

Sentidos sobre participación: un estudio de caso con niñas en condición de vulnerabilidad social	Titulo
Morales Amézquita, Marleny Angélica - Autor/a;	Autor(es)
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2011	Fecha
	Colección
Vulnerabilidad social; Participación infantil; Niñas; Pobreza; Niñez; Riesgo; Sentidos; Colombia;	Temas
Tesis	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130319112126/Tesismarleny.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica 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



**SENTIDOS SOBRE PARTICIPACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO CON NIÑAS
EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL**

MARLENY ANGÉLICA MORALES AMÉZQUITA

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES- CINDE
MANIZALES
2011**

**SENTIDOS SOBRE PARTICIPACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO CON NIÑAS
EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL**

MARLENY ANGÉLICA MORALES AMÉZQUITA

Asesora:

Mg. Claudia María García Muñoz

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES- CINDE
MANIZALES
2011**

Nota de Aceptación

Asesora

Evaluador

Manizales, Febrero de 2011

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los docentes y directivos del CINDE por su contribución a mi formación y el enriquecimiento intelectual que en mí propiciaron durante estos años de estudio. Dentro de este equipo, especialmente, debo agradecer a la Dra. Claudia García Muñoz por su asesoría en esta investigación, por su apoyo y orientación, sobre todo por su valiosa disposición durante la realización de este estudio.

A Laura y Antonella, por haberme permitido conocer y comprender su singular forma de hacerse en el mundo.

A quienes me acompañaron y animaron de cerca durante este enriquecedor viaje. En especial a mi familia, padres, esposo e hijos. Ángeles que pacientemente hicieron posible la culminación de esta travesía.

A todos los que me ayudaron a comprender.

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO (R.A.E.)

AUTORA: Marleny Angélica Morales Amézquita

TÍTULO: Sentidos sobre participación: un estudio de caso con niñas en condición de vulnerabilidad social.

PALABRAS CLAVES: Niñez, Participación infantil, sentidos, vulnerabilidad social, riesgos, carencias.

CAMPO TEMÁTICO: Estudios de Niñez.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: El problema que pretendió resolver la presente investigación se encontraba circunscrito al caso particular de dos niñas, Laura y Antonella, hermanas que han crecido en singular un contexto de Vulnerabilidad Social. La realización de este estudio de caso me permitió aproximarme a la realidad subjetiva de las niñas, frente a sus prácticas cotidianas y la relación que éstas tienen con la participación, desde su pasado y su presente, en un contexto social de riesgos y carencias, y la forma en que estos aspectos se relacionan, configurando en ellas sus sentidos frente a la participación. Lo cual demarcó la identificación de un campo problémico en el que se buscó dar respuesta a la siguiente pregunta central de investigación: A partir de la condición de vulnerabilidad social en que han vivido las niñas Laura y Antonella ¿Qué sentidos sobre participación han configurado ellas a través de sus prácticas cotidianas?

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS: Niñez en condición de vulnerabilidad social, Sentidos de Participación Infantil.

OBJETIVOS:

GENERAL: Comprender los Sentidos sobre Participación que las niñas Laura y Antonella han configurado a través de sus prácticas cotidianas, en un contexto de vulnerabilidad social.

ESPECÍFICOS:

1. Describir la condición de vulnerabilidad social de Laura y Antonella, a partir del auto-reconocimiento de sus riesgos y carencias.
2. Identificar las prácticas cotidianas que para ellas son de tipo participativo.
3. Describir aquellas prácticas participativas reconocidas por las niñas como las más útiles para afrontar su condición de vulnerabilidad social.
4. Explorar los significados, valores y sentimientos que Laura y Antonella les atribuyen a dichas prácticas participativas.

REFERENTES:

Los referentes del presente estudio se basaron en trabajos investigativos en el campo de la Participación infantil, realizados principalmente por autores que han indagado sobre la expresión de este fenómeno en diversos contextos de Vulnerabilidad Social en el ámbito latinoamericano, tales como Barker, Segundo, Nascimento (2008) y Cussiánovich y Márquez (2002).

En cuanto a los referentes teóricos se desarrollaron diferentes conceptos como el de Vulnerabilidad Social, abordado principalmente desde Bustelo y Minujin (1998); Pizarro (2001) y Perona y Rocchi (2001). En referencia a las teorías sobre Participación

Infantil se acogieron principalmente los postulados propuestos desde el Paradigma de la Participación Protagónica, con autores destacados como Cussianovich (2003) y Gaitán (1998). Así mismo, para sustentar el concepto de Sentidos, se recurrió a Berger y Luckmann (1994).

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS:

Esta investigación es de tipo comprensivo y se enmarca en un estudio cualitativo, desde una perspectiva holística; para el diseño adopté la metodología del Estudio de Caso, ya que es una alternativa que cuenta con las características necesarias para poder efectuar un análisis intensivo y en profundidad del fenómeno de la participación infantil, hasta lograr su máxima comprensión en el contexto demarcado.

UNIDAD DE ANÁLISIS:

Para esta investigación la unidad de análisis se ubica en la configuración de sentidos sobre participación en niñas en condición de vulnerabilidad social.

UNIDAD DE TRABAJO:

La unidad de trabajo estuvo conformada por dos niñas, hijas de padres invidentes, elegidas de forma deliberada, considerando para ello el estudio de un caso de tipo paradigmático.

ESTRUCTURA DE ANÁLISIS:

Para llevar a cabo la interpretación y posterior comprensión de lo expuesto por Laura y Antonella, se aplicó el Análisis Conversacional, teniendo en cuenta que al examinar la interacción conversacional se precisa que el interés central se ubica sobre las orientaciones de los participantes en cada una de sus intervenciones.

TÉCNICAS:

La observación participante y los encuentros conversacionales fueron las técnicas empleadas en este estudio. La observación participante fue elegida como técnica para redimensionar hacia una realidad mucho más próxima la teoría sobre vulnerabilidad social; por su parte, los encuentros conversacionales se establecieron en torno a la incidencia de su contexto en sus prácticas participativas.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

Alfageme, E.; Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Edición Plataforma de organizaciones de la infancia.

Barker, G.; Segundo, M.; Nascimento, M. y otros. (2008). *Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de niños y adultos: un estudio exploratorio en América Latina y El Caribe*. Estudio coordinado por Promundo. Río de Janeiro. Versión en Español.

Berger, P. y Luckmann, T. (1994). *La Construcción Social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

_____. (1997). *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido. La orientación del Hombre moderno*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Bustelo, E. (2005). Infancia en Indefensión. *Revista Salud Colectiva*. Buenos Aires, Argentina.

Bustelo, E. y Minujin, A. (1998). *Todos Entran – Propuesta para sociedades incluyentes*. UNICEF. Bogotá: Grupo Santillana.

Cussianovich, A. y Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de niños, niñas y adolescentes*. Lima: Save the Children Suecia.

Perona, N. y Rocchi, G. (2001). Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *Revista de temas sociales Kairos* N° 8. Recuperado en: <http://www.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-indice.htm>.

Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos, una mirada desde América Latina, (1490-P)*. CEPAL División de Estadística y Proyecciones Económicas.

CONTENIDO

RESUMEN	12
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
1.1 Justificación	16
1.2 Planteamiento del Problema.....	20
1.3 Objetivos de la investigación	29
1.3.1 Objetivo general.....	29
1.3.2 Objetivos específicos	29
2. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA E INVESTIGATIVA	30
2.1 Su niñez, su cándida alegría, su natural rebeldía... ..	30
2.2 “Tus ojos son mis ojos” ... vulnerabilidad social desde el vientre	35
2.2.1 Aquella pobreza.....	40
2.2.2 “¿Me acaricias o me golpeas?” ... Maltratados, vulnerados... ..	42
2.2.3 Los niños que trabajan... ..	46
Tabla 1. Definiciones de trabajo infantil de acuerdo a la OIT.....	49
2.2.4 Discapacidad visual... “sólo falta un sentido”... ..	51
2.3 Participar, un derecho potenciador que debe favorecerse desde la Infancia.	55
2.3.1 La Senda de la convención... ..	58
2.3.2 Un Atajo, ‘El Paradigma del Protagonismo Infantil’	61
2.4 Sus sentidos, su forma de hacerse en el mundo.....	63
2.4.1 Socializando en diferentes escenarios.....	65
2.4.2 Las cargas valorativas, la expresión del sentido.....	68
2.4.3 El sentido en la vida cotidiana.....	70

3. LA MEJOR FORMA DE VIAJAR.....	72
3.1 La bitácora, las coordenadas... ..	72
3.2 Los planos de la nave viajera (Diseño de la investigación)	74
3.2.1 Unidad de análisis.....	77
3.2.2 Unidad de trabajo.....	78
3.2.3 Técnicas e instrumentos para la construcción de datos	80
Tabla 2. Momentos observados	82
Tabla 3. Secuencia metodológica	84
3.3 Recreando el mapa (Estructura de análisis de la información).....	85
Tabla 4. Matriz de análisis para la categoría de niñez en condición de vulnerabilidad social.....	86
Tabla 5. Tendencias sobre las prácticas participativas.....	87
Tabla 6. Matriz de análisis para la categoría de sentidos sobre participación infantil	89
4. LOS RESULTADOS DEL PEREGRINAJE.....	111
4.1 Sobre aquello que pudo observarse... ..	111
4.2 Sobre aquello que se conversó.....	115
4.2.1 Riesgos y carencias tangibles e intangibles	115
4.2.2 Las prácticas participativas en la vida cotidiana	122
4.2.3 El sentido de las prácticas participativas.....	132
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	137
5.1 Niñez en condición de vulnerabilidad social	137
5.2 Sentidos sobre participación infantil	141
5.3 Unas reflexiones, antes de desembarcar	144
REFERENCIAS	147

RESUMEN

El presente informe final se deriva de la investigación “Sentidos de participación infantil: Un estudio de caso con niñas en condición de vulnerabilidad social”, cuyo propósito principal consistía en comprender tanto la participación, como la vulnerabilidad social desde una mirada de la niñez, a partir de un caso centrado en dos niñas, Laura y Antonella, hijas y cuidadoras de padres invidentes. Esta investigación es de tipo comprensivo y se enmarca en un estudio cualitativo, desde una perspectiva holística. La observación participante y los encuentros conversacionales fueron las técnicas utilizadas para procurar responder la pregunta central de investigación: A partir de la condición de vulnerabilidad social en que han vivido las niñas Laura y Antonella ¿Qué sentidos sobre participación han configurado ellas a través de sus prácticas cotidianas? Esta investigación se apoyó teóricamente en algunos planteamientos sociológicos y en diversas posturas a partir del enfoque de derechos, favoreciendo el análisis de las relaciones e incidencias que surgen entre la condición de vulnerabilidad social y el fenómeno de la participación infantil en contextos determinados.

Palabras clave: Niñez, Participación infantil, sentidos, vulnerabilidad social, riesgos, carencias.

Podéis darles vuestro amor, pero no vuestros pensamientos, porque ellos tienen sus propios pensamientos.

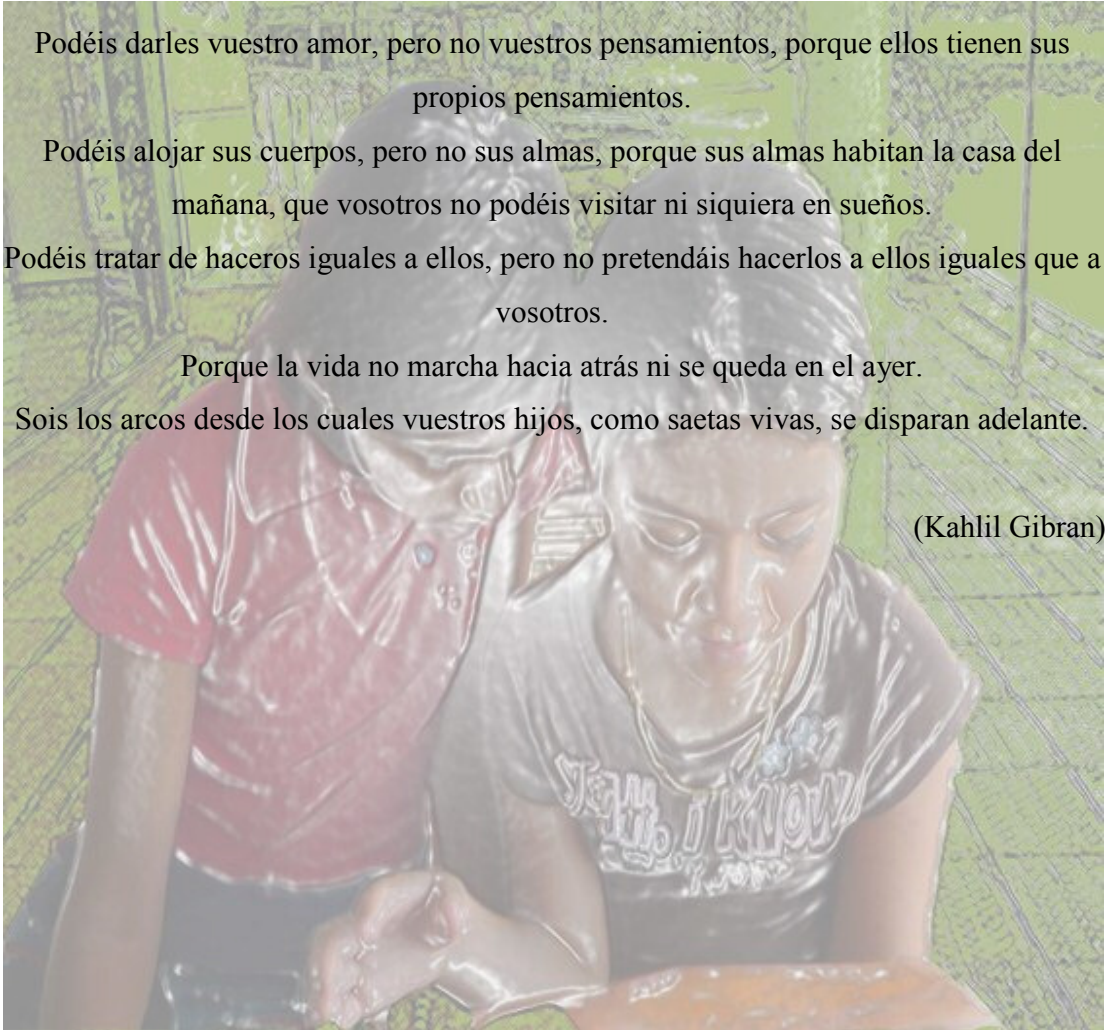
Podéis alojar sus cuerpos, pero no sus almas, porque sus almas habitan la casa del mañana, que vosotros no podéis visitar ni siquiera en sueños.

Podéis tratar de hacerlos iguales a ellos, pero no pretendáis hacerlos a ellos iguales que a vosotros.

Porque la vida no marcha hacia atrás ni se queda en el ayer.

Sois los arcos desde los cuales vuestros hijos, como saetas vivas, se disparan adelante.

(Kahlil Gibran)



SENTIDOS SOBRE PARTICIPACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO CON NIÑAS EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Preludio a la Participación Infantil

“Podemos pensar en los niños como seres vacíos
que deben llenarse o llenos de saberes
y afectos que deben potenciarse”.
(ASTORGA Y POLIT, 1.998:28).

Esta afirmación establece dos lugares radicalmente diferentes de concepción de niños y niñas y de las formas en que se plantea la relación entre el mundo adulto y el mundo infantil. Bien podríamos identificarnos con la segunda parte de la frase, pero más allá de lo enunciado en el discurso, resulta necesario revisar la verdadera aplicabilidad que le damos a esas palabras en la práctica cotidiana.

Es así, como los invito a avanzar en la lectura de este informe final de tesis, titulada Sentidos sobre participación: un estudio de caso con niñas en condición de vulnerabilidad social, con el que se buscó comprender los sentidos que las protagonistas han configurado sobre la participación, en un contexto de vulnerabilidad social circunscrito especialmente a la vida familiar en el hogar.

Como punto de partida quiero agradecer a las niñas Laura y Antonella por haber atraído mi mirada hacia su paradigmática forma de hacerse parte del mundo y haber aceptado mi invitación a conversar durante todo el viaje sobre su vida, aportando a la comprensión de las maneras en que los niños y las niñas definen y asumen prácticas participativas de acuerdo al contexto en el que crecen y se expresan cotidianamente.

Así mismo, debo agradecer a toda la familia, a Jorge y a Rosita quienes me abrieron las puertas de su hogar, de su vida, de su pasado y su presente, con la premisa de apoyarme a resolver aquellas inquietudes de tipo académico, que aunque no acabaron de comprender plenamente, sabían que los identificaban a ellos como protagonistas; confiándome en diferentes oportunidades a sus hijas, asumiendo el riesgo que esa pasajera soledad pudiera significarles, ante la incertidumbre de las verdades que pudieran ser reveladas y por los pasos que tendrían que dar sin su guía.

Con la exhaustividad que requiere un estudio de caso, recurrí a diferentes fuentes de información para nutrir este trabajo investigativo, procurando principalmente por reconocer en profundidad los diferentes factores que del contexto incidían en el fenómeno explorado. También me propuse respetar la premisa del saber escuchar, centrándome en los relatos de las niñas, pero sin negarme a percibir los susurros de los acontecimientos y de los actores de reparto que nos acompañaron frecuentemente.

Esta travesía investigativa, que inició con un interés por conocer el mundo de la participación infantil, poco a poco fue virando hacia un maravilloso horizonte en el que el reconocimiento por la categoría de vulnerabilidad social fue prevaleciendo. Especialmente, considerando el escenario en que se desarrolló este estudio que nos recuerda la incidencia del contexto, un aspecto a tener en cuenta para cualificar aún más los procesos de participación infantil.

Puntualmente, una de las pretensiones con esta pesquisa fue la de ahondar en la incidencia que tienen los contextos de pobreza y exclusión en la participación. Tema que desarrollaré en procura de una mayor comprensión de la forma en que los contextos de vulnerabilidad social inciden en las concepciones y prácticas participativas de niños, para quienes las carencias materiales y afectivas, así como los riesgos de diferente tipo, han sido una constante en su vida.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Justificación

Iniciando el Recorrido...

La presente investigación retoma el enfoque de Derechos, recordando que este capítulo de la participación se encuentra presente en el discurso del desarrollo humano, siendo precisamente una concreción de los ideales y las exigencias propuestos por el conjunto de derechos humanos. Retomemos a Abramovich (2006) quien señala que:

Muchos de los conceptos habituales en el lenguaje del desarrollo, como la reducción de la pobreza, la participación, la inclusión, el buen gobierno y la responsabilidad y rendición de cuentas, se refieren a los mismos temas que en el campo de los derechos son descritos como el alcance de los derechos a la salud, a la alimentación, a la educación, a la libertad de expresión, a la participación política, a la igualdad y a la no discriminación y al acceso a la justicia, entre otros. (2006, 38).

Así mismo, el derecho a participar, con las connotaciones aquí contempladas, actúa como potenciador y garante del cumplimiento de los demás derechos, principalmente cuando se promueve desde la primera infancia (Rojas, 1999, 78).

Sobre este último aspecto Rojas (1999) indica que por el hecho de ser facilitadora, la participación debe considerarse como una estrategia para alcanzar otros fines, para garantizar el cumplimiento de otros derechos. Seguidamente el autor señala que “se reconoce, por lo tanto, que la participación es esencial para lograr que las intervenciones sean eficientes, eficaces y sostenibles, así como para lograr el “empoderamiento” de los participantes” (1999, 78).

La temática en torno a la participación infantil, se ha enriquecido precisamente por el momento histórico en el que se encuentra nuestra sociedad donde emergen concepciones de los niños como sujetos de derecho, en contraposición con las tradiciones familiares y culturales de tipo autoritario que han prevalecido en el escenario educativo y familiar (Tejeiro, 2005). Así como empieza a configurarse el reconocimiento de los derechos de la infancia, que se traducen en políticas sociales destinadas a este grupo social, con la intención de materializar nuevas formas de interrelación entre los niños y los adultos como grupos o categorías sociales.

De manera especial, con esta investigación quiero aportar a la comprensión de cuanto trasciende el “participar” como derecho, pero también como capacidad de los niños; a quienes poco se reconoce su lugar como actores sociales influyentes en la construcción del mundo, su rol protagónico en el futuro de la humanidad, pero principalmente su influencia en el presente, en la vida cotidiana.

Tal como lo menciona Mehr Khan (1999) los esfuerzos deben concentrarse en impulsar estrategias que consistan esencialmente en multiplicar las experiencias reales de la participación “de todos los días” de los niños, las cuales tienen buenas probabilidades de traer consigo un modo diferente de enfocar la promoción de los derechos del niño en cuanto se refiere a su vida cotidiana y a la relación que en ella se da con los padres, maestros y otros adultos.

Muchas personas adultas, viven al lado de los niños y las niñas, sin comprender nada de lo que les sucede, de lo que piensan, de lo que sienten y de lo que desean. Por lo tanto, este estudio podrá contribuir al reconocimiento de la responsabilidad directa que tienen los adultos en la formación, acompañamiento y convivencia con niños y niñas, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

Considero necesario emprender procesos reflexivos sobre la configuración de sentidos en torno al fenómeno de la Participación Infantil en el municipio de Mariquita y

en el departamento del Tolima, para iniciar el camino hacia la construcción de una base sólida y efectiva sobre las condiciones actuales en las que muchos niños mariquiteños y tolimenses ejercen su derecho a participar, para generar posteriormente eficaces propuestas que dinamicen sus procesos participativos, incluyendo las posibilidades reales de participación que se generan en el escenario familiar y que hasta el momento no se han identificado ni sistematizado y mucho menos promovido a nivel municipal.

Una de las principales motivaciones para adelantar esta investigación está relacionada con mis inquietudes por el reconocimiento de niños y niñas como ciudadanas y ciudadanos en formación y no como individuos incompletos, sin derecho a voz y voto en las decisiones de la sociedad. Por ello y teniendo en cuenta diferentes factores de la realidad infantil, en torno a su derecho a participar, me animo a explorar el mundo de relaciones que se tejen entre padres, cuidadores e infantes al interior del escenario familiar. Lo anterior, teniendo en cuenta, la mirada infantil, pero reconociendo también la activa presencia de los adultos que han afectado la configuración de sus sentidos.

Otro elemento significativo que me motivó a adelantar esta investigación está relacionado con mi experiencia en el área del trabajo comunitario, en relación con la indagación general por las condiciones socioeconómicas y de habitabilidad de familias en situación de pobreza del municipio de Mariquita – Tolima. Averiguación que incluía la exploración por el auto-reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos, y las actividades participativas en que se involucraba cada miembro de la familia.

Esta actividad me permitió identificar, en un hogar, una particular dinámica reconocida por dos niñas, de 9 y 10 años, que con gran naturalidad respondían a los interrogantes relacionados con el tema de los derechos, así como de los eventos y escenarios en que habían participado. Mientras que en otros hogares de características similares, lo que generalmente ocurría con los niños y las niñas era la adopción de una conducta tímida y de aparente incomprensión frente al mismo asunto.

Este caso específico tiene además una connotación que me genera mayores cuestionamientos: Los padres de las niñas son personas con discapacidad física, son invidentes. Hecho que desde su más tierna infancia las ha convertido en cuidadoras primarias, denominación que se le da a las personas que apoyan o acompañan a aquellas con algún tipo de discapacidad, de acuerdo a lo expresado por Silva-Smith, Thenue y Spaid (2007). Los autores describen la labor de estos cuidadores de invidentes, como de apoyo y asistencia en actividades cotidianas y hacen énfasis sobre la mínima exploración que se ha efectuado en torno al papel que desempeñan, ni sobre su sentir en comparación con cuidadores de personas con otras enfermedades o discapacidades.

Con respecto a este asunto, me propuse indagar por aquellos estudios donde la situación de los niños que asumen el rol de cuidadores primarios en las familias donde alguno de sus integrantes padece algún tipo de discapacidad fuera abordada, pero no obtuve mayor información, puesto que las investigaciones afines encontradas informan sobre la opuesta situación de niños discapacitados en diferentes escenarios y las condiciones familiares que a partir de este hecho se derivan.

La información obtenida con la presente investigación, permitirá conocer la incidencia que contextos particulares tiene en la configuración de Sentidos sobre la Participación Infantil, reconociendo la carga valorativa que los propios niños le otorgan a sus prácticas cotidianas, en torno a este fenómeno. De igual forma se pretende enriquecer el abordaje teórico de la categoría de Vulnerabilidad Social, al ahondar en los asuntos que los propios niños identifican como riesgosos o nocivos para el normal ejercicio de aquellos derechos que se han venido promoviendo en procura de su bienestar integral.

Se requiere, además, generar conocimiento sobre Participación y Vulnerabilidad con un enfoque de derechos desde la perspectiva de la infancia, a partir de los significados, narraciones y problematizaciones propuestas por las niñas que, en

representación de muchos otros niños cuya cotidianidad transcurre en circunstancias similares a las suyas en los países del tercer mundo, protagonizan este estudio.

1.2 Planteamiento del Problema

El Sendero Demarcado...

La participación se ha convertido en un asunto de alto interés vinculado directamente con la promoción, la aplicación y la defensa de los Derechos Humanos, puesto que se ha reconocido como un derecho facilitador, una estrategia que contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos.

“La participación es el medio a través del cual se construye una democracia y es un estándar con el cual también debe ser medida”. Hart (1992, p. 5). Este autor también nos recuerda que la participación debe ser un proceso dinámico y constructivo y exhorta más críticamente a los procesos del trabajo con niños y niñas de tal modo que podamos comprometerlos en caminos más genuinamente participatorios (Hart, 1997).

Los avances registrados en Colombia, en relación con el reconocimiento de los derechos fundamentales de los niños en la formulación de leyes y políticas de infancia, se enfrenta en la práctica con la resistencia del mundo adulto ligada, entre otras concepciones, a las de la normatividad anterior (Código del Menor), donde el solo vocativo usado para hacer alusión a los niños, los dejaba en una situación de desventaja con respecto a la adultez o mayoría de edad.

Así mismo, en un Estudio denominado “Participación de niños, niñas y adolescentes a los quince años de la convención sobre los derechos del niño”, Nomura y Solari (2005) evalúan la factibilidad de la participación infantil en contextos de pobreza y exclusión, señalando que estos sucesos son inhibidores de la participación de los niños, puesto que no sólo interfieren en los asuntos que competen a su comunidad, sino

en los más inmediatos que tienen que ver con su propia supervivencia o su destino como personas. Otra conclusión a la que llegan los autores con este estudio es la influencia del autoritarismo que emana del adultocentrismo, donde la condición participativa de los niños está planteada en términos inequitativos (Cussianovich, 2005, 16).

Con respecto a los contextos aludidos y su incidencia en la población infantil, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, en su informe “Estado mundial de la infancia” (2009) describe cómo en materia de protección y participación infantil a nivel mundial se ha hecho un avance significativo, teniendo en cuenta durante las dos décadas pasadas, unos 70 países incorporaron códigos de la infancia en sus legislaciones nacionales, basándose en las disposiciones de la Convención de Derechos del Niño. Sin embargo, en el informe el estamento internacional también admite que aunque se han incrementado notablemente las actividades de promoción sobre las cuestiones relativas a la protección de los niños, ayudando a crear una mayor conciencia sobre este tema, el programa relativo a los derechos de la niñez está lejos de cumplirse.

Esto a razón de que millones de niños aún carecen de servicios esenciales que garanticen su supervivencia y reduzcan su vulnerabilidad a las enfermedades y a la desnutrición, así como que el número de niños y niñas que no se están beneficiando de una educación de calidad, sea innumerable. Unicef plantea que aún son muchos los carecen del entorno protector que se requiere para no ser víctimas de la violencia, el abuso, la explotación, la discriminación y el abandono. El organismo internacional reconoce que el problema de la violencia contra los niños es alarmante; de hecho, se calcula que entre 500 millones y 1.500 millones de niños sufren por esta causa todos los años.

En el capítulo colombiano, el DNP (2010) presenta en su más reciente informe de seguimiento al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio que la incidencia de la pobreza es mayor entre la población más joven. El porcentaje de personas menores de 18 años en condición de pobreza es alrededor del 59% en 2008,

frente a una tasa de 40,8% para los que están en el rango de edad 18 a 45 años y otra de 35% para los que superan o igualan los 46 años. El informe concluye que este fenómeno de una incidencia más acentuada entre la población más joven implica una mayor probabilidad de transmisión intergeneracional de la pobreza por carencia de ingresos.

De la misma forma, en el estudio realizado por Moser (1998), para comunidades pobres en áreas urbanas, se hace alusión al mismo comportamiento en la movilización del recurso para enfrentar el deterioro en las condiciones de vida sobre la base del aumento del trabajo de las mujeres, el aumento del trabajo de los niños y la participación en actividades informales.

Es por ello que, las familias de bajos ingresos económicos han recurrido a estrategias de movilización de recursos para reducir la vulnerabilidad, en algunos casos, debatibles para la mayoría de la sociedad. Por ejemplo, aquellas familias que en medio de críticas situaciones se han visto obligadas a enfrentar el desempleo de los adultos, enviando a los niños a trabajar o a buscarse el sustento diario, de todas las formas imaginables, e incluso reprochables.

Éste tipo de iniciativas no sólo afecta éticamente a toda la sociedad sino también limita el fortalecimiento de su capital humano y consecuentemente el potencial económico de un país. Por tanto, de lo que se trata es que frente a cada dimensión en que se manifiesta la vulnerabilidad social- trabajo, capital humano, capital social, relaciones sociales- la política pública debe estar atenta a implementar iniciativas complementarias o, en algunos casos, alternativas a las desarrolladas por las familias, teniendo siempre como norte fortalecer los recursos de éstas pero también las del conjunto de la sociedad (Pizarro, 2000. p. 13).

Las Fronteras de los fenómenos...

En un estudio denominado “Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de niños y adultos: un estudio exploratorio en América Latina y El Caribe” Barker y Nascimento (2008), señalan cómo en contextos socioculturales de vulnerabilidad y pobreza, y de orden público, las prácticas familiares se fueron desarrollando a partir del presupuesto de que determinados sujetos tienen más derechos que otros, y aquéllos menos capaces pueden incluso ser castigados físicamente. Como marco referencial histórico se tiene en América Latina y El Caribe una gama de sociedades extremadamente jerarquizadas, que consideraban como estándar de normalidad el género masculino, adulto, blanco y perteneciente a las clases dominantes. Si por un lado el proceso de democratización, ocurrido a finales del siglo XX en todo el continente ha producido la garantía legal de derechos cada vez más iguales, el autoritarismo y la desigualdad todavía están presentes en las relaciones sociales (Barker y otros, 2008, p. 21).

Esta investigación, realizada en el contexto latinoamericano, aborda tópicos relevantes y acordes con uno de los intereses extra teóricos, que ha motivado esta gran indagación: “el principio de que la noción de participación de los niños en las familias y en las comunidades está intrínsecamente asociada al papel que se espera de los más jóvenes en cada contexto” (Barker y otros, 2008, p. 8). Los autores asocian el concepto de participación infantil a la definición de prácticas familiares. Entendiéndose la participación infantil como un conjunto de prácticas que buscan incentivar, estimular y permitir que los niños expresen sus opiniones sobre los asuntos que les afecten –y que éstas se lleven en consideración.

En la práctica, significa que los adultos deben escuchar a los niños y, más que esto, considerar sus opiniones. Se cree que comprometer a los niños en el diálogo y en el intercambio permite que ellos aprendan formas constructivas de influenciar el mundo alrededor de ellos y que esa participación deba ser auténtica y significativa.

La tradicional lógica autoritaria está impregnada en las formas de convivencia de los hombres con las mujeres, de los jóvenes con los mayores y, con mucha frecuencia, de todos éstos con los niños. Situación que sumada a la cotidianidad de pobreza extrema ha reforzado en las familias de la región, y simultáneamente en los niños, nociones de poder y autoritarismo asumidas como “normales”, tal como lo señalan los investigadores, finalizando este aparte con un interesante interrogante: “¿Qué grado de participación infantil imaginamos que sea posible en contextos donde la participación de forma general es un privilegio para pocos?”

Al respecto, Perona y Rocchi (2001), se concentran en describir estas problemáticas, pero al interior de los hogares, haciendo alusión al riesgo de deterioro, pérdida o imposibilidad de acceso a condiciones habitacionales, sanitarias, educativas, laborales, previsionales, de participación, de acceso diferencial a la información y a las oportunidades, que deben enfrentar. La identificación de los grupos sociales, hogares e individuos que se enfrentan a los riesgos mencionados y expuestos a ver modificados sus condiciones de vida ante cambios en las condiciones laborales de sus miembros activos, en cierto modo implica la ponderación de los indicadores relacionados con la inserción laboral, pero no excluye la importancia de las otras dimensiones.

En un estudio promovido por la Universidad de los Andes, Lampis (2007) resalta que en nuestro país a lo largo de la última década, los programas nacionales de política social, se han basado esencialmente en el supuesto simplista de que la acción del Estado con los pobres se agota en los subsidios monetarios directos o indirectos, desconociendo el papel de los activos tangibles e intangibles en la construcción de medios de vida sostenibles en el tiempo, para superar a alargo plazo la pobreza y mejorar la calidad de vida de las familias más pobres. El estudio de Lampis contribuye especialmente a la reflexión sobre las dimensiones no monetarias de la pobreza y la protección social.

Por ejemplo, Bustelo y Minujin (1998) en sus análisis sobre la inclusión/exclusión, describen que dicho marco permite ver que más allá de las carencias materiales

inherentes a la pobreza, existe una serie de obstáculos sociales, políticos, económicos y culturales que impiden la plena incorporación de los individuos a la sociedad. Los autores comentan que estos obstáculos están presentes desde el mismo comienzo de la vida e implican desventajas que se van acopiando hasta crear escenarios de vulnerabilidad.

Para estos autores, la infancia se identifica como el espacio óptimo para realizar la inversión en capital humano, considerando que en ella se obtienen mayores posibilidades de rentabilidad en el mediano y largo plazo. Es decir que entre más se eduque a la población infantil en el conocimiento de sus derechos y responsabilidades públicas, se promuevan las ventajas de la cooperación y de la equidad, se optimicen los procesos de inclusión social, se construya ciudadanía, no solo para la infancia, sino muy especialmente desde la infancia el desarrollo humano, social económico y político será realmente posible.

Es por ello que insisten en que tanto la problemática de la inclusión social como la de creación de ciudadanía, la niñez ocupa un espacio central, puesto que es allí donde se conforman los valores básicos de la convivencia y la democracia. También es allí donde se producen los elementos de creatividad, colaboración y conocimiento que posibilitan un desarrollo económico y social sustentable.

Un vestigio en el camino...

En medio de la complicada urdimbre que se ha descrito, pueden encontrarse casos paradigmáticos en los que a pesar de situaciones adversas los niños enfrentan su cotidianidad con una especial disposición, en búsqueda de satisfacer sus propias necesidades básicas e incluso aprovisionándose de múltiples beneficios que los alejan de la exclusión y la privación, tal como lo presentan Cussiánovich y Márquez (2002) en un documento de discusión elaborado para Save the Children, con base en la experiencia latinoamericana.

Esa precisamente, fue la razón que atrajo mi mirada sobre la vida de Laura y Antonella (nombres escogidos por ellas, para mantener en reserva su identidad) un par de hermanas, de 9 y 10 años de edad, que han crecido en un contexto de vulnerabilidad social, mediado por la pobreza, pero especialmente por el hecho de que sus padres son personas con discapacidad física. Ellas nacieron en un hogar de adultos invidentes, circunstancia que ha trazado un contexto de vulnerabilidad en muchos aspectos de sus vidas, por su necesidad de satisfacer las limitaciones ligadas a la situación de discapacidad de sus padres, ligada a la pobreza que ha demarcado sus vidas en lo concerniente al abastecimiento de sus necesidades básicas como familia.

Este tipo de casos han sido abordados de forma tangencial en los estudios sobre vulnerabilidad social, especialmente sobre la que puede tener la discapacidad visual en la dinámica de los hogares. Al respecto, Castellanos, Álvarez, Pérez y otros (2008) en un estudio realizado para el INCI y denominado Desarrollo Humano de la Población con Limitación Visual por Departamentos, hacen referencia a la discapacidad como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”, esto de acuerdo con La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) de la ONU (2008; 8).

En nuestro país, según informa el INCI en concordancia con el censo DANE 2005, el total de hogares con algún discapacitado visual es de 876.597 aproximadamente. El Tolima aparece en el puesto 25, entre los 32 departamentos del país, con una tasa de 36 discapacitados visuales por cada 1000 habitantes. Los datos suministrados en este informe, nos presentan una estadística con relación a la composición familiar de los hogares con algún Discapacitado visual, señalando que el 14,7% de los hogares son unipersonales, mientras que el 77,2% son familias nucleares y el 6% restante corresponde a hogares con algún nivel de desintegración familiar.

Es decir que el caso que nos ocupa, la familia en que se concentra esta investigación hace parte del valor correspondiente a las familias nucleares; resaltando que no sólo uno, sino dos de sus integrantes son discapacitados visuales.

Por su parte, Gómez Beltrán (2010) en una investigación denominada “Discapacidad en Colombia: Retos para la inclusión en Capital Humano” hace alusión a una especie de círculo perverso entre la discapacidad y la pobreza, al ser más recurrente en los hogares con menores ingresos. Señala al respecto el autor, que las difíciles condiciones de vida que rodean a estas familias generan mayores factores de riesgo (mala alimentación, altos niveles de desatención en salud, escaso acceso a los servicios públicos, hacinamiento, dificultades en saneamiento básico, etc.); siendo a su vez la discapacidad la que genera mayores riesgo, ya que aparta a las personas de reales posibilidades para generar ingresos al interior de su hogar.

Además de lo expuesto, Gómez Beltrán advierte que a pesar de la extensa normatividad y las actividades desarrolladas actualmente a favor de las personas discapacitadas, aún existen barreras (físicas y actitudinales) que les impiden participar en la vida familiar, social y comunitaria (2010).

Los estudios que se han realizado sobre los hogares de personas discapacitadas, desarrollan muy poca información con respecto al rol que cumplen los cuidadores primarios de los discapacitados. Mucha menos información puede encontrarse sobre aquellos casos donde este importante rol es asumido por niños, como ocurre con Laura y Antonella, quienes muestran singulares actitudes, comportamientos y habilidades, para autoabastecerse y asumir tareas que en otros hogares, serían realizadas por adultos.

Este es precisamente uno de los aspectos más inquietantes de este caso; la forma en la que las mismas niñas describen sus roles cotidianos en los diferentes escenarios en los que se desenvuelven. En apariencia, identifican y reconocen sus derechos fundamentales y relatan una serie de situaciones a las que se enfrentan a diario en procura de cumplir

con sus deberes como hijas, hermanas y estudiantes. Relatos espontáneos que me inquietan, al considerar la posible influencia que ese contexto ha tenido sobre diferentes aspectos de sus vidas, especialmente en lo referente a esas prácticas cotidianas que tanto ellas como su familia describen y esa aparente familiaridad con que se expresan a cerca de la participación.

En suma, toda la situación descrita, donde el aspecto crucial es el rol que juegan las niñas en un hogar en el que los roles de padres e hijos se trastocan frecuentemente y donde a pesar de tantas circunstancias adversas, las niñas adoptan singulares comportamientos en el ámbito familiar y comunitario, me han llevado a preguntarme...

- ¿Qué riesgos y carencias identifican Laura y Antonella en su trayectoria de vida?
- ¿Qué prácticas cotidianas describen ellas como participativas?
- ¿Cuáles de dichas prácticas participativas han utilizado para afrontar sus riesgos y carencias?

Así mismo, me inquieta saber si Laura y Antonella dan alguna carga valorativa a esas prácticas participativas...

¿Qué significados, valores y sentimientos le atribuyen a dichas prácticas?

El anterior ejercicio me permitiría conocer la realidad subjetiva de las niñas, frente a sus prácticas cotidianas y la relación que éstas tienen con la participación, desde su pasado y su presente, en un contexto social de riesgos y carencias, y la forma en que estos aspectos se relacionan, configurando en ellas sus sentidos frente a la participación. Lo cual demarca la identificación de un campo problemático donde surge la pregunta central de investigación:

A partir de la condición de vulnerabilidad social en que han vivido las niñas Laura y Antonella ¿Qué sentidos sobre participación han configurado ellas a través de sus prácticas cotidianas?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Comprender los Sentidos sobre Participación que las niñas Laura y Antonella han configurado a través de sus prácticas cotidianas, en un contexto de vulnerabilidad social.

1.3.2 Objetivos específicos

- Describir la condición de vulnerabilidad social de Laura y Antonella, a partir del auto-reconocimiento de sus riesgos y carencias.
- Identificar las prácticas cotidianas que para ellas son de tipo participativo.
- Describir aquellas prácticas participativas reconocidas por las niñas como las más útiles para afrontar su condición de vulnerabilidad social.
- Explorar los significados, valores y sentimientos que Laura y Antonella les atribuyen a dichas prácticas participativas.

2. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA E INVESTIGATIVA

En el planteamiento del problema de la presente investigación, se define como núcleo teórico central el concepto de Participación infantil. Justamente, antes de realizar la discusión teórica que nos permita esclarecer este concepto, es necesario definir lo que para este estudio se adopta como definición de niñez para que se comprenda mejor la ruta que se decide trasegar dentro del amplísimo horizonte teórico que sobre la Participación infantil se ha elaborado.

Así mismo, cabe destacar que la participación a la que aquí se hace alusión está mediada por un contexto particular de vulnerabilidad social, razón por la cual en el presente referente también se ahondará al respecto, aunque en un capítulo aparte.

Finalmente, se realizará la discusión en torno a la construcción de sentidos, principal promesa investigativa de este ejercicio. Dicho abordaje se hará específicamente desde los postulados de Berger y Luckmann, quienes plantean que la construcción de sentido conlleva un proceso donde las prácticas, son piezas fundamentales.

Es así como se estructura el presente marco teórico, donde no se agotarán todas las discusiones factibles, sobre tan divergente y amplio tema. Sólo se ofrecerá una senda teórica contemporánea donde la imbricación de tan diversos conceptos es posible.

2.1 Su niñez, su cándida alegría, su natural rebeldía...

“Los niños no necesitan hadas protectoras;
poseen ellos mismos todos los poderes y
el universo que los rodea rebosa de plenitud”

ROGER RENAUD

Los primeros Pasos...

Resulta necesario precisar el concepto de infancia o de niñez (que en esta investigación son sinónimos) que se toma como referencia para desarrollar la temática propuesta. Dejando por sentado que de acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, cuando se utilice el término “infancia” y los conceptos “niño, niña o joven” se hará mención a toda persona menor de 18 años de edad.

Para algunos autores el concepto de infancia engloba ambos tipos de condiciones, es decir, se hace referencia a un fenómeno social que “como abstracción conceptual sirve a la vez para definir el espacio en el que se cristaliza la colección de normas, reglas y regulaciones que rigen para los miembros de la sociedad definidos como niños, y las acciones e interacciones en la vida social del grupo o categoría que queda incluido en su ámbito”. (Gaitán, citado por Alfageme et al., 2003, p. 21).

De acuerdo con Narodowski (1993) La forma en que actualmente se conceptúa a la niñez no ha surgido espontáneamente, sino que corresponde a un proceso histórico que la ha ido estableciendo, constituyéndose en una noción producto de la modernidad.

Así como lo confirman Berger y Luckman (1994), la concepción de niñez se ubica como una construcción social, definida desde los factores biológicos hasta los culturales, psicológicos, económicos y jurídicos que actualmente la definen como una categoría particular a la del mundo.

El recuento histórico de la forma en que ha evolucionado el concepto de niñez y del “lugar” socialmente ocupado por los niños y las niñas se ha retomado permanentemente en múltiples textos y documentos. Sin embargo, no está demás puntualizar, cómo en materia de Derechos se ha producido un avance importante, aunque se haya hecho más énfasis en la exigibilidad que en la aplicabilidad.

La infancia no es sólo un fenómeno natural, directamente derivado desarrollo o crecimiento físico, es además, y sobre todo, una construcción social (diferente en cada tiempo y geografía) que hace referencia a un estatus delimitado, incorporado dentro de una estructura social y manifestado en ciertas formas de conducta, todas ellas relacionadas con un conjunto concreto de elementos culturales (Jenks, 1982).

La infancia, tal y como es reconocida actualmente, es una categoría social que se ha venido definiendo a lo largo de los últimos 300 años. Antes, era dispendioso que se les diferenciara a las personas adultas de los niños y las niñas. Simplemente, se les trataba como adultos “pequeños”, sin que se considerara necesario algún tipo de educación o protección especial.

Pese a ello, las primeras décadas del siglo XX, se convierten en escenario de la visibilización de la infancia cuando un nuevo concepto social de la misma se hace presente, en la medida en que sus derechos se van promulgando y promoviendo, como ocurre también con el género femenino, sector que había sido gobernado por preceptos instaurados tradicionalmente por adultos de sexo masculino.

La Primera Guerra Mundial (1914 – 1918) fue el punto de partida de los Derechos de los niños y niñas, al establecerse en Ginebra la primera Declaración, en beneficio de los miles de niños europeos que tras el conflicto bélico perdieron sus hogares, sus familias y con ellos gran parte de su bienestar, lográndose en el año de 1924 el inicio de un laborioso camino en búsqueda del reconocimiento integral de la infancia.

A partir de entonces, se suscitaron cambios significativos promovidos por la Asamblea de las Naciones Unidas en beneficio de la infancia del mundo. Se destacan la Declaración sobre los Derechos del Niño, aprobada el 20 de noviembre de 1959 y la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada en la misma fecha, pero tras 30 años de avances en la consideración integral de los Derechos de la niñez.

Posteriormente, en el año 2000, de nuevo la Asamblea de las Naciones Unidas plantea los Objetivos de Desarrollo del Milenio, donde se incorporan metas específicas relacionadas con la infancia, que pretenden ser logradas cabalmente en el año 2015 con el compromiso de todas las naciones.

Todo este devenir ha permitido el desarrollo progresivo de Políticas Sociales destinadas a este grupo social, que ahora además de ser sujeto de protección es considerado sujeto de derechos, con plena titularidad de los mismos. Sin embargo, todo lo Convenido aún tiene dificultades en su aplicabilidad por un fenómeno de carácter social que trasciende a las normatividades y se concentra en el imaginario y el comportamiento social, principalmente del mundo adulto.

Alfageme, Cantos y Martínez (2003) destacan que este comportamiento radica en el desconocimiento de lo que cada Derecho de los niños implica, generando “un recelo por parte de los adultos para fomentar espacios reales que permitan a los niños y a las niñas ejercerlos”.

En la misma línea, Caputo (1995) en Marín y Muñoz (2002) problematiza la perspectiva psicológica en la que se presenta a los niños y a los jóvenes como seres culturalmente incompletos “que sólo a través de su paso por diversas etapas biológicas, niveles de desarrollo e instancias de socialización logran la racionalidad y plenitud atribuida a los miembros adultos de la sociedad” (2002, 25). Por el contrario, Caputo propone considerarlos como poseedores de un entendimiento propio sobre la vida y de otros saberes relacionados con situaciones particulares que hacen parte de su entorno.

Estos planteamientos son reforzados con lo enunciado por Alejandro Cussiánovich en su ensayo “Participación ciudadana de la infancia desde el Paradigma del Protagonismo” (2005) avalado por IFEJANT (Instituto de Formación de Adolescentes y Niños Trabajadores) durante el II Congreso Mundial de Infancia Adolescencia “Ciudadanía Desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos”:

Se intenta recordar el largo e inacabado periplo de la infancia en la conquista de sus derechos y sus esfuerzos por mostrar que los niños y niñas al ser reconocidos como sujetos de derechos, como seres competentes, como actores sociales, políticos y económicos, devienen en un factor de transformación del conjunto de la sociedad exactamente como lo vienen siendo las mujeres y los pueblos indígenas (2005, 3).

Una perspectiva que propone una concepción totalmente diferente a aquella “Construcción social vigente que configura la infancia como una etapa de preparación, y así el niño no es considerado como un ‘ser humano’ sino como un ‘potencial humano’” (Qvortrup, 1994).

La propuesta de Cusiánovich rompe la creencia de que el niño debe ser conducido por otras personas más experimentadas, lo cual sólo legitima su situación de dependencia y le impide desarrollarse plenamente como un ser que es en el presente con la predeterminación de lo que podrá ser en el futuro.

Niños y niñas como seres competentes en todos los escenarios de la vida pública y privada, con el reconocimiento de su papel protagónico como ser individual y social, con un activo desarrollo que se adecue a sus necesidades e intereses personales y sociales, generando procesos vinculantes con la actividad también emprendida por los adultos.

Este nuevo reconocimiento del niño como sujeto de derechos, en una etapa vital donde necesita protección y atención especiales, pero también del respeto a todas sus garantías como ciudadano, requiere por ende de su participación activa en la toma de decisiones.

Esa es la definición de infancia más afín con las intencionalidades investigativas del presente estudio, donde se ahondará en la perspectiva participativa y protagónica de una infancia que cuenta con mucho más que un potencial de ser; a la que se le consideran

competencias para el emprendimiento continuo y el accionar permanente en su relación con el mundo adulto, como semejantes y no como dependientes.

2.2 “Tus ojos son mis ojos”... vulnerabilidad social desde el vientre ...

“Lo que descubre ese jugador naturalmente generoso y desinteresado, ese entusiasta de las relaciones humanas que es el niño, es la exclusión, la incompreensión, la arbitrariedad, la competitividad”.

ROGER RENAUD

Como lo describe Lampis (2007) el estudio de la vulnerabilidad social nace en la década de los años ochenta en el marco de las investigaciones sobre pobreza y su origen se vincula con la relación establecida por Amartya Sen (1981) entre pobreza, titulaciones y capacidades. Sin embargo, fue Chambers (1989) quien primero abordó de forma explícita la vulnerabilidad en su dimensión social al plantearla como una corriente de investigación consolidada en los estudios sobre pobreza.

Consecutivamente, Moser (1996) lidera una serie de estudios sobre la relación que existe entre la pobreza y diferentes factores de riesgo, haciendo énfasis en lo ambiental. Aunque dichos análisis de riesgo se diferencian de los tratados sobre vulnerabilidad social, ya que la atención de éstos se centra en la dinámica microsocia, las personas y su bienestar, mientras que aquéllos se enfocan en los mecanismos de su reproducción y propagación en el ámbito macrosocia.

De acuerdo con Pizarro (2001) en un artículo para la CEPAL sobre La vulnerabilidad social y sus desafíos en América latina, este concepto tiene dos componentes explicativos. De un lado se ubican la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a

consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático. Por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento.

De igual forma el autor, indica que han sido los enfoques de pobreza y sus métodos de medición los que han extendido los estudios de vulnerabilidad. Precizando que el concepto de pobreza, al expresar una condición de necesidad resultante sólo de la insuficiencia de ingresos, se encuentra limitado para comprender el multifacético mundo de los desamparados. En cambio, el enfoque de vulnerabilidad al dar cuenta de la “indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, shocks y estrés” provocados por eventos socioeconómicos extremos entrega una visión más integral sobre las condiciones de vida de los pobres y, al mismo tiempo, considera la disponibilidad de recursos y las estrategias de las propias familias para enfrentar los impactos que las afectan. Chambers (1989) en Pizarro (2001, 12).

Pizarro (2001) continúa describiendo el enfoque de vulnerabilidad como una tendencia particular a la de pobreza, puesto que en ésta se examinan de forma expresiva determinados atributos de personas y familias, sin dar mayor cuenta de los procesos causales que le originan. “La vulnerabilidad, en cambio, hace referencia al carácter de las estructuras e instituciones económico-sociales y al impacto que éstas provocan en comunidades, familias y personas en distintas dimensiones de la vida social” (2001, p 12).

En la misma línea Gustavo Busso (2001) presenta la noción de vulnerabilidad como un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas. El autor describe la vulnerabilidad social de sujetos y colectivos de población, expresada de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos;

como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar.

Así es como se configura un importante panorama conceptual y teórico en torno a la Vulnerabilidad social, bagaje que es enriquecido continuamente por diferentes enfoques que se nutren de la realidad latinoamericana. Sin embargo, por presentar una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares, acajo de manera significativa los planteamientos de Nélica Perona y Graciela Rocchi (2001), para quienes la noción de vulnerabilidad social ayuda a identificar a grupos sociales, hogares e individuos, que por su menor disponibilidad de activos materiales y no materiales, quedan expuestos a sufrir alteraciones bruscas y significativas en sus niveles de vida ante diversos cambios que podrán darse en su existencia. Las autoras plantean la utilización del concepto asociado al de condiciones de vida para tener una mirada multidimensional y compleja sobre un fenómeno que excede conceptualmente a la idea de pobreza, tal como ya se había puntualizado antes.

Perona y Rocchi (2001) reconocen el uso de la noción de vulnerabilidad social vinculado con la línea conceptual que plantea pobreza como carencias y la definen como una herramienta analítica que favorece el estudio de lo que ocurre en ese gran espacio de marginación y de pobreza, cuyos límites son difusos y móviles, identificando situaciones diversas y con distinta condición de riesgo. Así, “el concepto permitiría una mayor aproximación a la diversidad de situaciones a las que se enfrentan los que de una u otra manera, son partícipes de algún tipo de privación, incluidas las más críticas, para las que se reserva el término exclusión”. (2001, p. 4). Este análisis las conduce a considerar el concepto como ambiguo y polisémico, con el que se alude a fenómenos diversos y situaciones diversas. Por lo que adoptan, en términos operativos, una definición de vulnerabilidad social entendida “como una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los

grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida en contextos socio-históricos y culturalmente determinados” (2001, 4).

En este sentido, el concepto de vulnerabilidad alude a situaciones de debilidad, de precariedad en las condiciones laborales, de fragilidad en los vínculos relacionales; situaciones en las que gran diversidad de grupos sociales se encuentran.

Los Riesgos y Las Carencias

Apropiando la definición expuesta por Perona y Rocchi, se destacan los conceptos de riesgos y carencias, con el fin de procurar un mayor acercamiento a la realidad infantil en términos metodológicos.

El término carencia se refiere a la falta o privación de algo. Esta expresión proviene de la lengua latina (carentía). El verbo carecer, del latín *carescere*, significa tener falta de algo. Generalmente, una carencia física conlleva la presencia de una necesidad. Es decir, aquellas situaciones en las que el ser humano siente la falta o privación de algo, pueden denominarse como necesidades. Puesto que cuando el nivel de carencia es muy agudo, se convierte en necesidad.

Por otra parte, el término Riesgo proviene del italiano *risico* o *rischio*. La expresión hace referencia a la inminencia de un posible daño. La noción de riesgo suele utilizarse como sinónimo de peligro. El riesgo, sin embargo, está vinculado a la vulnerabilidad, mientras que el peligro aparece asociado a la perspectiva del perjuicio o daño. Así entonces, riesgo se asocia con la posibilidad de daño, mientras que peligro se aproxima a la probabilidad de accidente o enfermedad. En otras palabras, el peligro es una causa del riesgo. El concepto de riesgo, también se vincula con el de amenaza, dado que algo puede considerarse como una amenaza cuando se presenta al menos un incidente definido en el cual la amenaza se haya concretado.

Continúo el periplo investigativo retomando a Minujin, Delamónica y Davidzik (2006, 15), quienes sugieren al considerar que es necesario crear un “espacio diferenciado, conceptual y práctico para analizar la pobreza infantil”, puesto que actualmente se reconoce un espacio muy reducido para esta problemática.

Bustelo (2005) afirma que la cuestión central en la relación pobreza – infancia es el poder, puesto que históricamente, tanto niños como adolescentes son “los que no tienen el poder” tanto en la sobrevivencia (zoé), como en el aspecto ciudadano y político (bios), inhibiendo o regulando principalmente su desarrollo de la ciudadanía y su acceso a la política. Otro sistema de dominación referido por el autor para el campo de la infancia, se ubica en el nivel de las prácticas discursivas distorsionadas y manipulatorias, cuyos factores de poder reconocen que en el tiempo de la infancia se inicia el proceso de construcción de dominio, cuya conquista se hace más efectiva, cuanto más oculta logra permanecer.

Sin embargo, el autor plantea dos enfoques hegemónicos en las relaciones de dominación sobre la infancia: La compasión y la inversión. El primero de ellos parte de la premisa de la condición de indefensión e inocencia de los niños, hecho que, entre otros actores, suele ser aprovechado por los medios de comunicación que vuelcan sentimientos de compasión sobre la niñez, focalizando la atención del público en casos exageradamente descritos, provocando además un compadecer exacerbado que tiende a neutralizar conductas proactivas y efectivas implementaciones de los derechos de la infancia. Hecho que asociado al maternalismo/paternalismo, que alimenta la figura del desprotegido, diezma el desarrollo de la autonomía “como fuente para la expansión de una subjetividad responsable, origen de ciudadanía” (2005, 7).

Ahora bien, el segundo enfoque mencionado por Bustelo, es la inversión. En él hace alusión a la conveniencia económica, denominada “tasa de retorno”, una mercantilización de la infancia cuya lógica argumenta que la inversión en educación determina a mediano plazo el crecimiento económico. Aunque dicha educación sea

inconsulta con ellos y no corresponda a sus expectativas o verdaderas conveniencias. Hecho que el autor traduce en “el pago por la seguridad de no ser agredidos por los niños y adolescentes en un futuro próximo”, considerando las posibles rebeliones que puedan darse en el proceso de adiestramiento impuesto.

2.2.1 Aquella pobreza

“En medio de la pobreza, ser niño significaba simplemente deambular por una especie de abandono, de limbo donde nuestras voces – ya expresaran opiniones o bien tímidas protestas – se desvanecían, como nuestros sueños, ante la indiferencia de los adultos”.

CRISTINA PACHECO

La pobreza ha sido considerada como uno de los factores estructurales que afectan la promoción de la participación infantil, tal como lo plantean Caraveo y Linares (2007) al reflexionar sobre los factores que limitan las oportunidades de participación de un gran sector de la población mundial. Las autoras hacen referencia especialmente a las situaciones de pobreza y desigualdad que los niños deben enfrentar en el contexto latinoamericano, donde las políticas económicas y sociales emergentes apenas están abriendo la posibilidad de escuchar lo que los niños tienen que decir.

Bustelo y Minujin (1998) refieren que en América Latina, en donde ha aumentado la desigualdad, la vulnerabilidad social y la pobreza y se ha expandido el desempleo, la precarización del trabajo y el mercado informal de baja productividad y bajos salarios, el estilo hegemónico de política social imperante en la región se ha concentrado en la pobreza, ignorando las distintas y nuevas formas emergentes de vulnerabilidad y sobre todo, esquivando el problema de la desigualdad en la distribución del ingreso y la generación de empleo productivo de calidad” (1998, p. 20).

Los autores señalan además, que para construir un panorama comprensivo a cerca de lo que es la pobreza, debe recordarse a Sen, quien alertaba que es inevitable ir más allá de la identificación de los pobres. Es menester afrontar el tema de su comprensión multidimensional, “porque detrás de las mediciones están las personas, sus derechos necesidades, percepciones, sentimientos y el sufrimiento individual y colectivo generado por la pobreza, y la manera como estos elementos se determinan en una interacción compleja entre individuo, instituciones y sociedad” (1998, p. 20).

Acudiendo nuevamente a Perona y Rocchi, se puntualiza que el concepto de pobreza, que ha sustentado la mayor parte de los trabajos sobre el tema realizados en las dos últimas décadas, es entendida como carencia y representa a un estado de deterioro, a una situación de menoscabo que indica tanto una ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal, como una insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar aquella posición (2001, p. 2).

Las autoras profundizan en la definición de tales carencias, identificándolas como dificultades más estructurales o más coyunturales, de acuerdo al tipo de indicadores que se utilizan y por ende, el método por el cual se mide y clasifica el fenómeno de la pobreza. Es así como el ser pobre radica en no lograr la satisfacción de algunas necesidades básicas, pero “también se es pobre cuando aun cubriéndolas, los ingresos se ubican por debajo de una imaginaria línea de pobreza. Como resultante se habla de pobreza estructural, pauperizados, pobres por ingreso” (2001, p. 2).

En esta línea, el concepto de pobreza aparece vinculado a la idea de dificultad y de ausencia. Sin embargo, es necesario reconocer que dichas ausencias tienen diferentes orígenes, cuyo enfrentamiento requiere también de diversas habilidades. En esta tendencia que asume la pobreza como carencia, es en la que se vinculan “las nociones de vulnerabilidad y de exclusión y la posibilidad de pensar si pueden ser herramientas analíticas que permitan una aproximación” a la complejidad de escenarios a que se enfrentan todos aquellos que padecen de algún tipo de privación, para analizar el

proceso por el cual “amplios sectores de la sociedad perdieron la participación en una o varias formas de relación social” (Perona y Rocchi, 2001, p. 2).

Se puede concluir que aunque la definición de pobreza resulte implícita en la de vulnerabilidad, no son textualmente lo mismo, ya que la pobreza como se ha descrito se refiere a una “situación de carencia efectiva y actual, mientras que la vulnerabilidad trasciende esta condición proyectando a futuro la posibilidad de padecerla a partir de ciertas debilidades que se constatan en el presente”. En este mismo sentido, se pueden considerar dos categorías de vulnerabilidad, las cuales aplican en condiciones distintas, dependiendo de si la pobreza se padece como una carencia en el presente o si aparece como situación de alta probabilidad en un futuro cercano, dadas las condiciones de fragilidad imperantes. En el primero de los casos se alude a la condición de vulnerados, mientras que en la segunda se hace referencia a los vulnerables.

Finalmente, recordemos que Minujin (et al 2007) señala que a la luz de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), la pobreza infantil es una violación a sus derechos para sobrevivir y desarrollarse, teniendo en cuenta que los impactos de la pobreza en los niños, es diferente al que tiene en los adultos, ya que genera consecuencias adicionales muy significativas en su desarrollo integral. Por ejemplo, considerando la restricción al derecho a la educación, “carecer de un cuidado de salud mínimo o ser estigmatizado por sus pares” (2007, 9). Otro aspecto diferencial de la pobreza entre niños y adultos, radica en el impacto de la malnutrición y otro tipo de privaciones que pueden disminuir su crecimiento y desarrollo.

2.2.2 “¿Me acaricias o me golpeas?”... Maltratados, vulnerados...

“No sé, a usted le parecerá chistoso o no sé qué,
pero yo les pegaba desde la barriga y les decía
se van a estar quietas o ¿qué?”
(Rosita, madre de Laura y Antonella).

El Psiquiatra Álvaro Posada Díaz en un Artículo titulado Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil, publicado en el año 2008, describe que una de las formas relevantes de la violencia intrafamiliar es el maltrato infantil, que es definido por el Centro Internacional de la Infancia de París como “cualquier acto por acción u omisión realizado por individuos, por instituciones o por la sociedad en su conjunto y todos los estados derivados de estos actos o de su ausencia que priven a los niños de su libertad o de sus derechos correspondientes, que dificulten su óptimo desarrollo o ambos efectos” (2008, 1).

En la presentación del estudio, el director regional de UNICEF en Latinoamérica, Nils Kastberg, dijo que “la mayor parte de la violencia es totalmente invisible; simplemente no existen estadísticas nacionales o internacionales”. Dado que la violencia contra niños y adolescentes en Latinoamérica se da generalmente en el entorno familiar.

El maltrato en todas sus formas (físico, psicológico y social) y en todas sus características se constituye en el entorpecedor fundamental de las relaciones de crianza, educación, socialización, para obtener los resultados que se esperan de ellas. Sin embargo, su directa relación con los procesos participativos en los niños sólo ha sido estudiado en la medida en que se reconocen los efectos de la cultura autoritaria y a veces maltratadora de los adultos y sus efectos en el desarrollo infantil.

Posada (2008), también refiere que negligencia y maltrato intrafamiliar son fenómenos silenciosos y por eso no es de extrañar que sean más notificados en los primeros años cuando se incrementa la sensibilidad de la comunidad sobre el asunto. En muchas culturas este silencio es favorecido por cierta aceptación de formas de maltrato que, como el castigo físico, se practican como métodos para obtener mayor disciplina de los hijos. De hecho, no hay maltrato que sea eficaz para este fin y lo que se constata es que muchos padres recurren a formas de maltrato por no haber tenido oportunidades de conocer otras formas más eficaces para formar niños y niñas capaces de actuar con disciplina y respetuosos de los derechos de los demás.

En un artículo denominado “el maltrato infantil: mecanismos subyacentes”, Martínez (2009) describe que la exposición durante la infancia a estrés traumático, en la forma de abuso o negligencia, “está asociada con una mayor vulnerabilidad que resulta en el desarrollo de diversas psicopatologías”. Martínez plantea que diversos estudios clínicos muestran que el maltrato infantil está asociado con cambios en estructuras del cerebro tales como disminuciones en el volumen del hipocampo, el cuerpo calloso y la corteza prefrontal, entre otras áreas y/o alteraciones en los mecanismos neurobiológicos que regulan las conductas emocionales y las respuestas al estrés. Así mismo, el maltrato infantil temprano aumenta la probabilidad de desarrollar problemas de ansiedad, está asociado con una mayor vulnerabilidad a desórdenes de estrés postraumático, con desórdenes en el estado de ánimo, y con bajo control de los impulsos. Por lo que de forma específica, este flagelo se ha sido reconocido como elemento que predispone a la violencia, a la agresión impulsiva y al desarrollo de conductas antisociales en la adultez. (2008, 3).

En otras palabras, como lo plantea Aguirre (2006) en condiciones normales el apoyo afectivo da origen a relaciones de poder más equilibradas entre los adultos y los niños, además, genera confianza en sí mismo y en los demás, y facilita la participación activa en las redes sociales que rodean a la familia, bajo condiciones de pobreza. En cambio, bajo condiciones de inestabilidad psicoafectiva de los padres, exacerbada por conductas maltratadoras, se da origen al aislamiento y a la inseguridad de los niños, a una pobre comunicación de las vivencias internas y a un estado de permanente intolerancia en la relación que sostienen entre padres e hijos.

La mayoría de los adultos maltratadores justifican su proceder avocando una regulación del comportamiento, entendiéndose ésta como la forma en que los padres ejercen control y exigen obediencia a sus hijos. Aguirre prosigue planteando que esta regulación puede ir desde prácticas de crianza muy estrictas hasta maneras más sutiles de influir en el comportamiento de los niños.

En general la literatura reconoce dos tipos de regulación del comportamiento de los niños y que tienen efectos distintos sobre la conducta infantil, a una se la conoce como regulación positiva y a la otra como negativa.

En la regulación positiva, la obediencia la exigen los adultos asegurándose que sus demandas sean comprendidas por los niños y que éstos puedan comunicar espontáneamente lo que piensa sobre estas exigencias. En otras palabras, la regulación positiva se funda en una relación más horizontal entre los adultos y los niños, donde prima la explicación y el llamado de atención sobre las consecuencias que tienen los actos de las personas. En este sentido, no impera el autoritarismo sino el principio de autoridad, el cual estimula en los niños: el reconocimiento reflexivo de la norma, la independencia frente a la realidad circundante, el descentramiento progresivo de sí mismo y la madurez para actuar independientemente.

En contraposición, en la regulación negativa, el adulto emplea técnicas de control intrusivas, encaminadas más a restringir las acciones de los niños que a orientar su comportamiento, y adicionalmente sus exigencias se caracterizan por ser altamente arbitrarias. Como bien lo resumen Vargas y Ramírez, un padre restrictivo “(...) corrige continuamente a sus hijos, y exige de ellos obediencia inmediata e incondicional a sus órdenes” (1999, en Aguirre, 2006).

Bajo condiciones de extrema tensión, como las puede generar la pobreza o la marginación, es muy probable que los padres tienda a utilizar con más frecuencia el control negativo, dado que es una forma “económica” de actuar, en el sentido de que es más fácil emplear el golpe (práctica) para controlar, por ejemplo, el comportamiento rebelde de los niños, que dedicarle un tiempo para hablar u reorientar esa conducta hacia acciones menos disonantes.

En un estudio adelantado por Aguirre y Duran (2000), se informa que los padres de familia de estratos 1 y 2, especialmente las madres, si bien reconocen la importancia de

explicarles a los niños el por qué del castigo, ante la desobediencia de sus hijos terminan empleando el castigo físico (práctica) como un medio más efectivo para controlar este tipo de conductas.

En estos casos la explicación que dan los adultos de este comportamiento, está fuertemente marcada por la tradición y en muchos casos se encuentra que no tienen clara conciencia sobre las futuras consecuencias de sus actos sobre el desarrollo de sus hijos en todas las dimensiones.

Este flagelo y todas las implicaciones que conlleva en el desarrollo de los niños, es un gran limitante de la participación infantil, teniendo en cuenta que ésta es un proceso continuo en el que los niños se involucran activamente en las decisiones que afectan sus vidas: situación que difícilmente puede darse bajo la figura del maltrato.

La participación requiere además del diálogo e intercambio de información entre niños y adultos, como también entre los mismos niños, y se basa en el respeto mutuo y el poder compartido. Un tipo de interacción poco factible en los hogares donde la figura paternal autoritaria se impone por la fuerza.

2.2.3 Los niños que trabajan...

- y si quiere eso, ¿por qué no trabaja para comprarlo?

Así hago yo, pregúntele a mi mamá y verá...

(Fragmento de un diálogo entre Laura
y un compañero de clases).

Bustelo y Minujin (1998) destacan que uno de los elementos claves para garantizar una adecuada inclusión social y productiva, lo constituye la posesión de un empleo de calidad; un trabajo que garantice, con un considerable margen de estabilidad, para su poseedor y su familia, el acceso a los bienes y servicios básicos y a los constituyentes de

identidad compatibles con una ciudadanía plena. Para ellos, el empleo de calidad no necesariamente implica un trabajo asalariado con contrato permanente, sueldo medio o alto y cobertura local y social. Ellos plantean que el empleo de baja productividad e informal es el que actualmente ha tenido mayor nivel de expansión, puesto que se estima que cada diez nuevos empleos, ocho correspondieron a los de baja productividad.

Este tipo de factores inciden en la aparición del trabajo infantil, como un fenómeno socioeconómico que deviene de la flexibilización laboral, la cual ha provocado el aumento del desempleo y la precariedad laboral, y por ende, el surgimiento del trabajo de los niños en el mercado laboral. El problema tiene orígenes complejos mencionados anteriormente, en los que, según UNICEF, intervienen la falta de equidad en la distribución del ingreso y la inexistencia de políticas públicas de fortalecimiento familiar, prevaleciendo el avance del sector informal de la economía.

Esta descripción no es ajena a la niñez colombiana, tengamos en cuenta que por ejemplo, la OIT reporta que Colombia ocupa el cuarto puesto en América Latina y el Caribe, de doce países seleccionados por la OIT, entre los de más alta ocupación en trabajos por abolir en población infantil comprendida entre los 5 y 14 años de edad, con un 10 por ciento, por encima de Nicaragua (9%), Honduras (9%), Brasil (7%), Costa Rica (6%), El Salvador (5%), Belice (5%), Panamá (2%) y Chile (2%) (OIT, 2004, p 76).

Para iniciar la conceptualización del trabajo infantil, acudo a Zapata (2007) quien en un estudio adelantado para la CEPAL, ilustra que el trabajo infantil ha estado presente en nuestras sociedades en diferentes etapas de la historia. Sin embargo, a comienzos de la década de los noventa se generó una conciencia acerca de este problema y de la incidencia negativa que puede tener en el bienestar de los niños.

Entre las razones que motivaron a las organizaciones internacionales y académicos a preocuparse acerca del trabajo infantil se mencionan: su efecto adverso sobre la salud,

la educación y el desarrollo de los niños en desmedro de su bienestar presente y futuro. En parte, esto obedece a que el tiempo en que los niños deben dedicarse a quehaceres laborales es tiempo sustraído a sus juegos, amigos, estudios y descanso. Estos factores negativos tienden a perpetuarse entre generaciones, reduciendo la movilidad económica y social.

Si como resultado del trabajo infantil los niños tienen menos años de educación y menores ingresos futuros, entonces ser un niño trabajador puede generar un círculo de pobreza entre generaciones. Este también ha sido uno de los principales argumentos para que entidades como Acción Social en el caso colombiano, adopten estrategias conducentes a la superación de las denominadas trampas de la pobreza.

Sin embargo, los autores sugieren que cualquier estimación de trabajo infantil que se realice, depende de cómo se defina a un niño, cómo se define trabajo infantil y cuál es la calidad de la información disponible. La Convención de la OIT No 138 específica como 15 años a la edad por sobre la cual, en circunstancias normales, una persona puede participar en actividades económicas. Las circunstancias anormales especificadas por la OIT se refieren a que los niños pueden realizar trabajo ligero si son mayores de 13 años y trabajo peligroso sobre los 18 años (en Zapata, 2008, p. 8).

Así mismo, la OIT ha determinado qué ciertos tipos de trabajo son aceptables para ser realizado por los niños, mientras que otros, deben ser abolidos definitivamente. En particular, Haspels y Suriyasarn (OIT 2003) señalan que la comunidad internacional ha establecido los siguientes estándares para definir trabajo infantil:

Tabla 1. Definiciones de trabajo infantil de acuerdo a la OIT

Trabajo ligero (no considerado como perjudicial para el desarrollo del niño)	Trabajo infantil (perjudicial para el desarrollo del niño)	Peores formas de trabajo infantil
Trabajo liviano (menos de 14 horas/semana) para niños de 12 a 17 años. No daña la salud del niño ni su desarrollo. No está en conflicto con la escuela o entrenamiento vocacional. No es peligroso en su naturaleza.	Trabajo regular (14-43 horas/semana) Causa daño físico o psicológico. Evita el desarrollo educativo mental o físico. Niños que tienen menos edad que la establecida por la Convención No 138 de la OIT. Trabajo peligroso tal como está definido por la Convención No 182 de la OIT ^a	Todas las formas de esclavitud o similares como la venta o tráfico de niños y trabajo forzado. Prostitución o producción de pornografía. Actividades ilícitas, en particular producción y tráfico de drogas. Trabajo que por su naturaleza puede afectar la salud, seguridad o moral de los niños.

Tomado de: Trabajo, educación y salud de las niñas en América Latina y el Caribe: indicadores elaborados en el marco de la plataforma de Beijing. Daniela Zapata. Chile, 2007.

Los partidarios porque el trabajo infantil de tipo positivo o ligero sea reconocido se expresan en términos de una humanización del trabajo, lo cual implica combatir las condiciones, marcadas por la explotación laboral, en las que trabajan tanto adultos como niños.

Según Cussiánovich (2003), esta postura implica reconocer la “valía humana, personal y social que tiene el trabajo como componente en los procesos de humanización de la especie, y, por ende, el goce de este derecho” (2003, 12). De igual forma, el autor insta a un análisis crítico del trabajo infantil considerando las diversas

circunstancias en las que se da. Es enfático en determinar que no pretende la glorificación del trabajo como reductivo del ser humano, ni la negación de su significación a partir de las actuales condiciones de su ejercicio. Afirma que lo indicado debe ser el despojarlo de todo aquello que en su ejercicio lo hace denigrante o nocivo.

El asumir esta postura implica el que devolverle el valor de derecho al trabajo no signifique directamente el asumir las condiciones en las que los niños y las niñas trabajan y viven; en este sentido las mal llamadas peores formas de “trabajo infantil” no son reconocidas como trabajo y se asume una postura concreta en relación con la explotación “no hay ninguna complacencia ni complicidad con las causas y los efectos de la pobreza. La pobreza no constituye el fundamento conceptual ni fáctico del trabajo infantil ni del trabajo humano en general” (Cussiánovich, 2003, 12).

Esta actitud pasa por la revisión de las condiciones dominantes de trabajo en donde se separan las esferas laborales del resto de actividades humanas, se marcan los límites entre el tiempo de trabajo y el tiempo libre; es reinterpretar el trabajo como forma de creación de nuevas dinámicas al interior del hogar, de la comunidad y de la sociedad que permitan el desarrollo humano en su máxima expresión.

Es necesario pues concebir al niño, niña o adolescente trabajador como un ciudadano, en la medida en que posee razón, hace parte de un colectivo, es producto de una cultura y, a la vez, generador de cultura. Innegablemente, de este lugar que hoy asumen los niños en su vida cotidiana están surgiendo nuevos procesos de socialización que operan en la construcción de los nuevos sentidos de la infancia.

Este es una de las perspectivas planteadas desde el paradigma de la participación protagónica, que se basa en la experiencia de un colectivo organizado de niños trabajadores reconocidos en Latinoamérica como los NAT's (Niños y adolescentes trabajadores), que en algunos países de la región constituyen un fenómeno reciente en el esfuerzo de ejercer alguno derechos sustanciales para sí y sus familias, tal como lo

refieren Cussianóvich y Márquez (2002) retomando algunos de los planteamientos de Hart (1997).

2.2.4 Discapacidad visual... “sólo falta un sentido”...

“- Yo no tengo muchos amigos, mis compañeros me rechazan... porque me dicen, ahí viene la hija de la cieguita”

(Fragmento de una conversación con Laura)

A la hora de hablar de una terminología general en el ámbito de la discapacidad, se puede encontrar que existen una gran diversidad de términos que, dependiendo del contexto y de los profesionales que los utilicen, vienen a significar prácticamente lo mismo.

Por eso, la OMS, a través de sus clasificaciones, ha tratado de dar respuesta a la necesidad de una clasificación internacional general para compartir y comparar la información sobre la discapacidad. Así, ya en la década de los años setenta se puso en marcha la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM. Esta clasificación ha sido utilizada durante más de veinte años, a lo largo de los cuales se ha visto sometida a continuas revisiones (Gutiérrez, Cancela y Zubiaur, 2009).

En coherencia con este planteamiento, Vanegas y Gil (2007) en un abordaje de la discapacidad, desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial, el mundo de la vida para las personas en situación de discapacidad es descrito como una situación irregular, un sistema de eventos que se presentan en el cuerpo de algunas personas y la limitan para la realización de sus actividades cotidianas. Los autores hablan inicialmente de una situación irregular ya que se sale de los parámetros cotidianos.

Sin embargo, las discusiones en torno a la conceptualización de la Discapacidad se siguen dando en el mundo contemporáneo. Recientemente, desde España se ha venido proponiendo el modelo de la Diversidad Funcional como nueva tendencia. En este modelo se propone el uso de la dignidad, respeto y el reconocimiento por las diferencias no sólo físicas, sino también al digno respeto y reconocimiento de todas aquellas formas de expresión social, racial, cultural, de género, de edad, de religión expresadas en la naturaleza humana. Para ello, basa su análisis y sus propuestas en el uso y desarrollo de los Derechos Humanos y la propuesta de una visión bioética sobre la diversidad funcional, nacida de las personas que conviven diariamente con esa realidad.

Sin embargo, para esta investigación se seguirá acuñando el término de discapacidad desde una perspectiva integral, como la planteada por Vanegas y Gil. Ahora que se ha precisado la definición de Discapacidad, me adentro un poco más en esta particular descripción, especificando el tipo de discapacidad presente en la familia de Laura y Antonella, la Discapacidad Visual.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la discapacidad física, dependiendo del grado de afectación y limitación que genera al individuo, tiene también connotaciones distintas en el contexto inmediato de quien la tolera, presentaré a continuación una mayor descripción de la discapacidad visual, la cual se ubica dentro de la categoría de las discapacidades sensoriales, siendo éstas las relacionadas con la disminución de alguno de los sentidos.

La discapacidad visual es asumida en términos generales como la carencia, deficiencia o disminución de la visión. Tradicionalmente, se ha acuñado la expresión ciego para referirse a las personas que carecen totalmente de la visión. Este término ha sido bastante ambiguo, de hecho, de forma general, se entiende por ceguera el deterioro visual muy severo o total, pero no es necesario llegar a este nivel para tener dificultades en las tareas de la vida diaria. Por ello, se ha elaborado el término de ceguera legal o ceguera a efectos de la ley, ya que de este modo, podemos determinar el nivel de

impedimento visual para definir el perfil de las personas susceptibles de beneficiarse de las ayudas, servicios, prestaciones sociales y exenciones fiscales establecidas para esta discapacidad (Gutiérrez et al., 2009).

Vanegas y Gil (2007) reconocen que un gran porcentaje de la población mundial, sufre de algún tipo de discapacidad física. De esta población, los autores mencionan que en particular, las personas que presentan discapacidad visual están en desventaja en cuanto a la representación espacial de su entorno con respecto a la población vidente. La mayoría de estas personas viven solas y tienen dificultad en la realización de tareas cotidianas.

En su libro *el ciego en la escuela y la sociedad*, Custforth (1933) demuestra que las diferencias que se producen entre discapacitados visuales y videntes no se limitan sólo al aspecto sensorial, sino que trascienden a diferentes espacios de la vida. Por ejemplo, la pérdida de la visión intensifica el uso de los otros sentidos como una manera de compensar y de relacionarse efectivamente con el medio que le rodea.

El autor señala que el papel de los sentidos no se reduce sólo al aspecto sensible, por ejemplo, la vista proporciona un 70% de las sensaciones que normalmente se reciben y su radio de acción abarca planos tan distintos como la independencia personal, el trabajo, las relaciones sociales y la vida intelectual entre otros.

María Herminia Suñé en un artículo para la revista *discapacidad visual hoy*, aportes sobre la visión diferenciada (2010), presenta los resultados de una investigación por el reconocimiento de los factores psicosociales que llevan a una persona con discapacidad visual a elegir la dependencia como modo de vida, en uno o varios aspectos de su existencia.

Suñé resalta que la actitud del entorno es una variable determinante para que se promueva o se desaliente la independencia, que exista o no conocimiento y voluntad de estimularlo, la existencia de hermanos, el contacto con los otros.

Es en estos términos como debe evaluarse la relación que se teje al interior de los hogares donde alguno de sus integrantes es discapacitado visual, puesto que la dinámica familiar suele establecerse en condiciones de dependencia para realización de actividades cotidianas necesarias para el bienestar de toda la familia.

Toda la vida del invidente “ha de ser un esfuerzo continuado por conquistar su autonomía, por reducir sus diferencias, por tomar parte en la vida en común y para eso le será imprescindible una considerable fortaleza” (Suñé, 2010; 7). En este sentido estará dada, su relación con otros, con sus cuidadores. En la medida en que su nivel de conciencia le permita afrontar su propia situación sin generar dependencia de sus cuidadores ni someterlos, en caso de que estos sean niños, ya que de esta forma estaría restringiendo en ellos el desarrollo de ciertas libertades y limitando en sí mismo el adelanto de algunas destrezas importantes para su desenvolvimiento.

De esta forma, la dinámica familiar podría fortalecerse en una perspectiva participativa y no impositiva; permitiendo que tanto los niños como los adultos aumenten su autoestima y confianza en sí mismos. Recordando que es precisamente la participación la que fomenta sus capacidades generales y brinda la oportunidad de desarrollar el sentido de autonomía, la independencia, una mayor competencia y adaptabilidad social, elementos necesarios para afrontar las problemáticas derivadas de la condición de discapacidad visual.

2.3 Participar, un derecho potenciador que debe favorecerse desde la Infancia.

“Una mayor participación de la población no es más una vaga ideología basada en los buenos deseos de unos pocos idealistas. Se ha convertido en un imperativo, una condición de supervivencia. Informe sobre Desarrollo Humano”.
NN.UU. 1993

Los caminos trasegados... ¿qué es participar?

Desde una perspectiva etimológica la palabra proviene del latín participatio y parte capere, que significa tomar parte. A través de la participación se comparte con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con la vida propia y la de la sociedad a la que se pertenece.

Las significaciones más usadas de participación son: acción y efecto de participar; parte que corresponde a cada uno de los que participan en una cosa (Cussianovich, 2005. p. 16). Para que la acción y efecto de participar se constituyan en el ejercicio de un derecho que involucra el continuum opinión-decisión-acción; o para que cada uno pueda tomar la parte que le corresponda, primero deberían estar claramente definidos los actores del hecho y los fines o asuntos que los congregan.

Alfageme (2003), menciona cuatro tendencias conceptuales y prácticas a partir de las cuales se trata el tema de la participación infantil: la de la Convención de los Derechos del Niño, la de Roger Hart, la Teoría de la preciudadanía de la infancia y el protagonismo infantil.

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General el 20-11-1989, fue ratificada a lo largo de la década de los 90's del siglo pasado por 191 de los 193 Estados miembros de las Naciones Unidas, convirtiéndose así en el documento internacional más consensuado de la historia de la humanidad.

La Convención ha dado pleno reconocimiento, en el terreno internacional, a niños y niñas como sujetos de derecho, es decir, como ciudadanos. Pero cuando se habla de su derecho a la Participación, no se hace referencia por ejemplo, al derecho al voto, sino de algo mucho más profundo: el derecho a ser considerados como ciudadanos auténticos, el derecho a expresarse y a ser tenidos en cuenta en todos los aspectos de sus vidas.

En la perspectiva de Roger Hart, el modelo de la escalera de la participación infantil es su principal aporte. A partir de éste se caracterizan los distintos niveles que pueden presentarse en términos de la participación de los niños y las niñas en diferentes escenarios. Se considera que cualquier niño o niña está en capacidad de opinar, decidir, formarse un juicio propio y desarrollar iniciativas que trasciendan los escenarios infantiles, siempre y cuando se les permita hacerlo. La participación es, entonces, concebida por Hart (1993, p. 5) como un proceso para el que es necesario “compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive”. Es un derecho cuyo ejercicio sólo es posible a partir del desarrollo de la confianza y la autoestima, aprendidas de forma práctica, mediante la vivencia y la convivencia.

Por otra parte, La Teoría de la preciudadanía de la infancia está basada en las reflexiones histórico-filosóficas de Gonzalo García y Sergio Mico, dos investigadores chilenos que buscaron argumentar el por qué los niños no pueden considerarse ciudadanos aunque sí deben ser reconocidos como sujetos de derecho que como preciudadanos ocupan una posición importante dentro del desarrollo político de la sociedad. Su postura implica ver la infancia desde un enfoque que los limita a un papel pasivo en

espera de la adquisición de capacidades que les permita en un futuro ser sujetos políticamente activos (Arango, 2007).

Finalmente está la tendencia del Protagonismo Infantil, en la que Alejandro Cussianovich retoma la perspectiva de derechos para considerar a los niños y las niñas como ciudadanos en pleno ejercicio cuya participación en lo social y en lo político es requisito indispensable para el acceso a los demás derechos.

La propuesta del protagonismo infantil surge en América Latina a partir de experiencias con niños trabajadores y se basa en el reconocimiento de estos como actores sociales y no como meros ejecutores o consentidores de algo. En ese sentido no se reduce a lo político sino que debe tener en cuenta los demás ámbitos de la vida social (lo espiritual, lo identitario, lo emotivo y lo cultural) (Alfageme, 2003).

Por otra parte, Arnillas y Paucar (2004) adoptan un concepto de participación infantil, producto de la discusión y contraste entre diversas fuentes teóricas e indagaciones sobre representaciones sociales en niños, jóvenes y adultos, que se remite “al ejercicio de poder de niños, niñas y adolescentes, entendido como el derecho – asumido como capacidad – de opinar ante otros y con otros, de hacer que sus voces sean tomadas en cuenta seriamente y de asumir responsablemente, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas en asuntos que afectan sus vidas y las de sus comunidades” .

De esta definición cabe precisar que al referir el “ejercicio de poder” no se alude al poder político, sino a aquella capacidad de poder hacer algo. Un poder hacer que implica la toma de decisiones libre y espontáneamente, que les permite asumir retos y reconocer las habilidades y las capacidades que poseen.

Este “Poder” es analizado por Arnillas y Paucar (2004) de forma amplia, al abordarlo desde las concepciones que están a la base de las prácticas y de las propuestas

vividas entre adultos y niños y entre pares infantiles, destacando que se expresan dos perspectivas de poder en el ejercicio de la participación infantil: poder finito (que confronta, por el que se compite) y poder infinito (que se incrementa al compartirlo).

2.3.1 La Senda de la convención...

La Convención ha dado pleno reconocimiento, en el terreno internacional, a niños y niñas como sujetos de derecho, es decir, como ciudadanos. Pero cuando se habla de su derecho a la Participación, no se hace referencia por ejemplo, al derecho al voto, sino de algo mucho más profundo: el derecho a ser considerados como ciudadanos auténticos, el derecho a expresarse y a ser tenidos en cuenta en todos los aspectos de sus vidas.

Porque si bien es cierto que La Convención se dirige a los gobiernos como representantes de la población, la responsabilidad está situada en todos los miembros de la sociedad. Puesto que todas las personas, niños, niñas, jóvenes y, especialmente, las y los adultos (padres, madres, familias y comunidades, instituciones y organizaciones públicas y privadas, etc.) tienen la responsabilidad conjunta de propender por el desarrollo de la infancia, mediante la divulgación, promoción y defensa activa de sus derechos.

Los Principios Básicos sobre los que se fundamenta La Convención de los Derechos de la Infancia son cinco (UNICEF 1999):

a. La igualdad (no discriminación): Los derechos recogidos en la Convención conciernen igualmente a todos los niños y las niñas, sin discriminación de ningún tipo y, por tanto, independientemente del sexo, cultura, religión, lengua, discapacidad, opinión, procedencia o situación social. Es el principio de la protección universal, que iguala a todos los niños y las niñas del mundo en unos parámetros mínimos de bienestar.

b. El interés superior del niño: Cuando las personas adultas, las instituciones, administraciones, tribunales u organizaciones, tomen decisiones que afecten a los niños y las niñas, han de tener en consideración, como factor principal, aquello que sea mejor para ellos y ellas.

c. El principio de subsidiariedad: Los Estados están obligados a asumir las funciones protectoras y/o asistenciales, cuando las madres, padres, tutores u otras personas directamente responsables de la crianza y desarrollo de los niños y las niñas no sean capaces de cubrirlas, y deben facilitarles el apoyo y ayuda necesaria para que sean capaces de hacerlo de la mejor forma posible.

d. El respeto y la consideración a la opinión y puntos de vista del menor: Las niñas y los niños tienen derecho a decir lo que piensan sobre todo aquello que les afecte. Lo que digan ha de ser escuchado con atención por parte de los adultos. Cuando los tribunales u otros organismos oficiales tomen decisiones que les puedan afectar, han de tener en cuenta lo que los niños y las niñas sienten, necesitan y desean.

e. Vigilancia, evaluación y exigencia de responsabilidades y sanciones: Contra aquellos países que, habiendo ratificado la Convención, atenten contra alguno de los derechos de la infancia recogidos en ella.

En general, Los artículos de la Convención congregan las realidades y necesidades de la infancia a nivel mundial. Cada uno de ellos busca responder a situaciones reales, contrastadas y repetidas en distintos continentes, países y sociedades. Por lo que analizarla, conlleva a un análisis de la infancia en el mundo, pero también da cuenta de las posibilidades del mundo adulto, al conferirle un lugar significativo en ese proceso.

La participación de niños, niñas y adolescentes desde el enfoque de derechos está centrada en el reconocimiento de su derecho a participar en todo lo que les concierne,

hecho clave además para asegurar el cumplimiento de los demás derechos (Crowly, 1998).

Con respecto al capítulo de La Convención, Gerison Lansdown plantea en su obra “¿Me haces caso?” que si bien la Convención sobre los Derechos del Niño no utiliza la palabra “participación”, éste es el término que se ha adoptado generalmente en el lenguaje que se utiliza para describir el proceso de respetar el derecho de los niños a manifestar su opinión y a que se la tome en serio.

Lansdown resalta que teniendo en cuenta que la palabra en cuestión tiene más de un significado general en el habla común, a menudo se produce una cierta falta de claridad acerca de lo que se quiere decir cuando la comunidad interesada en los derechos del niño habla de participación infantil. Puesto que todos los niños, “participan” en una gran variedad de actividades en su vida cotidiana. “Toman parte, por ejemplo, en juegos, deportes, lecciones, ceremonias religiosas y actividades artísticas. Sin embargo, en el contexto de los derechos humanos, participar significa más que tomar parte”. Y agrega “Tomar parte en una actividad deportiva organizada por un adulto no es verdadera participación. Sí lo es contar con el espacio necesario para crear el juego, decidir los roles respectivos, las reglas y el objetivo principal” (Lansdown, 2005; p. 14).

Erika Alfageme, Raquel Cantos y Marta Martínez en un trabajo para la Plataforma de Organizaciones de Infancia – POI (2003) a propósito de los postulados de la Convención plantean que la participación social es un derecho humano para todos los ciudadanos y ciudadanas sin distinción alguna.

Agregan que en este sentido la Convención sobre los Derechos de Niño establece que la infancia tiene derecho a expresarse, asociarse, reunirse e informarse. A partir de lo cual afirman que si los niños y las niñas ejercen estos derechos desde la responsabilidad, no sólo se benefician ellos mismos, sino que contribuyen al bienestar de su comunidad, como un ciudadano más.

2.3.2 Un Atajo, ‘El Paradigma del Protagonismo Infantil’...

En una de sus proclamas como promotor del protagonismo infantil, Alejandro Cussiánovich sustenta lo siguiente:

“(…) quienes sostenemos el protagonismo como el deber de llegar a ser lo que somos como seres humanos, con dignidad, con individualidad, con pertenencia a un colectivo mayor, con identidad propia y propositiva, con absoluta valoración y respeto por el otro, con saber ser y saber vivir con los demás. Por ello podemos decir que el protagonismo se nos presenta en primer lugar como una necesidad inaplazable de la especie humana y de cada individuo y por ello mismo como un derecho inherente a la condición humana y a los pueblos” (2005, p. 16).

Con lo cual se da otra connotación a la noción de participación e incluso al mismo protagonismo como la tendencia participativa que se difunde más en la actualidad.

El protagonismo permite retomar la condición de sujeto y actor del niño, de su derecho a la opinión, a tener voz, a participar en todo aquello que le concierne.

Pero se trata de un protagonismo que debe constituir también un modo de vida, un estilo, una concepción de la vida en sociedad, de las relaciones que en ella se establecen, una auténtica espiritualidad. Y esto es lo que constituye un objetivo a lograr a través de toda acción, iniciativa o lucha que pretenda inscribirse en el interés superior del niño.

Así mismo, en un texto cuya autoría comparte con Márquez, Cussiánovich plantea que debe propiciarse un salto “De la participación al protagonismo”, ya que quedarse en “participación” a secas es quedarse en un enfoque insuficiente. Pero además, invita a reconocer que la “participación por nada puede ser un fin en sí misma y que ella, en todo

caso, es más bien una condición finalizada en algo que la supone, pero que la trasciende y le da sentido” (2002, p. 18).

En concordancia con esto, Alfageme y otras asumen que el paradigma del protagonismo como el marco conceptual y práctico que da a la participación su horizonte social, político, cultural, ético; pero además porque enfatiza el derecho que asiste a cada individuo a ser actor de su propia vida. Lo importante es que desde el paradigma de la promoción del protagonismo se recuperen los discursos sobre prevención, protección, provisión, participación. Reiterando, que no hay protagonismo sin participación, pero que no toda participación es protagonismo. De allí que se haya acuñado la expresión “participación protagónica” (2003, p. 15).

Por su parte, Gaitán (1998) define el protagonismo infantil como:

“El proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto social de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc.”. (1998: 86).

El concepto de participación que usa el enfoque del protagonismo es considerado como una noción dependiente del paradigma social, político, económico y cultural en el que se inscribe. Al respecto, Ángel Espinar Señala los trazos que componen el concepto de participación de este enfoque:

“La participación es un derecho, un fin instrumental para la consecución de otros derechos; es el ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad; es un principio, una práctica y un proceso que apuntan no sólo a la

concientización del individuo sino a la construcción de actores sociales; está vinculado al ejercicio de la ciudadanía y del poder”. (2004, p. 17).

2.4 Sus sentidos, su forma de hacerse en el mundo

“El sentido de las rutinas diarias no desaparece enteramente sino que está subordinado al “sentido de la vida”.

BERGER Y LUCKMANN

El desarrollo teórico de este capítulo se fundamenta en la sociología del conocimiento y para adentrarnos en los principales postulados en los que estructuro mi nave viajera, les invito a leer el siguiente aparte centrado en el niño y su proceso de configuración de sentido, extraído del último documento que escribieran Berger y Luckmann en compañía:

“El niño se incorpora desde un comienzo al ámbito de las relaciones sociales: con sus padres y con otras personas importantes. Estas relaciones se transforman progresivamente en acciones regulares, directas y recíprocas. En rigor, el niño es incapaz de realizar una acción en la acepción amplia de la palabra. Aun así, como organismo individuado dispone de las capacidades corporales y de conciencia inherentes a la especie humana, las que emplea en su comportamiento frente a los demás. Las acciones de otras personas respecto del niño están determinadas en gran medida por esquemas de experiencia y acción extraídos del depósito social de sentidos. El niño aprende, de una manera progresiva, a comprender y a entender el sentido de las acciones de sus contrapartes. De este modo, es capaz de percibir las acciones de los demás como acciones típicas a la luz de patrones históricos de experiencia y acción. El niño se sitúa a sí mismo en relación con las reservas sociales de sentido. Durante este proceso desarrolla progresivamente su identidad personal. Una

vez que llega a comprender el sentido de sus acciones, también entiende que a él se le considera en principio responsable de sus propias acciones”. Berger y Luckmann (1997, pp. 43-44).

Esto nos indica que desde el comienzo de su existencia, el niño se imbuje en el mundo de las relaciones, inicialmente lo hace con sus padres y con sus cuidadores primarios. De allí surgen otras relaciones que progresivamente se van transformando, en la medida en que él también cambia, en la medida en que diversos factores de su contexto inmediato fluyen y le afectan.

En la singularidad que lo reconoce como individuo concreto, se sabe que dispone de características propias a la especie humana, pero que de forma única puede emplearlas en su excepcional forma de comportarse con y frente a otros. Así mismo, lo hacen sus pares, cuyas acciones respecto del niño son establecidas a partir de los depósitos de sentido, demarcados por sus particulares experiencias. Es así, como el niño asimila progresivamente su auténtica forma de comprender y reaccionar frente a las acciones de los demás; siendo competente para descubrir, cuáles puede aprehender y trasladar a su propia forma de expresarse en el mundo que lo rodea.

En palabras de Berger y Luckmann, “El sentido no es más que una forma algo más compleja de conciencia: no existe en forma independiente. Tiene siempre un punto de referencia. El sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre las varias experiencias” (1997, 32).

Los autores, también reconocen que dicha forma de conciencia empieza a configurarse desde la niñez; reconociendo también, que el mundo de la infancia, conduce, a la confianza, no solo en las personas y a sus definiciones de cada situación. Este mundo de la infancia, como lo aluden los autores es “masivo e indudablemente real”, de una forma indefectible, considerando que no podría darse de otra forma en esta etapa de desarrollo de la conciencia. Cualquier asomo de duda sobre las realidades

aprehendidas en la infancia, sólo es concebible más adelante, teniendo en cuenta la ontogenética necesidad de protorealismos en la aprehensión del mundo.

Es a partir de este análisis donde Berger y Luckmann indican que el conocimiento del sentido común, no sólo es la base de la sociología del conocimiento, sino que se constituye en el edificio de significados, sin el cual ninguna sociedad podría existir (1994, 31).

2.4.1 Socializando en diferentes escenarios

“La socialización nunca es total,
y nunca termina”.

BERGER Y LUCKMANN

La mayoría de los autores coinciden en pensar que el proceso de socialización se da en una interacción entre el sujeto y el mundo social organizado. Sin embargo, algunas posturas como la de Durkheim, plantea que un proceso de socialización se transmite ya establecido y hace referencia a un sujeto pasivo que se adapta al medio a través de procesos de transmisión, es decir, para los seguidores de esta corriente, el sujeto es receptor de cultura. Para el caso de la presente investigación, seguiré considerando los planteamientos de Berger y Luckmann, donde se expone que la sociedad determina en parte al sujeto; sin embargo, el sujeto también es sugerente de nuevas formas de relación, es decir, propone una interacción dialógica entre el sujeto y la sociedad, en la cual tanto sujeto como sociedad se transforman.

Estos autores señalan que el individuo no nace miembro de una sociedad, sino que lo hace por una predisposición hacia la socialidad que le permite llegar a ser miembro de una sociedad. Este hecho acontece a través de un proceso continuo y dialéctico compuesto por tres momentos: externalización, objetivación e internalización.

En la externalización, el individuo mediante la interacción establece relaciones dialógicas que le permiten expresar aquello que ha interpretado y a lo que le ha conferido un sentido, configurando de esta forma un orden social que pasa a ser conocimiento social. Durante la objetivación, ocurrida cuando aquél orden social “construido a partir de procesos de habituación e institucionalización, y en respuesta a la necesidad de legitimidad para el ejercicio del control, se objetiva ocultando su génesis humana en representaciones simbólicas y haciéndose extraño a las nuevas generaciones” (Alvarado y Botero, 2007). Finalmente, en la internalización el mundo social objetivado se proyecta de nuevo en la conciencia, originando una aprehensión inmediata de algún acontecimiento significativo para el sujeto.

Es así, como la socialización es entendida, como una “inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckmann 1994, 166). Resulta conveniente indicar que la señalación de un sector de la sociedad obedece a que no todos los agentes de socialización son significativos, ni los contenidos específicos que se internalizan son los mismos para todas las sociedades.

Ahora bien, debe reconocerse que la socialización en sí misma comprende dos grandes ámbitos señalados por los autores. La socialización primaria, la cual es entendida como aquella por la que el individuo transcurre en su infancia. Ésta le permite integrarse a una sociedad, mediante el establecimiento de relaciones con la realidad y las aprehensiones que hace del mundo desde sus propios referentes valorativos y emotivos. Así mismo, la socialización secundaria como proceso posterior, es la que promueve al individuo ya socializado a nuevos escenarios del mundo objetivo de su sociedad.

Es gracias a esta descripción que Berger y Luckmann advierten que la socialización primaria suele ser la más significativa para el individuo, hecho que puede evidenciarse también en las estructuras básicas de la socialización secundaria, al cual se asemeja a las estructuras de la primaria. En parte, porque la socialización primaria permite algo más

que un aprendizaje estrictamente cognoscitivo, ya que se formaliza en circunstancias de una gran carga emocional.

En la socialización primaria, pues, se construye el primer mundo del individuo. Su peculiar calidad de firmeza debe atribuirse, al menos en parte, a la inevitabilidad de la relación del individuo con sus otros significantes del comienzo.

Ahora bien, el alcance y el carácter de la socialización secundaria son determinados por la internalización de aquellos mundos derivados de la realidad principal y que empiezan a institucionalizarse en otros momentos de la existencia. En ella se adquieren conocimientos específicos sobre los “roles” que empiezan a institucionalizarse, entre otras razones, por la división del trabajo que se impone en las rutinas cotidianas.

Resulta claro que la socialización primaria no puede consumarse sin que haya una identificación con carga emocional del niño con sus otros significantes, mientras que gran parte de la socialización secundaria se logra sin este tipo de identificación, bastándose con la identificación de carácter mutuo que surge en cualquier comunicación dada entre seres humanos. Y dichos actores interactúan principalmente en la familia y la escuela, escenarios primordiales de socialización primaria y secundaria, respectivamente.

En el caso de la familia, por sus formas de organización, normas, historias y entramados, ocupa un lugar determinante en la configuración de sentido. Es allí donde se adquieren desde la infancia los valores, aprendizajes y actitudes que conllevan al establecimiento de singulares formas de relación social. Inclusive, hoy en día, la familia ha venido adquiriendo un status de actor público por ser el espacio donde se ponen de manifiesto prácticas democráticas, participativas y de equidad, que se evidencian en las maneras de establecer normas, límites, jerarquías de acuerdo al tipo de convivencia que se da al interior de ella. En conclusión, la familia es un escenario de vida social, donde se aprende a vivir en comunidad. (Zuluaga, 2004).

Por su parte, la escuela cumple también un rol importante en el proceso de socialización, al orientar sus acciones hacia la formación de “ciudadanos reflexivos, críticos, deliberantes y creativos” (Zuluaga, 2004). Estos retos hacen parte de su papel socializador, favoreciendo las bases para una convivencia participativa e inclusiva.

2.4.2 Las cargas valorativas, la expresión del sentido

Cuando referí el proceso dialógico por el que transita el sujeto al configurar su identidad social hice alusión a los momentos que los autores Berger y Luckmann identifican en él. Sin embargo, es preciso señalar que durante el último momento, el de internalización, se atraviesa por una especie de traducción mediante la cual el individuo le otorga un lugar, un valor, un significado o nivel de importancia a los acontecimientos que interpreta. Elementos importantes para el desarrollo del presente estudio, puesto que son ellos los que nos permitirán reconocer y comprender la expresión de los sentidos que las niñas han configurado en torno al fenómeno de la participación en su singular contexto. Por esta razón, procuraré a continuación una conceptualización básica sobre elementos constitutivos del sentido como lo son las prácticas y las experiencias.

Recordemos que en su abordaje teórico estos autores, también hacen énfasis en los procesos afectivos “que permiten a los sujetos, además de interpretar y apropiarse la realidad, dar cargas de valor que conducirán a la acción de los sujetos, legitimar los procesos sociales y conducir la configuración de identidades individuales y colectivas” (Botero y otros, 2008:78). Esto, teniendo en cuenta que para la sociología del conocimiento, sólo las vivencias que hayan sido aprehendidas subjetivamente, alcanzando un mayor grado de esclarecimiento temático, se convierten en verdaderas experiencias.

Podríamos iniciar entonces esta descripción retomando las prácticas cotidianas, considerándolas como aquellas acciones que se hacen habituales, dado que “la vida

diaria está llena de secuencias de acción social y la identidad de un individuo se forma tan sólo en dicha acción” (1997, 5).

Resulta muy interesante reconocer que el sentido de la experiencia derivada de una acción cualquiera emerge así mismo en momentos y circunstancias particulares, como la acción consciente de un sujeto que procede en relación con su entorno social o natural “para resolver algún problema”. Estas soluciones pueden llegar a ser intersubjetivamente relevantes, considerando que los problemas a los que un individuo pueda enfrentarse, es factible que se presenten en las vidas de otras personas, lo cual genera una acción social interactiva, donde las soluciones se encuentran en común y se hacen disponibles para otros mediante diferentes formas comunicativas.

Es así como personas distintas reaccionan de forma semejante a retos equivalentes, siendo factible que esperen este esquema de reacciones en los demás, llegando inclusive a obligar que se asuman así, de acuerdo al predominio que se tenga en los otros. Es entonces, como el sentido de las experiencias y de las acciones se construye mediante las funciones relacionales de la conciencia. Esto hace posible que vinculemos experiencias actuales, con otras vividas en un pasado cercano o lejano. Relaciones que se erigen como tipos o esquemas de experiencia que se almacenan como reservas sociales de conocimiento.

Todo este proceso de configuración de sentido en la conciencia individual, no podría darse en sujetos aislados, ya que las secuencias de la acción social que se dan en la vida diaria y que derivan en la interacción sólo adquieren su fundamento cuando se imbrican con la experiencia disponible en el contexto social. Ocurre así, porque los elementos del sentido individual están influenciados, tipificados y clasificados por patrones experienciales y esquemas de acción que emergen desde las reservas sociales del sentido común.

2.4.3 El sentido en la vida cotidiana

En esta investigación, el mundo de la vida cotidiana se impone como el principal escenario en el que los protagonistas tanto se expresan, como configuran sus sentidos. Como lo plantean Berger y Luckmann “El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos” (1994, 37).

La vida cotidiana se expresa como una realidad desentrañada por los hombres, de tal forma que tenga para sí un significado subjetivo coherente. Por ello es que aceptamos los datos de aquellos fenómenos específicos que se producen en ella, sin ahondar en sus fundamentos. Este mundo se da por establecido en el comportamiento cotidiano, cuyo origen se ubica tanto en los pensamientos como en las acciones, fundamentadas a través de las objetivaciones de los procesos y los significados subjetivos que fundamentan el sentido común.

Es por ello que el sentido común “encierra innumerables interpretaciones pre-científicas y cuasi-científicas sobre la realidad cotidiana, a la que da por establecida (1994, 38)”. La aprehensión de la realidad de la vida cotidiana se da como una realidad ordenada, dado que sus fenómenos se expresan ya dispuestos de antemano en las pautas imperantes en ella. Especialmente, esta realidad que se presenta en la vida cotidiana, está ya constituida antes de que como individuo se hiciese presencia en el escenario que la realidad transcurre.

También existe un aspecto analizado por los autores que resulta muy apropiado para la comprensión del caso en cuestión y es lo referente al realissimum de la conciencia que se da, precisamente, en el mundo de la vida cotidiana, como una presencia continua de fenómenos que aunque devengan de otros instantes de la existencia, están presentes en el “aquí y ahora”, en la cotidianidad de nuestras vidas. Circunstancias que se

alimentan en la intersubjetividad que compartimos con otros, permitiéndonos establecer diferenciaciones entre la vida cotidiana y las otras realidades sobre las que adquirimos conciencia. Dado que “estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí”. Berger y Luckmann (1994, 40).

Así mismo, es la realidad de la vida cotidiana la que se establece como realidad irrefutable, por el sólo hecho de estar ahí, de forma continua y rutinaria. Por ende, “vivo en el mundo del sentido común de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimiento” (1994, 60). Sin embargo, la interacción con los otros que se comparte la cotidianidad, se afecta por la participación común que se da en ella, puesto que cada estructura de conocimiento está determinada a ciertas rutinas y sus circunstancias propias., donde la historia se ordena y ajusta a cada acontecimiento colectivo dentro de una unidad espacio-temporal coherente con las vinculaciones que se tejen.

De esa manera se recrea el universo simbólico y significativo cuya existencia pasada y futura prevalecerá a cada vicisitud de la existencia individual que pueda surgir en el mundo de la vida cotidiana.

3. LA MEJOR FORMA DE VIAJAR

3.1 La bitácora, las coordenadas...

Considerando que el propósito de este estudio es el de comprender los sentidos sobre participación infantil en un contexto específico de vulnerabilidad social y que las cuestiones que se abordan están formuladas desde una perspectiva holística, elegí un enfoque investigativo y un método que me permitieran aprehender esta realidad, de tal forma que pudiera adentrarme en su mundo simbólico. Tal como lo describiera Wilcox (1980), se atiende la necesidad de relacionar el fenómeno y los sujetos en particular con su contexto, para trascender las dimensiones espacio-temporales, y así poder comprenderlo.

Fue así como, ubicada en el enfoque comprensivo opté por un estudio cualitativo, recordando a Taylor y Bogdan (1986:20) quienes indican dentro de los aspectos significativos de la investigación cualitativa, que el investigador vea tanto al escenario como a las personas desde una perspectiva holística; estudiando a los sujetos en el contexto de su pasado y de las situaciones en que se hallan.

Reiteremos que en el paradigma cualitativo, la investigación hace énfasis en cuatro aspectos: el significado, que obedece a la interpretación que el sujeto hace de su realidad; el contexto, el cual contempla los elementos constitutivos de la vida social, cultural e histórica del sujeto; la perspectiva holística, que concibe tanto el escenario, como los participantes y las actividades como un todo integral; la cultura, valorando las acciones, los conocimientos y las vivencias del sujeto de estudio.

En cuanto a la interpretación del sentido, debe admitirse que no es una tarea sencilla, por cuanto elaborar la exégesis de un sentido transmitido conlleva un riguroso

ejercicio que permita diferenciar la verdadera interpretación de aquella que impulsada por la espontaneidad pueda darse.

Es así como Dilthey en sus investigaciones sobre la historia de la hermenéutica, precisa la comprensión, la interpretación y la hermenéutica así: “comprensión es el proceso en el que, a partir de manifestaciones exteriorizadas de la vida del espíritu, esta se hace presente al conocimiento. Una interpretación es una comprensión realizada conforme a las reglas del arte, de las manifestaciones de la vida fijadas por escrito. Llamamos hermenéutica a la doctrina del arte de comprender las manifestaciones de la vida fijadas por escrito”. (Maggiotti, 2002).

De esta forma se precisa que comprender no es ni percibir, ni convenir, ni destinar cierto conjunto de criterios. En realidad significa adentrarse en un proceso por el que se llega a conocer el interior de una vida, con la orientación de los signos en los que se expresa.

Ahora bien, para el diseño adopté la metodología del Estudio de Caso, ya que es una alternativa que cuenta con las características necesarias para poder efectuar un análisis intensivo y en profundidad del fenómeno de la participación infantil, hasta lograr su máxima comprensión en el contexto demarcado. También tuve en cuenta que este método es propio en situaciones auténticas y paradigmáticas, donde el descubrimiento de nuevas relaciones conceptuales y teóricas puede surgir.

Recordemos a Yin (1989:23) quien plantea que el método de estudio de caso tiene los siguientes rasgos distintivos:

- Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real
- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes
- Se utilizan múltiples fuentes de datos, y
- Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.

Descripción que Eisenhardt (1989) complementa al concebir un estudio de caso contemporáneo como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”, por cuanto permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable y explorarlos en forma más profunda, hasta obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno.

El estudio de caso representa una herramienta muy útil para investigar, ya que permite tener como resultado una perspectiva holística de una situación o evento en estudio, concediéndome como investigadora amplias posibilidades para abordar el problema de investigación.

3.2 Los planos de la nave viajera (Diseño de la investigación)

Con base en los fundamentos expuestos, describiré a continuación las fases por las que trasegó el proceso metodológico de esta investigación. Inicialmente retomaré a Yacuzzi (2006), quien en su obra plantea que un estudio de caso tiene en general los siguientes pasos:

1. Diseño del estudio.
2. Realización del estudio.
3. Análisis y conclusiones.

Proceso que es también descrito por Pérez Serrano quien indica que los estudios de casos constituyen un procedimiento que trata de profundizar en un mapa de problemas a través de tres fases: la primera, llamada “Preactiva”; la segunda “interactiva”, y la tercera “posactiva. (1994, 95).

Así pues, la presente investigación se desarrolló en tres momentos:

FASE 1 – DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

En esta primera etapa del estudio, tras realizar una clarificación suficiente sobre las preconcepciones y las intencionalidades investigativas, a la luz de los fundamentos teóricos que demarcaban un amplio campo problémico, procedí con la identificación de los sujetos informantes, cuya “aparición” matizó de manera singular dicho horizonte, permitiéndome establecer un punto de equilibrio entre aquéllas claridades epistemológicas y la contundente realidad que allí surgía.

Fue así como aquél escenario me condujo a establecer que la situación ameritaba la realización de un estudio de caso, para profundizar y lograr una mayor descripción de aquél microcosmos en el que se me admitió de forma tal, que pude compartir diversas situaciones con las niñas y su familia, con gran familiaridad. En estos acercamientos iniciales, acudí a la observación participante para realizar un primer contraste de aquella realidad con el referente teórico, lo que me permitió reconocer algunas categorías emergentes que me motivaron a definir futuras estrategias de profundización.

De esta forma, pude establecer que, por las características de los sujetos de estudio y las diferentes influencias predominantes, podría efectuar una nueva etapa de acercamientos basados en la dinámica de los encuentros conversacionales, a través de los cuales pude definir mejor la estructura de la investigación.

Para la realización de dichos encuentros, establecí siempre como punto de partida una actividad lúdica con las niñas, para que en torno a ella pudiésemos conversar sobre cada elemento central del estudio, facilitando así la exploración de los aspectos relacionados con la participación y su imbricación con el contexto de vulnerabilidad social que ellas mismas reconocían en sus vidas.

FASE 2 – CONSTRUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Esta etapa, de carácter interactivo, se definieron cuatro instrumentos diferentes aplicados durante seis encuentros conversacionales registrados en video.

Se inició con la indagación por el auto-reconocimiento de los riesgos y carencias que las niñas identificaban en sus vidas; para ello se partió de una actividad de dibujo, de cuya descripción se desprendió la exploración de estos elementos de su condición de vulnerabilidad social.

Posteriormente, a partir de la fabricación de unos títeres y su espontánea puesta en escena se indagó por las prácticas participativas que para las niñas prevalecían en su cotidianidad.

Finalmente, tras la elaboración de un horario se exploró por la carga valorativa que las niñas daban a dichas prácticas, procurando por identificar aquellas que les eran más significativas a la hora de satisfacer o evitar las carencias y los riesgos, previamente señalados.

Para llevar a cabo la interpretación y posterior comprensión de lo expuesto por Laura y Antonella, se aplicó el Análisis Conversacional, teniendo en cuenta que al examinar la interacción conversacional se precisa que el interés central se ubica sobre las orientaciones de los participantes en cada una de sus intervenciones.

Se eligió esta opción, porque el análisis conversacional es un método que permite el estudio de procesos psicosociales que se dan en situación de interacción "cara a cara" (Iñiguez, 2004). “Su punto de partida básico es que el lenguaje puede ser comprendido por su uso y, por ello, reconoce la conversación como la forma social del lenguaje, es decir ‘de hacer cosas con las palabras’ conjuntamente con otras personas” (Antaki, 1994; Kottler y Swartz, 1996) en (Iñiguez, 2004; 3). Además, porque su objetivo

principal es el de buscar, empíricamente, cómo las personas actúan en su cotidianidad y mediante qué procedimientos les dan sentido a sus acciones.

FASE 3 – REVELACIÓN DEL SENTIDO

Para llegar a este momento donde se revelan los sentidos configurados por las niñas en torno a la participación, debí efectuar un proceso de interacción dialógica con ellas y un permanente análisis de las categorías y la forma en que estas se relacionaban y transfiguraban.

Cada una de las conversaciones sostenidas con Laura y Antonella se interpretaron en búsqueda de los sentidos subyacentes en cada una de sus frases y palabras, gracias a la identificación de los enunciados más representativos hallados tras cada lectura y relectura efectuada a la luz de las categorías de análisis identificadas.

El descubrimiento de nuevas tendencias y contradicciones, me permitieron establecer la coherencia y la cohesión global entre los diversos enunciados, de tal forma que logré una aproximación preliminar a la comprensión del sentido que las niñas le otorgaban al fenómeno en cuestión, concluyendo en una renovada categorización de los enunciados en campos semánticos. Todo lo anterior, gracias al análisis de la conversación, que me permitió comprender algunos de los cotidianos rasgos de este singular contexto.

3.2.1 Unidad de análisis

Para esta investigación la unidad de análisis se ubica en la configuración de sentidos sobre participación en niñas en condición de vulnerabilidad social; precisando que, de acuerdo a la exposición dada en el referente teórico, los sentidos sobre participación infantil se asumen como aquella forma de conciencia cuyo punto de referencia se ubica en las distintas experiencias dadas a través del derecho que los niños tienen a expresarse

en la vida cotidiana, el cual les ha permitido alcanzar un rol protagónico en diferentes escenarios y aspectos de sus vidas.

Mientras que la niñez en condición de vulnerabilidad social se define teniendo en cuenta que a algunos niños y niñas, aún siendo reconocidos como sujetos de derechos, se les restringe su posibilidad de expresarse también como seres competentes, como actores sociales, políticos y económicos; restricción que coincidentemente suele darse en contextos donde las condiciones sociales de riesgo, de dificultad, les inhabilitan e invalidan, de manera inmediata o en el futuro, en la satisfacción de su bienestar integral.

En suma, los sentidos sobre participación adquieren una resonancia específica en niñas, más aún cuando están determinadas por unas circunstancias particulares, como las que se han descrito en otros apartes de este informe.

3.2.2 Unidad de trabajo

En coherencia con el enfoque cualitativo de esta investigación y el diseño elegido para comprender la configuración de sentidos sobre la participación infantil en un contexto de vulnerabilidad social, la unidad de trabajo estuvo conformada por dos niñas, hijas de padres invidentes, elegidas de forma deliberada, considerando para ello el estudio de un caso de tipo paradigmático.

Estas niñas se hicieron protagonistas en esta investigación, pero de forma indirecta toda su familia participó del proceso de construcción de datos, debido a la profundidad con que se procedió en cada acercamiento con ellas.

En uno de los acercamientos iniciales que efectué con la familia, sus padres describían con satisfacción la forma en que las niñas asumen roles protagónicos en la vida familiar y escolar que le han facilitado a la familia un significativo bienestar en medio de las condiciones de miseria que han rodeado sus vidas desde siempre.

Es importante resaltar que cuando dimos inicio a esta investigación Laura y Antonella, con 10 y 9 años de edad respectivamente, se encontraban cursando los grados quinto y tercero de básica primaria en una institución de carácter público del municipio de Mariquita, Tolima.

Así mismo, es conveniente señalar que además de las condiciones previamente descritas, las niñas han visto afectada su salud de diversas formas, tanto por enfermedades, como por accidentes. Las dos han sido sometidas a procedimientos quirúrgicos; Laura fue intervenida por una cardiopatía y actualmente padece artritis juvenil de tipo degenerativo, de acuerdo a lo relatado por su madre. Además, durante el tiempo en que he trabajado con ellas he podido presenciar también dos hospitalizaciones de Laura por enfermedad diarreica aguda y dolores intensos a causa de su artritis; de igual forma se ha visto expuesta a dos accidentes considerables que sufrió por estar haciendo mandados en su bicicleta, por los que debió ser atendida en el servicio de urgencias en el Hospital local. Por su parte Antonella, fue operada de apendicitis a temprana edad y recientemente sufrió un accidente por el que debió amputársele parte del dedo pulgar de su pie izquierdo.

Pese a esto, ellas suelen mantenerse muy activas y ocupadas en diferentes labores de tipo escolar y familiar. Aunque también participan de actividades extracurriculares como la escuela de música dirigida por el Conservatorio del Tolima a nivel municipal, en la que Laura desde hace varios años viene aprendiendo a ejecutar el piano y la flauta.

En lo referente a las redes sociales de apoyo con las que cuenta su familia, debo mencionar que no cuentan con apoyo de ningún familiar cercano, distinto a su madre y padrastro invidentes, ya que su abuela y tíos más próximos se radicaron desde hace un par de años en otra ciudad. Por lo que actualmente sólo cuentan con el respaldo de amigos y conocidos con quienes han estrechado vínculos a raíz de diferentes acontecimientos. Entre ellos, el que su madre haya integrado la Asociación de personas en situación de Discapacidad del municipio – ASOPIMAT, durante algún tiempo.

Además de la permanente gestión que su progenitora hace, acudiendo inclusive a medios locales de comunicación cuando por circunstancias específicas solicita el respaldo de la comunidad Mariquiteña.

3.2.3 Técnicas e instrumentos para la construcción de datos

Recordemos que tanto las técnicas como los instrumentos de investigación son el resultado de un proceso implícito o explícito, más o menos elaborado de investigación, que equivalen a la concreción de los factores o elementos conceptuales que se quieran analizar en una determinada población, de forma tal que se pueda establecer una relación o mediación entre el mundo real empírico y el mundo conceptual teórico.

3.2.3.1 Observación Participante

Elegí esta técnica para efectuar una inicial y única aproximación a los sujetos de estudio en su entorno natural, mediante la inmersión en una reunión de carácter familiar que me permitió vislumbrar algunos elementos de su contexto que por sus potencialidades, debían ser explorados en mayor medida, posteriormente. Esto, retomando el planteamiento de Katz en Bourdieu y otros (1988), “el instrumento es una teoría en acto”, afirmando que la observación es el medio más genérico para concretar dicho acto. Aquí la observación se presenta como un medio de referencia para la construcción de conocimiento.

En este estudio, la observación participante fue elegida como técnica para redimensionar hacia una realidad mucho más próxima la teoría sobre vulnerabilidad social, considerando que incluye diversos elementos que era necesario demarcar en correspondencia a las características particulares de este caso. Recordando que es posible efectuar en principio observaciones selectivas siempre que se tenga claro qué se va a observar.

Validando el carácter interactivo de la observación participante, pude registrar este primer encuentro familiar en video, de forma tal que las niñas tomaron parte activa en la situación, tomando durante la mayor parte del tiempo el control sobre aquello que se grababa y lo que no, respetando en principio la perspectiva de que primara el auto-reconocimiento de ellas en cada una de las pesquisas efectuadas. Así mismo, pude elaborar un registro personal de notas, sobre diferentes eventos acontecidos en la etapa inicial de trabajo de campo como fueron: una cotidiana reunión familiar (video), una visita a su escuela, ceremonia religiosa de su Primera Comunión y la asistencia proporcionada a un accidente que Laura tuviese en bicicleta el día en que se cambiaban de casa. Estos acercamientos iniciales, me permitieron redefinir in-situ los aspectos más significativos dentro del gran entramado que su condición de vulnerabilidad social implicaba. A continuación presento una relación precisa de los momentos observados:

Tabla 2. Momentos observados

MOMENTOS	PARTICIPANTES	DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN
COTIDIANO ENCUENTRO FAMILIAR	Rosita (madre), Jorge (padrastró), Laura y Antonella.	Se llegó al hogar, justo cuando se presentaba una discusión entre la pareja de adultos (madre y padrastró). La razón de la discusión radicaba en que debían buscar nuevamente un sitio para vivir, puesto que tenían conflictos con los dueños de la casa donde tenían alquilada una habitación transitoriamente.
VISITA A SU ESCUELA	Profesoras, Laura y Antonella.	Se visitó su escuela, ya que inicialmente se buscaba explorar este escenario de socialización al que ellas hacían alusión frecuentemente. La visita se efectuó en la hora de descanso y pudo establecerse diálogo con sus profesoras. Las niñas acudieron al encuentro de la investigadora al notar su presencia en el lugar.
CEREMONIA DE PRIMERA COMUNIÓN	Rosita (madre), Jorge (padrastró), Laura y Antonella.	A solicitud de la familia, se les acompañó en la ceremonia litúrgica de Primera Comunión de las niñas, la cual se efectuaba para todos los niños de su escuela, la cual es dirigida por una comunidad religiosa.
ACCIDENTE DE LAURA	Rosita (madre), Pedrito (amigo de Laura), Laura y Antonella.	El día en que se disponían a cambiarse de casa, una de las niñas se accidentó. La madre solicitó apoyo, puesto que se encontraba sola al frente de la situación que incluía el trasteo de sus enseres a un albergue transitorio, mientras ellas buscaban donde hospedarse de forma más o menos definitiva.

3.2.3.2 Encuentros conversacionales

En contraste con las múltiples técnicas en investigación social, la conversación siendo su constituyente original, es una práctica sencilla que sólo comprende dos momentos: hablar y escuchar.

Sin embargo, en esta descripción pretendo trascender el plano literal del hablar y el escuchar, procurando extraer de ellas su totalidad, partiendo del hecho cotidiano expresado por Heidegger “el hombre es hombre en tanto que hablante” (1990). Es así como propongo validar lo expuesto por Aguirre (2006) al definir la conversación como un momento en el cual el que habla se expone al Otro y deja que las palabras reflejen una vivencia. Puesto que la conversación debe permitir la posibilidad de mirar un fenómeno en su conjunto.

Así mismo, este autor retoma a Fromm (1993), quien señala que un elemento importante en la conversación es la posibilidad de que haya confianza, ya que sólo en la confianza es posible “restaurar el clima en el cual el Mismo y el Otro puedan conversar, las verdaderas palabras que a pesar de ser dichas, anuncian el advenimiento de un Decir que apenas se insinúa” (2006, 8).

Sin embargo, teniendo en cuenta que los diálogos se establecían en torno a temáticas específicas y que las interlocutoras eran niñas, se diseñó una ruta flexible para cada encuentro conversacional, que girara en respuesta al interés investigativo, pero que permitiera no sólo la comprensión de lo formulado, sino la atenta correspondencia y cooperación de parte de ellas. Encuentros que se realizaron en, distintas ocasiones, en la intimidad de su hogar; así como en el mío; aunque también nos reunimos a conversar en escenarios aislados de sus rutinas, para propiciar momentos de mayor confianza entre nosotras.

De esta forma, se lograron seis encuentros conversacionales registrados en video, con su aprobación y la autorización de su madre. Así como el registro fotográfico y la consolidación de múltiples anotaciones de campo que obtuve en encuentros espontáneos en los que las escuchaba u observaba.

A continuación describo secuencialmente, la correspondencia dada entre cada uno de los momentos de la fase de construcción de la información y las técnicas e instrumentos utilizados para cumplir cada una de las promesas investigativas fijadas:

Tabla 3. Secuencia metodológica

TÉCNICAS	OBJETIVOS	SESIÓN	INSTRUMENTOS
Observación Participante	1. Describir la condición de vulnerabilidad social de Laura y Antonella, a partir del auto-reconocimiento de sus riesgos y carencias.	Sesión N° 1	• “Acercándonos”
Encuentros Conversacionales	2. Identificar cuáles de sus prácticas cotidianas son para ellas de tipo participativo.	Sesión N° 2	• “Explorando Mundos
		Sesión N° 3 Sesión N° 4	• “Personificando a Participatina”
	3. Describir aquellas prácticas participativas reconocidas por las niñas como las más útiles para afrontar su condición de vulnerabilidad social. 4. Explorar los significados, valores y sentimientos que Laura y Antonella les atribuyen a dichas prácticas participativas.	Sesión N° 5 Sesión N° 6	• “Mi Horario”

3.3 Recreando el mapa (Estructura de análisis de la información)

Cómo había mencionado antes, para la fase del análisis de la información me basé en la técnica del Análisis Conversacional (AC), el cual entiende que la interacción está organizada estructuralmente y se puede observar en las regularidades de la conversación común y corriente. También tiene en cuenta que toda interacción está orientada hacia el contexto y que todos los detalles de la interacción deben ser observados.

Un elemento importante de este tipo de análisis se centra en las estrategias empleadas por los analistas conversacionales, quienes utilizan los datos originales y basan su análisis, entre otros, en los siguientes planteamientos de Hitchcock y Hughes (1989: 159):

1. La conversación es organizada por las partes que conversan.
1. Esta ordenación y organización de la conversación se puede presentar en los datos originales.
2. Las descripciones conversacionales deben ser contextualmente específicas.
3. Los datos deben recogerse de la forma más fiel posible y desde los lugares naturales donde se producen, por lo general a través de registros tecnológicos como el audiocassette o el videocassette.
4. La unidad de análisis para el análisis conversacional no debe ser la frase, sino más bien las palabras.

El planteamiento del Análisis Conversacional asume, que el objetivo principal es el de buscar, empíricamente, cómo las personas actúan en su cotidianidad y mediante qué procedimientos les dan sentido a sus acciones. El postulado básico del AC, es el intento de aprehensión del significado que las personas participantes en una situación dan a sus propias acciones, a la situación misma y a las consecuencias que se derivan de ellas (Iñiguez, 2004). Fue por este planteamiento, que se adoptó como principal técnica de análisis en este estudio.

En concordancia con lo anterior y considerando que las categorías de análisis de las que partió este estudio son: Niñez en condición de vulnerabilidad social y Sentidos de Participación Infantil, me permito presentar a continuación dos matrices de análisis tomadas de las propuestas hechas por algunos autores referenciados en el marco teórico y adaptadas a la realidad empírica de este caso.

En atención a los postulados de Perona y Rocchi y las dimensiones que plantean para identificar ciertos niveles e indicadores de la Vulnerabilidad Social en los hogares, adapté una matriz que además permite señalar el contexto específico de la conversación en la que se identifica su contenido desarrollado (propuesta metodológica de análisis para el AC), señalando si hace alusión a un riesgo o a una carencia y consecuentemente a qué indicador y dimensión correspondería dentro de la teoría señalada. Esta propuesta de análisis me permitió identificar también aquellas tendencias que indicaban la emergencia de categorías no contempladas por las autoras.

Tabla 4. Matriz de análisis para la categoría de niñez en condición de vulnerabilidad social

RIESGOS (POSIBILIDAD O CONTINGENCIA DE DAÑO) Y CARENCIAS (AUSENCIA, FALTA DE...)					
CONVERSACIÓN	CONTENIDO DESARROLLADO	RIESGOS / CARENCIAS	INDICADORES	DIMENSIÓN	OBSERVACIONES

Ajustándome al mismo esquema propuesto desde el Análisis Conversacional, pero considerando la importancia de clasificar las prácticas que por las niñas eran identificadas como de tipo participativo, diseñé igualmente una matriz que me permitiera realizar un análisis previo y saber cuáles de ellas serían interpretadas posteriormente, para reconocer y comprender los diferentes componentes de los sentidos.

Tabla 5. Tendencias sobre las prácticas participativas

PRÁCTICA FRECUENCIA	CONVERSACIÓN	CONTENIDO DESARROLLADO	ESCENARIO DE LA PRÁCTICA
ALZAR LA MANO – PEDIR LA PALABRA Frecuencia alta			
HACER OFICIO / HACER MANDADOS Frecuencia Alta			
GESTIÓN Frecuencia Baja			
TRABAJAR Frecuencia Media			
ESCUCHAR – OPINAR Frecuencia Alta			

De igual forma, del texto “de la participación al Protagonismo Infantil” (Alfageme, 2003), se adopta un modelo de matriz para facilitar el análisis de información cualitativa sobre la temática señalada. Sin embargo, se realizó una adaptación a esta guía, para que conduzca al reconocimiento de esas expresiones, pero en torno a cada uno de los aspectos que integran la formación de sentidos.

Finalmente, se adopta otro elemento, en el que se quiere identificar para su respectivo análisis las acciones que se acometen en diferentes aspectos donde es posible evaluar la participación infantil, a manera de indicadores. El anterior es el elemento central de la Actividad denominada “Lo que vale y lo que no”, (Alfageme et al., 2003) y fue diseñada para valorar las experiencias participativas de los niños. Lo descrito se enmarca de forma tal que pueda reconocerse el cumplimiento de cada indicador en los diferentes escenarios, planteados para cada práctica por las mismas niñas en sus diferentes interlocuciones.

Una vez identificado el cumplimiento o no de los indicadores en cada práctica, se identificaba dentro de los repertorios de cada una de ellas, las expresiones que hacían alusión a los elementos constitutivos de los sentidos, que fueron explorados en el último encuentro conversacional, los cuales variaban también de acuerdo al escenario aludido por ellas (familia o escuela).

Tabla 6. Matriz de análisis para la categoría de sentidos sobre participación infantil

EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS PARTICIPATIVAS						
PRÁCTICAS	INDICADORES DE PARTICIPACIÓN	ESCENARIO		COMPONENTES DE SENTIDO		
		ESCUELA	FAMILIA	SIGNIFICADOS	VALORES	SENTIMIENTOS
		SÍ O NO				
<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar- opinar 	Posibilidad de recibir Información relevante y formarse un juicio propio					
<ul style="list-style-type: none"> • Alzar la mano – pedir la palabra • Escuchar- opinar 	Reconocimiento de voz, capacidad de proponer – Expresar libremente opiniones y puntos de vista – Ser escuchados en asuntos que les afectan					
<ul style="list-style-type: none"> • Alzar la mano – pedir la palabra • Escuchar- opinar 	Capacidad de cuestionar y analizar – Su opinión es tomada en cuenta					
<ul style="list-style-type: none"> • Alzar la mano – pedir la palabra 	Capacidad de elegir – Ser consultados sobre temas relevantes					
<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar • Hacer oficio/ hacer mandados 	Capacidad de asumir responsabilidades individuales					
<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar • Alzar la mano – pedir la palabra • Trabajar 	Capacidad de asumir responsabilidades sociales					
<ul style="list-style-type: none"> • Alzar la mano – pedir la palabra • Escuchar- opinar 	Conocimiento acerca de sus derechos					
<ul style="list-style-type: none"> • Alzar la mano / pedir la palabra 	Reclamar sus propios derechos					
<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar 	Posibilidad de influir socialmente: transformación – Posibilidad de reunión para tratar asuntos relevantes social					

4. LOS RESULTADOS DEL PEREGRINAJE

4.1 Sobre aquello que pudo observarse...

Retomando lo descrito anteriormente, en la etapa inicial de aproximación a la familia de Laura y Antonella se procedió al registro mediante la Técnica de Observación Participante, para identificar cuáles eran los factores más determinantes dentro de su condición de Vulnerabilidad Social.

Fue así como opté por profundizar conceptualmente en aspectos como: Maltrato y trabajo infantil, discapacidad visual y pobreza en lo que concernía a esta gran categoría teórica. Todo lo cual obedecía a las tendencias que de forma preliminar surgían en la realidad empírica estudiada. En estos momentos específicos, como investigadora participé en algunas actividades cotidianas y extraordinarias de las niñas, tanto en su medio familiar como escolar, para obtener otro punto de vista, que no era apreciable desde fuera.

Las tendencias que prevalecieron inicialmente y que como planteé esclarecieron las particularidades de este caso en un campo teórico tan amplio como el de la Vulnerabilidad Social, se tomaron a partir de enunciados como los siguientes, donde de forma general se pueden identificar importantes propensiones conceptuales:

Maltrato Infantil:

En las expresiones que aparecen a continuación, pude notar una tendencia significativa en torno a la situación de maltrato físico y psicológico al que las niñas se han visto expuestas. Estas evidencias surgieron de forma espontánea en los acercamientos iniciales con el grupo familiar, encontrando que dicha problemática era también aceptada por los adultos con los que cotidianamente conviven y quienes, en correspondencia a la creciente aceptación que surgía en torno a mi presencia como investigadora, las revelaban.

- “Lo más importante que me ha pasado este día fue la juetera que me dieron porque le robé mil pesos a mi papá. Me mandaron a comprar una mantequilla y quedaron mil pesos. Se los di a guardar a Antonella y ella después le contó a mi mamá. Me comprometí a no hacerlo de nuevo para que mi papá volviera a creer en mí”. Laura

- “A Antonella la tengo alejada, separada del resto del grupo y ahora molesta menos. Porque era que si no quería trabajar, tampoco dejaba que los demás trabajaran”. Profesora Martha

- “Mi profesora favorita es Ignacia, porque ella no es como la profesora Martha que me grita y me agarra de la mano muy feo”. Antonella

- “Lo que no me gusta es que mi mamá me quiera pellizcar”. Antonella

- “No sé si a usted le parecerá chistoso o qué, pero yo les pegaba desde la barriga y les decía se van a estar quietas o qué”. Rosita (madre)

- “Yo las corrijo muy fuerte. Sé que me paso con ellas en cuanto al juguete. A ellas pues creo que las castigo injustamente, con ser que yo sé, me duele mucho y les digo discúlpenme, me pasé. Ellas me dicen mami, pero fue injusto mire esto y esto. Entonces me pongo de muy mal genio. Trato de corregirlas cuando no estoy como alterada, como de mal genio porque sé que voy a cometer un error muy grande, entonces trato de estar más bien calmada”. Rosita (madre)

Trabajo Infantil:

Otra tendencia que pude identificar en los relatos de las niñas y su familia en este primer momento de la investigación y que correspondía a la categoría conceptual de Vulnerabilidad Social, estaba relacionada con su quehacer laboral. Una actividad asumida de forma natural en sus expresiones y reconocida igualmente por sus progenitores.

- “El próximo domingo no podemos vernos, me toca ir con mi papá a pedir”.

Laura

- “Yo le ayudo a vender las boletas a mi mamá y estudio. Y de la casa lo que más me gusta hacer es ayudarle a barrer a mi mamá, ayudarle a tender la cama y lo que más me gusta es lavarle la ropa a ella”. Antonella

- “Y si quiere eso, ¿por qué no trabaja para comprarlo? Así hago yo, pregúntele a mi mamá y verá” Laura.

- “Yo me dedico un poco a ser ama de casa y trabajo haciendo rifas (...) tengo ya distribuido el año para hacer actividades en todo el año (...) En mariquita, callejeado puerta a puerta, en los barrios, en el centro, en los centros comerciales, en todo puerta a puerta (...) Desde la edad de año y medio ellas trabajan conmigo”. Rosita (madre)

Pobreza:

Haciendo alusión a diferentes carencias reconocidas tanto por la misma familia, como por algunas profesoras de las niñas, me basé en expresiones como las siguientes para ahondar en la conceptualización de la pobreza y sus connotaciones en contextos particulares como los de esta familia.

- “Ellas están acostumbradas a manipular la gente y si tienen una situación tan precaria por qué a veces hacen cosas como si tuvieran. Ayer le regalaron a un niño dos mil pesos, pero para ellas siguen pidiendo”. Profesora Adela

- “Ellas son unas niñas que han crecido en la calle, podrán decir que tienen su hogar y todo, pero toda la vida han dependido de pedir limosna y utilizar a las niñas para eso”. Profesora Martha

- “A toda hora le recuerdan el pasado de ella y su presente, como son, que ella no hace nada que a ella no le gusta el estudio. Yo creo que entre más le recalca eso

uno a ella, más complejos tiene. A mí me duele mucho como me las hacen a un lado a ellas, a donde vamos empiezan a burlarse de mis hijas y a criticarnos a toda hora”.
Rosita (madre)

- “Nuestros ingresos pues son bajos, porque siempre han sido bajos (...) no se cubren todas las necesidades que tiene uno”. Rosita (madre)

Discapacidad Visual:

Aunque la discapacidad sensorial no es un factor que se encuentre frecuentemente presente en las teorías sobre Vulnerabilidad Social, era evidente que, en atención a las características del contexto familiar de los sujetos de estudio, emergería como una tendencia importante en las valoraciones que las niñas hacían de su entorno.

Así mismo, es una condición que se presenta de forma distinta y constante en diferentes escenarios de la vida de las niñas, lo que la hace reconocible tanto para los integrantes de la familia, como para los otros que están en contacto frecuente con ellos.

- “Casi no tengo amigos. Me rechazan por mi mamá, porque dicen ahí llegó la hoja de la cieguita”. Laura

- “Pues... pues cuando estuvieron de bebés pues siempre era lo que el papá y yo pudiéramos hacer por ellas dos (interviene la investigadora diciendo: “porque el papá también... y rosita retoma diciendo:) también tiene problemas visuales es semi-invidente, alcanza a ver un poquito, pero yo soy una persona invidente no veo nada”.
Rosita (madre)

- “Laura sobreprotege a Antonella y si uno la regaña la otra se pone brava. Ella es la que busca los cuadernos y la desatrassa, hace de papá y mamá”. Profesora Ignacia

Aunando todo lo anterior, fue como fundamenté el capítulo sobre Vulnerabilidad Social del marco teórico, de una manera inductiva, que me permitió esclarecer conceptos básicos en el estudio de este caso, cuyas subsiguientes etapas en el trabajo de campo se desarrollaron mediante la técnica de Encuentros Conversacionales, donde se pudo avanzar aún más en el reconocimiento que las niñas hacían de los principales riesgos y carencias a los que se sentían expuestas en la mencionada urdimbre. Así mismo, se pudo progresar en la comprensión de los sentidos que sobre participación han configurado.

4.2 Sobre aquello que se conversó...

Tal como lo presenté en la Tabla N° 3 mediante los Encuentros Conversacionales se realizaron diferentes actividades, con los que se buscaba cumplir las promesas investigativas de este estudio. Los resultados de este proceso me permitieron identificar las siguientes categorías: 1) Riesgos y Carencias tangibles e intangibles, 2) Las prácticas participativas en la vida cotidiana, 3) El sentido de las prácticas participativas.

4.2.1 Riesgos y carencias tangibles e intangibles

- Te pregunto por ejemplo... ¿A ti qué te hace falta?
 - ¿En qué? ¿En lo material o en lo espiritual?
- (Fragmento de un diálogo entre la investigadora y Laura)

He denominado así esta categoría, a partir de la tipificación espontánea que hiciera una de las niñas durante la exploración por aquellos riesgos y carencias que ellas mismas identificaban en su trayectoria de vida. En este segmento se reconocieron cuatro tendencias, algunas de las cuales pueden ser consideradas como emergentes en cuanto a Vulnerabilidad Social se refiere.

Para establecer dichas tendencias se usó como referente el anexo metodológico propuesto por Perona y Rocchi en su obra “Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares”.

Advirtiendo que muchos de los hallazgos trascendieron tanto los indicadores, como las dimensiones propuestos en este anexo, el cual coincide bastante con los que se utilizan a nivel nacional en entidades como el Departamento Nacional de Planeación y la Alta Consejería para la Acción Social, para evaluar la condición de pobreza, exclusión y vulnerabilidad social de los hogares colombianos.

Esto pese a que las autoras plantean su propuesta metodológica para abordar la vulnerabilidad social de modo que permita analizar las diferencias, las heterogeneidades, el mayor o menor nivel o grado de fragilidad y de riesgo de las unidades familiares, que incluye considerarla en diferentes ámbitos o dimensiones; “algunos que hacen al contexto, otros al micro espacio de relaciones conformado por las características de los miembros. A partir de la información que se registra para los individuos o para el hogar, según sea la dimensión que se considere y de modo de poder establecer las relaciones pertinentes, se construyen las unidades de análisis” (2001, 5).

Así mismo, puedo anticipar que los hallazgos nos indican una mayor tendencia hacia el reconocimiento de carencias que de riesgos, y que en una frecuencia alta, las carencias se asocian con elementos o situaciones intangibles que en poco coincidieron con lo propuesto por las autoras.

En la primera tendencia se encuentran todas aquellas afinidades o coincidencias con el ámbito relacional que para las autoras contempla las posibles inserciones de redes de relaciones en sistemas de sociabilidad, de contención que hacen a la integración en diferentes lazos sociales. En esta tendencia se ubicaron todas aquellas expresiones que de acuerdo a esta explicación cabrían en dicho ámbito, aunque en ocasiones no coincidieran con alguno de los indicadores propuestos. A continuación presento algunos fragmentos con sus respectivos contenidos desarrollados a partir de las conversaciones sostenidas con las niñas y que dan cuenta de esta orientación.

- (...) Tu papá es el menos cariñoso?
 - sí, porque él recibió una infancia sin... así como sin... seca... entonces él casi no nos demuestra cariño como mi mamá.

Su papá es poco cariñoso, porque tuvo una infancia en la que se le expresó poco amor y por eso hace lo mismo con ellas. Ahora ellas reciben poco afecto de parte de la figura paterna que tienen, pero se muestran comprensivas ante las razones que lo impulsan a él a proceder así.

- Me gustaría que mi hermana cambiara ese mal genio, esa diabla que lleva por dentro...

Se ubica nuevamente en el ámbito espiritual y lo que menciona es la necesidad de que su hermana cambie el mal genio que la caracteriza, tan extremo que lo asemeja al de una criatura sobrenatural.

Este aspecto sobre las características psicológicas o conductuales de uno de los integrantes del hogar no logra asociarse con ninguno de los indicadores propuestos. Sin embargo, considero que debería incluirse en esta tendencia, ya que aparece como una necesidad de cambio para Laura y sus padres de forma reiterada, pero también como un riesgo ante la posibilidad de exclusión y maltrato para Antonella.

- (...) Qué más crees que te hace falta?
 - de lo espiritual?... Nada... no me hace falta nada.. Ah! Sí! .. Un poquitico más de amor...
 - un poquito más de amor? De quién?
 - (piensa)... de todos... (señala con sus dedos un gesto, indicando la cantidad de amor que requiere) un poquito, así... nada más...

En el ámbito afectivo, que para ella hace parte de una categoría espiritual, la niña señala que le falta un poco más de amor de parte de todas las personas con las que convive. La referencia hacia la falta de afecto es un elemento que aparece repetidamente.

- (...) Tú alguna vez te has sentido en peligro de algo?
 - sí.
 - de qué?

- De las mentiras. Sí, porque ya me demostré que las mentiras son feas. Uno cuando menos piensa... mentira, mentira, mentira, se forma un lío graaandíisimooo... entonces... es mejor andar con la verdad y no con las mentiras.

Para ella las mentiras representan un peligro al que se ha sentido expuesta. Las considera desagradables y peligrosas por los problemas que pueden derivarse de ellas. Ante esto, lo mejor es proceder con honestidad, con la verdad.

- Y qué otra cosa te parece peligrosa?

- La muerte. (Breve pausa) qué tal que el día de mañana yo me muera, mi mamita, mi cuchita quede por ahí sola con mi hermanita, con mi papito... a mí sí me daría tristeza.

Su muerte también le parece peligrosa, porque tras ella su mamá, su hermana y su padrastro, su familia quedaría sola. Más allá de lo que para ella representaría el morir, está el hecho de que su familia sin ella sería más vulnerable.

Otro elemento reiterativo en las conversaciones con ellas y que podría ubicarse en esta tendencia es el concerniente a una continúa ambivalencia que las niñas tiene sobre su autoconcepto. En algunos casos se valoran positivamente y en otros se evidencia una baja autoestima, probablemente esta circunstancia se deba a la valoración que hacen los otros de ellas y la propia percepción que en otros momentos aflora de forma espontánea, o que ellas consideren que son fuertes en algunos aspectos y débiles en otros; puesto que ellas saben que son útiles en algún contexto, casi imprescindibles para ciertas situaciones, ahí son fuertes; mientras que en otras circunstancias, el no cumplir a cabalidad con una “orden o instrucción” de sus padres las convierte en “brutas” .



Dibujo de la Familia, elaborado por Laura durante la Actividad Explorando mundos.

La segunda tendencia se relaciona con la dimensión de tipos y formas de la organización familiar, donde las autoras describen que deben considerarse aspectos como a la posición social de los hogares, ya que las características sociodemográficas de los hogares y su ubicación social importan para analizar requerimientos y necesidades y la posibilidad de satisfacción, según diferentes etapas del ciclo vital, responsabilidades según género y generaciones.

- Bueno, y cuéntame ¿ qué cosas crees que hay en ese paisaje que tú no tienes y que te gustaría tener?

- mmm... qué no tengo que a mí me gustaría tener? (pausa) que mi mamá viera y que mi papá también.

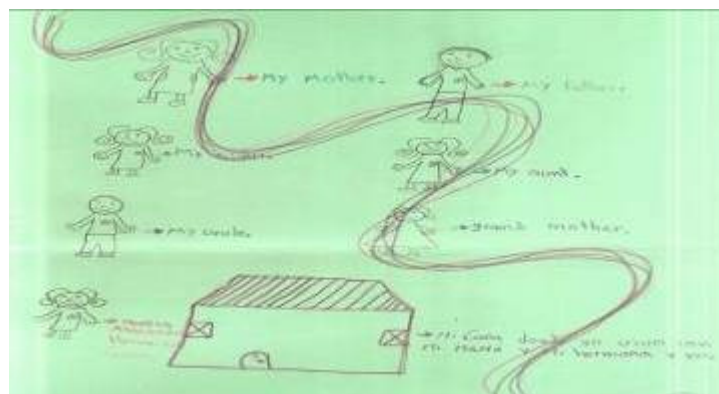
En el dibujo de su familia ella logra identificar que Algo que no tiene y le gustaría tener es que sus padres pudieran ver. Aunque dentro de los indicadores no se hace alusión a las características físicas de los integrantes del hogar, a pesar de que aborda aquellas vinculadas al mercado laboral, no especifica sobre aquellas que podrían limitarlo, como la discapacidad física.

- ¿Qué otra cosa crees que te hace falta?

- En lo espiritual... en lo espiritual... ah! Bueno, pero en lo material.. En lo material a mí me gustaría que mi mamá viera y mi papá también y que todas las personas que estén desplazados y eso, pudieran recuperar sus casitas y todo lo que a

ellos les hace falta y poder mejorar su vida. Y en cuanto a lo espiritual (dice mirando al techo).

Cuando va a empezar a nombrar lo que le hace falta en aquella categoría que ella misma ha propuesto como “lo espiritual”, retoma sus carencias materiales y dentro de ellas identifica que sus padres recuperen la visión, haciendo nuevamente alusión a la discapacidad visual de sus padres y lo asocia como un elemento tangible, “material”, dentro de las necesidades que reconoce en su contexto.



Dibujo de la Familia, elaborado por Antonella durante la Actividad Explorando mundos.

La tercera tendencia hace referencia al hábitat y las condiciones habitacionales, a partir de indicadores que permiten evaluar el acceso pasado y actual a un aspecto de las condiciones materiales de existencia logradas en el tiempo. Tal como lo indican Perona y Rocchi en su propuesta metodológica, los indicadores de esta dimensión en cierto modo miden situaciones menos coyunturales, si bien no se pueden evaluar qué acciones se llevaron a cabo para llegar a este nivel.

En lo material, una casa propia donde vivir, que no les signifique el pago de una renta, es lo más importante.

- En lo material, empecemos por lo material, ¿qué crees que te está haciendo falta?

- Un rancho donde vivir... porque pagar arriendo es como muy... no sé, como muy... muy feooo...

- ¿No te gusta?

- No. Prefiero tener una casita propia y... y no estar pagando arriendo. Por ejemplo ahora estamos en un arriendo y pareciera que estuviéramos de arrimadas... entonces... (Silencio)...

Para ellas la carencia más significativa a nivel material corresponde a la falta de una vivienda propia, para que no tengan que someterse al pago de un arriendo y a las incomodidades que esto les significa.

En otro aparte de la conversación también se extiende su necesidad de vivienda propia a aquellas personas en situación de desplazamiento, las que quisiera que recuperaran sus casas y todo lo que les hace falta. Ellas se sienten solidarias con otras personas en situación de vulnerabilidad que puedan pasar también por las incomodidades de no tener casa propia. Así mismo, podrían ubicarse en esta tendencia otras carencias de tipo material asociadas con la supervivencia y la vivencia de las niñas, como aquellas que se relacionan con la alimentación, vestido, calzado y algunos elementos que creen son útiles en el normal desarrollo de algunas actividades como las académicas.

Y finalmente ubico en la cuarta tendencia aquellos factores que coinciden en algunos aspectos con las características educacionales, donde no sólo se abordan las capacidades operativas de la población y la posibilidad de dar respuestas a los requerimientos del mercado laboral, sino también de los posibles niveles en la adquisición de, y en la exposición a, redes de socialización. Especialmente, por este último aspecto es que se asocian las expresiones de las niñas con esta categoría, ya que como se podrá apreciar más adelante un fenómeno que aparece con gran potencia en la forma de socializar de estas niñas, es que por la fuerte influencia del adultocentrismo en sus vidas, sus relaciones con otros niños son muy limitadas.

- Tú qué tienes en tu casa?

- Qué material?

Sí, todo lo que tú tengas en tu casa...

– Uyyy! ... tengo una cicla, tengo juguetes, aunque a veces no los uso, porque mi mamá los tiene guardados.... mmm... tengo un televisor, tengo un radio y una grabadora...

Tiene juguetes, pero están guardados y no puede usarlos. Se Asocia como carencia en esta dimensión, considerando que el juego en el desarrollo infantil regula varios aspectos relacionados con procesos de socialización y sociabilidad, aunque no se plantea indicador alguno que pueda usarse como referente.

- De divertirse qué te hace falta?

- Poder jugar... sí, porque es que los juguetes me los tiene por allá... (hace un gesto con la mano, señalando altura) encaramados y yo no alcanzo, yo no soy tan alta como jirafa.. Tengo que estirarme, estirarme, pero me caigo.

- Y si le pides a tu mamá que te pase los juguetes, ¿ella no te los pasa?

– Nooo, porque ella dice que noo, que bla bla bla... y se pone a alegar como una gallina culeca...

Sabe que insistir pidiendo sus juguetes significaría un enfrentamiento con su mamá.

- ¿Y cuándo vas a jugar? ¿Si sales a jugar?

- No, porque mi mamá dice que primero las tareas, arreglar la casa, hacer oficio, después si jugar y nada más.

Nuevamente se reconocen restricciones importantes a su desarrollo desde la esfera lúdica, dado que una actividad tan significativa como el juego se ve siempre postergada o limitada por otras ocupaciones, que desde la perspectiva adulta son más importantes.

4.2.2 Las prácticas participativas en la vida cotidiana

Durante el desarrollo del proceso investigativo pude evidenciar que las niñas establecían diferentes rutinas en su vida diaria, por lo que quise indagar con mayor

precisión este aspecto, apoyándome en una actividad que les permitía organizar, de manera más o menos secuencial, sus actividades diarias; estableciendo posteriormente, si reconocían otras actividades o prácticas que aunque las realizan excepcionalmente fueran importantes para ellas y para su familia.



Laura y Antonella dialogando.

A continuación voy a presentar los hallazgos que al respecto se hizo, identificando las tendencias y agrupando los tipos de prácticas, de acuerdo a lo establecido en los indicadores de participación infantil planteados en el referente teórico y en la Tabla 6.

Alzar la mano – Pedir la palabra

Expresiones como estas fueron muy frecuentes en los diálogos con las niñas. Esta era la definición más recurrente que daban a la participación y no sólo porque se les indagara directamente por el significado de la palabra, sino porque así describían al fenómeno mismo y las diferentes formas en que por ellas era reconocido.

- “Eso es participar, porque los profesores dicen que cuando uno participa tiene que alzar la mano y decir yo y entonces empiezan a hablar de lo que están hablando”. Laura

- “¿Qué es participar?

Antonella: alzar la mano y pedir la palabra”.

Sin embargo, esta “condición” de tener que pedir la palabra para poderse expresar, les resultaba fácilmente identificable en el ámbito escolar, en el familiar sentían aún más restringida la posibilidad de intervenir y entablar diálogo con sus padres. Tanto así, que pude inferir que sentían que cuando se les autorizaba a hablar sentían que participaban, de lo contrario consideraban sus expresiones como intromisiones no validadas o inaceptables por los otros. Este aspecto va a ser desarrollado con mayor detalle en la subcategoría de relaciones entre adultos y niñas.

Hacer oficio/ Hacer mandados

La siguiente categoría de prácticas participativas, reconocida por ellas está relacionada con todas aquellas actividades que de manera frecuente deben realizar como labores domésticas y “mandados”, para la satisfacción de requerimientos de su hogar o específicamente de sus padres.

- Dime qué es lo más importante que haces en tu casa?

Antonella: pues oficio.

- ¿Cómo participa en la casa esa niña?

Laura: cuando mi mamá me manda... (risas)... barro, (mueve la muñeca y hace sonidos guturales de acuerdo al oficio que menciona), trapeo, eh... tiendo las camas, lavo la loza, eh... qué más... a veces hago comidaaa, un almuerzo pachuco, pero bueno.

Expresiones como las anteriores, también surgían de forma espontánea cuando se les indagaba por aquellas actividades que consideraban participativas en el ámbito familiar. Aunque las reconocen como muy importantes para la dinámica cotidiana de su familia, las sienten como totalmente impuestas. Aquí logra identificarse una tendencia hacia participar de forma forzada en eventos que deben cumplir y de los que saben hacen parte, pero que se han tornado rutinarios y no espontáneos.

A partir de estas circunstancias, me propuse desarrollar también una subcategoría denominada de la participación espontánea a la forzada, en páginas posteriores.

De gestión

El tipo de prácticas que denominé como de gestión prevalecieron tácitamente a lo largo de todo el proceso investigativo, aunque dentro de él quedaron registradas en video sólo algunos esbozos; como investigadora pude evidenciar las habilidades que las niñas tienen en este campo, las cuales se han desarrollado precisamente a partir de las múltiples situaciones en las que se han visto exhortadas a representar a su familia y resolver algunas situaciones que en ocasiones suelen ser muy frecuentes y que se realizan en procura de satisfacer alguna necesidad excepcional, como las que se pueden apreciar a continuación.

- Inv. Qué es lo más importante que tú has hecho?

Laura – mi primera comunión.

(..) Y ya cuando era la fecha qué tuvieron qué hacer?

Laura (se sonríe, hace una gesto de emoción, mientras se rasca la cabeza) uyy!! Estaba muy nerviosa... tuvimos que comprar.. Bueno, hubo unas personas que nos dieron varias cosas, después de que fui a la emisora a pedir ayuda, yo hablé y nos dieron el cirio, la camándula, el vestido, acá la corona (tocándose la cabeza), los zapatos... los guantes... no me acuerdo más.

Y para la fiesta?

Laura - don Daniel el de POSTOBON, él organizó todo porque mi mamá no pensaba hacernos fiesta.

Y qué organizaron?

Laura - una reunión pequeña.

- (...) Cuando acompañas a tu mamá por ejemplo a reuniones...

Laura: no, me toca ir a mí sola

Te toca ir a ti sola, a qué reuniones vas tú sola?

Laura: A las de familias en acción, a veces a las del colegio (,,)

Y tú qué haces en esas reuniones?

Laura: Yo pongo cuidado

Trabajar

Antonella: el sábado me voy con mi papá a pedir y el domingo me voy con mi mamá...

Laura: El domingo me baño y me visto, me voy para donde mi papi, Isabel me acompaña, me acompaña porque tengo que ir a trabajar con mi papá.

Estas expresiones surgieron de forma espontánea y contundente durante la actividad “Mi horario”, en el que ellas describían día a día los eventos que componían su cotidianidad y donde reconocían que la rutina de la semana variaba de forma significativa cuando llegaba el fin de semana, ya que era el periodo en el que se dedicaban casi que exclusivamente a trabajar con sus progenitores.



“Mi horario”, elaborado por Laura.

A estas prácticas, las niñas le reconocen un sentido muy importante y saben que es una de las más determinantes para la dinámica familiar. Tanto así, que paulatinamente sus comentarios sobre esta situación, que al comienzo era tan vetada, se hicieron más abiertos.



“Mi horario”, elaborado por Antonella.

Escuchar / Opinar

Finalmente, identifiqué una práctica denominada “Escuchar/opinar”, en la que podían incluirse expresiones que daban cuenta de prácticas participativas que aunque tenían cierta similitud con la de “Pedir la palabra”, diferían por varias características, una de ellas era que no se enmarcaban en un escenario tan preciso como el escolar, sino que trascendían a la vida en el hogar y los vínculos que han logrado establecer.

- ¿Y qué opinas?

Laura: mmm... opino sobre las cosas que deben ser mejor o cuando algo está mal... porque yo soy súper “Isabel” (el nombre de la muñeca)

Bueno y eso mismo de opinar lo haces también en la casa?

Laura: eh... a veces, cuando no meto la cucharada

- ¿Qué hace Laura contigo?

Antonella: ella me explica las tareas y me aconseja.

Como se puede apreciar, la fuerte tendencia que instaura el adultocentrismo, prevalece también en esta práctica. Sin embargo, también en ésta las niñas manifiestan sentirse más escuchadas y reconocidas en el ámbito escolar que en el familiar.



Las niñas jugando con sus títeres

También es perceptible que las respuestas resultan contradictorias, cuando asocian el participar con el opinar, pero reconocen que sus opiniones no son tenidas en cuenta.

4.2.2.1 Relaciones Adulto – niña



- ¿Qué es lo que ustedes más hacen lo que quieren o lo que les mandan?
 - Lo que nos mandan. Sobre todo a mi mamá, aunque mi papá es muy estricto.
- (Fragmento de una conversación con las niñas)

En este caso, la relación existente entre los adultos y las niñas aunque compleja, no dista mucho de la generalidad descrita en otros estudios, donde se evidencia de forma

continua que pese a los avances que nuestra sociedad ha tenido en materia del reconocimiento de los derechos y el lugar del niño, sigue siendo predominante la cultura adultocéntrica y autoritaria.

Esta compleja forma de relacionarse es descrita por Rengifo (2003) de una forma muy particular: “es una relación porosa, de capilaridad, continua, de heterogéneos equivalentes e intercambiables” (en Cussiánovich, 2003; 8). Sobre todo cuando a relaciones de tipo participativo se refiere, por cuanto sus implicaciones prácticas abarcan tanto la historia social como la biológica y psicológica. Dado que se permite una concepción de niñez evolutiva y progresiva, donde se acepta que los niños también pueden ser autoridad y ejercer responsabilidades familiares y sociales, pero se limitan y a veces hasta mutilan su espontaneidad y autoconcepto al imponer la forma en que dichos trabajos deban ser desempeñados.

- . Bueno y ¿esa participación es importante para ti? De eso que tú haces en tu familia?

- mmm (se lleva la muñeca al oído y luego asiente). Sí

Y ¿por qué?

- Porque creo que mi mami, me toma como más en serio y ya sabe que soy más grande

La mayor tendencia está en relacionar la participación con la acción o capacidad de expresar ideas, sentimientos, opiniones, etc. Aspecto que nos remite nuevamente al espacio que ocupan las niñas y sus sistemas de relación social en un contexto determinado, pues no basta que los niños y niñas se expresen. Para hablar de participación infantil, de acuerdo con las definiciones reunidas, se requiere adultos dispuestos a escuchar, y espacios y canales que permitan la interlocución e interacción. Y es precisamente en este último aspecto, donde los adultos volvemos a incumplir en nuestra relación con los niños.

En el caso de Laura y Antonella, no sólo no se sienten escuchadas por los adultos con los que frecuentemente se relacionan, sino que han llegado a establecer

que obtener el reconocimiento y la aprobación de ellos se convierte en un determinante de lo que sería participar realmente.

- Y cómo participas?

- bueno, casi no participo,

¿Por qué no?

-Porque las profesoras me sacan el genio.

Aich y qué hacen esas profesoras?

- me regañan, llaman a la coordinadora y le ponen las quejas.

Y luego qué haces? Porque tú hablas, ellas se ponen bravas, porque tú hablas?

- siiii

Y ¿hablar no es participar?

- No (mueve enérgicamente su muñeca indicando que no).

¿No? Entonces qué es participar?

- Alzar la mano y pedir la palabra

En esta conversación la niña concluye afirmando que sólo concibe que su accionar es participativo cuando es aprobado o autorizado por los adultos con los que interactúa en determinados momentos.

- Laura: Sí, cuando estoy con mis compañeros, a veces me siento sola.

- En el colegio, qué es lo que más te gusta hacer?

- Antonella, retoma nuevamente su expresión a través de la escritura. Traza: - me gusta escribir.

Te gusta hablar con los otros niños, te gusta jugar con otros niños?

- La niña niega con la cabeza.

¿No? Con las profesoras?

- Antonella escribe: me gusta hablar con las profesoras, me gusta hacerme al pie del escritorio de la profesora.

En los dos fragmentos anteriores se puede comprender que la influencia adultocéntrica ha llegado a afectar inclusive la forma en que las niñas socializan con otros niños, ya que prefieren relacionarse con adultos, se sienten más a gusto en su

socialización con ellos que con sus pares. Este rasgo fue recurrente en todo el proceso.

- (...) Mi mamá y mi papá... no me entienden, no saben las cosas que yo quiero, no saben las metas que yo me propongo, no me comprenden lo que yo siento, no comprenden lo que hago...

Vea pues... y ellos saben que a ti te gustan esas cosas?

- Si, ellos saben, pero no me comprenden. Dicen que eso no sirve (...)

En un fragmento anterior la niña manifestaba que su proceder se orientaba hacia la satisfacción de sus padres, para alcanzar su reconocimiento. Ahora puede verse, que ese enfoque ha generado en ella misma cierto nivel de frustración, porque sus verdaderos propósitos no son comprendidos por ellos.

Es por ello que hablar de tendencia adultista está directamente relacionado las actuales experiencias en las que los niños son objeto de manipulación y sobredeterminación. Al respecto, Roger Hart advierte esta conducta en su esquema de la escalera y los diferentes niveles de participación, principalmente cuando se evidencia la complacencia del adulto cuando figuradamente ha logrado colocar en boca y manos del niño lo que él hubiera querido decir o hacer.

El planteamiento del autor es coincidente con la sociedad en la que la dominación del niño ha prevalecido: principalmente, por una actitud manipuladora que pareciera estar arraigada en su propia naturaleza y que se traduce más allá de una simple desconfianza en el adulto. Se ubica en el plano de una visión minusvalorante del niño.

- Pero él dice que soy bruta...

Y ser bruta es ser qué?

- No saber nada

Y tú realmente no sabes nada?

- Yo si sé

Entonces, no lo eres

- Yo no sé, pero eso.. es lo que ellos me dicen

Entonces tú dejas de hacer muchas cosas, porque le quieres seguir la corriente a ellos?

- Si, a veces

4.2.3 El sentido de las prácticas participativas

Inevitablemente el sentido de la participación que las niñas han configurado ha venido quedado impregnado en cada uno de los ítems abordados anteriormente. Sin embargo, procuraré por especificar a continuación algunos elementos distintivos de la carga valorativa que ellas le dan a su quehacer participativo.

Limitantes de la participación

En esta tendencia demarcaré aquellos elementos que identifico como limitantes a la manifestación del potencial participativo de las niñas, la mayoría de los cuales más que por las carencias que tienen ligadas a la pobreza, se contrastan nuevamente por la forma en que han aprendido a relacionarse con los adultos.

- Laura: Era que yo participaba antes ahora yo no participo, porque mi papá me dice que soy bruta.

Aquí se reconoce un factor que en algún momento llegó a significar para mí una gran incógnita y radicaba en el hecho de que en los acercamientos iniciales las niñas aceptaban con mayor facilidad su buena disposición hacia la participación y me resultaba contradictorio encontrar en los encuentros posteriores como esa aceptación se iba tornando cada vez menos legible en ellas. Probablemente en el tiempo transcurrido entre uno y otro encuentro, por eventos familiares, comentarios nocivos como el que se lee en su expresión fueron diezmando su potencial participativo.

- De esas cosas que tú haces sientes que cuando las haces estás participando?
Laura: en ninguna... porque soy bruta

Esta expresión se tomó del último encuentro realizado con ellas, tras una reunión en privado con cada una, para explorar la carga valorativa de las prácticas que habían reconocido previamente. Ahora ella insistía que nada de lo aceptado anteriormente tenía validez, porque en su mente sólo prevalecía el comentario hecho por su padre. Llegando al punto de disminuir significativamente las valoraciones hechas en otros episodios.

- Y lo que logras hacer qué valor tiene para ti? Es importante?

Laura: No, no es tan importante.

Ahora es Antonella quien de una forma auténtica describe la dicotomía que le genera el obedecer y a la misma vez, reconocer que si no cumpliera con el rol que tiene en su hogar su estado de ánimo se alteraría en forma negativa.

- Cuando tú haces mandados, los haces porque te gusta o porque te toca?

Antonella: (suspira profundamente) porque me toca

Dime, qué pasaría si no hicieras alguna de las cosas que me has contado que haces? Como sería tu vida, si no hicieras alguna de ellas?

Antonella: me pondría triste

O sea que a ti te gusta estar atenta a lo que pasa en tu casa...pero qué es lo que más mamera te da hacer?

Antonella: mandados

Obviamente, su realidad, su vida, su cotidianidad difícilmente puede ser concebida sin desempeñar los roles que usualmente desempeñan. Aunque algunas de las actividades que realizan les generen sentimientos ambiguos y quisiera que no le “tocara” cumplir con ellas.

Percepciones positivas

Con respecto a esa carga valorativa, a continuación podemos apreciar aquellas expresiones que denotan un sentido favorable frente a aquellas prácticas participativas que desarrollan cotidianamente.

- Y tú cómo te sientes cuando vas a trabajar?

Antonella: bien

El salir a trabajar, en su rol como guadoras de sus padres en diferentes localidades de la región, durante los fines de semana, no sólo es una labor que asumen como parte importante de la dinámica familiar, sino que su valoración de ese hecho es favorable. En otros apartes, reconocen que debido a ello pasan la mayor parte del tiempo en la calle y que de eso lo que no les gusta es que en ocasiones no les complazcan comprando algunos elementos, que para sus progenitores no son indispensables.

Antonella expresa en otro aparte de la conversación que se siente empoderada cuando desempeña alguna de las prácticas descritas anteriormente.

- me siento valiente, me da alegría, nada más...

El contexto escolar ya había sido identificado como escenario participativo predilecto por ellas, distinguiendo esta valoración por el hecho de que allí se sienten menos presionadas en su accionar. Sin embargo, es en frases como las siguientes donde se puede reconocer que además de eso, las prácticas que allí se ejecutan son las que les sirven de refugio a la rutina que tienden a reprochar en otros momentos de su vida, sobre todo en el escenario familiar cuando de cumplir con labores domésticas se trata.

- Qué significado, qué tan importante es para ti hablar en el colegio?

Laura: distraerme

Sueños e identidad...

De igual forma, consideré importante dar un espacio especial a aquellas expresiones que dan cuenta de las motivaciones y los sueños que las niñas tienen y que serán su aliciente para continuar enfrentando la vida. La mayoría de frases fueron recurrentes, otras surgieron de forma excepcional, pero todas dan cuenta de

ese nivel de conciencia que tienen sobre la posibilidad de cambio que hay en su existencia, así sea en un futuro próximo que ellas seguirán cultivando o porque saben que en su actual cotidianidad pueden hallar ciertos refugios.

- Laura: quiero que crezca yo rápido, rápido, rápido... me ponga a trabajar en administración de empresas. De ahí me gustaría montarle el ranchito a mi mamá... Llevarla de compras... llevarla de paseo... y hacerla pasar bien...

- ¿Y qué es pasarla bien?

- Laura: eh... llevarla de paseo... mostrarle las cosas nuevas que hay en el mundo... Demostrarle cariño, amor, comprensión... que no está sola, sino que está conmigo.

Gran parte de la felicidad y sueños que anhela cumplir no están en su presente como niña, sino en su futuro como mujer adulta, capaz de aprovisionar y proteger a su familia de una forma más generosa en términos económicos, permitiéndose disfrutar de ciertos placeres que por sus actuales limitaciones económicas no son posibles.

○ Porque yo veo que tú haces muchas cosas, además de las que mencionas acá... por ejemplo, tú sientes que haces cosas diferentes a las que hacen otros niños?

○ Antonella: soy una niña muy especial

- Laura dice- pero porque la gente no sabe todo lo que valemos...

En palabras como estas es que ellas dejan ver que pese a las frustraciones que habitualmente se agitan, reconocen que su subjetividad está caracterizada por singulares talentos.

○ Cómo han estado?

○ Laura: Hemos estado aguantándonos a mi papá

La vida se torna en ocasiones un continuo tolerar y soportar a los otros. Hecho que al ser apreciado desde una perspectiva emocional se puede asociar con la

cooperación social, al ser capaces de atender las consideraciones psicológicas de la otra persona.

- Y esa niña hace cosas que hacen todos los niños o hace cosas diferentes a las que hacen otros niños?
- diferentes, porque a mí me catalogan como un hombre

Para desarrollar el contenido de esta expresión recurrí a Erikson (1986), quien acota que la formación de la identidad obedece a un continuo proceso que incluye tanto lo afectivo como lo cognitivo, haciendo referencia también a la manera como se estructura el significado, que luego pierde su sentido para ser reformado nuevamente.

- Si tú tuvieras que darle un valor a la participación, de lo importante que es en tu vida, de 1 a 10, qué valor le darías?
 - Antonella: 10
 - Por qué?
 - Antonella: porque es muy importante todo lo que hago

En esta manifestación se percibe el reconocimiento que las niñas hacen de sus habilidades y su influencia en el entorno, elemento en el que pueden afianzar sus fortalezas y capacidades para desempeñar un papel significativo en el desarrollo de su grupo social.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente discusión plantearé los elementos que, tras el análisis integrado de las conversaciones con las niñas y el referente teórico propuesto para este estudio, se identificaron como aquellos que permitieron la comprensión de este caso en cada una de las categorías de análisis propuestas desde el comienzo del recorrido.

El análisis de las conversaciones se efectuó en orientación a la comprensión de las diferentes manifestaciones que las niñas hicieron de su realidad contextualizada durante todo el proceso. Cada encuentro se propició para dar cumplimiento a las promesas investigativas y se desarrolló de forma tal que se concediera el espacio suficiente para que las protagonistas me permitieran adentrarme en ese proceso histórico mediante el cual han fundamentado su vida y han configurado sus sentidos.

5.1 Niñez en condición de vulnerabilidad social

De acuerdo a los elementos hallados en el desarrollo de esta categoría es propicio indicar que la escala cualitativa propuesta por Perona y Rocchi (2001), que además tiene mucha relación con la empleada por entidades gubernamentales como el Departamento Nacional de Planeación (Sisben) y Acción Social, en el caso colombiano, no contempla dentro de sus indicadores de vulnerabilidad social y pobreza algunos aspectos que sí son identificados por las niñas en este estudio, los cuales se relacionan más con características propias de la conducta de los sujetos y sobre los tipos de relaciones que se pueden establecer entre las dimensiones que surgen en estos contextos.

Tal como ocurre con las carencias y riesgos de tipo afectivo que manifiestan las niñas y que no encuentran eco en ninguno de los indicadores propuestos en las diferentes dimensiones. Igualmente ocurre con la caracterización de los individuos que componen el hogar, donde se obvia cualquier referente a la condición de discapacidad sensorial y sus implicaciones en la estabilidad socioeconómica de la familia, cuando son los jefes del hogar quienes la padecen.

Otro aspecto a considerar es que a pesar de estar enfocada especialmente a caracterizar la dinámica propia del hogar y a los individuos que lo integran, no se tiene en cuenta la posibilidad de que en la condición de Vulnerabilidad Social pueden incidir factores tanto tangibles como intangibles, distinguiendo entre éstos aquellos que corresponden a una mayor especificación de las características físicas y psicológicas de cada sujeto. Ya que específicamente no hay opción de identificar dentro de esas características las posibles excepciones que la discapacidad física ofrece en la dinámica de un hogar, máxime cuando es una tan restrictiva como la discapacidad visual.

Tampoco se considera la posibilidad de identificar dentro del hogar los efectos que esta condición puede tener en otros de sus integrantes, principalmente cuando son niños los que deben asumir el cuidado primario de tales adultos; identificando los efectos positivos y negativos que tal situación puede traer en el desarrollo infantil, que como se ha evidenciado puede potenciar ciertas habilidades sociales en los niños desde la primera infancia, así como los puede sobreexponer a riesgos de diferente índole al atribuirles responsabilidades mayores a las que podrían asumir de acuerdo a su edad.

Así mismo aunque en los postulados de las autoras se reconocen términos de relaciones por parentesco frente a la figura de jefe, no se evalúan los vínculos de tipo afectivo que entorno a las características psicológicas de cada integrante del hogar puedan suscitarse.

Otra carencia importante para los niños que puede hallarse en un hogar y que tampoco se contempla en la escala de Perona y Rocchi corresponde al área lúdica, donde por diversas razones los niños ven restringidas sus opciones para recrearse. En el caso que nos ocupa las niñas manifiestan que a pesar de sus carencias materiales, tienen juguetes, pero no así la posibilidad de usarlos, de jugar con ellos, ya que los mantienen fuera de su alcance y les prohíben jugar con ellos continuamente.

Este puede ser uno de los factores más incidentes en el hecho de que se sientan tan poco competentes para socializar de forma exitosa con otros niños. Tanto como

puede incidir el hecho de que su mundo ha sido el mundo adulto por la responsabilidad que deben asumir cotidianamente a nivel familiar. Ellas han tenido menos oportunidad de socializarse en el mundo infantil por la responsabilidad que en su rol de cuidadoras de sus padres han tenido y eso hace que tengan menos herramientas y habilidades, que sólo se logran estando allí e interactuando con sus pares.

Estos nuevos indicadores nos revelan que el componente concerniente al desarrollo emocional infantil y los factores potenciadores de la socialización primaria y secundaria deben ser incluidos en este tipo de mediciones que aunque se han venido fortaleciendo desde el enfoque cualitativo, aún se arraigan en el paradigma cuantitativo; por eso resulta necesario seguir enriqueciéndolas a partir de investigaciones comprensivas donde el sujeto tenga la posibilidad de orientar a qué tipos de carencias y riesgos pueden estar expuestos de acuerdo a las características de su contexto inmediato y no sólo el general, como viene haciéndose actualmente, imponiendo una misma escala para tan amplia diversidad social.

En el mismo orden de ideas las niñas exponen una interesante gama de riesgos que para ellas son significativos y no mencionan otros que desde la perspectiva adulta podrían ser más fácilmente identificables en su entorno. En el estudio surgieron elementos tan subjetivos como las mentiras y el peligro de muerte, siendo este último reconocido por ellas, ante acontecimientos extraordinarios como accidentes que han sufrido. Hechos que además de la incidencia directa que han tenido en su integridad física, les han suscitado diversos temores sobre el sustancial vacío afectivo que se originaría en sus seres queridos al desaparecer quienes constituyen el soporte moral de la familia.

Evidentemente, detrás de esa apreciación está implícito el hecho de que su cotidianidad se torna en muchas ocasiones riesgosa al tener que asumir actividades que usualmente las enfrentan a la calle y a los riesgos que en ella hay latentes.

Todas estas situaciones las han llevado a mimetizar su identidad, infiriendo distinciones como “me catalogan como hombre”, tal vez por la forma de combatir la

vida diaria, o porque sean el resultado de percepciones sexistas de que son “machorras” las que pelean y defienden desde su lugar particular y único a las personas que perciben como vulnerables en su entorno inmediato.

Es importante, que a partir de este análisis se tenga en cuenta para posteriores estudios el profundizar en la percepción que tiene la niñez en condición de vulnerabilidad social sobre el riesgo; teniendo en cuenta que dicha categoría en términos operativos es entendida “como una condición social de riesgo” en sí misma, pero que tal como se pudo apreciar en el presente informe, tal riesgo se resignifica, a partir de las vivencias específicas y la aprehensión que los sujetos hagan de su realidad inmediata.

Por otra parte, de los conceptos desarrollados en el referente teórico sobre esta categoría, la exclusión se abordó de manera tangencial y durante el análisis conversacional cobró mucha fuerza al identificar en las expresiones de las niñas múltiples elementos que prevalecían principalmente en sus procesos de socialización y participación.

Precisamente, Atkinson (1998, en Perona y Rocchi, 2001) indica que toda definición de exclusión debe considerar el funcionamiento de toda la sociedad no sólo en su trayectoria individual, ya que las causas por las que algunos grupos tienen esta condición generalmente se encuentran en otro sector de la sociedad. También mencionan el carácter dinámico de la exclusión, concerniente a las perspectivas futuras, a la transmisión por generaciones de las condiciones de riesgo.

Como señalaba, este elemento surge especialmente en referencia a la autoexclusión, relacionada con las ambigüedades generadas por la forma en que el vínculo entre padres e hijas se ha establecido. Ellas aman a su familia, pero son conscientes de que son rechazadas por otros, que directa o indirectamente reprochan la forma en que viven. Además las niñas pueden estar estableciendo un paralelo entre lo que estar en ese lugar significa para ellas, y la situación de otros niños cuyos roles son diferentes a nivel social y familiar.

Tales ambigüedades son admitidas en las teorías que estudian la exclusión, donde se plantea que debe ser entendida como un concepto relativo y en un doble sentido por tanto que constituye la contrapartida de la inclusión. Es decir se está excluido de algo cuya posesión implica un sentido de inclusión. Este algo, según Minujin (1998, 169) puede significar una enorme diversidad de situaciones o posesiones materiales y no materiales, como trabajo, familia, educación, vivienda, afecto, pertenencia comunitaria, etc.

En esa misma línea se coincide con el autor quien sustenta que la inclusión como concepto multifacético se dirime en distintas esferas interrelacionadas. En el caso de la inclusión económica y la social, éstas se relacionan con la participación en la vida colectiva y pueden distinguirse dos ejes. Por un lado el que se refiere al empleo y la protección social, fuertemente determinado por la estructura económica y que da lugar a la inclusión/exclusión económica. Por el otro lado, el que toma en cuenta las interrelaciones individuales y colectivas en el contexto de lo que se ha denominado el capital social y que demarca la inclusión social.

5.2 Sentidos sobre participación infantil

En el marco teórico se sustentaron diferentes posturas, teorías y conceptos que fundamentaron el abordaje del fenómeno de la participación infantil a lo largo de este estudio. Sin embargo, se mantuvo el enfoque de derechos que la Convención enmarcaba y que era enriquecida por las propuestas de diferentes autores.

El desarrollo de las actividades que propiciaron el cumplimiento de los objetivos propuestos entorno a la identificación de las prácticas participativas que por las niñas eran reconocidas en su cotidianidad y la carga valorativa que para ellas tenían, me permitieron comprender en cierta medida los sentidos que Laura y Antonella han configurado sobre la participación, como una experiencia que al haber sido forzada por las condiciones que en su contexto se originan, ha ido naturalizándose para ellas de tal forma, que no logran identificarlas espontáneamente en su cotidianidad con el carácter participativo que realmente puedan tener.

Los sentidos sobre la participación se presentaron en este caso de manera fluctuante, tan oscilantes como los ritmos de la cotidianidad misma.

Si me sitúo en las teorías de Roger Hart, podría aducir que el nivel de participación al que llegan Laura y Antonella alcanza tímidamente el cuarto lugar, de Asignadas, pero informadas. No sólo porque sus padres hayan propiciado en ellas el seguir instrucciones precisas en determinados roles, sino porque en este nivel se hace referencia a la movilización social. Es en este nivel donde los niños comprenden las intenciones del proyecto/actividad, saben quién tomó las decisiones sobre su participación y por qué, tienen un papel significativo, no decorativo. Para Hart este nivel puede ser un buen paso para involucrarles en procesos participativos más genuinos.

Sin embargo, por las intencionalidades de esta investigación, debo inferir y sostener que además de lo anterior, el ejercicio de la participación es una cuestión de poder, que para este estudio radicó en relaciones de poder entre adultos y niñas. Aunque el poder al que me refiero deviene en un componente teórico y práctico sobre participación, en el que innegablemente el contexto y la condición de vulnerabilidad social que ha demarcado la existencia de estas niñas influye significativamente tanto en el tipo de prácticas participativas que se adoptan, como en la forma y escenarios que se ostentan y las valoraciones que de ellas pueda hacerse.

Este caso nos permite corroborar que los paradigmas culturales al interior de los cuales se definen los paradigmas de poder mediante los cuales se propician las prácticas participativas, otorgan un singular marco en el que las relaciones sociales deben ser entendidas, llámense éstas institucionalizadas, colectivas, o interpersonales.

Así mismo, debo indicar que si bien este estudio no se restringió a tratar de identificar una tendencia específica dentro de los diferentes énfasis que la participación puede adoptar (social, ciudadana, política, etc.) es importante resaltar que aquella que prevaleció continuamente fue la participación social.

Es importante recordar que en el enfoque de derechos, la participación es definida como “activa, libre y significativa”, características que a pesar de las restricciones dadas en su contexto, se cumplen parcialmente en el caso de Laura y Antonella; ya que es activa y significativa, con un impacto positivo para su entorno, más no del todo libre. Puesto que muchas de sus prácticas vienen siendo coaccionadas por los intereses de los adultos, más que por las propias iniciativas de las niñas.

Sin embargo, en este horizonte, aparece la escuela como escenario de participación ideal y a la vez cercano, ya que en ella su expresión participativa puede darse de una forma más libre y espontánea y no tan sujeta o predetermina por las imposiciones adultocéntricas que imperan en su hogar.

Aunque ellas expresen de forma reiterada que se sienten rechazadas por sus pares, es precisamente en el espacio donde pueden compartir con ellos donde se sienten más reconocidas como sujetos participantes, donde se sienten más tomadas en cuenta y reconocen que pueden opinar, lo cual es para ellas un atributo de la participación.

En general, la participación cotidiana de las niñas se presenta bajo la fórmula de la cooperación y el cumplimiento de órdenes. Sobre todo cuando se reconoce que el bienestar de otros depende del desempeño responsable de sus labores.

Así mismo, debo insistir en que el autoritarismo de los adultos restringe una participación activa y auténtica, la cual debe reconocerse como derecho y no como una concesión. La cultura imperante en las relaciones intrafamiliares donde la represión y el trato menospreciante no dejan espacio para la participación protagónica, deben ser transformados de una forma pertinente y oportuna. De lo contrario, el ámbito familiar seguirá siendo aquél que menos propicie la participación activa de los niños, limitando desde el escenario primario, la escena de la socialización secundaria.

Mientras en la familia las relaciones sigan dándose en términos de desigualdad, la relación con los niños seguirá alejándose de todos aquellos discursos que han querido reivindicar a la infancia como a una categoría social que también tiene con derecho a participar, a opinar y a protagonizar tanto el presente como el futuro de la sociedad que estamos construyendo

En torno a la configuración del sentido, he logrado comprender que probablemente por no controvertir la tendencia impositiva de la cultura adultocéntrica imperante, el significado y el valor de la participación para las niñas está dado por el significado y el valor que sus padres y adultos cercanos le otorguen, por el reconocimiento y aceptación que estos den a sus prácticas.

En esa misma dirección se orientan los sentimientos que prevalecen, por lo menos de forma consciente, ya que también pudo apreciarse que en su ser se reservan secretamente profundos anhelos que sí dan cuenta de un sentido aún no revelado sobre la importancia que la participación tiene para ellas.

Por aseveraciones como éstas es que debo insistir en que la configuración del sentido sobre los fenómenos participativos en el mundo infantil fluctúa, entre otros factores, de acuerdo a las características del contexto y las variaciones que surgen en la vida cotidiana.

5.3 Unas reflexiones, antes de desembarcar

Después del análisis de los resultados y las reflexiones hechas, podría pensarse en retomar aquellas motivaciones iniciales que orientaron el interés por este caso, para explorar el fenómeno de la participación infantil, dado que aquellas prácticas que se mencionan en poco se acercan a lo que desde el enfoque de derechos actualmente se reconoce como tal. Sin embargo, debe reflexionarse sobre el hecho de que la participación debe ser valorada en proporción a factores contextuales y socioculturalmente incidentes. Como aquella que puede darse en contextos de autoritarismo, pero no cualquier autoritarismo, sino aquél que sólo puede darse en

universos tan complejos como el que se abordó en este recorrido. Un autoritarismo que se refugia también en un temor que viaja en doble vía.

Por un lado está el temor que sienten las niñas por el maltrato que pueda generarse a partir de una instrucción mal atendida, o por el vacío que pudieran sentir si todo aquello que siempre les ha rodado desapareciera. Y por el otro, está el temor de aquellos adultos discapacitados que se refugian y aferran al cuidado y aparente seguridad que aquellas criaturas les proporcionan, a tal punto que perder el control sobre ellas les signifique una especie de abandono físico y moral indescriptible; aquel temor que sólo la dependencia puede relatar.

Es por eso, que la orientación a casos como estos no está en la disolución del hogar, de la familia, sino en el fortalecimiento y la educación de todos los actores en el reconocimiento de los derechos y los deberes que cada uno debe cumplir en sus respectivos roles, independientemente de sus impedimentos físicos.

Otra realidad sobre la que deben evaluarse los paradigmas participativos radica en aquellas singularidades donde la participación de los niños y niñas dentro y fuera de la casa en actividades que reportan un ingreso económico constituye una de sus formas más extendidas. Esta es insuficientemente reconocida, pero innegablemente real.

Además recordemos que el enfoque basado en los derechos del niño, sustentado en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), considera a cada niño y niña como un ser humano único y valioso; con derecho no solo a la vida y a la supervivencia, sino también al desarrollo para completar su potencial. El enfoque basado en los derechos, también indica que los niños tienen experiencias esenciales que brindar a través de su participación auténtica; tan auténtica como la lograda por Laura y Antonella en su familia, en su escuela, en su comunidad, mediante unas singulares prácticas que le han permitido desarrollar potenciales únicos en su contexto.

Cada vez que releo estas páginas o que profundizo en los registros que tengo de este estudio, siento que hay más y más fenómenos por explorar. Situaciones que podrían encontrarse reflejadas en tantos escenarios de nuestra sociedad, incluso donde los personajes padecen otro tipo de discapacidades que trascienden la limitación física o sensorial, pero donde siempre aparecen los niños como adalides de causas que aunque les competen, no son su total responsabilidad.

En definitiva todo cuanto debemos aprender por mejorar y fortalecer nuestras formas de relacionarnos entre niños, jóvenes, adultos, mujeres, hombres, mestizos, blancos, ciudadanos, campesinos, etc., deberá seguirse fundamentando en el respeto de los Derechos Humanos y sus alcances en concordancia con las teorías sobre el desarrollo humano, mirada desde la cual podrían seguirse planteando infinitos cuestionamientos sobre la forma en que nos hacemos y sentimos parte de un universo simbólico único e irreplicable para cada actor de este mundo, el mundo de la vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la Cepal* N° 88.
- Aguirre, E. (2006). *Prácticas de Crianza y pobreza*. Recuperado en: www.institutodeestudiosurbanos.com/univerciudad.pdf
- Alfageme, E.; Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Edición Plataforma de organizaciones de la infancia.
- Arnillas, G. y Paucar, N. (2006). *Monitoreo y evaluación de la Participación infantil en proyectos de desarrollo*. Lima: Save the Children Suecia.
- Barker G.; Segundo, M.; Nascimento, M. y otros. (2008). *Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de niños y adultos: un estudio exploratorio en América Latina y El Caribe*. Estudio coordinado por Promundo. Río de Janeiro. Versión en Español.
- Baquero y Narodowski (1994). *¿Existe la infancia?* En: *Revista IICE* Año III N° 6, Miño y Dávila, Bs.As. pp. 61-67.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1994). *La Construcción Social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- _____. (1997). *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido. La orientación del Hombre moderno*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Bonilla, E. y Rodríguez P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Botero, P.; Ospina, H. F.; Gómez, E. A. y Gutiérrez, M. I. (2008). Condiciones de participación y formación política de jóvenes colombianos constructores de paz. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 81-94.
- Bustelo, E. (2005). Infancia en Indefensión. *Revista Salud Colectiva*. Buenos Aires, Argentina.
- Bustelo, E. y Minujin, A. (1998). *Todos Entran – Propuesta para sociedades incluyentes*. UNICEF. Grupo Santillana. Bogotá, Colombia.
- Casas, F. (1998). Infancia: perspectivas psicosociales. Barcelona: Ed. Paidós.
- Castellanos, W. Et al. (2008). *Desarrollo Humano de la Población con Limitación Visual por Departamentos*. Convenio de Cooperación Técnica SUBC003-08 Celebrado entre el Instituto Nacional para ciegos (INCI), El Departamento Nacional de Planeación (DNP) y el Programa Nacional de Desarrollo Humano (PNDH). Bogotá – Colombia.
- Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*, National Children's Bureau, Londres.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Crowley, P. (1998). *Participación infantil: para una definición del marco conceptual*. Actas de seminario. Bogotá.

Cruz Roja Juventud. (2004). Orientaciones Prácticas. Educación para el Desarrollo. Derechos y Participación de la Infancia. Propuestas Socioeducativas. Madrid, España.

Cussianovich, A. y Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de niños, niñas y adolescentes*. Lima: Save the Children Suecia.

Cussianovich, A. (1997). Protagonismo: ¿qué es? En: *Jóvenes y niños trabajadores: Sujetos sociales. Ser protagonistas*. Lima: Ed. IFEJANT.

_____. (2003). *Niños, niñas y adolescentes: las paradojas de las peores formas*. IFEJANT. Documento multicopiado.

_____. (2005). *Participación Ciudadana de la infancia desde el Paradigma del Protagonismo*. Ponencia presentada en: II Congreso Mundial de Infancia y Adolescencia “Ciudadanía desde la Niñez y Adolescencia y Exigibilidad de sus Derechos”. Consultado en: www.crin.org/docs/Peru_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovich.doc

Cutsforth, T. D. (1933). *El ciego en la escuela y en la sociedad*. Nueva ed. ampl. Córdoba, American Foundation for Overseas Blind, Oficina Latinoamericana, 1974. Recuperado en: <http://books.google.com.co/books>

Delgado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ed. Ariel.

Dickman, I. R. (1988). ¿Qué hacer con la visión limitada?. En: ICEVH, n°59, Córdoba (Argentina). Recuperado en: http://sapiens.ya.com/eninteredvisual/bvi_folletosycuadernos.html.

DNP (2010). Informe Oficial de Colombia sobre el seguimiento a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Bogotá.

- Espinar, Á. (2004). *El ejercicio del Poder compartido*. Lima: Save the Children Suecia.
- Gaytán, A. (1998). Protagonismo Infantil. En: *La Participación de Niños y Adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas*. Actas del Seminario. Bogotá, pp. 86.
- _____. (1998). Protagonismo infantil. Un proceso social de organización, participación y expresión de niñas, niños y adolescentes. Guatemala: Redd Barna.
- Gibson, E. y Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*, Nueva York: Oxford University Press.
- Gómez, J. (2010). Discapacidad en Colombia un Reto para la Inclusión en Capital Humano. Recuperado en: www.discapacidadcolombia.com/modules
- Gutiérrez, A.; Cancela, J. y Zubiaur, M. (2009). De la “Minusvalía” visual a la “Discapacidad” visual. España. Recuperado en: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php>
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti. Unicef.
- _____. (2001). La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Barcelona: Ed. PAU Education.
- Iñiguez, L. (2004). *Curso de Investigación Cualitativa: Fundamentos, Técnicas y Métodos*.

Lansdown, G. (2005). The evolving capacities of children: Implications for the exercise of rights, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia. En español: La evolución de las facultades del niño, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia.

_____. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 36s, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos.

Maggiotti, J. P. (2002). *Vida y Hermenéutica según Dilthey*. Buenos Aires.

Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa editorial.

Martínez, G. (2008). El maltrato infantil: mecanismos subyacentes. Avances en Psicología Latinoamericana, 26, 171-179.

Minujín, A.; Davidziuk, A. y Delamónica, E. (2007). El boom de las transferencias de dinero sujetas a condiciones. ¿De qué manera estos programas sociales benefician a los niños y niñas latinoamericanos? *Revista Salud Colectiva*.

Mon, F. (1998). Algunas definiciones entorno al concepto de discapacidad visual. En: *Periódico sobre discapacidad "El Cisne"*, Octubre 1998. Recuperado en: <http://www.elcisne.org/> [Consulta 21/09/04]

Nomura, B. y Solari, G. (2005). Estudio "Participación de niños, niñas y adolescentes a los quince años de la convención, sobre los derechos del niño". Save the Children.

OIT. (2004). Panorama laboral 2004. América Latina y el Caribe. Lima.

- OMS. (1994a). Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. Madrid: IMSERSO.
- Palma, D. (1999). La participación y la construcción de ciudadanía. U.ARCIS, Departamento de Investigación, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Santiago de Chile, Chile. Recuperado en:
<http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/palma.rtf>
- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Perona, N. (2001). Desde la marginalidad a la exclusión social. Una revisión de los conceptos. En: *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, mayo-agosto, vol.7 n° 2, pp. 35-48.
- Perona, N. y Robin, S., (2000). Desocupación y vulnerabilidad. Un estudio de caso en el Barrio Parque Sur. Rosario, en Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación, Año 1999/00, Volumen V, Escuela de Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. U.N.R.
- Perona, N. y Rocchi, G. (2001). Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *Revista de temas sociales Kairos N° 8*. Recuperado en:
<http://www.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-indice.htm>.
- Pizarro, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos, una mirada desde América Latina, (1490-P). CEPAL División de Estadística y Proyecciones Económicas.

- Posada, A. (2008). Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil. México. Recuperado en: <http://www.nietoeditores.com.mx/download/actapediatrica>.
- Pucheta, M. (2005). *Los chicos que trabajan*. Argentina: Centro de Estudios Sociales – Universidad Nacional del Nordeste.
- Qvortrup, J. (1994). Formas de acercarse a las vidas y actividades de los niños. En: *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rajani, R. (2000). Discussion paper for partners on promoting strategic adolescent participation. Nueva York: UNICEF.
- Rodriguez Pascual, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*. Tercera Época nº 26.
- Rogoff, B.; Sellers, M. J.; Pirotta, S.; Fox, N. y White, S. H. (eds.) (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. En: Olson, D. y Torrance, N. *The handbook of education and human development*. Massachusetts: Blackwell, Cambridge.
- Sandoval, M. (2006). La violencia escolar desde la teoría del riesgo y el cambio cultural. En publicación: *Investigaciones CEJU* . Centro de Estudios en Juventud UCSH. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/chile/ceju/violencia.doc>
- Silva-Smith, A. L. Et. al. (2007). Cuidadores Primarios de personas con Discapacidad Visual: Quien son y qué apoyo proporcionan. *Revista Entre Dos Mundos*, Nº 34, pp. 23-28.

UNICEF (1989). Los derechos de los niños del mundo. Carpeta de educación para el desarrollo.

_____. (2008). *Seis Claves. Participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes*. Mesa Interinstitucional de Participación Infantil y Juvenil. Bogotá – Colombia.

_____. (2009). *Estado Mundial de la Infancia. Supervivencia Infantil*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. United Nations Plaza.

Vanegas, J. y Gil, L. (2007). *La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial*. Manizales: Universidad de Caldas.

Zorro, C. (2007). *El Desarrollo: Perspectivas y Dimensiones Aportes Interdisciplinarios*. Bogotá: Universidad de Los Andes.

Zuluaga, J. B. (2004). La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. Vol. 1, n. 2.