bring that outside world inside the school. The specific verbal system fits with the hierarchy of developmentally sequenced activities for each developmental area.

The better we can structure the environment for children in a way that is not fixed and determined, but rather dynamic and flexible, the more they will be able to pick up these structures. The better they have picked up these structures, the higher their level of development and the more flexible their ability to learn new information and skills. Children have to play an active role in this ongoing process, so that they can learn to be autonomous and self-regulated in carrying out life tasks.

Self regulation

The growth of self-regulation is a cornerstone of early childhood development that cuts across all domains of behaviour. Regulation is a fundamental property of all living organisms (Shonkoff & Philips, 2000). At birth the child is a helpless creature that needs powerful protective responses from nurturing adults. Normal development can be viewed as an increasing capacity for self-regulation, particularly in the child's ability to function more independently in personal and social contexts. As children grow they begin to acquire behavioural, emotional and cognitive self-control essential to competent functioning throughout life (Kopp, 2000). Self-regulation is at the heart of effective curriculum for young children. Children need both physical and psychological space in which to develop their skills of autonomy and self-regulation. This requires a physical space that allows for the child's choice and the child's competence in a rich environment and psychological space in which teachers respect the children's ability to make decisions and learn from the consequences of those decisions.

Optimization

While we know that children have to develop a strong sense of autonomy, we also know that children will stay at the same level of development for a long time without input from others with more knowledge and skills. For example, when a young child tries to put blocks into a shape-sorter, he chooses the round block for a long time because it is easy to put the round block into the round hole. When he gets frustrated trying to put more difficult shapes into the holes, he will simply lift up the lid and put the block in the 'big hole'. Simple solution, problem solved!

From research in the dynamic system theory we know that when children are supported by an adult they can reach much higher levels, even an optimal level (putting difficult blocks in the right hole). The highest skill level when functioning independently (under low support) for a given domain, is referred to as a functional level. The highest level with high support level conditions is an optimal level (Fischer & Bidell, 1998, 2006). The support of the teacher is much more powerful than self-regulation alone. Through the support the child learns and relearns in every growth cycle on a higher level. Expert scaffolding (the teacher is an expert in the subject and asks relevant questions and gives relevant cues) is the best way to bring children to an optimal level. The support helps the children propel themselves towards a higher level of performance. Therefore, an effective curriculum for young children should have a balance between allowing children to be self-regulating and offering targeted support in learning tasks.

Curriculum approaches

How do we use all the information from research and best practices to create an optimal learning environment for young children? How can we structure the environment so that children can move fluidly from concrete to abstract thinking? What curriculum approach offers the greatest advantage to growing minds and bodies?

We previously introduce two possible approaches to curriculum development: a Holistic approach in which all the development areas are integrated and a Sequential approach in which all curriculum activities are discrete and ordered from simple to complex and from concrete to abstract. Let's look closer at each approach in relation to its capacity to offer children opportunities for both self-regulation and optimization of development.

Holistic approach

The Holistic approach integrates all developmental areas in an environment that is carefully designed to encourage discovery and exploration. Classroom materials allow children to interact with the world familiar to them. A unifying project focus (theme) that is interesting to the children connects learning experiences across all developmental areas to form a developmental web. This integration of developmental areas results in children reaching higher levels of thinking (Fischer & Rose, 1998). This approach carefully balances the opportunity for children to initiate play and learning activities and the responsibility of the teacher to optimize children's development by challenging and supporting their learning.

Organizing Activities within the Holistic Approach

To fully benefit from play and learning activities children have to feel safe and secure. This is true for all curricular approaches. We have to structure the environment physically and socially in such a way that children feel safe. In an environment where children feel unsafe, their energy is devoted to protecting themselves and they are not open to new experiences (Bowlby, 1969, Erickson, Srouffe & Egeland, 1985). Negative emotions distract children from learning activities (Van Geert & Steenbeek, 2005). In addition to creating a safe environment we have to offer enough challenge to allow children to structure their learning. It is impossible to create a situation in which we show children the whole world at once. We have to structure the world around the children in space and in time. *In space* means how we present the 'world' or parts of the world in the space that is available to the children for playing and learning. We also represent space through external representations (Sigel, this publication) in media that can be used by children such as objects, models, pictures, picture

books, real situations, films, and DVD's. *In time* means at what moments and for what period of time do we present the 'world'? For this reason planning on a daily, weekly, yearly, and three to six-yearly basis is extremely important.

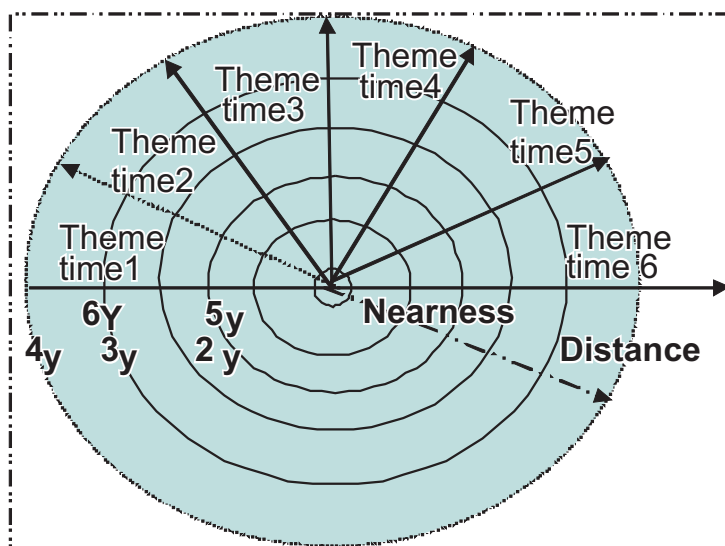


Fig. 2: Presenting the 'World' in space (project focuses, themes) and time (0-6 years) from here and now to distance, in which the non-present becomes present.

In a system of recurring growth cycles, as detailed by Fischer & Rose (1998), it's important to plan the short-term and long-term cycles in which children play, learn and relearn. In this respect we follow the natural course of life in a school. We consider a year as a reasonable time for a long-term cycle in the curriculum. Within that time we plan a series of short-term cycles around the most important project focuses (themes). They offer an effective prototype for a short-term cycle. Each project focus lasts approximately a month and all developmental areas are incorporated in the plans. A more authentic curriculum emerges when all developmental areas are creatively integrated in a natural way rather than artificially inserting developmental activities for the sake of including each area. Project themes that are broad are the best guarantee for the holistic approach. Not every focus lends itself to all development areas, while others are well suited for certain development areas. For instance a focus built around the supermarket offers a natural springboard for mathematical activities. A focus built around the clothing we wear easily lends itself to activities involving language concepts. Fall is conducive to studying time concepts and Celebrations opens the door to social-emotional

concepts. Language has a double function as both a learning tool and as a learning goal. Therefore, language activities must have an extra place in all project focuses based around a network of concepts (See Van Kuyk, 2003).

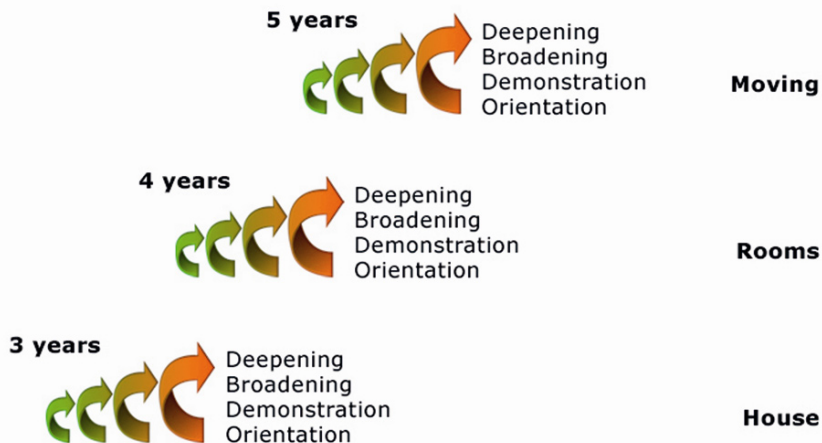
The horizontal planning component of the Holistic approach makes it is necessary to bring in challenging activities that motivate children to be active learners. We do that with the help of a four step learning process that is embedded in every day routines to provide children with the safety of a ritualized process. In these steps we start very close to the child's experiences in the world and we gradually take more and more distance (from actions to concrete representations to abstractions). These principles are based on the distancing theory of Irving Sigel (Sigel, 1993, this publication), who demonstrated that children of parents and teachers who go beyond the here-and- now have much better perspectives in life tasks than children whose parents and teachers stay within the here -and- now. The role of teachers and parents is to make the non- present, present. They have to involve children in planning, anticipating future events, reconstructing the past, and translating ideas from one mode to another. Children can learn to deal with the non-present and make the non-present present through the following steps (Van Kuyk, 2003):

- Orientation: Concrete situation very near to the child
- Demonstration: low level distancing
- Broadening: medium level distancing
- Deepening: high level distancing

Distancing steps

This holistic approach supports the dynamic development model of Fischer and Rose (1998). The learning centres throughout the classroom offer opportunities for growth in all developmental areas. Every month teachers offer children new challenges through changing themes and the introduction of provocative new materials throughout the learning environment. The short- term cycles are activated with the four learning steps in daily group explorations. For example, in the project 'Water' the four steps can be evidenced with activities involving the book *Frog is a Hero* (Max Veldhuijs).

Distancing steps in short and long term cycles of project themes



In the first step, **Orientation**, the teacher shares the book by going through the pages. She creates a model of the story in the water table: houses along a river, some high, some low. The low houses are flooded by the enduring rain. Children use a watering can to represent the rain. In the second step, **Demonstration**, she reads the story interactively and provides concrete objects to represent the important characters and objects: (For example: Frog, Hare, bread, warm food, etc). The teacher uses the objects to demonstrate what they are and how they impact the story. In the third step, **Broadening**, the teacher compares the situation in the story with the personal experiences of the children (For example: walking in the rain, wearing rain boots, walking through swampy land, using an umbrella, swimming, and the danger of being drowned.) She also uses another book with a similar situation to the one in *Frog is a Hero* to compare and contrast. In the fourth step, **Deepening**, she guides the children through the important events in the story line (For example: how the animals survived, how Frog became the hero). The teacher also challenges children to consider perspectives to broader problems. For instance, she shows a photo of a car under water in the street and asks the children, ‘How did this happen and what could be done to save the car?’ She might also bring in photos of the recent flood in New Orleans and ask provocative questions that require the children to use problem-solving skills.

By using this four-step process the teacher helps the children take more and more distance from the starting situation. She carefully works out activities that cause children to think on higher levels (see also Smith, this publication).

The long term cycles, in which the short term cycles are nested, represent

project focuses that increase in difficulty and degree of distancing from one year to the next. For example, the project focus 'House' is first introduced to the youngest children from the perspective of their own houses. The next year the children encounter the house focus from a more distant perspective of rooms in a house. The third year children move to the highest level of distancing and abstraction as they consider the implications of moving from one house to another. See for the division of the project 'House' in the long term cycles also figure 4.

Sequential approach

In a sequential approach we follow the developmental steps of each development area and plan activities that allow children to increase their development levels. The teacher offers activities from each development area in a hierarchy from simple to complex. In this approach all the goals are clear and the teacher knows where the children are in the educational process. There is a hierarchy in which all the activities are ordered. The teacher individualizes instruction by increasing or decreasing the difficulty of the activities.

In a sequential approach the teacher has the possibility of assessing the factual level of development and can give direction to the zone of proximal development. The sequential approach is primarily teacher directed and offers limited opportunities for children to develop self-regulation. Activities often fail to tap into children's intrinsic motivation because they do not authentically meet the needs and interests of the children. When this intrinsic motivation is missing, the teacher will have to work harder to engage children in learning. If the teacher does not motivate the children, learning becomes artificial and uninteresting. Children seek a meaningful context for learning and when the learning activities are decontextualized, the teacher has to entice children with functional contexts and playful activities. Even though the learning goals are very clear in the Sequential approach, the developmental areas lack natural connection and integration.

Organizing Activities within the Sequential Approach

The first task of the teacher is to create an environment for children that is safe, happy and stimulating both from a physical and social perspective. Once this is done, the curriculum can be structured. Sequential structuring is relatively simple since planning for each developmental area is the same. From a list of developmental steps, based on research, varied play and learning activities are chosen (see also Case & Okamoto, 1996): A teacher might choose the following developmental skills and corresponding activities:

- Knowledge of written numerals: activities practicing written numerals
- Knowledge of number words: practicing number words and number rows through singing songs
- Ability to point to discrete objects while counting: presenting objects in different arrangements, ask children to point to each object as they count
- Knowledge of cardinal set values: counting of different amounts of objects and asking: how many did you count?

The Sequential approach offers children strong opportunities to reach targeted goals. For instance, if the teacher is preparing children for reading skills, she can offer clear structures and pathways from simple to complex such as rhyming activities (whole word rhyme, end rhyme, beginning rhyme), auditory synthesis, auditory analysis, and sound-letter combinations. In figure 3 we order the activities of all the 8 development areas over a period of 3 years.

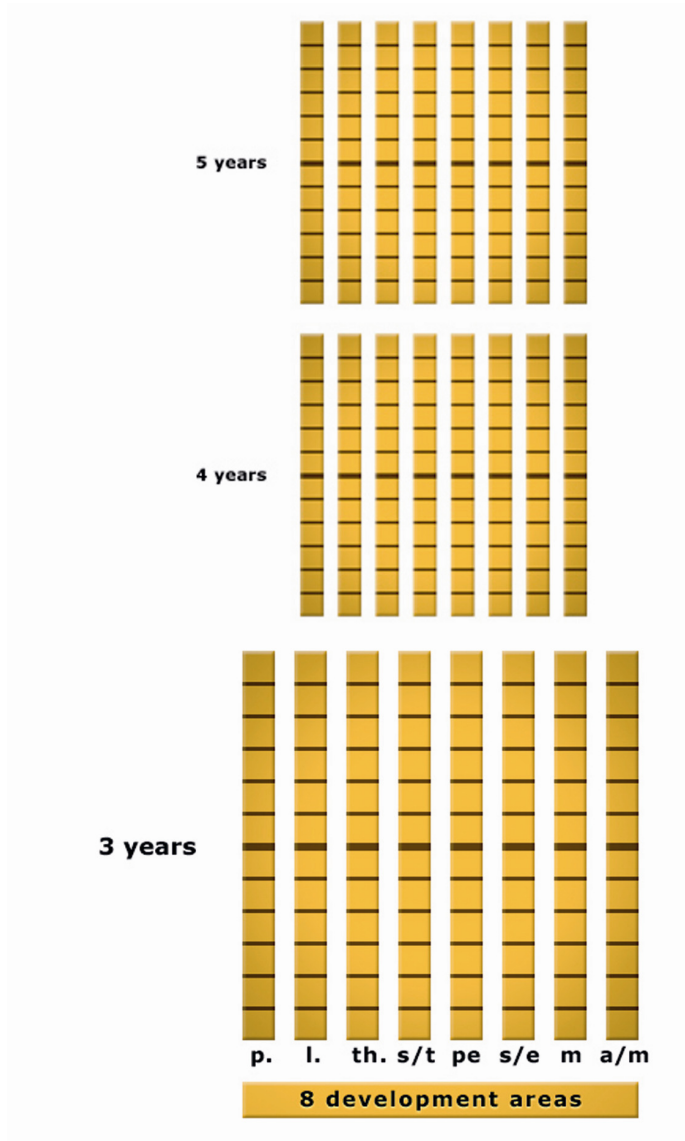


Fig. 3: Structuring of the activities of the 8 development areas over a period of 3 years (3-6). p=perception; l=language; th=thinking; s/t= space and time; pe=personality; s/e=social/emotional; m=motor; a/m= art and music

Holistic or Sequential: What is the Best Approach?

The Holistic approach is clearly the best choice for structuring an effective curriculum for young children. Let's look at some of the reasons. The holistic approach fits with the dynamic development model. We start in media res, in the middle of things, (Fischer & Bidell, 1998, 2006) as children do in their daily activities. It is a better reflection of the natural development process of young children than the Sequential approach and offers better chances in the curriculum to stimulate integration among the development areas. Does this mean that we reject the Sequential approach? As a curriculum approach, yes, but the sequential framework behind the Sequential approach can help us increase the effectiveness of the Holistic approach. The horizontal nature of the Holistic approach means that the project focuses have no difference in difficulty and, therefore, no hierarchy in the focuses. When there are many focuses at the same level, children may not be sufficiently challenged.

Sequential updating of project themes

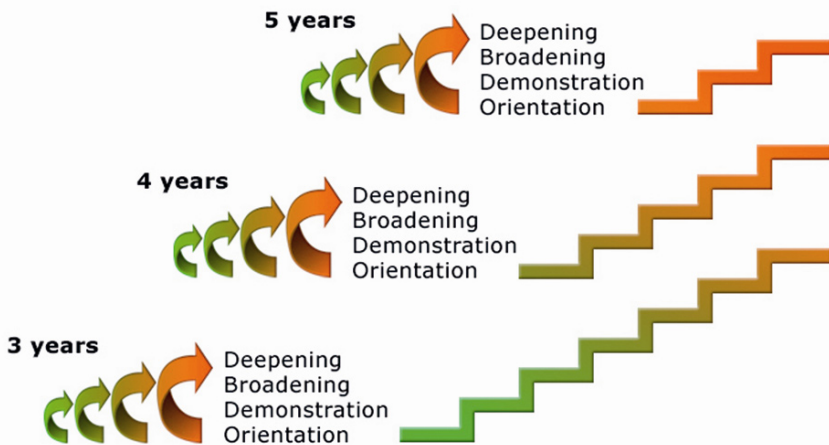


Fig. 4: Long (3, 4, 5 years) and short term cycles (OBD)of the project focuses over a period of three years and on the right side a representation of the sequential updating of the focuses through the year.

On the other hand, the Sequential approach has a very strong hierarchy. Even though the activities themselves may be novel and interesting, there is no context in which the activities give children the feeling of functionality. This lack of functional connectedness creates a divide between the familiar world of the children and the sterile world of hierarchical skills. Brain research

tells us that children not only develop a global system, as in the Holistic approach, but also a specific verbal system. The hierarchical ordering of the specific activities of the sequential framework can help us bring in specificity by organizing sequential activities within the context of the project focuses. Learning to tear paper into pieces, snipping with scissors, holding a marker, pencil or pen, drawing, and writing are skills from the hierarchical list of motor activities. Each of these skills can fit seamlessly into a project about My Body as children tear paper to glue onto body outlines, use scissors to cut yarn to make hair, draw the shape of their hands and feet with a marker, draw their portrait as they sit in front of a mirror, and write their own name under their self-portrait.

The sequential framework can also play an important role in designing the play and learning environment. Each learning centre is stocked with a variety of materials that encourage exploration and enhance learning in a range of difficulty. By ordering the materials we facilitate children's brains finding structures within the classroom environment. Here are some examples:

Language Centre

Various instruments for writing, all with varying levels of difficulty

Paper of different sizes and textures

Pens in various qualities

Various types of (picture) books

Various instruments and materials for learning to read, representing multiple levels of difficulty

Alphabet letters

Rhyming activities

Materials for synthesis, analysis, sound-letter combination

Simple reading books for encouraging initiative reading

Thinking Centre

Ordering of materials to stimulate math skills from simple to complex:

Simple:

classification of form, colour, size, dimension; Materials: Classicant seriation with bigness, thickness, length, highness, broadness with 5 structure; Materials: Serio

More complex:

seriation with 10 structure: Materials: Seriant I

seriation with 2 different features in 5 and 10 structure; Materials: Seriant II

comparison and counting:-comparison with strips (5 and 10 structure);
indirect comparison; Materials: Comparant

Complex:

counting to 5, 10, 20; matrix with 2 characteristics;
making simple mathematical operations with the help of educational
materials: Materials: Comparant.

Finally, the Sequential framework allows the teacher to individualize learning for each child- including children with special needs. She is able to offer those activities that meet the exact needs of each child from very basic to extremely advanced.

Conclusion

An effective curriculum should provide a good balance between promoting children's self-regulation and optimizing their development by the teacher. In the Pyramid Method, play and initiative learning offer children a rich environment in which all the developmental areas can be explored. The children are able to become more autonomous as they play and learn independently. We know that when children play and learn independently they will reach their functional level, but not their optimal level. The teacher plays an important role in optimizing the development of each child. She must divide her energy and expertise among all of the children in the group. She must give the children the support they need to work independently and to solve problems with a minimum of assistance. While offering new skills and information the teacher must focus on individual children, small groups and the whole group. Working with the whole group is very efficient because all the children are reached immediately, but the children's developmental abilities and interests are varied.

Therefore, the teacher will have a high level of interaction in order to reach all the children. Her interventions are most effective and motivating when they are challenging, surprising, and engaging while allowing psychological space for the contribution of each child. In the Pyramid method (Van Kuyk, 2009) the group exploration program offers just such interventions through the use of the four-step process of Orientation, Demonstration, Broadening and Deepening. In several research studies group exploration activities, in connection with self -regulation, proved to be effective.

In one study conducted by the University of Amsterdam, the Cohen effects (.80 is strong, .50 is medium, 30 is weak) were .45 for language and .68 for math. In a second study concerning the Amsterdam Preschool study of the University of Groningen, in which the language program was strongly improved, the Cohen effects were 1.08 for language development and .73 for math development. In a broad Eppe study, Sylva, Nelhuish, Sammons

Siraj-Blachford & Taggart (2005) stressed that ‘episodes of sustained shared thinking’ are important. Small group activities can be focussed on special subjects, to be effective, or activities to stimulate bright children to solve all kinds of problems themselves or work with technical or chemical materials, followed by reflection (Lück, 2004). Giving children individual help is effective, but distracts the teacher from all other children, when individual attention is needed for a longer time.

Tutoring is an effective but expensive way to work with individual children. The tutor is a special teacher who partners with the group teacher. The tutoring is intended as a preventive measure and can be seen as proactive tutoring that precedes the group activities ahead. This expensive remedy is warranted when children have special needs and require more learning time than other children. According to Slavin, Madden & Karweit (1994), who used the procedure to teach children reading in the first class of primary school, proactive tutoring is effective. We have used tutoring for 3-6 year old children and tutoring proved to be successful in an internal study (Van Kuyk, 2000). The tutoring is most effective when it is connected to the daily program.

It is clear that individualization is necessary to be able to optimize the development of every child. An assessment procedure is necessary to make clear which children need special attention (see also Eggen, 2006). Typically the children who score in the bottom twenty-five percent of the group have the greatest potential to benefit from proactive tutoring. Tutoring is a strategy which can help children succeed later in primary school. Children who score in the top twenty-five percent of the group are bright and need extra challenges to keep them motivated. They can participate in activities associated with the daily program in more advanced ways that increase their degree of self-regulation.

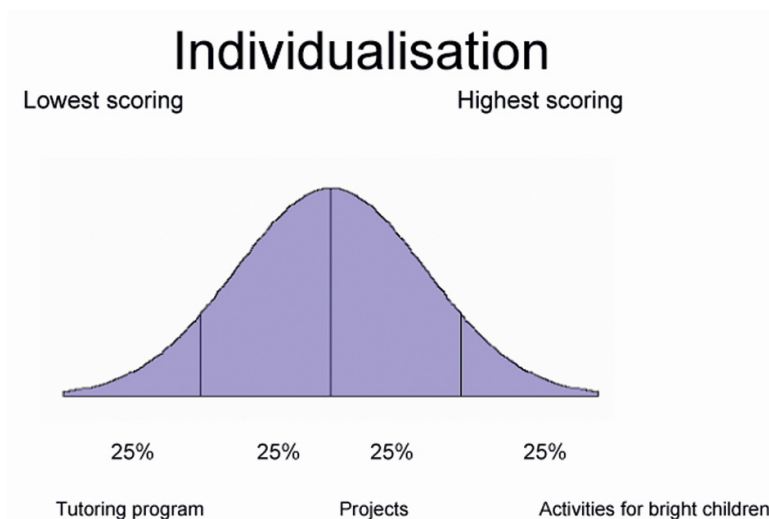


Fig. 5: Individualisation. Gauss Curve: The lowest scoring children get tutoring; the highest scoring children get activities for bright children.

In establishing tests for research and for following the children with a longitudinal student monitoring system, we have used the sequential framework as a basis for test development (Van Kuyk, 2009). The sequential framework offers traditionally strong possibilities for digital test development with a sophisticated methodology of item response theory (Eggen & Sanders, 1994). In the near future we will investigate the possibility of developing dynamic assessment instruments based on the holistic approach and a sequential framework behind.

References

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. 1. London, England: Hogarth.
- Case, R. & Okamoto, Y. (1996). The role of central conceptual structures in the development of children's thought. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, p. 265.
- Eggen, T. J. H. M. & Sanders, P. F. (1994). *Psychometrie in de praktijk*. Psychometrics in practice. Cito, Arnhem.
- Eggen, Th. (2006). Computerized adaptive testing for young children. In J.J. van Kuyk (Ed). *The Quality of Early Childhood Education*, Cito, Arnhem, the Netherlands.
- Erickson, M. F., Sroufe, L.A. & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behaviour problems in preschool in a high-

- risk sample. In: I. Bretherton and E. Waters (eds.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the society for research in child development, 50, pp. 147-166.
- Fischer, K. W. & Rose, S.P. (1998). Growth cycles of brain and mind. In: *Educational Leadership*, November, 1998, pp. 56-60.
- Fischer, K. W. & Bidell, T. R. (1998). Dynamic development of psychological structures in action and thought. In: W. Damon en R.M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley and Sons, pp. 467-561.
- Fischer, K. W. & Bidell, T. R. (2006). *Dynamic development in action and thought*. In: W. Damon and R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Volume I, Sixth edition*. New York: John Wiley and Sons.
- Geert, P. van (1998). A dynamic systems model of basic developmental mechanisms: Piaget, Vygotsky, and beyond. In: *Psychological Review*, 1998, vol. 105, no. 4, pp. 634-677.
- Geert, P. van & Steenbeek, H. (2005). Explaining after by before. Basic aspects of a dynamic systems approach to the study of development. *Developmental Review*, 25 (3-4), pp. 408-442.
- Kopp, C. B., (2000). Self-regulation in children. In: *International Encyclopedia of the social and behavioral Sciences*. J. J. Smelser & P. B. Baltes, eds. Oxford, UK: Elsevier.
- Kuyk, J.J. van (2000). *The Pyramid Project*. Educational method for three-to-six-year-old children. Scientific background description. Cito, Arnhem, the Netherlands.
- Kuyk, J. J. van (2003). *Pyramid, the method for young children*, Cito, Arnhem, the Netherlands.
- Kuyk, J. J. van, et al. (2003). *Pyramid book part 1 and 2*. Cito, Arnhem, the Netherlands.
- Kuyk, J. J. van (2009). The Pyramid Method. In: Roopnarine, J. L. & Johnson, J. E. (Eds.), 2008. *Approaches to early childhood education. Fifth edition*. Pearson, New Jersey.
- Leseman, P. (2004). *Verdwalen langs gebaande paden, Een andere kijk op leermoeilijkheden*. Universiteit Utrecht.
- Lück, G. (2004). *Naturwissenschaftliche Bildung im frühen Kindesalter*. Bielefeld, Universität Bielefeld.
- Luria, A. R. (1979). *The making of mind: A personal account of Soviet psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sarnecka, B. V. & Gelman, S. A. (2004). Six does not just mean a lot: Preschoolers see number words as specific. *Cognition*, 92, pp. 329-352.
- Slavin, R. E., Madden, N. A. & Karweit, N. L. (1994). Success for all, a comprehensive approach to prevention and early intervention. In: R. E. Slavin, N. L. Karweit & B. A. Wasik (Eds.), *Preventing early school failure; research, policy and practice*. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Shonkoff, J. P. & Philips, D. A., (2000). *From Neurons to Neighbourhoods*.

Transitando el camino de construcción de la lengua escrita, con La Mochila Mágica*

Zulay Maldonado González**

Maestra de preescolar, profesora invitada a la Especialización en Educación Inicial y a la Especialización Preescolar de la UPEL-IMP, a la Especialización en Promoción de La Lectura y La Escritura de la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, a la Maestría en Educación Preescolar de la UPEL-Rubio.

Doris Guerrero Contreras***

Maestra de Preescolar, Profesora de la Universidad Católica del Táchira, Profesora invitada a la Especialización en Educación Inicial de la UPEL-IMP, a la Especialización en Promoción de La Lectura y La Escritura de la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, a la Maestría en Educación Preescolar de la UPEL-Rubio.

• **Resumen:** *La lectura y la escritura son procesos indispensables en la era del conocimiento y de la información en la que se encuentra la sociedad. Sin embargo, estudios, estadísticas e informes indican que existen gran cantidad de personas que no poseen estas competencias básicas para responder efectivamente a las exigencias personales, laborales y profesionales. Ante esta situación surge La Mochila Mágica como un programa de promoción de lectura, que busca despertar el placer y el amor por la lectura en los niños y niñas desde su más tierna edad. A través del préstamo circulante y actividades de actualización apoya a docentes, padres, madres y otros adultos significativos en el proceso de alfabetización inicial. Para determinar su efectividad, seleccionamos como escenario para su aplicación el Jardín de Infancia Congreso de Angostura, del Municipio San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela. Realizamos una investigación de corte cualitativo, la cual se sustentó en los aportes teóricos de la psicolingüística, la sociolingüística, la perspectiva histórica cultural de Vigotsky y las últimas investigaciones de la Neurociencia. Después de un año de intervención continuada y sistemática obtuvimos resultados significativos. Por ello se ha seguido implementado el programa a lo largo de 10 años, durante los cuales se ha tratado de crear las condiciones para que se desarrolle la conciencia social sobre la importancia*

* Este artículo hace parte del proyecto denominado "La Mochila Mágica: Un Programa de Promoción de Lectura para la Educación Inicial", iniciativa particular de las autoras, que comienza en 1998 y aún está vigente, actualmente inscrito en el Centro de Investigación "Georgina Calderón", de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL-IMP.

** Técnico Superior en Educación Preescolar de la Universidad Católica "Andrés Bello", Licenciada en Educación de la Universidad Católica del Táchira, Especialista en Promoción de La Lectura y La Escritura de la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, Magister en Gerencia Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Doctoranda de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Correo electrónico: zulaymaldonado@hotmail.com

*** Licenciada en Educación y Farmacéutica de la Universidad de los Andes; Magister Scientiae en Educación Mención Lectura de la Universidad de los Andes; Doctoranda en Innovaciones Educativas de la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas. Correo electrónico: dosogeco@gmail.com

de la lectura, como herramienta del pensamiento que abre los caminos hacia el ejercicio de la libertad, el conocimiento de sí mismo y el respeto por la vida.

Palabras clave: Educación Inicial, procesos de adquisición, lectura, escritura, niños y niñas, docentes, padres y madres.

Viajando pelo caminho da construção da língua escrita com a mochila mágica

• **Resumo:** *A leitura e a escrita são processos indispensáveis na era do conhecimento e da informação onde fica a sociedade atual. Contudo, os estudos, as estatísticas e os relatórios indicam que há um grande número de pessoas que não têm estas competências básicas para poder responder efetivamente às exigências pessoais, de trabalho e profissionais. Respeito a esta situação surge A Mochila Mágica como um programa para promover a leitura, com o propósito de despertar o prazer e o amor pela leitura nas crianças desde a primeira idade. Através do empréstimo circulante e de atividades de atualização o programa apóia os professores, os pais e outros adultos importantes no processo de alfabetização inicial. Para determinar sua efetividade foi selecionado o Jardim de Infância Congresso de Angostura, da Municipalidade de San Cristóbal, estado do Táchira, Venezuela. A pesquisa de tipo qualitativo baseou-se nas contribuições teóricas da psicolingüística, da sociolingüística, da perspectiva histórico-cultural de Vigotsky e das últimas pesquisas em Neurociência. Resultados significativos apareceram depois de um ano de intervenção continuada e sistemática. O programa tem sido implementado durante 10 anos, e um grande esforço tem sido feito para criar as condições necessárias para o desenvolvimento da consciência social sobre a importância da leitura, como ferramenta do pensamento que abre novos caminhos para o exercício da liberdade, para o conhecimento de si mesmo e para o respeito pela vida.*

Palavras chave: educação na primeira idade, processo de aquisição, leitura, crianças, professores, pais.

Traveling the way to the reconstruction of the written language with the mochila mágica (magic rucksack)

• **Abstract:** *Reading and writing are sine qua non processes in the knowledge and information age that the society is undergoing nowadays. Nevertheless, studies, statistics and reports show that there are a great number of people who are not endowed with these basic competences to be able to respond to personal, labor and professional demands effectively. As a result, Mochila Mágica emerges as a reading promotion program that aims at awakening the pleasure and love for children's reading from their earliest age. Through the active loan and updating activities this program becomes a*

support for teachers, parents and other adults with a significant role in the early literacy process. To define its effectiveness, Angostura Congress Childhood Garden of the Municipality of San Cristóbal, Province of Táchira, Venezuela was selected as the scenario for its implementation. A qualitative research, based upon the theoretical contributions of psycholinguistics, sociolinguistics, Vigotsky's historical cultural perspective and the latest research studies in Neuroscience, was conducted. Significant results were obtained after a year of continued and systematic intervention. The program has been implemented for 10 years, with the aim to develop social awareness about the importance of reading as a thought tool that opens new ways towards the exercise of freedom, knowledge itself and the respect for life.

Keywords: Early Education – acquisition-reading-writing-children-teachers-parents processes.

Primera versión recibida abril 17 de 2009; versión final aceptada agosto 11 de 2009 (Eds.)

-I. Introducción –II. Problematicación –III. La Mochila Mágica como propuesta –IV. Objetivos –V. Metodología –VI. Aspectos Relevantes –VII. Reflexiones Finales. – Lista de referencias.

I. Introducción

La lectura, junto con la escritura, la expresión oral y el pensamiento lógico matemático, se reconocen como habilidades que informan, comunican y abstraen los fenómenos de la existencia humana y del mundo, y desde las cuales se genera la posibilidad de conocimiento para explicar, reconstruir o transformar la realidad en cualquier campo (Hernández, 1999).

Cabe resaltar que estas habilidades son una parte de la cultura que todas y todos debemos aprender, y cambian con la propia evolución de la educación, y ésta a su vez cambia en función de los adelantos científicos y de los resultados obtenidos de investigaciones realizadas, aunada por supuesto, a los procesos que se estén viviendo en la sociedad. Con cada revolución cultural y, como consecuencia de ella, se dan cambios en la organización y distribución social del saber, lo que conlleva a una revolución paralela en la cultura del aprendizaje, la más reciente de las cuales aún no ha terminado: las nuevas tecnologías de la información, unidas a otros cambios sociales y culturales, están dando lugar a una nueva cultura del aprendizaje que trasciende el marco de la cultura impresa y que debe condicionar los fines sociales de la educación.

En consecuencia, en este momento las sociedades están insertas en un complicado proceso de transformación. Una transformación inesperada que está afectando la manera como se organizan, trabajan, se relacionan, se comunican, manejan la incertidumbre y aprenden los seres humanos. Al respecto Marceló (2002) señala que:

Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje.

Ya no basta con que cada individuo vaya incorporando desde el inicio de su vida académica un cúmulo de conocimientos al que podrá recurrir después. El ciudadano, actualmente, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer esos saberes acumulados y de adaptarse a un mundo en permanente cambio, ya que éstos tienen una utilidad relativa en función de los avances del conocimiento producido por la investigación. “La formación de base debe aspirar a permanecer en un mundo donde todo cambia, a dotar a las personas de autonomía personal, capacidad de comunicación, conocimiento de los procesos de resolución de problemas, manejo de información” (Marceló, ob. Cit.).

De acuerdo con el contexto descrito, entonces la educación debe estar dirigida a ayudar a los estudiantes y a las estudiantes a aprender a aprender, ubicándola dentro del marco de la civilización cognitiva, promoviendo capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas. Capacidades relacionadas con la manera de buscar, seleccionar, organizar, interpretar y darle sentido a la información, para poder analizarla críticamente y de esta forma poder relacionarse e interactuar con el conocimiento, no para repetirlo mecánicamente, sino para transformarlo, reelaborarlo y reconstruirlo.

Todo esto está relacionado con que, si la educación quiere ... atender a las exigencias de esta nueva sociedad del aprendizaje, debería por tanto fomentar en los alumnos capacidades de gestión del conocimiento, o si se prefiere, de gestión metacognitiva, ya que sólo así, mas allá de la adquisición de conocimientos concretos, podrán enfrentarse a las tareas y a los retos que les esperan en la sociedad del conocimiento (Pozo, 2006, p. 50).

Es decir, la educación debe proporcionar a los estudiantes y las estudiantes herramientas intelectuales y sociales que los capaciten para el manejo adecuado de sus estrategias cognitivas y el uso continuo de los procesos cognitivos básicos y de alto nivel, para tomar conciencia de cómo aprende, propiciando un aprendizaje estratégico que le permitirá gestionar sus propios aprendizajes y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Entre estas herramientas intelectuales fundamentales e indispensables se encuentran la lectura y la escritura, las cuales en el escenario antes descrito, deben ir orientadas a “promover lectores y escritores activos, que construyan su propio texto a partir de los múltiples y variados textos (o fuentes de información) que se tienen hoy día a disposición” (Pozo, 2006, p. 47).

Por tanto, se hace necesario reconstruir la concepción tradicional de lectura y escritura que manejan los padres, madres y docentes, hacia una concepción constructivista e interactiva; esto tiene especial repercusión en nuestras niñas y niños, pues según sea el modo en el que se conceptualicen estos procesos, difiere la manera de abordar y considerar su enseñanza y aprendizaje, y en consecuencia la adquisición de competencias para desenvolverse en la sociedad del conocimiento y la información, y responder eficientemente a sus exigencias.

Estas exigencias estarían relacionadas con todo ese flujo informativo que caracteriza a la sociedad del conocimiento y de la información, el cual,

... exige mayores capacidades o competencias cognitivas por los lectores de esas nuevas fuentes de información, cuyo principal vehículo sigue siendo, con todo, la palabra escrita, aunque ya no sea impresa. No es sólo que hay que aprender a navegar por Internet para no naufragar definitivamente, sino que la construcción de la propia mirada o lectura crítica de una información tan desorganizada y difusa requiere del lector, lectora o navegante, unas competencias cognitivas que tal vez no requería la lectura crítica de textos ordenados. En la medida en que en esas nuevas tecnologías la función del autor o autora se diluye, la del lector, lectora o aprendiz se hace más exigente (Pozo, 2006, pp. 47-48).

II. Problematicación

Pero lejos de encontrar en los estudiantes y las estudiantes el manejo eficiente de estas herramientas, lo que se encuentra es un “marcado descenso en los índices de consumo de libros y hábitos de lectura, aún en países con una larga tradición lectora, que está acompañado de un problema mucho más preocupante: el de los bajos niveles de competencia lectora, como lo muestran los resultados de pruebas internacionales como Pirls y Pisa” (Peña, 2.003, p.17).

La gravedad de esta realidad llevó a países como Francia a introducir el término *iletrismo*; en palabras de Ferreiro (2000):

... el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura. O sea: hay países que tienen analfabetos (porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes) y países que tienen *iletrados* (porque a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no

han producido lectores en sentido pleno). El tiempo de escolaridad obligatoria se alarga cada vez más, pero los resultados en el "leer y escribir" siguen produciendo discursos polémicos. Cada nivel educativo reprocha al precedente que los alumnos que reciben "no saben leer y escribir", y no pocas universidades tienen "talleres de lectura y redacción". Total, que una escolaridad que va de los 4 años a bien avanzados los 20 (sin hablar de doctorado y postdoctorado) tampoco forma lectores en sentido pleno. Está claro que estar "alfabetizado para seguir en el circuito escolar" no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana (p. 3).

Entonces, si está demostrado que la mayoría de los estudiantes y las estudiantes no poseen las competencias lingüísticas, cognoscitivas y comunicativas, que el contexto actual exige, ¿cómo podrán acceder al conocimiento múltiple e incierto que caracteriza a la sociedad de la información, y participar de un aprendizaje continuo de una manera eficiente? Para Pozo (2003): "Vivimos en una sociedad de la información, que sólo para unos pocos, los que han podido acceder a las capacidades que permiten desentrañar, poner orden en esa información, se convierte en verdadera sociedad del conocimiento" (p. 49). Es decir, existe una gran desventaja para aquellos y aquellas que no poseen dichas competencias; la brecha se amplía, las diferencias se marcan, aunque pareciera que con la informatización del conocimiento, éste se convierte en más horizontal y menos selectivo pues los saberes son más accesibles. Pero cuando se revisan cifras como las planteadas por Unesco, se evidencia una realidad nada alentadora:

Aunque las tasas de alfabetización han aumentado en América Latina y el Caribe, la región se sigue caracterizando por la existencia de disparidades. En la edición de 2008 del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo se señala que, si bien la tasa de alfabetización de adultos alcanza la cifra del 91% en América Latina, en la subregión del Caribe sólo asciende a un 74%. Esto significa que casi 39 millones de adultos de la región carecen de las competencias en lectura y escritura necesarias no sólo para satisfacer las exigencias impuestas por la vida diaria y laboral, sino también para poder adquirir el aprendizaje permanente que imponen las sociedades del conocimiento actuales (Unesco, 2008).

En virtud de lo expuesto, se puede pensar que la escuela no ha cumplido a cabalidad con su rol alfabetizador, por la debilidad en los métodos que ha empleado en la formación lectora de niños y niñas. Estos dos procesos, leer y escribir, se le presentan al niño o niña totalmente descontextualizados y desvinculados de la realidad, objetos de conocimiento que sólo pueden ser contemplados y reproducidos fielmente, sin ninguna intervención del sujeto cognoscente, como no sea la de repetir mecánicamente. Estos procesos son concebidos como técnicas perceptivo-motrices: la lectura como descifrado, y la escritura como la transcripción gráfica del lenguaje oral.

Su uso, dentro de la escuela, está relacionado sólo con actividades sin sentido como: copiar del libro, copiar del pizarrón lo que escribe la maestra, responder cuestionarios copiando las respuestas del libro, el libro único de texto, tomar dictados, hacer ejercicios de caligrafía. Estas prácticas transmiten información errada sobre lo que significa leer y escribir de verdad, provocando una marcada fragmentación entre lo que se lee y se escribe en la escuela y lo que se lee y se escribe fuera de ella, ocultando así sistemáticamente la función social de la lengua escrita y trayendo como consecuencia la falta de interés y disfrute de los niños y niñas hacia la lectura.

De igual manera, esta concepción técnico-instrumental de la enseñanza de la lectura y la escritura, el uso de los métodos de marcha sintética y analítica, obliga a los niños y niñas, al iniciar su proceso de alfabetización, a seguir la progresión clásica que consiste en comenzar por las vocales, seguidas de la combinación de consonante con vocales, y de allí a la constitución de las primeras palabras por duplicación de esas sílabas (mamá, papá, nené), utilizando los famosos silabarios o cartillas, además de la atribución como prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura de habilidades de articulación fonética y para la escritura ejercicios de apresto para ejercitar la motricidad fina y la coordinación óculo-manual.

Lo más grave de lo planteado, es que esta concepción tradicional, que aún sigue vigente en nuestras aulas, ha sido cuestionada en múltiples investigaciones, como la realizada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, en 1979, en la cual se intenta dar una explicación de los procesos y las formas mediante los cuales el niño o niña llega a aprender a leer y a escribir, abriendo un mundo del pensamiento infantil cuya existencia era completamente ignorada, lo cual cambia totalmente la perspectiva tradicional sobre la manera de abordar la enseñanza de la lengua escrita.

Los resultados de las investigaciones hacen especial relevancia en que estos procesos son más adquisiciones conceptuales que técnicas perceptivo-motrices, en las cuales hay que tomar en cuenta la competencia lingüística del niño o niña y sus capacidades cognitivas, ya que durante todo el proceso de alfabetización, el niño o la niña va creando y poniendo a prueba hipótesis para explicarse la escritura, como objeto de conocimiento, para leer y escribir cuando estas prácticas les interesan, así no hayan iniciado la escolaridad.

Sin embargo, en la mayoría de las aulas existe una marcada tendencia a mantener la concepción tradicional mecanicista de la enseñanza de la lectura y la escritura y una resistencia a asumir estos procesos como sistemas de representación alfabética del lenguaje, en donde lectura es interpretación y escritura es expresión y producción.

De allí que las estadísticas arrojen resultados tan desalentadores relacionados con la poca comprensión lectora, traduciéndose en iletrismo o analfabetismo funcional; al presentar la lectura sin ninguna relación con su uso funcional, el alumno o alumna no le encuentra sentido a lo que lee; si no sabe para qué le

sirve, se le dificulta hacer la transferencia, por tanto no comprende. Ese es el resultado de presentar la lectura y la escritura como objeto escolar y no como objeto social, que sirve dentro y fuera de la escuela. Ésta les oculta a los niños y niñas la información sobre para qué sirve leer y escribir, y sus funciones dentro de la sociedad. Reduce su uso real, significativo y contextualizado, a prácticas sin sentido.

III. La mochila mágica como propuesta

Según lo antes expuesto podemos aseverar la gravedad de la situación, la cual toma dimensiones de crisis, llegando a convertirse en motivo de preocupación. Es por esta razón que a partir de 1998 se concibe *La mochila mágica* como una propuesta viable para contribuir a solucionar de alguna manera la problemática descrita. La propuesta selecciona a los niños y niñas de 0 a 6 años como el grupo de atención prioritaria, al considerar esta edad como fundamental, primordial, irrepetible e insustituible en la vida del individuo, etapa cuando la persona inicia su proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita. En estos primeros años de vida, el niño y la niña tienen una enorme capacidad de aprender, aptitud innata que hay que aprovechar para acercarlos a la lectura a través de situaciones de grato encuentro con ésta.

La Mochila Mágica es un programa de promoción de la lectura que busca apoyar a docentes, padres y otros adultos en el proceso de alfabetización inicial de los niños y las niñas, a través del préstamo circulante de materiales de alta calidad y contenido literario, actividades de formación, actividades de promoción de lectura en diversos espacios, a fin de estimular de manera temprana el disfrute por la lectura y propiciar su proceso de adquisición.

Todo esto tiene sentido, dentro del contexto que describe Peña (2003):

Para millones de niños y niñas de América Latina, los libros siguen siendo lejanos y difíciles de alcanzar, no sólo porque no puedan comprarlos o conseguirlos en la biblioteca, sino porque no les dicen nada o encuentran muchas dificultades para leerlos. Muchos de estos niños no tuvieron libros en sus casas, tampoco vieron leer a sus padres, ni los oyeron leerles cuando eran pequeños. Para ellos, la lectura nunca fue una forma de relacionarse con otros mundos, con otras historias. La promoción de la lectura puede ayudar a compensar esta privación cultural, ofreciendo "tiempos y espacios donde el deseo de leer pueda abrirse camino", como dice Michèle Petit. La relación que muchos niños y jóvenes han tenido con los libros se circunscribe a los usos escolares. Leer es para ellos un sinónimo de estudiar y por eso los libros han estado siempre asociados con los deberes escolares y la evaluación. Esto los ha ido alejando de los libros y les ha impedido encontrar razones distintas para leer que aprender a leer o leer para aprender. (p. 3)

Por esta razón, el préstamo circulante es una de los aspectos prioritarios del

programa, ya que pone el libro en manos de los niños y niñas, posibilitando ese acercamiento, propiciando una relación dinámica con la lectura en donde se movilizan sus pensamientos, sus afectos y sus fantasías, obteniendo gratificaciones desde la lectura en sí misma, porque son verdaderos libros que ayudan a los niños y a las niñas a descubrir que “la lectura es una experiencia cultural bella por sí misma, que vale la pena” (Tonucci, 2000, p.30).

Aunado a los libros, el programa concibe los procesos de lectura y escritura como objetos de conocimiento, de naturaleza multidimensional, en donde multiplicidad de factores se conjugan para dar paso a su adquisición y apropiación, los cuales deben ser abordados tomando en cuenta la interrelación dinámica y compleja que se da entre dichos factores, ya que cada uno depende del otro, funcionando como unidades interrelacionadas que deben actuar sinérgicamente.

Por tanto, los dos ejes principales del proceso de aprendizaje, el que enseña y el que aprende, ya no se consideran como entidades únicas, sino como un elemento más, que se conjuga con los materiales de lectura utilizados, el ambiente de aprendizaje, la familia, el entorno, el contexto y “las conceptualizaciones que tienen de la lectura y la escritura, quienes aprenden (los niños) y quienes enseñan (los maestros)” (Ferreiro, 2004, p.13).

En este sentido, en el programa La Mochila Mágica no basta con el préstamo circulante; la formación es fundamental para reconceptualizar la visión que tienen padres, madres y docentes, de los procesos de lectura y escritura, y de la manera como se aprende a leer y a escribir. Reconceptualización directamente relacionada con la idea de que los niños y las niñas son sujetos que aprenden e interactúan con el medio permanentemente, conocen el mundo circundante a partir de su actividad sobre él, “...cuyo crecimiento intelectual no se debe a un proceso de suma de informaciones sino a largos períodos de reorganización de las informaciones, a veces de las mismas informaciones anteriores que cambian de naturaleza al entrar en nuevos sistemas de relaciones que el mismo niño va construyendo” (Kaufman, 2006).

En consecuencia, el programa la Mochila Mágica asume las concepciones que subyacen en la psicogénesis de la lengua escrita, la psicolingüística, la sociolingüística y la teoría histórica cultural de Vigotsky, en cuanto a las explicaciones psicológicas del aprendizaje, a sus relaciones con el proceso de desarrollo y a la manera como conciben la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En este sentido, supera la idea de cuestiones como la de los métodos, la mejor edad para iniciarse en el proceso, los prerrequisitos, la maduración, la secuencia de letra-sílaba-palabra-oración, la necesidad de actividades de prelectura y preescritura, y propone una aproximación amplia y no restrictiva de lo que significa leer y escribir en la Educación Inicial, la cual parte de lo planteado por Solé (2001):

Aprender a leer no es muy distinto de aprender otros procedimientos que se aprenden en la escuela. Requiere que el alumno atribuya

sentido a la lectura, que cuente con recursos cognitivos suficientes para hacerlo y que tenga a su alcance la ayuda insustituible de personas que confíen en la competencia del niño y que sepan intervenir para fomentarla. Como ocurre con otros aprendizajes, no se realiza de un día para otro, ni se consigue su dominio de una vez para siempre. Se trata de un proceso dilatado, a lo largo del cual se incrementan las posibilidades del lector experto, o al menos convencional (p. 69).

Así, desde esta perspectiva, a partir de las actividades de formación propuestas por la Mochila Mágica, se busca en padres, madres y docentes un cambio de actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, que se verá reflejada en el desplazamiento del foco de atención: desde la decodificación (como único componente del proceso) hacia el acercamiento del niño o niña a la lectura y a la escritura, a través de experiencias gratificantes y divertidas, significativas, contextualizadas, que formen parte de su vida y que tengan que ver con leer de verdad, para algo y con sentido. Lo que se traduce en sustituir las prácticas tradicionales (planas, deletreo, copia, dictado, o ejercicios de aprestamiento) por otras que estén relacionadas con el uso funcional de la lengua escrita, dentro del enfoque globalizador del trabajo por proyectos, talleres, etc., en los cuales se propicia:

- Leer y escribir con y para los niños y niñas, todo tipo de textos que sean posibles y necesarios;
- Leer y escribir delante de los niños, haciéndoles comprender su valor comunicativo (cartas, mensajes, carteles, afiches, tarjetas).
- Permitir la presencia pertinente de lo escrito en el aula: libros informativos, recreativos, papelógrafos, referentes de escritura, multimedia.
- Lectura, producción y uso de diversidad de textos, con la finalidad de resolver cuestiones prácticas, potenciar el conocimiento y gozar del placer estético.
- Tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños y niñas para abordar el nuevo conocimiento.
- Responder los interrogantes de los niños y niñas sobre la lengua escrita para profundizar en su conciencia metalingüística: ¿qué dice aquí? ¿cómo se escribe?

De esta manera, el aprendiz va interactuando con la lengua escrita, descubriendo toda la gama de relaciones que la caracterizan, en situaciones reales de uso, enriqueciendo sus conocimientos de la lengua y del mundo, lo que le permitirá construir significados en el momento en que se enfrente a un texto, ya que tal como lo señala Tellería (1996):

...el niño es un sujeto activo que aprende la lengua escrita de la misma manera que aprende la lengua oral, es decir, participando activamente en eventos comunicacionales y es de esta manera como aprende las reglas fundamentales que le van a permitir construir los significados de los mensajes escritos (p. 37).

Por consiguiente, el planificar situaciones reales, auténticas, de uso de la lengua escrita en el aula y en el hogar, propicia la activación de una cantidad de procesos cognitivos implicados en la comprensión de la lectura, lo que va a significar el acceso competente a un texto escrito, ya que se provee al niño y a la niña de las estrategias que les permitirán abordar diferentes textos con diferentes intenciones.

Cabe resaltar que durante el proceso de lectura se establece una red de transacciones, en las cuales el significado es construido no solo por el autor, sino entre ambos: el autor crea la estructura del texto y el lector la recrea, utilizando sus conocimientos y experiencias anteriores y sus esquemas cognitivos... Tanto el que lee como lo leído se transforma: el que lee, por efecto de lo que el autor se propuso en la comunicación, y lo leído, por la apropiación que de ello hace el lector y la asimilación a su realidad vital, su tiempo, su intención o el momento en que hace la lectura. De donde no puede reducirse la obra a un significado único, que sería el que se conforma con la intención que se propuso el autor sino que, por el contrario, es una realidad abierta a infinitas interpretaciones que resultan de ser distintos los lectores y las lecturas (Peña, 1997, p. 21).

Para que esta transacción sea efectiva, el lector o lectora debe utilizar diversas estrategias de lectura que le van a permitir comprender el texto al que se enfrenta, aliarse con el autor o autora y converger con él o ella para encontrar un significado.

Por esta razón, es de suma importancia tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños y niñas, además de irlos enriqueciendo, y considerar igualmente las estrategias de lectura. En la Mochila Mágica se propone propiciar las planteadas por Goodman (1996), las cuales él denomina estrategias cognitivas de comprensión: organización e iniciación, muestreo y selección, predicción e inferencia, verificación y control, y finalización.

Para ejercitar o potenciar en los niños y niñas el uso de estas estrategias cognitivas de comprensión, La Mochila Mágica aconseja utilizar los cuentos facilitados en el préstamo circulante, para lo cual es importante hacer preguntas antes, durante y después de la lectura, a fin de activar conocimientos previos y esquemas interpretativos, formular y verificar hipótesis, predicciones e inferencias. La información obtenida, de esta manera, permitirá a los niños y niñas la construcción de significado y el control de la comprensión del texto.

De ello se desprende la necesidad de resaltar que los niños y niñas, ya desde edades muy tempranas, tienen nociones sobre la lengua escrita y evolucionan en el proceso lector en la medida en que participan en actividades de lectura, como las descritas en párrafos anteriores, por lo que el Programa La Mochila Mágica le da especial importancia a la práctica de la lectura en el contexto escolar y familiar, y a las oportunidades que tengan los niños y niñas de participación activa y significativa, así como al acompañamiento por parte de una persona adulta, ya que el aprendizaje no se realiza de manera aislada,

sino en un proceso de interacción con los demás (docentes, padres y madres, o sus pares). Proceso, éste que puede ser explicado desde los planteamientos de Vigotsky en su teoría sociocultural.

Vigotsky (1979) plantea que las bases del conocimiento son de naturaleza social. Los procesos superiores, como la lectura y la escritura, son el reflejo directo de procesos sociales en los cuales el individuo ha participado en momentos anteriores; señala este autor: "...el mecanismo que se encuentra en la base de las funciones mentales superiores es una copia de la interacción social. Todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales internalizadas" (p. 129).

Los niños y niñas internalizan la estructura de las actividades que incluyen la lectura y la escritura, que se llevan a cabo en el mundo que los rodea. Inicialmente lo hacen interpsicológicamente, es decir, en las interacciones con las personas alfabetizadas; posteriormente, el proceso se conduce desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico, de lo social a lo individual; esta internalización implica la reconstrucción de la actividad psicológica.

Para Vigotsky (ob. Cit.), el proceso de internalización se produce en situaciones de aprendizaje, las que denomina situaciones en la Zona de Desarrollo Próximo, en las que se establece la distancia entre resolver libremente un problema y la necesidad de ayuda de otro más competente como vía inequívoca de acceder al conocimiento. Desde este planteamiento, se expone el valor que el aprendizaje de la lectura tiene para el niño o niña en la construcción de nuevos conocimientos, así como también el papel que cumple el docente, los padres y madres y otros más capaces como mediadores o mediadoras en el favorecimiento del desarrollo de los procesos intelectuales.

A través de las interacciones con las personas adultas, y por medio del lenguaje, los niños y niñas aprenden maneras apropiadas de conceptualizar sus experiencias y los fenómenos del mundo.

En este sentido, la escuela y la familia juegan un papel fundamental en la iniciación del niño o la niña en el proceso de la lectura. Ambas instituciones deberán estimular sus capacidades para comprender, utilizar y disfrutar el lenguaje, inculcarle confianza en su inteligencia y hacerle ver que la lectura es algo deseable (Betthelheim & Zelan, 2001).

La historia de un lector o lectora comienza desde su primera infancia; la actitud de un niño o niña que nunca ha visto en su ambiente familiar una relación afectiva positiva con la lengua oral y escrita, es muy distinta de la actitud del niño o niña que desde pequeño ha escuchado nanas y canciones, poemas y cuentos narrados o leídos por sus padre o su madre. El niño o niña debe encontrar, desde que se inicia en la lectura, que ésta es significativa y placentera porque está vinculada a su mundo real, porque le abre la posibilidad de conocer muchos mundos amplios y maravillosos, porque le da respuestas a sus preguntas, porque le enriquece la vida, porque le amplía su ámbito de comunicación.

IV. Objetivos

El programa plantea los siguientes objetivos:

- Apoyar a docentes, padres, madres y otras personas adultas en el proceso de alfabetización inicial de los niños y niñas de Educación inicial, a través del préstamo circulante de materiales de alta calidad y contenido literario, y actividades de formación.
- Incentivar a docentes, padres y madres a contribuir de manera significativa en el proceso de adquisición y apropiación de la lectura y la escritura de los niños y niñas, a partir de su participación en el programa.
- Propiciar experiencias significativas de lectura en los niños y niñas que les permitan desarrollar las estructuras básicas para enriquecer el desarrollo del lenguaje a través del contacto con materiales de alta calidad y contenido literario.
- Ofrecer al personal docente del nivel Educación Inicial del Estado Táchira, padres, madres y otras personas adultas participantes, un programa de formación sobre cómo promocionar la lectura de forma continua y permanente.
- Promover entre el personal docente participante del programa, un cambio de actitud que implique una revalorización de la importancia que tiene la lectura y la escritura vista bajo el prisma de las nuevas concepciones, de manera que valoren estas actividades como las herramientas más importantes para la formación de seres humanos conocedores, participativos, críticos y creadores.
- Hacer seguimiento y evaluación del programa para determinar su impacto y efectividad.

V. Metodología

Se sigue una metodología cualitativa, tipo investigación acción colaborativa, ya que además de conocer una realidad, se pretende intervenirla para modificarla con la participación de todos sus actores, en este caso, los docentes, madres y padres participantes del programa.

El proceso de investigación acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se evidencian los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de intervención, aplicación de la propuesta y evaluación. Este programa se concibió inicialmente como un proyecto de investigación denominado *Incentivemos el amor por la lectura en los niños desde el preescolar con La Mochila Mágica*. En ese primer momento, se seleccionó al Jardín de Infancia Congreso de Angostura, del Municipio San Cristóbal, Estado Táchira, con sus 21 docentes, 179 niños y niñas, y 80 padres y madres, como sujetos de estudio.

Como técnica de investigación, se utilizó la observación en sus dos

clasificaciones: la externa o no participante, al inicio de la investigación, y la interna o participante cuando ésta fue avanzando, permitiendo a las investigadoras maximizar la intervención, integrarse con los miembros de la institución e involucrarse en la misma. También se utilizó la entrevista para los niños y las docentes y los encuentros con padres y madres.

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron: el guión de observación, el cuaderno de notas, las notas de campo, las fotografías, videos, grabaciones, y el guión de entrevista.

El diseño de la misma estuvo estructurado en fases: diagnóstico, actualización, distribución, ejecución y evaluación.

La investigación se implementó durante un año escolar, en el cual se determinó la efectividad del programa en cuanto al interés que se despertó en los niños por los cuentos, el cambio de actitud generado en los docentes hacia la lectura en el aula, y la participación de los progenitores. Esta primera experiencia, que pudiéramos llamar fase piloto, se realizó en 1998.

VI. Aspectos relevantes

Desde esa primera experiencia han transcurrido once años, durante los cuales se continúa implementando el programa en diferentes instituciones preescolares, lo cual ha servido para extraer aspectos importantes inherentes al programa, que deben ser resaltados:

- La población a atender. En esta propuesta pedagógica la promoción de lectura comienza desde los 0 años, tomando en cuenta lo planteado por la neurociencia. Este es el punto fundamental del proyecto, pues llega al niño o a la niña cuando él o ella se encuentran en la etapa crítica o sensible. ¿Por qué se le denomina de esta manera? Porque es en esta edad cuando se produce el mayor número de sinapsis, siempre y cuando se le proporcionen los estímulos adecuados; por tanto hay que actuar con el niño o niña desde que nace, para propiciar el mayor número de interconexiones neuronales. Algunos autores y autoras lo han llamado cableado: a mayor cableado mayores posibilidades de inteligencia y de aprendizajes tiene el ser humano.
- Está comprobado científicamente que sí existe relación entre los resultados de una atención educativa adecuada durante los seis primeros años de vida y el futuro desempeño escolar y social del ser humano.
- En otras propuestas no se habían relacionado los aportes de la neurociencia con la lectura de cuentos en edad temprana, y la influencia positiva de esta práctica en el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje.
- Con esta investigación se rompe con el paradigma de "un libro para cada edad".
- Se corrobora lo efectivo de la combinación: *Entorno lector + libros*

de alta calidad y contenido literario + docente preparada + familia involucrada = niño amante de la lectura, con criterio para seleccionar el libro adecuado.

- El programa ha pautado la inclusión de libros informativos y recreativos para el personal docente, además de talleres de formación en el área de la lectura y la escritura para padres, madres y docentes.
- Ha sido concebido para actuar en diversos ámbitos: el preescolar, la familia y la comunidad.
- Nace de una iniciativa individual, sin apoyo institucional, ni recursos de ningún tipo, y poco a poco ha formado una estructura de apoyo que garantiza su perdurabilidad, a través de una red intersectorial que ha permitido poner en marcha el proyecto y crear la Fundación Amigos de La Mochila Mágica. Esta red estuvo conformada en su momento, por las Empresas Mavesa, Fundalectura, Banco Sofitasa, Ediciones Ekaré, Pemarka C.A., Telares del Táchira y La Fundación Polar, quien donó los equipos tecnológicos y el mobiliario necesarios para el funcionamiento del proyecto, después de dos años de seguimiento al mismo.
- La Fundación también ha contado con el apoyo de la Especialización en Promoción de Lectura y Escritura de la Universidad de los Andes, Núcleo Táchira, Banco del Libro, Librerías del Sur y Ateneo del Táchira.
- El programa, aun contando con el apoyo institucional mencionado, no cuenta con un apoyo económico estable; se ha mantenido durante once años por la voluntad de quienes lo coordinan y la colaboración incondicional de las promotoras de lectura. Por creer en ese sueño se mantiene viva La Mochila Mágica, a pesar de los contratiempos y las dificultades encontradas.

Sus líneas de acción continúan dirigidas hacia el préstamo circulante, los talleres de formación para madres, padres y docentes, y progresivamente ha ido incluyendo otras, tales como:

- Actividades de promoción de lectura en diversos espacios: centros de educación inicial, librerías, parques, zonas rurales, universidades, bibliotecas públicas durante todo el año escolar, teniendo especial relevancia las realizadas durante la época de navidad y las del mes del libro.
- Organización de eventos de carácter académico en procura de proporcionar a al personal docente informaciones recientes sobre temas relacionados con su práctica pedagógica y el desarrollo del niño o la niña.
- Realización del Encuentro de niños y docentes con la lectura. Programa La Mochila Mágica, de carácter bianual, el cual se constituye en una experiencia de promoción y animación de lectura, que utiliza estrategias y recursos variados, que permite a los participantes y a

las participantes, niños, niñas y docentes, acercarse a la lectura de manera divertida y placentera.

- La incorporación a la Línea de Investigación Pedagógica del Centro de Investigación Georgina Calderón, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM), en los Colectivos Pedagógicos que se realizan en las escuelas. Igualmente se crea una rama de investigación dentro de esta línea, agrupando y atendiendo en tutorías y asesorías los trabajos de grado relacionados con lectura y escritura, de las estudiantes de la especialización en Educación Preescolar e Inicial.

Como hemos señalado hasta ahora, el Programa La Mochila Mágica aborda todos los aspectos esenciales para promover la lectura, con un propósito claramente definido, con toda una concepción teórica que sustenta cada una de las actividades y eventos que realiza, con el apoyo institucional requerido; todo esto ha permitido su funcionamiento, contar con los equipos tecnológicos necesarios, constituir un centro documental con 380 documentos y una biblioteca especializada. Tener un stock de 1.500 cuentos disponibles para el préstamo circulante, atender en el transcurso de los 11 años de su funcionamiento a 11.079 niños y niñas, 1.478 docentes, 630 madres y padres, 201 instituciones y 96 estudiantes de postgrado y pregrado. Realizar cinco Encuentros de Niños y Docentes de Educación Inicial con la Lectura. Programa La Mochila Mágica, y la publicación del Boletín Informativo “Encuentros”.

VII. Reflexiones finales

Todos los elementos que conforman una sociedad se van transformando en función de la evolución de la cultura que regula las relaciones que se dan dentro de la misma. De igual manera ha sucedido con La Mochila Mágica; aunque conserva sus postulados iniciales, existen procedimientos que han cambiado en función de las exigencias del medio. En un inicio, tanto las actividades de lectura, el préstamo y la formación, se realizaban en la sede del programa; actualmente La Mochila se traslada a los centros educativos y a las comunidades, en virtud del cambio de horario que se suscitó en el sistema educativo venezolano.

Durante todos estos años hemos podido verificar que los padres y madres están abiertos a recibir orientaciones y a incorporar los cambios propuestos, mientras que para el personal docente el proceso es más lento, pues requieren de una intervención constante y tardan más tiempo en motivarse a realizar actividades de lectura y escritura significativas y funcionales, y en comprender que con actividades de este tipo es como los niños y niñas pueden llegar a apropiarse de ese nuevo objeto de conocimiento.

También hemos observado que a los niños y a las niñas les gusta que les lean, se entusiasman ante la presencia del libro; por lo tanto, La Mochila Mágica tiene sentido porque suple esa necesidad, despierta en unos y acrecienta en otros, según sea el caso, el placer de leer.

Otro aspecto relevante a tomar en cuenta en estas reflexiones finales, es que después de una intervención sistemática fundamentada y continuada del programa La Mochila Mágica en un aula o institución educativa, se han producido cambios cualitativos en la manera de abordar la lectura y la escritura en el preescolar o en el primer grado. Cambios relacionados con el uso funcional de la lengua escrita, utilización de diversidad de textos, creación del rincón de lectura, presencia de referentes de lectura en el aula, uso de libros informativos, entre otros. Sin embargo, la problemática planteada en el presente artículo, existe, es palpable, no se queda en citas textuales; en todas las instituciones educativas que La Mochila Mágica visita por primera vez se evidencian prácticas tradicionales de enseñanza de lectura y escritura.

De igual manera hemos observado a lo largo de estos años, que existen marcadas diferencias entre los niños y niñas a quienes se les lee a partir de las orientaciones dadas por La Mochila Mágica, y a quienes no se les lee o no siguen estas orientaciones, en cuanto al período de atención relacionado con la extensión del texto leído, al uso de las estrategias cognitivas de comprensión y a la actitud ante la lectura y los textos presentados. Los niños y las niñas pertenecientes al programa disfrutaban de la lectura, conocen y manejan diversidad de títulos, interactúan con los libros con un para qué definido, le prestan más atención al texto que a las imágenes, exigen la presencia de libros en el aula y utilizan eficientemente las estrategias cognitivas de comprensión.

En consecuencia, se ha podido determinar que las condiciones en las cuales el niño y la niña se apropian de la lectura y la escritura, determinan su relación y su uso a lo largo de la vida.

Por todo lo expuesto a lo largo de este artículo, La Mochila Mágica seguirá abriendo puertas y ventanas, construyendo y recorriendo caminos, tendiendo puentes para que la lectura y la escritura sean presentadas en la escuela y en el hogar como las herramientas fundamentales para todas las formas de aprendizaje, para satisfacer exigencias impuestas por la vida diaria y laboral y como motor de cambio y medio de progreso social, además de propiciar que los derechos de las niñas y los niños que aprenden a leer y a escribir sean respetados, en procura de no “reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel” (Ferreiro, 2000), sino que los niños y niñas sean considerados como los seres pensantes que son.

Lista de referencias

- Bettelheim, B. y Zelan, K. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y Escribir en un Mundo Cambiante*. [Documento en línea]. Recuperado el 4 de enero de 2009, de: <http://www.editores.com/congreso2000>
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Sexta edición. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Hernández, J. (1999). *Animación y Promoción de la Lectura*. Consideraciones y Propuestas. Medellín: Comfenalco.

- Godman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto*, 2. *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Kaufman, A. (2006). *La Lectura distintos momentos de la escolaridad*. [Documento en línea]. Recuperado el 30 de enero de 2009, de: http://www.wacee.org/cd_morelia2006ponencias/kauffman.html
- Marceló, C. (2002). Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento en *Education Policy Analysis Archives*, 10(35), agosto 16, 2.002. [Documento en línea]. Recuperado el 20 de marzo de 2009, de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35>
- Peña, L. (1997). La lectura en cinco movimientos. *Hojas de Lectura*, 44. pp. 16-21.
- Peña, L. (2003). *Dejar Leer*. [Documento en línea]. Recuperado el 20 de diciembre, de: <http://www.fil.com.mx/promotores>
- Pozo, J. (2.003). *Adquisición del Conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. et al. (2.006). *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao
- Solé, I. (2.001). ¿Lectura en Educación Infantil? ¡Si, gracias! en *Comprensión Lectora*. El uso de la lengua como procedimiento. Colección Claves para la Innovación Educativa, 10. Caracas y Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo-Grao: pp. 69-78.
- Tellería, M. (1996). *El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva*. Mérida: Ediciones del Postgrado de Lectura, Universidad de Los Andes.
- Tonucci, F. (2.000). *El Nacimiento del Lector en Para que haya Lectores*. Tomo 3. Caracas: Fundalectura y Banco del Libro.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Unesco (2008). Conferencia Unesco "De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: hacia los desafíos del siglo XXI" [Documento en línea]. Recuperado el 14 de marzo, de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3388>

Referencia

Zulay Maldonado González y Doris Guerrero Contreras, "Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 971-988.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(2): 989-1007, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria*

Ruth Milena Páez Martínez**

Maestra de primaria en el Distrito Capital de Bogotá por más de 11 años y ahora coordinadora en un colegio del mismo Distrito.

• **Resumen:** *Las cuestiones ¿por qué se presentan las interacciones violentas entre las personas menores? ¿cómo se caracterizan? ¿qué mecanismos de reflexión y posibles acciones pueden orientar y abordar los maestros y maestras?, movilizan el desarrollo del presente artículo a lo largo de tres reflexiones analíticas: la primera, en torno a la experiencia de sí mismo y del otro por el cuerpo, como una condición necesaria para el autoconocimiento y el reconocimiento; la segunda, referida a la experiencia del juego en los niños y niñas escolares, como opción de formación en la interacción “no violenta”, en tanto hace posible la inmersión en un mundo nuevo en donde el otro, incluso el extraño, pueda interactuar con sus pares; y se dejan algunas pistas sobre la experiencia del cuerpo del propio maestro o maestra en la formación de los niños y niñas. Todas ellas, como posibilidad y apuesta para la interacción sin violencia en los niños y niñas de primaria, gracias al reconocimiento del cuerpo.*

Palabras clave: Formación de niños y niñas, experiencia, cuerpo, violencia, juego, interacción, formación de maestros y maestras.

Corpo reconhecido: Formação para a interação sem violência na escola primária

• **Resumo:** *As questões Por que se apresentam interações violentas entre os menores? Como se caracterizam? Que mecanismos de reflexão e que ações possíveis podem ser orientadas e abordadas pelos professores e professoras?, mobilizam o desenvolvimento deste artigo ao longo de três reflexões analíticas. A primeira é em torno da experiência do si mesmo e do outro pelo corpo como uma condição necessária para o autoconhecimento e*

* Este artículo se basa en los resultados de la investigación “Interacción sin violencia” que tuvo lugar entre los meses de julio de 2003 y junio de 2006, en el Colegio Distrital Campestre Monteverde (institución escolar de Bogotá), con el aval institucional. Esta investigación no tuvo apoyo de entidades externas al colegio.

** Licenciada en Educación Básica Primaria y Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Fue maestra y tutora de investigación en la Maestría ya mencionada. Actualmente cursa tercer año de Doctorado en Educación con la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo electrónico: milenapaez@yahoo.es

o reconhecimento; a segunda, em torno da experiência do jogo dos meninos e das meninas escolares, como uma opção de formação na interação “não violenta”, em tanto faz possível a imersão num mundo novo, onde o outro, incluso o estranho, possa interatuar com seus pares. Algumas pistas sobre a experiência do corpo do professor ou professora na formação dos meninos e das meninas são também consideradas como possibilidade e aposta para a interação sem violência nas crianças da escola primária; tudo isto devido ao reconhecimento do corpo.

Palavras chave: Formação de meninos e meninas, corpo, violência, jogo, interação, treinamento de professores e professoras.

Recognized body: Training for interaction without violence at primary school

• **Abstract:** *The questions, why do violent interactions among minors take place?, how are they characterized? and, what reflection mechanisms and possible actions may be oriented and approached by teachers?, are the main focus of this article, by means of three analytical reflections. First, the experience from the self and from others by the body as a necessary condition for self-knowledge and recognition; second, the school children's play experience as an educational alternative that will result in “non-violent” interaction, as it makes possible the immersion in a new world where the others, including the outsiders, can interact with their peers. The third one consists of some kind of reflection on the teacher's body when training both boys and girls. All of them are considered a possibility and a bet towards non-violent interaction in primary school boys and girls, thanks to the recognition of their body.*

Keywords: Boys and girls' training, body, violence, play, interaction, teacher training

-Introducción. -I. El proceso de investigación. -II. La interacción “violenta” en niños y niñas de primaria se experimenta por el cuerpo. -III. La experiencia de sí mismo y del otro por el cuerpo. -IV. La experiencia del juego en niños y niñas escolares como posibilidad de formación en la interacción “sin violencia”. -V. El cuerpo del maestro o maestra en la formación de niños y niñas. -Lista de referencias.

Primera versión recibida abril 1 de 2008; versión final aceptada noviembre 14 de 2008 (Eds.)

Introducción

En el presente artículo llevo a cabo una reflexión temática acerca de los modos como se da la interacción violenta en niños y niñas escolares, y sobre las posibilidades de esta situación para pensar la formación en la escuela.

Esta reflexión emerge de una investigación cualitativa de corte etnográfico, titulada *Interacción sin violencia*, que se llevó a cabo en un colegio distrital de Bogotá.

A nivel bibliográfico, el estado de la cuestión para esta investigación permitió identificar que buena parte de los textos impresos sobre violencia escolar, difundidos en Colombia, contemplan el propósito de reducir la violencia en el ámbito escolar y plantear alternativas de solución. Es el caso de cuatro publicaciones puestas en el contexto de la violencia en la escuela¹, donde se observa que son profesionales externos a la escuela quienes plantean las soluciones, y que tales soluciones se han centrado en lo que debe hacerse en la institución escolar: trabajar con valores y con estrategias para solucionar conflictos, usar y propiciar el diálogo, y entrenarse en el desarrollo de habilidades sociales. En la actualidad, estas alternativas no escapan al discurso oral de los maestros y maestras escolares ni de las intenciones institucionales. Aún así, sigue presentándose la violencia entre los niños y niñas. Luego, no bastan los enunciados orales o escritos cuando se trata de contribuir, a través de la formación, a una interacción con menos violencia.

Así las cosas, finalmente fue la propia experiencia de los maestros y maestras de primaria el motivo central que originó esta investigación: los docentes y las docentes de la educación básica primaria sienten afán por saber cómo trabajar pedagógicamente frente a la “violencia” entre los niños y niñas; se reconoce tanto la presencia de una interacción violenta en varios niños y niñas, como la carencia de unos *mecanismos pedagógicos* que contribuyan en la formación y que propicien una interacción con menos violencia en el ambiente escolar. Frente a ello, el problema de investigación se condensa en la pregunta ¿cuál es el papel formativo de los maestros y maestras de educación básica primaria, frente a la comprensión y manejo de la interacción violenta en los niños y niñas del Colegio Campestre Monteverde? Con base en esta pregunta, concentré la población objeto de estudio en 11 niños y niñas de primaria identificados como “violentos”², en quienes reconocí parámetros normativos del comportamiento de esta población³.

¹ *La solución de conflictos en la escuela* (Salm, 1999); *Desaprender la violencia* (Castro, 2004); *Violencia y escuela* (Averbuj, Bozzalla, Marina, Tarantino & Zaritzky, comps., 2005), y *La convivencia sin violencia* (Ovejero & Rodríguez, coords., 2008).

² En esta investigación no contemplé casos de vandalismo ni pandillas, ni homicidios. El concepto violencia abarcó solamente la interacción entre los niños y niñas de primaria, de acuerdo con manifestaciones *visibles* de “violencia”, entendida como un uso deliberado de los gestos corporales, la fuerza física o del cuerpo o del lenguaje verbal, ya fuese en grado de amenaza o efectivo, contra otro compañero o compañera, y que causase algún daño físico o psicológico; y según manifestaciones *no visibles* de la misma, para entenderla como un acto de dureza del ser humano consigo mismo, fruto de la angustia por la desprotección y la inseguridad del nicho familiar, y que se vuelca en agresión hacia los demás. En este sentido, la selección de la población atendió a los casos de niños y niñas que “afectaban” la cotidianidad del aula, que interferían con la *normalidad* de los asuntos escolares.

³ Los fundamentos se hallan en Hammersley y Atkinson, *Etnografía*, Barcelona, Paidós, 1994; Goetz y Le Compte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.

I. El proceso de investigación

La perspectiva de la investigación fue abductiva y esto me permitió no sólo una interpretación que atendiese a los procedimientos inductivo y deductivo, sino también que la información obtenida la pudiese triangular entre varias fuentes: diarios de campo⁴, fuentes bibliográficas, las propias reflexiones y la experiencia docente.

Como hallazgo central encontré que la interacción violenta de los niños y niñas, en sus manifestaciones verbales y no verbales, atiende y alude de modo reiterativo al cuerpo. Más concretamente, identifiqué que los motivos que originan la interacción violenta de los niños y niñas —aunque, en efecto pueden relacionarse con la violencia externa al colegio—, es la ausencia de reconocimiento entre los pequeños y pequeñas (de cuerpo y palabra), es su “impotencia” para explicar un “mal entendido” o un “enojo”, y/o es el sentirse “no escuchados”, lo que predomina como causa. Descubrí también que esos modos de interacción violenta de los niños y niñas con sus pares se manifiestan sobre la idea de cuerpo que ellos y ellas tienen; tales modos se dan básicamente con énfasis en la interacción espacial, en la interacción no verbal intencional y en el comportamiento verbal que manifiestan, y que tienen en común ofender y “afectar” a otro.

Frente a estos hallazgos, configuré y apliqué una propuesta pedagógica buscando que contribuyera a una interacción sin violencia en donde se contemplasen la conciencia sobre el cuerpo y la legitimación de la palabra de los pequeños y pequeñas, para contribuir en su reconocimiento. Dicha propuesta contiene cuatro *mecanismos pedagógicos*, entendidos como la relación entre unas acciones humanas y unas herramientas empleadas con fines formativos, y se convierte en otro hallazgo pero de corte propositivo. Estos mecanismos son el juego en grupo, la lectura de narrativa-cine, el diario personal y el yoga, todos ellos tanto fines en sí mismos como medios para la interacción sin violencia y el trabajo del maestro o maestra: el juego es fin en sí mismo por la experiencia de los niños y las niñas durante el mismo, y medio por la observación que hace el maestro o maestra al juego para luego generar reflexiones en torno del cuerpo; la narrativa del cine es fin por la inmersión audiovisual del niño o niña en el texto filmico, y medio por los registros escritos y gráficos que a posteriori son provocados por el maestro o maestra; el diario personal es fin por el encuentro del niño o la niña con su relato de vida diaria, y medio porque el maestro o maestra halla en esos registros nuevas pistas de comprensión sobre la interacción de los niños y niñas; y el yoga es fin en sí mismo por la experiencia del propio cuerpo en el “silencio”, y medio empleado por el maestro o maestra que favorece la concentración y regulación

⁴ Además de los diarios de la articulista, en la tarea de recolección de la información contribuyeron de modo significativo, con su disposición y sus reflexiones, tres docentes del Colegio Distrital Campestre Monteverde: María del Carmen Bravo, María Nubia Velásquez y Daniel Libardo Moyano.

de la interacción de los niños y niñas en el aula⁵.

Con la aplicación de estos mecanismos pedagógicos se contribuyó a la interacción sin violencia de niñas y niños, pues se tuvo, como referente, que es a través de la *experiencia* como se crean relaciones consigo mismo y con los demás, y que es pertinente un tratamiento curricular a la experiencia en el “hacer como si”, en el juego y en la lectura de narrativa; a la experiencia que permite traer imágenes del pasado o inventar otras cuando se escribe en un diario personal; y a la experiencia de oír el propio cuerpo y hasta el silencio a través del yoga.

En este contexto investigativo se generan las reflexiones de este artículo. Pongo de presente que los espacios y tiempos escolares necesiten considerar o reconsiderar el papel del cuerpo en la formación de los niños y niñas, y que en el juego en equipo y la narrativa se pueden hallar algunas respuestas y posibles orientaciones pedagógicas. Abordo entonces tres ideas fundamentales: *Lo modos de interacción violenta de los niños y niñas se experimentan por el cuerpo*, la comprensión de *la experiencia de sí y del otro por el cuerpo*, y *la experiencia del juego en niños y niñas como posibilidad de formación en la interacción sin “violencia”*, para dejar finalmente algunas pistas sobre la experiencia del cuerpo del propio maestro o maestra en la formación de los niños y de las niñas.

II. Los modos de interacción “violenta” en niños y niñas de primaria se experimentan por el cuerpo

La interacción violenta entre los niños y niñas escolares tiene un referente importante, y es la idea de cuerpo que ellos y ellas tienen. Esta interacción se manifiesta especialmente en la interacción espacial, en la interacción no verbal (intencional) y en el comportamiento verbal que muestran, según lo indican los resultados de esta investigación⁶.

En la **interacción espacial** suelen presentarse marcas de unas manos o unos pies sobre el cuerpo de otro. En este caso, con el propio cuerpo se marca o se deja una huella sobre el cuerpo de un par: al pellizcar, al dar puntapiés, al arañar, al rasguñar, al morder, al dar puños, al hacer caer, al cortar. La evidencia no se puede ocultar; una novedad es visible en la piel del afectado o afectada y alguien ha dejado su propia marca sobre dicha piel. Frente a ello, el niño o niña que ha sido “marcado”, a veces con otros compañeros o compañeras que se vuelven solidarios, acude al maestro o maestra para relatar

⁵ La aplicación del mecanismo pedagógico del yoga se realizó con la colaboración de la maestra de primaria Nidya Soraya Páez, en el Colegio Distrital República de Guatemala de Bogotá.

⁶ Se han tenido en cuenta los primeros hallazgos realizados en el marco de la Red Distrital de Lectura y Escritura, liderado por la Secretaría de Educación del Distrito Capital, en convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, publicados en *Redes de lenguaje en la acción educativa*, “Grupo: casalvaje”, Bogotá, SED, 2006, pp. 140-142, Páez, R., Velásquez, M., Bravo, M. y Moyano, D.

lo acontecido. Se enuncia específicamente el nombre de quien le marcó, si se le conoce. Entonces, el maestro o maestra suele hacer una confrontación de los hechos a partir de tal evidencia (entre quien marca y el marcado); casi siempre, es él mismo o ella misma quien la provoca, atendiendo a las causas de la acción y a la pregunta por si “está bien” hacerle daño al otro.

Muchos jóvenes de hoy, deciden por cuenta propia tatuar o perforar sus cuerpos. En otros casos, son los padres y madres quienes deciden por las niñas y hacen perforar sus orejas en las primeras semanas del nacimiento; de otro modo, los accidentes o cirugías suelen dejar, sin que haya remedio inmediato, una cicatriz. De varias formas, los cuerpos se marcan y son marcados como si se tratara de un territorio vulnerable y sobre el que se tiene un poder. ¿Por qué algunos niños y niñas marcan a los otros con sus propias manos y pies?

El espacio que ocupa el otro con su propio cuerpo es vulnerable *y yo*, quien marca, ya sea por “instinto de defensa” (aspecto que los niños y niñas pueden aprender a controlar con el tiempo), por “dominación” sobre el territorio del otro (el otro se ve débil e indefenso), o por desacuerdo y retaliación (si el otro no está conmigo, entonces está en mi contra), *traspaso la frontera que hace parte de la piel del otro, la modifico en su normalidad, y luego tomo distancia*. De nuevo, un espacio que se altera de algún modo y en donde suele identificarse, desde antes de la acción, que habrá algún dolor o alguna molestia para el otro. *Yo sé que esto puede dolerte, porque lo he vivido directamente o porque lo he visto en el dolor de otro, y entonces quiero que lo vivas también*. Una especie de placer por el dolor causado al otro; a veces con “arrepentimiento verbal”, a veces no. Hablaría acá de “adaptadores heterodirigidos”, como dice Knapp (1982) para referirse a un esfuerzo de adaptación que se tiene en la niñez en donde se satisfacen necesidades, cumplen acciones, dominan emociones, desarrollan contactos sociales, los que se “aprenden junto con las primeras experiencias de relaciones interpersonales, esto es, dar a otro y tomar de otro, atacar o proteger, establecer proximidad o alejamiento y acciones por el estilo” (1982, pp. 22-23).

En esta misma **interacción espacial**, se presentan otras dos manifestaciones de los niños y niñas, sólo que sin la evidencia de la marca, cuando sobre el cuerpo se han dado empujones, tirones de cabello, palmadas, estrujones. En este caso, el relato oral del afectado o afectada parece cobrar más fuerza que cuando una marca se hace visible; *corro donde el maestro o maestra pues necesito contarle, que me crea y que actúe frente a quien me afectó*. Entonces, el maestro o maestra escucha lo sucedido, asunto que no siempre tiene la importancia que espera el niño o la niña, y puede llegar a confrontar lo que pasó entre las partes, con las mismas cuestiones del por qué y el cómo quedar “a paces”.

El otro caso tiene lugar cuando las excreciones y/o secreciones del cuerpo de un niño o niña llegan a ser percibidas por otros, situación que genera acciones de rechazo de parte de los demás: no sentarse al lado ni jugar con él o con ella, no prestarle útiles cuando los requiere, no involucrarle en actividades

académicas, mirarle “feo” y/o no mirarle y alejarse de su lado. El niño o niña percibe el alejamiento físico de sus compañeros y compañeras, las miradas de “asco”, los secretos entre unos y otros, y entonces se silencia. *Siento vergüenza de mí y de mi cuerpo. Algo que es mío, de mi privacidad, ahora está expuesto ante los otros. Estoy fastidiando a los demás con estos olores, estos líquidos que emano, estas heces; de acá no me muevo, será peor para mí, que nadie más se entere, quiero hacerme invisible.* Con fortuna, el niño o niña hallará en su maestro la única posibilidad de menguar su vergüenza, ya sea porque éste mismo le improvise un vestuario “nuevo” o porque logre que se bañe en el colegio o porque, en caso extremo, acuda a la familia del pequeño o pequeña para que le lleven a casa y alejen del colegio.

La **interacción no verbal-intencional**⁷ también se presenta en los niños y niñas de primaria, cuando ellos llevan a cabo actos no verbales que muestran una especie de transposición oral de gestos con significados sexuales al otro, con el fin de ofenderle. Caben acá señales visuales como la pistola (con una mano, todos los dedos se flexionan a excepción del corazón); gonorrea (sobre la nariz se pone una mano semicerrada); marica (una mano con la palma hacia arriba se menea), métaselo (como pistola pero con la palma de la mano mirando hacia arriba); todos estos gestos efectuados con las manos y la boca. Se diría que se trata de “emblemas”, como dicen Ekman y Friesen (Knapp, 1982), y que a menudo “se utilizan cuando los canales verbales están bloqueados (o faltan) y en general se los usa para comunicar” (1982, pp. 18-19) de modo consciente algo, aunque valga decir que también se usan en circunstancias distintas a las descritas; para decir, por ejemplo, “aguarde un momento” (se abre la mano con la palma cerrada mirando hacia el otro), o “es poquito” (dedos pulgar e índice aprisionados en las yemas).

Frente al **comportamiento verbal**, se distinguen cuatro variaciones: la primera, cuando se trata de enunciados verbales referidos a excrementos y secreciones del cuerpo. En este caso, oralmente se emplean expresiones de ofensa al otro y asociadas con lo ya dicho, sin que tales excrementos y secreciones sean visibles u observables ante quien ofende: “usted es un semen”; “váyase a la mierda”; “coma mierda”; “parece un gargajo”; “come-mocos”. La segunda, cuando los enunciados verbales ratifican excrementos y secreciones a la vista de quien enuncia. Este comportamiento se presenta cuando ciertas excreciones del cuerpo son percibidas a través de la vista y/o el olfato por otros y usadas como señalamiento u ofensa al otro: “guácalas, se le salieron los mocos”; “!se orinó, se orinó...!”; “usted huele a orines”; “quítese, huele a chucha”; “usted me marea, qué asco”. Estos dos tipos de enunciados muestran que *veo en el otro lo que yo también excreto y secreto pero como lo veo desde mí, lo señalo y condeno. O mejor, sólo acepto la materia que expele mi cuerpo porque es mía; todavía no entiendo que el otro es como yo, que*

⁷ En las situaciones anteriores también puede presentarse el comportamiento no verbal; la diferencia con este caso es que acá es intencional el uso de algún gesto con el que se pretende ofender y decir algo al otro.

tiene un cuerpo como el mío y que, aunque sean efectivamente desagradables los olores y las imágenes de secreciones y excreciones que veo, no sólo puedo o podría ser ese otro sino que ahora, también soy ese otro. Lo que veo, es una parte de lo que yo también soy; es evidencia de mi existencia en este mundo: “un cuerpo es para sí mismo, también, su decoración, su degradación, y hasta el icor fétido, o hasta la parálisis. La existencia no sólo comporta el excremento (como tal, elemento cíclico): sino que un cuerpo es también, y se hace, su propia excreción. Un cuerpo se espacia, un cuerpo se expulsa, idénticamente” (Nancy, 2003, p. 81). La tercera: se suelen presentar también enunciados verbales sobre el género, cuando oralmente y/o por escrito se usan expresiones verbales de ofensa al otro relacionadas con el cuerpo pero desde el sexo y las opciones sexuales; es el caso de enunciados como “su mamá es una puta”; “usted es un gay”; “Juliana es una prostituta”; “esa china es una perra”; “parecen lesbianas”; “parece marica”. Y la cuarta, con enunciados sobre rasgos sobresalientes en el cuerpo del otro, cuando oralmente se usan expresiones referidas a características particulares en el cuerpo de un niño; caben acá voces como “usted es un cuatrolámparas” (por el uso de gafas); “tan gordo, parece una pelota”; “!tuerto!”; “enano”; “grandulón”. Ambos enunciados se hacen con alguna intención, que puede estar clara o no, pero donde sí se sabe que el fin es afectar o perturbar la cotidianidad del otro.

¿Por qué alusiones a lo sexual? Hay una especie de “conocimiento secreto” del niño o niña sobre el mundo sexual del adulto y sobre su propio mundo. Es probable que por ello se escondan alusiones o referencias a la intimidad del cuerpo, a lo que no se exhibe ni se expone al público, pero que todos y todas de algún modo comparten. El niño o niña puede o no saber exactamente qué está diciendo cuando dice lo que dice; lo que sí sabe es que hay algo de lo dicho que, por ser del mundo de lo privado, puede ser ofensivo para otro que también tenga alguna idea de lo que éste ha enunciado.

¿Por qué mencionar alguna particularidad física del otro? Las expresiones hiperbólicas o exageradas sobre el cuerpo del otro, funcionan como la caricatura: *lo más sobresaliente de tu cuerpo lo resalto y aumento*. Sólo que no se trata de que todos y todas vean lo que siempre ven de la exterioridad del compañero niño, sino que *yo enuncio lo que tú eres como cuerpo para que en la exageración de lo dicho, te sientas mal*. En palabras simples, *exagerando algún rasgo de tu cuerpo o algún accesorio usado, te digo que me da risa eso que eres, me burlo de tu cuerpo y de ti; y a veces, incito a que otros lo hagan o me uno a ellos para hacerlo*.

Con estas tres manifestaciones de interacción entre escolares, es necesario tener claro que estos cuerpos de los niños y niñas, y estos niños y niñas con cuerpo que hablan de los cuerpos de los otros, no podrían ser vistos como estado incompleto de algo que ha de formarse algún día a manera y semejanza de las personas adultas. Los niños y niñas viven su tiempo y espacio como “un tiempo con derecho propio” y no como un “tiempo provisional” vacío de sentido (Bárcena, 2004, p. 17). Por ello mismo, la palabra de los maestros

y maestras no podría dirigirse en directo a la mente de los niños y niñas sin pasar por alto la presencia innegable de los cuerpos de los escolares. Allí están, ocupando un espacio y discurriendo en el tiempo entre gestos, posturas, desplazamientos. Allí están, como textos vivos que pueden leerse, que son lenguaje corporal y que dicen y nos dicen, sólo que no siempre sabemos cómo leerlos. Y aquí estamos también nosotros, maestros y maestras de primaria, llenando un espacio que es real, en un tiempo situado y delimitado por una jornada escolar, con nuestro cuerpo y lenguaje cinético, diciéndoles sin saber, que somos un cuerpo que también se alegra, se duele, se emociona, se cansa, salta, juega, corre, abraza, empuja, aleja, atrae, come y baila.

Hasta aquí, unas evidencias y reflexiones que permiten proyectar a mediano y largo plazo un trabajo desde lo estético y lo ético, centrado en el auto-reconocimiento del propio cuerpo de los niños y niñas, hasta el de los maestros y maestras. Un cuerpo que ellos y ellas amen, respeten y cuiden; un cuerpo que se refleje en el cuerpo del otro para que también se le ame, respete y cuide. Por supuesto, necesitamos del acompañamiento de maestros y maestras estudiosos del arte (danzas, teatro, música, cine, literatura) y de la educación física; de un trabajo escolar en donde, más que asignaturas separadas por abordar, se hable explícitamente del cuerpo y su lenguaje, dando lugar a la experiencia del mismo. Un cuerpo que se percate con menos énfasis en el defecto, la defensa, la ofensa a otro cuerpo, y con mayor fuerza en lo que significa ser medio y mediación para la interacción y el encuentro afortunado con los demás.

III. La experiencia de sí y del otro por el cuerpo

¿Por qué centrar la atención en la interacción? Porque interactuar es necesario para el reconocimiento y el auto-reconocimiento del sujeto. Sería tanto como conservarse o “preservarse a sí mismo”, como dice Iribarne (2007), para referirse a dos experiencias importantes en la constitución del sí mismo: una de centramiento y otra de descentramiento del sujeto. Se tienen experiencias del primer tipo cuando, por ejemplo, el propio cuerpo es referente directo y central de una acción. “Cuando se trata de la propia acción, sé que es *mía* la finalidad, *mío* el proyecto que la incluye, *mía* la elección de los medios y los movimientos de *mi* cuerpo vivido, exigidos para llevar a cabo la acción” (2007); o cuando se experimentan sentimientos de tristeza, dolor, alegría, o la experiencia del deseo, la frustración; en ambos casos, acciones y experiencias son *míos*. Lo vivido de modo directo es el centro. El niño o niña que vive el dolor por un golpe de otro, o la vergüenza por la burla de un par, o la exclusión de un grupo, experimenta lo *suyo* en su cuerpo y en su ser completo. Y aunque lo que suceda dentro de él o ella es *suyo*, le pertenece y le constituye en un tiempo y lugar determinados; en verdad, no acontece por sí mismo ni es ajeno al acontecer externo; esto es efecto o respuesta de otra cosa u otro sujeto o sujetos. Acá empieza a derivarse la otra experiencia, la del descentramiento.

Esta segunda experiencia se da cuando el sujeto entra en relación directa con el otro pero con la intención de una respuesta. Husserl “(...) pone de manifiesto la profundidad y hasta la inevitabilidad de la presencia del otro para el reconocimiento de sí mismo por parte de cada sujeto” (Iribarne, 2007). Cuando el otro me ve, mira mi exterioridad desde los gestos y movimientos que yo mismo no estoy acostumbrado a ver; mi yo necesita de ese otro para completar la versión de mí mismo y así cuidarme o preservarme. De igual modo, cuando miro al otro, veo su exterioridad y aprecio una forma que el otro no sabe que yo veo ni cómo la veo, y que por lo tanto, necesita de mí para completar su idea de sí mismo. En otras palabras, *me miro desde el centro del otro que para mí es una experiencia de descentramiento*. Si el niño o niña supiese, o mejor, pudiese reconocer con cierta frecuencia que necesita del otro para ser él mismo, su relación con ese otro, dentro de las variables y múltiples posibilidades de interactuar con éste, podría ser más comprensiva y menos sospechosa; una interacción entre seres humanos que comparten espacios y tiempos semejantes en el proceso de formación. No es complejo entenderlo, y con los niños y niñas la tarea resultaría más sencilla.

Sobre este planteamiento, hablar de la interacción significa comprender que cada quien experimenta al otro y ese otro me experimenta a mí: con satisfacción o con desdén, con alegría o ironía, con engaño o lealtad. Los niños y niñas, que están empezando a experimentar por sí mismos el afecto y las emociones⁸, van descubriendo poco a poco las manifestaciones de esta experiencia gracias a su relación con el otro. Es difícil aprenderlo de otro modo. De ahí que hablo de interacción desde la antropología pero no por el estudio de las funciones de las instituciones para satisfacer necesidades, tampoco por la atención sobre la estructura lógica que subyace a tales instituciones, sino por el estudio centrado en las interacciones simbólicas o intercambios de sentidos, “que obligan a estudiar más a los ‘actores’ y sus construcciones de sentido al ‘interactuar’, que a las necesidades básicas o la lógica de pensamiento” (Cullen, 2004, p. 165). Con este concepto se apuesta a la importancia de las interacciones concretas y cotidianas de algunos niños y niñas, para entender los sentidos que ellos y ellas construyen cuando aflora alguna forma de “violencia” en su relación con los pares.

De igual modo, se habla de interacción porque a través de ella se construye una “subjetividad social”⁹, como dice Cullen (2004, pp. 170-172), ya sea en los campos del trabajo y el juego, de las palabras y los ritos, de las normas y las sanciones. En todos ellos, la idea es aprender a vivir bien, “pero este aprender a vivir es con otros, y no contra otros o sin otros. Por eso hay norma,

⁸ Se entiende el afecto como la construcción de un sentimiento que tiende a, o puede, ser duradero en el tiempo, como el amor; y por emoción, un sentimiento de corta duración, más bien explosivo o efusivo, como la rabia o la alegría extrema.

⁹ Cullen usa el término para referirse a los campos que permiten la construcción de cotidianidad escolar: trabajos y juegos, palabras y ritos, normas y sanciones.

regla, ley” (2004, p. 175).

Ahora bien, no se trataría de ubicar en el plan de estudios una cátedra sobre la experiencia de sí y del otro, ni tampoco un proyecto transversal sobre la interacción como suele hacerse cada vez que se considera necesario agregar algo más al currículo escolar. A cambio, para que los niños y niñas experimentasen el centramiento y descentramiento dentro del escenario intencional que preparan los maestros y maestras en su día a día, y sin depender de las asignaturas en sí, podría pasar que se leyera más narrativa¹⁰, que los niños y niñas jugaran muchos juegos grupales y que pudiesen escribir en su cuaderno “más personal” las acciones que realizan en su mundo actual y las que podrían realizar en el mundo que sólo existe o existirá en su mente, y que se ha enriquecido con juego y narrativa. Quizás, sólo quizás, reconociendo los límites y posibilidades humanas tanto en niños y niñas como en personas adultas, esto podría redundar en tranquilidad frente a la mirada de los otros sobre sí y frente a la propia sobre los demás.

En este breve recorrido, estoy diciendo que se necesita **experimentar** al otro y experimentarse a sí mismo. La interacción entre las personas menores se da en un tiempo y espacio determinados; sus acciones transcurren siempre desde un presente situado. Lo que experimentan, pasa realmente por su cuerpo, se da allí, no cabe duda. Incluso la experiencia del cuerpo del otro, o referida al cuerpo del otro, pasa por el propio. A los ojos del maestro o de la maestra, de dicha experiencia sólo podrá saber por lo que lea, oiga, mire y/o palpe (del cuerpo). No habrá modos de conocer esta experiencia del cuerpo del niño o niña, o la que potencialmente pueda tener, a no ser por vía narrativa o por el juego mismo (entre otros) en tanto permiten la construcción de mundos en donde se puede ser otro por el conocimiento que se puede tener de ese mismo otro. De ahí que, comprender la interacción de los niños y niñas de primaria y trabajar por su formación, no pueda hacerse por fuera de los “mundos virtuales” que ellos y ellas pueden construir. “Se pone de manifiesto la inevitable vinculación del ser humano con la corporeidad: el animal que habla, que comunica, que rememora y anticipa es también el animal que *convive*, y la palabra constituye justamente el instrumento esencial de esta convivencia...” (Duch, 2004, p. 114).

En este mismo sentido, en la experiencia de sí y del otro, no se hablaría de *violencia* sino de vivir con el otro desde lo más visible del ser humano: su propio cuerpo.

¹⁰ Advirtiendo que la literatura no se lee como medio para, sino como posibilidad de comprensión de la condición humana a través del reconocimiento de muchos otros en cada obra creada por un escritor o por una escritora. Otras advertencias sobre el uso de la literatura en la escuela pueden verse en Cárdenas, (2005).

IV. La experiencia del juego en niños y niñas como posibilidad de formación en la interacción sin “violencia”

En la experiencia de “hacer como si” que es vivida por el niño o por la niña durante el juego, se favorece la comprensión de un rol, un cambio de acciones, el respeto a la norma, la interacción entre pares.

Juguemos a “hacer como si” los palos de escoba fuesen caballos; las muñecas, bebés; los árboles, gigantes malvados; las piernas separadas, cuevas... El juego vale para quienes quieran “hacer como si”. Si esto no pasa, no hay juego, o no lo hay para quien no acepta esta sencilla pero fundamental regla. Paso inicial, asumir las condiciones que el juego como tal plantea.

En el juego las “Cogidas americanas” *¿a qué jugamos? Yo, que hago parte del equipo de las niñas o los niños, reconozco un territorio seguro (el de mi equipo) y uno no seguro (el de las “cogidas”). Debo cuidar que no me agarren pues me llevarían al territorio del equipo contrario. Entonces yo, niño o niña según la secuencia que un líder marque, corro tras de ti, procuro agarrarte con mi mano de un brazo o del uniforme o de donde sea, y cuando lo hago, tengo derecho a darte un beso en la mejilla y salir corriendo de nuevo como si hubiese robado algo, un beso; un beso en la mejilla que, después de cinco besos como este, puede darse en la boca, a la manera de un “pico”¹¹, es decir, roce de labios con labios. Yo “hago como si” pudiese besarte sin temor a la sanción, o “hago como si” no quisiese que me besaras y entonces corro pero finalmente me dejo coger. En este juego, te toco y es legítimo tocarte porque es un juego; es más, es necesario tocarte porque si no lo acepto, los que sí quieren hacerlo no desean jugar conmigo y entonces estoy fuera. Pero también, parte del juego, aunque no expresamente dicho por los participantes y las participantes, consiste en dejarse agarrar. No puedo correr tanto porque entonces no me alcanzas y si no lo haces, no puedes darme un beso ni yo tampoco. Este juego es revelador de los temores y deseos de los niños y niñas entre 9 y 11 años, en su relación con el género opuesto. Como todos los juegos, transporta a los niños y niñas a un mundo de interacción con el otro, que sólo es posible bajo la condición de juego, sin el temor al señalamiento por lo prohibido, en este caso, a besar a un compañero o compañera escolar.*

Y en el juego “Congelados bajo tierra”, *¿a qué se juega? A que yo, que inicialmente hago parte de un pequeño equipo que “congela” o que vuelve al otro una estatua (rol de poca preferencia entre los jugadores y jugadoras), corro tras de ti, te tomo de un brazo o de alguna otra parte del cuerpo y tú quedas congelado, en la posición de piernas separadas (una distancia de unos 80 cms o más entre ambas). Y a que otro jugador o jugadora, que aún no está “congelado” o “congelada”, puede pasar por debajo de tus piernas y de esta forma “descongelarte”. Yo “hago como si” tuviese el poder de*

¹¹ Se denomina “pico” a un beso rápido entre dos personas, con roce de labios solamente.

convertir un cuerpo humano en estatua de piedra y tú “haces como si” fueses una estatua, una vez te toco. En este juego, el tacto sobre el otro, pasar por debajo de sus piernas, es legítimo; la posibilidad de rozar los genitales del jugador o jugadora “congelado” con la espalda de quien está pasando entre las extremidades inferiores, es alta. Pero es un juego y está permitida esta experiencia corporal. Los niños y niñas no hablarán expresamente del goce en este juego a no ser por la mención verbal sobre alguna parte del cuerpo en el mismo acto del juego.

En la lógica del juego en sí, no hay interacciones “violentas” de los niños y niñas, como suele decirse cuando se observa que juegan a los “espadachines” o a los pistoleros. Lo que se da es la simulación de un mundo que ellos y ellas han construido y en donde es posible matar y morir, por ejemplo. Sólo que, cuando alguno de los jugadores se siente descuidado por el otro, o siente que se han excedido los límites del juego, esto es, *hago que te golpee pero no te puedo golpear muy fuerte porque si lo hago*, entonces se rompe el mundo de juego. Traspasado este límite, puede presentarse el golpe o la palabra y gestos ofensivos. Se actúa como si el otro ya no mereciera cuidado, el cuidado que acompaña al juego, y se mira como quien ha “roto” un lazo o un vínculo de iguales que compartían una cotidianidad, una privacidad, un mundo semejante de juego. El otro, aunque está cerca físicamente, también está lejos de dicho vínculo.

Se observa que, además de los juegos liderados por los mismos niños y niñas, se han dejado de lado los juegos moderados por los maestros y maestras. Cada vez hay menos juegos de grupo entre las personas menores, ya sea porque los espacios físicos no lo permiten o porque la herencia generacional del juego se ha debilitado, o porque el afán de los maestros y maestras por cumplir con determinado plan de estudios deja de lado la iniciativa para el juego, o por todo lo anterior.

Para el caso de la interacción, y de la interacción sin violencia específicamente, considero necesario reivindicar el juego colectivo donde las reglas, roles e iniciativa se combinan y crean un “mundo juego”¹²: cada jugador o jugadora reconoce al otro, y a la vez es reconocido por el otro en acciones específicas. Tan importante resulta el juego, que es como sumergirse en un mundo del que no se sabe, un mundo que no existe por fuera del jugador o de la jugadora sino que se crea y va creando en esa “interactividad” e “inmersión” en el juego. Es un acto semejante al de sumergirse por completo en un texto narrativo, en donde la interacción entre un texto y un lector o lectora hacen posible la construcción de un “mundo textual” que llega a existir en la mente de quien lee (Ryan, 2004).

Para entender la idea de inmersión textual, Ryan se vale del concepto “simulación mental”, usado en psicología, pero lo ajusta: no se trata de un

¹² Siguiendo la teoría de la inmersión textual propuesta por Marie-Laure Ryan, 2004.

conjunto de informaciones sobre estados, orígenes e interacciones organizados sistemáticamente; tampoco es retrospectión ni soñar despierto ni tener recuerdos. Simulación mental significa un “tipo especial de acto imaginativo consistente en situarse uno mismo en una situación imaginaria concreta, vivir su evolución momento a momento e intentar anticipar los desarrollos posibles que implica el paso del tiempo sin dejar de permanecer concentrado en lo que puede aportar el futuro” (2004, p. 142). Me interesa considerar la aplicación de este concepto, que enfatiza en un transcurrir temporal que se da con la inmersión del lector o lectora en un texto narrativo, como bien lo desarrolla Ryan; para el caso de la inmersión del niño o niña escolar en el juego, guardando las debidas proporciones.

Algunos contrastes: Uno. Cuando se da la inmersión en el texto narrativo, el lector o lectora se ubica en el punto central de la conciencia de los personajes a quienes intenta comprender, y llega a participar emocionalmente de esto; el niño o la niña que juega se enfrenta en directo con los “personajes jugadores” en los que, y con quienes, lee gestos, acciones, palabras, elementos que también le permiten hacer parte de una experiencia emocional. Dos. Con la simulación, el lector o lectora puede tener “mayor tolerancia hacia los procesos mentales de personas con las que no estamos de acuerdo en lo esencial” (Ryan, 2004, p. 140); en el juego, el niño o niña participante puede aceptar al compañero o compañera que “le cae mal” o con quien nunca ha interactuado, en tanto le ve como jugador o jugadora virtual; acá es posible la interacción con este otro dentro de un mundo que han construido y están construyendo los dos (mientras se juega se está en proceso de construcción del “mundo juego”), y que de algún modo deja el lugar para pensar y reflexionar sobre situaciones que se cree no se van a dar en el “mundo actual”. Tres. El lector o lectora, en su inmersión textual, alimenta la comprensión hacia personas que normalmente condenaría o despreciaría o con las que nunca se encontraría en la vida; el niño o niña que juega, por su parte, quien se encuentra con la novedad del otro en el juego, puede llegar a aceptarle un empujón, un beso, una cogida de mano, un grito, un tumulto de cuerpos, un gesto “vulgar”, cosas que no aceptaría en su realidad *uno*. Cuatro. La inmersión del lector o lectora puede convertirse en un “medio de autoconocimiento” (2004, p. 140), se pueden descubrir verdades acerca de sí mismo, viviendo en la propia imaginación los destinos de unos personajes de ficción; cuando el niño o niña juega, experimenta el modo o modos como los demás le ven directamente y esto va configurando su sí mismo; así como también su mirada hacia los demás niños y niñas que juegan le permite descubrirse a sí mismo ya sea por liderazgo, posición recesiva, actos de trampa o mentira, lealtad, empatía con algunos, entre otros.

El juego entonces, o mejor la **experiencia del juego**, así como la experiencia de la lectura, en el sentido de Jorge Larrosa, es un “viaje hacia uno mismo” (Larrosa, 1996, p. 217), es un “salir fuera de sí que termina en un retorno a sí” (p. 217). En el juego se experimenta la salida de una realidad que es determinada y está situada en un tiempo y lugar específicos (llamémosla uno

o “mundo actual”) y la llegada a otra (la dos) que no preexiste ni está dada sino que se crea en el mismo acto del jugar, en donde tiene lugar el encuentro con otro o con muchos otros. Este desplazamiento hacia ese mundo juego que el niño o niña crea, luego le permitirá retornar a la realidad uno siendo en algo distinto o distinta de lo que fue antes del juego, o mejor, con una “re-apropiación de sí mismo” (p. 217). No en vano, Duch propone el juego como elemento para una “pedagogía del reconocimiento”: “debería insistirse muy especialmente en el juego de equipo como elemento aglutinante —contra el solipsismo lúdico (ordenadores, máquinas, quinielas, etc.)—, en el que se manifiesta la solidaridad, el juego como parábola de la vida, el compartir, la responsabilidad, el sentido de la ley, el ‘fair play’, la constancia, la sobriedad, la gratuidad, la capacidad de sufrimiento, la sincronización armónica, etc.” (Duch, 2004, p. 155).

En este sentido, merecen señalarse dos condiciones que favorecen la experiencia del juego en la formación de los niños y de las niñas. De un lado, sus edades escolares son ventaja para el desarrollo de variados juegos, pues hacen parte de la actitud que adoptan frente a una realidad que finalmente logran desbordar en el mismo juego¹³. De otro, no cabe duda de que el juego, así como la lectura, abre un amplio campo de posibilidad para la formación de los niños y de las niñas, especialmente frente al papel ético que puede cumplir la experiencia en sí. En ese *hacer como si* y en el acto de *simulación mental*, se puede ser otro sin serlo, y siendo ese otro en un tiempo lúdico-narrativo específico, que sólo existe en la mente y en el actuar de un jugador niño o de una jugadora niña, se puede comprender de mejor modo la condición de seres humanos; la de los otros y la propia.

V. El cuerpo del maestro o maestra en la formación de niños y niñas

Las anteriores ideas suscitan una reflexión de cierre sobre el papel del cuerpo del propio maestro o maestra en la interacción sin violencia de niños y niñas, aunque aquél no haya sido objeto de estudio dentro de la investigación. Sin embargo, a la luz del concepto *experiencia* ya abordado, no cabe duda de que el cuerpo del maestro o maestra tiene una presencia de suma importancia en la relación entre los mismos niños y niñas.

De una parte, es curioso que en los PEI de los colegios¹⁴, las acciones pedagógicas se hayan centrado fuertemente en la democracia escolar y la

¹³ Sin desconocer lo que dice Vygotski, L.: “La esencia del juego es la nueva relación que se crea en el campo del significado y el campo visual; esto es, entre situaciones imaginarias, que sólo existen en el pensamiento, y situaciones reales” (1996, p. 158), acá se trata de ir más allá y plantear que, si bien la relación entre quien juega y el texto juego es importante, también lo es la mediación que se da entre ambos, lo que permite la transportación hacia el mundo juego; y también es preponderante el regreso del niño o niña de ese mundo juego a su mundo actual, pues de algún modo, ya no es quien era.

¹⁴ Se hace referencia directa a los PEI de los seis colegios de las localidades de Chapinero y Teusaquillo en Bogotá, con base en el primer informe entregado por el Equipo Pedagógico del Cadel de ambas localidades, a la Secretaría de Educación del Distrito, noviembre de 2005.

convivencia. “Es como si la educación de los niños no se estableciese por los niños mismos, sino que se justificase como ya hiciera Platón, solamente porque serán ciudadanos futuros de la *polis*” (Bárcena, 2006, pp. 209-210). De hecho, normatividades distritales y nacionales enfatizan en cátedras sobre derechos humanos, proyectos transversales sobre democracia, semanas por la paz, con la pretensión de formación ciudadana en niños, niñas y jóvenes.

En contraste con la “sobrecarga” de proyectos referidos a la ciudadanía, la democracia y la convivencia, muy pocos se relacionan de forma explícita con el cuerpo¹⁵. La escasez de proyectos centrados en el cuerpo no indica que éstos debieran aumentarse en cantidad. Lo que, de manera contradictoria permiten ver, es que nuestra vida como personas adultas maestros y maestras, y como niños y niñas, ésta que vivimos en la cotidianidad del colegio gracias a la presencia inequívoca e inevitable de nuestro cuerpo, se ha dedicado a pensar otros asuntos, no menos importantes quizás, que pretenden fortalecer la “autonomía estudiantil”, las “habilidades que permitan el manejo de emociones y sentimientos”, la “convivencia”, pasando por alto la manifestación más clara de existencia que es el mismo cuerpo vivo.

En este sentido, merece advertirse el acompañamiento del maestro o maestra en ese proceso formativo de los niños y niñas, en esa construcción de sí mismos, y en donde el propio maestro o maestra entra “en formación” a través de su presencia corporal en la relación con los niños y niñas. Solemos mirar en la distancia la experiencia de las personas menores como si fuese suya y no nuestra, desconociendo tal vez que las personas adultas podemos renovarnos por el impulso hacia un nuevo comienzo¹⁶; al niño o a la niña, el mundo apenas se le revela, se le está dando, y en este proceso hay lugar para nosotras y nosotros. Es probable que en este vivirnos como cuerpo en la relación con los pequeños y pequeñas, en este transcurrir temporal con ellos y con ellas, podamos percibir y atender mejor a sus voces y gestos; podamos renovarnos también cuando descubramos que han visto algo nuestro que desconocíamos.

De otra parte, es cierto que el niño o niña, “como sujeto de la educación, representa para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño y está en proceso de transformación. Hay algo revolucionario en cada niño y, precisamente por ello, para proteger la novedad radical que cada recién llegado trae consigo, es preciso pensar la educación como una tarea de protección, de cuidado y de preservación de las posibilidades de nuevo comienzo que cada recién llegado contiene” (Arendt, 1996, p. 212). Y esta protección y cuidado, que enlaza con la idea de “preservación de sí mismo” de Iribarne (2007), requeriría que nos permitiésemos ver (a nosotros mismos) a través de los ojos y los cuerpos de los niños y niñas que comparten con nosotros

¹⁵ De modo técnico e informativo se aborda la educación sexual, la salud y la nutrición.

¹⁶ En el mismo sentido de Hannah Arendt, ya citada.

largas horas de tiempo real y vivido; ellos y ellas hablan y actúan, desde la novedad que pueden apreciar en nosotras y nosotros como representantes de las personas adultas en general. Del mismo modo, nuestra mirada sobre el cuerpo y el actuar de los niños y las niñas, les puede revelar que ellos y ellas son también lo que nosotras y nosotros vemos, y esto va completando esa idea de sí mismo en un proceso de auto-reconocimiento. El temor a la desprotección, el no cuidado, pone en peligro el estar del niño o niña en el mundo; cuando no se le toma en serio por lo que es, se le puede “herir”: “A un niño se le hiere sobre todo cuando no se toma en serio ni su peculiaridad ni su exclusividad, cuando no se tienen en cuenta sus sentimientos o se les toma a broma (...) Todo niño herido en su interior reacciona violentamente hacia fuera o hacia adentro” (Grün, 2001, pp. 14-15). Y esto nos devuelve de nuevo a la idea, o mejor, a la experiencia del reconocimiento sobre el otro y sobre sí mismo.

Frente a la interacción violenta de niños y niñas, resultaría no sólo de interés sino también de gran valor formativo, que en el ámbito escolar el cuerpo del maestro o maestra se *vistiese* de significado. El uso de la mano (por el tacto) y la expresividad del rostro (por la mirada) por ejemplo, tienen una fuerte presencia en el aula. Por la mano “el hombre se proyecta en el mundo circundante y casi dilata y confirma en ello la posesión del propio cuerpo” (Babolín, 2005, p. 68), esto es, descubre la existencia, forma y textura de las cosas. Tal descubrimiento, más allá del acto de tomar o agarrar algo, se da cuando *se toca a otro*, contacto con un cuerpo, tacto con tacto, en donde tiene lugar la “ternura” y la “afectividad” en el sentido de Babolín. Se toca con la mano cuando se “quiere superar una distancia, no sólo física. Y no se toca sin ser tocado: el contacto realiza siempre una reciprocidad de relación” (2005, p. 70). Cuando el maestro o maestra toca al niño o niña, no sólo toma su exterioridad sino que se acerca a su interioridad, a la “pulsión vital que la anima” (p. 70); y a su vez, aquél o aquélla recibe del pequeño o pequeña su tacto como certeza de presencia, de vida humana. No hay pérdida con el tacto por la mano; al contrario, se gana en reconocimiento mutuo. Por el rostro se sabe de la “identidad visible de la persona” (p. 71). Allí están los sentidos del ser humano y, en particular, los ojos que expresan y construyen una mirada. Los maestros y maestras miran a los niños y niñas, y éstos leen a su vez una cercanía, o una distancia. Tacto y mirada entre maestros o maestras y niños o niñas pueden encontrarse o no cada día.

Así mismo, sería de gran importancia para la escuela que se estudiase y comprendiese el papel que juegan los medios de comunicación de nuestro país frente al consumo de programas, videos, escenas y demás representaciones donde interacciones corporales y violentas se presentan. La sociedad, y con ella estos medios, son corresponsables de la formación de nuestros niños y niñas, así como lo son la familia y la institución escolar. De modo que no se puede suponer que habrá alguien acompañando al menor o a la menor para que le “explique” e “ilustre” sobre las interacciones violentas que se exhiben,

pues no se trata de esto. Los medios de comunicación, en sí mismos, tienen un gran poder sobre los espectadores y espectadoras, y en especial sobre los niños y niñas. Qué sano y visionario sería un proyecto multidimensional que albergase en su norte la necesidad de abordar y manejar formativamente la violencia entre pares.

Finalmente, sólo queda decir que el reconocimiento de la innegable presencia del cuerpo en la formación, contribuye a que la interacción entre las personas menores resulte menos dolorosa o triste, más humana y comprensiva. Comprender la interacción violenta no es otra cosa que alcanzar a mirar la fragilidad y los errores humanos como posibilidades de formación. Y en ello, no podemos dejar sola a la escuela. La sociedad en general es corresponsable del legado y de la labor formativa que se debe a los pequeños y pequeñas.

Lista de referencias

- Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación*. En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Síntesis.
- Averbuj, G., Bozzalla, L., Marina M., Tarantino G. & Zarithzky, G. (Comps.). (2005). *Violencia y escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Babolín, S. (2005). *Producción de sentido*. Bogotá: San Pablo y Universidad Pedagógica Nacional.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras*. Barcelona: Herder.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Cárdenas, A. et al. (2005). *La didáctica de la literatura*. Bogotá: Universidad del Valle e Icfes.
- Castro, A. (2004). *Desaprender la violencia*. Buenos Aires: Bonum.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Duch, Ll. (2004). *Estaciones del laberinto*. Barcelona: Herder.
- Goetz, J. & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grün, A. (2001). *Portarse bien con uno mismo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Iribarne, J. (2007). Preservación de sí mismo. La paradoja del centramiento descentrado. Ponencia en IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología, Bogotá, Colombia, ags-sep.
- Knapp, M. (1982). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Nancy, J. L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- Ovejero, A. & Rodríguez, F. J. (Coords.) (2008). *La convivencia sin violencia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ryan, M. L. (2004). *La narración como realidad virtual*. Barcelona: Paidós.

- Salm, R. (1999). *La solución de conflictos en la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Vásquez, F. (2002). Investigación, etnografía y educación. En *Marco general para un modelo de articulación preescolar-primaria*. Bogotá: MEN.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Referencia

Ruth Milena Páez Martínez, “Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 989-1007.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva*

Leidy Bibiana Camacho Ordóñez**

Joven Investigadora convenio Usco-Colciencias, integrante del grupo de investigación Crecer del programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana.

María Angélica Trujillo González***

Joven Investigadora convenio Usco-Colciencias, integrante del grupo de investigación Crecer del programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana.

• **Resumen:** *La explotación sexual comercial infantil (Esci) es un problema que crece día a día en nuestro país, y afecta considerablemente el desarrollo físico y psicológico de los menores y las menores de edad involucrados en estas prácticas. El estudio realizado por el grupo de investigación Crecer del programa de psicología de la Universidad Surcolombiana de Neiva, sintetizado en este artículo, abordó esta problemática en los municipios de Neiva, Campoalegre y Pitalito, del departamento del Huila, a través de un enfoque metodológico cualitativo. El estudio permitió encontrar que para los niños, niñas y adolescentes participantes en esta investigación, la explotación sexual comercial infantil representa una ganancia subjetiva, ante una historia de carencias económicas y afectivas.*

Palabras clave: Explotación sexual comercial infantil, niñez, adolescencia, ganancia subjetiva.

A exploração sexual comercial infantil: um ganho subjetivo

• **Resumo:** *A exploração sexual comercial infantil (ESCI) é um problema que cresce dia a dia em nosso país e afeta atenciosamente o desenvolvimento físico e psicológico dos menores e das menores envolvidas nestas práticas. O estudo realizado pelo grupo de pesquisa Crecer do programa de Psicologia da Universidade Surcolombiana de Neiva e sintetizado neste artigo abordou esta problemática nas municipalidades de Neiva, Campoalegre e Pitalito, no estado do Huila, através duma abordagem metodológica qualitativa. O*

* Este artículo es una síntesis de la investigación denominada "Significado de la explotación sexual comercial infantil desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes que han vivenciado esta experiencia en las ciudades de Neiva, Campoalegre y Pitalito". Dicho trabajo investigativo contó con la financiación aprobada en reunión del comité de investigación de la Universidad Surcolombiana, acta 15 del 27 de noviembre de 2006. Realizado entre el 14 de febrero de 2007 y el 7 de febrero de 2008, bajo la coordinación principal de Julián Vanegas López, Psicólogo docente investigador de la Universidad Surcolombiana e integrante del grupo de investigación Crecer.

** Psicóloga de la Universidad Surcolombiana, Dirección: calle 9 con carrera 14, Neiva-Huila, Colombia. Correo electrónico: bibianacamacho10@yahoo.es

*** Psicóloga de la Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: angelinatrujillogonz@yahoo.es

estudo permitiu descobrir que para os meninos, as meninas e adolescentes participantes nesta pesquisa, a exploração sexual comercial infantil representa um ganho subjetivo com relação a uma história de carências econômicas e afetivas.

Palavras chave: exploração sexual comercial infantil, infância, adolescência, ganho subjetivo

Child Sexual Commercial Exploitation: a Subjective Gain

• **Abstract:** *Child Sexual Commercial Exploitation (CSCE) is an ever growing issue in our country which affects considerably the physical and psychological development of minors involved in this practice. This study developed by CRECER research group belonging to the Psychology Program at Universidad Surcolombiana in Neiva, Colombia, summarized in this article, approached this problem in the municipalities of Neiva, Campoalegre and Pitalito, in the Province of Huila, through a qualitative methodological approach. A finding from this study is that for the girls, boys and adolescents participating in it, child sexual commercial exploitation represents a subjective gain before a story of economic and affective lacks.*

Keywords: child sexual commercial exploitation, childhood, adolescence, subjective gain.

I. Introducción. -II. Materiales y métodos. -III. Resultados. -IV. Discusión. -Lista de referencias

Primera versión recibida marzo 26 de 2008; versión final aceptada julio 15 de 2008 (Eds.)

I. Introducción

La explotación sexual comercial infantil es quizá una de las problemáticas que más afecta a los niños, niñas y adolescentes; y es considerada también como la actividad más denigrante a la que puede ser sometido un menor o una menor de edad, ya que configura una forma de impedir su pleno y sano desarrollo.

Se estima que en el mundo existen alrededor de 10 millones de menores de edad explotados y explotadas sexualmente y América Latina aporta una cifra considerable. Aunque en Colombia no existen datos precisos sobre el número de niños, niñas y adolescentes que están involucrados en este delito, es claro que se trata de un problema que crece día a día y que es necesario combatir.

A pesar de que el comercio sexual con niños, niñas y adolescentes no es un fenómeno nuevo, es sólo hasta los últimos años donde se gesta de manera articulada el reconocimiento del problema como una manifestación

de explotación y esclavitud sexual. Desde el marco del Convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aprobado en junio de 1999, es considerada como una de las peores formas de trabajo infantil, por ser una violación fundamental de los derechos de la niñez y la adolescencia, exponiendo a los niños, niñas y adolescentes al inicio temprano y forzado de su vida sexual y al fin comercial de la misma.

Además del anterior postulado, dentro este artículo se toma como marco de referencia la declaración y agenda para la acción del Primer Congreso Mundial contra la Explotación Sexual Comercial Infantil (1996) llevado a cabo en Estocolmo, a partir del cual se definió la Explotación Sexual Comercial Infantil de la siguiente manera:

“La explotación sexual comercial infantil es una violación fundamental de los derechos de la niñez. Abarca el abuso sexual por parte de un adulto y remuneración en dinero o en especie para el niño/a o para una tercera persona o personas. El niño/a es tratado como objeto sexual y como mercancía. La explotación sexual comercial de la niñez constituye una forma de coerción y violencia contra ésta, equivale al trabajo forzado y constituye una forma contemporánea de esclavitud”. En este sentido es claro que la definición adoptada abarca la utilización de niños, niñas y adolescentes como “objeto sexual” y que denota el comportamiento sexualmente abusivo contra ellos y ellas, bajo condiciones de manipulación, coerción y violencia.

A la luz de los anteriores planteamientos teóricos es importante resaltar que la explotación sexual comercial infantil es un fenómeno muy complejo y difícil de dimensionar, ya que en él se hallan implícitos factores o variables que trascienden el ámbito de un contexto social particular, de una clase socioeconómica determinada, de un grupo social específico. A ello se suman también las condiciones propias del momento evolutivo que están viviendo estos niños, niñas y adolescentes, por encontrarse en un proceso de formación y construcción de su personalidad en el que las condiciones sociales y culturales son influyentes para reconocer la magnitud de las implicaciones de esta práctica vulnerante de sus derechos.

Se ha encontrado que en cualquiera de las formas o dinámicas bajo las cuales suele presentarse esta problemática, la población infantil y adolescente está expuesta a innumerables riesgos y conlleva graves repercusiones físicas, sociales y psicológicas en sus vidas. En respuesta a ello, nuestro país ha logrado avanzar significativamente en materia legislativa sobre los derechos de las personas menores de edad y ha dado pasos importantes hacia el establecimiento de sistemas para su protección. Sin embargo, es claro que en el mundo cotidiano el comercio sexual continúa siendo la realidad diaria de muchos niños, niñas y adolescentes, demostrando de esta manera una deficiente aplicación de las medidas para atender y detener el problema.

Algunas experiencias locales, como el Programa de la Alcaldía de Neiva “No

te maduras biche”¹, que apuntan a controlar la presencia de menores de edad en discotecas y sitios nocturnos, han podido identificar un amplio número de casos de niñas y adolescentes involucradas en prácticas de explotación sexual. Otro referente está asociado a las jóvenes que estuvieron en rehabilitación por drogadicción en una institución de atención a este tipo de problemáticas en esta misma ciudad. Estas jovencitas, provenientes de diferentes municipios del departamento del Huila, reportan igualmente una serie de experiencias que las involucran en prácticas sexuales remuneradas y describen sectores de sus ciudades en donde, al parecer, otra gran cantidad de niñas y adolescentes ejercen la misma actividad.

No obstante, ante estas situaciones que confirman la presencia de la problemática, no se encontró ningún estudio o datos que permitieran conocer de forma más precisa la realidad de este fenómeno en los municipios en estudio. Frente a los casos identificados casi nunca se han podido restituir derechos, pues sólo se les otorga atención de urgencia y tampoco se cuenta con programas para atender a los niños, niñas y adolescentes vinculados a la explotación sexual comercial, ni con una red institucional que tenga la capacidad de integrar e impulsar el trabajo para responder de manera efectiva a la problemática.

Fue en razón a lo anteriormente planteado —dentro del contexto de nuestra línea de investigación Infancia, vínculos y relaciones, del grupo Crecer— que nos vimos comprometidos con esclarecer la realidad de la explotación sexual comercial en Neiva, Campoalegre y Pitalito, municipios que por ser corredores viales y por su gran desarrollo en el departamento, son testigos de esta vulneración a la niñez y a la adolescencia.

De esta manera, este estudio partió del objetivo de elaborar una visión comprensiva del significado de la explotación sexual comercial infantil desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes involucrados en ella, convirtiéndolo en una aproximación cualitativa que rescata la subjetividad y que permite recolectar información directamente del actor social (menores de edad involucrados en el comercio sexual), mediante el uso de la palabra en sus narraciones que expresan la construcción propia de su realidad.

Además de ello, representa un aporte valioso al llenar este vacío de conocimiento en torno a esta problemática en las ciudades en estudio y porque se convierte en un elemento fundamental para proponer estrategias de intervención y prevención más concretas y eficaces, e incidir en la formulación de la política pública para la protección de la niñez y la adolescencia.

¹ Programa implementado en el municipio de Neiva durante el año 2003 a 2007 que proporciona asistencia preventiva y terapéutica a niños, niñas, jóvenes y familias en situación de riesgo frente al uso y/o abuso de alcohol y otras sustancias psicoactivas.

II. Materiales y métodos

Enfoque y diseño

De acuerdo con Torres (1995), en este estudio empleamos un enfoque cualitativo, al agrupar una serie de “metodologías orientadas a describir e interpretar determinados contextos y situaciones de la realidad social, buscando la comprensión de la lógica de sus relaciones así como las interpretaciones dadas por sus protagonistas” (p.107) y porque, además, el estudio “aborda a profundidad experiencias, interacciones, creencias y pensamientos presentes en una situación específica y la manera como son expresados —por vía del lenguaje— de los actores involucrados” (p.109).

Es así como a partir de este enfoque y con un diseño de los relatos de vida, que se ajustan y responden al interés investigativo propuesto en este estudio, se logra generar una aproximación comprensiva de carácter teórico que da cuenta del significado de la explotación sexual comercial desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes involucrados en ella.

Población

La población participante estuvo constituida por niños, niñas y adolescentes ubicados en las zonas urbanas de las ciudades de Neiva, Campoalegre y Pitalito, en el departamento del Huila, involucrados en la explotación sexual comercial. La unidad de trabajo estuvo conformada por 14 menores de edad, entre ellos 2 adolescentes de sexo masculino, 2 niñas y 10 adolescentes mujeres, con un rango de edad comprendido entre los 10 y los 17 años.

La conformación de esta unidad de trabajo se inició con un acercamiento al contexto de la problemática a partir del empleo de la técnica de la búsqueda activa, que implicó la realización de recorridos de observación por las zonas o focos considerados como de alto riesgo en estos municipios. Observación que avanzó hasta volverse participativa, de tal manera que fue posible establecer diálogos directos con los niños, niñas y adolescentes, y obtener su consentimiento informado para la participación en el estudio. Este proceso también implicó la identificación de casos de niños, niñas y adolescentes atendidos por este motivo en diferentes instituciones de protección.

De esta manera, estos participantes y estas participantes fueron incluidos en la unidad de trabajo, a partir de un muestreo intencional y de avalancha, por tratarse de una población de difícil acceso debido a las condiciones de clandestinidad bajo las cuales se presenta la problemática. Además, porque el contacto con estos niños, niñas y adolescentes se hizo de manera sucesiva con la ayuda de una de estas adolescentes, que facilitó el acercamiento a los demás participantes.

En cuanto a los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta para la selección de los participantes y de las participantes, éstos fueron haber tenido experiencias de explotación sexual comercial y la participación voluntaria en el estudio.

Técnicas e instrumentos

Para el abordaje del tema de la explotación sexual comercial se empleó la técnica de entrevista en profundidad, que permitió indagar detalladamente sobre los diferentes sucesos particulares de cada actor social; sobre sus experiencias, conceptos y sentimientos asociados a la explotación sexual infantil. Esta herramienta investigativa se aplicó con todos los actores seleccionados en un ambiente de confianza creado a través del contacto frecuente con la población participante.

Momentos del estudio

Para el desarrollo de este estudio se siguieron cuatro momentos, que se caracterizaron por avanzar en una profundización progresiva del conocimiento en torno al objeto de estudio. El momento exploratorio implicó un proceso de acercamiento a la problemática a partir de la revisión documental existente sobre el tema en diferentes instituciones de Neiva, Campoalegre y Pitalito, y de los recorridos de observación por los focos considerados como de alto riesgo ante la problemática, que permitieron establecer el contacto directo con los niños, niñas y adolescentes involucrados en estas prácticas.

Durante el momento descriptivo se recolectó la información a partir de la realización de las entrevistas en profundidad con cada uno de los participantes y de las participantes, información que fue organizada en un texto narrativo a partir de las siguientes categorías descriptivas:

Categoría 1: Conceptos de los niños, niñas y adolescentes sobre la explotación sexual infantil a partir de las relaciones consigo mismo. Es decir, las expresiones verbales a partir de las cuales hacen mención a la forma como se perciben así mismos.

Categoría 2: Conceptos de los niños, niñas y adolescentes sobre la explotación sexual infantil desde sus vivencias con relación a la norma y sus experiencias en instituciones de protección.

Categoría 3: Conceptos de los niños, niñas y adolescentes sobre la explotación sexual infantil a partir de las relaciones con los otros (familia, pares, clientes, proxenetas).

Categoría 4: Expresiones de los niños, niñas y adolescentes sobre las situaciones asociadas al inicio de prácticas de explotación sexual comercial.

Posteriormente se avanzó hacia un momento interpretativo que permitió la construcción de tendencias e hipótesis sobre el significado de la explotación sexual infantil mediante la búsqueda de patrones comunes en los relatos obtenidos de los niños, niñas y adolescentes. Se finalizó con un momento teórico que permitió sustentar los resultados del estudio, con base en argumentos de los investigadores e investigadoras y de autores y autoras de amplio reconocimiento académico e investigativo.

Validez y confiabilidad

El rigor de esta investigación cualitativa se logró a partir del empleo de la

técnica de triangulación de datos, de investigadores e investigadoras, y teórica. Además, se utilizaron otros tres criterios básicos como la credibilidad, la significatividad contextual y la saturación, planteados por Leininger (2003).

Ética del estudio

Las condiciones éticas del estudio fueron garantizadas mediante el consentimiento informado de los actores sociales para participar en el estudio, la reserva de su identidad, el respeto a su dignidad, privacidad, sentimientos y libertad de expresión.

III. Resultados

Los resultados que a continuación se presentan corresponden a las interpretaciones dadas a los relatos emitidos por los niños, niñas y adolescentes, y que previamente fueron organizados por patrones comunes dentro de las categorías deductivas planteadas en este estudio. Interpretaciones que finalmente permitirán comprender la hipótesis construida en torno al significado que los niños, niñas y adolescentes le han asignado a la explotación sexual comercial infantil.

Historias previas a la vinculación en la Esci

Relaciones familiares violentas

Dentro del conjunto de expresiones de los niños, niñas y adolescentes surgió una amalgama de experiencias familiares previas a la vinculación en el comercio sexual, que reflejan una serie de relaciones violentas al presentarse situaciones como el maltrato intrafamiliar, canales inadecuados de comunicación, falta de comprensión y unión familiar. Los siguientes relatos reflejan lo anterior:

“Mi mamá si una vez me rajó la cabeza con un molinillo porque limpié los tenis con un limpión, ella si me pegaba duro, ella me cogía del pelo, me mordía, una vez me cogió y me puso el pie en la nuca y pues yo nunca dije nada, ella no me quiere a mí, a veces me decía ¡muérase!” (Niña/12 años)

“Mi mamá también peleaba mucho con mi padrastro; una vez él le echó una olla de arvejas calientes por la cabeza y si no fuera porque yo llevé a mi mamá al médico, ella se podía morir y mi mamá nunca le dijo nada, ni lo denunció ni nada” (Niña/12 años)

Estas relaciones violentas y con deficiencias en el plano afectivo, se convierten en un factor de vulnerabilidad que favorece la vinculación de estos niños, niñas y adolescentes a prácticas de explotación sexual comercial; varios estudios realizados sobre esta problemática dan cuenta de ello:

Según los resultados de un conjunto de siete estudios sobre la situación de la explotación sexual comercial de las personas menores de edad,

realizados en países como Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Guatemala y República Dominicana, referidos por la Organización Internacional del Trabajo - OIT (2002): "... los niños y las niñas víctimas de la explotación sexual comercial experimentan —muchas veces desde su primera infancia— todo tipo de violaciones a sus derechos como seres humanos: pobreza extrema, expulsión escolar, embarazos a temprana edad, violencia psicológica, física y sexual, drogadicción, negligencia o abandono por parte de familiares" (p.12).

El contexto social y modelos de identificación

Algunos de los actores sociales del estudio, desde muy temprana edad, crecieron rodeados de un ambiente relacionado con el ejercicio de la prostitución al residir en viviendas cercanas a estos sitios y, además, al interactuar diariamente con personas del sector y familiares vinculados con estas prácticas, entre ellas, amigas, tías, primas y progenitora:

"Yo tengo una prima de 17 años que desde que ella tenía 12 años ella vendía su cuerpo, era viciosa² y ahora es lesbiana y su pareja es una señora, y donde ella vive por allá hay gays, areperas³, viciosos, traquetos⁴, de todo" (Niña/10 años).

La vinculación de un miembro de la familia en actividades sexuales remuneradas, puede considerarse como un factor de vulnerabilidad hacia la situación de explotación sexual comercial infantil, debido a que la resistencia de los menores a vincularse a dichas prácticas puede verse disminuida al percibir las como un estilo de vida. Lo anterior halla su explicación a partir de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1984), quien plantea que existe una tendencia en los menores a imitar y a moldear sus comportamientos de acuerdo con un modelo, al ser observado en su cotidianidad.

Las relaciones establecidas por los menores y las menores participantes del estudio con sus pares, se convierten de igual manera en un referente importante para la construcción de su identidad y en un factor influyente hacia el inicio de las actividades sexuales remuneradas y el consumo de sustancias psicoactivas:

"Mi amiga me llevó allá y me dijo que ahí podía trabajar y conseguir mucho dinero, cuando llegué al parque conocí una señora que también me dijo que trabajara en eso que ahí era bueno y ganaba bien" (Adolescente femenina/17 años).

"Mi prima es arepera y una vez se arepió⁵ con la amiga, y nosotras las veíamos porque a veces con mi amiga nos metíamos en un cuarto

² Modismo regional que alude a una persona consumidora de sustancias psicoactivas.

³ Esta expresión se refiere a la mujer que sostiene relaciones homosexuales; también denominada "lesbiana".

⁴ Palabra que hace referencia a las personas que realizan actividades ilícitas generalmente relacionadas con el tráfico de drogas.

⁵ Hace referencia al acto de tener relaciones sexuales entre mujeres.

a jugar con un muñeco y con varias lositas⁶ que yo tenía, y ellas se encerraban con candado, pero como habían unas claraboyas, entonces nosotras mirábamos por ahí. Ella ponía a la otra muchacha que estaba con ella a que le chupara la...y luego ella le chupaba la...y pues eso es muy feo, horrible, ella nos corrompió” (Nina/10 años).

De esta manera se observa cómo los niños, niñas y adolescentes son especialmente susceptibles a la presión para acceder, y ésta puede llevarlos a aceptar e incorporar valores y normas de comportamiento, aunque éstos sean indeseables, con tal de ser aceptados dentro de algún grupo.

Características particulares de relación con el mundo

Libertad, autonomía e independencia

De acuerdo con las expresiones emitidas por los niños, niñas y adolescentes, se pudo evidenciar la presencia de ciertas características particulares en su forma de relacionarse con el mundo, que se fueron estructurando a partir de sus vivencias en los contextos familiar y social, anteriormente mencionados, y que develan una tendencia hacia la imposición de sus propias normas, pensamientos y deseos de manera autónoma.

De acuerdo con Erickson (citado por Maier, 2001), estas particularidades propias de cada sujeto se van configurando a partir de la interacción con los ambientes físico, social, cultural e ideacional y con los procesos biológicos y psicológicos a partir de los cuales cada individuo tiene la oportunidad de elegir de manera individual como desarrollarse y comportarse dentro de la sociedad.

Incumplimiento de normas sociales

Sumado a las características anteriormente mencionadas, se encontró un conjunto de experiencias relatadas por los niños, niñas y adolescentes que evidencian una serie de comportamientos de rebeldía y rechazo hacia las normas sociales e institucionales, que se convirtieron en obstáculo para una adecuada adaptación social y que son producto de una socialización primaria que impidió la introyección de pautas de comportamiento ajustadas a la norma:

“Me echaron del colegio en el que estudiaba porque escupí al coordinador y le hice un poco de maldades y dañé una teja y no se aguantaron” (Adolescente femenina/17 años)

De acuerdo con Kohlberg, (1992), estos niños, niñas y adolescentes no han alcanzado el nivel convencional de desarrollo moral, durante el cual se han internalizado los estándares sociales y se actúa en términos de cumplir

⁶ Este término alude a juguetes pequeños de implementos de cocina.

la ley y hacer lo correcto. Por ello, situaciones como el robo, el consumo de sustancias psicoactivas y el comercio sexual como espacios facilitadores de incumplimiento a la norma, llevaron a algunos de estos menores y estas menores a recibir atención en centros de protección y rehabilitación, la cual fue rechazada por ellos mismos.

Situaciones asociadas al inicio de la Esci

Las historias de vida, el contexto sociofamiliar y las características particulares de relación con la sociedad, descritas anteriormente, se relacionan estrechamente con las justificaciones dadas por los mismos niños, niñas y adolescentes, en torno al inicio en el comercio sexual infantil.

Es así como “falta de apoyo y aburrimiento en la casa”, “me dieron mucha libertad”, “para satisfacer necesidades”, son expresiones que cobran sentido ante una dinámica familiar violenta, una actitud permisiva por parte de los padres y madres, el escaso control de sus actividades y la falta de establecimiento de normas, y un entorno con altos niveles de exclusión social y limitados recursos económicos. Razones que se convirtieron para estos niños, niñas y adolescentes en factores expulsivos de su entorno y, al mismo tiempo, de vinculación al comercio sexual. A este conjunto de situaciones se suma igualmente la influencia de los pares según como lo expresaron los actores sociales del estudio en sus relatos: “mis amigas me metieron en esto”.

Entre el placer y el displacer: dos percepciones de los niños, niñas y adolescentes en torno a la Esci

Relaciones de dominación, violentas y riesgosas

Lo mencionado por los niños, niñas y adolescentes con relación a la ESCI, concuerda con lo estipulado por la OIT y varios estudios realizados sobre el tema, en los cuales se evidencia cómo esta población está expuesta a innumerables riesgos y claras situaciones de explotación, humillación, maltrato físico y emocional y abuso sexual, llegando incluso al punto de poder perder sus vidas. Estos son algunos de los relatos que dan muestra de ello:

“Ellos nos llevaron para el monte, por ahí por los lados de Mercaneiva, eso es muy feo, ellos nos dijeron que nos iban a pagar 100.000 pesos, pero no nos pagaron, prácticamente nos violaron, a lo último el muchacho me alcanzó a pegar, me tiró al suelo y a la otra también le pegaron; un señor nos salvó, nos dijo que no nos podía dejar botadas porque por ahí nos podían hasta matar, yo apenas lloraba”
(Adolescente femenina/14 años)

“Me dijo un día un señor, usted tiene que estar conmigo en la pieza hasta que yo le diga y si no se está aquí en la pieza le casco, y yo le dije pues si me va a cascar hágale, uno que se va a dejar cascar de otra

persona por cualquier 20.000 o 30.000 pesos... eso no...y ese día el man estaba como borracho, por eso yo de vez en cuando cargo un cuchillo...por si las moscas” (Adolescente femenina/17 años)

Estas situaciones a las cuales deben enfrentarse en el presente estos niños, niñas y adolescentes son claramente reconocidas por ellos mismos, al evidenciar en sus relatos un nivel de conciencia en torno a las implicaciones que esta actividad trae para su desarrollo físico, mental y social.

Asco, pena y desvaloración

Son este tipo de experiencias riesgosas vivenciadas por los mismos actores sociales las que han generado en ellos y en ellas ciertos niveles de reflexión en torno a la permanencia en la problemática, ya que es allí donde han visto afectada su dignidad como seres humanos, su autoestima y sus sentimientos; hallazgos encontrados igualmente en otros estudios sobre la forma en que la explotación sexual puede afectar su mundo psicológico.

Estos sentimientos morales de soledad, asco y vergüenza, que reflejan el componente valorativo que los niños, niñas y adolescentes le atribuyen a la explotación sexual comercial, nos hablan más de una capacidad para captar cualidades (de actos o afectos) y de reaccionar frente a ellas, que de un conocimiento previo introyectado a partir de las normas y valores sociales. Desde la postura conceptual de Mauri (2005), “La naturaleza equipa al hombre con una facultad que le permite descubrir el mundo moral. El sentido moral le dice qué actos son buenos y virtuosos, porque gracias a ese sentido siente instintivamente que algunos actos son correctos y que otros, en cambio, no lo son” (p.66).

El anterior planteamiento sugiere que los participantes y las participantes poseen una sensibilidad crítica frente al fenómeno de la explotación sexual comercial, sobre la cual se podría trabajar en perspectiva de un cuestionamiento a la misma práctica y un posible abandono de ésta. No obstante, ante esta posibilidad, es importante tener en cuenta que existen otro tipo de razones subjetivas y particulares en cada niño, niña o adolescente, que los impulsa a continuar en ello como lo observamos a continuación.

Satisfacción de necesidades

A pesar de que se encontraron gran número de relatos que llevan a reconocer la explotación como una actividad riesgosa para la salud física y mental, asociada a sentimientos displacenteros, su ejercicio representa para cada niño, niña o adolescente una serie de ganancias o beneficios de carácter subjetivo que dependen de las vivencias y necesidades propias de cada sujeto en particular, que promueven su permanencia en el comercio sexual.

Ante las diversas situaciones inestables y deficientes en el plano socioeconómico y familiar de estos menores y estas menores, la Esci se convierte en una fuente que les permite suplir carencias como, por ejemplo,

satisfacer necesidades básicas y materiales y brindar un apoyo o alivio económico a su familia.

“Yo me gustaba la plata en ropa, zapatos y le mandaba mercado a mi mamá” (Adolescente femenina/14 años).

Además de ello el comercio sexual se convierte en un espacio que les permite, a través del dinero, satisfacer el hábito de consumo de sustancias psicoactivas y en donde pueden experimentar condiciones de independencia y reforzar una aparente autonomía en ello:

“En esto también uno gasta plata para el vicio, uno no deja su paco diario, por eso tal vez es que no rinde lo que uno se gana” (Adolescente femenina/17 años).

“Yo siempre he trabajado es en la calle, nunca me ha gustado trabajar en bares o esos sitios, siempre me ha gustado es depender de mí misma, yo soy la que me estoy arriesgando y estoy dispuesta... la calle es lo mejor para mí porque no me gusta que nadie me mande...para eso me fui de mi casa y a uno en un negocio de esos lo que quieren es mandarlo y que tiene que llegar a tales horarios o que tiene que levantarse a tal hora, a mí no me gusta eso...por algo trabajo en la calle...” (Adolescente femenina/17 años).

“Y en esto uno es el que manda, entra un tipo y si usted no se quiere dejar coger le dice no me coja, que le pago por coger una pierna, bueno deme 30.000 o 20.000 pesos mínimo ¡ya!, si me va a coger entonces págueme el rato, vamos adentro, uno es así...que quiero tal cosa o no eso no, bueno párese usted no me gustó chao, esa es la ventaja” (Adolescente femenina/17 años).

A partir de las anteriores interpretaciones planteamos la siguiente hipótesis que da cuenta del significado que los actores sociales del estudio le atribuyen a la explotación sexual comercial infantil:

Las vivencias de los niños, niñas y adolescentes de las ciudades de Neiva, Campoalegre y Pitalito, presentan un conjunto de historias previas a su vinculación en el comercio sexual, basadas en la insatisfacción de necesidades económicas y afectivas, relaciones familiares violentas, inadecuadas pautas de educación por parte de los padres y madres, e interacción con familiares vinculadas y vinculados al comercio sexual y consumo de sustancias psicoactivas. Lo anterior, sumado a unas características particulares de relación con el mundo tendientes al incumplimiento de la norma, se convierten en factores que favorecen la vinculación de los niños, niñas y adolescentes a las actividades sexuales remuneradas.

Ante esta historia de carencias afectivas, económicas y sociales, la explotación sexual comercial infantil, aunque es percibida por los actores sociales de este estudio como una actividad riesgosa en la que ven vulnerada su dignidad humana, y amenazados sus derechos, representa para cada uno de ellos una ganancia subjetiva.

Dicha ganancia, que no siempre es consciente, hace referencia a la

posibilidad de satisfacer necesidades básicas y de consumo, y a la construcción de una aparente autonomía e independencia que facilita el incumplimiento de la norma, dado que en su propio contexto familiar surge una percepción de dominación, vulneración, negligencia y maltrato, que al estar por fuera, es transformada en aparente liberación y protección.

De esta manera, estas ganancias al responder a las exigencias de una cultura posmoderna y al suplir dichas carencias, se convierten en un factor que refuerzan su permanencia en ella a pesar de los riesgos y desventajas que estas prácticas conllevan, y que impide que los procesos de rehabilitación en contextos sociales que presentan desigualdades socioeconómicas, se lleven a cabo de manera satisfactoria, aún más si se desconocen las necesidades subjetivas de cada niña, niño y adolescente.

IV. Discusión

Partiendo de la hipótesis anteriormente planteada, podemos mencionar que son muchos los estudios realizados a nivel nacional e internacional en torno al tema de la explotación sexual comercial infantil⁷, que confirman la existencia de condiciones socioeconómicas desfavorables y relaciones familiares violentas y poco afectivas que favorecen la vinculación de menores de edad al comercio sexual. Lo anterior también se logró evidenciar a nivel local, a partir de otra investigación sobre Esci realizada por el grupo de investigación Crecer⁸, de manera paralela al estudio sintetizado en este artículo, pero que centró su atención en las características sociodemográficas de los niños, niñas y adolescentes involucrados en estas prácticas.

Los resultados reflejaron que estos menores de edad y estas menores de edad provienen de entornos familiares violentos y de contextos con precarias condiciones socioeconómicas; la mayoría de ellas y de ellos están por fuera del sistema educativo, con un nivel de instrucción de primaria incompleta, y aunque están afiliados y afiliadas a entidades promotoras de salud, la consulta médica y psicológica es casi nula.

De esta manera, se reconoce la importancia del contexto social y familiar en el que los menores y las menores se desarrollan, en la determinación de construcción de su personalidad y de la forma de relacionarse con el mundo. De ahí que sus procesos de socialización desde la infancia, en estos entornos caracterizados además por situaciones de consumo de drogas, de

⁷ Dentro de este conjunto de estudios podemos destacar el realizado por la OIT y el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil – Ipec, denominado “Explotación sexual comercial infantil en Sudamérica: Sistematización de la Experiencia Ipec, 2001”. Y “Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes en Colombia: estudio de línea base en Cundinamarca, Quindío y Valle del Cauca” realizado también por la OIT en el año 2006.

⁸ Estudio realizado en la ciudad de Neiva-Huila durante el año 2007, que además permitió conocer la dinámica de la Esci en esta ciudad. Aunque esta investigación logró identificar 43 casos de niños, niñas y adolescentes involucrados en estas prácticas, se estima que las cifras superan considerablemente estos casos debido a las condiciones de clandestinidad bajo las cuales se presenta la problemática y que impiden dimensionar la magnitud del problema.

conductas delictivas, incluso de prostitución, influyen en la construcción de su personalidad a partir de modelos de identificación propios de estos contextos y de la presión de los pares, que en el caso de los niños, niñas y adolescentes, adopta una tendencia hacia el incumplimiento de las normas.

Estas circunstancias, sumadas a la falta de un acompañamiento adecuado en el proceso de educación de los hijos e hijas y a la ausencia de establecimiento de normas por parte de los padres y madres, se convierten a su vez, en la puerta de entrada hacia la explotación sexual comercial de menores de edad.

Es así como el principal hallazgo de esta investigación, al postular que la explotación sexual comercial infantil representa para los niños, niñas y adolescentes una “ganancia subjetiva”, cobra sentido ante este conjunto de circunstancias adversas y de carencias socio-afectivas vivenciadas.

Entiéndase por “ganancia subjetiva”, la resolución de una serie de conflictos afectivos que el sujeto arrastra con su historia y que logran una aparente resolución por medio de la vinculación en el comercio sexual, para la cual no cuenta con unos elementos de desarrollo subjetivo que le permitan tomar conciencia de tales supuestas ganancias, pero que le permiten tomar una posición ante el mundo. Además, le permite resolver parcialmente angustias provenientes de la desprotección vivenciada en el contexto familiar y le posibilita una ilusión de autonomía e independencia mediante el ejercicio de la sexualidad, con los beneficios económicos que ésta provee y que dan soporte a una serie de carencias, que además, lo hace competitivo en un mundo cifrado por el poder adquisitivo como signo de realización y felicidad individual, en medio del modelo capitalista.

Antes es importante señalar que las “ganancias” a las cuales haremos referencia son únicas para cada niño, niña y adolescente dependiendo de su historia de vida particular y de la construcción subjetiva que haya elaborado sobre esta historia. De esta manera, y de acuerdo con la postura epistemológica socio-constructivista adoptada por el grupo de investigación Crecer, se concibe al ser humano como sujeto de su condición histórico-social, como agente capaz de reflexividad y de acción, y como constructor e intérprete de su subjetividad individual y colectiva, y del imaginario social que dota de sentido y sin sentido su existencia.

No obstante, dentro de las concepciones elaboradas por los menores de edad y por las menores de edad alrededor de la explotación sexual comercial, emerge un elemento común que se relaciona con lo planteado por la OIT y varios estudios, los cuales exponen que la explotación sexual comercial infantil es quizá una de las actividades más denigrantes a la que puede ser sometido un menor de edad o una menor de edad, por ser una violación fundamental de los derechos.

Alrededor de ello surge un interrogante ¿Por qué a pesar de que la explotación sexual comercial infantil es percibida como una actividad que atenta contra su dignidad humana, y en donde se asocian sentimientos de subvaloración, asco y vergüenza, es más fuerte su deseo e interés por continuar vinculados al

comercio sexual?

Como se mencionó anteriormente, la explotación sexual como una ganancia subjetiva aparece como un intento de explicación a ello. Estas ganancias encontradas en los relatos de los niños, niñas y adolescentes se refieren a la posibilidad de suplir sus necesidades y carencias económicas a través del dinero o de liberación de un entorno familiar violento y de dominación, que facilita al mismo tiempo la construcción de una supuesta autonomía.

En términos freudianos existiría en estos niños, niñas y adolescentes un conflicto de ambivalencia de la lucha entre el eros y la pulsión de destrucción o de muerte, es decir, una lucha entre la necesidad de suplir una serie de carencias en su historia y de construir su autonomía, lo cual les genera satisfacción, y el sufrimiento generado a partir de la vinculación en el comercio sexual. En este conflicto estaría primando el principio del placer, entendido por Freud (1929/1994) de la siguiente manera: “En el desarrollo del individuo, se establece como meta principal el programa del principio del placer: conseguir una satisfacción dichosa” (p.135).

Pero además, esta búsqueda de la felicidad también encuentra una explicación al enmarcarse dentro de la lógica de las sociedades postmodernas, que dicen adiós al ideal moderno de la fundamentación y de los grandes principios de la razón, para abrirse a la nueva “epísteme” postmoderna de la indeterminación, la discontinuidad, el desplazamiento y el pluralismo, que de acuerdo con Vattimo, citado por Dimensión Educativa (1997), es “Una época, de pluralismo teórico y ético, de proliferación de proyectos y modelos, de variabilidad humana y ampliación de todas las perspectivas”.

Una postmodernidad que se convierte en una gran ocasión para que el ser humano mismo sea verdaderamente autónomo y determine su historia y su vida en una infinidad de oportunidades y pluralidades de sentidos; como diría Heidegger, citado por Dimensión Educativa (1997), “Desde ahora habrá que vivir en la desfundamentación del pensamiento. No hay cimiento ni ejes orientadores que nos marque por donde caminar. Vagamos por sendas perdidas”.

Gergen (1997), al referirse a la época posmoderna, plantea el surgimiento de un cambio abismal en el carácter de la vida social que se ha producido a lo largo del siglo XX, a través de un conjunto de nuevas tecnologías, en donde el mundo de las relaciones se ha ido saturando cada vez más. “Participamos con creciente intensidad en una avalancha de relaciones cuyas transfiguraciones presentan una constante variedad” (p.113), “El sentido relativamente coherente y unitario que tenía del yo la cultura tradicional cede paso a múltiples posibilidades antagónicas” (p.114).

Siguiendo a este mismo autor, puede considerarse que estas experiencias de variación y contradicción son efectos preliminares de lo que él denomina “saturación social”, señales quizá de una colonización del yo, es decir, de la adquisición de múltiples y dispares posibilidades de ser. “Surge así un estado multifrénico en el que cada cual nada en las corrientes siempre cambiantes,

concatenadas y disputables del ser” (p.114).

Ante este mundo de pluralidades de sentido y de posibilidades de autodeterminación, la explotación sexual comercial se convierte para los niños, niñas y adolescentes, en un espacio para la construcción de autonomía y de sentidos de existencia, espacio que riñe con cualquier lógica tradicional de la razón aplicada a estilos de vida.

Además de lo anterior, la explotación sexual como una posibilidad de satisfacción de necesidades y carencias socioeconómicas, sin importar los riesgos y el malestar que estas prácticas generan en los niños, niñas y adolescentes, cobra sentido ante las actuales sociedades consumistas y sus condiciones de desigualdad, donde cada día se deja en manos de particulares el uso de los bienes públicos, en términos de ganancias, y en donde cualquier posibilidad de consumo está por las vías legales o usuales coartada.

Y es ante estos hallazgos en donde el grupo de investigación hace un llamado a la necesidad de aprender a leer e interpretar la subjetividad de los actores sociales, tanto en el campo de la investigación, como en los procesos de estructuración de medidas preventivas y de atención a esta población, pues es a partir del conocimiento de la historia, los deseos, los sentimientos, los intereses y las expectativas de cada niño, niña y adolescente, como se podrían establecer programas más eficaces que respondan a las necesidades subjetivas de estas personas. En términos de Hincapié y Piñeres (2007), correspondería a “una serie de intentos por hacer salir del “*interior*” de los individuos lo relativo a sus vivencias, para decirlo de manera diferente, la voluntad de verdad implícita en las producciones locales, supone la habilidad de “*hacer hablar al sujeto*” y fijar los puntos clave de su “*vida interior*” (p.3).

Lista de referencias

- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe S. A.
- Dimensión Educativa (1997). *La Postmodernidad: implicaciones para la educación*. Aportes 47. Santafé de Bogotá, D.C. Colombia: Dimensión Educativa.
- Freud, S. (1994). *Obras completas, el porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras*. Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gergen, J. K. (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. España: Paidós.
- Hincapié, A. & Piñeres, J. (2007, septiembre). Subjetivaciones y Parodia: Reflexiones en torno de la Explotación Sexual Comercial Infantil. Ponencia presentada en el Seminario "Representaciones sociales, Política y Exclusión", Medellín, Colombia.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Leininger, M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación*

- cualitativa*. Medellín: Janice M Morse.
- Maier, H. (2001). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Icalma, Amorrortu.
- Mauri, M. (2005). *El conocimiento moral*. Madrid: Rialp, S. A.
- Organización Internacional del Trabajo (1999). Conferencia Internacional del Trabajo: Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación. Ginebra, Suiza. Recuperado el 15 de agosto de 2007, de: <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/com-chic.htm>
- Organización Internacional del Trabajo, Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (2002). *Costa Rica, Explotación Sexual Comercial de Personas Menores de Edad: Una Evaluación Rápida*. Ginebra: OIT.
- Primer Congreso Mundial contra la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (1996). Estocolmo, Suecia. Recuperado el 20 febrero de 2007, de: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/2449.pdf>
- Torres, C. (1995). *Aprender a Investigar en Comunidad II: Enfoques cualitativos y participativos en investigación social*. Bogotá: Unisur.

Referencia

Leidy Bibiana Camacho Ordóñez y María Angélica Trujillo González, "La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 1009-1025.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.

Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os)*

Margarita Inés Quiroz Arango**

Profesora de cátedra, Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, Facultad de Trabajo Social, Universidad Pontificia Bolivariana, Responsable del Proyecto Plan de Acciones Positivas para las Mujeres, Municipio de Bello, Corporación para la vida Mujeres que Crean, 2007.

Fernando Peñaranda Correa***

Profesor e investigador de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia.

• **Resumen:** *Se presentan los resultados de una investigación dirigida a comprender los significados y las respuestas de madres frente al abuso sexual de sus hijas e hijos, para generar un conocimiento útil en la construcción de políticas y programas más pertinentes en la atención de este fenómeno. Es un estudio cualitativo que empleó como método los grupos de discusión con cinco madres de cuatro niñas y un niño, menores de 10 años, víctimas de abuso sexual, quienes asistían a consulta psicológica en dos centros de atención a la familia de la ciudad de Medellín, en el año 2005.*

Las voces de estas mujeres muestran que el abuso sexual sucede en familias vulnerables desde el punto de vista afectivo, comunicativo y socioeconómico, en las cuales este problema hace parte de su cotidianidad.

El abuso sexual constituye una catástrofe que afecta el precario equilibrio socioeconómico y afectivo que estas familias logran construir para hacer frente a sus condiciones de vida angustiantes. En medio de la estigmatización que la sociedad hace de la situación, del silencio, con el cual soportan el trauma, y de un apoyo poco comprensivo y pertinente por parte de las instituciones encargadas de la atención de estas familias, las madres acometen diferentes acciones para hacer frente a su realidad. La reconfiguración de su rol como madres se convierte en un punto de partida clave para la superación del estado de impotencia en el cual quedan sumidas, posterior al abuso sexual de sus hijas(os).

* Este artículo es una síntesis del trabajo de grado “El incesto y el abuso sexual infantil, catástrofe afectiva y social para familias vulnerables” presentada por una de los autores, con asesoría del segundo autor, para obtener el título de Magíster en Salud Pública en la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, entre octubre de 2004 y diciembre de 2005. Fue financiada con recursos de la Facultad Nacional de Salud Pública, Proyecto de Sostenibilidad Interna del Grupo de Salud y Sociedad, aprobado en el Acta de Compromiso No. 061 del 27 de septiembre de 2004.

** Trabajadora Social, Magíster en Salud Pública, Especialista en salud mental. Correo electrónico: miq4@une.net.co

*** Médico de la Pontificia Universidad Javeriana, Magíster en Salud Pública de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación y Desarrollo Social de la Universidad Pedagógica Nacional - Cinde, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales – Cinde. Correo electrónico: fpenaranda@guajiros.udea.edu.co

Palabras claves: abuso sexual, vulnerabilidad familiar, maternidad, investigación cualitativa.

Respostas das mães em relação ao abuso sexual dos seus filhos e filhas

• **Resumo:** *Apresentamos os resultados duma pesquisa dirigida a compreender os significados e as respostas das mães em relação com o abuso sexual dos seus filhos e filhas, com o propósito de gerar um conhecimento útil na construção das políticas e dos programas mais pertinentes para fazer atenção a este fenômeno. É um estudo qualitativo onde empregamos os grupos de discussão com cinco mães de quatro meninas e um menino, menores de 10 anos, vítimas de abuso sexual as quais assistiam a consulta psicológica em dos centros de atenção para a família na cidade de Medellín, Colômbia, no ano 2005.*

Estas mulheres indicam que o abuso sexual se apresenta em famílias vulneráveis desde o ponto de vista afetivo, comunicativo e sócio-econômico, onde este problema faz parte da vida quotidiana.

O abuso sexual constitui uma catástrofe que afeta o equilíbrio precário sócio-econômico e afetivo que tem sido construído por estas famílias para enfrentar estas condições angustiantes de vida. Em meio da estigmatização que a sociedade faz da situação, do silêncio para suportar o trauma e de um apoio pouco compreensivo e pertinente da parte das instituições encarregadas da atenção para estas famílias, as mães empreendem ações diferentes para enfrentar a sua realidade. A reconfiguração do seu papel como mães torna-se num ponto de partida chave para a superação do estado de impotência no qual ficam mergulhadas, depois que suas filhas e filhos são abusados.

Palavras chave: abuso sexual, vulnerabilidade familiar, maternidade, pesquisa qualitativa

Mother's responses to sexual abuse of their children

• **Abstract:** *The goal of this research was to understand the meanings and responses that mothers of sexually abused children gave to this phenomenon, which could provide useful knowledge for defining better policies and programs. It is a qualitative study that used discussion groups with five mothers of four girls and one boy who had been sexually abused. These mothers attended two Family-Care Centers in the city of Medellín, Colombia, in 2005. The voices of these women show that sexual abuse happens in affective, communicative and socioeconomic vulnerable families, where this problem is a common issue in daily life. Sexual abuse becomes a catastrophe that affects the precarious socioeconomic and affective balance that these families have built to cope with their difficult life situations. Mothers undertake different actions to tackle with their situation under the social stigmatization, silence and poor support from the institutions that are supposed to help them. For these women, the*

reconstruction of their role as mothers becomes a central issue to overcome the feeling of impotence generated by the destruction of their socioeconomic and emotional family balance.

Keywords: sexual abuse, vulnerable families, motherhood, qualitative research.

-I. Introducción. -II. El método. -III. Hallazgos. -IV. Discusión. V. Conclusiones. -Lista de referencias.

Primera versión recibida mayo 22 de 2008; versión final aceptada septiembre 11 de 2008 (Eds.)

I. Introducción

El incesto y el abuso sexual infantil afectan a numerosas familias de diferentes clases sociales ocasionando sufrimiento en los hijos, las hijas, las madres, los padres y los hermanos. Es la forma de violencia intrafamiliar con un mayor impacto afectivo y emocional sobre la niña o el niño abusado y sobre su familia, porque afecta su dignidad emocional, su libertad sexual y su bienestar integral.

En Colombia, en el año 2004, el Instituto Nacional de Medicina Legal tuvo conocimiento de 17.912 dictámenes por delitos sexuales, lo que significó un aumento del 25.8% (3.673 casos) con relación al año anterior, en el que se reportaron 14.239 casos de reconocimiento médico-legal. El 38% de las víctimas eran menores de 10 años, 11.8% menores de 4 años y 25% entre 5 y 9 años; el 84% de los casos se presentaron en niñas y el 16% en niños; en el 34% de los casos el agresor era una persona conocida, y en el 31% un familiar, principalmente el padre o el padrastro; en el 49% de los exámenes medico-legales practicados a las víctimas, no se encontraron hallazgos físicos. (INML, 2004)

Algunas de las investigaciones realizadas sobre el fenómeno, expresan conceptos y opiniones que muestran a las madres como cómplices o facilitadoras del abuso sexual de sus hijos e hijas, situación que dificulta mirar el impacto del problema en la madre, y por lo tanto, su participación en el proceso de recuperación de la niña o el niño afectado, y de todo el grupo familiar (Vásquez, 1995, Finkelhor, 1979, Raya & Koller, 1998, Daza & Zuleta, 2000, Gallo, 1999). En estos textos se hace referencia a la responsabilidad de la madre en el abuso sexual, por omisión, negligencia o facilitación en el acto abusivo, culpándola de no brindar cuidado a sus hijas(os). Esta visión culpabilizadora está relacionada con la expectativa social de una madre ideal, directamente responsable de lo que les sucede a sus hijas e hijos (Badinter, 1991), y desconoce otros determinantes sociales y culturales a los que se ven expuestos los niños y niñas en su convivencia diaria, dentro y fuera de su familia, cuyo conocimiento y control no están al alcance de la madre, por las

mismas características de clandestinidad e ilegalidad en que sucede el evento. Esta expectativa de madre perfecta sobrecarga a la mujer con la responsabilidad casi exclusiva por la seguridad y bienestar de sus hijos (Carter, 1999 citado en Sinclair, 2006).

Se producen entonces concepciones reduccionistas del fenómeno, que hacen énfasis en asuntos como la debilidad de las madres para identificar los riesgos de abuso sexual a los cuales están expuestos sus hijas e hijos, debido a las relaciones cercanas con los abusadores, que las lleva a desarrollar confianza en ellos. También se ha hecho énfasis en la forma como el abusador comete el abuso y emplea estrategias para lograr que éste permanezca oculto, pero no se proponen alternativas estratégicas que involucren realmente a la madre y a la familia en una nueva mirada del problema.

El abuso sexual en las niñas(os) es un asunto complejo que requiere para su comprensión el estudio de sus dimensiones sociales, culturales y afectivas y sus implicaciones en la dinámica familiar y en cada uno de los sujetos que forman parte de este grupo social. Para lograr dicha comprensión, es fundamental escuchar los actores y adentrarse en el significado que para ellos tiene el fenómeno.

En este orden de ideas, es necesario comprender el significado que tiene para la mujer el atentado a la dignidad sexual de sus hijas(os) y a su propia sexualidad, en los casos de incesto por parte del padre. De igual manera, es necesario considerar el significado del abuso sexual en las relaciones e interacciones con el padre, la madre, los hijos y los hermanos. De otro lado, para la mujer, un caso de abuso sexual de uno(a) de sus hijos(as), pone en tela de juicio su rol de crianza ante la sociedad. Esta situación genera consecuencias sobre su identidad materna y sobre su función de crianza, que requieren ser comprendidas desde su punto de vista.

Las políticas y programas, con influencia de los estudios que culpabilizan a la madre y la familia han tenido un acento en su papel represivo y de protección al menor, dejando a la familia y a la madre en un segundo plano. Urge entonces la necesidad de ampliar la comprensión del fenómeno, para lo cual es fundamental escuchar el punto de vista de los directamente implicados. Por esta razón este estudio pretende avanzar en la comprensión del significado que tiene para las madres el abuso sexual de sus hijas(os). De esta manera, se busca aportar en la construcción de referentes teóricos necesarios para una comprensión más integral del fenómeno, necesaria en la construcción de políticas públicas y programas más pertinentes y productivos.

II. El método

Se empleó como método de estudio "los grupos de discusión" porque, como lo plantea Ibáñez, estos permiten a las personas afectadas por eventos de alta complejidad que ocasionan una alta carga emocional y afectiva, motivar una nueva mirada de la situación desde la relación grupal, y una interpretación

colectiva de la realidad.

En los grupos de discusión el lenguaje, la interacción, la observación y el apoyo son las principales herramientas para la interpretación de la realidad que emerge como una oportunidad para re-vivir y re-crear situaciones pasadas, mediante la instauración de un ambiente que propicia la expresión de emociones, temores, valores y modos de comprender el fenómeno desde los mismos sujetos (Ibáñez, 1992).

Los grupos de discusión se encuentran en la frontera entre el grupo terapéutico y el grupo de trabajo:

Apoyándome en la distinción que establece Bion entre los componentes básicos (inconsciente) y de trabajo (consciente) en un grupo, centro el grupo terapéutico en un grupo básico; el grupo de intervención en un grupo de trabajo; y el grupo de discusión en la frontera entre los grupos básicos y de trabajo. Esta posición permite comunicarse con ambos (Ibáñez, citado por Valles, 1999, p. 287).

(...) el grupo de discusión no es equiparable a ninguna de sus modalidades próximas: no es una conversación grupal natural, no es un grupo de aprendizaje como terapia psicológica (...), tampoco es un foro público...; sin embargo parasita y simula (parcialmente), a la vez, cada una de ellas (Delgado & Gutiérrez, 1995, p. 292).

- Los grupos de discusión

La investigación se realizó con cinco madres de cuatro niñas y un niño abusados sexualmente, que asistían a consulta psicológica en dos centros de familia de la ciudad de Medellín. Se realizaron cuatro reuniones de grupos de discusión con la presencia de casi todas las madres, solamente en la última faltó una de ellas por cambio de domicilio. Además, se llevaron a cabo tres entrevistas en profundidad para ampliar la información y brindar acompañamiento a las madres cuando lo necesitaron, debido al impacto que les ocasionaba hablar de la situación. El grupo no tenía una finalidad terapéutica, sin embargo, las madres veían en él un espacio de confianza y de respeto que les permitía hablar con mayor libertad de su situación. La reflexión colectiva y el apoyo que recibían para conocerse a sí mismas, produjo transformaciones en las participantes y en su comprensión del problema.

En cada reunión se tuvieron en cuenta para el análisis las opiniones, los comportamientos y las emociones expresadas por las participantes. Las discusiones fueron motivadas mediante preguntas o temas construidos a partir de lo expresado dentro del grupo. Su contenido se recopiló en grabaciones magnetofónicas y notas de diario de campo. Las reuniones tuvieron una duración que fluctuó entre una hora y media y dos horas, según las necesidades de las participantes. El trabajo de campo se llevó a cabo durante tres meses.

- Codificación, análisis e interpretación

En las reuniones se registraron diferentes manifestaciones del lenguaje: el

llanto, el silencio, los abrazos, la cabeza agachada, la voz baja y miradas con dolor que expresaban sus sentimientos, además de sus expresiones verbales, que permitieron llegar a un nivel más profundo de conocimiento sobre lo que significaba el abuso de sus hijos(as) para cada una ellas. Este contacto directo con ellas fue básico para avanzar en la construcción de sentido, esto es, en conocer lo que representa el problema para las personas (Ibáñez, 1992).

El análisis se realizó en tres momentos. Un primer momento de discusiones grupales y de interpretaciones realizadas por las madres. Un segundo momento de organización de textos y codificación, realizado mediante el programa Atlas ti. Se obtuvieron 1.225 códigos que fueron organizados en categorías y sometidos a cinco procesos de re-categorización hasta obtener cuatro categorías y 42 subcategorías (ver tabla 1), que recogieron las emociones, las percepciones, los recuerdos, las reacciones y las acciones de cada una de las madres ante al situación de abuso sexual de sus hijos (as). Con base en la re-categorización final se construyó un modelo teórico basado en una categoría central o “selectiva” (Strauss & Corbin, 2002), denominada “catástrofe”. Finalmente, en un tercer momento, se contrastó el modelo teórico construido con otras producciones teóricas que ampliaron el nivel explicativo del modelo.

Tabla 1 Categorización y re-categorización en la interpretación del incesto y el abuso sexual.

1ª CATEGORIZACIÓN		2ª CATEGORIZACIÓN		3ª CATEGORIZACIÓN		4ª CATEGORIZACIÓN	
El abuso	Conocimiento Explicación Reacción Frente al problema Frente a la hija Frente al agresor Frente a la familia del agresor	El abuso	Antecedentes en la familia Conocimiento Explicación Reacción Impacto en la madre Impacto relación madre-hijos/hijas	Vulnerabilidad de la madre	Condiciones de vida Relaciones de pareja El trabajo y el cuidado de los hijos	Condiciones y situaciones de la madres y de la familia	Condición económica de la familia Mujeres cabeza de familia Relaciones de pareja Constitución del grupo familiar Cuidado de las niñas(os) Situaciones emocionales de la madre Antecedentes de abuso en la víctima Antecedentes de abuso en la madre Antecedentes

							de abuso en el padre Respuesta a los abusos previos Emociones expresadas en las historias de abuso
				El abuso	Relaciones incestuosas Relaciones con el agresor Antecedentes en la familia Conocimiento del abuso Explicación del abuso	El abuso	Relación del abusador con la víctima Contexto en que sucede el abuso Comportamiento de la niña (o) Observación de la cotidianidad familiar Subjetividad femenina en la percepción del abuso Confirmación del abuso por la madre Reacción de la madre Relación de confianza madre-hija Comportamientos de los hermanos Respuesta de la madre Situaciones que inciden en la respuesta de la madre Busqueda de una explicación
Impacto	En la madre En la familia En la relación madre-hija(o)			La niña y el niño agredidos	Reacción frente al abuso	Consecuencias sobre la madre y la familia	Trastornos físicos Reacciones emocionales Apoyo fami-

							<p>liar y social Trastornos en las relaciones sociales Significado para la madre de las relaciones incestuosas Ambivalencia en la respuesta de la madre-esposa ante el incesto paterno Valores que la madre promueve en los hijos Efecto del abuso sexual en los hermanos de la víctima Respuesta de los hermanos hacia el agresor Relaciones de apoyo entre hermanos Cambios en la cotidianidad familiar y social Protección institucional a la víctima</p>
Abusador	<p>Parentesco con la niña Relación con la niña Imagen Social Otros abusos Reacción Frente al abuso Frente a la familia</p>	<p>El agresor Relaciones incestuosas Sanción La verdad El perdón</p>	<p>Quiénes son los agresores Realaciones del agresor con su familia de origen</p>	El agresor	<p>Características La familia del agresor</p>	<p>Reacción de la madre y las respuestas de la sociedad</p>	<p>Subjetividad de las madres en su capacidad de respuesta. Búsqueda de apoyo institucional Denuncia a las autoridades judiciales Respuesta de las institucio-</p>

	Frente a la madre Reparación Perdón de la madre Perdón de los hijos					nes Reacción de las madres a la respuesta institucional Respuestas proactivas de las madres Reconfiguración del rol materno
				Consecuencias del abuso	Cambios sociales Efectos en la madre Efectos en los hijos	
				Respuesta problema	Reacción de la madre Refugio en el rol de madre Sentimientos de impotencia para enfrentar la realidad Resiliencia para afrontar el problema Respuesta de las instituciones.	

El incesto y el abuso sexual, catástrofe afectiva y social para familias vulnerables, Trabajo de grado Maestría en Salud pública, Universidad de Antioquia, Medellín, 2005

III. Hallazgos

Siguiendo la estructura categorial se presenta a continuación una construcción del significado que para las madres tenía el abuso de sus hijas/hijos. Más que tratar de reproducir cada uno de los casos o identificar las frecuencias en que aparecen sucesos, sentimientos y acciones, se presentan los hallazgos como rasgos que se encuentran en los relatos de las mujeres participantes en el estudio y permiten avanzar así, en la comprensión del fenómeno.

Condiciones y situaciones de la madre y de la familia

Comprender el abuso sexual en las niñas y niños parte de comprender la situación de la familia en que viven, dado que el abuso no afecta sólo a la persona agredida y su impacto lo recibe todo el grupo familiar. La investigación recoge, de manera particular, las condiciones de vida y situaciones sociales, emocionales y familiares de las madres y los hijos, que los hacen vulnerables a esta situación.

El abuso sexual hace parte de la historia y de la cotidianidad de estas mujeres y sus familias. En este sentido, en las participantes surgieron relatos sobre situaciones de abuso sexual en su infancia, por parte de diferentes personas de su familia. Entre los cinco casos estudiados, se encontró una familia incestuosa¹, en la cual han existido varias relaciones de abuso sexual por diferentes familiares: hermano, abuelo y tíos.

La niña ya había pasado por esta situación; tenía cinco años y vivíamos en la casa de una hermana porque me había separado de mi esposo. El marido de mi hermana bebía mucho y la golpeaba. Cuando yo salía a estudiar y los niños quedaban dormidos, él entraba a la pieza y abusaba de la niña. Ella me contó después de que lo hizo varias veces. Yo le creí, pero no le dije a mi hermana porque ella no me iba a creer. Quiere mucho a su marido y piensa que tiene un santo.

Se quedó la cosa así. Mi hermana no sabe nada de esto, me fui de la casa de ella de huida de mi cuñado. A mí esto me impactó mucho, nunca lo había comentado con nadie, solamente ahora que nos volvió a pasar.

Mi papá también había abusado de una nietecita de cinco años y mi hermano abusó de mí. Yo tenía nueve años. Mi mamá se iba a comprar la carne y me dejaba en la casa con mi hermano de 20 años. Él me decía: - Sara, venga juguemos parques. Y yo le decía: -- No quiero -. Porque yo sabía lo que él me había hecho. Me cogía a la fuerza y me llevaba a su pieza. Me daba plata, y él empezaba a masturbarse, ¡y yo más asustada! A mí me daba de todo: yo temblaba y le decía: —Yo no quiero jugar -, y salía corriendo. Él lo hizo varias veces. Nunca le conté a mi mamá porque ella nos pegaba muy duro y yo le tenía mucho miedo. Todavía me da miedo quedarme sola con él. (...) Cuando pienso en lo que le pasó a Juliana, siempre recuerdo lo que yo sentía con mi hermano y entonces digo: —¡Pobrecita Juliana!, ¿qué sentirá ella? (Sara)²

Frente a sus recuerdos, las madres experimentaron sentimientos de dolor, soledad y angustia, dado que sus historias de abuso se mantenían guardadas

¹ Se considera a una familia incestuosa cuando en la historia familiar han existido varias situaciones de abuso sexual por parte de diferentes miembros de grupo (Finkelhor, 1979)

² Se utilizan nombres ficticios para proteger la intimidad de las personas participantes en el estudio.

como un secreto familiar que cerraban con la frase “*se quedó la cosa así*”, para significar que no se realizó ninguna acción y que todavía permanece vivo en su recuerdo.

Manifestaron, además, que en las familias de los agresores también existieron antecedentes de abuso sexual, violencia conyugal, maltrato infantil, maltrato de los hijos hacia los padres, y problemas de alcoholismo en el padre y en la madre. Las situaciones de violencia familiar y el abandono por parte de los padres, tiende a repetirse en la vida adulta de estas mujeres, lo cual da lugar para que interpreten su situación de abuso sexual como “predestinación” en sus vidas, e interpretan que la historia de su madre se repite en ella: “*por lo que ha pasado mi mamá, yo he pasado; si mi hijo fuera mujer, también le hubiera tocado*”.

En la vida de estas mujeres se repetían situaciones de inestabilidad afectiva y conflicto al interior de las familias que construyen de adultas. Es así como en cuatro de los cinco casos, las mujeres no convivían con una pareja estable y se desempeñaban como cabezas de familia. En el caso restante - correspondiente a un evento de incesto - las relaciones de la madre con su pareja (padre abusador), estaban caracterizadas por rupturas frecuentes, agresiones verbales y físicas, situación agravada por el alcoholismo del padre.

La condición de mujer cabeza de familia implica asumir sola los roles de proveedora económica, cuidadora familiar, figura afectiva, transmisora de normas, consejera y educadora, dentro de la familia, lo que aumenta las responsabilidades de la madre y da lugar a estados de tensión emocional, soledad y angustia frente a la impotencia para responder a las demandas sociales y a las necesidades de sus hijos e hijas. Así, estas mujeres se encuentran expuestas a situaciones económicas, sociales, afectivas y emocionales críticas. Desempleadas o con muy bajos ingresos, se ven abocadas a vivir con otros familiares, en condiciones de dependencia y donde las hijas(os) están expuestas al abuso por parte de quienes están alrededor de esta familia; o regresar a la convivencia con su pareja, manteniendo activo el conflicto y latente el peligro.

Yo trabajaba en una empresa de confecciones, (...) soy sola con mis hijos. No vivo con mi marido porque los dos estamos desempleados y no tenemos con qué sostenernos. Ahora estoy en la casa que nos quedó de mi mamá. Vivo con otros dos hermanos, una hermana con su esposo y un hermano con su esposa y dos hijos. Ocupo una pieza muy pequeña, donde todas mis cosas están amontonadas (...) Los niños no pueden jugar, siempre tienen que estar encerrados en la pieza. Yo me tengo que quedar callada porque no tengo para dónde irme. (...) Él es el esposo de mi hermana. Era una persona muy confiable, pero muy borracho; nadie se imaginaba que podía hacer eso. No trabajaba en la mañana y se quedaba en la casa (Erika).

Cuando le pasó eso a mi niña, yo vivía con una tía, su esposo y dos hijos grandes; ella cuidaba mucho a mis niños, pero el que le

hizo eso a mi niña era un amigo de mis primos. Ahora estoy viviendo de arrimada donde una amiga. Mis hijos dependen totalmente de mí. Trabajo haciendo el aseo en unas confecciones. Lo único que gano son \$200.000 al mes, que no me alcanzan para pagar arriendo y vivir sola, por eso siempre me ha tocado vivir con otras personas. Me tengo que quedar trabajando hasta tarde para ganar un poquito más (Gabriela).

La condición de mujer cabeza de familia, la situación económica y la vivienda en zonas distantes de su lugar de trabajo, dan lugar para que la madre deba trabajar jornadas extensas y permanecer fuera de la casa durante la mayor parte del día. Estas condiciones llevan a que los hijos permanezcan solos, o al cuidado de otros familiares o vecinos quienes, como decía una de las madres: *“les ponían cuidado desde sus casas, vigilaban que fueran a la escuela, estaban pendientes de la comida y de que no salieran a la calle ni hablaran con personas extrañas” (Gabriela).*

- El abuso

Los abusadores fueron personas conocidas; dos de ellos eran los padres de las niñas; otro, el esposo de la tía; otro un primo, y finalmente un vecino. Dentro de las condiciones de vida de estas familias, el abuso es un suceso esperado y que finalmente ocurre. El conocimiento de este desenlace por parte de la madre puede suceder a partir de una sospecha, o como un encuentro abrupto con la realidad. En el primero de los casos, irrumpe en la dinámica familiar como *una sospecha de que algo extraño sucede* en el ambiente y en el comportamiento de las niñas/niños.

Así, aun cuando no existían evidencias, las percepciones de las madres conducían a sensaciones de dudas y temores que despertaban la necesidad de investigar y conocer más a fondo la realidad. En esta forma, la confirmación del abuso sucede por observación del comportamiento de la hija, o por información de ésta, en lo cual actúa de una manera importante, la capacidad de observación y el conocimiento sobre la cotidianidad familiar que desarrollan las mujeres como parte de la subjetividad femenina, y les permite introducirse rápidamente en la realidad para hacer visible lo extraño (Canales, 1995).

[...] cuando llegué del trabajo, Juliet estaba muy rara. Era sentada por allá en una silla como aburridita, toda lagrimada, jugando sola con una muñeca [...] El corazón me dijo: —Le violaron a su niña. De los nervios me dio rabia. Yo cogí y le forcé un poco los muslos. La niña estaba colorada y arañada alrededor de los labios. Yo me ofusqué mucho y, llorando, le dije: —Mamá, dígame la verdad, ¿a usted qué le pasa? ¿Quién la ha tocado?. Y ella me respondió: —Nadie. [...] Yo me tranquilicé un poco; sin embargo, no me quedé así [...] No sabía qué hacer, estaba muy confundida [...] Y le dije a la tía: —Ya que la niña no quiere hablar, yo misma me voy a encargar de ver qué es lo que pasa (Gabriela).

En el segundo caso, la madre se encuentra con el abuso de manera inesperada. Percibe todas las evidencias que no le dejan dudas de lo ocurrido. Inclusive la niña abusada confirma el hecho a pesar de las amenazas del abusador.

Cuando llegué a la casa, él estaba dormido, borracho. Los niños estaban acostados; en la cama había sangre. Yo les pregunté: —Niños, ¿qué pasó? Juliana se levantó, me tomó de la mano, salió conmigo de la pieza y me dijo en vos baja: —Mamá venga le digo una cosa, pero no haga nada; no haga bulla. Mi papá me violó, esa sangre es mía. - ¿Por qué, Juliana? , ¿qué le hizo? Ella me empezó a contar todo. El papá la amenazó que si me decía, nos mataba a las dos (Sara).

La frase “cuando llegué” expresa cómo las madres se acercan a la realidad de manera abrupta. A pesar de ser un suceso “esperado”, las toma por sorpresa, lo que afecta su capacidad de reacción. El apoyo de las madres motivó a las niñas para hablar del problema. La confianza fue un factor central para establecer un puente de comunicación.

De igual manera, los hermanos se constituyeron en apoyo importante para hablar del suceso, y ante un evento de tal complejidad, asumieron comportamientos de protección a la hermana y a la madre.

Los niños se hicieron los dormidos; se dieron cuenta de todo, tenían mucho miedo. Cuando el papá se quedó dormido, Willy se levantó y le dijo a la niña: —¡Ay, Juliana, no le diga nada a mi mamá, que se muere!. Él la ayudó a limpiarse y a arreglar la ropa (Sara).

Una vez conocida la situación, la respuesta de las madres no es igual en todos los casos; está determinada por sus condiciones familiares, emocionales y económicas, que configuran el grado de vulnerabilidad y la forma en que perciben el problema.

Yo llegué del trabajo a las ocho de la noche y ella estaba sentada en la cama balanceando los pies y me dijo: —¡Ay, mami!, estoy tan aburrida de que René se meta a la pieza. Yo la escuché, pero me quedé callada. No fui capaz de hablar ni de preguntar nada. La niña no dijo más nada. Se quedó la cosa así. Como a los tres días, cuando llegué por la noche, se paró frente a mí y me dijo: —Mami, ¡que perezosa!, él entra a la pieza dizque a planchar y me toca. A mí me dio como una cosa. Yo le dije: —¿La toca? ¿cómo así que la toca? ¿qué le hace?. La niña me dijo: — Yo muchas veces estoy dormida y él es llamándome, o si yo despierto... él estaba metiéndome esa cosa en la boca. Yo me ofusqué mucho, me puse a llorar y le dije: si él le vuelve a hacer algo, dígame, porque yo soy capaz de matarlo (Érika).

Nuevamente aparece la expresión “se quedó la cosa así”, para expresar la inmovilidad de la madre frente a un acontecimiento que rechaza pero ante el cual se siente impotente en primera instancia, aunque posteriormente logre emplear estrategias que la sacan de la inmovilidad y la llevan a actuar.

Una mañana hice como si hubiera salido a trabajar. Cerré la puerta, me quité los zapatos y volví a entrar. Me metí detrás del closet, y él entró. Esa mañana yo sí iba a explotar, me acuerdo que yo sentí... yo no sé qué era lo que yo sentía. Solamente sabía que el cuerpo me temblaba y que el corazón se me iba a salir. Él se dio cuenta de que yo estaba ahí, se asustó y salió. Yo salí del closet, del temblor no era capaz de hablar. Él se bañó y se fue. No dije nada porque eso era aumentar los problemas con mi hermana. No sé cuánto hacía que mi niña venía con este problema, pero él sabe que lo vi. (...) Hasta ahora no sé si él ha seguido abusando de la niña, pero ella me dice: —¡Mami, vayámonos de aquí! Dígale a mi papá que nos vamos de aquí (Erika).

Las madres se sintieron solas al descubrir el problema y se encuentran en el dilema de compartir su sufrimiento o permanecer en silencio. Estos sentimientos las llevaron a la necesidad de buscar una respuesta a la pregunta: "¿Por qué lo hizo?" En medio de sus manifestaciones de duda y temor, expresaron tres hipótesis:

Primera: *el abusador, que permanecía en la casa por su situación de desempleo, aprovechaba las condiciones de vulnerabilidad de la madre y de soledad de la niña.* En esta situación, la permanencia del abusador en la casa, por el desempleo, se constituía en un factor facilitador del abuso

Cuando salía a trabajar, los niños quedaban solos en el cuarto; la esposa de mi otro hermano los cuidaba para que no salieran a la calle. Ella les daba la comida y los llevaba al colegio, pero cuando estaban dormidos, mi cuñado, que estaba dentro de la casa, entraba y abusaba de la niña. ¿Desde cuándo lo hizo? Yo no sé, no quise preguntarle más a la niña (Erika)

Segunda: *el padre estaba borracho y no se dio cuenta de lo que hacía.* La madre justifica el comportamiento del padre por el estado de embriaguez que le impedía tener conciencia de sus actos:

Él tomaba mucho y no se dio cuenta de lo que hacía. Yo le creo cuando dice que no se acuerda de nada, porque en una traba que yo tuve con pastillas, yo no recuerdo nada de lo que hice. En sano juicio él no hubiera hecho eso (Sara).

Tercera: *lo hizo por venganza.* Tres de las cinco madres interpretaron que el abusador actuó en esta forma debido a los conflictos que existían entre ellas y el agresor. Opinaron que el abuso no era solamente hacia su hija, también iba dirigido a la madre, como una forma de causarle daño a través de su hija. Una de las madres interpretaba que el agresor (vecino), abusó de su hija porque ella (la madre), no respondió a sus demandas amorosas o sexuales.

Él me caía muy mal, decía que yo tan creída y tan picada. A veces pienso que lo hizo por bronca, porque yo nunca le paré bolas (no atendí sus demandas). Él me molestaba (buscaba conquistarme) y yo

lo miraba feo. El primo me dijo: —Lo que pasa es que como usted no le para bolas, por eso es (Gabriela).

Consecuencias sobre la madre y la familia

El conocimiento del abuso produjo en las madres diferentes trastornos físicos y reacciones emocionales. Ellas expresaron que después del abuso de sus hijas/hijo habían padecido dolores de cabeza frecuentes, estados de mareos, insomnio, sentimientos de pánico, angustia y depresión, que permanecían después de varios meses de sucedido el evento:

Tengo ratos que como que creo que sí soy capaz de salir adelante, pero cuando empiezo a acordarme de ese momento que vivió la niña, me parece que no puedo. Hay ocasiones que tengo visiones en las que mi hija está gritando. Siento cosas raras. Me desmayo en cualquier parte. Tengo dolores de cabeza muy fuertes. Por esto tuve que ir al médico; me mandó dos clases de pastillas que me han ayudado mucho, pero me da mucha tristeza tener que tomar esto. Yo no lo hago para evadir la realidad sino porque me sentía muy débil (Sara).

A veces, cuando salgo, no quisiera regresar a la casa... me voy con los niños, me quedo por ahí un rato, sentada en alguna banca... —No nos vamos todavía para la casa— les digo. Ellos me acarician el pelo, me cogen las manos y me dicen: —Amá, vámonos que usted está muy enferma. Yo hago mucho esfuerzo para no llorar delante de ellos, pero a veces no aguanto. Llego a la casa y me encierro en la pieza. No me provoca nada (Érika).

Así mismo, las madres experimentaron emociones como rabia, dolor y deseo de venganza. Sus reacciones se vieron afectadas positiva o negativamente por el apoyo recibido de familiares y amigos, quienes jugaron un papel importante en la forma de enfrentar el problema. Para una de las madres, el apoyo que recibió en su trabajo fue lo más importante, dado que no contaba con su familia.

Yo estaba resuelta a todo. [...] en un caso de esos, ¡uno es capaz de matar! [...] Ya como que dejé eso. [...] En mi trabajo me aconsejaron que lo denunciara, pero no lo hice por evitar problemas con mi hermana. [...]. El patrón me decía: —No vaya a hacer nada malo. ¿Usted qué se gana con irse a pagar un hombre de esos a la cárcel? ¿y los niños dónde van a quedar? (Erika)

Las decisiones de la madre y su reacción frente al abusador estuvieron mediadas por su personalidad, sus valores, sus afectos, así como por su responsabilidad moral y material en el cuidado de los hijos.

Pensé matarlo, pero también pensé en mis hijos con un padre violador y una madre asesina, todos dos en la cárcel. [...] A mi en realidad, de la desesperación, se me venían muchas cosas a la cabeza, pero también se me venían los niños como diciendo: —Mami, no nos deje solos, piense en nosotros (Sara).

En otro de los casos la madre, consumidora de licor, interpretaba que el abuso sexual había destruido su confianza hacia las demás personas. Esta situación la llevó a aumentar el consumo de licor, ocasionando trastornos en la relación con sus hijas y con su familia.

Me siento sola, aunque tenga a mi papá y mi mamá, pero me siento sola. Si el papá no hubiera hecho eso, yo trataría de hacer las cosas diferente (...) Estoy tomando mucho trago (licor). He iniciado el consumo de marihuana como buscando desahogo en algo. En la parte afectiva he estado muy mal, porque a raíz de lo que pasó con mi hija, lo que pasó con mi matrimonio y con la otra relación en que me metí, mi vida ha cambiado mucho. Estoy muy mal anímicamente, me siento muy deprimida. (...) Cuando salgo, no quiero volver a la casa, y cuando llego, lo primero que hago es encerrarme; no me provoca comer ni hacer nada, no le encuentro salida a mis problemas (Amalia).

Las relaciones incestuosas tienen además un significado emocional, para la madre, de rivalidad y celos hacia su hija, lo cual ocasiona emociones ambivalentes hacia ella, que entran en conflicto con sus valores de comprensión y protección.

Por un momento le sentí odio a la niña. Yo pensé que ella... o sea... en ese momento de desespero, yo dije: — ¿Será qué... Juliana, ¿por qué no gritó? ¿por qué no hizo bulla? ¿por qué no salió?(...) A mí me llegó a dar pena de la niña. Prácticamente compartimos el mismo hombre (Sara).

Estos sentimientos y temores motivaron en la madre comportamientos similares a los de su pareja para causarle enojo, afectando sus valores sexuales y afectivos.

Debido a la rabia que sentía, quería demostrarle que yo también podía estar con uno y con otro. Yo sé que eso no está bien. Uno rebajarse a conseguir otro [...]. Estuve algunos días en la calle, pero sentí culpa de dejar a mis hijos y regresé con ellos (Sara).

El incesto constituye una afrenta mayor para la mujer, pues se afecta su identidad en su doble condición de madre y esposa. Esta mujer experimentó sentimientos de rechazo y odio hacia el padre por haber abusado de su autoridad y poner sus deseos por encima del amor paterno, por lo cual expresó deseos de que su falta fuese castigada por la justicia. Como mujer, se sintió disminuida y con resentimiento hacia su esposo por haber buscado a su hija para satisfacer sus deseos sexuales: “Yo le hubiera pasado con otra mujer, pero no con su hija”. El comportamiento del padre ocasionó ruptura en la relación de pareja y afectó la confianza que la mujer había depositado en él. Pero a la vez experimentó sentimientos de piedad y de perdón, y expresó sentimientos ambivalentes sobre su relación amorosa.

Me estoy divorciando porque no creo capaz de vivir nuevamente con mi esposo, siento que todavía lo quiero, pero cuando esté con él, voy a pensar en lo que le hizo a mi hija. [...]. Son cosas que uno perdona, pero sigo viendo el problema igual. No quiero volver a ser su mujer (...) Yo lo puedo perdonar, pero no lo puedo volver a querer (Sara).

La existencia de relaciones afectivas hacia el padre, por parte de la madre y de los hijos, dio lugar para que, en medio de sentimientos ambivalentes hacia el agresor, la madre promoviera en sus hijos una actitud comprensiva y de perdón hacia el padre:

Debo enseñarles a mis hijos el perdón, que no tengan tanta violencia. Si ellos no perdonan al padre, nunca van a vivir tranquilos, nunca van a tratar bien a la gente (...). Yo no quiero eso para mis hijos, yo quiero que los niños sean niños de bien (Sara).

Además, las madres transmitieron a sus hijas(os), sentimientos de temor y desconfianza hacia otras personas.

Uno queda como marcada. Me da miedo de que me vuelva a pasar lo mismo y que el hombre que se me arrime, se va a fijar en la niña; no confío en su palabra. Prefiero seguir sola con mis hijos. Me mantengo muy tensionada, desconfío de todo el mundo, no quiero que mis hijos estén con otras personas, prefiero que siempre estén al lado de uno "como garrapaticas". No quiero salir a ninguna parte por miedo de que les pase algo (Amalia)

Un aspecto del que poco se ha hablado en el abuso sexual es la forma cómo afecta a los hermanos; sin embargo, en el estudio se encontró que esta situación los afecta de manera significativa, aún a los más pequeños. La respuesta de los hermanos varía según quien haya sido el agresor, la capacidad de cada niña(o) para sobreponerse a los sucesos traumáticos y las relaciones de apoyo en la familia.

Las madres observaron que el abuso sexual ocasionaba sufrimiento en los hermanos y hermanas, pero también destacan que se fortalecieron las relaciones de hermanamiento y de solidaridad entre ellos.

El problema no es sólo para la niña. El niño guarda mucho rencor con su padre; no lo quiere perdonar. Tengo mucho miedo que reaccione con venganza. Yo le digo que debe perdonar a su papá, porque a él no le hizo daño, y me responde: —No me hizo daño a mí, pero a mi hermanita sí.

Va muy mal en el estudio, es muy aislado, llora mucho. Él me pregunta: — ¿Yo por qué no hice nada cuando él le hizo eso a mi hermanita? Usted no tiene la culpa — le digo-, hasta mejor que se quedó quietecito [...] (Erika).

Además de los efectos antes anotados, el abuso sexual causó en estas madres y sus familias, nuevos trastornos sociales y económicos. Las familias se vieron abocadas a cambiar de residencia y de lugares de estudio para los

hijos, lo que significó un re-acomodamiento en la convivencia con otras personas y un cambio de profesores y amigos para las niñas y niños.

Cambié de casa y de barrio. Mis niños entraron a otro colegio. Juliana va bien en el estudio, pero los otros dos no. Se ha puesto mucho cuidado a la niña, pero el niño está muy afectado, es muy callado, aislado, llora mucho. Cuando le va mal, se desanima y deja las cosas tiradas (Sara).

Una consecuencia particularmente traumática para la familia y la madre fue la separación de su hija para ser recluida en una institución de protección, lo que representa una nueva afrenta a la estabilidad familiar y afecta tanto a la madre como a sus hijos:

Esto me ha traído muchos problemas para mí y para mis hijos. Me tocó irme de la casa de la tía donde me colaboraban mucho. Ni la Fiscalía, ni Bienestar Familiar me permitieron vivir ahí. He estado rodando aquí y allá. Mi vida cambió mucho, me mantengo muy sola, nadie sabe todo lo que tengo que aguantarme. La niña me hace mucha falta, yo nunca me había separado de ella, quisiera tenerla a mi lado, mirarla, sentir su cariño, pero no puedo por la situación económica. No hablo con nadie, no soy capaz de confiar en nadie. Me preocupa mucho qué va a pasar con mi vida y con la de mis niños. La niña está toda la semana en el internado y los fines de semana está conmigo. El niño llora mucho, dice que le hace mucha falta su hermanita (Gabriela).

La reacción de la madre y las respuestas de la sociedad

Después de las reacciones iniciales, las madres tuvieron que hacer frente a los cambios que el abuso sexual ocasionaba en ella, su familia y en el entorno social. Esto las llevó a actuar en respuesta al evento. Las respuestas fueron diferentes en cada uno de los casos, dependiendo de la subjetividad de cada mujer y de cada situación particular.

Inicialmente, la impotencia fue una manifestación común en estas mujeres ante la situación socioeconómica y afectiva desesperada en que se encontraban cuando sucedió el abuso sexual. En algunos de los casos, este sentimiento permaneció por un período mayor ante los tropiezos para recibir apoyo y debido a las dificultades emocionales, lo que llevó a una de ellas a asumir comportamientos que expusieron a sus hijas a nuevos riesgos:

La niña ha cambiado mucho, se ha vuelto muy agresiva, muy rebelde conmigo, y yo me he vuelto muy agresiva con ella. La golpeo muy fuerte y esto me está llevando a otros problemas con mi mamá y con mi papá (...). Dejo a las niñas solas en la casa, les doy confianza para que sean autosuficientes, autónomas. Las llevo a una guardería cerca de la casa para que mi mamá y yo descansemos de tanto estrés; espero que no les pase nada. A la vuelta de mi casa van al parquecito; yo las dejo ir solas, les digo que no hablen con personas desconocidas,

soy muy confiada (Amalia).

En cuatro de los cinco casos las madres buscaron el apoyo de las instituciones y presentaron denuncia a las autoridades judiciales y de salud, pero se sintieron desprotegidas y opinaban que las instituciones no tenían en cuenta su situación. En las instituciones judiciales, las madres percibían poco interés en detener al agresor:

Cuando el niño me contó, yo inmediatamente fui a la Fiscalía; mi tía me acompañó. Allá nos dieron una citación para él (agresor); yo creo que mi tía se la entregó (...). Ese hombre se desapareció, no sé nada de él. Yo he preguntado mucho en la Fiscalía y me dijeron que no lo han cogido; está perdido, que en cualquier momento lo cogían. Yo no sé para qué me molestaron tanto y me hicieron salir de la casa, si ellos no iban a hacer nada. Él ya debe saber que yo lo denuncié; me da mucho miedo que aparezca por ahí o esté bien suelto como si nada, y quizá haciéndoles daño a otras niñas (Gabriela).

Una de las madres sentía que en la institución de salud la juzgaban en vez de apoyarla. Esto aumentaba en ella, los sentimientos de soledad, impotencia y pérdida de confianza, llevándola a asumir comportamientos de agresividad con el personal de salud, de negación y resistencia a la realidad y de aislamiento:

Al día siguiente me levanté muy temprano, no tenía dinero para llevarla al médico y en el trabajo me prestaron. (...) llevé la niña a médico particular porque no alcancé ficho en el hospital. El me dijo: —A su niña no la voy a tocar para nada, parece que hubiera sido violada. Yo me puse a llorar ahí mismo y le dije:—¿Cómo así, doctor?, ¿yo no puedo creer! Él me aconsejó que me calmara, que averiguara bien quién lo había hecho y me entregó una hoja para llevar al hospital. En el hospital, yo entregué el papel al portero y él me dijo: —Señora, ¿está segura?, esto es muy delicado. Yo le respondí: —Me dijeron que entregara esta hoja, por favor, necesito que me atiendan a la niña. Al rato me pasaron. Los médicos se pusieron furiosos conmigo; trataban de echarme la culpa, me decían que me iban a quitar la niña. Ella era cabeciagachada, no hablaba, me abrazaba y me decía: —Mami, yo tengo miedo. Empezaron a hacerle exámenes; me indicaron que no me la podía llevar. No me dijeron más nada. Yo les pregunté: —¿Qué es lo que pasa?, ¿me violaron a mi niña? —Eso estamos averiguando— me respondieron. Yo les hablé muy mal a esos doctores, estaba supernerviosa porque no me decían qué pasaba. Le estuvieron haciendo muchos exámenes y el médico me dijo: —Su niña tiene una venérea— y yo le dije: —No, doctor, eso no puede ser, ¿mi niña, una enfermedad venérea? No la tengo yo que soy una persona vieja, ¿para tenerla mi hija! Pero, ¿cómo?, yo no entiendo: ¿está violada? Llegó Bienestar Familiar, Fiscalía, Medicina Legal, todos encima de la niña, y ella no hablaba (Gabriela).

Algunas de las participantes desarrollaron respuestas proactivas que

demostraban su capacidad de sobreponerse al problema y buscar soluciones positivas para ella y sus hijos, con una mirada, ya no sobre lo pasado, sino sobre el futuro de su familia:

Mi mamá me dice que ella me va a apoyar. Yo tengo que ayudar mucho a mis hijos; no me puedo quedar así toda la vida. (...). Este problema me dejó la autoestima por el piso, pero tengo que levantarme, necesito cambiar; tengo que aprender a levantarme con cuidado, actuar con más madurez, más sencillez, más humildad, menos egoísta. (...) Hablo más con mis hijos acerca del futuro y de la necesidad del estudio para que puedan depender de ellos mismos y que no los maltraten como a la mamá (Sara).

Una forma especial de hacerle frente a esta situación fue reconfigurando su rol materno y reorganizando sus proyectos de vida alrededor de éste:

Ya no pienso tanto en el problema; me intereso porque las niñas estén bien. Quiero actualizarme profesionalmente para trabajar; estar entretenida y no pensar en lo que me sucedió. Necesito conseguir empleo para sacar adelante a mis hijas. (Amalia)

Mis hijos son el principal motivo para vivir, trabajo muy duro. Quiero salir adelante con ellos, que estudien porque yo nunca tuve estudio. Necesito resolver el problema de la vivienda y no tener que estar rodando tanto. Yo quisiera vivir sola con mis hijos, porque si lo hizo alguien que no era nada mío, cómo será viviendo con otra persona. Tengo deseos de buscar al papá para que me ayude; mi familia me dice que necesito cambiar y ver las cosas diferentes. Mi hermano me dice: - usted, como lleva su vida, nunca va a olvidar eso, siempre encerrada con los niños, no les da libertad ni a los niños, ni se la da usted. Si sigue así, se va a morir de una depresión, y mire que los niños la necesitan (Gabriela)

IV. Discusión

Muchos estudios sobre abuso sexual infantil se han dirigido a reseñar las consecuencias de orden psicológico para el desarrollo de estos niños (Finkelhor, 1979; Vásquez, 1995; Bentovim, 2000). En estas investigaciones se encuentran voces que consideran la negligencia y la responsabilidad de la madre. Pero la comprensión de esta problemática necesita de otras miradas, que permitan construir perspectivas más integrales.

La presente investigación recoge la interpretación que las madres realizan sobre el evento, con lo cual se aportan categorías y elementos de reflexión que amplían la visión sobre la situación. En ella se ha encontrado que el abuso sexual se presenta en familias de alta vulnerabilidad socioeconómica y

afectiva³ que han logrado construir un equilibrio precario, con gran esfuerzo y en condiciones que afectan su dignidad y su estabilidad afectiva y emocional. En ellas existe dependencia de otros familiares y amigos que les dan albergue y que tienen que asumir parte de las funciones de crianza mientras las madres deben buscar el sustento para sus hijos, lo que conlleva un alto riesgo de abuso para estas niñas y niños por parte de personas familiares o amigos de la familia⁴.

Para estas familias, y en particular para las madres, el riesgo de abuso sexual de sus hijas(os) es un asunto de la cotidianidad, está en el ambiente, ya sea porque lo han vivido directamente en su infancia, porque otros familiares se vieron afectados, o porque sus hijos habían sido abusados en otras oportunidades. Su experiencia con el abuso sexual ha establecido una marca indeleble en su vida familiar (Finkelhor, 1979). En este sentido las madres precisan “convivir” con el riesgo siempre latente, por lo cual su capacidad de previsión es limitada.

Por esto, cuando el suceso se presenta, ellas lo intuyen rápidamente, es como “*un palpito*”, como algo terriblemente esperado que finalmente sucede. La situación afecta el equilibrio familiar, socio- económico y afectivo, frente a lo cual, inicialmente las madres asumen una posición de negación (Bentovin, 2000), o de impotencia.

El abuso sexual de estos niños afecta notablemente el precario equilibrio familiar. Se destruyen relaciones que constituyen soportes vitales en situaciones de gran apremio. Las familias se ven abocadas a cambiar de residencia, y los niños a cambiar de escuela, y en algunas oportunidades la niña o niño abusada(o) es separada(o) de la familia. Estas nuevas presiones y afrentas a la estabilidad afectiva y económica de la familia se dan en el marco de la estigmatización social, que lleva a sus miembros a guardar silencio sobre lo ocurrido (Bentovin, 2000). También se guarda silencio para conservar los rescoldos del apoyo de familiares y vecinos necesarios para hacer frente a la vida, en condiciones de mayor sufrimiento, y por lo tanto, de mayor dependencia y vulnerabilidad (Rico de Alonso, 1999).

La situación es aún más dramática en el caso de incesto, en el cual las rupturas son de mayores proporciones, dado que se añaden, a las consecuencias antes anotadas, los conflictos de pareja y el rechazo de los hijos hacia el padre, los cuales afectan de manera profunda la estabilidad familiar. Para la madre constituye un agravio a su dignidad y a su autoconcepto, en medio de una compleja mezcla de sentimientos que explican posiciones ambivalentes hacia el agresor.

³ Algunos autores como Vásquez (1995) y Bentovin (2000) consideran que las situaciones de violencia en las relaciones de pareja son factores que frecuentemente aparecen como antecedentes del abuso sexual

⁴ Rico de Alonso & otros (1999), consideran que la condición de jefatura femenina, asociada con situaciones de pobreza, maltrato y abandono por parte del padre, representa una situación de mayor vulnerabilidad de la madre y de sus hijas/hijos para ser abusados sexualmente.

Además, para estas mujeres, el abuso sexual de sus hijas(os) significa una agresión directa hacia ellas por parte del abusador a través de su hija.⁵ Por esta razón se generan sentimientos de frustración y desconfianza hacia familiares y personas conocidas.

Las madres que logran superar esta situación, que afecta notablemente su capacidad de respuesta y buscan ayuda en las instituciones encargadas de atender sus problemas, reciben una nueva dosis de culpabilización y estigmatización, o una atención precaria, retardada y poco pertinente. En ocasiones la acción institucional, buscando resolver el problema, genera otros, como en el caso de la separación de la menor afectada. En la respuesta institucional prima el enjuiciamiento y control hacia la madre, se le escucha poco y generalmente no se tiene en cuenta el significado del abuso sexual de su hija(o) para ella.

Así, estas mujeres entran en un estado de desconfianza generalizada hacia los demás y hacia el ambiente que las rodea, en medio de una injuria a su identidad como persona, como madre y como esposa. En condiciones de mayor angustia emocional, económica y relacional, entran en una situación de confusión e incertidumbre que las lleva a fluctuar entre sentimientos ambivalentes de perdón y venganza, culpa y rabia⁷. Se configura así una sensación de impotencia hacia su situación, la cual deben sobrellevar con resignación, en silencio y soledad⁸. Así, el abuso sexual de estas niñas y niños se convierte en una catástrofe para la estabilidad individual y familiar.

Pero tal vez lo más interesante de este trabajo fue haber escuchado de estas mujeres, sorprendentes manifestaciones de superación, aún en las condiciones más desfavorables. A continuación se presenta una explicación de la forma en que hacen frente a la catástrofe afectiva que el abuso sexual genera en ellas y en sus familias, como respuesta primordial para abordar las demás crisis.

Dado que el suceso es una afrenta a la condición de madre en su rol⁹ de responsable principal del cuidado de los hijos, y que esta situación deteriora aún más su estructura psicológica, su identidad y su dignidad, afectadas por las terribles condiciones familiares, económicas y sociales en que se encuentran estas mujeres, un paso básico para salir de la impotencia es la reconstrucción

⁵ La interpretación que hicieron las madres con relación al comportamiento del padre abusador: *lo hizo por venganza*, coincide con las reflexiones teóricas de Jimeno (2005) cuando propone interpretar el abuso sexual, como un acto relacional en el que están presentes emociones, motivaciones y las intenciones de causar daño a otra persona, especialmente a la madre.

⁶ Raya & Koller (1998) señalan que en los casos en que la madre vive sola con sus hijos y tiene carencias económicas, es frecuente que los hombres cercanos a la familia consideren que ella debe responder a los deseos masculinos, y que si no lo hace, sus hijas se ven expuestas al abuso sexual.

⁷ Según Pardo (1998), la doble mirada de esposa y madre explica por qué las madres no son consistentes en el tratamiento del padre abusador y retiran las demandas judiciales a su cargo.

⁸ Esta situación la lleva a ver su realidad como una fatalidad que la inmovilizaba para actuar. Según Daza & Zuleta (2000), la mujer asume una respuesta de resignación y se encierra en el silencio, la soledad y la depresión, lo cual facilita el abuso.

⁹ El rol tiene cuatro dimensiones: conocimientos, valores, sentimientos y conductas (Peñaranda, 2006).

de estas dimensiones de la personalidad.

La mujer, entonces, debe recomponer su identidad como mujer y como madre. Siguiendo las reflexiones de Stern (1997), la maternidad constituye un suceso trascendental para su estructura psicológica. Estos cambios psicológicos y afectivos se producen para hacer frente a las presiones que la sociedad le hace como principal responsable de la salud y la felicidad de sus hijos e hijas. Además, requiere construir un equilibrio, siempre inestable, entre dichas presiones y sus propias expectativas hacia la crianza (Peñaranda, 2006).

Stern (1997) plantea que la mujer, cuando hace esa transición de mujer a mujer-madre, particularmente en su primer parto, se encuentra en una situación de vulnerabilidad, en la medida que se producen cambios súbitos en su estructura psicológica, en las relaciones con sus familiares, en su relación con el trabajo, en sus emociones y sentimientos, y en sus posiciones hacia la vida, además de que se incrementa su ambivalencia entre la independencia y la dependencia de otros, como consecuencia del trabajo y la responsabilidad que significa cuidar un niño en sus primeros meses. Por esto plantea Stern que la madre elabora un deseo de “ser valorada, respaldada, ayudada, instruida y apreciada por una figura maternal” (Stern, 1997, p. 226).

Por lo tanto, las mujeres que sufren el abuso sexual de sus hijas o hijos entran en una situación de mayor vulnerabilidad psicológica y socioeconómica, que pone en tela de juicio su condición de mujer y su rol de madre y que remite a ese período de inestabilidad descrito por Stern. Así que pasan por una situación similar a la que vivieron cuando tuvieron que adaptarse a su nuevo rol como madres y en este sentido, sufren un nuevo período de organización afectiva y de acomodamiento socioeconómico. Este paso es central para reconstruir su identidad, su dignidad y su autoconcepto, como punto de partida para salir de la impotencia en que se encuentran sumidas (Burin & Meler, 1998). Por esto es tan importante el apoyo que reciban en estos momentos, apoyo que, como se vio en la presente investigación, condiciona en gran medida las posibilidades de hacerle frente a la situación, de manera productiva para ellas y para sus hijos.

El análisis del comportamiento de estas mujeres desde la reconfiguración de su rol como madres, implica una dimensión moral (valores), como puede desprenderse de las cuatro dimensiones que constituyen cualquier rol (conocimientos, prácticas, valores y sentimientos). Es fundamental entender la posición moral desde la cual encaran su problemática, para comprenderlas y apoyarlas de manera más pertinente.

La perspectiva moral que domina el comportamiento de estas mujeres, se fundamenta en su rol de madres y en este sentido sus razonamientos morales se basan en una perspectiva de cuidado, en términos de Gilligan (1985). Esta perspectiva, coherente con su proceso de reconfiguración identitaria, las lleva a poner por encima de su condición de mujer y de ciudadana, su responsabilidad como madres. Es un ámbito de razonamiento moral diferente

al de la perspectiva de razonamiento moral basada en principios universales, como se desprende de las propuestas derivadas de los postulados kantianos de justicia y la teoría psicológica del desarrollo moral, de Kohlberg (1992).

Es un razonamiento que sigue más una orientación afectiva que racional, como lo sostenía Hume (Hepburn, 1993). Por esto, el deseo de venganza hacia el agresor lo redimen estas mujeres por sus sentimientos de responsabilidad en el cuidado de sus hijos y no por el temor al castigo de orden judicial. En investigaciones anteriores (Peñaranda, 2006), se encuentra que la reflexión moral de las madres fluctúa entre razonamientos referidos a la perspectiva de cuidado y aquellos referidos a una perspectiva de justicia. En el presente estudio se encontró un marcado acento en el razonamiento moral basado en el cuidado. Esta investigación constituye otro insumo más para destacar la pertinencia e importancia de las propuestas sobre razonamiento moral de Gilligan y sus seguidores, muy útiles para comprender los comportamientos de estas mujeres.

La reconfiguración del rol de madre, en sus cuatro dimensiones, origina entonces la necesidad de fortalecer sus relaciones con los hijos y asumir posiciones más comprensivas hacia ellos y hacia la situación en que se encuentran. Así mismo, se identifican cambios en sus prácticas de cuidado y, en general, en las prácticas de crianza.

De esta manera la mujer puede encontrar un camino para tramitar los sentimientos adversos y negativos, abriendo paso a otros más constructivos. Es explicable entonces la emergencia de sentimientos de perdón, comprensión, cohabitando con los sentimientos iniciales de rabia, venganza e impotencia, lo cual da paso a la construcción de mecanismos para poder superar su situación.

V. Conclusiones

La solución del abuso sexual en las niñas y los niños, debe partir de reconocer que estas familias, y en particular las mujeres, son víctimas, más que victimarias.

Esas madres, desde su infancia, han estado afectadas por condiciones afectivas y socioeconómicas adversas. Una vez conforman sus familias, estas situaciones tienden a repetirse y a configurar condiciones de vida precarias para el desarrollo de sus integrantes y en donde el riesgo de abuso sexual esta siempre latente.

Esta situación se hace más inequitativa si se tiene en cuenta la forma en que nuestra sociedad ha delegado la responsabilidad de la salud, el bienestar y la felicidad de los niños en las mujeres. En este sentido es necesario demandar del Estado y la sociedad la responsabilidad que deben asumir en la perpetuación de estos problemas en particular y de las condiciones que dan origen a ellos.

La solución no se puede quedar sólo en la protección de los derechos de los niños y las niñas. Esta investigación muestra la necesidad de reflexionar

sobre este fenómeno desde una perspectiva más integral para toda la sociedad, donde se tome a la familia y la crianza como dimensiones centrales. Las soluciones del abuso sexual en las niñas y niños no pueden estar ajenas a las necesidades de apoyo que requieren las familias en la crianza de los niños.

Muchas veces las medidas extremas que toman las instituciones de protección al separar a los niños de las familias, constituyen una muestra de la incapacidad de la sociedad para responder a las necesidades de apoyo y soporte que requieren estas familias. Dichas medidas tienden a afectar la reconfiguración del rol de madre de estas mujeres, así como la identidad familiar, con lo cual se generan otras consecuencias, que bien vale la pena tomar en cuenta antes de ponerlas por obra.

La madre también se encuentra afectada por el abuso sexual de sus hijas e hijos, a lo cual ella reacciona de diferente forma de acuerdo a sus condiciones emocionales, sociales y económicas para construir caminos de superación. Comprender la forma como se construyen estos caminos es fundamental para orientar los programas de atención a las familias que se encuentran en las condiciones presentadas en este estudio.

De este estudio y de la anterior reflexión teórica se desprenden cuatro grandes principios que pueden servir para la construcción de lineamientos de políticas y programas:

1. El abuso sexual en niños (as) es un fenómeno estructural de la sociedad. En este sentido las acciones abordadas por el Estado no se pueden centrar en las consecuencias.
2. Las acciones deben orientarse a la familia en general. Es necesario avanzar hacia la identificación de familias en riesgo y en la implementación de acciones tendientes a mejorar sus condiciones de vida, no solo desde una perspectiva de prevención sino de justicia social.
3. Profundizar la escucha de los implicados y reconocer las potencialidades que las mujeres y sus familias poseen para hacer frente a situaciones muy adversas.
4. Reconocer la "crianza" como una categoría central y articuladora de las necesidades de las familias en todas las políticas y programas que aborden la protección de los niños(as), pues el desarrollo de éstos pasa por el desarrollo de los adultos significativos.

Es necesario entonces, que las políticas y programas asuman un verdadero compromiso de coordinación interinstitucional e intersectorial que den cabida a perspectivas transdisciplinarias y culturalmente pertinentes, que puedan abordar más integralmente el abuso sexual en las niñas y los niños, pero sobre todo, una sociedad más comprometida con la atención de las mujeres, las madres, las familias y la salud de los niños, como punto de partida para una vida más justa y digna.

Lista de referencias

- Badinter, E (1991). ¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVIII al XX. Barcelona. Paidós.
- Bentovim, A. (2000). Sistemas organizados por trauma: el abuso físico y sexual en las familias. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, M. & Meler, I. (1998). Género y familia: poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Canales, M. (1995). Sociologías de la vida cotidiana. México, D. F.: Compiladores Carretón.
- Daza, G. & Zuleta, M. (2000). Maquinaciones sutiles de la violencia. Bogotá: Universidad Central.
- Delgado, J. M & Gutiérrez, J. (comp.) (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Editorial Síntesis.
- Finkelhor, D. (1979). Abuso sexual al menor. México, D. F.: Pax
- Gallo, H. (1999). Incesto y parentesco: usos y abusos del maltrato infantil. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Guilligan, C. (1985). La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, S. A. de C. V.
- Instituto Nacional de Medicinal Legal y Ciencias Forenses (2004). Comportamiento del delito sexual en Colombia en el 2004, una visión poco optimista, [En red]. Recuperado el 19 de septiembre de 2005, de: archivos.medicinalegal.gov.co/paginaneuz_crnv/1%20introducción%202004.pdf.
- Jimeno, M. (2005). Crimen pasional: con el corazón en tinieblas. En: Seminario Violencias Ocultas, Medellín: Concejo de Medellín.
- Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Pardo, J. (1998). Respirando la amargura del mundo. Debate en torno a la compasión, Bogotá: Revista Internacional de Filosofía Política, 11, pp. 155- 162.
- Peñaranda, F. (2006). Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo. Tesis doctoral inédita. Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia.
- Raya, M. & Koller, S. (1998). Algunos aspectos observados en el desarrollo de niños víctimas de abuso sexual. Revista Psicología, Reflexión y Crítica, 11(3), pp. 13-18.
- Rico de Alonso, A. et al. (1999). Jefatura, informalidad y supervivencia: mujeres urbanas en Colombia. Bogotá: Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas.
- Sinclair, C. (2006). Culpa o Responsabilidad: terapia con madres de niñas y niños que han sufrido abuso sexual. Revista Psykhe, Santiago de Chile.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín:

Editorial de la Universidad de Antioquia.

Stern, D. (1997). *La constelación maternal. Un enfoque unificado de la psicoterapia con padres e hijos*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vásquez, B. (1995). *Agresión sexual, evaluación y tratamiento*. Madrid: Siglo XXI.

Referencia

Margarita Inés Quiroz Arango y Fernando Peñaranda Correa, "Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas (os)", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 1027-1053.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.



*Revista del Centro de Estudios Avanzados
en Niñez y Juventud*

*Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
CINDE*

Universidad de Manizales

Centro Miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso

Entidades cooperantes:

Universidad Autónoma de Manizales - Colombia

Universidad de Caldas - Colombia

Universidad Pedagógica Nacional - Colombia

Universidad Nacional de Colombia - Colombia

Universidad de Antioquia - Colombia

Universidad Central - Colombia

Universidad Distrital - Colombia

Pontificia Universidad Javeriana - Colombia

Unicef - Colombia

Universidad de Los Andes - Venezuela

Universidad Central - Venezuela

Universidad Católica Silva Henríquez - Chile

Universidad Diego Portales - Chile

Universidad del Nordeste - Argentina

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo - Brasil

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Brasil

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO - Argentina



ISSN 1692-715X



9 771692 715008

Revista indexada en categoría B por Publindex de Colciencias

Incluida en Scielo (<http://www.scielo.org.co>)

Latindex (<http://www.latindex.unam.mx>)

Carhus (<http://www.gencat.cat>)

Redalyc (<http://www.redalyc.uamex.mx>)

Lilacs (<http://www.bvs.br/>)

Clase (<http://www.132.248.9.1:8991.>)

Dialnet (<http://www.dialnet.unirioja.es/>)

Clacso (<http://www.clacso.org>)

OEI (<http://www.oei.es.>)

Red Bireme (<http://www.bases.bireme.br/>)