

**EL TRABAJO MEDIADOR DE APRENDIZAJES EN EL DESARROLLO
DE LA MULTIDIMENSIONALIDAD DEL SER NIÑO-NIÑA
“LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO PEQUEÑO TRABAJADOR”**


**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR
POR TÍTULO DE LICENCIADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**DIANEY JAKELINE DIAZ DIAZ
DIANA CAROLINA ROJAS SEPULVEDA
TANIA ESTEFANIA VELASCO PINEDA
ADRIANA MERCEDES VILLAMIL ATUESTA**

TUTORA

ZAIDA CASTRO GUZMAN

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ- COLOMBIA
2015**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Proyecto de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El trabajo como mediador de aprendizajes en el desarrollo de la multidimensionalidad del ser niño-niña “la experiencia del Proyecto Pequeño Trabajador”
Autor(es)	Díaz Díaz, Dianey Jakeline; Rojas Sepúlveda, Diana Carolina; Velasco Pineda, Tania Estefanía; Villamil Atuesta, Adriana Mercedes
Director	Zaida Castro Guzmán
Publicación	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2015, p. 185
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	INFANCIAS, TRABAJO, INFANCIA TRABAJADORA, APRENDIZAJES, DERECHOS, SOLIDARIDAD, EMPRENDIMIENTOS

2. Descripción
<p>El documento presenta un ejercicio pedagógico e investigativo en torno a la infancia trabajadora en reconocimiento a las múltiples infancias y la mediación del trabajo dentro de la construcción de aprendizajes de los niños y niñas que hacen parte de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios de la Fundación Pequeño Trabajador, a través de un ejercicio de tipo cualitativo. Éste se llevó a cabo gracias a la participación y reconocimiento del <i>trabajo</i> que realizan los niños y las niñas dentro de los distintos espacios como posibilidad de aprendizaje. La relevancia de esta investigación radica en reivindicar, por un lado, la infancia trabajadora, reconociendo al niño o niña como sujeto protagonista de su realidad y por otro, al trabajo como un mediador para el despliegue de múltiples dimensiones, evidenciadas a través de las interacciones constantes entre el sujeto y el mundo, repensando el rol que tiene la infancia en la sociedad.</p>

3. Fuentes
<p>Cussianovich, A. y Márquez, A. (2002). <i>Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes</i>. Perú: Save the Children Suecia.</p>
<p>Cussianovich, A. (2006a) <i>Ensayo sobre la pedagogía de la ternura, aprender la condición humana</i>. Ifejant. Perú.</p>
<p>Engels, F (2001). <i>El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre</i>. Colombia: Cupido.</p>
<p>Galvis, L. (2006). <i>Las niñas, los niños y los adolescentes titulares activos de derechos</i>. Bogotá, Colombia.</p>
<p>Liebel, M y Saadi, L. (2010). ¿Erradicación del trabajo infantil o trabajo digno para niños trabajadores? <i>Revista Internacional de Niños/as, adolescentes trabajadores</i>. N° 19. Lima, Perú.</p>

Liebel, M y Martínez, M. (2009). *Infancia y Derechos Humanos, hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Ifejant: Perú.

Marx, K (1867). *El capital, Tomo I: El Proceso de Producción del Capital*. México: Siglo XXI.

Morín, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Barcelona: Paidós.

Proyecto Pequeño trabajador. (2009). *Investigar desde el barrio. Territorio, Consumo y Población en Patio Bonito*. Bogotá, Colombia

Rausky, M (2009). ¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. *Revista de ciencias sociales, niñez y juventud*. Vol. °7. Manizales, Colombia

4. Contenidos

El documento se encuentra organizado de la siguiente manera: en primer lugar, los antecedentes de otras investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional que se han elaborado sobre el tema de infancia trabajadora; en segundo lugar, se presenta la problemática y con ella la pregunta que guía este proyecto desde un enfoque cualitativo; luego se encuentra la contextualización del escenario en el cual se desarrolla el ejercicio investigativo en aras de reconocer el mismo; seguido a esto se desarrollan los referentes conceptuales enfocados a destacar la importancia y relevancia que tiene la infancia trabajadora en nuestro contexto, partiendo de una mirada amplia a la historia de la infancia identificando las perspectivas sobre las que se ha concebido esta y los debates que le circundan, para poder hablar ahora de un lugar protagónico de la infancia en el mundo social, económico y político. En seguida se presenta la construcción de cuatro categorías a la luz de los hallazgos, posteriormente se hace referencia a los elementos fundamentales que servirán para la construcción de la propuesta pedagógica de los emprendimientos del Proyecto Pequeño Trabajador. Por último, se registran las consideraciones finales y los aprendizajes del proceso, que giran en torno a los escenarios de práctica no convencionales como espacios de formación y de aprendizajes abiertos a diversas alternativas.

5. Metodología

El presente proyecto está orientado por la Investigación Acción puesto que se parte de la práctica pedagógica para definir el problema de estudio y así hacer una conexión analítica con la teoría, además es un tipo de investigación que permite reconstruir conocimiento profesional mediante la constitución de discursos públicos unidos a la práctica, a sus problemas y necesidades, esta requiere diálogos y debates para generar cambios que ayuden al enriquecimiento de los aprendizajes en beneficio de las prácticas pedagógicas. Es así como en aras de desarrollar el presente ejercicio investigativo, el acercamiento a los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios y a los aportes de los distintos participantes del Proyecto Pequeño Trabajador, se definen tres fases que delimitan el camino que se recorrió: Fase A Contextualización y recolección de la información, Fase B Organización, codificación de la información y construcción de categorías, Fase C Interpretación de los hallazgos y consideraciones finales.

6. Conclusiones

Comprendimos que la infancia no es una sola sino que existe una multiplicidad en ella, como lo refleja la infancia trabajadora, que se enuncia como una condición digna y no como problemática social que hay que erradicar. De allí podemos concebir que *el trabajo* como acción dignificante hace parte de una construcción cultural, social y política, que se distancia totalmente de la explotación, y que por tanto, en sociedades como

la nuestra es importante reivindicar el valor del trabajo, no solo como un derecho humano, sino como un mediador de aprendizajes para el desarrollo de la multidimensionalidad de los niños y niñas.

Así mismo identificamos que la participación de los niños y niñas no es algo que los adultos les otorgamos, sino que es un derecho y por tanto, es exigible. Esto debe propender por una educación que más que enseñar conocimientos y técnicas, enseñe al niño o niña a ser actor social, a formarse como protagonista de su realidad, a tener este tipo de sueños en los que pueden pensar a diario para cambiar su contexto.

Por último, aprendimos que no existe una sola forma de aprender, sino una multiplicidad de aprendizajes que se posibilitan gracias a los contextos, a quienes participan de estos, a las prácticas y acciones continuas, pues los seres humanos aprendemos continuamente, esta es una condición innata a nuestro ser, lo cual nos lleva a afirmar que el aprendizaje constituye un proceso individual e interno, y a la vez social y cultural, por ello es que cuando aprendemos en la vida y para la vida jamás se nos olvida.

Elaborado por:	Díaz Díaz, Dianey Jakeline; Rojas Sepúlveda, Diana Carolina; Velasco Pineda, Tania Estefanía; Villamil Atuesta, Adriana Mercedes
Revisado por:	Zaida Castro Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	22	11	2015
--	----	----	------

Tabla De Contenido

Resumen Analítico en Educación – RAE	¡Error! Marcador no definido.
Introducción	1
Capítulo 1 Presentación	5
1.1 Antecedentes	5
1.2 Problemática	8
1.3 Objetivos	17
1.3.1 Objetivo General	17
1.3.2 Objetivos Específicos	17
1.4 Contextualización	18
1.4.1 De puertas abiertas, mirar hacia adentro de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios del Pequeño Trabajador	24
1.4.2 La historia de vida de pequeños trabajadores	31
Capítulo 2 Ruta Metodológica	35
2.1 Enfoque Metodológico	35
2.2 Instrumentos para la Recolección de Información	38
2.2.1 Diarios de campo	39
2.2.2 Registros audiovisuales	40
2.2.3 Entrevistas	41
2.2.4 Encuesta	42
2.2.5 Grupos Focales	43
2.2.6 El taller	45
2.2.7 Conversatorios	46
2.2.8 El relato	47
2.3 Ruta Metodológica	49
Capítulo 3 Referentes Teóricos	57
3.1 Historia de la Infancia	57
3.1.1 Infancia trabajadora en Colombia	62
3.2 Transición de las infancias a sujetos de derechos	66
3.2.1 La infancia a la luz de la Convención y la declaración de los derechos de los niños y niñas	68
3.2.2 El Interés superior de la infancia	71

3.2.3 Participación como derecho	73
3.3 La infancia en la multidimensionalidad del ser.....	78
3.4 El <i>trabajo</i> condición básica y fundamental para el ser humano	81
3.4.1 Mirada crítica sobre el trabajo infantil y la explotación infantil	87
3.4.2 Legislación, normatividad y políticas en torno al trabajo infantil.....	92
3.4 Movimientos y Organizaciones infantiles.....	100
3.5 ¿Por qué trabajan los niños y niñas?.....	106
3.6 Educación Popular, marco de referencia para el Proyecto Pequeño trabajador.....	109
3.7 La economía solidaria: un tipo de educación para la producción social	112
3.8 Los aprendizajes, la ética del cuidado y la pedagogía de la ternura en el escenario de la vida	118
Capítulo 4 Interpretación de los hallazgos y presentación de categorías	123
4.1 El <i>trabajo</i> como mediador de aprendizajes, expresión <i>de la dignidad de los seres humanos</i>	124
4.2 <i>Las infancias, desde el anonimato hacia el protagonismo infantil</i>	133
4.3 <i>Transformación del escenario productivo y la vivencia colectiva a través de la solidaridad</i>	142
4.4. De-construyendo discursos sobre la infancia trabajadora: <i>reflexiones en torno al trabajo como mediador en las formas de aprendizaje para dignificar a los/las niños-niñas como sujetos de derechos protagonistas en su contexto</i>	151
Capítulo 5 Presentación de los Elementos Pedagógicos en la Construcción de una Propuesta Pedagógica para los Emprendimientos del Proyecto Pequeño Trabajador	158
Capítulo 6 Consideraciones finales y aprendizajes del proceso.....	167
Bibliografía	171
Tabla de Anexos	176

Abreviaturas

AIT	Asamblea Internacional del Trabajo
BM	Banco Mundial
CLM	Children Liberation Movement
ICBF	Instituto Colombiano del Bienestar Familiar
IFEJANT	Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y niños Trabajadores de América Latina y el Caribe
IPEC	Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil
MANTHOC	Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MNMMR	Movimiento Nacional de Meninhos y Meninhas de Rua
MNNATSOP	Movimiento Nacional de Niños, niñas y de Adolescentes Trabajadores Organizados de Perú
MOLACNATS	Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores
NAT's	Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores
OEP's	Organizaciones Económicas Populares
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PFTI	Peores Formas de Trabajo Infantil
PPT	Proyecto Pequeño Trabajador

Introducción

Este ejercicio investigativo en particular nos ha llevado a abordar la infancia trabajadora y el *trabajo* como mediación dentro de la construcción de aprendizajes como tema de estudio, significó entonces cuestionarnos sobre la realidad de los niños y las niñas, desde una mirada crítica-reflexiva frente a las realidades sociales en las que se hallan actualmente los niños y las niñas de contextos específicos como lo es el sector de Patio Bonito en Kennedy. De este modo, se amplía las posibilidades del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos económicos, protagónicos y titulares activos de derechos, reconociendo que es un desafío reconfigurar y resignificar categorías como el *trabajo*, la solidaridad y los derechos transversalizados con los aprendizajes de la infancia

A continuación se dará cuenta del contenido de este documento organizado en varios capítulos así: El capítulo primero contiene los antecedentes de otras investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional que se han elaborado sobre el tema de infancia trabajadora, la problemática y con ella la pregunta que guía este proyecto desde un enfoque cualitativo, la justificación argumentada desde la finalidad de la investigación, y con ella los objetivos general y específicos, así como la contextualización del Proyecto Pequeño Trabajador como escenario donde se desarrolló este trabajo.

En el capítulo segundo se presenta el enfoque metodológico que está orientado desde la investigación acción (IA), se describen los instrumentos que posteriormente se aplicaron en el desarrollo de este proyecto, y la ruta metodológica con las fases que permitieron el acercamiento al objeto de estudio de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios.

En el tercer capítulo se presentan los referentes conceptuales enfocados a destacar la importancia y relevancia que tiene la infancia trabajadora en nuestro contexto, partiendo de una mirada amplia hacia la historia de la infancia, identificando las perspectivas sobre las que se ha concebido ésta y los debates que le circundan, para poder hablar ahora de un lugar protagónico de la infancia en el mundo social, económico y político. Así mismo, se retoman los derechos de los niños y las niñas, dando la prioridad e importancia para garantizarles el ejercicio de estos en perspectiva de la dignificación de la infancia y sus derechos, de esta manera se visualiza a la infancia como sujetos activos, capaces de transformar su realidad. De igual manera se incluye la categoría de *trabajo*, la cual se entiende como una condición humana, por tanto es un derecho social, cultural y económico que le ha permitido a los sujetos evolucionar, en su misma complejidad.

Seguido de esto, en el cuarto capítulo se presenta la construcción de cuatro categorías a la luz de los hallazgos: la primera, se titula (a) el trabajo como mediador de aprendizajes, una expresión de la dignidad de los seres humanos, que contiene reflexiones en torno al trabajo como mediador en las formas de aprendizaje para dignificar a los/las niños-niñas en su ser; la segunda, (b) las infancias, desde el anonimato hacia el protagonismo infantil, desde la cual se evidencia la infancia trabajadora, su organización y lucha constante como colectivo por ser reconocida, por mejorar sus condiciones de trabajo y por contribuir en la transformación de sus realidades por medio de la acción; la tercera categoría, (c) transformación del escenario productivo y la vivencia colectiva a través de la solidaridad en la cual se afirma que el trabajo en condiciones dignas es solidario, formativo, educativo y dignificante para los espacios de encuentro donde la prioridad es el sujeto desde su multidimensionalidad; por último, en la categoría final (d) se recogen elementos claves de las categorías iniciales, de-construyendo discursos sobre la infancia trabajadora: reflexiones en

torno al trabajo como mediador en las formas de aprendizaje para dignificar a los/las niños-niñas como sujetos de derechos protagonistas en su contexto.

El quinto capítulo hace referencia a los elementos fundamentales que servirán para la construcción de la propuesta pedagógica de los Emprendimientos del Proyecto Pequeño Trabajador, los cuales se fundamentan desde la ética del cuidado y la pedagogía de la ternura se proponen como elementos para fortalecer el sentido pedagógico, a los participantes, el ambiente, las relaciones, el saber y estrategias tales como el diálogo, la pregunta y seguimiento, mediadores pedagógicos para estos espacios.

Por último, el capítulo sexto recoge las consideraciones finales y los aprendizajes del proceso, que giran entorno a los escenarios de práctica alternativa como espacio de formación y de aprendizajes abierto a muchas alternativas; la transformación en la noción de infancia trabajadora, *trabajo*, aprendizajes y estrategias posibles con los diferentes actores, y aprendizajes desde la experiencia en el Proyecto Pequeño Trabajador identificando diversos elementos importantes como mediación pedagógica. Señalando también que para investigar hay que pensar el problema desde la realidad del otro, como sujeto participativo construyendo y produciendo conocimiento colectivamente.

Este trabajo de grado como ejercicio investigativo, da cuenta de las situaciones que rodean las realidades de la infancia trabajadora en la experiencia de los emprendimientos del Proyecto Pequeño Trabajador. Al hablar de infancia trabajadora es reconocerla como una condición social y no como un problema que hay que abolir, es una opción de vida, una posibilidad de aprender desde otros escenarios y de producir riqueza humana que aporta a la dignificación del ser, este reconocimiento de los niños y niñas los hace existir social y políticamente. De la misma manera

podemos afirmar que el trabajo es una posibilidad de formarse como persona, de tener herramientas para afrontar y transformar situaciones y condiciones adversas en la vida.

Capítulo 1 Presentación

1.1 Antecedentes

Atendiendo a criterios de diversidad, la Licenciatura en Educación Infantil promueve la formación de las educadoras y educadores en diferentes contextos educativos socioculturales y económicos a través de las prácticas pedagógicas y la investigación. Por tal razón, se encuentran prácticas en escenarios alternativos como la Fundación Creciendo Unidos, la Corporación Cultural Nueva Tibabuyes (CULTIBA) y la Fundación Pequeño Trabajador. Teniendo en cuenta esta referencia, se realizó una consulta previa de las experiencias llevadas a cabo en estos escenarios las cuales sirvieron de aporte conceptual y metodológico para nuestro trabajo.

Partiendo de lo anterior, se encontraron proyectos de grado como *“Infancia trabajadora: entre la naturalización y la perplejidad de su condición”*, este documento presenta la problematización de los contextos en los que se desenvuelve e interactúa la Infancia Trabajadora en las Organizaciones Fundación Creciendo Unidos y la Corporación Cultural Nueva Tibabuyes (CULTIBA). A través de una propuesta de interacción pedagógica, se le apuesta al empoderamiento de esta infancia reconociendo sus particularidades y subjetividades, así como las del colectivo al que pertenece, asumiéndose no como sujetos carentes, sino como actores sociales que a partir de la reflexión crítica del contexto se posicionan como constructores de sus proyectos de vida y consolidan maneras de interactuar y desenvolverse en el cotidiano. Resaltando sus potencialidades para hacer frente al orden establecido y sus lógicas de marginación y exclusión.

Otro de los trabajos de grado que se tomó en cuenta fue la propuesta realizada en el Proyecto Pequeño Trabajador, ya que su cuestionamiento es similar al nuestro, este se titula *“Una Mirada al Aprendizaje Cooperativo de los Niños y Niñas desde la experiencia en los Emprendimientos*

Pedagógicos Solidarios con La Fundación Pequeño Trabajador”, el documento presenta una revisión respecto al proceso de aprendizaje de los niños y niñas que hacen parte de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios, en el que se enuncia que los aprendizajes pueden variar dependiendo del propósito con el cual se desarrollen y el espacio en el que se encuentre inmerso, asimismo se plantea la idea de que los aprendizajes que se elaboran al interior del espacio aportan al posicionamiento de los niños y niñas como sujetos que hacen parte de una comunidad que se reconoce y actúa como infancia trabajadora.

Así mismo, se retomó la monografía *“Concepciones de infancia acerca de los niños y niñas que trabajan desde los agentes educativos de la Fundación Creciendo Unidos y la Institución Departamental Rural el Salitre”* con la cual, se identificaron las concepciones de infancia de los niños y niñas que trabajan, partiendo de los puntos de vista de los agentes educativos en contextos rurales y urbanos de la ciudad de Bogotá, realizando un análisis histórico y conceptual. Este ejercicio permitió evidenciar que los agentes educativos de ambos escenarios tienen concepciones distintas que dependen del tipo de educación que ofrecen, desde la influencia del contexto y desde los intereses de las propuestas educativas que desarrollan.

Por otro lado, se revisaron dos tesis externas a la universidad, la primera de ellas se titula *“Movimiento de NAT’s en Bogotá: hacia la reivindicación social del niño trabajador”* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas del 2007, el documento muestra desde un enfoque crítico social los aportes que se pueden hacer desde la experiencia de las organizaciones de niños y adolescentes trabajadores NAT’s a la política pública para la erra

dicación de la explotación infantil, haciendo un intento por evidenciar las posibilidades de acercamiento entre el Estado y el movimiento de los NAT’s logrando establecer elementos

comunes alrededor del tema como la protección a la infancia, vulneración de los derechos de la infancia, entre otros.

La segunda y última investigación, se titula “*Pequeños gigantes: Un análisis sobre las múltiples identidades de la infancia trabajador*” de la Pontificia Universidad Javeriana del 2009, elaborada por estudiantes de comunicación, por ende es un producto periodístico que da cuenta de cuatro crónicas que relatan la vida de cuatro niños y niñas trabajadores que viven en Bogotá, permitiendo conocer cuál es el tipo de identidad que construyen desde esta condición, la cual se ve influenciada por su familia, amigos y las relaciones que crean en su espacio laboral.

A partir de las indagaciones realizadas hasta el momento, se puede señalar que este tema ha suscitado varias tensiones y discusiones desde la academia, no solamente desde el ámbito pedagógico porque como se evidencia en el último documento desde otras disciplinas también se cuestionan la condición de la infancia trabajadora. Estas investigaciones lograron aportar elementos teóricos, conceptuales y metodológicos a nuestra investigación, permitiéndonos ampliar la mirada y reflexionar sobre un tema que ha sido polémico desde sus inicios ya que ha estado permeado de prejuicios y prevenciones frente al trabajo infantil, sustentado en la idea de que el trabajo de los niños y niñas va en detrimento de su bienestar y de lo esperado para dicha etapa de la vida, así como la relación directa que se establece con la explotación y que de ninguna manera será objeto de esta resignificación.

1.2 Problemática

Desde nuestro rol como maestras en formación es importante realizar una mirada crítico-reflexiva frente a la realidad social en la que se hallan actualmente los niños y las niñas en nuestro país partiendo de una experiencia en particular, la cual se contrapone con la noción de infancia *feliz, protegida, vulnerable y moldeable* que se ha construido desde un pensamiento eurocéntrico¹. Nuestras infancias viven dinámicas de guerra, pobreza, injusticia social y demás, las cuales han hecho que sean otras las condiciones en que crecen y se desarrollan los niños y las niñas.

América Latina ha estado subordinada por el patrón de poder mundial eurocentrado desde su descubrimiento², Europa concentró bajo su hegemonía todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, en especial del conocimiento y su producción. La incorporación de tan diversas y heterogéneas historias culturales a un único mundo dominado por este continente, significó para Suramérica una configuración cultural, intelectual homogénea, lo cual impidió reconocer otras maneras de concebir las realidades.

A partir de estas miradas se ha construido un paradigma sobre lo que es ser niña o niño, asignándole ciertos espacios dentro de la sociedad, como señala Larrosa (1997):

[...]la infancia es lo otro: lo que siempre, más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. (p.1)

¹ Nos referimos a este concepto siguiendo a Samir Amín (1989) quien plantea que el eurocentrismo es un culturalismo en el sentido de que supone la existencia de invariantes culturales que dan forma a los trayectos históricos de los diferentes pueblos, irreductibles entre sí. Es entonces anti universalista porque no se interesa en descubrir eventuales leyes generales de la evolución humana pero se presenta como un universalismo en el sentido de que propone a todos la imitación del modelo occidental como única solución a los desafíos de nuestro tiempo.

² Véase, Quijano, A (2000) la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectiva Latinoamericana.

Dentro de este marco, se hace evidente la necesidad de reconocer la pluralidad de infancias que existen, ya que hablar de infancia desde lo singular impide identificar la diversidad y se muestra fuera del contexto histórico y sociocultural, impidiendo establecer formas de problematizar los diferentes modos de ser niño y niña. Bajo la postura pluricultural es posible reconocer la infancia trabajadora, vista está desde una perspectiva crítica, como una condición social relevante que tiene trascendencia histórica, social, política y cultural. Por ende, hablar de infancia trabajadora³ es comprender que los niños y niñas trabajadores al igual que los adultos se enfrentan a las distintas situaciones del contexto, y que su edad no los limita para actuar, ello conlleva a comprender socialmente al niño o niña como un sujeto legítimo, protagonista de su realidad.

Sin embargo, el paradigma bajo el que se encuentra la noción general de lo que es ser niño o niña (como una etapa feliz e idealizada en la que asistir a la escuela es la prioridad) y de lo que es el trabajo, han logrado la fragmentación, negando las múltiples relaciones que pueden existir entre estos dos ámbitos. Por ello, es relevante abordar la categoría trabajo para tener una mayor comprensión. En consecuencia, es necesario señalar que constantemente se ha venido confundiendo la categoría *trabajo infantil con explotación infantil*, asumiéndolos como sinónimos, sin tener en cuenta que el trabajo es la posibilidad del sujeto para potenciar su dignidad y un mediador de humanización que permite el despliegue de muchas dimensiones del ser humano, mientras que el término explotación infantil “*es la utilización, para fines económicos o de otra índole, de menores de edad por parte de adultos, afectando con ello el desarrollo personal y emocional de los menores y el disfrute de sus derechos*”. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2000)

³Esta mirada se ampliará en el marco conceptual y posteriormente en las categorías.

Lo anterior, ha llevado a que entes como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) cataloguen la venta ambulante, los empleos informales, el reclutamiento o la oferta de niños y niñas para la prostitución, las actividades en minas y canteras como peores formas de trabajo infantil, cuando en realidad todas estas acciones son explotación, y aunque se refieren a las mismas actividades, nombrar el trabajo infantil como explotación infantil hace pensar la categoría como algo negativo para el sujeto. En este sentido, y tomando distancia de ello se podría decir frente al *trabajo* que a través de este se aprende, se entablan relaciones con otros, se cuestiona la realidad y se obtiene una remuneración económica, entre otras.

En el siglo XIX en Europa se promulgaron leyes y reglamentos que prohibían el trabajo asalariado de niños y niñas, y se inició un proceso de des-mercantilización de la mano de obra infantil, bajo la idea de que lo mejor para los niños es asistir al colegio en lugar de trabajar. Este pensamiento, sin duda, forma parte de los conceptos fundantes del pensamiento occidental y son los que ahora no permiten concebir la infancia en otros ambientes, negando un derecho fundamental de todos los sujetos, el derecho a trabajar, el cual se estipula en la Constitución Política de Colombia, en el Artículo 25, *“El trabajo es un derecho y una obligación social y goza, en todas sus modalidades, de la especial protección del Estado. Toda persona tiene derecho a un trabajo en condiciones dignas y justas”*.

Son varios los aspectos que se pueden resaltar del anterior artículo, entre estos la afirmación de que el trabajo es un derecho, y comprenderlo desde allí es asumirlo como una responsabilidad humana, el niño o niña tiene la libertad de decidir si trabaja o no, es una decisión personal, al ejercerlo se convierte en una responsabilidad con los otros, ya que comienza a participar en una construcción social. Sin embargo, empiezan a generarse una serie de contradicciones en el marco

legislativo, puesto que ese derecho que se formula para todos los sujetos ya no es en su totalidad válido cuando de infancia se trata, ya que se ha estipulado que esta etapa va hasta los 14 años, un ejemplo claro de ello es el Código de infancia el cual señala en su Artículo 35. *La edad mínima de admisión al trabajo y derecho a la protección laboral de los adolescentes autorizados para trabajar:*

La edad mínima de admisión al trabajo es los quince (15) años. Para trabajar, los adolescentes entre los 15 y 17 años requieren la respectiva autorización expedida por el Inspector de Trabajo o, en su defecto, por el Ente Territorial Local y gozarán de las protecciones laborales consagrados en el régimen laboral colombiano, las normas que lo complementan, los tratados y convenios internacionales ratificados por Colombia, la Constitución Política y los derechos y garantías consagrados en este código. (Art. 35 del Código de Infancia, 2006)

Como se advierte, desde estas normativas se crea un campo paradójico en Colombia, por un lado se afirma que todo sujeto tiene derecho a trabajar, sin embargo, la infancia no tiene este derecho sino hasta cumplir los 15 años y solicitar una autorización, pero ¿qué sucede con los niños y niñas que por la situación en la que viven recurren al trabajo como medio para solventar las necesidades básicas personales y familiares?, no se cuestiona las razones por las cuales trabajan, sus motivaciones, sus intereses y todo aquello que pudo influir en esta decisión. Entonces nos encontramos en una sociedad bastante controversial y de doble moral, porque sanciona al sujeto si trabaja antes de los 18 años o antes de los 15 años sin el permiso necesario, pero tampoco garantiza a sus familias unas condiciones óptimas para trabajar, que sea estable y con una remuneración justa. Es ilógico que ante la situación de precariedad, vulneración y pobreza en la que vive la infancia tenga que esperar hasta este mínimo de edad para poder trabajar, por ende, es desde allí que debe replantearse de otra manera la relación entre la infancia y el trabajo puesto que como se ha señalado los niños y niñas no son sujetos pasivos, son actores sociales inmersos en un contexto que los afecta y que afectan a su vez.

Por tanto, cuando se habla de trabajo infantil es fundamental conocer la postura de la infancia trabajadora para no sesgar la realidad y no comprenderla exclusivamente desde las instituciones “salvacionistas”, como es el caso de la OIT quien concibe el trabajo infantil como toda acción “que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico”⁴. Por el contrario, hay que ampliar el panorama y dar cabida a nuevas formas de comprender el mundo, en donde la infancia y el trabajo pueden ir a la par, teniendo en cuenta que estamos en un país en el que por un lado, las condiciones económicas de las familias conducen a los niños y niñas a involucrarse en el mundo laboral y por otro lado, ellos y ellas bajo estas condiciones desean disponer de ingresos propios y ser independientes⁵.

Del mismo modo, es importante ampliar la mirada sobre el aprendizaje para no limitar este proceso exclusivamente a la escuela, ya que no es el único escenario que posibilita experiencias y saberes a los niños y niñas, evidenciado que el ser humano aprende a lo largo de la vida, a través de la interacción, construcción e intercambio de conocimiento desde la particularidad de cada sujeto.

Es desde esta perspectiva que surge la Fundación Pequeño Trabajador, como un escenario que le apuesta al reconocimiento de la infancia trabajadora, concibiendo a los niños y niñas como sujetos protagónicos, que tienen motivaciones, metas y proyectos particulares, pero inseparables de la sociedad y de su contexto, en el cual, la mayoría de veces conviven en precariedad. En este contexto se crean los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios, los cuales buscan facilitar herramientas en espacios de formación y socialización para que la infancia trabajadora tenga

⁴ Organización Internacional del trabajo (OIT), tomado de la base de datos el 31 de Julio del 2015 de <http://www.ilo.org/ipec/facts/lang--es/index.htm>

⁵ Trabajo Infantil principales resultados. Octubre - Diciembre 2014. Tomado de la base de datos el día 4 de Febrero del 2015 de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/jobinfantil/pres_trab_inf_2014.pdf

alternativas de desarrollo económico, desde una lectura de su contexto bajo la noción de que estos procesos se dan en un ejercicio comunitario, para responder a las carencias individuales desde una consciencia del bienestar y el desarrollo en colectivo. Es desde este espacio que se enmarca la pregunta que fundamenta esta investigación.

¿Es el trabajo un mediador de aprendizajes en el desarrollo de la multidimensionalidad de los niños y las niñas, partícipes de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios del Proyecto Pequeño Trabajador?

1.2 Justificación

Desde los espacios de formación investigativa ofrecidos por la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la Licenciatura en Educación Infantil, se nos cuestiona frente a la diversidad de Infancias que existen y por ello se nos acerca a distintos escenarios de práctica pedagógica, resaltando así el Proyecto Pequeño Trabajador como espacio alternativo, que permite relacionar el proceso de formación con problemáticas y realidades comunes de las infancias en Colombia, configurándose como un posibilitador de aprendizajes para los niños y niñas trabajadores.

Dicho esto, la presente investigación se justifica en primera instancia desde el compromiso que tenemos las maestras por reconocer la pluralidad de infancias que existen, contribuyendo a que desde las particularidades de cada una de estas se construya una sociedad en la que todos tengan cabida, respetando sus derechos y sus distintas formas de relacionarse con el contexto. En este sentido, estamos hablando de la tolerancia, una de las cualidades indispensables para ser maestro, como señala Freire (2004):

Ser tolerante no significa ponerse en connivencia con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente. (p.64)

Esto nos hace pensar en el rol del maestro como sujeto social, sus cuestionamientos y formas de concebir el mundo de los niños y las niñas, debido a la responsabilidad que tenemos como agentes transformadores de la realidad educativa del país. Por tanto, el ejercicio de enseñar y aprender debe partir primero del reconocimiento de las problemáticas en las cuales la infancia está inmersa, ya que hacen parte de una construcción social, histórica, política, económica y cultural. Como se expuso anteriormente no solo nos encontramos con niños y niñas que hacen parte de un mundo

feliz e idealizado, sino que además existen otros que se enfrentan a condiciones determinantes con carencias afectivas, precariedad económica, vulneración de derechos y en contextos que los llevan a crecer y desarrollar su infancia de otra manera.

En esta medida, se ha decidido plantear este ejercicio pedagógico e investigativo en torno a la infancia trabajadora como parte de las múltiples infancias, aportando en la producción de conocimiento sobre el tema y contribuyendo al debate que se ha generado alrededor de esta, pero además buscando el reconocimiento a la labor que realiza la infancia trabajadora. Todo ello con el objetivo de transformar la estructura socio-económica que ha surgido del pensamiento eurocéntrico, el cual niega el derecho a que los niños y niñas trabajen, persiguiéndolos como delincuentes al ser trabajadores menores, sin tener en cuenta las circunstancias por las que ellos y ellas deciden trabajar.

Por ello, es necesario abordar la condición de infancia trabajadora a raíz de las distintas políticas públicas que se oponen a que se vinculen al mundo del trabajo, puesto que a causa de estas existe una alta incidencia de niños y niñas que realizan diferentes tipos de actividades en la clandestinidad como la venta de dulces ambulantes, limpieza de autos, reciclaje de basura, entre otros, actividades que perjudican su desarrollo físico y psicológico y que conllevan a que no se garanticen sus derechos como a cualquier sujeto trabajador, aunque las convenciones busquen lo contrario.

La relevancia de esta investigación radica en reivindicar *la infancia trabajadora* reconociendo al niño o niña como sujeto protagonista de su realidad y al trabajo como un mediador para el despliegue de múltiples dimensiones, evidenciadas a través de las interacciones constantes entre el sujeto y el mundo, repensando el rol que cumple la infancia en la sociedad. Lo anterior implica integrar dimensiones que las prácticas globales descuidan con frecuencia y alejarse de

concepciones frente a la infancia sesgadas y subordinadas al adulto-centrismo, acercándose a la valoración de sus prácticas de participación y protagonismo al considerarse como sujetos titulares activos de sus derechos.

Esta investigación se argumenta desde el aporte teórico y práctico; teórico en tanto permite recopilar fundamentos conceptuales sobre la infancia trabajadora para identificar y ampliar la mirada crítica sobre esta, incluyendo además la postura de los movimientos y organizaciones de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores NAT's, que nos permita establecer un vínculo fundamental entre el trabajo y los aprendizajes desde la multidimensionalidad del sujeto. En lo que refiere a lo práctico se plantean elementos que guíen la construcción de una propuesta pedagógica, ya que no se evidencia una propuesta formal desde el campo pedagógico, lo que se busca es fortalecer el horizonte de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios del Proyecto Pequeño Trabajador, resaltando los aprendizajes que allí se construyen puesto que favorecen la constitución del sujeto, la participación y la lectura del mundo en el que los niños y niñas están inmersos.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Evidenciar en los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios del Proyecto Pequeño Trabajador cómo *el trabajo* se convierte en un mediador de aprendizajes que dignifica a los sujetos partícipes, al favorecer su constitución como sujetos de derechos y su apropiación del mundo como niños y niñas protagonistas.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Develar a través este ejercicio investigativo los aprendizajes construidos por los niños y las niñas durante la experiencia en los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios, cómo se visualizan y se convierten en sujetos protagónicos.
- Caracterizar los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios como experiencia significativa de trabajo a partir de los procesos productivos y los aprendizajes que allí se generan.
- Visibilizar el sentido pedagógico en los emprendimientos por medio de las relaciones, saberes, intencionalidades, apuestas que se configuran con los/las acompañantes, los niños/niñas y los demás miembros de la fundación, para desde allí plantear unos elementos fundamentales que van a servir para la construcción de una propuesta pedagógica.

1.4 Contextualización

La Fundación Proyecto Pequeño Trabajador (PPT) se fundó en 1986, desde su creación ha estado ubicada en la zona de Patio Bonito, de la localidad de Kennedy, es una zona a la que frecuentemente llega población en condición de desplazamiento, de hecho, es el tercer lugar con mayor afluencia en área de recepción de la población desplazada en Bogotá, por ende hay varios barrios de invasión presentando altos niveles de inseguridad en las familias, maltrato de menores, pandillismo juvenil, consumo de sustancias psicoactivas lo cual aumenta la criminalidad común.

Patio Bonito por el contexto social y económico se acentúan otras problemáticas como: condiciones de vivienda inadecuada y hacinamiento, contaminación y riesgos ambientales por el mal manejo de residuos sólidos y zonas de inundación por la cercanía a la ribera del Río Bogotá, inseguridad alimentaria y nutricional, prácticas sexuales inseguras, población en informalidad laboral. La mayor fuente de empleo está constituida por el mercado mayoritario de Corabastos, el más grande en todo el país y otros empleos informales como el reciclaje y a la venta ambulante. Debido a estas características, el barrio presenta altos índices de pobreza, que se añaden a un desarrollo urbano sin una reglamentación eficiente.

La Fundación se encuentra en un sector comercial, con gran afluencia vehicular, dentro de la organización urbanista se encuentra la Biblioteca Pública el Tintal Manuel Zapata Olivella, el Centro Comercial Tintal y el Milenio Plaza, la plaza central de Corabastos, el Portal de Transmilenio de las Américas y el Sistema de transporte masivo (SITP) el cual brinda a los niños y niñas un mayor acceso a la ciudad, puesto que tienen la posibilidad de conocer estos lugares sin mayor dificultad. Es importante mencionar que frente a la fundación está ubicado el parque público “Barranquillita”, el cual permite la recreación de varios niños y niñas que llegan a la fundación; la

existencia del parque hace que la fundación posibilite dinámicas diferentes con la comunidad. Sin embargo, no se puede desconocer que en este lugar se promueve el consumo y el tráfico de droga, así como las riñas callejeras, situaciones que cotidianamente los niños y niñas evidencian y que les afecten directa o indirectamente, también confluyen en este lugar los bicitaxis utilizándolo como parqueadero.

El Proyecto Pequeño Trabajador es una organización comunitaria de niños, niñas, jóvenes y adultos trabajadores de la media luna sur de Bogotá, que promueve el desarrollo humano integral y social a través de iniciativas y programas como grupos de encuentro y lectura de vida; Emprendimientos Pedagógicos Solidarios; experiencias educativas y de promoción del protagonismo organizado de las infancias y la juventud; promoción de una alimentación sana; turismo comunitario, solidario y sostenible. Los principios que guían el trabajo en la fundación son: la fe que promueve la vivencia como Jesús de Nazaret, pobre entre los pobres, trabajador entre los trabajadores; la fraternidad con la que se busca la construcción permanente de relaciones de amistad, familiaridad, solidaridad y afecto y por último, la valoración crítica del mundo del trabajo, que permite la apreciación como personas y como sector social, plenos de dignidad.

Dicho esto, el proyecto se ha organizado en tres áreas cada una tiene un enfoque particular, sin embargo todas buscan incidir en la formación de sujetos protagónicos, transformadores de su realidad, por ello cada participante del proyecto elige el área de la cual quiere hacer parte:

Área productiva: se divide en cuatro Emprendimientos Pedagógicos Solidarios, los cuales cuentan con diferentes experiencias artesanales y tienen como objetivo la dignificación del trabajo en favor de niños, niñas y adolescentes. Estos han sido creados a partir de experiencias de reciclaje de papel y serigrafía, espiral de papel (producción de tarjetas, de agendas), vida láctea (elaboración

de arequipe y yogurt) y huerta (siembra, cosecha y venta de plantas y alimentos). Paralelamente a la producción que se lleva a cabo dentro de los distintos espacios de la Fundación, estos niños y niñas tienen la posibilidad de tener una formación no solo sobre las técnicas artesanales sino además de sus derechos como niños, niñas y trabajadores.

Los emprendimientos de espiral de papel y serigrafía exportan los productos que elaboran a Little Hands una importadora italiana y a la Organización Intereclesiástica para la Cooperación al Desarrollo (ICCO), así mismo, se implementan planes de negocio buscando abrir nuevos mercados, en especial en Bogotá. Por otro lado, los emprendimientos de vida láctea y huerta distribuyen sus productos en la zona barrial, tal como asegura uno de los niños que participa en vida láctea, “los productos los podemos vender en los familiares y en las casas, lo ofrecemos a vecinos o a la gente” (T2G1Sb615).

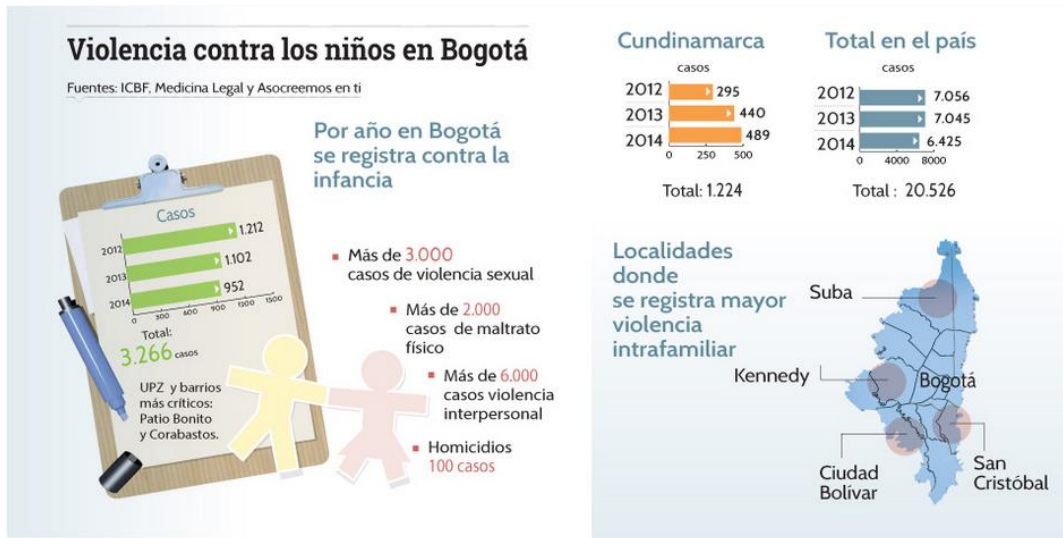
Área socio-política: Cuenta con grupos de niños, niñas y jóvenes de diferentes edades, unidos por ser trabajadores, que buscan encontrar la forma de ser reconocidos ante las instituciones, para que las leyes no permitan la explotación, sino la dignificación de los niños y niñas trabajadores. Paralelamente a los grupos de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NAT's), se han formado también grupos de jóvenes y padres, que tratan de empoderarse para mejorar juntos sus condiciones de vida, acciones que se vienen realizando los sábados.

Área pedagógica: Se lleva a cabo en dos universos de aprendizaje (lecto-escritura, lógico matemático). Los universos tienen como objetivo permitir que los niños y niñas accedan al conocimiento desde un gusto y un derecho, cabe resaltar que utilizan el juego como una herramienta para este proceso. Así mismo se hace acompañamiento de tareas para reforzar los conocimientos aprendidos en la escuela.

En este momento la fundación cuenta con once acompañantes para las áreas ya mencionadas; Vibiana Puin, Auxiliar de enfermería, acompaña la huerta; Edwin Cruz, estudiante de Licenciatura en Educación Comunitaria, acompaña Vida láctea; Wendy Basabe, Técnica en diseño gráfico, acompaña serigrafía y Francy Valencia, actriz de teatro, acompaña espiral de papel, lo cual evidencia que los acompañantes no tienen ningún título profesional en educación. Cada uno de ellos acompaña un grupo de entre 6 y 15 niños y niñas los días miércoles, jueves y viernes, además, la fundación cuenta con tres coordinadores; Alejandro Martínez, Stella Talero y Yamile Torres, quienes guían el proceso por área reuniéndose con su equipo una vez a la semana; actualmente también se encuentra Diego Tobón, psicólogo que apoya tanto a las familias como a los niños y niñas en las diferentes problemáticas que estos puedan tener, también dirige la apuesta de turismo comunitario que promueve la fundación.

Por otro lado, en la Fundación se evidencia la participación de una gran variedad de infancias y situaciones que diversifican el contexto, los niños y las niñas oscilan entre los 5 y los 14 años, la mayoría de ellos son primos o hermanos, algunos se encuentran desescolarizados, y otros asisten a colegios oficiales como el Jairo Aníbal Niño, INEM sede Kennedy, Colegio Patio Bonito II, La Amistad, entre otros, algunos presentan carencias a nivel afectivo, puesto que por lo general permanecen solos, viven problemáticas de violencia intrafamiliar o abandono, la mayoría de las familias de los niños y niñas son monoparentales o extensas. En referencia a las condiciones de la población prevalecen situaciones económicas precarias, que hacen a los niños y niñas vulnerables y que llevan a la familia a laborar de manera informal. Sin duda, el contexto en el que habitan los niños-niñas promueve la drogadicción y el vandalismo, circunstancias que los afectan, haciendo que en ocasiones se vean involucrados en ellas. Tal como evidencia el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) durante los últimos tres años se ha registrado el maltrato de 3.266 niños

en Bogotá, resaltando la localidad de Kennedy como una de las localidades donde se registra mayor índice de violencia intrafamiliar.



Fuente: Infografía, cifras de violencia contra niños en Bogotá. Periódico el Tiempo⁶

Por último, como ya se mencionó en la zona aledaña a Patio Bonito se encuentra ubicada la central de Abastos en la cual existe una alta incidencia de niños y niñas trabajadores, este es el escenario donde es posible observarlos, ya que existe un grupo de 12 bodegas, destinadas a actividades relacionadas con las frutas, las hortalizas, las verduras y en general productos agrícolas frescos y perecederos que provienen del centro del país en su mayoría; esta zona es la más congestionada

⁶Infografía: cifras de violencia contra niños en Bogotá. Periódico el tiempo. Tomado de la base de datos el día 26 de Enero del 2015 de <http://www.eltiempo.com/multimedia/infografias/cifras-de-violencia-contra-ninos-en-bogota/15148075>

de vehículos y personas. Al norte se encuentra un grupo en el cual se hace mercadeo al detal y en cantidades medianas de todo tipo de alimentos, en puestos de venta manejados por comerciantes fijos y a donde acuden los compradores familiares y los tenderos pequeños de barrio que van allí para abastecerse; en esta zona es posible observar el mayor número de niñas y niños pequeños que acompañan a sus padres en el puesto donde, los que ya pueden, les ayudan en actividades de selección, empaque y presentación de los productos que venden. (Corporación de Abastos de Bogotá, S.A. 2011).

Ahora bien, se hace importante señalar el papel de la (el) educadora (or) infantil en escenarios como la Fundación Pequeño Trabajador, lo primero es señalar que este espacio es una oportunidad de aprendizaje para la construcción de aspectos relacionados con las actividades pedagógicas, que están alrededor de las relaciones, los entornos y las estrategias. Por ello, a lo largo de estos dos años de práctica hemos podido aportarles con propuestas didácticas resaltando estos aspectos con una intencionalidad pedagógica, especialmente en el espacio de los Universos.

Es necesario además decir que este escenario nos ha brindado la posibilidad de aprender con los otros y otras desde su quehacer, desde el dialogo, desde el compartir de la vida, enfatizando en las relaciones que se construyen tanto con la infancia, como con la familia y la comunidad, logrando de esta manera acompañarlos y a la vez promover el aprendizaje. Así mismo, este escenario ha hecho que nosotras como maestras en formación ampliemos la visión social, comunitaria en la educación, resaltando en este sentido que no solo se educa en la escuela, sino que es en estos espacios donde se generan acciones complementarias, pero igualmente significativas para el proceso de desarrollo de los niños y las niñas.

1.4.1 De puertas abiertas, mirar hacia adentro de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios del Pequeño Trabajador



Emprendimiento vida láctea. Junio 2015

Es otro despertar en Patio Bonito y los niños y niñas de *Vida láctea* de la Fundación del Pequeño trabajador se preparan para iniciar, son las 8:00 am Kimberly y Steven son los primeros en llegar y esperan la llegada de Edwin su acompañante y de sus compañeros Juan Diego y Samuel.

No todos los días son iguales, pero en esta ocasión con el propósito de hacer cortados de leche y bocadillos de guayaba, entran a su espacio comparten sus vivencias, dicen cómo se sienten, lo que han hecho y lo que tienen pensado hacer durante el día mientras tanto se ponen los implementos necesarios para ingresar a la cocina. Allí la magia del sazón y el sabor de los niños y niñas se dispone para hacer los manjares que deleitaran los paladares de sus compradores, entre risas y chanzas van preparando los alimentos, al igual que siempre Edwin con sus explicaciones nutre la experiencia del Emprendimiento.

La manipulación de alimentos, conocer la diversidad de productos que da nuestra tierra, el sin número de preparaciones que se pueden hacer con cada uno de ellos arraigados a nuestras tradiciones y los cuidados que se deben tener, son diálogos permanentes entre los niños, niñas y el acompañante. Comparten sus aprendizajes y experiencias frente al contacto que han tenido con los distintos insumos con los que trabajan haciendo Yogurt, arequipe, postres, entre otros productos lácteos. Entre tanto otros aprendizajes se van construyendo acerca de la geografía nacional, las condiciones climáticas que se necesitan para que las distintas frutas se cosechen en buena calidad,

los problemas actuales que enfrenta el clima, la importancia del alimento sano que debe llegar a nuestras mesas.

La estufa, la batidora y otros instrumentos miden el ritmo del trabajo, hablar de temperatura y cocción es fundamental para poder ofrecer un buen producto y satisfacer las expectativas de los participantes y de los compradores. Muchos de los alimentos tienen un tiempo de cocción bastante prolongado por lo que aprovechan este tiempo para compartir los alimentos del refrigerio que día a día son ofrecidos por la fundación y bendecidos por los niños y niñas, éste varía entre jugos, leches, roscones, dulces, tortas y la fruta que está en cosecha. Las horas se pasan volando y pronto los niños y niñas deben ir a sus casas para almorzar e ir a estudiar.

El corazón de la fundación deja de latir cuando el último de los niños de vida láctea se va, queda a la espera de los niños y niñas de la tarde, ellos y ellas con su alegría, sus risas, sus juegos y gritos e incluso su llanto le devuelven la vida y el sentido de su existencia, de acoger y acompañar realidades y sentires. Cuando es la 1:45 de la tarde los acompañantes se reúnen frente a la Fundación, conversan sobre su vida personal, lo que ha ocurrido tras los días en que no se han visto y después conversan sobre lo operativo, lo que viene para la Fundación. Cuando llegan los niños, niñas y sus papás, por lo general los acompañantes los saludan con un abrazo, y preguntan como están, como van en el colegio, varios de los papás aprovechan para contar algunas cosas que están pasando con sus hijos, buscando un consejo en los acompañantes.

Pronto es momento de entrar a los emprendimientos, y más rápido aún si hay un pedido por entregar, como lo es en este día para el caso de *Serigrafía*, por ello inician primero que los demás, y como siempre Wendy en el salón los saluda afectuosamente. Luego si, manos a la obra llega el momento de asumir responsabilidades y poner en juego todas las habilidades necesarias para hacer

unos excelentes llaveros que en pocas semanas se irán al extranjero, cada uno decide hacer una parte del tucán (el ave de los llaveros), uno se encarga del pico, otro de los ojos y así sucesivamente fortaleciendo el gran equipo de trabajo que son, incluso se integra Camila, quién es nueva y con entusiasmo inicia su primer pedido.



Registro diario campo grupo Serigrafía. Mayo 2015

Para ambientar el espacio escuchan música, y así entre los diferentes ritmos musicales, las conversaciones acerca de cómo están en el colegio, de lo que harán en vacaciones, de los amores de la juventud, elaboran los llaveros, se hacen amigos, encuentran similitudes y diferencias que les ayudan a entenderse y a apoyarse. Sin duda, la creatividad, la motricidad fina y la delicadeza son elementos muy importantes dentro del emprendimiento, combinan colores para el pico del tucán, juegan usando diversos pinceles para ver cuál es el más adecuado y se esfuerzan bastante para lograr un excelente trabajo.



Registro diario campo grupo Serigrafía. Mayo 2015

Wendy está pendiente de cada uno, del trabajo que están haciendo, y si es necesario les muestra cómo pueden realizar algunos trazos, les enseña con amor la mejor estrategia para pintar, también los felicita y reconoce lo que hacen, haciendo cada vez más armonioso el ambiente dentro del emprendimiento. En este lugar se respira un aire de alegría, de espontaneidad propia de la juventud, emociones a flor de piel, confusiones de la mente y el corazón, son las que precisamente enriquecen todo lo que allí acontece.



Registro diario campo grupo
Serigrafía. Mayo 2015

También renace el amor por el arte, todas las técnicas que utilizan para hacer velas, llaveros, aretes o reciclar papel les permiten valorar lo que hacen y sentirse productivos en este extraño mundo en el que nos encontramos. El tiempo dentro del emprendimiento es más corto de lo que nadie se imagina, pese a ello el grupo nunca pasa desapercibido, por ejemplo en esta tarde una de las acompañantes va y los invita para que

se inscriban a un torneo de fútbol dentro de la fundación y ellos y ellas sin mayor detenimiento deciden asumir el reto con la esperanza de coronarse campeones

este año, luego de un segundo lugar en el torneo anterior.

Mientras ello acontece en *Serigrafía*, algo se va cosechando en la terraza de la fundación, donde solo niños se reúnen en la huerta para cultivar más que alimentos o hierbas aromáticas de manera orgánica, puesto que también se cultivan lazos fuertes de amistad basados en la confianza y el amor. Solo una mujer está en el espacio, Vibiana o “Vibi” como muchos la llaman, quien con sus conocimientos, su cariño y su sonrisa acompaña y nutre el emprendimiento.

Este espacio tiene ese dulce aroma de las hierbas aromáticas como son la hierbabuena o la limonaria, su aspecto es hermoso, lleno de ese verde que caracteriza la naturaleza y que sin pensarlo alegra a todo aquel que en este lugar se encuentra. Hay mucho por hacer, sembrar, regar los semilleros y remover el compostaje, entre otras cosas, por eso cada uno va adquiriendo una responsabilidad para embellecer el emprendimiento con nuevas plantas que en poco tiempo darán fruto para vender.

A veces, los niños son tímidos pero con Vibiana a hablar se animan, conversan sobre sus vivencias en la casa o en el colegio, siempre hay algo importante que decir, ella los escucha y con sus dulces palabras les brinda un sabio consejo. A estos niños les encanta jugar, y en esta ocasión fueron las lombrices del lombricultivo las causantes de este; mientras removían el lombricultivo sacaban algunas de las pequeñas lombrices para ponerlas en sus manos y conversar sobre ellas, luego con el cuidado que para muchos no tienen los niños, las dejan en su lugar y continúan removiendo tratando de no hacerles daño.



Samuel Ariza participante del emprendimiento de vida láctea. Marzo 2015

La naturaleza y la vida es la causante de una gran euforia en el emprendimiento, así que son muchas las cosas que se hacen, siembran perejil crespo, pimentón y orégano, mientras conversan de las condiciones climáticas que estas plantas necesitan para crecer, sobre los ricos y saludables alimentos que se pueden preparar con el perejil y el pimentón y sobre los beneficios del orégano para la salud. Previamente han regado las camas para humedecer la tierra y ya dentro de algunos días se verán los resultados de haber brindado a estas pequeñas semillas cuidado y amor, lo cual dibujara nuevas sonrisas en los rostros de los niños, pues serán testigos de la majestuosidad y maravilla de la naturaleza.

¡Oh! de repente ha llegado visita, algunos niños nuevos se interesan por conocer el emprendimiento, y con un gran entusiasmo los niños son los encargados de narrar todo lo que allí se hace, sin embargo cuando estos niños nuevos salen, se dan cuenta de que la visita no ha terminado porque hay un grupo de estudiantes de una Universidad que quieren conocer este hermoso lugar, por lo que nuevamente se encargan de enamorarlas de la huerta. El trabajo se ha

retrasado un poco y ya es hora de salir, pero queda en sus rostros la satisfacción de haber vivido y aprendido algo más junto a sus amigos.

Al mismo tiempo hay otro de los emprendimientos desarrollando su jornada, este es *Espiral de Papel*, un ambiente que se mueve entre tiras de papel de muchos colores, colbón, aplicadores y bastante creatividad para realizar cada figura, aquí la producción se basa en tarjetas y artículos relacionados en la técnica de la filigrana sobre papel ecológico. Todos los días no son iguales y más aún



Emprendimiento Espiral de papel. Agosto 2015

cuando hay algún pedido, sin embargo siempre se inicia con el saludo eufórico de su acompañante Franci, con la planeación de lo que cada uno hará durante la tarde y con el infaltable lavado de manos, para cuidar el papel y dar un terminado pulcro a cada animal, flor o personaje.

Este es un día de pedido para un nuevo mercado que se abrió en Holanda, la solicitud es de 150 lápices de mariquitas y 100 tarjetas de flor mariposa, cuando todos y todas entran al salón ya cada uno sabe cuál es su labor para terminarla, así que se sientan en su respectivo lugar y esperaron a



recibir sus implementos (aplicador y repujador). Anyeli se encontró en un gran dilema, no sabía cómo hacer las formas de las alas de las mariquitas, así que Franci decide ayudarlo, Anyeli hace los rollos y ella les da la forma. Aquí la ayuda entre unos y otros es muy importante y se evidencia en la resolución

de inquietudes, quienes más práctica o experiencia tienen ayudan a quienes hace poco ingresaron,

Mariquitas en lápiz, grupo Espiral de papel. Junio 2015

o perfeccionan la técnica de sus compañeros y compañeras para que sea aprobado el pedido.

El ambiente durante el pedido es de mucho silencio, pues están a puertas de entregarlo, de vez en cuando se escuchan susurros de las niñas y comentarios de Francy en voz alta como “los dedos deben estar impecables” o “uno está en la vida para hacer algo, así que hay que aprovecharla y no dejar que este le pase por encima” motivo por el cual en el emprendimiento siempre se está activo, se está haciendo algo.



Producción pedido grupo
Espiral de papel. Junio 2015

Los pedidos son revisados por Francy, Karen y Yamile, estos son los filtros de calidad de cada figura, para ese momento Anyeli tenía 5 mariquitas terminadas, pero Francy se descuidó un segundo y sin que supieran como, las mariquitas terminaron untadas de superbonder, así que tristemente tuvo que repetirlas.



Celebración de cumpleaños
grupo Espiral de papel. Mayo
2015

En medio de la tensión que genera tener que entregar un pedido en tan pocos días, la acompañante está muy atenta de las relaciones que se establecen entre sus niños y niñas, cada vez que nota que hay asperezas o malos entendidos dialoga con ellos y ellas para solucionarlo. Así mismo, Francy se responsabiliza de una parte del trabajo refuerza las mariquitas de Adriana y de Fanny enseñándoles con paciencia y amor como se debe hacer.

De repente golpean en la puerta y están buscando a Anyeli sus primos y hermanos menores, Francy se molesta y les dice que “vayan y atiendan sus asuntos con su profesora” luego menciona que está haciendo un trabajo con Anyeli para que deje de ser la mamá de sus hermanos y sus primos.



Campamento año 2015

Este emprendimiento no solo es trabajo y silencio, también se acostumbra a realizar figuras libres, a elección de cada uno de los niños y niñas, juegan uno, parques, ponchados, futbol y baloncesto, así mismo, es importantísimo celebrar los cumpleaños y esta vez se planeó el festejo para Leonardo, Wendy

(acompañante de *Serigrafía*), Laura, y Yiret quienes recibieron un pequeño detalle y compartieron ponqué, gaseosa y risas con sus compañeros y amigos.

Así entre uno y otro emprendimiento la jornada va llegando a su fin el sol se pone sobre esta parte de la media luna del sur, la toma de un delicioso refrigerio por parte de todos los niños y las niñas anuncian que la casa debe volver a dormir, y de este modo la simplicidad de las rutinas, los pequeños detalles de amor son los que engrandecen los procesos y enriquecen la formación de sujetos que se apasionan por lo que hacen y que reivindican el derecho a trabajar en condiciones dignas.

1.4.2 La historia de vida de pequeños trabajadores



Cristian Pardo participante de Serigrafía junto a Karen Basabe acompañante del área política

Mi nombre es Cristian Pardo Romero, nací en Bogotá, tengo 14 años, estudio en el Colegio Tom Adams estoy en 8° grado, yo llegue a la fundación por mis primas Wendy y Karen, quienes me contaron de todo lo que aquí realizaban, luego de que llegáramos a vivir cerca de ellas en el barrio Amparo en Patio

Bonito. Mi infancia la pase en un barrio de Ciudad Bolívar que se llama Caracolí, de allí nos fuimos porque

mi hermana tenía un novio el cual mataron luego de salir de la cárcel, y como en mi casa habían muchos recuerdos de él a mi hermana le costó superarlo, por eso nos trasladamos a Patio Bonito.

Desde que me entere de la fundación quise venir, pero al principio mi mamá no me dejó porque tan solo tenía 8 años y ella creía que era muy pequeño para asistir a la fundación, entonces me la pasaba estudiando, haciendo las tareas, porque siempre me ha gustado el estudio, y hasta el año pasado me vincule a la fundación al grupo de Espiral de Papel, pero en este momento estoy en Serigrafía, en donde me he enfocado en la producción de agendas en madera porque me gusta mucho la técnica.



Cristian Pardo emprendimiento Serigrafía. Agosto 2015

En serigrafía en este momento estoy interesado en la pintura sobre madera, aunque también se realizan aretes en fique, estampado en estencil, estamos haciendo velas en totumo y queremos empezar a sacar productos con

reciclaje. Nuestro emprendimiento tiene contacto como SALT, NAT'SPER, LITTLE HANDS y ahorita abrimos

contacto con una empresa holandesa, el dinero que llega se reparte 50 % para el emprendimiento y el otro 50% para nosotros, los acompañantes sacan los costos para la compra de los materiales que cuesta la mitad de los ingresos, yo con el dinero he comprado muchas cosas, en un año y medio he comprado ropa, hace poco compre un celular, costee mis estudios porque mi mamá le paga la universidad a mi hermana, principalmente gasto el dinero en mis cosas.

Yo me veo aquí en el espacio durante más tiempo si Dios y la virgen me lo permiten, considero que la fundación me ha aportado muchas cosas a mi vida. Cuando cumpla la mayoría de edad quiero hacer una carrera en Ingeniería civil, pero no quiero dejar la fundación porque es un lugar que me ha brindado muchas cosas, aquí nos podemos expresar, nos sentimos acogidos, esta es nuestra segunda casa como dice mi amigo Santiago quien prácticamente nació aquí.

Santiago Ariza tiene 15 años, estudia en el Colegio Fe y Alegría, él vive con sus dos hermanos y su papa, él me cuenta que en sus horas libres juega futbol, ve películas y sale al parque. Él pertenece al grupo de la huerta que en estos momentos están fabricando jabón artesanal con muchos tipos de plantas aromáticas y piensan venderlo a las mismas personas de la fundación y a nuestras familias; también tienen la idea de vender plantas aromáticas a la escuela de gastronomía de la fundación para cocinar.



Santiago Ariza	Ariza
participante de la huerta	y Camilo Torres
participante	área política

Santiago lleva 6 años en la Fundación pero su papá y su mamá trabajaban antes aquí, entonces él ha estado desde bebé aquí pero él me conto que se

integró a un grupo desde los 6 años, en la huerta, que se caracteriza por cultivar alimentos libre de químicos, no utilizan fumigadores con químicos lo que hacen es poner en unas botellas plásticas



De izquierda a derecha Daniel Ariza, Santiago Ariza y Mateo participantes de grupo de Huerta
--

llenas de ajos y agua entonces para remojar para que el agua coja mucho olor, y con eso riegan las plantas y no les hace daño, las cosechas salen una parte para nuestras casas y lo demás para las personas a quienes les venden para las ensaladas y para remedios, con la plata que ellos ganan él me dijo que la ahorran para irse de viaje en grupo este año. Él sueña que la huerta crezca que

parezca una selva en la misma casa, a un futuro quisiera que la gente tome conciencia de consumir alimentos orgánicos. Él dice que la experiencia en la fundación ha sido muy bonita, porque es un lugar donde uno viene a conocer cosas diferentes, cosas nuevas, donde aprende y ese aprendizaje se puede enseñar a otras personas, a compartir con otros chicos y experiencias como Espiral de Papel a donde pertenece Adriana Vargas.

Adriana tiene 13 años hace parte de la fundación a hace tres años y medio. Vive en Patio Bonito y estudia en el Colegio La Amistad esta en 8° grado, sus papás trabajan en la plaza de mercado Corabastos y ella va a veces ayudarles los sábados y domingos de 4:00 am a 2:30 pm. Ella pertenece al grupo Espiral de Papel, ellos hacen figuras con tiras de papel como animales, plantas y letras para separadores de libro, tarjetas, imanes para nevera, en este momento están haciendo un pedido para SALT, ellos reparten el dinero igual que



Adriana Cruz acompañante del área política junto Adriana Vargas participante del grupo de Espiral de papel.

nosotros, ella dice que lo que más le gusta del Pequeño Trabajador es que uno puede hacer cosas que en el colegio no le enseñan, y por eso le gusta su emprendimiento porque ella no sabía que con el papel se podía hacer figuras, y tantos otros trabajos con las manos muy bonitos. Ella sueña con viajar y representar a los niños de Colombia como Santiago y yo.

Capítulo 2 Ruta Metodológica

2.1 Enfoque Metodológico

En respuesta al planteamiento del problema y los objetivos del proyecto, se presenta a continuación el tipo de investigación; la ruta metodológica en la cual se exponen las principales fases del proceso investigativo, y las fuentes e instrumentos de recolección de información.

Se ha decidido que el tipo de investigación es cualitativa, en este sentido se acoge la definición de Denzin y Lincoln (citado por Vasilachis, 2006) sobre la investigación cualitativa como:

[...] el estudio que abarca el uso y recolección de una variedad de materiales empíricos - estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (p.24)

Así mismo, se optó por este tipo de investigación ya que nos permite comprender a profundidad los fenómenos sociales además de favorecer un proceso de interacción entre los investigadores y los participantes, en la cual es fundamental anteponer la palabra de los otros y las construcciones colectivas, así como los comportamientos observables siendo estos datos primarios. La investigación cualitativa, tiene en cuenta la comunicación del investigador con el escenario y con los demás actores como una parte explícita de la producción de conocimiento, del mismo modo las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte de la investigación. Como señala Maxwell (citado por Vasilachis, 2006) *“las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto”* (p.27)

Dentro de este marco, el presente proyecto es orientado por la Investigación Acción (IA) puesto que se parte de la práctica pedagógica para definir el problema de estudio y así hacer una conexión analítica con la teoría, además es un tipo de investigación que le permite tener a los maestros la

posibilidad de reconstruir su conocimiento profesional mediante la constitución de discursos públicos unidos a la práctica, a sus problemas y necesidades; lo fundamental es la exploración reflexiva que hace el profesional en relación a su propia práctica, lo cual contribuye a la investigación acción ya que esta requiere diálogos y debates para generar cambios que ayuden al enriquecimiento de los aprendizajes por medio de la mejora de la práctica.

En la investigación acción según John Elliott (1993), las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica, interpretan lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema; además la acción, en un sentido más amplio es un ejercicio público y privado a partir de la cual se establecen las relaciones del sujeto con la realidad. De allí que sea una investigación de carácter cualitativa - interpretativa mediante la cual los investigadores se interesan por comprender los significados que los individuos dan a su propia vida y a sus experiencias, dando valor a las subjetividades en la comprensión y la interpretación de las conductas humanas y sociales, aceptando que los intereses sociales y políticos orientan las interpretaciones de los actores (Anadón, 2007). Es decir como asegura Vasilachis (2006) *“las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan”* (p.24).

Este tipo de investigación es un proceso sistemático que cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa. De esta manera, se puede decir que la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en ciclos sucesivos que incluye diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión – evaluación.

Adicionalmente se tendrá en cuenta la perspectiva solidaria que plantea el Proyecto Pequeño Trabajador (en adelante PPT), ya que para el análisis del contexto, ellos conciben este enfoque como una “*aproximación colectiva, fraterna y solidaria a las formas de conocer, entender y transformar la realidad*”. Hay algunas características básicas dentro de la perspectiva solidaria que se trabajan en el PPT que nos obligan a tenerlas en cuenta posteriormente⁷.

- **Compromiso.** Los miembros se conocen, comparten horizontes y esfuerzos por la dignidad de todas las personas, en especial por aquellas colocadas en contextos de desigualdad, violencia y exclusión social.
- **Confianza.** Entre los integrantes existen lazos de confianza, solidaridad, fraternidad y la búsqueda de su afirmación y desarrollo.
- **Circularidad.** Los integrantes buscan transformar la generación y circulación de conocimiento en estancos, todos conocen y se apropian del proceso de manera circular.
- **Cooperación.** El trabajo individual y colectivo aporta a un solo objetivo compartido y a una finalidad conocida. El avance individual es parte de los progresos colectivos.
- **Afectuosidad.** Fomento de lazos y relaciones afectivas entre las personas y con el proceso de investigación. En otras palabras afecto entre los participantes y hacia la investigación. (PPT, 2009, p.14)

⁷Fundación Pequeño Trabajador. Tomado de la base de datos el día 6 de Octubre del 2014 de <http://www.natsper.org/es/2010/08/24/Fundacion-Pequeño-Trabajador/>

2.2 Instrumentos para la Recolección de Información

Para llevar a cabo el presente proyecto se utilizaron los siguientes instrumentos investigativos con base en el método cualitativo, puesto que permitieron conocer las posturas, las concepciones y las realidades que se configuran alrededor de la infancia trabajadora, y en este sentido reconocer como el trabajo es un mediador de aprendizajes para el desarrollo de la multidimensionalidad de ellos y ellas. Así mismo estos instrumentos contribuyeron a la recolección de información y generación de datos descriptivos que a su vez, facilitaron la definición y construcción del problema, la ruta de investigación y las distintas categorías de análisis, apoyando y guiando el proceso llevado a cabo, permitiendo ver el escenario y los sujetos desde una perspectiva holística.

En este sentido, la experiencia está transversalizada por un ejercicio de observación participante, por medio de esta se buscó comprender las relaciones sociales, los procesos y las culturas, considerados como un todo, en una descripción enriquecedora y detallada; que implica la afinidad del observador en una variedad de actividades durante un extenso periodo de tiempo que le permita observar a los sujetos en su vida diaria en el escenario natural y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión. La observación participante se usó como un soporte principal, ya que esta es de suma importancia en la metodología cualitativa, mejorando la calidad de la recolección e interpretación de datos, y facilitando el desarrollo de nuevas preguntas o hipótesis de investigación, esta observación fue flexible durante el proceso, permitiendo fijar el interés en los temas que incidieron en el objeto de la investigación. Según Dewalt&Dewalt (citado por Kawulich, 2006):

La observación participante se caracteriza por acciones tales como tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más acerca de los otros, ser consciente de la propensión a sentir un choque cultural y cometer errores, la mayoría de los cuales pueden ser superados, ser un observador cuidadoso, un buen escucha y ser abierto a las cosas inesperadas de lo que se está aprendiendo. (p.6)

De esta manera se hizo un ejercicio de recopilación de datos y de acumulación de información descriptiva y detallada, para lo cual se tuvo en cuenta una ficha de observación, que se constituyó en un instrumento que permitió caracterizar la población, estableciendo relaciones entre posibles hipótesis y los hechos concretos que ocurren en este escenario e interactuar con los integrantes de los diferentes Emprendimientos Pedagógicos Solidarios, lo cual enriqueció este trabajo; es importante aclarar que las fichas de observación brindaron la posibilidad de recolectar información más detallada y precisa sobre los aspectos a analizar. (Ver anexo 1)

De esta manera la observación participante fue útil para interactuar con los integrantes de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios, permitiéndonos conocer de manera directa los procesos que realizan, aportando bases para evidenciar cómo el trabajo es un posibilitador para el aprendizaje y despliegue de múltiples dimensiones de la infancia.

2.2.1 Diarios de campo (Ver anexo 2)

Los diarios de campo permitieron interpretar la información, ya que a través de estos se pudo sistematizar las prácticas investigativas, organizarlas y analizarlas, estos dieron la posibilidad de proyectar la investigación partiendo de los aspectos más significativos y relevantes del proceso. Así mismo, los diarios de campo brindaron elementos para reflexionar sobre el rol de los acompañantes, de los niños y las



Fase A. Diario de campo. Mayo 2015

niñas, así como de las interacciones, los saberes, los aprendizajes que se producen en el contexto y el abordaje de las distintas problemáticas sociales.

Para este proceso investigativo el diario representó una escritura habitual que condensó procesos vitales dentro de nuestra práctica tales como la observación, registro e interpretación de lo sucedido en el transcurso de la jornada; esta herramienta permitió una formación profesional e investigativa que favoreció la cualificación de la práctica diaria de los y las acompañantes; el diario como documento personal se hizo necesario por cuanto permitió llevar el registro de las situaciones que se requieren para reforzar planteamientos en el marco de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios y en aras de reconocer el trabajo como un posibilitador del despliegue de los aprendizajes de las múltiples dimensiones.

2.2.2 Registros audiovisuales



Fase A. Registro visual.
Junio 2015

Los medios audiovisuales como fotografías, grabaciones de voz o vídeos, nos permitieron un acercamiento a la realidad a partir de la imagen audiovisual no solo para recolectar información, sino como parte activa del proceso de investigación, ya que estos son un material valioso para acceder al conocimiento del otro evidenciando las consideraciones e intencionalidades de los sujetos directamente, además “*las narraciones audiovisuales generan un intercambio de significados no visibles ni accesibles mediante la observación*

directa de la realidad” (Bautista, Rayón & Heras, 2012, p.172). Por lo cual se convirtió en un material imprescindible para complementar las observaciones registradas en nuestros diarios de campo y entrevistas.

Los registros audiovisuales deben hacerse con una finalidad clara, por el contrario no serían más que un elemento de distracción, para esta investigación tanto la imagen fotográfica como las grabaciones de voz fueron básicas para visibilizar el sentir de los niños, las niñas, acompañantes y coordinadores respecto a la idea de que el trabajo infantil es un posibilitador de aprendizajes para el despliegue de las múltiples dimensiones de la infancia, además permitió mostrar no solo la percepción de la realidad a través de los ojos de los participantes, sino también comunicar actitudes, sensaciones, acontecimientos, relaciones intangibles difíciles de comunicar con palabras; en el caso de algunos niños y niñas.

Por último, es necesario tener en cuenta que los datos audiovisuales fueron válidos para representar elementos esenciales del curso de la investigación, especialmente de la observación que para este caso es participante y que además ayudaron a elaborar conocimiento interesante ya que parte de la realidad y de las interpretaciones de elementos materiales y simbólicos con significados que dan sentido a los comportamientos y relaciones acontecidas, de allí la importancia de registrar su continuidad en el espacio y en el tiempo (Bautista, et al, 2012).

2.2.3 Entrevistas (Ver anexo 3)

Otra herramienta que se utilizó fueron las entrevistas, esta es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinado por el entrevistador, como señala Kvale (2011) *“es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en una conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticuloso comprobado”* (p.49). A partir de la entrevista de investigación cualitativa se construye conocimiento buscando obtener

descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos.

Por ende, la entrevista cualitativa fue un camino clave para explorar la forma en la que los sujetos experimentan y entienden su mundo, ya que proporciona un acceso único al mundo de los sujetos que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones (Kvale, 2011). Así mismo, la lectura de las entrevistas transcritas puede inspirar al investigador nuevas interpretaciones de fenómenos conocidos y producir conocimientos nuevos, en este caso el uso de esta herramienta aportó importantes hallazgos para nuestro tema de investigación.

Por ello, se escogieron las siguientes formas de entrevista:

- Entrevista directiva: donde el entrevistador hace las mismas preguntas y en el mismo orden a los entrevistados.
- Entrevista no directiva: En la que el entrevistado tiene la posibilidad de expresarse libremente, logrando obtener información más detallada.

2.2.4 Encuesta (Ver anexo 4)

La encuesta es una técnica de recolección de datos mediante la aplicación de un cuestionario a un grupo de individuos, así se pueden conocer las opiniones, las actitudes y los comportamientos de los sujetos. Se realizan una serie de preguntas sobre uno o varios temas a una muestra de personas seleccionadas siguiendo una serie de reglas científicas que hacen que esa muestra sea, en su conjunto, representativa de la población general de la que procede.

Mediante la encuesta se obtienen datos de interés sociológico interrogando a los miembros de un colectivo o de una población. Como características fundamentales de una encuesta según Salanova (s.f) se encuentran:

1. La encuesta es una observación no directa de los hechos, sino por medio de lo que manifiestan los interesados.
2. Permite una aplicación masiva que mediante un sistema de muestreo pueda extenderse universalmente.
3. Hace posible que la investigación social llegue a los aspectos subjetivos de los miembros de la sociedad. (p.6)

Dicho esto, las encuestas que se aplicaron en esta investigación dirigidas a los niños, niñas y a los acompañantes de cada grupo de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios, se construyeron con base en preguntas abiertas y cerradas, las cuales nos permitieron recoger datos precisos, pero a la vez información a grandes rasgos sobre las concepciones que se tienen sobre la categoría trabajo.



Fase A. Registro de observación.
Mayo 2015

2.2.5 Grupos Focales (Ver Anexo 5)

Los grupos focales son reuniones con grupos (6-12 participantes) que son lideradas por moderadores, quienes deben propiciar la discusión sobre algún tema entre los participantes basándose en alguna pregunta de investigación para obtener información de los mismos. Al igual que las entrevistas, los grupos focales sirven para recolectar datos cualitativos y es un método efectivo para escuchar las historias de vida de las personas, sus testimonios y experiencias en grupo.

También, sirven para investigar sobre asuntos específicos y dejan que sus participantes compartan ideas, aunque no se puede desconocer que para algunas personas es más difícil comunicar sus experiencias personales al estar en grupo, por lo que el moderador debe tener en cuenta las reacciones de los participantes frente a los temas a tratar y procurar que el grupo está conformado por personas parecidas, lo que facilitará la discusión evitando que se sientan juzgados.



Fase B. Conversatorio acompañantes y coordinadores. Julio 2015

En este sentido, se proyectó para esta investigación

tres grupos focales, el primer grupo se conformó teniendo en cuenta dos criterios principalmente; por un lado, las edades, debido a que en los emprendimientos se encuentran no solo niños y niñas sino también jóvenes, incluso adultos, en esta medida los niños y niñas que se encontraban en este grupo que oscilaba entre los ocho (8) años de edad, ya que es la edad mínima para pertenecer a los



Fase A. Registro de observación. Mayo 2015

emprendimientos y los catorce (14) años de edad, teniendo en cuenta que la ley colombiana contempla que hasta dicha edad son niños y niñas.

El segundo criterio fue el tiempo de permanencia en el espacio de los emprendimientos puesto que quienes no llevan mucho tiempo tienen poca

experiencia en el espacio y no poseen un conocimiento amplio acerca de los emprendimientos. Por ende, los niños y niñas de este primer grupo focal llevaban como mínimo un año haciendo parte del Proyecto Pequeño Trabajador. Los niños y niñas de este primer grupo son: Anyeli Soler,

Cristian Pardo, Mateo Sánchez, Kimberly Reyes, Cindy Cruz, Steven Sánchez, Adriana Sánchez, Fanny Barragán y Suami Pachón.

El segundo grupo focal correspondió a los acompañantes de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios, este grupo estuvo conformado por: Wendy Basabe, Vibiana Puin, Francy Valencia y Edwin Cruz. Por último, el tercer grupo focal está conformado por los acompañantes y los coordinadores de área, quienes hacen parte de este grupo son: Wendy Basabe, Vibiana Puin, Francy Valencia, Edwin Cruz, Alejandro Martínez y Yamile Torres.

2.2.6 El taller (Ver anexo 6)

En esta investigación el taller es reconocido como un instrumento para hacer visible elementos, relaciones y saberes, realizando deconstrucciones y construcciones; válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes.

Como instrumento investigativo tienen sus regímenes, normas, indicaciones y procedimientos que permiten o facilitan el quehacer intencionado. Por tanto, todo taller no fue igual al anterior, requirió de creatividad, permitiendo la generación de conocimientos nuevos y no se pueden generar conocimientos nuevos con dispositivos descontextualizados. Por ello, *“el taller como dispositivo investigativo fortalece paradigmas investigativos emergentes en los que la construcción de conocimiento es entendida desde una perspectiva constructiva - dialógica.”* (Anónimo, 1997, párr.9)

En consecuencia, los talleres que se realizaron con el grupo focal se construyeron de manera dinámica, acudiendo a diferente material (literario, audiovisual, entre otros). Por otro lado, hubo

varios talleres que se prolongaron en diferentes sesiones, debido a la trascendencia de ciertos temas.

2.2.7 Conversatorios (Ver Anexo 6)

En el marco de la investigación cualitativa desde el que se planteó este trabajo, creímos conveniente hacer uso de los conversatorios, ya que hablar de un tema controversial como lo es la infancia trabajadora, requiere de una dinámica más abierta para abrir espacios de discusión y reflexión, y es precisamente lo que esta herramienta nos permitió ya que su metodología basada en el encuentro con expertos que presentan sus ideas, experiencias y planteamientos sobre un tema particular del que se desea conversar, permite tener un diálogo abierto.



Fase B, Conversatorio acompañantes y coordinadores, julio 2015

El objetivo del conversatorio como instrumento de investigación es construir y debatir ideas, pensamientos, posturas a través del diálogo y en sí mismo, del ejercicio de conversar, entendido como el libre intercambio de visiones, argumentos y opiniones compartidas, contradictorias, conflictivas, provocadoras, novedosas para discutir y deliberar poniendo en común inquietudes que pueden ser afirmadas o relativizadas en un ambiente constructivo por los participantes.

La dinámica que debe seguir un conversatorio es la siguiente: primero se preparan ciertos documentos, por parte de los invitados, y de los participantes, antes de realizarse el conversatorio. Luego, se exponen las ideas trabajadas, se discute y en lo posible se prepara algún documento donde quede expresado los disensos, consensos, preguntas, proyecciones, etc. del intercambio. Por

lo tanto, para no dejar ninguna idea o reflexión de lado se puede grabar el encuentro, para luego poder elaborar el documento escrito.⁸

2.2.8 El relato

Los relatos permitieron articular significados subjetivos de la experiencia y las prácticas sociales que circundaron dentro de la investigación, facilitando la comprensión y el acercamiento a los sujetos y a sus determinaciones (sociales, físicas, psicológicas, históricas, materiales) y su libertad existencial, lo que promovió una aproximación a la complejidad de las realidades de los niños y las niñas. En ese sentido, puede señalarse que “el relato de vida tiene un carácter instrumental: es una técnica que puede ser utilizada con diversas finalidades, como sucede en toda práctica, su sentido como “técnica” aparece sólo en referencia a los principios que orientan su utilización” (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 30)

El relato acepta la incertidumbre e impredecibilidad de la vida, sin “pretender que seamos seres epistemológicamente objetivos cuando somos ontológicamente subjetivos” (Cornejo et al. 2008, p.38). Existen muchas maneras posibles de realizar investigación utilizando el relato de vida, en donde este se soporta en un proceso reflexivo que acompaña todo el proceso investigativo, tratándose de una “flexibilidad orientada” que garantiza la rigurosidad y riqueza de los datos y no se restringa a improvisaciones, esto se caracteriza dentro de la investigación cualitativa, que como

⁸ Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICOM). *Conversatorio con estudiantes en proceso de realización del Trabajo Integrador Final (TIF) de la Especialización en Comunicación y medio ambiente*. Tomado de la base de datos el día 11 de marzo del 2015 de <http://perio.unlp.edu.ar/iicom/?q=content/conversatorio-con-estudiantes-en-proceso-de-realizaci%C3%B3n-del-trabajo-integrador-final-tif-d-2>

es bien sabido se caracteriza por estar siempre abierta a ajustes en su dispositivo de recolección y otros aspectos metodológicos.

Tal como asegura Cornejo et al. (2008) el relato se caracteriza desde un enfoque hermenéutico (dimensión ontológica), existencial (dimensión ética), dialéctico y constructivista (dimensión epistemológica (p.30). El primer enfoque se refiere a que los relatos cotidianos están directamente relacionados con cómo nos sentimos, cómo nos definimos o sobre nuestra posición frente a determinada temática, lo que los constituye un primer nivel de interpretación de la experiencia que vivimos; existencial en tanto que las palabras de la propia existencia implican una constante definición sobre aquello que somos. Así, el relato permite la apropiación subjetiva de su historia, movilizándolo, por la resignificación de su vida, el poder de transformarse; y por último es un enfoque Dialéctico y Constructivista gracias a la pregunta por el sentido de la narración en la producción de un relato de vida.

En este sentido, el relato no es estático, y lo dicho no está dicho de una vez y para siempre. El relato está vivo, justamente porque da cuenta de un individuo también vivo, en constante cambio y transformación, para el cual se deben tener en cuenta también las “condiciones de producción” del relato que en palabras Cornejo et al (2008)

Abarcan elementos materiales (lugar físico del relato, tiempo disponible, condiciones climáticas), contextuales (contingencia social, política, cultural), biográficos (momento de la vida del narrador y de la narrativa), psicológicas (estado emocional de narrador y narrativa), entre otras características que se consideren significativas para analizar ese relato (p.32)

De allí que sea posible finalizar mencionando que la investigación con relatos de vida no busca dar una ilusión de verdad o certeza, sino que se trata, finalmente, de acercarse a un sujeto complejo, permeado por la dimensión subjetiva y social permitiendo articular significados subjetivos de experiencias y prácticas sociales.

2.3 Ruta Metodológica

Teniendo claro el tipo de investigación y los instrumentos de recolección de información, se presenta a continuación la ruta metodológica, que permitió el acercamiento a los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios y a los aportes de los distintos miembros de la Fundación. A continuación se presentan las tres fases en las que se desarrolló la investigación.

Fase A Contextualización y recolección de la información

En ese momento se realizó el conocimiento contextual del escenario y acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de nuestra participación en los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios. Así mismo, se comenzó con la recolección de la información, haciendo uso de métodos cualitativos y participativos, para el posterior análisis.

- a. Diseño de instrumentos de recolección de información.
- b. Conformación de grupos focales.
- c. Desarrollo del trabajo de campo, aplicación de los instrumentos diseñados para la recolección de información.

Fase B Organización, codificación de la información y construcción de categorías (Anexo 8)

Una vez obtenida la información se procedió a realizar un ejercicio de organización, estableciendo ciertas categorías de análisis, en ese momento fue pertinente que algunos de los participantes de los grupos focales fueran partícipes de la organización y construcción, ya que su experiencia pudo dar cuenta de algunos aspectos no evidenciados en la recolección de la información.

- a. Organización de la información obtenida, se crearon rejillas que condensaron esta información y posteriormente se utilizaron para la producción.
- b. Construcción y elaboración de categorías.

Fase C Interpretación de los hallazgos y consideraciones finales

En ese momento final se propuso contrastar la información obtenida con el sustento teórico en el que se basó esta investigación y la producción a partir de los hallazgos del ejercicio investigativo desarrollado.

- a. Planteamiento de las categorías, interpretación y las consideraciones finales.
- b. Planteamiento de las categorías, interpretación y las consideraciones finales con los miembros participantes de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios.

A continuación se presenta la codificación realizada en torno a las herramientas de registro utilizadas:

OBJETIVO	PARTICIPANTES	CÓDIGO	INSTRUMENTO	FECHA
Caracterizar el emprendimiento pedagógico solidario, partiendo del reconocimiento del acompañante, las relaciones, los saberes, las intencionalidades y las apuestas que allí se configuran.	Acompañantes: Wendy Basabe Francy Valencia Edwin Cruz Viviana Puin Encargada: Jakeline Díaz Diana Rojas Tania Velasco Adriana Villamil	Enc1A515	Encuesta	8 Mayo de 2015

Visibilizar la relación que se configuran entre los NNJ's del emprendimiento.	Acompañantes y NNJ's Emprendimientos: Vida Láctea Encargada: Adriana Villamil JakelineDiaz	Ra1VL515	Registro Audiovisual: Video	13 Mayo de 2015
Caracterizar el emprendimiento pedagógico solidario, partiendo de las experiencias de los Niños, Niñas y los/las Jóvenes (NNJ's), teniendo en cuenta las relaciones, los saberes, las intencionalidades y las apuestas que allí se configuran.	Niños, Niñas y los/las Jóvenes Emprendimientos: Serigrafía Espiral de papel Vida Láctea Huerta Encargada: Tania, Adriana y Diana.	Enc2NN's515	Encuesta	15 Mayo de 2015
Identificar las concepciones de trabajo, aprendizaje y derechos desde la experiencia de los niños y niñas en Latinoamérica.	Silvio Insaurralde Maguie Godoy Montserrat Godoy Coordinación Nacional De Niños Y Niñas Trabajadores (Connats)	EV1Pg515	Entrevista virtual con Niños Y Niñas de Paraguay que pertenecen a La Coordinación Nacional De Niños Y Niñas Trabajadores (Connats)	15 de Mayo del 2015
Visibilizar las relaciones que se configuran con los/las maestros-as acompañantes y los NNJ's.	Acompañantes y NNJ's Emprendimientos: Espiral de papel Encargada: Adriana Villamil	RD1EP515 RA2EP515	Registro Diario Campo Registro Audiovisual: Fotográfico	20 Mayo de 2015
Visibilizar las relaciones que se configuran con los/las maestros-as	Acompañantes y NNJ's Emprendimientos: Huerta Encargada: Diana Rojas	RD2H515 RA3H515	Registro Diario Campo	21 Mayo de 2015

acompañantes y los NNJ's.			Registro Audiovisual: Fotográfico	
Visibilizar la relación que se configuran entre los NNJ's del emprendimiento.	Acompañantes y NNJ's Emprendimientos: Espiral Papel Encargada: Adriana Villamil Jakeline Díaz	RA4EP515	Registro Audiovisual: Video	22 Mayo de 2015
Visibilizar las relaciones que se configuran con los/las maestros-as acompañantes y los NNJ's.	Acompañantes y NNJ's Emprendimientos: Serigrafía Encargada: Tania Velasco	RD3S515 RA5S515	Registro Diario Campo Registro Audiovisual: Fotográfico	
Caracterizar el emprendimiento pedagógico solidario a partir de los procesos productivos y los aprendizajes que allí genera.	Acompañantes y NNJ's Emprendimientos: Serigrafía Encargada: Jakeline Díaz	RD4S515 RA6S515	Registro Diario Campo Registro Audiovisual: Fotográfico	27 Mayo de 2015
Caracterizar el emprendimiento pedagógico solidario a partir de los procesos productivos y los aprendizajes que allí genera.	Acompañantes y NNJ's Emprendimientos: Espiral Papel Encargada: Tania Velasco	RD5EP515 RA6EP515	Registro Diario Campo Registro Audiovisual: Fotográfico	28 Mayo de 2015
Visibilizar las relaciones que se configuran con los/las maestros-as acompañantes y los NNJ's.	Acompañantes y NNJ's Emprendimientos: Vida Láctea Encargada: Tania Velasco	RD6VL515 RA7VL515	Registro Diario Campo Registro Audiovisual: Fotográfico	29 Mayo de 2015

<p>Visibilizar la relación que se configuran entre los NNJ's del emprendimiento.</p>	<p>Acompañantes y NNJ's Emprendimientos: Huerta Encargada: Diana Rojas Tania Velasco</p>	<p>RA8H515</p>	<p>Registro Audiovisual: Video</p>	
<p>Caracterizar el emprendimiento pedagógico solidario a partir de los procesos productivos y los aprendizajes que allí se generan.</p>	<p>Acompañantes y NNJ's Emprendimientos: Huerta Encargada: Jakeline Diaz</p>	<p>RD7H615</p> <p>RA9H615</p>	<p>Registro Diario Campo</p> <p>Registro Audiovisual: Fotográfico</p>	<p>3 Junio de 2015</p>
<p>Caracterizar el emprendimiento pedagógico solidario a partir de los procesos productivos y los aprendizajes que allí se generan.</p> <p>Visibilizar la relación que se configuran entre los NNJ's del emprendimiento.</p>	<p>Acompañantes y NNJ's Emprendimientos: Vida Láctea Encargada: Diana Rojas</p> <p>Acompañantes y NNJ's Emprendimientos: Serigrafía Encargada: Diana Rojas Tania Velasco</p>	<p>RD8VL615</p> <p>RA10VL615</p> <p>RA11S615</p>	<p>Registro Diario Campo</p> <p>Registro Audiovisual: Fotográfico</p> <p>Registro Audiovisual: Video</p>	<p>5 Junio de 2015</p>
<p>Identificar las concepciones de trabajo, aprendizaje y derechos en torno a la infancia.</p>	<p>Alejandro Martínez Coordinador del área Política</p>	<p>EP1A615</p>	<p>Entrevista personal coordinador del área Política.</p>	<p>20 de Junio del 2015</p>
<p>Conocer a los niños y niñas de este primer grupo focal para</p>	<p>Grupo Focal 1: Fanny Barragan Suami Pachón</p>	<p>T1G1615</p>	<p>Taller #1 Conocernos</p>	<p>24 de Junio del 2015</p>

acercarnos a sus realidades como infancia trabajadora.	Kimberly Reyes Anyeli Soler Cristian Pardo Romero Mateo Sánchez Cindy Cruz Stiven Sánchez Heider Stiven Jimenez Adriana Sánchez			
Visibilizar las concepciones de trabajo que han construido los niños y niñas a partir de su experiencia como infancia trabajadora.	Grupo focal 1	T2G1Sa615	Taller #2- Sesión a Concepciones de trabajo	25 de Junio del 2015
Visibilizar las concepciones de trabajo que han construido los niños y niñas a partir de su experiencia como infancia trabajadora.	Grupo focal 1	T2G1Sb615	Taller #2- Sesión b Concepciones de trabajo	26 de Junio del 2015
Develar los aprendizajes construidos por los niños y niñas durante la experiencia en los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios, que les han permitido desplegar sus dimensiones y visualizarse como sujetos protagónicos.	Grupo focal 1	T3G1Sa615	Taller #3 Sesión a Aprendizajes	1 de Julio del 2015
Develar los aprendizajes construidos por los niños y niñas durante	Grupo focal 1	T3G1Sb615	Taller #3 Sesión b	2 de Julio del 2015

la experiencia en los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios, que les han permitido desplegar sus dimensiones y visualizarse como sujetos protagónicos.			Aprendizajes	
Identificar las concepciones de trabajo, aprendizaje y derechos desde la experiencia de los niños y niñas en Latinoamérica.	Daniela Luciana Nirvana Paola María pertenecen a La Organización Argentina La Veleta y la Antena	EV2Ag715	Entrevista virtual con niños y niñas que pertenecen a La Organización Argentina “La Veleta Y La Antena”	3 de julio del 2015
Visibilizar los aprendizajes desde las múltiples dimensiones que generan los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios y las concepciones frente a la infancia trabajadora.	Grupo focal 2: Wendy Basabe Edwin Cruz Francy Valencia Viviana Puin	C1G2715	Conversatorio 1	7 de Julio
Identificar las concepciones de trabajo, aprendizaje y derechos en torno a la infancia.	Stella talero Coordinadora del área política	EP2S715	Entrevista personal coordinadora del área política.	8 de Julio del 2015
Identificar las concepciones de trabajo, aprendizaje y derechos en torno a la infancia desde los Emprendimientos	Yamile Torres Coordinador del área productiva	EP3Y715	Entrevista personal coordinador del área productiva.	8 de Julio del 2015

Pedagógicos Solidarios.				
Visibilizar los aprendizajes desde las múltiples dimensiones que generan los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios y las concepciones frente a la infancia trabajadora.	Grupo focal 3: Alejandro Martínez Yamile Torres. Wendy Basabe Edwin Cruz Francy Valencia Viviana Puin	C2G2715	Conversatorio 2	14 de Julio del 2015

Capítulo 3 Referentes Teóricos

La revisión teórica y conceptual que fundamenta este proyecto busca hacer un breve rastreo de la concepción de infancia que se ha construido a lo largo de la historia, lo cual nos permite comprender bajo qué nociones se ha concebido lo que es ser niño/ niña actualmente, abriendo de esta manera la discusión frente a la infancia trabajadora, como parte de esa diversidad de infancias que no han sido visibilizadas socialmente. Por ello, a lo largo del documento se hablará también sobre los derechos, la multidimensionalidad del sujeto, el trabajo como condición básica en la vida humana, los movimientos infantiles, la educación popular, los aprendizajes que se forjan en el escenario de la vida y la economía solidaria, todos estos en relación con las infancias, específicamente con la infancia trabajadora, que es una parte de la base en la construcción de las categorías, a continuación se desarrolla el marco conceptual en varios apartados.

3.1 Historia de la Infancia

[...] al mismo tiempo, la infancia es lo otro: lo que siempre, más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. La infancia entendida como algo otro no es lo que ya sabemos, pero tampoco lo que aún no sabemos.

Jorge Larrosa

En este acercamiento a las infancias, es necesario preguntarse por los saberes, las prácticas e instituciones que son o han sido responsables y garantes de la infancia, se tiene la creencia que ya se conoce todo sobre esta y de manera casi unificada, sin embargo su heterogeneidad nos convoca y pone en interrogación los saberes que se presupuestan para la infancia. Desde el

adultocentrismo hemos creído que podemos hablar desde el otro sin ese otro, bajo una lógica en el que se encuentra lo que ya se sabe o lo que ya se tiene sin reconocer la infancia, sin identificar sus realidades y sin escucharla.

Este trabajo nos permite encontrarnos con el niño y la niña sin partir de nuestros juicios de valor, por el contrario, es verlo desde lo que es, desde lo que piensan, lejos de cualquier mediación adultocentrista. Esto es uno de los principales fundamentos de este trabajo investigativo, ampliar la mirada sobre la infancia trabajadora, comprendiendo que hay una diversidad en sí misma, especialmente ligada a sus contextos y experiencias. En este sentido, *“no sería una imagen de la infancia, sino una imagen a partir del encuentro con la infancia”*, (De Larrosa, 1997, p.2) visibilizando sus condiciones sociopolíticas bajo las cuales ha emergido como categoría social.

De acuerdo con lo anterior, es pertinente realizar un rastreo histórico de lo que interpretamos de infancia, lo cual ha variado de acuerdo con la evolución que ha tenido la categoría, en cuanto construcción de la realidad dando lugar a prácticas específicas que reflejan concepciones sobre la misma, las cuales se han configurado en los ámbitos sociales en el universo simbólico de las culturas y por lo tanto, tiene una incidencia en las acciones que se emprende entorno a los niños y niñas. Desde esta perspectiva, es oportuno comprender la evolución que ha tenido el concepto de infancia, si realmente se le quiere dar el lugar que merecen los niños y niñas, entendiendo que esta construcción histórica no es lineal, pero constituye un acercamiento a un pasado colectivo de fuerte incidencia en la sociedad contemporánea.

Los distintos imaginarios y elaboraciones de las sociedades sobre la infancia comienzan dando cuenta de la marginalidad en la que vivían los niños; tanto así que el infanticidio era una práctica bastante usada en Grecia y Roma. Solo hasta el surgimiento del cristianismo se comienza a visualizar al niño, en las historias de la biblia, afirmando que el niño era un ser puro, inocente, que no debía ser corrompido. Durante el siglo XVII se produce una transformación con respecto a la categoría infancia, el término “niño” no ha tomado su acepción moderna sino hasta el siglo XVII. Antes, no se sabían distinguir las diversas edades, y el término de niño se aplicaba muchas veces incluso a los adolescentes de 18 años. De Mause (1962) y Ariés (1987) señalan que es a partir del siglo XVII cuando surge una inicial preocupación de la cultura occidental por la infancia, el niño es contemplado como sujeto sumiso, moldeable y subordinado, esta concepción permanece hasta el siglo XVIII, puesto que con los planteamientos de pedagogos como Rousseau el niño se comienza a concebir como un sujeto que tiene otras necesidades distintas a las del adulto, y por ende su educación comienza dentro de la familia, en un ambiente protector.

Desde el ámbito histórico y demográfico Ariés (1987) afirma que la infancia es una construcción histórica moderna y que solo hasta principios del siglo XX, con los aportes de la psicología cognitiva y del psicoanálisis, es que la noción de niño llega a configurarse como un estatuto digno de ser mirado y estudiado desde todas las disciplinas, convirtiéndose en la etapa de mayor importancia en la vida del ser humano. La ciencia se preocupó principalmente por entender y conocer más sobre las etapas del desarrollo evolutivo del niño, mientras la situación social y económica fue dando lugar a la aparición de la idea del niño como propiedad, se le veía como un ser inferior, cuyo destino debía ser controlado por los adultos.

Por otro lado, entre las culturas de América prehispánica existieron prácticas hacia la infancia en las que se reconocía su cuidado especial, por ser una etapa fundamental de la vida. Su nacimiento era festejado y seguido de ritos relacionados con las concepciones que se tenían de infancia (Guzmán, 2010). Más adelante cuando el niño adquiere cierta edad pasa a ser educado por la escuela, la cual tiene unas exigencias que le atañe la sociedad, el niño comienza a ser preparado para servir al Estado. *Hacia los catorce (14) o quince (15) años, los muchachos empezaban una educación más formal, que tenía diferentes orientaciones y se hacía por fuera de la familia.* (ibíd. p. 30)

Desde este marco se puede evidenciar que a pesar de la transición de los siglos, aún persisten ciertas ideologías frente a la infancia, en primer lugar la idea de que los niños son propiedad/ posesión de la familia, esta es una de las fuertes convicciones que aún persisten hoy, fijada en el imaginario social, el niño debe crecer bajo la protección de sus padres. En segundo lugar, aparece el niño como proyección a futuro, donde los discursos se basan en ese sujeto que tiene un potencial como próximo ciudadano, negando la posibilidad de ser en el ahora.

No obstante, la infancia como un fenómeno social emergente ha tenido su desarrollo en paralelo con algunas transformaciones históricas, por ejemplo, una mirada hacia la educación permite comprender qué ha significado para la sociedad, la cual en términos generales, se considera necesaria para que los individuos más jóvenes aprendan cosas de una cultura. Como señala Guzmán (2010) remitiéndose a la antigüedad en Persia hubo diferentes formas de educación para la infancia según la clase social a la que pertenecieran; por ejemplo, se daba una educación especial para los príncipes, a quienes se les otorgaba una educación Aristocrática, que se reducía a montar a caballo, disparar el arco y decir siempre la verdad.

Dicha situación se dio también en América durante la época de la colonia, esta educación diferenciada según estratos, alcanzó incluso a los niños abandonados que eran llevados a los hospicios, los cuales al inicio fueron pensados para la población blanca solamente. Así los niños españoles aprendían a leer y escribir, los demás pertenecientes a las castas estaban obligados a servir en los hospitales hasta los dieciocho (18) o veinte (20) años, luego podían ser preparados para el servicio militar (Guzmán, 2010, p. 22).

Sin embargo, Quintiliano pedagogo profesor de retórica y abogado, tenía otra concepción de la educación para el niño, puesto que para él las primeras experiencias que tenía el niño frente al mundo lo marcarían de por vida, por ello planteó tres principios fundamentales, para padres y maestros:

1. Tener al respecto por el recién nacido una actitud positiva, depositando en él las máximas esperanzas desde el principio.
2. Observar a cada niño intentando descubrir cuáles son sus aptitudes e inclinaciones naturales.
3. Educar y enseñar con cariño.

Esta mirada se manifiesta principalmente a través de la importancia que se da, en adelante, a la educación, ya no se forma a los hijos únicamente en función de la fortuna y del honor; sino además surge un sentimiento completamente nuevo: los padres se interesan por los estudios de los hijos y los siguen con una solicitud propia de los siglos XIX y XX, pero desconocida anteriormente. Todo esto comenzó a revolucionar otras instituciones, como el campo de la medicina, donde hubo una preocupación por la higiene en las escuelas públicas y en el campo jurídico, donde se crearon los tribunales tutelares de menores, para que los niños delincuentes o en riesgo de serlo, no fueran castigados con penas de cárcel, sino con medidas pedagógicas, lo que dio paso a los primeros reclusorios o cárceles para niños.

A partir de este rastreo conceptual de infancia podemos inferir que ha sido un proceso lento en su tránsito del paradigma de la situación irregular al de la protección integral, para ser “reconocida”, a nivel cultural, político y social, convirtiéndose a través del tiempo en un fenómeno que hoy en día forma parte de lo cotidiano y que genera diferentes reacciones y posicionamientos. Como afirma García (2007), la situación de la infancia ha sido *“una larga marcha que puede ser resumida como el pasaje de la consideración del menor como objeto de la comprensión-represión, al niño y adolescente como sujeto pleno de derecho”*. (p.22)

Finalmente se evidencia cómo desde distintas miradas eurocentristas se ha construido una concepción de infancia que lleva a pensar el niño y niña feliz, inocente e idealizado, lo cual ha constituido una serie de discursos en los que se pretende globalizar una concepción del ser niña o niño hoy, obviando que estos nunca han estado distantes de las dinámicas sociales, por el contrario han estado ahí, interactuando permanentemente, respondiendo a unas condiciones de orden cultural e histórico. En consecuencia, para este ejercicio es necesario tomar distancia de esta perspectiva eurocentrista, puesto que a continuación se hablará de la infancia trabajadora para reconocer su participación en la construcción de la sociedad, así como las causas y motivaciones que conllevan a los niños y niñas a trabajar.

3.1.1 Infancia trabajadora en Colombia

Retomar la historia de la infancia, se hace necesario como un fenómeno social que ha recorrido la historia de las sociedades de forma ininterrumpida, teniendo en cuenta los distintos momentos que ha atravesado. Por ende, al abordar el tema de infancia trabajadora se debe reconocer que se encuentra inmersa en una multiplicidad de experiencias y representaciones que

se han venido configurando en momentos históricos y culturales de la sociedad, como una expresión más de los encuentros y desencuentros de matrices culturales.

En Colombia la historia de la infancia trabajadora no ha sido distinta a la de otros países en los que los niños y las niñas trabajaban, como fue el caso de Europa con la Revolución Industrial donde laboraban en minas en condiciones infrahumanas, mientras en Latinoamérica los hijos e hijas de los esclavos, mestizos, indígenas e ilegítimos en la época de la conquista y la colonia se desempeñaban en labores como artesanos, zapateros o mandaderos, así como en las casas, siendo considerado algo natural. Es así, como se vislumbra que la historia de la infancia trabajadora en países de América es distinta a la historia Europea, ya que hace parte de formas sociales determinantes y coloniales de la época, tal como lo explica Gómez (2007):

Mientras los hijos de los obreros europeos fueron sustraídos de los trabajos industriales en el término de medio siglo y protegidos por el sistema escolar y social, los hijos de indígenas, esclavos y mestizos en América, África y Asia, continuaron participando en las formas de producción propias de la periferia del sistema-mundo capitalista, las modalidades de la informalidad, el servilismo, la esclavitud y la producción artesanal. (p.80)

Dicho esto, la época colonial se basa en la organización racista jerarquizada de la población proclamando la superioridad de la raza blanca, del control del trabajo, de los recursos y de los productos que se articularon alrededor del capital y del mercado mundial. *“Esto significa que como forma para dominar/explotar la población, los niños quedaron atrapados en este patrón de poder y convertidos en objetos de explotación hasta comienzos del siglo XIX.”* (Gómez 2007, p. 83). Es así como, la condición de los niños y niñas trabajadores siempre ha estado presente en la clase obrera o en los trabajadores rurales colombianos con la participación silenciosa de las familias, imitando oficios tradicionales por medio de un sistema de aprendizaje que reproducía roles sociales predominantes.

A inicios del siglo XIX Colombia pasa por una época de grandes confrontaciones y cambios para dar forma a una nación independiente, lo cual tuvo repercusiones a nivel económico con un crecimiento de capital lento para la época, desarrollando gran nivel de pobreza y hambre, la industria se centraba especialmente en Bogotá, por lo tanto, gran número de obreros, mujeres, niños y niñas se vieron obligados a trabajar incontables horas en condiciones muy adversas para sobrevivir, situación que aún ocurre en ciertos lugares de nuestro país, dando origen a la explotación de seres humanos.

Desde la Independencia en el siglo XIX, la organización del trabajo en los países de la región, ha subsistido cimentada en relaciones laborales informales e inequitativas, y en la participación de los niños en la reproducción económica de su unidad doméstica y de la sociedad. (Gómez 2007, p.85)

Considerando esto, la condición del niño o niña como agente económico pone en evidencia la relación de subordinación económica que rige el sistema-mundo y las relaciones laborales históricamente jerarquizadas desde la raza o grupos sociales, de manera desigual, manteniendo una gran brecha social, obstaculizando el acceso a formas de trabajo organizadas con una remuneración o ganancia justa.

Como plantea Gómez (2007) la erradicación del trabajador infantil en una perspectiva eurocéntrica *“trata con frecuencia de forma aislada las condiciones generales de trabajo de las familias de los niños y de las condiciones subordinadas de los grupos sociales a los cuales pertenecen (campesinos, trabajadores informales, entre otros)”* (p.85) sin tener en cuenta la particularidad por la que atraviesan los niños, niñas y sus familias en labores que se desarrollan para mejorar la calidad de vida y obtener un ingreso económico.

Posteriormente en el siglo XX, Colombia inicia un proceso de industrialización y urbanización, la tasa de natalidad fue alta, aumentando la población, dándose paulatinamente trabajos en calle para los niños y las niñas, como es el caso de vendedores de periódico, revistas, café y dulces, con el detrimento de la ruralidad “*las niñas emigraban del campo a las ciudades para ponerse al servicio de alguna familia en las labores domésticas*” (Guzmán, 2010, p.47). Así mismo, para esta época Colombia afronta conflictos bipartidistas que desencadenaron una serie de fenómenos sociales afrontando igualmente narcotráfico y conflictos armados, generando desplazamiento forzado, aumentando los índices de pobreza y desempleo en las ciudades, lo cual llevó a los niños y las niñas a contribuir en el sostenimiento de sus familias, dadas las condiciones de pobreza en que vivían.

Lo anterior se fue convirtiendo en algo cotidiano para la sociedad en lugares concurridos, para este momento las cifras eran alarmantes y representaban una grave vulneración de los Derechos de los niños y las niñas en el país, llevando al gobierno a desarrollar propuestas que protegieran a los niños y las niñas mejorando el sistema educativo “*En Colombia, hacia 1950, se empezó a limitar el trabajo infantil, ya que se decía que nadie podía emplear a un niño o niña menor de 14 años o de 11, si no mostraba el certificado de enseñanza mínimo establecido.*” (Guzmán, 2010, p.48). Lo cual no quiere decir que todos los niños y niñas accedan a la escuela, o que sea una vía efectiva para tener acceso a un conocimiento legítimo capaz de permitirle a quien lo obtiene establecer relaciones equitativas en el mercado laboral.

Ahora bien, existen estudios más recientes sobre esta problemática, si bien es cierto que en la actualidad hay una fuerte tendencia a erradicar el trabajo infantil, también existe otra corriente que

plantea *el trabajo* como una actividad lícita, puesto que lo diferencian de la explotación. Manfred Liebel, Alejandro Cussianovich, Giangi Schibotto, entre otros han sido los principales defensores de la infancia trabajadora y reclaman el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, pero también como sujetos económicos.

Apoyar la erradicación del trabajo infantil a menudo supone ignorar las condiciones sociales de los niños que trabajan en los países del Tercer Mundo, al diseñar programas y estimular la adopción de políticas para retirar a los niños del trabajo sin considerar las condiciones familiares, sociales y culturales que los circundan. (Gómez, 2007, p. 89)

Hasta aquí, se ha evidenciado el gran camino que la infancia ha tenido que recorrer en aras de su reconocimiento, y más aún en el ámbito laboral, como un tema bastante complejo que requiere una revisión de la sociedad y el Estado, porque aún no se les garantiza en su totalidad unas condiciones dignas de vida. El trabajo infantil en condiciones dignas y las exigencias de reconocimiento de los niños y niñas trabajadores, retan a las sociedades a encarar y considerar el modelo tradicional de *infancia europeo* para pensar formas alternativas y posibilidades de realización del mundo de la infancia latinoamericana, enfocando preferentemente las destrezas, las motivaciones, las experiencias y los conocimientos adquiridos en cambio de centrarse en el carácter proteccionista de la infancia.

3.2 Transición de las infancias a sujetos de derechos

Teniendo en cuenta que a lo largo de la historia se han postulado varias interpretaciones ideológicas, modelos de intervención y políticas para la infancia, es importante abordar con mayor detenimiento cuál fue el tránsito de la infancia hasta llegar a considerarse como sujetos de derechos, lo que fue respaldado con una convención propia, en la que prevalecen estos intereses. Para comenzar, hay que hacer claridades en cuanto al término derecho y así lograr una

comprensión más amplia de lo que significa considerar que los niños y niñas además de poseer sus derechos, deben ser titulares de los mismos.

El derecho para los Estados nacionales con sistemas jurídicos específicos aplica a personas o individuos y se dice que todas las personas pueden hacer uso de un *derecho* de la misma forma, puesto que el derecho es una estructura de libertades dentro de una esfera de autonomía. Sin embargo, al observar las dinámicas propias de la sociedad se hace evidente la desigualdad y se comprende esto como una utopía. Pese a todo, acceder a los derechos genera igualdad y más libertad, ya que “*desde un punto de vista general, el derecho es un mecanismo de regulación de las circunstancias sociales, económicas y políticas. Ayuda a dirigir, estabilizar y, dado el caso, a pacificar la convivencia social*” (Liebel, 2009 p.15), en este orden de ideas es importante distinguir entre los derechos humanos y los derechos propios de los niños y niñas, porque si bien ellos y ellas son personas, también se les han adjudicado otros derechos que sirven para brindarles una protección especial y para garantizarles condiciones de vida y de desarrollo, además fortalecen su posición en la sociedad y amplían sus posibilidades de influencia.

Considerar a los niños y niñas como personas dignas de sus derechos requirió que pasará un largo periodo de tiempo, el cual sirvió para dejar de considerar que son propiedad de sus padres por naturaleza y surgió un mundo infantil separado del mundo de los adultos, en el que eran necesarias unas normas especiales y donde los padres ya no disponían sobre lo que le convenía a sus hijos/as. En este sentido, los Derechos de los niños no pueden catalogarse como una extensión de los Derechos Humanos, por el contrario son unos derechos especiales que contribuyen a la conservación y cultivación del mundo infantil. Hubo varias iniciativas para acceder a los derechos

de los niños y niñas, incluso fue algo que se dio desde la Primera Guerra Mundial, sin embargo, no eran más que declaraciones de intenciones o contaban con una vigencia limitada en tiempo y espacio. Fue solamente hasta 1989, que mediante la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) se logró acceder a los derechos para los niños y niñas, derechos vinculantes a nivel del Derecho Internacional.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso señalar que la historia de los derechos humanos, por lo menos en Europa y América del norte, comenzó con los derechos de libertad, mientras que el inicio de los Derechos de los niños y niñas fue marcado con el concepto de protección. Lo cual, se puede evidenciar claramente con el caso de las legislaciones sobre el trabajo infantil, cuyo fin es la prohibición del trabajo de los niños y niñas, allí no se establecía que pudieran disponer de sus derechos, sino obligaba a los padres de familia y empresarios a protegerlos de eventos y actos que pudieran dañar su salud o desarrollo.

Por último, es necesario decir que en la historia de los Derechos de los niños y niñas se pueden distinguir dos corrientes principales, una que pone el énfasis en la protección y también en la garantía de unas condiciones de vida dignas para los niños y niñas, y la otra es la que apunta a la igualdad de derechos y a una participación activa de los niños en la sociedad.

3.2.1 La infancia a la luz de la Convención y la declaración de los derechos de los niños y niñas

La Convención sobre los Derechos del Niño se adoptó el 20 de Noviembre de 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, desde entonces se considera como uno de los

instrumentos más importantes que en materia de derechos ha aprobado la comunidad internacional y que cuenta con mayor nivel de apoyo. Cabe resaltar que esta Carta Magna de la infancia es el resultado de un largo proceso de reconocimiento de derechos y de mejoras en la situación de los niños y niñas en la sociedad, lo que ha permitido pensar la infancia desde nuevas categorías que amplían y favorecen su construcción y las consideraciones que alrededor de esta se formulan.

Desde estas apreciaciones es importante diferenciar que la Declaración de 1959 tiene la visión de la infancia como niño - niña objeto, mientras que en la Convención se vislumbra a la infancia como sujeto, además el principio rector de la declaración se reduce a la protección, a diferencia de la Convención que además de la protección contempla la provisión, la participación y la prevención, lo que permite entender que el rol del niño en la sociedad para la declaración es aquel que se debe proteger, en cambio para la Convención la infancia asume un rol como sujeto activo, es posible reconocer que con el paso de la Declaración a la Convención se identifica que a nivel mundial se determinó que la infancia dejaría de ser entendida como un estadio previo y dependiente de la consideración de los adultos, concediéndole un nuevo estatus como *“sujetos de derecho”* y como *categoría social*.

En este marco surgen los modos de entender los derechos humanos que les son legítimos a la infancia, encontrando que existen muchas clasificaciones de las categorías de derechos. Según la Convención, los derechos universales de los niños y niñas se pueden agrupar en tres categorías: Derechos de protección, de prevención y de participación. Los derechos de protección garantizan a los niños la protección contra el maltrato, la explotación económica y sexual y la discriminación por motivos de raza, sexo, religión o condición de edad. Del mismo modo, este paradigma

proteccionista presenta debilidades y amenazas reflejando que el protector realiza acciones que recaen sobre el protegido; quedando así el último como pasivo y meramente receptor, en este caso los niños y niñas. Respecto a los derechos de prevención, se ve a los niños y niñas con derecho a gozar de un desarrollo óptimo y de bienestar, a la educación escolar básica, a la asistencia médica y a condiciones de vida dignas como seres humanos, estos derechos también se relacionan con el derecho a detectar de forma temprana situaciones que pongan en riesgo el pleno disfrute de los derechos de los niños y niñas.

Por último, en los derechos de participación se entiende que la infancia tiene derecho a expresar su opinión, a participar en las decisiones relativas a su bienestar, a reunirse pacíficamente y a construir sus propias organizaciones. Empero, se menciona que este derecho a expresar la propia opinión comprende solamente a aquellas situaciones que le afectan y aún más restringido resulta el derecho de los niños y niñas a ser escuchados, el cual no se refiere a todo lo que puede opinar acerca de las decisiones que los adultos toman de él, sino solamente a un nivel institucional.

En este sentido, desde la Convención se entiende que a los niños y niñas deben garantizársele unas condiciones de vida dignas así como la posibilidad de participar, sin embargo no se le da la misma posibilidad de ejercer este derecho debido a la comprensión que se tiene de la infancia y a las implicaciones que tiene para la sociedad crear nuevas relaciones entre los adultos y los niños, donde estos últimos tienen la capacidad de decidir y de ser autónomos. Por dicha razón, para el desarrollo de esta investigación se requiere retomar a profundidad el derecho a la participación, teniendo en cuenta que este derecho da una mirada distinta de lo que es la infancia y les otorga la posibilidad de ser protagónicos.

3.2.2 El Interés superior de la infancia

El interés superior sobre la infancia se constituye en el principio que expresa la prevalencia de los niños, las niñas y los adolescentes en los diferentes contextos y circunstancias que viven cotidianamente, el Artículo 3 de la Convención sobre los Derechos del Niño, en el primer apartado afirma que “ *en todas medidas concernientes a los niños, que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, el interés superior del niño será una consideración primordial*” (Convención sobre los derechos del niño, 1989, p.2) por ende, el interés superior debe incorporarse en los distintos programas y políticas relacionados con la infancia.

Este principio no solo tiene que ver con la consideración especial respecto a los derechos de los niños, niñas y adolescentes y el ejercicio de estos, sino que además se entiende como un elemento mediador entre los derechos de la infancia, la adolescencia y los derechos de los otros, tensión que se repara a favor de los primeros. El interés superior corresponde a “la obligación que tienen las autoridades de hacer que se cumplan, al menos las obligaciones mínimas que tienen los miembros de la familia, la sociedad y las instituciones del Estado para garantizar las condiciones del ejercicio y restablecimiento de los derechos consagrados en el estatuto de la infancia y la adolescencia” (Galvis, 2006, p.138). Es decir, este se establece como pauta para las autoridades encargadas de la aplicación de las normas que hace referencia al bienestar de los niños, niñas y adolescentes, prevaleciendo el interés superior de la infancia sobre cualquier otra circunstancia paralela por la cual se tenga que decidir.

El interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes puede ser visto desde dos puntos: uno político que se refiere a la importancia y la participación que deben tener en el diseño y ejecución

de las políticas públicas que a ellos concierne, aunque en este punto cabe resaltar que no siempre son tenidos en cuenta, ni escuchados para la creación de las diversas políticas que los menciona; y el otro punto es de orden administrativo que tiene que ver con las prioridades y recursos que se otorgan para garantizar y restablecer los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Asimismo, es posible advertir que el interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes “*sale de la esfera del Estado para dirigir también las intervenciones de las organizaciones sociales y de la esfera privada en general*” (Galvis,2006, p.138) lo que quiere decir que incluye la responsabilidad de la familia y su ejercicio de atención, así como el compromiso de las entidades públicas y privadas, ya que, como destaca Cillero (citado por Galvis,2006) este principio “*es nada más y nada menos que la satisfacción integral de sus derechos*”(p.139), lo cual en definitiva incluye a todos los sujetos.

Sin embargo es posible resaltar que esta visión infantocentrica que recae en éste principio continúa perpetuando la idea de:

[...] el niño no sabe ni puede pedir, la constitución autoriza a todos que pidan por él; como el niño no puede hacer que sus derechos se impongan cuando entren en conflicto con los derechos de los demás, la constitución define directamente su prevalencia. (Sentencia C-041 del 3 de febrero de 1994)

Lo cual evidencia que *el interés superior de los niños, niñas y adolescentes* está lejos de atribuirles protagonismo y participación, ya que este solo se refiere a que “*los niños tienen derecho a que antes de tomar una medida respecto a ellos se adopten aquellas que promuevan y protejan sus derechos*” (Cillero citado por Galvis, 2006. p. 139),por ejemplo desde la infancia trabajadora y el deseo de abolirla no se tiene en cuenta lo que la infancia tiene por decir al respecto, sino que se promulga desde el derecho a ser protegido contra el trabajo infantil (Art. 32).

3.2.3 Participación como derecho

Es importante reconocer que al analizar la Declaración se hace evidente que ésta no se refiere a los derechos de los niños y niñas en el sentido amplio de la palabra, sino a obligaciones que los adultos tienen frente a ellos, poniendo énfasis en sus necesidades sociales y económicas. Sin embargo en la CDN se considera al niño como sujeto de derechos, desde el principio de “las tres P”: protección, prevención y participación, aunque entre estos existe cierto conflicto, evidenciado principalmente al momento de ejecutarlos, y si se está haciendo referencia a la infancia como sujetos de derechos, hay que partir por uno fundamental, el derecho a la participación desde un lugar prominente, más aún cuando se busca reivindicar la infancia trabajadora.

En los derechos de protección y prevención se comprende a los niños y las niñas como receptores de medidas o servicios a su favor y algunos de los derechos que se incluyen allí ya fueron parte de las Declaraciones internacionales de 1924 y 1959. En cambio, los derechos de participación, constituyen una innovación, pues explícitamente, conciben a las niñas y los niños como actores activos y los reconoce como sujetos con actoría y pensamientos propios, lo que implica un fortalecimiento de su estatus social en relación con los adultos.

Ahora bien, hay que señalar que la CDN concede en sus inicios que los derechos de participación no tienen límite de edad por tanto son para todas y todos los niños , sin embargo, en su lenguaje no aborda de forma directa y nítida el derecho a la participación como derecho social y político de los niños y niñas, participación aparece únicamente en el Artículo 23 haciendo referencia a “los niños impedidos” y en el Artículo 31 sobre el derecho al descanso y a participar en la vida cultural

y artística; así mismo la Convención se contradice al condicionar en el Artículo 12 el derecho a la opinión al grado de madurez que el niño o la niña tenga para que aquella sea tomada en cuenta, como se evidencia a continuación:

(1) Los estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (2) Con tal fin, se dará administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional. (Convención sobre los Derechos del Niño, 2006, p. 14)

Lo anterior, se presenta como una restricción y limitación, que lleva a preguntarse por qué la posibilidad de que los niños y niñas expresen libremente su opinión se limita a los asuntos que los afectan, como si hubiera diferencia entre los asuntos que los afectan y los que no, siendo estas diferenciaciones limitantes que se incluyen precisamente para los niños. En este sentido, señala Liebel (2006) que:

[...] se ha impuesto un concepto de niño según el cual éste, de por sí, es inferior a la persona adulta y que sus capacidades y habilidades son menores. La aplicación de este concepto de infancia en el ámbito de las legislaciones lleva al establecimiento de límites de edad. Pero al fijar condiciones para la participación de los niños, se pone en tela de juicio el concepto de los Derechos del niño como derechos inalienables, es decir como Derechos Humanos que tienen vigencia sin ninguna condición, y existe el peligro de discriminaciones que pueden justificarse con el no cumplimiento de una determinada edad. (p. 30)

De esta manera lo que se busca es lograr asegurar los derechos de participación, resaltando que los diferentes grupos de derechos pueden complementarse de manera beneficiosa para la infancia, puesto que así como es necesario proteger a los niños que viven en situaciones precarias de los peligros de su contexto, también hay que asegurarles determinados servicios y prestaciones sociales, para mejora de las oportunidades de vida. Sin embargo, como señala Franklin (citado por Liebel, 2006) *“a menudo, esta ‘protección’ no es más que una máscara para ocultar prácticas*

paternalistas que minimizan la autonomía de los niños y que va en contra de la aplicación de sus derechos” (p.31).

En este sentido Cussianovich (2002) la denomina “privatización de la infancia”, mediante lo cual se llega a su ocultamiento social como actor individual y colectivo, a su desaparición o negación a la participación activa en la escena política, no solo se limita a los niños y las niñas al mundo de lo privado, sino que también se les niega una experiencia equilibrada entre lo público y lo privado, lo social y lo político, lo adulto social y lo infantil social; a partir de dicho enfoque se puede prescindir de los niños y niñas porque los “grandes” deciden para beneficio de los demás, detrás de lo que *“subyace una concepción del niño como un ser incapaz, manipulable, influenciable y psicológicamente débil”* (Cussianovich, 2002, p.15) que aún no tiene la suficiente madurez para desempeñar un rol activo y responsable en su protección y en el aseguramiento de su bienestar.

En concordancia con lo señalado anteriormente, Lansdown (citada por Liebel, 2006) refiere que:

Es el predominio de un modelo proteccionista en la construcción de nuestras relaciones con los niños, lo que, muchas veces, ha impedido que se desarrolle un reconocimiento adecuado de la capacidad de participación real de ellos. (...) Y es su necesidad de protección de la que los adultos se han valido para justificar su persistente resistencia a conceder a los niños el derecho de tomar decisiones propias en su vida. Es así como se establece un círculo afirmador. Pues, atribuyendo a los niños una falta de competencia para decidir su vida, se los considera vulnerables y necesitados de protección. Y porque necesitan protección, los adultos se creen apoderados para actuar en su lugar. Negando a los niños el poder de tomar decisiones o de participar en ellas de manera amplia. (p. 32)

A partir de esto, surge la necesidad por cambiar la mirada adulto-céntrica sobre el concepto proteccionista, puesto que la participación de los niños y las niñas contribuiría a mejorar su propia protección, lo que significa que se lleve a cabo de acuerdo a sus intereses, teniendo en cuenta que la sociedad no se exonera de su responsabilidad. En el caso específico de los niños y niñas trabajadores lo anterior significaría dar a cada uno de ellos y a sus organizaciones la posibilidad

ilimitada de participar con voz y voto en el desarrollo, por lo cual el derecho a la participación tiene sentido sobre todo en aquellos temas que tengan que ver con la propia existencia y el futuro propio de los sujetos.

Así mismo, se deben modificar las relaciones de poder entre adultos y niños para lograr igualdad y respeto mutuo, concienciando a los adultos respecto a los derechos y las necesidades básicas de los niños y las niñas viéndolos como “sujetos de derechos”, es decir, ya no son solamente objetos de las actuaciones de los adultos sino que ellos mismos pueden exigir derechos e insistir en que se cumplan. En este sentido, no se ve a los niños y niñas solamente como sujetos de derecho sino también como sujetos sociales, es decir como seres humanos con formas de pensar propias que en algunas ocasiones pueden ser diferentes a las de las personas adultas.

Sin embargo, hay algunos enfoques que a lo largo de la historia han impedido concebir los derechos de participación de los niños y las niñas, en primera instancia, se puede señalar lo que Cussianovich (2006) menciona como la idea de que *“los hijos son propiedad, posesión de los padres, una convicción fuertemente anclada en el imaginario social y con un impacto decisivo en el ámbito familiar en particular durante la infancia; puede expresarse como el paradigma de la propiedad familiar”*(p.116) lo cual se evidencia desde la responsabilidad de los padres sobre sus hijos.

A partir de la idea anterior, surge el enfoque relacionado con la necesidad de los niños y niñas, lo cual se encuentra estrechamente relacionado con el concepto del “desarrollo del niño” que supone

que todavía no está a la altura de la persona adulta, de esta manera se insinúa que son inferiores a los adultos por naturaleza.

[...] lo que cuenta es única y exclusivamente el poder de los adultos y son ellos, los que deciden qué es lo mejor para los niños. Por consiguiente, los niños no sólo dependen de los adultos sino que, además, están a merced de su voluntad. (Liebel, 2006, p.38)

Según Liebel (2006) hay dos nuevos enfoques que por el contrario permiten contribuir en la participación de los niños y las niñas dentro de la sociedad, por un lado está el enfoque que se basa en los derechos, desde allí el niño es considerado como sujeto de derechos y como una persona que tiene ciertas exigencias frente a la sociedad, refiriéndose tanto a la obligación de la sociedad de proteger a los niños y las niñas en su dignidad humana, como de permitirles participar de manera activa en todos los asuntos que les conciernen. El siguiente enfoque está ligado con el derecho a la participación, puesto que está orientado en el sujeto, comprendiendo al niño y la niña como sujetos competentes y con derechos, allí la sociedad y los adultos no los desprotegen, sino que tienen la responsabilidad de crear condiciones que les permitan hacer uso de sus derechos por sí mismos y lograr tener una calidad de vida digna.

Es necesario señalar que la CDN no es el problema, como se ha podido observar hasta este momento lo que allí está estipulado es acorde a lo que los niños y niñas necesitan, sin embargo, hay que cambiar la interpretación que se da a la misma, reconociendo los tres grupos de derechos, uniéndolos en la búsqueda por mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas, quienes al igual que los adultos están inmersos en contextos que afectan y los afecta, y que por lo tanto tienen derecho a participar activamente allí. Lo mejor que puede hacer la sociedad, es saber interpretar y practicar los Derechos del Niño en su propio beneficio y permitirles participar en ello.

[...] la clave es que los niños sientan que pueden participar de diversas formas y de manera activa en la vida social y económica de hoy. Lamentablemente, muchas veces, esta participación se

expresa en formas que les traen más desventajas que beneficios y, generalmente, no obtiene la aceptación social necesaria. Pero sirve de base para que los niños se aseguren de la importancia que tienen para la sociedad y exijan desempeñar un papel no sólo reconocido sino influyente en la sociedad. (Liebel, 2006, p.39)

3.3 La infancia en la multidimensionalidad del ser

El constante desarrollo de modelos, enfoques y didácticas pedagógicas que se han construido para la formación de mejores sujetos ha llegado en ocasiones a fragmentar al propio ser, cada uno desde su perspectiva ha creado una manera de concebir al hombre y en esa medida se ha negado la posibilidad de pensarlo desde su globalidad, en general lo que ha logrado es conocer al sujeto en ciertos campos (biológico, cognitivo, comunicativo, entre otros.) produciendo un conocimiento arbitrario que segmenta al ser, puesto que la misión ha sido analizarlo desde sus partes, lejos de comprender que el ser humano pone en juego cotidianamente su multidimensionalidad. La hegemonía de un conocimiento fraccionado según las disciplinas impide, a menudo *“operar el vínculo entre las partes y las totalidades y, debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos”* (Morín, 1999, p.18). Por ello, hablar de multidimensionalidad, es un acto de reconocimiento, de unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano, porque el sujeto no se constituye ajeno a sus realidades.

En este sentido, para poder comprender la globalidad del ser humano es necesario partir de que el sujeto establece relaciones cambiantes e infinitas con su entorno, como señala Morín (1999):

Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas; el conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones. (...) conocer lo humano es, principalmente,

situarlo en el universo y a la vez separarlo de él, cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente. « ¿Quiénes somos?» es inseparable de un « ¿Dónde estamos?» « ¿De dónde venimos?» « ¿A dónde vamos? » (p. 21)

Conviene, sin embargo, advertir que el ser humano no puede volverse el centro de la sociedad y tampoco esta puede ser el eje de la especie humana, tanto el ser humano, la sociedad y la especie son fin y medio a la vez, ya que *“todo desarrollo verdaderamente humano significa un desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana”* (Morín, 1999, p.25). Es así, como dentro de este marco se rescata tanto la unidad como la diversidad humana, al comprender que el hombre, la comunidad y la naturaleza se complementan.

Las experiencias que se dan a lo largo de la vida conllevan a los sujetos a desarrollar distintos aprendizajes, el reto es poner en el centro del debate *“al sujeto y su realidad material y existencial”* como espacio de construcción de conocimiento que despliegue su multidimensionalidad. Es una apuesta por revertir los sistemas hegemónicos desde los cuales el ser humano ha perdido su autonomía y la posibilidad de concebirse de otras formas, cuando se comienza a comprender el conocimiento desde una perspectiva que pone en paralelo la realidad, sujeto y subjetividad otras son las dimensiones que comienzan a moverse.

Lo multidimensional no se encuentra limitado por el espacio ni el tiempo, no es necesario saber que se es multidimensional, ello es intrínseco al ser humano, sin embargo cuando el sujeto es consciente de esa multidimensionalidad comienza a moverse en los contextos que actúa, es desde esta concepción que se construye *“el protagonismo participativo”*, como cultura que recupera la globalidad del ser humano en el tejido social, es así como *“el protagonismo es además una conquista, es algo que admite procesos y desarrollo, fruto de relaciones sociales, de poder,*

de encuentros y desencuentros. Podríamos decir, que si bien se nace protagonistas, se debe aprender a serlo cotidianamente” (Cussianovich, 2007, p.136).

Con relación a esto, la multidimensionalidad comienza a constituirse en un nuevo horizonte existencial, conceptual y fundamental que envuelve todas las dimensiones de la vida humana, que a través de la participación protagónica va constituyendo en el sujeto una manera de ser como individuo pero a la vez como colectivo, puesto que,

[...] una personalidad protagónica no puede ser entendida como personalidad autoritaria. Muy por el contrario, es una personalidad humilde con autoestima, flexible con identidad propia, tolerante con convicciones fundamentales, emprendedora con iniciativas sólidas, responsables con gran imaginación, solidarias en la promoción del protagonismo de los demás. (Cussianovich, 2007, p.137)

En este sentido, la individualidad humana debe asumirse como condición social, en donde todo ser humano es un sujeto por ser persona y simultáneamente, un sujeto social por ser miembro de la humanidad, parte de la sociedad humana; *“se es sujeto social, se nace como tal y se está llamado a devenir actor social, actor político en el tejido de la sociedad en el devenir de la historia personal y societal”* (Cussianovich, 2007, p.151). Lo que se busca al hablar de multidimensionalidad desde el plano de las actitudes, de los comportamientos, de las formas de relacionarse con los otros, es comprender que las dimensiones en su totalidad son transversales al sujeto y que permiten desarrollar su autonomía, su creatividad y su espíritu crítico.

Todo esto significa que la multidimensionalidad fomenta la igualdad en la diversidad de los sujetos, no solo los ayuda a fortalecer sus diferencias individuales, sino también a compartir la vida y a desempeñarse responsablemente en su contexto. Ello implica considerar la individualidad del ser humano, pero a la vez reconocer su interdependencia, es decir, necesita de los otros y del

mundo para vivir, tomando conciencia de su emociionar, sin perder el respeto por sí mismo y por los demás.

3.4 El *trabajo* condición básica y fundamental para el ser humano

Para continuar abordando la condición de infancia trabajadora, es necesario conceptualizar históricamente el trabajo, primero porque es una categoría central en esta investigación, segundo porque al dimensionar la infancia desde esta condición surgen varias tensiones y factores a nivel social que exigen tener una postura clara frente a la comprensión de este concepto, más aún cuando se habla de trabajo infantil y explotación infantil, y finalmente para conocer desde qué concepción se ha definido su marco legal.

En esta medida, es ineludible partir del reconocimiento del trabajo como la condición que ha transformado la vida del hombre, siguiendo la teoría evolucionista, los monos antropomorfos utilizaban pies y manos para todo, pero fue a través de la necesidad de trepar, recoger y agarrar los alimentos que el mono tuvo que desarrollar la habilidad de sus manos para estas funciones, lo cual ayudó adoptar una postura corporal cada vez más recta. En este sentido, como señala Engels (2001) se comprende que *“la mano no solo es el órgano del trabajo; es también producto de él”* (p.6) y ha sido mediante esa capacidad de perfeccionamiento que el hombre ha dado vida al arte, a la música, la literatura entre otras.

Retomando la vida de algunos de nuestros antepasados, quienes vivían en manadas y que comenzaron a tener dominio sobre la naturaleza al desarrollar con más destreza la mano, poco a poco fueron sintiendo la necesidad de comunicarse para realizar actividades juntas. *“Primero el*

trabajo, luego y con él la palabra articulada, fueron los dos estímulos principales bajo cuya influencia el cerebro del mono se fue transformando gradualmente en cerebro humano” (Engels, 2001, p.10), con este avance a nivel de lenguaje el hombre fue alejándose cada vez más de su animalidad, logrando comunicarse mejor con su manada, esta se podría decir que fue la primera sociedad humana.

Estas nuevas comunidades que se constituyeron fueron satisfaciendo sus necesidades de otra manera, alimentarse solicitaba ahora el uso de unas herramientas para la caza, la pesca e incluso para marcar territorio con otras manadas, esto llevó también a la fabricación de las primeras armas,

Gracias a la cooperación de la mano, de los órganos, del lenguaje y del cerebro, no solo en cada individuo sino también en la sociedad, los hombres fueron aprendiendo a ejecutar operaciones cada vez más complicadas, a plantearse y a alcanzar objetivos cada vez más elevados. El trabajo mismo se diversificaba y perfeccionaba de generación en generación extendiéndose cada vez a nuevas actividades. (Engels, 2001, p.15)

El hombre fue adquiriendo más control sobre la naturaleza, por lo cual pudo realizar actividades como la agricultura, el trabajo con los metales, la alfarería y demás. Poco a poco la población fue aumentando, el ser humano tuvo que expandirse a otras tierras, cuando estas ya estuvieron pobladas, la sociedad comenzó a decaer *“todas las formas más elevadas de producción que vinieron después condujeron a la división de la población en clases diferentes y, por tanto, al antagonismo entre las clases dominantes y las clases oprimidas”* (Engels, 2001, p.24).

De esta manera, el trabajo también cambio en su sentido puro, ya no era una condición que ayudaba a toda la sociedad, ni siquiera al mismo hombre para satisfacer sus necesidades básicas, sino que comenzó a ser impuesto por las clases dominantes, estos fueron los primeros cimientos de la

esclavitud y la explotación humana, con esto el trabajo quedó reducido a un fin netamente económico.

Los capitalistas individuales, que dominaban la producción y el cambio, sólo podían ocuparse de la utilidad más inmediata de sus actos. Más aún incluso ésta misma utilidad -por cuanto se trataba de la utilidad de la mercancía producida o cambiada- pasaba por completo a segundo plano, apareciendo como único incentivo la ganancia obtenida en la venta. (Engels, 2001, p.26)

Bajo este marco impositivo es que el trabajo ha sido vinculado con otros campos, pero aun así Marx (1867) vuelve sobre el concepto, aclarando que en esencia es una categoría antropológica, porque el hombre es un ser activo, y ha sido mediante el trabajo que ha logrado desarrollar sus capacidades y perfeccionarlas *“de ahí que el trabajo no sea un mero medio para la producción de mercancías sino un fin en sí mismo y que pueda ser buscado por sí mismo y gozado”* (Marx, 1867, p. 51).

En este sentido, el trabajo es la representación de la vida social de los seres humanos en cuanto suplen las necesidades que se generan como diría Marx en *“valores de usos y cambió”* los cuales le dan movimiento a las sociedades a través de la creación y transformación, que si bien ahora se relaciona con un nivel económico, también lo es con un nivel social, puesto que cada persona va asumiendo una parte de la cadena en la construcción de esa sociedad a través de la producción de bienes y servicios que se materializa a través de una inversión de tiempo y esfuerzo, como forma de realización del ser. Entonces la vida humana toma sentido a partir de la circulación de mercancía como servicio y prestación producto del trabajo, es decir, en diversas manifestaciones del trabajo humano que se requieren para formar su riqueza, riqueza salida de sus propias manos.

[...] el trabajo es, por tanto, condición de vida del hombre, y condición independiente de todas las formas de sociedad, una necesidad perenne y natural sin la que no se concebiría el intercambio orgánico entre el hombre y la naturaleza ni, por consiguiente, la vida humana. (Marx, 1867, p.28)

Como ya se mencionó, el trabajo en su sentido puro produjo unas transformaciones descritas por Marx como el paso de la “*subsunción formal a subsunción real del trabajo*” que significa que hay un proceso de sometimiento, sujeción o dominación del trabajo por capital, proceso que fue formal en el momento en el que no existió una separación de mano y mente en la transformación de la naturaleza, ni de cómo obrar productivamente, un trabajo que supone un gasto corpóreo (energético-muscular), que es consumido en un lugar y un tiempo determinados y que, por consiguiente, puede seguirse considerando como actividad humana fuente de todo valor.

En razón a estas transformaciones, la introducción de máquinas y la Revolución Industrial, producen un cambio hacia el sometimiento o *subsunción real* de cómo debía realizarse el trabajo, que conduce el valor económico hacia la parte inmaterial de los bienes y servicios. Ya no se trata de la fuerza de trabajo consumida, sino de la capacidad laboral disponible como factor viviente, que contribuye al proceso productivo, sin importar el lugar ni el tiempo, dando un desplazamiento del saber-conocimiento, al saber-hacer, ya que la maquina se ve como una unidad virtuosa, que posee las capacidades que antes tenía el obrero. En este sentido, el trabajo como fuerza productiva aparece como un producto del capitalismo, es decir, ya no son las relaciones sociales la fuente de valor descritas por Marx sino las relaciones de producción, relaciones trabajo-capital que son las particularidades de la sociedad burguesa.

En consecuencia, esta innovación saca del taller las actividades que realizaban las personas, y las desplaza hacia nuevos grupos especializados, la forma de incorporación progresiva de ciencia y técnica en el sistema de máquinas, como factor importante en la competitividad, eleva la productividad y el capital en el nuevo sistema monetario. Por tanto, la forma monetaria está

directamente asociada a la explotación del capital fijo (humano), en la medida que les impone reglas de igualdad a las relaciones sociales desiguales, perpetuando su reproducción.

Por otro lado, con este nuevo carácter industrializado y mecanizado del trabajo nacen los primeros movimientos sindicales a raíz del hacinamiento de miles de trabajadores en las fábricas, debido a la explotación del capital humano se comenzaron a exigir unos derechos laborales, de allí surge la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT), la cual se consigna como la base para la creación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), esta asociación fue la primera en constituir un mínimo de derechos para los trabajadores, sin embargo carecía *“de “obligatoriedad”, era difícil obligar a las patronales a sentarse a la mesa con los sindicatos y fue necesario encontrar un punto de acuerdo que precipitara el consenso”* (Sanz, 2010, p.24), encontrándolo en el trabajo infantil y en las condiciones del momento.

De esta manera el trabajo se fue vinculando de manera fuerte al ámbito político a través de los sindicatos. Pese a todas las transformaciones, el trabajo aún mantiene su esencia, por lo menos así lo señala la Defensoría del Pueblo (2005) al mencionar que *“el trabajo no solo es comprendido como medio de supervivencia sino también como medio de bienestar, dado que permite el desarrollo personal y la aceptación e integración social de quien realiza un trabajo”* (p.13)

Es así como Colombia dentro de su Constitución Política y en Jurisprudencia de la Corte Constitucional señala el trabajo como *principio, deber y derecho*, el primero como *“fundamento que constituye la actividad libre y lícita del hombre, la cual no contribuye sólo a su desarrollo y*

dignificación personal sino también al progreso de la sociedad”. (Corte Constitucional. Sentencia. C- 107 de 2002, citado por la Defensoría del pueblo, 2005, p.51). El segundo como deber, ya que:

[...] es en su esencia, un postulado de armonía social y de racionalización de los recursos humanos que impone a todos los asociados, en condiciones de producir y de aportar sus capacidades al proceso económico o social, la carga de contribuir al bienestar colectivo, mediante su activa participación. (Corte Constitucional. Sentencia C-588 de 1997, citado por la Defensoría del pueblo, 2005, p. 52)

Por último como derecho, teniendo dos componentes:

[...] un núcleo esencial e intangible, que no puede ser condicionado o alterado y que debe ser protegido y respetado por las autoridades y los particulares, y una zona de desarrollo progresivo que está sometido a las regulaciones legales de aspectos que pueden ser contingentes y accidentales. (Corte Constitucional. Sentencias T-047 de 1995, T-374 de 2000, citado por la Defensoría del pueblo, 2005, p. 52)

Este recorrido histórico inicialmente planteado, permite entender que el trabajo siempre ha permeado la vida del hombre, y el desarrollo de la sociedad, en aras de generar progreso, riqueza y beneficios hasta el día de hoy, puesto que con él no sólo se originó una evolución del ser humano, sino además fue a través de este que logró ampliar su multidimensionalidad, hoy se habla de un sujeto social, político y económico, gracias a que el trabajo ha sido *“la condición básica y fundamental de toda la vida humana”*. (Engels, 2001, p.3). Sin olvidar que desde que se introduce la relación trabajo-capital ha representado para un número reducido de la población, fuente de desigualdad, un deterioro de los niveles de vida. Así mismo, es pertinente reconocer que la reglamentación del trabajo surge no para transformar el mundo, pero si para hacerlo más aceptable, garantizando los mínimos de dignidad que exige la condición humana de los trabajadores, tales como el tiempo de descanso, la remuneración justa, prestaciones, entre otros.

3.4.1 Mirada crítica sobre el trabajo infantil y la explotación infantil

Concebir el trabajo infantil como “discurso” implica reconocer que el lenguaje no sólo describe la realidad, sino que también la determina, la ordena y estructura de acuerdo con parámetros de pensamiento que han surgido de concepciones y apreciaciones sociales. En este sentido, como señala Evans (citado por Cordero, 2015) los discursos *“promueven categorías particulares de creencias y pensamiento que guían nuestras respuestas en el medio social, estructurando nuestra experiencia y los sentidos que le damos a ésta”* (p.13). En tal sentido, es necesario realizar aclaraciones y reflexiones convenientes en torno al término trabajo y explotación, conceptos que han sido punto de partida para la construcción de discursos sobre la condición del niño o niña trabajador-a.

En consecuencia, el primer ente a considerar es la Organización Internacional del Trabajo la cual aparece como la entidad abanderada que protege a los niños y niñas del trabajo infantil, a simple vista se podría decir que está siempre ha sido su función fundamental, pero al analizar su inicio y trayectoria surge otra versión, una en donde aparece la infancia como el sustento de sus vidas y la erradicación del trabajo como su dogma. Es así como desde 1919, época de la Revolución Industrial (año en el que nace esta organización) el trabajo infantil aparece como el gran problema, y no precisamente por tratarse de niños y niñas, sino porque estos resultaban ser un impedimento para el desarrollo de los sindicatos, puesto que ellos al igual que las máquinas reducían la oferta laboral.

Por lo tanto, una de las funciones de esta organización ha sido la erradicación del trabajo infantil bajo el discurso de la protección a la infancia, la ruta a seguir era encontrar un medio que diera

solución al asunto, es así como la escuela se convirtió en el lugar que los mantendría ocupados, desde una misión doblemente moralista, porque si bien se aleja a los niños y niñas de esta labor, se les obliga a permanecer en las escuelas como una forma de ser mejores trabajadores en el futuro. Es así, como tanto a sindicatos, como a las mismas empresas les pareció viable la existencia de una organización que se ocupara de dicho problema. Tal como lo señala Fyfe citado por Sanz (2007):

Tanto las organizaciones de empleadores como las de trabajadores tienen un marcado interés en la lucha contra el trabajo infantil. Para los empleadores, la eliminación del trabajo infantil de las cadenas de suministro sirve para garantizar una productividad y un acceso al mercado continuados. También les interesa especialmente la formación de la futura fuerza de trabajo [...] para los sindicatos, el trabajo infantil va en contra de sus objetivos básicos (más puestos de trabajo y derechos laborales) y de que los trabajadores adultos tengan la oportunidad de ganarse el sustento. (p.91)

Dicho lo anterior, es necesario comprender el manejo de relaciones/ alianzas que se establecen entre ciertas organizaciones, como lo es el caso de la OIT y el Banco Mundial (BM), quienes han transmitido una serie de discursos y proporcionado recursos en pro de la erradicación del trabajo infantil y, sin embargo son los que más promueven las políticas capitalistas que han generado la pobreza en varios países.

Desde esta perspectiva se hace necesario definir el término trabajo para la OIT bajo el cual han circulado sus discursos, en tal sentido definen trabajo como:

El conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, que producen bienes o servicios en una economía, o que satisfacen las necesidades de una comunidad o proveen los medios de sustento necesarios para los individuos. El empleo es definido como "trabajo efectuado a cambio de pago (salario, sueldo, comisiones, propinas, pagos a destajo o pagos en especie)" sin importar la relación de dependencia (si es empleo dependiente-asalariado, o independiente- autoempleo. (Organización Internacional del Trabajo, 2004)

De acuerdo a esto el trabajo se convierte en una forma para justificar otras formas consideradas *trabajo* pero que no lo son, como se ve en el convenio 182 de la OIT en el cual se mencionan las

peores formas de trabajo infantil y cuando aparecen bajo la categoría de “trabajo” sin importar si son o no peores formas, la prostitución, la esclavitud entre otros, se reconoce que estas no son sinónimo de una labor digna, por el contrario es una situación que degrada su humanidad, exponiéndolos a múltiples daños no solo físicos, sino también mentales y emocionales. Las condiciones bajo las cuales los niños y niñas trabajan no deben sobrepasar estos límites, por ello cuando se establece la relación infancia- trabajo lo que transversaliza este vínculo es el derecho, lo que no opera como justificación para trabajar en lo que sea, sino como un fundamento que permite establecer las condiciones bajo las cuales se debe dar, el trabajo puede entonces comprenderse también desde lo político y lo social. De otra parte existen otras formas de trabajo en las que la actividad humana es dignificante, por tanto la OIT hace la diferenciación así:

El trabajo que dignifica y permite el desarrollo de las propias capacidades no es cualquier trabajo, no es decente el trabajo que se realiza sin respeto a los principios y derechos laborales fundamentales, ni el que no permite un ingreso justo y proporcional al esfuerzo realizado, sin discriminación de género o de cualquier otro tipo, ni el que se lleva a cabo sin protección social, ni aquel que excluye el diálogo social y el tripartismo (Organización Internacional del Trabajo, 2004)

Sin embargo si este trabajo es desarrollado por la infancia, se convierte en una categoría de análisis muy reciente en nuestra sociedad que viene cargado de subjetividades y cuestionamientos, lo cual dificulta el análisis. Empero, está claro que estos conceptos trabajo -infancia juntos se cuestionan en dos tendencias la erradicadora y la que lo justifica como dignificante.

En este sentido es comprender el término trabajo para la infancia en un concepto más cercano:

El trabajo puede entenderse como cualquier actividad de un menor de edad que, no ejercida con prevalente intencionalidad de juego, entrenamiento o a nivel simplemente simbólico, constituye la satisfacción de necesidades materiales básicas, estas últimas relacionadas con el desarrollo físico, biológico y con los indispensables procesos de socialización, en un contexto no sólo individual sino familiar, obviamente excluyendo aquellas actividades que se dan como consumo inmediato (comer) o como servicio directos de una persona así misma (limpiarse, ponerse la ropa, etc.). (Schibotto, 1990, p. 38-39)

Con esto, es comprensible que el trabajo en términos de la infancia posee otras percepciones más beneficiosas como *“medio de socialización, formación de valores, formación de identidad y roles de género, aprendizaje, reproducción cultural, juego de creación y preparación para la vida adulta.”* (Menchu, 2001 p. 39). Como señala Cortés (citado por la Universidad Nacional, 1989) adquiere entonces, otra valoración, *“es una cara de estrategia populares y una respuesta no sólo defensiva sino también antagónica y alternativa”* (p. 23) perfilándose en un contexto que se va reconfigurando en medio de fisuras sociales, que son la réplica de años de violencia, marginación y extrema pobreza de la sociedad.

Entonces, es claro que el trabajo de los niños y niñas es una realidad social cargada de consideraciones ideológicas y culturales, es una “construcción social” que incluye un juicio de valor de la realidad de la infancia trabajadora. La participación de los mismos en un trabajo que puede ser visto como parte del aprendizaje cultural, como un derecho a ser respetado y una condición que aporta a los procesos de incidencia social, que no afecta su salud y desarrollo personal o interfiere con su educación, es considerado por lo general como algo positivo.

Esto incluye actividades tales como ayudar a sus padres en la casa, asistir en un negocio familiar o ganarse dinero para gastos personales fuera de las horas de escuela y durante las vacaciones escolares, en condiciones razonables y bajo la supervisión de personas muy cercanas a ellos, trabajo que puede ser parte integrante de la vida familiar y de su desarrollo. Esta clase de actividades mencionadas contribuyen al desarrollo de los niños y niñas y al bienestar de sus familias; les hace obtener habilidades y adquirir experiencias que ayudan a prepararlos para ser miembros productivos de la sociedad durante su vida adulta.

De este modo, se busca considerar el trabajo como una acción humanizadora, que permite construir herramientas para que los niños y niñas trabajadores ejerzan la defensa y promoción de sus derechos. Así al atribuirle al trabajo una carga valorativa donde se pueda resaltar no sólo las potencialidades que éste promueve, sino el rol que desempeñan los niños y niñas dentro de esta condición, reconociendo la capacidad que tienen para insertarse en la sociedad y generar cambios en ella. Cuando se hace referencia a la infancia trabajadora, su valor no recae en la acción (trabajo) sino en el sujeto (infancia) porque a través de este el ser humano se dignifica, a la vez que contribuye a mejorar la sociedad, como lo señala Cussianovich (2010) es importante que las distintas organizaciones den lugar a los niños y niñas trabajadores ya que son ellos los protagonistas de esta lucha como infancia trabajadora con autonomía, e independencia.

De otra parte, sus relaciones están permeadas por un legado histórico intergeneracional, que dota esta labor de elementos como la socialización, la construcción de sujeto, la configuración de pautas de crianza entre otros, como lo es en el caso de la infancia en contextos rurales. El abolir estas formas de vida bajo el argumento del progreso y desarrollo de la civilización (discurso netamente neocapitalista) terminan fragmentando los conocimientos, ideas, costumbres, y tradiciones que ha caracterizado estas familias.

En todo caso, se asume que los niños y niñas pueden reclamar el derecho a trabajar, siempre y cuando se dé bajo las condiciones dignas. Como señala Cussianovich (2010) *“Afirmar el goce de este derecho obliga a ser puntillosamente exigentes y vigilantes sobre condiciones de su ejercicio, muy en particular cuando de sectores vulnerados se trata”*. Generar una nueva cosmovisión de la infancia trabajadora debe ser la misión no solo para las organizaciones sino para la sociedad en

general, en donde los niños y niñas deben estar presentes como voces protagonistas, que no solo tienen derecho a opinar sino a dárseles un lugar en donde su participación trascienda los límites de un papel. Como plantea Martínez citado en Rausky (2009) los niños y niñas no deben verse como:

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

3.4.2 Legislación, normatividad y políticas en torno al trabajo infantil

Partiendo de la posición abolicionista frente al trabajo infantil es preciso retomar las diversas leyes y normas que se han creado tanto a nivel Internacional como Nacional, cuyo fin es contrarrestarlo y especialmente lo que allí han denominado “peores formas”, bajo el lema de defender los derechos de la infancia. Esto con el objetivo de comprender más a fondo las diversas posturas en las que se encuentra inmersa la infancia trabajadora, puesto que han colocado el tema del trabajo infantil en un lugar relevante de la agenda política de distintos países.

3.3.1.1 Contexto Internacional

Inicialmente, se debe tener en cuenta que el primer documento que se creó a nivel internacional en el que se estipula un artículo que hace referencia al trabajo infantil, es la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), sin embargo, 30 años después el trabajo infantil empezó a preocupar formalmente a un número cada vez más grande de Estados. La preocupación inicial era controlar algunas modalidades o facetas que producían ciertos daños a niños y niñas, pero con el tiempo el trabajo infantil pasó a ser un hecho integralmente grave, con lo que se crearon perspectivas que ven el trabajo infantil como aquello que perjudica a los niños y niñas porque

afecta su salud, su desarrollo personal e interfiere en su escolarización. Lo anterior se precisa en la Convención sobre los Derechos del Niño, en el Convenio 182 y 138 de la OIT, los cuales ya fueron ratificados por Colombia, como se muestra a continuación.

La Convención sobre los Derechos del Niño se creó con el criterio de que los niños y niñas necesitaban protección y apoyo especial, el Congreso de la República de Colombia, la ratificó por medio de la ley número 12 de 1991, con el compromiso de asegurar su aplicación y teniendo en cuenta su condición de ley, el país debe cumplirla y respetarla. Mediante ello, el país acoge y muestra su aprobación con el Artículo 32, el único que dentro de la Convención se relaciona con la explotación y el trabajo Infantil, donde se reconoce que uno de los derechos del niño es estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso, nocivo para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social y entorpecer su educación.

Considerando lo allí estipulado se evidencia el compromiso del Estado Colombiano por proteger a los niños y niñas que se encuentran en las situaciones mencionadas, con lo cual no hay contradicciones puesto que la infancia no debe estar en condiciones de explotación, sin embargo, este artículo entra a debatir con los derechos de participación puesto que no se han tenido en cuenta para determinar por ejemplo ¿cuál debe ser la edad mínima para trabajar? o ¿cuáles son esos trabajos que pueden entorpecer su educación o su desarrollo integral? por el contrario Colombia se ha acogido a los convenios 138 y 182 de la OIT sin escuchar la voz de los niños y niñas trabajadores.

Desde su historia la OIT ha adoptado y supervisado normas que utiliza como instrumentos para lograr la abolición del trabajo Infantil, estas normas se definen específicamente en dos convenios,

fundamentados por el “*Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil*” (IPEC) establecido en 1992 también bajo la tutela de la OIT. El primer Convenio es el 138 sobre la “*Edad Mínima de Admisión de Empleo*”, adoptada por la 58° Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, Suiza, del 26 de junio de 1973, ratificado por Colombia a través de la Ley 515 de 1999. El convenio presenta a lo largo de los artículos elementos como la edad mínima para trabajar, que no debe ser menor a quince años (Art. 2, párrafo 3), sin embargo, este mismo artículo señala que con previa consulta a las organizaciones de empleadores y de trabajadores interesados, se puede especificar inicialmente una edad mínima de catorce años.

A continuación, haciendo referencia a los empleos o trabajos que por su naturaleza o las condiciones en que se realicen puedan resultar peligrosos para la salud, la seguridad o la moralidad, señala que la edad mínima para estos no debe ser inferior a dieciocho años (Art. 3, párrafo 1) y que este tipo de trabajos serán determinados por la legislación nacional o por la autoridad competente (Art. 3, párrafo 2), no obstante, estas con previa consulta a las organizaciones de empleadores y de trabajadores interesadas, podrán autorizar el trabajo a partir de la edad de dieciséis años, siempre que queden plenamente garantizadas la salud, la seguridad y la moralidad de los adolescentes, y que éstos hayan recibido instrucción o formación profesional adecuada y específica en la rama de actividad correspondiente (Art 3, párrafo 3). Para aquellos niños y niñas entre los 13 y 15 años de edad la ley estipula en el párrafo 1 del Artículo 7 que, “*la legislación nacional podrá permitir el empleo o el trabajo de personas de trece a quince años de edad en trabajos ligeros*” (Organización Internacional del Trabajo OIT, Convenio 138, 1973)

Cuando Colombia adopta el convenio, se compromete con lo estipulado en su Artículo 1, es decir, a seguir una política nacional que asegure la abolición efectiva del trabajo de los niños, así mismo se compromete a “*especificar en una declaración anexa a su ratificación, la edad mínima de admisión al empleo o al trabajo en su territorio*” (Art 2, párrafo 1) y ninguna persona menor de la edad estipulada deberá ser admitida para trabajar en ocupación alguna, en el caso de Colombia la edad estipulada fue los 15 años, y según lo acordado en este convenio quien desee trabajar en los empleos que la ley permite deberá solicitar un permiso a las autoridades responsables, hasta cumplir los 18 años de edad.

El segundo Convenio es el 182 sobre “las peores formas de trabajo infantil” adoptado en Ginebra el 17 junio 1999, Colombia lo ratificó mediante la Ley 7043 de 2001 comprometiéndose a tomar medidas inmediatas y eficaces para eliminar las peores formas de trabajo infantil (PFTI). De esta manera, la OIT en el Artículo 3 define como peores formas de trabajo infantil:

[...] todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados. (Organización Internacional del Trabajo, Convenio 182)

Este artículo es clave porque aunque no se especifique en el Convenio, allí se fijan los elementos que configuran una peor forma de trabajo infantil, y estos trabajos según el Artículo 4, párrafo 1 deberán ser determinados por la legislación nacional o por la autoridad competente, lo que aparentemente permite a los Estados hallar un amplio terreno para proteger a los niños y niñas en cuanto a su desarrollo físico, mental o moral. Sin embargo, la OIT no deja que los Estados decidan por sí solos, puesto que para definir dichos trabajos deben tomar en consideración las normas internacionales en la materia, en particular la Recomendación sobre las peores formas de trabajo

infantil, 1999, que acompaña el Convenio 182 y en la que se ofrecen orientaciones destinadas a los gobiernos sobre ciertas actividades peligrosas del trabajo infantil que deberían ser prohibidas.

La OIT planteó el convenio 182 refiriéndose a las peores formas de trabajo infantil, haciendo alusión no solo a lo que hacen los niños y niñas, sino al uso que se hace de ellos, entonces habría que preguntarse si utilizar el término trabajo Infantil para referirse a ello es el más pertinente, puesto que ha llevado a que los movimientos de los niños y niñas trabajadores se vean discriminados a causa de esta interpretación, cuando ellos llaman a estas formas de abuso de niños y niñas, crímenes, que se deben perseguir de manera penal. Teniendo en cuenta esta situación desde los años 80's y 90's movimientos sociales de niños y niñas trabajadores cuestionan la prohibición general y la eliminación de todo tipo de trabajo que a ellos concierne, llevándolos a la ilegalidad y a la discriminación. Como menciona Liebel (2010), para la infancia trabajadora *“el problema no es el trabajo, sino las condiciones en las que trabajan, por eso reclaman combatir las causas de la explotación, poder trabajar en condiciones dignas y poder apoyar a sus familias”* (p. 112)

Para condensar lo dicho, es preciso retomar lo planteado en el Convenio 138 puesto que allí se evidencia una vez más como la OIT no ha tenido en cuenta los niños y niñas trabajadores NAT's. Lo estipulado en dicho convenio lleva a pensar que allí no se mencionan los trabajos que pueden desempeñar los niños y niñas menores de 15 años, porque la OIT plantea el trabajo para la infancia como algo negativo que los afecta porque los aleja de la escuela, y por ende se plantea en el Convenio que la edad mínima para trabajar no deberá ser inferior a la edad en que cesa la obligación escolar, desconociendo que por ejemplo, *“muchos niños trabajan y al mismo tiempo*

van a la escuela (y a menudo incluso trabajan para poder asistir a la escuela), el trabajo de niños se considera principalmente incompatible con la educación (escolar)” (Liebel, p.113, 2010).

3.3.1.2 Contexto Nacional

Luego de hacer una revisión general de los convenios internacionales que buscan abolir el trabajo Infantil, es necesario señalar que en Colombia ello no está consagrado sólo a través de los convenios ya ratificados, sino además en la Constitución Política de Colombia (1991), leyes como el Código de Infancia y Adolescencia, Decretos, Resoluciones y demás instrumentos que permiten generar los lineamientos necesarios para erradicar el trabajo infantil.

De esta manera, es pertinente iniciar con la Constitución Política de Colombia de 1991, ya que es el primer documento Nacional que se creó con un artículo que hace referencia a la explotación y al trabajo infantil, el Artículo 44 estipula que los niños y niñas serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos, así mismo gozarán de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

De este artículo hay que resaltar el derecho que tienen los niños y niñas para gozar de los demás derechos, puesto que además de tener derecho a ser protegidos tienen el derecho a trabajar, estipulado en la constitución en el Artículo 25 *“el trabajo es un derecho y una obligación social y goza, en todas sus modalidades, de la especial protección del Estado. Toda persona tiene derecho a un trabajo en condiciones dignas y justas”*. Así mismo, en el Artículo 26 se menciona que *“toda persona es libre de escoger profesión u oficio”*, y de ser así, los niños y niñas también tienen el

derecho a trabajar y a escoger su trabajo, puesto que ellos y ellas son personas al igual que los adultos o acaso ¿el título de persona se adquiere en una edad específica?

Al parecer bajo el discurso proteccionista del Estado Colombiano, sí, los niños y niñas no son personas que cuentan con ese derecho y por el contrario con el paso del tiempo se han venido formulando nuevos artículos con los que se busca proteger por el Estado, la sociedad y la familia a los niños y niñas de las *Peores Formas de Trabajo Infantil*, reiterando que el Estado Colombiano, al igual que la OIT considera como trabajo, lo que en realidad es explotación y ve el trabajo como aquello que afecta la salud, la integridad y la seguridad de la infancia. Lo dicho anteriormente se evidencia en El Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2005), específicamente en los Artículos 20, 35, 41, 44, 46, 89, 113 al 118, en los que se menciona por ejemplo la edad mínima de admisión al trabajo y el derecho a la protección laboral de los adolescentes autorizados para trabajar, así como el insistente objetivo por erradicar el trabajo Infantil.

Así mismo, en concordancia con la ratificación del Convenio 182, Artículo 3 literal d), Colombia teniendo en cuenta las recomendaciones de la OIT para definir las peores formas de trabajo infantil, formuló la resolución 3597 de 2013, la cual menciona en su Artículo 1,

[...] las actividades consideradas como peores formas de trabajo infantil y establece la clasificación de actividades peligrosas y condiciones de trabajo nocivas para la salud e integridad física o psicológica de los menores de 18 años de edad y precisar procedimental y administrativamente el derecho que les asiste a los adolescentes entre 15 y 17 años de edad, a obtener autorización para trabajar. (Res. 3597/13)

De esta manera, se presenta en el Artículo 3 las actividades riesgosas que por sus condiciones no podrán realizar menores de 18 años, las cuales son; ambientes de trabajo con exposición a riesgos

biológicos, físicos, químicos, de seguridad, entre otros. En el Artículo 4 se estipulan las actividades económicas que por su naturaleza no podrán ser realizadas por menores de 18 años; agricultura, ganadería, caza y silvicultura; pesca; explotación de minas, canteras, petróleo crudo, gas natural y otros minerales; industria manufacturera; suministro de electricidad, agua y gas; construcción; transporte y almacenamiento; salud y defensa.

Partiendo de lo anterior, el Estado Colombiano también creó la Estrategia Nacional para Prevenir y Erradicar las Peores Formas del Trabajo Infantil y Proteger al Joven Trabajador 2008-2015, desde la cual el trabajo infantil se define como,

Toda actividad física o mental, remunerada o no, dedicada a la producción, comercialización, transformación, venta o distribución de bienes o servicios, realizada en forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica, (...) por personas menores de 18 años de edad. (Organización Internacional del Trabajo, 2003, p.24)

La Estrategia Nacional es el documento que recoge los pasos específicos que se deben seguir en torno de la prevención y erradicación del trabajo infantil, la cual se logró a través del Comité Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección del Joven Trabajador, encargado de movilizar la problemática nacional, territorial y municipal, en una iniciativa tripartita y asistida principalmente por la OIT. El objetivo central de la estrategia es focalizar y ordenar la acción de las entidades estatales y privadas que intervienen en el temas desde dos puntos, uno en el ingreso de los NNA al servicio educativo, a programas de uso creativo del tiempo libre y el sistema general de protección sociales y dos el acceso de sus familias a servicios sociales.

Sin duda, el país ha buscado la mejor manera de erradicar el trabajo infantil y en especial sus peores formas, no obstante, al igual que la OIT, continúa denominando trabajo Infantil aquello que debería entenderse como explotación infantil y no está mal querer proteger a la Infancia contra los

abusos que se causan en esta, el problema es que se les niega la posibilidad de participar en múltiples trabajos que no perjudican su salud mental, física o emocional si se dan en las condiciones adecuadas, y por su insistente preocupación de protegerlos se sigue callando constantemente su voz, negando la libre expresión de su opinión, cuando este es un derecho. Es necesario, reconocer a los niños y niñas como ciudadanos, hasta que esto no se logre los niños no podrán hacer leyes, sólo si se reconocen como ciudadanos lograran desempeñar un rol activo y verdadero en la formulación y aplicación de sus derechos, manteniendo una vida social y económica activa en el presente. Así en palabras de Liebel (2006)

En cuanto a su ciudadanía, no hace falta ver y tratar a los niños como si fueran adultos, sino reconocerlos con base a la “diferencia social”. Debemos ver a los niños como ciudadanos iguales con el derecho de formar parte de la sociedad como ciudadanos diferentemente iguales. Asimismo, no hay que olvidar que los niños tampoco son todos iguales, sino que se diferencian por su edad, sus situaciones de vida y sus competencias sociales. En relación a su ciudadanía, eso implica que niñas y niños deben tener la posibilidad de articular los intereses de sus grupos específicos para expresarlos en la sociedad – incluso si éstos difieren de las expectativas de los adultos. (p. 41)

3.4 Movimientos y Organizaciones infantiles

La infancia trabajadora desde hace un buen periodo de la historia ha hecho presencia como movimiento organizado, constituido con el objeto de reivindicar los derechos de los niños y niñas, con el ideal de dignificar el trabajo que realizan, apuntando principalmente a su participación en distintos ámbitos y acudiendo al reconocimiento que tienen como ciudadanos, en condiciones de igualdad, razones que llevaron a su conformación y su incidencia a nivel político, social y cultural.

El primer movimiento denominado “Asociación de Educación Libre Para Los Niños”, creado durante la revolución rusa entre 1917 y 1918, el cual, tuvo como mayor acontecimiento la presentación de la Declaración sobre los derechos del niño en la primera Conferencia Nacional de las Organizaciones por la Educación Cultural realizada en Moscú en Febrero de 1918. En la

Declaración se exponía que lo más importante era fortalecer la igualdad de derechos entre los niños, niñas y adultos más allá de la protección, en general se hacía énfasis en crear condiciones de vida dignas para que la infancia lograra un desenvolvimiento libre de sus necesidades, capacidades, fuerzas y habilidades. Por ello, en cuanto al trabajo como señala Pridik (citado por Liebel, 2009).

Desde muy temprana edad, todo niño participará en el trabajo necesario para la sociedad en la medida en la que lo permitan sus fuerzas y capacidades. Dicho trabajo no sólo no deberá dañar la integridad física del niño o constituir un obstáculo para su desarrollo mental sino que deberá ser compatible con todo el sistema de educación y formación. La participación del niño en el trabajo productivo necesario socialmente es para poner en práctica uno de los derechos más importantes del niño – el de no sentirse como parásito, sino de ser partícipe y constructor de su vida y de darse cuenta de que su vida no sólo tendrá un valor social en el futuro sino que lo tiene ya en el presente. (p.32)

En medio de este primer esfuerzo por reivindicar los derechos de los niños y niñas distintos pedagogos aportan en reformas frente a cómo debe ser la actitud de los maestros, cómo reformar las instituciones pedagógicas para que respondan a las necesidades de la infancia y cómo lograr mejores condiciones de vida y de aprendizaje. Sin embargo, el pediatra y pedagogo polaco Janusz Korczak, insistió en trabajar buscando mayores derechos e igualdad de los mismos tanto para los niños y niñas que estaban a su cargo como para los demás. Korczak enfatizó en que ellos debían considerarse como sujetos que hacen parte del presente y que tienen derecho a ser como son, no a responder a lo que los adultos piensan que ellos deben ser. Así mismo, señala que el papel de los adultos debe ser el de contribuir a que los niños y niñas tengan un mejor desarrollo de sus capacidades y habilidades, dándoles así la posibilidad de que tengan una vida propia e independiente (Liebel, 2009).

Desde el momento en que surgió este primer movimiento y a partir de la muerte de Korczak no se volvió a presentar un debate como el anterior en cuanto a la resignificación de los derechos, sino

hasta 1970 en Estados Unidos con el Movimiento por la Liberación de los Niños (*Children's Liberation Movement [CLM]*), el cual reivindicaba la opresión de los negros y la exigencia de distintas minorías étnicas por la igualdad de sus derechos. Uno de los mentores de este movimiento fue Richard Farson quien señalaba que *“no hay en una sociedad libre y democrática ningún argumento fundamentado para que a los niños no les esté permitido participar en decisiones importantes”* (Liebel, 2009, p.36) por lo tanto a los niños y niñas se les debía dar el mismo lugar que a los adultos, y coincidía con Korczak en que deben verse en el presente y no como futuros adultos.

Otro representante del CLM fue Jhon Holt quien se opuso a que se apartara a los niños y niñas en las escuelas, puesto que desde allí se evitaba que tuvieran un papel participativo en la sociedad, así mismo, mencionaba que los adultos debían tener más confianza en la infancia y en lo que podían hacer.

Si nosotros esperáramos más de ellos y ellos más de sí mismos, también serían capaces de aprender más y más rápido de su entorno, o dicho de otra manera, aún después de los tres años de edad seguirían descubriendo y aprendiendo tan apasionadamente y tan eficazmente como en los tres primeros años de su vida. (Liebel, 2009.p. 38)

El Movimiento CLM resaltaba que los niños y niñas debían exponer sus derechos de manera organizada, puesto que los adultos se limitaban para esto a causa del poder que ejercen sobre ellos, del mismo modo el Movimiento impone el derecho a trabajar, puesto que esto le da a la infancia la capacidad de asumir responsabilidades y alcanzar lo que se propongan para el pleno desarrollo de su vida.

Por otro lado, el primer movimiento de América latina nace en 1976 en Perú, denominado Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC), el

cual, al igual que los demás movimientos de América Latina, nació bajo otros movimientos e iniciativas sociales que tenían como objetivo luchar por la mejora de las condiciones de vida de los niños y niñas marginados y trabajadores, en particular la educación popular y apuntando a un movimiento social autónomo. Seguido a esto, se formó a principios de 1980 el Movimiento Nacional do Meninhos e Meninhas de Rua (MNMMR) en Brasil, cuya iniciativa tiene sus raíces en varios proyectos de educación de calle. Luego de esto, surgieron procesos similares en distintos países latinoamericanos y en 1990 ocurrió lo mismo en Asia y África.

Los movimientos latinoamericanos marcan una gran diferencia con aquellos movimientos de Europa y Estados Unidos, dado que se concentran en sectores populares con los niños y niñas quienes los gestionan y siguen existiendo hasta hoy luego de 30 años como es el caso del MANTHOC, un movimiento que se fundamenta en la idea de que los niños y niñas son los que más conocen su situación y por lo tanto son los mejores para defender sus intereses y sus derechos. En este sentido, no solo dicho Movimiento, sino en general los Movimientos del Sur tienen como ideología la participación protagónica y el protagonismo infantil, mediante lo cual los niños y niñas reclaman ser reconocidos como sujetos que tienen los mismos derechos en igualdad de condiciones y que por lo tanto se les debe permitir la participación en decisiones políticas de su respectivo país.

Actualmente, existen varios movimientos de niños y adolescentes trabajadores NAT's que han creado redes que van más allá de las fronteras nacionales e incluso continentales, y aun cuando presentan una estructura y funcionamiento distinto, se aprecian características comunes en distintos países. MANTHOC surge del interés por reconocer el papel protagónico de la infancia trabajadora, y si bien es la organización pionera y una referencia ineludible, no es la única, puesto

que hoy en Perú existe un amplio movimiento nacional, el MNNATSOP (Movimiento Nacional de Niños, niñas y de Adolescentes Trabajadores Organizados de Perú), que agrupa a más de 34 organizaciones y convoca a cerca de 15.000 de todo el país, la articulación regional para el caso de América Latina se concreta en el MOLACNAT's, la coordinadora de los Movimientos de los niños, niñas y adolescentes trabajadores NAT's de América Latina.

Esta organización se basa en tres principios fundamentales: el primero, es sobre la participación para la defensa y promoción de los Derechos del Niño en general, especialmente en los relacionados al tema de la infancia trabajadora. Así mismo, se busca desarrollar acciones que puedan impactar a la opinión pública, tanto a nivel local como nacional. Segundo, la creación de escuelas de niños, niñas y adolescentes trabajadores NAT's, proyectos productivos, programas socio laborales, entre otros, y tercero aportar al impulso para el desarrollo de políticas públicas de Infancia, condensadas en denuncias por su inexistencia para la infancia trabajadora. (Liebel, 2009)

En los Movimientos de los niños, niñas y adolescentes trabajadores es claro que ellos tienen un papel que cumplir en la sociedad, por tanto, viven y se entienden en un espacio de socialización, recuperación de la dignidad y como una herramienta para desarrollar la conciencia de ser persona con derechos y voz propia, definen que el trabajo no es negativo en sí mismo, sino que el problema está en las condiciones en que éste se desarrolla, por ende, están en contra de las condiciones de explotación del trabajo, de discriminación y violación de sus derechos. Liebel (2009) manifiesta al respecto que las propuestas desarrolladas por los Movimientos NAT's, están dirigidas a la defensa y la promoción de los derechos de la infancia y se dividen en tres propuestas generales:

La propuesta pedagógica: radica en la creación y gestión de escuelas que reconocen el contexto en que viven los niños y niñas, y que les da la posibilidad de aprender mediante talleres productivos presentes en las propias escuelas.

La propuesta laboral: consiste en apoyar a los niños, niñas y adolescentes trabajadores NAT's a través de la inserción de adolescentes al mercado laboral formal, lo cual se logró mediante la facilitación de soportes técnicos, teóricos y financieros. Teniendo en cuenta que esta organización fue la que creó la propuesta, actualmente se presenta muy desarrollada y dispone de las siguientes iniciativas:

Iniciativas y propuestas laborales en funcionamiento	
Formación y Capacitación Ocupacional para adolescentes trabajadores. Capacitación en oficios ocupacionales:	Panificación avanzada Programa de Jardinería " Chicos Ecológicos" ¹⁵ Oficios diversos (Ensamblaje de computadoras, asistente de secretariado, enfermería, cosmetología, etc.).
Microempresa	Panadería y pastelería CREANATS
Talleres Laborales para NATs.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con las técnicas de Papel Picado y Filigrana • Papel reciclado • Estampado de polos con motivos peruanos • Serigrafía • Carpintería de juguetes lúdicos

Fuente: Liebel, M. et al (2009) Infancia y Derechos Humanos, hacia una ciudadanía participante y protagónica, Ifejant Perú.

Dichas alternativas y propuestas se convierten en una alternativa laboral comercializando productos elaborados en condiciones dignas por niños y niñas que se encontraban en trabajos riesgosos, en cuanto a esto señala Martínez (2009):

Estos productos son canalizados a través de redes de comercio justo. La canalización de estos productos, es la garantía de sostenibilidad de las alternativas laborales, haciendo un trabajo en todos los ámbitos del circuito económico: producción, distribución, y consumo. (p. 400)

La propuesta organizativa y el acompañamiento: ésta propuesta se crea fomentando la experiencia de la vida en grupo y la vida asociativa, su punto más significativo son los “encuentros” con los que han cobrado mayor protagonismo como vehículo de organización.

Para terminar, cabe señalar que la mayoría de acciones realizadas por los Movimientos, van encaminadas a la defensa y promoción de los derechos de la infancia y en favor de mejores condiciones de trabajo y vida, por tanto, totalmente en contra de las condiciones de explotación, discriminación de niños y niñas trabajadores y violación de sus derechos. Es así, como han logrado posicionar por su convicción y comportamiento sobre un punto de vista y no por el número de integrantes, han logrado mostrar eficacia de la organización infantil, defendiendo la participación como un estilo de comportamiento que está siendo sostenible en el tiempo, así mismo, su propuesta es un logro que no se puede ni debe invisibilizarse.

3.5 ¿Por qué trabajan los niños y niñas?

Para obtener una visión más comprensiva y completa de la condición de la infancia trabajadora, se considera pertinente determinar las principales motivaciones y causas que se encuentran asociados a éste. Por ello, es importante resaltar factores desde la diversidad de los contextos hasta las condiciones familiares por las que ellos/ellas trabajan, como razones socio-económicas y culturales comúnmente.

Respecto al factor socio-económico, existe en el país un modelo económico que por medio de una relación horizontal y una distribución de recursos desiguales, ha promovido procesos de descomposición y fragmentación social, reflejados en la desigualdad, el desempleo, la

desintegración y la exclusión social, estos a su vez se hacen visibles en los sujetos, a través de un tema de individualización en las relaciones laborales, las cuales han promovido una competencia y rivalidad entre sujetos. *“De esta forma, los problemas como el desempleo o la precarización del trabajo son asumidos como fracasos individuales y no como problemas sociales generados- en gran parte- por el modelo económico instaurado en el país”* (Terra, 2007, p.91).

Sin embargo, los niños y niñas así como sus familias optan por alternativas de trabajo más justas, inclusivas y equitativas, en las que el trabajo debe ser socialmente reconocido como “productor de vida”, como actividad generadora con valor económico, lo cual no se limita solamente a criticar el empobrecimiento y marginación social causada por la globalización, sino que exige una apertura y promoción de economía solidaria que priorice las necesidades de las personas.

En Colombia a través de las transformaciones del sistema de relaciones laborales, hoy existe una incapacidad del sistema productivo para generar empleo, como consecuencia de esto, en las últimas décadas se alteró el valor real de los salarios, que ha traído como consecuencia que un mayor número de personas en la familia se dediquen a trabajar, tratando de mantener el mismo nivel de vida con base en el ingreso familiar. La consiguiente flexibilización del trabajo ha contribuido a la diversificación del trabajo temporal, lo que afecta de modo directo a los niños y niñas trabajadores ya que al disminuir la cantidad de trabajos estables para la población adulta, los niños y niñas, sobre todo en la población con menores recursos, se ven con la necesidad de salir a trabajar para aportar a sus familias. La falta de trabajos temporales lleva a la informalidad generando condiciones poco dignas y amplía los márgenes de desempleo, limitando la posibilidad de mantener a las familias.

[...] el desempleo es un fenómeno mucho más complejo que la simple inadecuación entre oferta y demanda del mercado de trabajo en el corto y largo plazo; el desempleo lleva a una fuerte descomposición social, donde el individuo que se encuentra sin trabajo queda separado, segregado de su entorno. (Terra, 2007, p. 94)

En consecuencia, existen dos factores por los cuales la infancia decide trabajar, uno de ellos, se relaciona con la pobreza debido al deterioro de las condiciones económicas las cuales obligan a los adultos a acceder a salarios que no les permite mantener a sus familias, y como ya se ha mencionado lleva a que los niños y niñas salgan a trabajar para aportar con los ingresos alternativos. El segundo factor, se relaciona con la apertura de un espacio para la participación laboral, donde no existen muchos requisitos ni calificaciones tan especializadas.

Siendo así, lo primero que habría que subsanar antes de pensar erradicar el trabajo infantil es erradicar la pobreza. Pero para erradicar la pobreza se necesita generar ingresos económicos sustentables y constantes, para ello el individuo debe tener una capacidad de formación integral; educación, salud y valores. Entonces cabe preguntarse ¿cómo erradicamos la pobreza? En este sentido, Schibotto (s.f) afirma que *“la condición de pobreza es una condición necesaria pero no suficiente para que aparezca el trabajo infantil, incidiendo en este nivel otras determinantes, algunas igualmente ligadas al contexto económico, otras de naturaleza específicamente cultural y comportamental”* (p. 43).

Con relación a los elementos culturales, encontramos relevante que como estrategia de sobrevivencia de las familias de los sectores populares donde pertenecen la mayoría de los niños y niñas que trabajan, se vuelve un asunto de competencia familiar, poner en práctica diferentes acciones para asegurar su reproducción material y la satisfacción de necesidades. Así mismo, la

forma de crianza y la concepción de infancia que adoptan las familias en el contexto cultural pueden tener un importante efecto sobre el trabajo que realizan los niños y las niñas.

De esta manera, mientras que en muchas culturas occidentales la niñez se percibe como un tiempo de educación y esparcimiento, en otras comunidades los niños y niñas son preparados desde temprano para la edad adulta a través del trabajo. Esto último es característico de ciertas comunidades indígenas o de ciertas familias provenientes de sectores populares. (Terra, 2007 p. 98)

Por último, pero no menos importante se encuentra la determinada subvaloración social y cultural que los padres procedentes de sectores populares poseen respecto del trabajo realizado por los niños y niñas, encontrando que en *el trabajo* muchas veces se hacen presente otros aprendizajes como el desarrollo de virtudes, la responsabilidad, la autonomía, la solidaridad, el esfuerzo, entre otros que generalmente la escuela tiene dificultad en desarrollar.

3.6 Educación Popular, marco de referencia para el Proyecto Pequeño trabajador

Teniendo de base los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios como escenarios de aprendizaje se considera como elemento indispensable para el desarrollo de esta investigación la educación popular, ya que esta constituye una corriente que se orienta hacia el empoderamiento en los procesos sociales. Lo cual, nos atañe ya que este documento expone una perspectiva en lo educativo que amplía y profundiza los valores que tiene que ver con la justicia social, la dignificación y el bienestar del ser humano.

Lo anterior conduce a preguntarnos por ¿cuál es el lugar de lo educativo y su relación con los sujetos en el contexto actual? Podemos decir que en el último siglo en los países latinoamericanos los cuestionamientos y reflexiones en torno a la educación han sido permanentes y se han visto permeados por las visiones económicas, políticas y los diversos cambios sociales, por lo cual esta

ha sido objeto de modificaciones que han ahondado la inequidad educativa, debido a ello se hace indispensable aclarar que es imposible reflexionar sobre lo que es educación sin contemplar la naturaleza del hombre que:

[...] puede auto-reflexionar sobre sí mismo y colocarse en un momento dado en una cierta realidad: es un ser en búsqueda constante de ser más y como puede hacer esta auto-reflexión se puede descubrir como un ser inacabado, que está en la búsqueda. He aquí la raíz de la educación (Freire, (s.f) p.8, párr.2)

Además es fundamental comprender la educación como una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades, puesto que a partir de su reconocimiento como un derecho pleno del hombre y de la afirmación como agente de cambio se puede lograr una educación alternativa que contemple al hombre en su ser dialógico y político constituyéndose en el sujeto de la educación y no en su objeto, para este fin “*debemos desarrollar una educación completa que pueda contribuir con la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones entre las personas, basadas en la justicia, la equidad, la solidaridad y el respeto*” (Jara, 2010, p.2) que reivindique y propenda por la humanización de los sujetos. En este marco se inscribe la educación popular como:

Aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas. (Jara, 2010, p.4)

Esta se constituye en una corriente educativa basada en la solidaridad, la inclusión y la equidad aspectos fundamentales para la educación como cambio social que contiene en su centro al hombre que está inmerso en la cultura, que vive su propia realidad y que participa, es decir, que se vislumbran “*como personas potencialmente poderosas que pueden cambiar la condición social que los rodea*” (Kolmans, s.f, p.1).

Es así como la educación popular se fundamenta como “*una propuesta revolucionaria, en tanto el sujeto educando, mediante su participación, se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia*” (Brito, 2008, p. 32), es posible afirmar entonces que esta corriente parte desde los sujetos, de sus realidades y experiencias, desde el diálogo y la práctica de quienes son partícipes, lo que quiere decir que busca articular la educación con las prácticas sociales y culturales para que contribuyan a un mejor aprendizaje social que potencie la participación popular, que permita ejercer el derecho a la educación como el derecho a aprender a construir y no a memorizar y obedecer, lo que la hace en definitiva como:

[...] Una apuesta educacional de apertura, de redefinición de los actores sociales y sus funciones, que rompe con las formas tradicionales de educación, con las estructuras y la institucionalidad establecida, así como también impone una nueva distribución del poder del pueblo y del acceso público y participativo a la educación. (Brito, 2008, p.32)

Ahora bien es necesario reconocer el rol del educador dentro de esta alternativa de educación

Freire (s.f) señala que:

Ante esta realidad el rol del educador se agiganta porque es él, precisamente, quien está en contacto privilegiado con el hombre en sus años de crecimiento y formación, a condición de que asuma con responsabilidad su función social teniendo en cuenta parámetros que contribuyan a que el hombre sea cada vez más hombre, más participativo y menos máquina o robot al servicio de la pura tecnología o de intereses financieros de cúpulas anónimas y minoritarias (p.1, párr.5)

Sin duda, el maestro debe enseñar desde la escucha y el diálogo, reconociendo la autonomía del educando y propiciando espacios para construir la palabra propia y la palabra compartida, rompiendo con la noción de que el maestro todavía es un ser superior que explica a ignorantes, que apuesta por formar una *conciencia bancaria* en la que se recibe pasivamente los conocimientos, esta concepción de maestro contribuye a comprender la educación popular “*como concepción educativa, que apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que*

confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica”.(Jara, 2010, p.4)

A partir de lo expuesto se identifica la importancia de convertir la *“educación Popular en eje transversal de los cambios que se están dando en los diferentes procesos de modernización, para evitar entrar en una onda de cambio al servicio de la globalización capitalista”* (Mejía, 2001, p.13), teniendo en cuenta que esta pedagogía representa la resistencia de los movimientos sociales y políticos que buscan crear alternativas frente a la crisis del capitalismo en el orden mundial y al impacto de sus consecuencias sobre nuestras sociedades que van a favor del aumento de los sacrificios y la súper explotación de los pueblos dependientes y subordinados.

De este modo es posible concluir que la educación popular es un contexto de acción que:

[...] sólo recupera la crítica y la propuesta transformadora, sino que hace del hecho educativo una propuesta de modificación de mundos sobre los que el sujeto tiene incidencia, no sólo en el sentido de una pedagogía activa en los procedimientos, sino ante todo comprometida con las tareas de un mundo injusto que debe ser transformado, no sólo por la acción global, sino por la opción-acción inmediata de quien participa en la actividad educativa. (Mejía, 2001, p.13)

Lo cual nos hace pensar en que la posibilidad de un nuevo mundo sólo tiene sentido si reconocemos la educación como una posibilidad para cambiar la condición social que nos rodea que parte desde los sujetos, desde el diálogo y los procesos participativos.

3.7 La economía solidaria: un tipo de educación para la producción social

La economía ha sufrido una transición histórica fuerte, la manera como se creó dista bastante de lo que es hoy día. El comercio primitivo, con el cual surgió este sistema tenía como base la cooperatividad, básicamente consistía en el simple intercambio directo de bienes y servicios entre los sujetos, esto es lo que se conocía como *“trueque”*, antiguamente si un agricultor

necesitaba algún artículo, solo tenía que intercambiar productos de sus cultivos con otros agricultores. A medida que los intercambios de los productos se fueron efectuando entre diversas personas y lugares distantes, se hizo necesario facilitar las operaciones comerciales, fue así como nació el dinero como símbolo de valor. Con el paso de los siglos cuando fue creciendo el volumen del dinero y su circulación en las distintas economías de los países, variaron las normas reguladoras del mismo.

Los cambios drásticos comenzaron a efectuarse con el régimen del taylorismo, con la división de las distintas tareas del proceso de producción, como método de organización industrial, cuyo objetivo era la productividad y evitar el control que el obrero podía tener en los tiempos de producción (Boyer y Freyssenet , 2013), más adelante el fordismo continuó con la producción en cadena. Este método alcanzó su madurez después de la Segunda Guerra Mundial convirtiéndose en el *boom* de la posguerra, este modelo introdujo no solo una nueva cultura de trabajo y consumo, sino además un estilo de vida enmarcado en la funcionalidad y la eficiencia. Las siguientes décadas bajo el “neoliberalismo” solo perpetuaron más esta idea, pero además fomentó el libre comercio y la desregulación de los mercados, lo cual aminoró la intervención del Estado.

A partir de lo mencionado, el mundo actual se enfrenta a una profunda crisis que ha surgido por la ambición del poder, tanto de las potencias como de las grandes industrias que han levantado imperios financieros, y como resultado no solo han creado una crisis económica, sino además una crisis energética, una crisis alimentaria en Sur América y África y una crisis ecológica planetaria, que se ha sustentado en estos modelos económicos que han llevado ampliar las brechas sociales,

logrando que *“los sujetos y la naturaleza sean concebidos como individuos y recursos que se combinan en bienes de mercado y objetos de intercambio y conocimiento”* (Escobar, 1996, p.124).

Cuando el capital comenzó a quedar atesorado en pocas manos y el resto del mundo empezó a sufrir la pobreza y la desigualdad, surgió la preocupación por satisfacer las necesidades de los que no tenían capital y tampoco eran propietarios de tierra, por ello, en el segundo tercio del siglo XIX, se empezaron a crear en varios países europeos formas de producción, comercialización, consumo y crédito distintas a las capitalistas, estas iniciativas económicas impulsadas por las clases populares, se constituían en mecanismos para hacer frente a *“los males provocados por el capitalismo industrial, representando microalternativas que satisfacían mejor las necesidades humanas, que se orientaban por valores como la ayuda mutua, la igualdad y la democracia, ajenos al capitalismo”*. (Laville & García, 2009, p.14). Estas propuestas también nacieron en respuesta a restaurar el valor solidario y cooperativo que tuvo en sus inicios la economía.

Sin embargo, a nivel europeo estas iniciativas terminaron pronto debido a las esferas del Estado y del mercado orientado a la exportación, que los privó de acceder a empleos formales. Pero en América Latina estas alternativas de economía solidaria sirvieron para contrarrestar en cierta medida la crisis de la deuda externa y la desregulación social, ideando estrategias *“basadas en la ayuda mutua y en la propiedad común de los medios de producción, estas asociaciones populares crearon talleres laborales, organizaciones de parados que buscaban empleo colectivamente, grupos de alimentación comunitarios con cocinas colectivas y huertos”* (Laville & García, 2009, p.28)

De esta manera, la economía solidaria comienza a establecer relaciones sociales en acciones que integran el ámbito político, social, económico, cultural y humano en hechos que pueden generar cambios, si en ella se involucra a la comunidad y prevalece el interés de esta por encima del interés personal. Esto es lo que caracteriza a este tipo de economía, que se ha conformado a través de redes sociales de integración para apoyarse solidariamente entre asociaciones, cooperativas, organizaciones de voluntariado, bancas éticas, fondos de empleados y demás. Según Laville & García (2009) estas redes han encontrado en este modelo varias oportunidades:

Para crecer cuantitativa y cualitativamente, estrechando la inter-corporación económica y política entre sus componentes, (...) para movilizarse con el objetivo de que, ni ella ni el conjunto de los sectores populares, carguen con los costes de la crisis, al contrario salgan comparativamente mejor de ésta (...) y para presionar, junto con otros actores sociales, en favor de un cambio de las reglas de juego, para aumentar las regulaciones públicas sobre la economía, para controlar el sistema financiero, para suprimir los paraísos fiscales, para frenar las privatizaciones, para elevar los estándares laborales y sociales, para promover una economía orientada a satisfacer necesidades sociales y a reconvertir en un sentido ecológico el aparato productivo. (p.15)

Los primeros cimientos de la economía solidaria en América comenzaron en Chile, en la década de los 80, cuando se encontraban bajo la dictadura de Pinochet, durante esta época el país tuvo una tasa de desempleo cerca del 30% de la población activa, fue gracias a este modelo que los sectores populares lograron sobrevivir, ya que existía un tejido social integrado por miles de Organizaciones Económicas Populares (OEPs). Justamente esas organizaciones sirvieron de base para llegar al concepto que denominaron “economía de la solidaridad”; ya que entre sus características se destacaba el hecho de presentarse como experiencias económicas por un lado, y experiencias basadas en valores solidarios por otro (Laville y García, 2009).

Alrededor de esta experiencia sectores populares de otros países comenzaron a movilizarse en torno a esta economía, como en Argentina, Brasil, Perú, Ecuador, México o Colombia, apoyándose en movimientos negros o indígenas, como fue en el caso de los países andinos. De

hecho Colombia con su proyecto Nasa, condujo a la formación en 1990, de una Asociación de Recicladores de Bogotá, a nivel regional con la Asociación de la Costa Norte, y en 1991 a nivel nacional con la Asociación Nacional de Recicladores formada por las 88 de las 94 cooperativas (Laville & García, 2009), constituidas para combatir la exclusión social, política y cultural de acceso a sus derechos. A raíz de esto los recicladores lograron ser reconocidos como trabajadores, obteniendo un seguro social y unas mejores condiciones de vida y trabajo.

Cabe señalar, que el trabajo dentro de la economía solidaria se puede entender en doble vía, por un lado como factor generador de riqueza, que surge de las habilidades, destrezas, capacidades y conocimientos que logra aprender un sujeto y que pone al servicio de la comunidad, y por otro lado como factor de confianza y cooperatividad al generar el sujeto sus propios ingresos, mejorando no solo su calidad de vida sino también la de los demás. Es por ello que Coraggio en la ponencia presentada en el 3er Encuentro Latinoamericano de Economía Solidaria y Comercio Justo, realizado en octubre 2008, ha identificado en la economía solidaria unas características que sintetiza como una - economía donde caben todos, una economía de lo suficiente - logrando establecer dentro de esta unos propósitos orientadores, como lo son auto-organización y cooperación de los trabajadores para resolver sus propias necesidades, desmercantilización del trabajo, la naturaleza, el dinero y el conocimiento, y explorar las posibilidades de construcción de un sector de la actividad económica no regido por la lógica de la acumulación privada del capital, sino por la reproducción ampliada de la vida de todos.

En consecuencia, la economía solidaria retoma el concepto de trabajo como un *“creador de conocimiento, que ofrece nuevas formas de desarrollarlo, así como nuevos métodos de trabajo*

cuando se hace a través de colectividades, constituidas por las actitudes de sus miembros, en las cuales confluyen complejos significados” (Díaz, 2009, p.47). Este marco permite comprender que el sujeto se puede organizar de muchas formas para generar procesos sociales, y una de ellas es través de relaciones asociativas, en la que confluyen la solidaridad, la cooperación, la ayuda mutua y la confianza, para generar procesos autónomos que llevan a los sujetos a proponerse unos objetivos, mediante los cuales se busca crear sistemas propios de producción del capital, pero que tienen habilidades, capacidades y destrezas que unidas, pueden crear un sistema realmente social.

En este sentido, se podría hablar de un nuevo tipo de educación para la producción social,

[...] polarizada por la clase trabajadora en ascenso, formada en la producción colectiva y en gran escala, portadora de un germen revolucionario a instancias de su aspiración de convertirse en dueño colectivo, en propietario socialista y se propone volcar hacia la vida y la producción social, pero en la perspectiva de crear una humanidad única y pluralista a la vez. (Flórez, citado por Díaz, 2009, p. 55)

Efectivamente es una educación que debe avanzar en las formas, métodos y estrategias para asumir responsabilidades con la comunidad y con las organizaciones sociales y solidarias, de tal manera que los sujetos desarrollen conocimientos que les permitan adquirir, construir saberes y destrezas generales, así como conocimientos específicos que les ayuden a comprender el trabajo y el contexto en el que lo desempeñan, con aptitudes y valores basados en la cooperación, la solidaridad, ayuda mutua y la participación.

En síntesis, educar social y solidariamente es formar sujetos para desempeñarse en acciones sociales encaminadas a dirigir organizaciones, orientadas a crear comunidades más solidarias, participativas y colaborativas, donde generar trabajo productivo y mejorar las condiciones de vida

sean los fundamentos sociales, permitiéndole al sujeto intervenir en su realidad con un sentido crítico, solidario, tolerante y responsable.

3.8 Los aprendizajes, la ética del cuidado y la pedagogía de la ternura en el escenario de la vida

La ética del cuidado y la pedagogía de la ternura tienen relevancia para esta investigación puesto que se encuentran inmersos en el escenario social donde los niños y niñas aprenden, de esta manera el aprendizaje como acto humano está permeado por elementos como el cuidado del yo, del otro y de lo otro, desde los cuales surge el protagonismo, el conocimiento como deseo, la interrelación de la comunicación dialógica, que permiten resignificar la vida del sujeto.

Dicho esto, se parte de lo que asegura Lourdes (s.f) *“el aprendizaje emerge de la relación del sujeto con el objeto, con los demás sujetos implicados en la situación de aprendizaje y consigo mismo”* lo cual nos lleva a reconocer que no se aprende única y exclusivamente solo, sino que este proceso implica desarrollarse como sujeto, pasando del individualismo al reconocimiento y transformación de la realidad. Allí lo importante es *“que en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, manifestado implícita o explícitamente en sus sugerencias y en las de sus propios compañeros”*. (p.1)

En este orden de ideas es posible reconocer el aprendizaje como mediador social:

[...] busca la reflexión y el cambio de las relaciones del individuo con la naturaleza y con la sociedad; se basa en la toma de conciencia, a lo que llama “concientización”, referida no con sentido político o cotidiano, a nivel de conciencia solamente, sino suponiendo la transformación de las estructuras mentales, es decir, hacer que la conciencia convertida en una estructura dinámica, ágil y dialéctica que posibilite una acción transformadora, un trabajo político sobre la sociedad y sobre sí mismo.(Lourdes,[s.f], p.4)

Sin embargo, es importante rescatar los aportes que a lo largo de la historia se han formulado para concebir el aprendizaje, las cuales ayudan para tener una mayor comprensión del mismo. Inicialmente se considera que las teorías han partido de dos enfoques como el conductual y el socio-cognitivo. Las teorías conductuales comienzan a principios del siglo XX, allí se desarrolla *“una estrecha visión mecanicista del aprendizaje (...). Se afirmaba que el aprendizaje dependía del establecimiento de una firme relación entre un estímulo (E) y una respuesta (R)”* (Entwistle, 1988, p.18). En las teorías socio-cognitivas, se menciona que se aprende en un proceso de interacción, lo cual significa que tanto el objeto como el sujeto no puede existir el uno sin el otro, en este punto también influye la relación que el sujeto tiene con otras personas.

Partiendo de lo anterior, es preciso comprender que no se puede hablar del aprendizaje en singular, sino que se debe hacer desde lo plural, nombrándolo como “aprendizajes” ya que son tan variados como los sujetos y contextos que los construyen y van más allá del aprendizaje escolar, ya que no es este su único escenario, sino la vida, la cotidianidad, las experiencias y las relaciones lo que hacen que los aprendizajes sean parte de los sujetos y de su realidad.

Así pues, para identificar los distintos aprendizajes en torno a la multidimensionalidad del ser y teniendo en cuenta su integralidad, es preciso reconocer su participación, curiosidad innata e interés por una situación a la que se enfrenta, desarrollando la capacidad para resolver problemas, interpretando la realidad y construyendo por sí mismo sus propios conocimientos, teniendo como herramienta principal las preguntas. De esta manera el sujeto relaciona los nuevos conocimientos con las ideas previas y aprende conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y

actitudes de su contexto y de sus relaciones con los otros, esto ocurre en el acto de observar a los demás.

El ser humano no aprende en el individualismo sino en la interacción, construcción e intercambio de aprendizajes puesto que las relaciones que se establecen facilitan la participación, la motivación para aprender y un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico. En esta medida, el dialogo es un elemento importante puesto que a través de este “*el hombre juzga y critica, comprende y se comunica con otros hombres y con el mundo*” (Ferreyra y Pedrazzi, 2007 p.88), es a partir de este que se promueve la concientización, transformación de las realidades que vive cada sujeto y de su reflexión sobre estas. En este proceso constante interpretar la vida permite tomar una posición personal “*autónoma, por la que el sujeto se vuelve intencionalmente sobre lo ya sucedido o vivió, lo conceptualiza, lo capta en sus límites (en sus causas, efectos, origen y consecuencias) y lo re-aprehende en su funcionalidad para mejorar las situaciones futuras*” (Daros 1992, p. 110, párr. 2). La reflexión en y sobre la experiencia propia y ajena es una actividad fundamental para aprender.

Esta exploración general nos conduce a afirmar que los seres humanos aprenden continuamente, que son seres sociales y que sea cual sea el tipo de aprendizaje, siempre es indispensable la interacción con los otros y con el mundo que los rodea, desde las particularidades de cada persona, por lo que se puede decir que el aprendizaje constituye un proceso individual e interno, y a la vez social y cultural. Como señala Baquero:

El aprendizaje es entendido como los cambios en las formas de comprensión y participación de las personas en una actividad conjunta, desde un enfoque multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra lo cognitivo, la afectividad y la acción, es decir, el

pensar, sentir y el hacer en una comunidad de aprendizaje. (Baquero, et al 2002 citado por Ferreyra y Pedrazzi 2007. p.113)

Esta cosmovisión de los aprendizajes, evidencia que el ser humano aprende a lo largo de la vida, ya que *aprender es una condición humana*, ya que cuando un sujeto aprende pone en juego mente y cuerpo, razón y emoción, *“si separamos la mente del cuerpo y el pensamiento de las emociones perdemos la habilidad de darnos cuenta de nuestra experiencia y de movernos por la esfera social del ser humano”* (Gilligan, 2013, p. 8).

Desde esta perspectiva el aprendizaje se puede enunciar desde la ética del cuidado, es decir, desde el cuidado del yo, del otro y de lo otro, que se basa en escuchar, estar presente en la búsqueda de la justicia y la ayuda, respondiendo a la integridad del ser. Por ello, el fundamento central de la ética del cuidado es *“la responsabilidad que surge de la conciencia de formar parte de una red de relaciones de interdependencia”* (Fascioli, 2010, p.44), porque el sujeto se construye con otros y otras, de esta manera aprende que a través de ese cuidado se forma a sí mismo como ser humano.

Bajo la línea de la ética del cuidado como marco epistemológico, Noddings plantea esta ética como una filosofía de la educación, *“la cual se entiende como una tendencia a responder a las necesidades legítimas de los demás, una actitud que centra al “otro” en el foco de nuestras motivaciones”* (Frisancho, 2006). A partir de la ética del cuidado se inscribe la pedagogía de la ternura, la cual hace un llamado a los seres humanos a recobrar como elemento fundante la ternura, que en palabras de Cussianovich (2007) es una virtud política, un componente ineludible de la práctica educativa, familiar y profesional en la construcción de redes sociales. El amor, el afecto, la emotividad y la sensibilidad son base fundamental para emprender junto con los demás y crecer como seres humanos.

Es pedagogía siempre y cuando sea como expresión de una política cultural que apunta incesantemente hacia la intensificación y transformación de la imaginación social, *“desbordando las instituciones que históricamente han pretendido acaparar la labor educativa y refiere, a toda la vida y la vida toda”* (Cussianovich, 2006, 108)

De esta forma, la pedagogía de la ternura recupera el valor de la sensibilidad y la afectuosidad, que aleja el sufrimiento y la opresión, *“el significado político que tiene entonces esta dimensión del amor, del afecto, es la capacidad de no volvernos con un corazón de piedra”*. (Cussianovich, 2007, p.185). La pedagogía de la ternura se convierte en un discurso que recupera la fuerza del amor basado en la justicia social ya que contribuye en la toma de decisiones alejadas del individualismo. Lo dicho hasta aquí, evidencia que el ser humano como individuo aprende con los otros a desarrollar su ser y esto le permite constituirse desde una esfera política, crítica, creativa e intergeneracional.

Capítulo 4 Interpretación de los hallazgos y presentación de categorías

Una vez realizada la indagación teórica y el desarrollo metodológico de esta investigación, nos proponemos en el presente capítulo dar cuenta de los hallazgos que se obtuvieron a través de un ejercicio interpretativo por medio de las categorías:

- *El trabajo como mediador de aprendizajes, una expresión de la dignidad de los seres humanos.*
- *Las infancias, desde el anonimato hacia el protagonismo.*
- *Transformación del escenario productivo y la vivencia colectiva a través de la solidaridad.*
- *De-construyendo discursos sobre la infancia trabajadora: reflexiones en torno al trabajo como mediador en las formas de aprendizaje para dignificar a los/las niños-niñas como sujetos de derechos protagonistas en su contexto (ver anexo 7 y 8).*

Las cuales, fueron emergiendo a partir de la organización, decodificación y categorización de la información obtenida en los talleres, conversatorios, encuestas, entrevistas, observaciones participantes, y revisión documental, realizadas durante el proceso en un ejercicio que nos permitió decantar lo hallado de forma interpretativa desde otras miradas y supuestos de los diferentes actores, en un diálogo permanente entre las autoras con los directivos y acompañantes del Proyecto Pequeño Trabajador. Estas categorías se centran en pensar unos elementos fundamentales que permitan elaborar la propuesta pedagógica de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios de la Fundación.

4.1 El *trabajo* como mediador de aprendizajes, expresión de la dignidad de los seres humanos

En este ejercicio reflexivo y de resignificación partiremos de reconocer *el trabajo* como mediador de aprendizajes, es una manera de comprenderlo como valor que “*expresa la dignidad del hombre, que la aumenta, y hace la vida humana, más humana*”, a través de este se desarrolla la personalidad, se enriquece nuestra cultura, establecemos relaciones y vínculos personales con los que nos desplegamos en la sociedad, progresamos y mejoramos las condiciones de vida.

Tenemos que entender que el trabajo en nuestras culturas era y es un ritual, un hecho festivo, de goce, de alegría, era y es, la culminación y la celebración del encuentro tierno y amoroso entre el hombre con la naturaleza. En suma, el trabajo era en tiempo de los incas una actividad comunitaria para la producción de la tierra, de la Pacha Mama. (Revista Internacional desde los niños-as y adolescentes trabajadores NAT's, 2014 p.78)

Así mismo, se reconoce en el *trabajo* los vínculos frente a lo social, cultural, económico y político, puesto que el mundo del *trabajo* es un espacio de realizaciones personales, de estar con el otro y de incrementar las oportunidades para mejorar la calidad de vida, la participación social, entre otras, ya que no solo es tener en cuenta que los sujetos tienen una condición de vida, sino además una situación económica limitada, que les ha posibilitado una experiencia de saberes, de prácticas, de significados y sentidos con los que han construido identidad.

Dentro de este marco, se puede afirmar que *el trabajo* abarca distintos ámbitos ya que este y los sujetos se integran en una variedad de intercambios no sólo económicos, sino sociales y culturales que inciden sobre las diversas esferas del acontecer en la actualidad, lo que nos permite reconocer la centralidad del *trabajo* en la vida sustentado que ha transformado las condiciones de trabajo y

las formas de organización de la producción, constituyéndose en un elemento fundamental para explicar la estructuración histórica de la sociedad actual.

En esta perspectiva *el trabajo* se relaciona con el ámbito económico, ya que permite al sujeto satisfacer las necesidades que se dan alrededor de bienes y servicios; sin embargo cuando se habla de la infancia trabajadora se identifican dos posturas, la primera desde el capital humano como una inversión que se convertirá en mano de obra y fuente de producción en el futuro, la segunda teniendo en cuenta el carácter social, que contempla el *trabajo* como mediador de humanización que le permite a los sujetos construir y desplegar en el ahora una serie de habilidades y capacidades que han sido aprendidas en la relación con otros y otras.

Desde el ámbito social *el trabajo* se convierte en un medio de convivencia solidaria e integración entre sujetos trabajadores, se le atribuye a este el carácter formativo, ya que responde a las realidades económicas y sociales de los sujetos de una manera pertinente a través del aprendizaje de habilidades, destrezas y conocimientos para el desempeño de actividades productivas como la agricultura, la ganadería y la pesca. También responde a la motivación que se despierta a lo largo de la vida y a la autodisciplina de los sujetos que fijan una meta, sin lastimar al otro, desempeñando acciones sociales en comunidades solidarias, mediante la economía justa, el intercambio y el bien común, permitiendo con ello mejorar las condiciones de vida.

En lo que refiere al ámbito cultural, se debe añadir que “*nuestra formación cultural está basada en el trabajo*” (Revista Internacional desde los niños-as y adolescentes trabajadores NAT’s, 2014, p.74) este es el resultado de una socialización de conocimientos y técnicas, que se generan de

distintas maneras dependiendo del lugar o el espacio en el que se aprenden, además contribuye de manera cada vez más importante al desarrollo económico, presentándose como el origen de una actividad que capacita al sujeto para innovar, ser flexible y adaptarse a los cambios de la sociedad.

Sin embargo, existe una fuerte tendencia a justificar el abandono de la cultura a través de la rentabilidad económica, provocando que buena parte de las expresiones culturales estén condenadas a desaparecer por no ser rentables o sostenibles, demeritando los saberes que se derivan de ella a través de un esfuerzo personal que no se puede delegar o institucionalizar. La cultura permite al ser humano ser completo, darse a conocer. De esta manera, concordando con una de los coordinadores, *“el trabajo se convierte en una de las posibilidades para el sujeto de irse construyendo como persona y como mejor ser humano.”* (EP2S715, Anexo 4)

Es importante señalar en este punto, que muchas veces *“no se quiere reconocer que las culturas de Mesoamérica, son culturas basadas, en, por y para el trabajo, que están íntimamente imbricadas a lazos de libertad, solidaridad, fraternidad y reciprocidad como relaciones más humanas para una vida más digna”*. (Revista Internacional desde los niños-as y adolescentes trabajadores NAT's, 2014, p.75). Lo cual conlleva a pensar que el *trabajo* en los sujetos latinoamericanos es parte fundamental de la vida; y de la cultura, es un derecho que se debe reivindicar y una posibilidad para construir aprendizajes colectivos que cimienten una base para la sociedad.

Estableciendo la relación de los tres ámbitos del *trabajo* se hace necesario ponerlos en diálogo con la infancia trabajadora, para reconocer las fortalezas del *trabajo* en favor de la

multidimensionalidad de la Infancia y de los aprendizajes. Aunque esta se haya generalizada desde el pensamiento occidental, partiendo de una definición estática, que los fragmenta por la cosmovisión ideológica que predomina y que hace mayor la brecha; decir hoy que existen niños y niñas trabajadores, irrumpe con un pensamiento proteccionista de la infancia, donde se refuerza un discurso heterogéneo y poético, que la encierra en una burbuja, un niño o niña que solo se alimenta, estudia, juega, pero si trabaja estará perdiendo su infancia.

Pero nada más contradictorio que esta noción de infancia, porque *“el tema no es que el niño esté en el mundo del trabajo y eso le hizo perder su infancia, es que los niños y las niñas hoy como en cualquier otra época de la historia de la humanidad, también se enfrentan a las mismas condiciones sociales, políticas, económicas, culturales que mueven una determinada época en el mundo”* (EP2S715, anexo 4). Desde el siglo XIX un gran número de obreros, mujeres, niños y niñas se vieron obligados a trabajar incontables horas en condiciones muy adversas para sobrevivir, situación que aún perdura.

Desde la Independencia en el siglo XIX, la organización del trabajo en los países de la región, ha subsistido cimentada en relaciones laborales informales e inequitativas, y en la participación de los niños en la reproducción económica de su unidad doméstica y de la sociedad. (Gómez, 2007, p.85)

Es así, como se refuerza la idea de que la infancia no es ajena a las condiciones económicas y sociopolíticas por las que atraviesa el país, por ello pensar en la erradicación del trabajo infantil que promueve la OIT con el argumento de que esta actividad termina alejando a los niños y niñas de la educación y causando daños a nivel físico y social, debido a la postura del cuerpo, la repetición de alguna técnica ante algunas actividades y el desenvolvimiento lingüístico, resulta arbitrario, así como la afirmación de que esta condición de niños y niñas trabajadores perpetúa la pobreza, termina siendo además un argumento descontextualizado. *Apoyar la erradicación del*

trabajo infantil supone ignorar las condiciones sociales de los niños que trabajan (...) al diseñar programas y estimular la adopción de políticas para retirarlos del trabajo sin considerar las condiciones familiares, sociales y culturales que los circundan (Gómez, 2007, p. 89).

Es necesario no enjuiciar las acciones que los niños y las niñas realizan como forma de resistir al contexto en el que viven, no es suficiente decir que la escuela es el único lugar en el que se puede aprender, negando todas las experiencias y saberes con los que llega un niño o niña al espacio escolar, fruto de la interacción con su familia, con su entorno, entre otros. Con esto tampoco se quiere desconocer que aunque la escuela es uno de los escenarios de aprendizaje, allí subyacen varias prácticas que podrían ser similares a las del trabajo, un niño o niña que dura mucho tiempo sentado en un puesto, o que realiza diariamente planas, que no participa porque tiene miedo a equivocarse al decir una respuesta, es un niño o niña que también podría tener limitaciones a nivel físico y social. Como señala el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC, 2010) *“ni la organización del tiempo y del espacio pedagógico, ni la estructura organizativa o curricular, ni finalmente la actuación pedagógica de los docentes toma en cuenta constructivamente la presencia de los niños trabajadores”* (p.12).

Efectivamente, se hace necesario repensar en los argumentos que desde un lugar u otro se tienen sobre *el trabajo* durante la infancia, en beneficio de los sujetos, no para hacer más grande la brecha entre unos y otros, sino para concebir las múltiples relaciones en las que están incluidos los niños y niñas, en las cuales hay una construcción de aprendizajes y de habilidades que les permiten desarrollarse y posicionarse como seres humanos.

En este sentido es importante potenciar la infancia trabajadora, esto significa que se debe valorar su experiencia de vida, por ende apreciar el trabajo, como un valor formativo y cultural, lo cual trasciende las líneas de lo económico, es verlo y comprenderlo desde aspectos pedagógicos, didácticos, por ejemplo desde el dialogo, la pregunta, el juego, las relaciones, y demás, es decir, desde otro lugar que permita una construcción más amplia. Es a la vez una puerta para ejercer otros derechos ya que a través del *trabajo* se mejoran las condiciones de los niños y niñas al asistir a la escuela, contando con los materiales escolares necesarios, del mismo modo asegurando una mejor alimentación y vestuario; es pensar en propuestas inclusivas o alternativas que permitan una correlación de los conocimientos, las habilidades y capacidades que tiene un niño o niña trabajador-a teniendo una visión distinta de la realidad y permitiéndoles ser visibles ante la sociedad.

Entonces, podemos afirmar que *“el trabajo es una posibilidad de formarse como persona, de tener herramientas para afrontar y transformar situaciones y condiciones adversas en la vida”* (EP2S715, anexo 4). De hecho, es evidente que a los niños y niñas les gusta apoyar a sus familias y que se sienten orgullosos de ofrecer un aporte concreto a su manutención, como forma de independizarse; en palabras de los niños y niñas *“es una forma de enseñanza y de aprendizaje, además nos permite independizarnos, valorar lo que nuestros padres hacen por nosotros y también como nosotros podemos ayudarlos a ellos”*,(EV2Ag715, anexo 4). Pues a través del trabajo los participantes de los emprendimientos han visto que pueden ser enseñantes y aprendientes, cada vez que aprenden nuevas técnicas y conocimientos los enseñan a los nuevos compañeros que ingresan al grupo.

Lo anterior, quiere decir que se debe:

[...] resignificar pedagógicamente el trabajo y resignificar productivamente la escuela. Ello se alcanza cuando el trabajo se explora como conjunto de potencialidades didácticas relacionadas también con el aprendizaje de los saberes formales, y cuando la escuela y más en general el espacio educativo no se desinteresa de una demanda productiva que surge de condiciones materiales de carencia y dificultad, sino que esta demanda la incorpora en la misma intencionalidad pedagógica. Se trata, en fin, de configurar una integración dialéctica ya sea en cuanto la escuela incorpora al trabajo, ya sea en cuanto el trabajo incorpora una dimensión educativa (Schibotto, 2015, p.25,32)

Esto debido al desentendimiento del mundo pedagógico de las realidades de los niños y las niñas trabajadores, que no toman su experiencia como algo significativo pedagógicamente, llegando a ser una condición discriminada y estigmatizada. Así mismo, atribuir al *trabajo* múltiples posibilidades para desplegarse como sujeto, por medio del aprendizaje, sin duda es un cambio de paradigma, no solo porque se rompe con contenidos y metodologías universales, sino además porque la educación pasa de ser un proceso de integración a un proceso de inclusión transformadora de las prácticas sociales. En el “*VI Encuentro Latinoamericano NAT’s de 2001, en Asunción, Paraguay – se exigió de manera explícita el derecho a trabajar, porque el trabajo dignifica a las personas y es “una forma de aprendizaje cognitivo, fuente de la educación e ingreso familiar”*” (Liebel, 2012, p.15).

Es a través de este camino de resignificación que el sujeto puede aprender, concibiendo entonces el trabajo como un espacio de encuentro en donde el sujeto se siente vivo, se siente entusiasmado en la realización de sus actividades, en los resultados, en las relaciones que establece con los otros y otras, en los progresos e incluso en los errores. A partir de esta visión, surge como propuesta alternativa los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios en el PPT, que como señala Liebel (2002) son espacios de encuentro:

[...] son escenarios de acción y de aprendizaje al mismo tiempo, pues proporcionan a niñas y niños un espacio social en el cual se aseguran de su situación, buscan respuestas a sus problemas y desarrollan su identidad recurriendo a formas de comunicación específicas de su edad. (p.14)

Con relación a ello y para contextualizar en el Proyecto Pequeño Trabajador se encuentran cuatro grupos que conforman los emprendimientos: Vida Láctea, Serigrafía, Espiral de papel y la Huerta, aunque cada uno es distinto hay ciertos aspectos comunes que los fortalecen, entre ellas producir aprendizajes desde el trabajo, como menciona una de las acompañantes:

[...] el trabajo es integral, es muy dinámico ya que compartes dinámicas y costumbres juveniles. Este espacio además del trabajo que realiza a través de la construcción de artesanías, permite unos niveles de comunicación, compartir saberes, intereses y sobre todo te enseña a resistir de manera crítica a un contexto. (C1G2715, anexo 8)

Es así como desde los emprendimientos se busca ofrecer la posibilidad de introducir en el espacio una variedad de oportunidades, de construcción de aprendizajes, que surge de su motivación por el espacio, las relaciones que establece con los otros y otras, ya sea a través de las artes, del cuidado a la naturaleza o de la fabricación de alimentos sanos, lo cual sin duda ha motivado a los niños y niñas trabajadores ya que han escogido actividades que se relacionan con sus experiencias, logrando como señala Zemelman (citado por Schibotto, s.f).

Ser un sujeto capaz de ponerse frente a sus propias circunstancias, con la actitud de entender que estas circunstancias hacen de él algo que se coloca en una tensión entre lo que lo determina y no lo determina, es decir que las circunstancias indican al mismo tiempo un espacio de limitación y de creatividad de lo nuevo, y es allí donde se produce pedagógicamente un fortalecimiento del sujeto y al mismo tiempo la recuperación activa de su historicidad. (p. 34)

Dentro de este marco, plantea Martínez (EP1A615, anexo 4) que los emprendimientos son muy importantes como mediador pedagógico ya que se ha logrado desarrollar una estrategia de aprendizaje basada en tres objetivos:

[...] producir riquezas, o sea producir algo económicamente, producir aprendizajes y producir nuevas relaciones, estos tres elementos tienen un sello pedagógico, cuando tu aprendes a producir algo, 100 pesos o un producto o una tarjeta o una artesanía con calidad, ya hay ahí un aprendizaje, aprendiste la técnica, aprendiste los saberes, pero además aprendes que no puedes hacerlo en

condiciones negativas, que no lo puedes hacer en condiciones de maltrato, sino que hay unos ambientes que se posibilitan para trabajar, eso te lo aprendes, lo segundo es aprender cuando vendes la tarjeta, cuando piensas que hacer con el dinero, hay unos aprendizajes concretos de las habilidades concretas de la vida sumar, restar, dividir ¿Cómo divides esa plata?, allí hay un ejercicio que interroga, que hace que los muchachos participen, digamos desde la matemática o desde otras actividades mentales y finalmente los niños aprenden que se puede trabajar sin maltratarse y sin maltratar. (EP1A615, anexo 4)

Sin duda este escenario alternativo logra construir aprendizajes que trascienden los espacios institucionalizados, llegando a operar en lugares en los cuales los niños y niñas desarrollan sus vidas, es así como se establece una estrecha relación entre los aprendizajes y la realidad de los sujetos, permitiéndoles configurar una autoconciencia y una apropiación de estructuras de acción que le abren a cada actor-sujeto posibilidades de acción transformada y transformadora. Caso contrario ocurre en la escuela donde muchos de los conocimientos se dan de manera abstracta, debido en cierta manera a la fragmentación de las áreas, llevando a sub-dimensionar la capacidad y transversalidad de los sujetos, por ejemplo las matemáticas como señala Schibotto *“también son ante todo vida y experiencia y bien se puede hacer que un concepto como las operaciones básicas, se deduzcan de la vida real y, sin renunciar a un proceso también de formalización teórica”* (p.34), un ejemplo claro nos lo presentan los niños y niñas al preguntarles por la técnica de la filigrana.

G.I. ¿Uno que aprende cuando hace figuras en filigrana?

Anyeli: Las medidas, que es un octavo, que es un medio.

Fanny: pues uno lo aprende en el colegio pero en el colegio es diferente, allá uno lo hace en el cuaderno acá uno lo hace con papel.

Adriana: son matemáticas con papel. (T3G1Sb615, anexo 7)

Como se evidencia, es significativa la importancia que tienen estos espacios de encuentro en la vida de los niños y niñas trabajadores, ya que además de producir y obtener una ganancia económica, desarrollan habilidades necesarias para interactuar en su contexto, entre ellas la colaboración, toma de decisiones, manejo del tiempo, análisis, síntesis, manejo de información, pensamiento crítico que les permite hacer una lectura a las situaciones complejas que viven en su

cotidianidad para generar mecanismos de resistencia. Tal como menciona la acompañante de huerta,

[...] mis chicos han aprendido en varios aspectos, por ejemplo en lo personal los chicos han aprendido a moverse en diferentes entornos al colegio y al del barrio, encontrando otra forma de estar allí y eso les ha proporcionado un mejor desenvolverse con los demás, porque en cierto modo siento que el colegio es un espacio para muchos hostil, aquí se les brinda un espacio diferente donde pueden ser ellos mismos. (C2G2715, anexo 8)

Por último cabe resaltar que *el trabajo* siempre podrá ser un mediador de aprendizajes, en tanto se brinden unas condiciones dignas para el despliegue de las dimensiones del sujeto, teniendo en cuenta la diversidad de infancias, para emprender acciones de transformación en la cotidianidad.

De esta manera uno de los niños del Emprendimiento de Serigrafía señala:

(...) he aprendido que en el emprendimiento no solo es trabajo y trabajo sino que también surgen temas de los que podemos hablar y que la mayoría sabemos, entonces aprendemos cosas de historia, de filosofía, ciencias por eso también como que el espacio se hace acogedor porque salen temas de los que uno sabe o de los que uno puede opinar, criticar y tal vez cambiar. (T3G1Sa615, anexo 7)

Por este motivo se propone como alternativa hacer visible la infancia trabajadora para garantizar que se desarrolle en condiciones dignas, poniendo en el centro al sujeto que lo realiza y teniendo en cuenta que antes que *“repensar o abolir el trabajo infantil, tenemos que repensar el modelo de sociedad que anhelamos construir en América Latina”*. (Revista Internacional desde los niños-as y adolescentes trabajadores NAT's, 2014, p.77)

4.2 Las infancias, desde el anonimato hacia el protagonismo infantil

Colombia es un país que se reconoce como un Estado promotor de leyes, decretos, y normas alrededor del trabajo, asumiendo este como un derecho para todos los ciudadanos, pero al hablar de infancia trabajadora este marco legal cambia, ya que parece ser que los niños y niñas no son acreedores de éste por su condición de “infantes”, obviando las situaciones adversas que

atraviesan. Es inconcebible para el país la posibilidad de que menores de 18 años trabajen, a pesar de que se hubiera ratificado el *interés superior del niño* en la Convención y Declaración de los derechos del Niño, la idea de su participación en el diseño y ejecución de normas queda anulada para centrarse exclusivamente en el ámbito de la protección, ámbito que no se cumple a cabalidad, porque son precisamente la falta de recursos una de las situaciones que ha llevado a la mayoría de niños y niñas a trabajar. Es alrededor de esta situación que han surgido los movimientos de niñas y niños trabajadores, quienes han estado luchando por la reivindicación de sus derechos, para que se les considere como sujetos políticos activos.

Lo anterior permite afirmar que es erróneo hablar de infancia y derechos de los niños y niñas trabajadores en términos de la participación. En este sentido y revisando el Artículo 25 como ejemplo, *“el trabajo es un derecho y una obligación social y goza, en todas sus modalidades, de la especial protección del Estado. Toda persona tiene derecho a un trabajo en condiciones dignas y justas”*. (Constitución Política de Colombia, 1991), se evidencia que este es un derecho para todas las personas, los niños y niñas deberían poder trabajar libremente, puesto que ellos y ellas son personas al igual que los adultos, a menos que para ser personas se tenga que tener un límite de edad, y si fuera así citaremos a Liebel (2006) aquí:

[...] se ha impuesto un concepto de niño según el cual éste, de por sí, es inferior a la persona adulta y sus capacidades y habilidades son menores. La aplicación de este concepto de infancia en el ámbito de las legislaciones lleva al establecimiento de límites de edad. Pero al fijar condiciones para la participación de los niños, se pone en tela de juicio el concepto de los Derechos del niño como derechos inalienables, es decir como Derechos Humanos que tienen vigencia sin ninguna condición, y existe el peligro de discriminaciones que pueden justificarse con el no cumplimiento de una determinada edad. (p. 30)

Con esto no se quiere dar a entender que los niños y niñas trabajadores deban ser tratados como adultos, pero sí que sean reconocidos como sujetos, como ciudadanos que pertenecen a una

sociedad y que aportan a la construcción de esta, “*eso implica que niñas y niños deben tener la posibilidad de articular los intereses de sus grupos específicos para expresarlos en la sociedad – incluso si éstos difieren de las expectativas de los adultos*” (Liebel, 2006, p. 41).

De esta manera, es necesario que la sociedad amplíe la mirada, para legitimar el pensamiento de los otros, de aquellos que no están en el centro del poder sino en la periferia, que desde allí tienen acceso a otra parte de la verdad cognoscible, muy diferente a los paradigmas hegemónicos eurocéntricos que han configurado un mundo capitalista/patriarcal, ya que para estos “*el niño no sabe ni puede pedir*”. (Sentencia C-041 del 3 de febrero de 1994), imponiendo una representación de infancia que excluye y hace incompatible el ser niño y trabajador, el ser sujeto económico, el tener significación en la reproducción ampliada de la sociedad, de la familia, de la comunidad, entre otros.

[...] porque desde el paradigma eurocentrista si el niño entra al mundo de la vida económica se le rompió su niñez, porque se irrumpe la tierna edad en que todo es rosa, en que todo es alegría, en que todo es juego, en que todo es fantasía, en que todo es inocencia, porque de todas esas palabras está hecha la idea de lo que significa ser una persona antes de los 18 años, esa es una idea idealizada de la infancia, pues eso no opera ni siquiera en los países europeos, y aquí menos.(EP2S715, anexo 4)

Esto nos pone frente a una realidad que se asemeja a como la aplicación del derecho y la normativa en cuanto al *trabajo*, promueven *un perfil de niño delincuente* por trasgredir las mismas, si el niño o niña trabaja es señalado o estigmatizado por las actividades que realiza, lo que ha llevado a que esta labor sea considerada como ilegal, haciendo a un lado sus aspiraciones, sus propuestas, su organización, su visión de un mundo en el que los niños y niñas forman parte de la sociedad como sujeto pleno de derechos, también en condición de realizar un *trabajo*.

Dicha exclusión de los niños, niñas y adolescentes del mundo del trabajo olvida particularidades de su vida y de sus familias, en los casos en que los ingresos generados por los niños son indispensables para la sobrevivencia, se estarían llevando a las familias a una pobreza más aguda, tampoco se contemplan los motivos que animan a los niños a trabajar, ni se respeta su voluntad de apoyar a sus familias. Como señala Liebel (2009):

Este tipo de disposiciones hacen que los niños que siguen trabajando estén en una situación de ilegalidad y, en ausencia del reconocimiento de derechos laborales para este colectivo, restringen más aún sus derechos, haciéndolos más vulnerables (...) para muchos niños, el trabajo ya no es sólo un medio para ganarse la vida, sino que se convierte en una oportunidad de lograr mayor independencia y de adquirir nuevas experiencias a las que, por ejemplo en la escuela “tradicional” no se accede. No permitir que los niños vivan estas experiencias por la única razón de que todavía no han llegado a una determinada edad los empuja hacia un ghetto infantil y les impide involucrarse en el “mundo de los adultos”. (p.287)

Por estas razones la infancia trabajadora decide buscar su reconocimiento rompiendo modelos adulto-céntricos que los excluyen de su participación en el trabajo, asumiéndose como actores sociales, construyendo un pensamiento con el que descubren y valoran lo propio y lo otro. Al considerarse actores, los niños y niñas *“involucran niveles de conciencia, responsabilidad, participación en las decisiones, pero sobre todo, son portadores de un proyecto, en el que inscriben su acción en un horizonte mayor que la ejecución de tareas o de actividades yuxtapuestas”* y además son sujetos sociales porque están en la *“condición de ser con y por otros”* (Cussianovich, 2007, p.136).

Cuando los niños y niñas trabajadores se posicionan como actores sociales, se organizan para exigir sus propios derechos, es decir, para ser ellos quienes propongan desde su estrategia procesos que les permitan desarrollarse como niños, niñas, hijos, hijas, trabajadores, trabajadoras y estudiantes, y así fomentar el reconocimiento social a través del diálogo para hacer valer y defender

sus derechos. Partiendo de los planteamientos de Martínez (citado en Rausky, 2009) desde las organizaciones los niños y niñas no se ven como:

[...] beneficiarios de derechos (que nosotros los adultos hemos redactado para ellos), sino como infancia activa con capacidad de contribuir a la mejora de su situación. Estas niñas y niños no quieren verse excluidos, no quieren ser ciudadanos del futuro, sino del presente (...). La infancia de los niños trabajadores no es una etapa de preparación para la vida, sino la vida misma, en la que el trabajo se convierte en una parte integral de su quehacer cotidiano. (p. 51)

De esta manera la infancia trabajadora se organiza con el objetivo de proponer, reflexionar, accionar e influir en su realidad, lo que vislumbra un nuevo estatus social y político de la infancia, ya que como menciona el Movimiento de Paraguay- Coordinación Nacional de Niños y Niñas Adolescentes Trabajadores (CONNAT's) *“los NAT's no somos solo el futuro, somos el presente y somos parte de la solución, porque somos sujetos protagónicos y cuando decimos protagónicos no queremos que vengan a hablar por nosotros”* (EV1Pg515, anexo 4). Dicho esto, es pertinente reconocer el papel que tiene la palabra dentro de las organizaciones, puesto que esta es una característica esencial que les permite actuar en colectivo. En relación a ello, Martínez coordinador del área pedagógica menciona que:

Cuando los NAT's se organizan tienen la oportunidad de desarrollar una capacidad de conversar entre ellos y para conversar yo necesito desarrollar mi palabra. Pero organizarse no es juntarse, entonces cuando yo digo organizarse, es tener un escenario para generar una palabra propia sobre la vida, generar espacios para intercambiar esa palabra, para ponerse de acuerdo, para hacer, (...) porque un niño organizado es un niño que salió de sí y piensa en los otros sin negarse a sí mismo, esa es la importancia de la organización. (EP1A615, anexo 4)

En este sentido se han venido constituyendo diversos Movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores NAT's, como el MANTHOC, MOLACNAT's, MNNATSOP, entre otros, en los que se tiene claro que ellos y ellas tienen un papel protagónico que cumplir en la sociedad. Estos movimientos apuntan a incidir políticamente en búsqueda de equidad social, es decir, influir en las políticas y elaboración de las mismas, desde una política de participación y co-protagonismo, lo

cual significa que los adultos acepten que los niños y niñas participen del quehacer en la sociedad de la que son parte activa y no receptiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, la infancia trabajadora promueve el derecho a trabajar, puesto que esto les da la capacidad de asumir responsabilidades y alcanzar lo que se propongan para el pleno desarrollo de su vida. Por tanto, le dan un nuevo sentido al trabajo, y ven que desde allí pueden ser actores sociales e incidir políticamente; esta nueva mirada permite abandonar la relación antagónica entre la infancia y el trabajo, ya que el sujeto se concibe como promotor de cambio y el trabajo mediador del mismo. Los niños, niñas y adolescentes trabajadores NAT's consideran *“el trabajo como un derecho humano importante para la supervivencia y el desarrollo como personas”*, por ende, el hecho de *trabajar* no significa para ellos abandonar su infancia, por el contrario les permite la incorporación y apropiación de conocimientos relacionados con las capacidades infantiles, y a la vez la transmisión de conocimiento de una generación a otra, mediante diversos procesos de socialización.

En este orden de ideas y retomando la categoría anterior *el trabajo como mediador de aprendizajes, una expresión de la dignidad de los seres humanos*, se reconoce que una de las dimensiones fuertes del trabajo es su dimensión social, como mediador de humanización porque el ser humano aprende conocimientos y técnicas con otros y otras, que logra poner en práctica a lo largo de su vida; esta es una de las pocas relaciones que se visibilizan. En cuanto a esto, Pridik (citado por Liebel, 2009), menciona que:

[...] la participación del niño en el trabajo productivo es necesario socialmente para poner en práctica uno de los derechos más importantes del niño – el de no sentirse como parásito, sino de ser partícipe y constructor de su vida y de darse cuenta de que su vida no sólo tendrá un valor social en el futuro sino que lo tiene ya en el presente. (p.32)

Dentro de esta perspectiva, se establece una relación entre sujeto, dignidad y trabajo, y esto no significa que haya una clasificación de trabajos dignos o indignos como lo hace la OIT, porque la condición de dignidad no está arraigada a la acción, sino al sujeto, la dignidad es esencial al ser humano, en palabras de Talero coordinadora del área política,

[...] la dignidad no está otorgada por un agente externo que es el trabajo, la dignidad del ser humano, la del sujeto que nace libre, para él la dignidad le es innata, le es sustancial al ser, no es que el trabajo le de dignidad al sujeto; al trabajo le podemos otorgar la posibilidad de potenciar la condición de dignidad, y en ese sentido decimos que el trabajo como posibilidad le permite al sujeto el despliegue de muchas dimensiones. (EP2S715, anexo 4)

Es importante, reconocer esta triada porque es evidente que hay una indeseabilidad y una estratificación social ante ciertas actividades de trabajo, en gran medida porque no hay una valoración del esfuerzo y la dificultad con el que se ejercen, un ejemplo claro lo presenta Martínez refiriéndose a *las realidades que logran construir los medios masivos frente a cierto tipo de actividades*, un niño que trabaja en la televisión, que realiza locaciones en espacios abiertos siempre será mejor visto que uno que trabaja con su familia en una plaza de mercado, de hecho el ingreso salarial entre uno y otro es bastante significativo, la pregunta es por qué las actividades que realizan las clases populares como cosechar, recoger la basura, hacer aseo, entre otras, tiene menos valor que quienes se dedican a ser actores, presentadores, policías y demás... *“no puedes hacer esfuerzo físico porque eso es algo horrible, eso es algo malo, pero después te presentan sudando, siendo deportista y ahí sí tiene valor, es como camuflan la realidad, como camuflan el esfuerzo físico, y te presenten en solo formas de consumo”* (EP1A615, anexo 4).

En este sentido para la sociedad sería importante comprender que el esfuerzo y la dificultad deben ser valorados también, de esta manera se puede hablar de la defensa de un trabajo en condiciones dignas, es esto precisamente lo que las distintas organizaciones de niños, niñas y adolescentes

trabajadores NAT's buscan, enfatizando en que ellos son sujetos políticos. Tal como lo señala Schibotto (2014) *“lo político surge de prácticas cotidianas, de pequeñas acciones, de micro proyectos, de procesos de concientización que paulatinamente van creando aquel movimiento molecular que invisiblemente, pero con terquedad, socava, debilita mecanismos de control y de negación de la ciudadanía”* (p.121).

En este sentido el sujeto político va más allá de ser un participante de la sociedad, se trata más bien de ser capaz de reconocer su realidad, pero no se queda en este mero proceso, por el contrario es quien intenta transformarla, es además quien tiene un criterio, una opinión de lo que sucede, en su contexto, de su hoy sin olvidar el ayer, que decide en asuntos que afectan su bienestar, es además una capacidad de buscar el consenso, de reflexionar, encontrar un sentido en el que es importante la colectividad, *“tú eres político cuando puedes entender que vives un contexto en el que te tocó vivir bajo unas condiciones y que desarrollas unas habilidades para transformar, allí te empoderas de tu vida y contundentemente eres un sujeto político”*, afirma Torres coordinadora del área productiva (EP3Y715, anexo 4).

Lo anterior indica que la importancia del trabajo en los niños, niñas y adolescentes trabajadores se debe a que este:

[...] posibilita las relaciones, comprendiendo que es un detonador de preguntas, de cuestionamientos sobre la realidad social ya construida, que permite por ejemplo que los niños y las niñas en términos de lo político también puedan ser reconocidos como sujetos que están frente a una realidad que les afecta, que no están al margen de condiciones sociales, políticas y económicas que influyen en el devenir de la sociedad, sino que están en una relación en la que se ven afectados y que también afectan. (EP2S715, anexo 4)

En este orden de ideas, es preciso reconocer el papel de las organizaciones de niños y niñas trabajadores NAT's, en tanto les brindan la posibilidad de posicionarse como actores sociales y

políticos, que ejercen sus derechos y que logran formar relaciones intergeneracionales en las que tanto ellos como los adultos poseen los mismos derechos. Así mismo, transforman el sentido del trabajo y su significado, el cual como señala Morsolin (2011) *“debe ser entendido como medio de realización personal y social, factor constitutivo de identidad, mecanismo de participación, expresión de ciudadanía y como contexto de socialización e internalización de valores y normas. Esta una de las expresiones del sentido de la vida”* (p. 71).

Podría afirmarse entonces que el trabajo es un mediador para el desarrollo de múltiples dimensiones del sujeto, en tanto él es partícipe de diversos escenarios, (económico, cultural, político, entre otros), y logra poner en juego todas sus dimensiones cuando construye conocimiento, cuando se comunica con el otro, cuando defiende una postura y construye discursos para comenzar a moverse en los contextos que actúa.

Finalmente, las organizaciones y movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores, lo que buscan lograr es la posibilidad de que sus voces sean escuchadas por los adultos, de participar en las decisiones que se toman sobre ellos, es decir, lo que se quiere alcanzar es la participación protagónica, en donde pueden hablar por sí mismos sin que exista intermediarios, es una lucha por pasar del anonimato al protagonismo, todo ello porque el objetivo de la infancia trabajadora es transformar esa concepción pasiva, sin identidad y capacidad de acción; en actores, en sujetos sociales que tomando conciencia de su condición logran desarrollar una propuesta de transformación y liberación.

4.3 Transformación del escenario productivo y la vivencia colectiva a través de la solidaridad

Para continuar queremos partir de una referencia centrada en el comercio primitivo, en donde la cooperatividad era el principio que prácticamente regía la economía, el cual desapareció gracias al modelo capitalista neoliberal que ha instaurado el individualismo y la competencia como los elementos fundamentales para el desarrollo social. La ambición de poder tanto de las potencias (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, Reino Unido y Rusia) como de las grandes industrias que han levantado imperios financieros, han perpetuado unas dinámicas de mercado donde las clases populares no pueden competir, para un sujeto que tiene poco o nada de capital es casi imposible sobrevivir en las condiciones que plantea este modelo.

En consecuencia, la globalización nos ha llevado a vivir en un mundo profundamente injusto, desigual e insostenible.

[...]Un mundo donde la discriminación entre personas, sexos, etnias y pueblos es creciente, donde el control democrático de las decisiones o el acceso a las tecnologías, al conocimiento o a los servicios sociales básicos está reservado a sólo una parte de la población mundial. De esta manera, la brecha entre personas y entre pueblos ricos y empobrecidos sigue creciendo, y la exclusión y la precariedad amenazan. (Askunze, 2007, p.1)

Desde este modelo se ha vendido la idea de que la acumulación de capital impulsa el desarrollo, opacando el sentido propio de la actividad económica, como práctica de intercambio de bienes y servicios para quienes acceden a él en busca de satisfacer sus necesidades. Del mismo modo, se reduce al trabajo como un empleo, limitando su alcance exclusivamente a un valor monetario, donde solo prima el ejercicio de oferta y demanda. Esto nos permite pensar que nuestra sociedad está en la necesidad de construir un tejido social basado en la cultura de: la generosidad, el servicio, la justicia y la solidaridad que irrumpa con nuestras crisis económicas, de identidad, de

explotación, de consumo desmesurado entre otras; esto significa que “*tenemos que repensar el modelo de sociedad que anhelamos construir en América Latina, no podemos seguir viviendo así entre la opulencia y la miseria*”. (Revista Internacional desde los niños-as y adolescentes trabajadores NAT’s 2014, p.79)

Es necesario decir entonces que ha sido desde las mismas clases populares que han emergido otras alternativas económicas más de lo comunitario, para producir oportunidades laborales dignas y dignificantes. Estas propuestas emergentes han estado acompañadas de acciones que han vinculado una serie de elementos para el bienestar colectivo y el crecimiento del sujeto en búsqueda de una realidad más justa y equitativa, que podríamos leer también desde la mirada del discurso pedagógico: la cooperación en el trabajo con un sentido social y ético; propuestas armónicas de convivencia humana; procesos de desarrollo local, alternativo y sustentable; que permite el desarrollo personal de los sujetos involucrados, derivados de la comunicación e intercambio entre personalidades distintas.

Es así como surge la economía solidaria como fuente de ingreso justa, equitativa y de crecimiento colectivo, es una alternativa que permite hacer resistencia a este sistema hegemónico, basándose en la solidaridad y el trabajo, estableciendo relaciones sociales en acciones que integran el ámbito político, social, económico, cultural y humano en hechos que pueden generar cambios. Si se involucra la comunidad y prevalece el interés de esta por encima del interés personal, entonces se retoma el concepto de *trabajo* como un “*creador de conocimiento, que ofrece nuevas formas de desarrollo, así como nuevos métodos de trabajo cuando se hace a través de colectividades,*

constituidas por las actitudes de sus miembros, en las cuales confluyen significados complejos”
(Díaz, 2009, p.47) así como experiencias basadas en valores solidarios.

Sin duda la economía solidaria revaloriza el trabajo, es allí donde se deja al descubierto el vínculo con los sujetos educativos específicos de las escuelas, niños, niñas trabajadores, ya que este modelo solidario no niega al sujeto en ninguna de sus condiciones de vida, por el contrario busca fortalecerlo en todos sus ámbitos, revirtiendo el proceso de deshumanización que se ha construido alrededor del trabajo.

Este proceso de enriquecimiento del trabajo significa simultáneamente un progresivo potenciamiento del hombre, que supera la dependencia, su extrema precariedad, pobreza e inseguridad. El hombre se va haciendo nuevamente capaz de emprender, de crear, de tomar el control sobre sus condiciones de existencia y sobre la de los demás. (Schibotto, 2015, p.31)

Es por ello que los niños, niñas y adolescentes trabajadores NAT's asumen la economía solidaria como el lugar donde pueden encontrar elementos operativos y teóricos para articular sus prácticas, para dar a estas la orientación de un nuevo paradigma que les pueda permitir articularse al más amplio mundo social, pero que además les permita desarrollar procesos desde un ejercicio comunitario, para responder a las carencias individuales desde una consciencia del bienestar y el desarrollo en colectivo, así lo mencionan algunos niños y niñas de Argentina,

[...] me gusta del proyecto lo que hacemos: como el yogurt, el arequipe, la panelita, me gustan otros proyectos que hacemos como las manillas y atrapasueños, los collares, pero lo que más me gusta hacer es el arequipe y el yogurt porque me gusta cómo se miden las cosas, cuantos litros de leche se echan y lo que me gusta de mi grupo es la forma en que nos tratamos, que cuando trabajamos, trabajamos en grupo, no peleamos ni nada. Los productos los podemos vender a los familiares y en las casas, lo ofrecemos a vecinos o a la gente. (EV2Ag715, anexo 4)

Es a partir de esta comprensión de mundo que surge la solidaridad económica, se abre la posibilidad para los niños y niñas trabajadores, y en general para todos los sujetos que se vinculan a esta, participar constructivamente en la elaboración y crecimiento de un nuevo paradigma

económico que representa, en palabras de Schibotto (2015) *“el embrión de un más amplio proyecto societario global, la apuesta es que en el concreto operar histórico se pueda ir realizando un proyecto que esté en el grado de fusionar ética y economía, redescubriendo y reinventando su posible fraternidad”* (p.31)

Bajo esta visión se puede decir que la economía solidaria es una economía que apunta a una nueva manera de orientar la vida social, debido a que no solo se trata de producir y distribuir servicios materiales, sino también posibilita la creación de otras relaciones sociales que no se rigen por la acumulación del capital, lo que conlleva a establecer una relación de solidaridad común, como señala Torres (EP3Y715, anexo 4) *“la solidaridad viene en la producción, la distribución, comercialización y en el consumo”*.

Ahora bien, como se ha dado a entender en una ética de la solidaridad se hace referencia más que a un valor, una actitud, un criterio de acción y un principio de organización social, en el cual el propósito es entender:

La modelo de solidaridad como “encuentro”, comprometida y responsable frente a las necesidades del otro, respetuosa de su dignidad y su cultura. No se confunde con el altruismo o la beneficencia. Es una solidaridad abierta, horizontal, sensible ante las injusticias y la pobreza, activa y transformadora. Sinónimo de fraternidad, abarca todos los campos de la vida y los derechos humanos. (Del Campo, G. (s.f) p. 2)

Se constituye en enunciar una alternativa de proyectos de cooperación, de ayuda recíproca, orientados a la promoción social y el bien común que no se pueden pensar si no se está con el otro, si no se comparten las experiencias de vida, de trabajo en equipo de fortalecimiento, de relaciones horizontales entre sujetos y de fomento de la participación y el protagonismo. Es decir *“Sólo desde una perspectiva educativa se podrá lograr transformar conciencias y actitudes, sostener y recrear nuevas experiencias solidarias, construir una sociedad más justa, humana y sostenible”*. (Askunze, 2007, p.8)

Dentro de este contexto y partiendo precisamente de la economía solidaria han surgido los emprendimientos en el PPT, que se han venido realizando a partir de los “espacios de encuentro” puesto que allí, además de reunirse para producir, se reúnen para compartir la vida, *“es un escenario de mediación desde diferentes intencionalidades (...) entran en interrelación y comprenden que es un escenario grupal, que es un escenario comunitario, que es un escenario de cuidado y de afecto, y que además es un escenario productivo”* (EP1A615, anexo 4), es sobre todo un espacio vivencial, de aprendizajes que contribuyen al crecimiento humano, que se centra en lograr el bienestar colectivo sin exclusión, es un espacio que no limita, subordina o fracciona al sujeto, sino que lo sitúa en el centro del proceso y contribuye al sostenimiento de la vida y el bienestar colectivo.

En este espacio de encuentro se configura una experiencia de intercambio de vivencias, en el que se tiene en cuenta al niño o niña desde sus particularidades ya sea como hijo-a, estudiante, trabajador-a, y demás, posibilitando el establecimiento de múltiples vínculos, respetando su tiempo

y espacio, mejorando su calidad de vida, posibilitando el disfrute de ella y de vivir con pleno goce de sus derechos.

Dicho lo anterior es necesario reconocer que el espacio de encuentro va más allá de ser un lugar en el que se evidencia la economía solidaria, puesto que también está lo solidario en el sentido amplio de la palabra, en tanto *“permite sentirnos unidos a otras personas en una relación que involucra sentimientos necesarios para mantener el funcionamiento social normal. En términos más generales, puede incluso permitirle al hombre sentir que pertenece a determinado lugar”* (Equipo del Proyecto Pequeño Trabajador, 2010, p. 48).

En este sentido, en los espacios de encuentro los niños y las niñas al momento de elaborar, comercializar y distribuir los productos no compiten por hacer más que los demás, por el contrario se ayudan para lograr hacer el pedido completo, como lo señala una de las acompañantes *“allí se da la solidaridad algunos se ayudan con otros, hacen una parte de la pieza y la completan juntos”* del mismo modo, al momento del pago, este se hace justo y equitativo, *“en cuanto a la distribución del dinero nosotros lo hemos dividido, para ir al campamento, lo hemos utilizado para celebrar cumpleaños o para compartir”* (C1G2715, anexo 8).

De igual manera, lo solidario está implícito al momento de ayudar a un compañero que se encuentra en alguna situación difícil, puesto que *“un emprendimiento antes de ser un escenario productivo tiene que ser un escenario grupal, un escenario comunitario, un escenario de protección y afectividad”* (C1G2715, anexo 8), es decir, se pueden generar diferentes relaciones con sus pares o con otros y otras, a partir de los distintos momentos; como el momento espiritual

o el momento del juego, donde prima el afecto y hay una preocupación constante por la vida de los demás. Al respecto de las situaciones adversas que pueden vivenciar los niños y niñas una de las acompañantes menciona que:

[...] en ese momento todos y todas nos ponemos a conversar alrededor de la situación, entre todos miramos como apoyar, o si estuviéramos en los zapatos de esa persona como lo haríamos. Yo he podido escuchar de los chicos en el emprendimiento como algunos lo consideran como una segunda familia, porque hay confianza, hay diálogo. (C1G2715, anexo 8)

A partir de ello, se visibiliza como el diálogo entra a ser un aspecto importante cuando se hace referencia a la solidaridad, allí el diálogo se constituye como un medio en el que afloran emociones, convicciones, intereses y aprendizajes, sin que se pueda predecir su aparición o su secuencia, contribuye para llegar a comprender mejor las situaciones que se están viviendo, para relacionarse en forma solidaria y para generar espacios de participación. En palabras de Freire (2005) *“el diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro”* (p. 145).

De esta forma, cuando los sujetos se relacionan, se dan a conocer, expresan una idea o una postura distinta requieren de un vínculo afectivo, de un ambiente de confianza donde el respeto al otro y la solidaridad pasen de ser discursos a ser experiencias de aprendizaje. En este sentido, se puede señalar que aprender es un acto solidario, como lo menciona Freire en varias de sus obras *“nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo”*, ya que quien enseña, aprende y quien aprende, enseña:

[...] porque no es como estar en un salón de clases, el rollo se hace así, y tiene tantos centímetros, tantos milímetros, estas son las medidas, no, ha sido en el conversar, en el decir bueno mira esto se hace así o no, hay que volverlo hacer, eso tiene otra metodología. (C1G2715, anexo 8)

Es así, como se evidencia que el diálogo es fundamental para aprender en los espacios de encuentro, puesto que el sujeto no aprende en el individualismo sino en la interacción, construcción e intercambio de aprendizajes. Al respecto Freire (citado por Ferreyra y Pedrazzi, 2007) dice:

La dialogicidad es una condición indispensable para el conocimiento, porque el oprimido en la sociedad dominada debe adquirir conciencia crítica... lo cual indica en definitiva que hace falta recuperar la palabra como apreciación personal, en la construcción del sentido de la vida. (p. 88)

De esta manera, es preciso mencionar que los niños y niñas aprenden teniendo en cuenta *“que es posible la transformación del contexto (y no la adaptación) a partir del diálogo, la interacción y la comunicación social”* (Ferreyra y Pedrazzi, 2007, p.88). Podría decirse que éste es uno de los objetivos que tienen los espacios de encuentro, llevar a los niños y niñas a la reflexión de su realidad, a analizarla y transformarla, es la reflexión lo que lleva a los sujetos a interpretar la vida para tomar una posición personal, así el sujeto vuelve intencionalmente sobre lo sucedido, lo conceptualiza, lo capta en sus límites (en sus causas, efectos, origen y consecuencias) y lo re-aprehende en su funcionalidad para mejorar las situaciones futuras.

Ahora bien, teniendo en cuenta que se aprende en interacción con los otros y con el contexto, hay que señalar que así como la solidaridad prima en el espacio de encuentro, también es fundamental la cooperatividad, en tanto quienes participan del espacio trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, allí cada uno busca obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás, de esta manera las relaciones que se establecen facilitan la participación de los niños y niñas, permitiendo que se brinden apoyo, se ayuden y se respalden en lo que cada uno necesita.

Sintetizando es evidente que los niños y niñas se hacen protagonistas cuando asumen el diálogo, participan, construyen conocimiento socialmente y transforman su realidad a partir de sus reflexiones. Dicho esto, el aprendizaje está mediado por la convivencia, haciendo de éste un proceso humanizador, apoyándose en actos cooperativos, amorosos, que surgen de la conciencia social y del respeto por sí mismo y por los otros, abriendo el espacio para acoger al otro u otra que aprende en su legitimidad. Concordando con Maturana (citado por Morales, 2011) *“el aprendizaje no es sólo cuestión de “la cabeza” sino que está condicionado por las emociones; es decir: complejiza el proceso pedagógico introduciendo el campo socio-afectivo”* (p.38).

Cabe subrayar que en los espacios de encuentro la prioridad es el sujeto desde sus multidimensionalidad, por lo que los niños y niñas no solo están inmersos en un ambiente solidario sino que además aprenden a experimentarlo y reproducirlo en su vida desde sus relaciones afectivas y económicas. Por ello, es posible inferir que el trabajo en condiciones dignas es solidario, formativo, educativo y dignificante.

Por lo tanto el llamado es a construir comunidades, *“sociedades más justas en la que todas las personas se reconozcan mutuamente como iguales en derechos y posibilidades, y tiene en cuenta las diferencias existentes entre las personas y los grupos”* (REAS, 2011, p6.) para lograrlo hay que construir practicas al servicio de dicha transformación, es necesario educar en una ética de la solidaridad, de la participación ciudadana, y de la equidad, así como situar a las personas y a la comunidad en el centro del desarrollo.

4.4. De-construyendo discursos sobre la infancia trabajadora: reflexiones en torno al trabajo como mediador en las formas de aprendizaje para dignificar a los/las niños-niñas como sujetos de derechos protagonistas en su contexto.

Teniendo en cuenta el marco conceptual propuesto, una vez entrelazados los hallazgos y las relaciones construimos posturas que permiten hacer una nueva lectura de la realidad ligada a la experiencia del ser, en relación con la infancia trabajadora y el trabajo como un mediador de aprendizajes para el despliegue de las multidimensionalidades de los niños y niñas. Lo cual, nos permite proponer elementos que contribuyan a la construcción de una propuesta pedagógica en los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios del PPT.

Como se evidenció a lo largo de esta investigación la infancia se ha definido desde un imaginario adulto-centrista descontextualizado que limita su interpretación, puesto que la concepción de infancia que se constituyó en un momento histórico, no corresponde a la época actual, ya que los sujetos cambian en la medida en que la realidad se transforma. Inicialmente a los niños y niñas no se les concedía ningún papel en la sociedad distinto al de los adultos y se les negaba su existencia, sin embargo a mediados del siglo XX se fueron convirtiendo en un interrogante y una preocupación constante para diversos países, ocupando un lugar importante en la agenda política, tanto así que se formularon la Declaración y la Convención de los Derechos del Niño. De esta manera cambió la concepción de infancia y se les empezó a considerar sujetos con derecho a la protección, la prevención y la participación, de modo que viven profundas transformaciones que afectan la concepción de sí mismos, y de la manera en que se relacionan con los demás.

Sin embargo, esta nueva manera de concebir la infancia ha hecho que en países como Colombia el énfasis primordial sea cumplir el derecho de protección y prevención, sin contemplar en la mayoría de circunstancias el derecho a la participación. De esta manera, se ha generalizado un paradigma eurocéntrico de infancia inocente y vulnerable, olvidando que al igual que los adultos tienen derecho a participar, negando también la multiplicidad de infancias que existen en el mundo entero, impidiendo el reconocimiento de las particularidades de cada una, ya que cada niño y niña vive un contexto propio, unas realidades distintas y tiene posturas, intereses y formas diferentes de ver y actuar en el mundo. Por tanto, nos enfrentamos a dos retos: el primero, reconocer que existen múltiples infancias, es decir, que no existe un tipo de infancia homogenizada, y el segundo, dar el valor que tiene para la infancia el derecho a la participación, desde la perspectiva de las infancias, en reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos económicos, políticos, sociales, culturales e históricos y de la incidencia tendrían estos para incidir y transformar sus realidades.

Como se afirmó a lo largo de esta investigación la infancia trabajadora hace parte de esta multiplicidad de infancias, y han recorrido un largo camino para lograr ser vistos como sujetos titulares activos en sus derechos, no se habla de niños y niñas trabajadores independientes que defienden sus derechos de manera individual, por el contrario se organizan, se reúnen y se movilizan en colectivo para lograr que sus voces sean escuchadas, y para que el derecho a la participación se cumpla a cabalidad. Ello significa otorgarle a la infancia la posibilidad de participar de diversas formas y de manera activa con voz y voto en todos los ámbitos de la vida, sobre todo en aquellos temas que tienen que ver con la propia existencia y el futuro propio de los sujetos. Este derecho permite verlos como “sujetos de derechos”, es decir, no son solamente

objetos de las actuaciones de los adultos sino que ellos mismos pueden exigir derechos e insistir en que se cumplan.

En consideración, *el trabajo* se convierte en un lugar de participación para los niños y niñas reconociendo la importancia de sus aportes en la vida familiar y en el desarrollo de la sociedad, es así como cambian la mirada negativa del *trabajo* en la infancia y se comprende como fenómeno social compuesto de elementos diversos, ya que su esencia es transversal a la vida del ser humano, por tanto es posible visibilizarlo desde varios planos de la realidad, no solo desde el campo económico, sino además social, cultural y político, porque ha sido precisamente *el trabajo* quien le ha posibilitado al sujeto desarrollarse en estos ámbitos. Cuando se parte de esta concepción y se toma distancia de los discursos dominantes, es posible concebir al niño y niña trabajadora como portador de saberes, conocimientos y prácticas, que a partir de la experiencia en actividades de emprendimiento solidario ha construido su propia visión de mundo. En consecuencia, se constituyen lazos organizativos, demandas reivindicativas y proyectos alternativos, donde la identidad aflora en la colectividad que se alimenta de la acción social y la lucha diaria.

Es así como *el trabajo* contribuye a la construcción de un tejido social el cual posee unas características basadas en la generosidad, el servicio, la justicia y la solidaridad, que permiten construir y ejercer el derecho a trabajar en condiciones dignas y dignificantes, promoviendo el bienestar colectivo y el crecimiento del sujeto. Por ende, *el trabajo* es considerado como elemento central en la construcción del ser social, es una posibilidad distinta de ser y estar en el mundo, de compartir y encontrarse con otros y otras en la que todos toman conciencia de que se encuentran en una condición común y que para hacerle frente al contexto económico-político tienen que cooperar solidariamente entre sí, su dinámica y accionar no corresponde únicamente a lo

económico, obedece también a las motivaciones y aspiraciones de una vida mejor a nivel familiar y comunitaria.

En este orden de ideas, encontramos que los niños y niñas en el PPT consideran *el trabajo* como una posibilidad para sobrevivir dignamente, que les enseña a ser responsables, con la que pueden ser independientes, complacer sus gustos y cubrir sus necesidades, así mismo pueden ayudar a su familia para vivir mejor. Pero sobre todo es algo que hacen por gusto, porque aunque algunos se han visto en la obligación de trabajar por las precarias condiciones económicas, también lo hacen porque pueden relacionarse con otros y otras, como iguales entre sí, el trabajo es también un medio de socialización y formación de valores, de identidad, con el cual aprenden a entender otras formas de ver el mundo, a defender sus pensamientos, sin desconocer que también aprenden una técnica y se pueden preparar para la vida adulta.

Teniendo en cuenta lo anterior *el trabajo* se convierte en un mediador de aprendizajes, puesto que pueden aprender a compartir la vida, o incluso nuevos conceptos o temas sobre otras disciplinas, a través de la multidimensionalidad del ser, necesaria para que se le reconozca en su ser – hacer y conocer, en la realidad que lo constituye y en su desarrollo integral. Gracias a que los niños y niñas trabajadores aprenden en relación desde todas las formas posibles, es que logran empoderarse de su vida y sus realidades, siendo además de actores sociales, actores políticos que hacen lectura de su contexto, reflexionan y buscan estrategias para transformarlo, resistiendo de una u otra manera a las situaciones negativas que les afectan.

Otro aspecto relevante tiene que ver con su participación en las distintas organizaciones e iniciativas que se han constituido con el objetivo de reivindicar y ser garantes de los derechos de los niños y niñas, con el ideal de dignificar el trabajo que realizan desde la constitución de espacios de encuentro, en los cuales no se niega al sujeto en ninguna de sus condiciones de vida. Estos escenarios se constituyen como una manera de orientar la vida social, no atentan contra la salud de dicha infancia, ni su desarrollo personal, allí se desarrollan aprendizajes ligados a la realidad y al contexto de los niños y niñas, fortaleciendo vínculos familiares y/o entre pares.

De esta manera se rescatan los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios del Proyecto Pequeño Trabajador como espacio de encuentro, puesto que se han constituido como una propuesta alternativa que le apuesta a una educación liberadora, desde elementos humanizadores que recuperan la dignidad de la infancia trabajadora, donde el niño y niña aprende a analizar los procesos económicos, políticos, sociales y culturales desde una visión local y global de la realidad. En este escenario los/las protagonistas entran en diálogo con otras personas, comparten su vida, llegan a acuerdos y se reconocen en sus particularidades respetando las diferencias y posicionando su forma de pensar sin opacarse unos a otros sino construyendo en comunidad, además de ser individuos son un colectivo. Así mismo, en estos espacios los niños y niñas trabajan, pero además de elaborar un producto y obtener una ganancia económica, aprenden a manejar el dinero, a cooperar, a preocuparse por el otro, a dialogar, a participar, se comparte desde el alimento hasta la construcción de aprendizajes, como por ejemplo cuando un nuevo compañero ingresa al grupo, él va aprendiendo los conocimientos y la técnica relacionándose con sus pares. En otras palabras esta es una iniciativa que implica relaciones y valores solidarios, que ofrece alternativas distintas a las

que el contexto les ofrece para tener un mejor estilo de vida, es decir en medio de su trabajo se hacen protagonistas.

Por último, cabe señalar que se hace necesario romper con los paradigmas establecidos sobre infancia y trabajo, puesto que no han permitido leer el contexto desde adentro, desde la experiencia misma de los niños y niñas, por ello es momento de cambiar la mirada adultocéntrica y dejar de negar a los niños y niñas en su condición de trabajadores, como actores sociales y políticos. Comprender que el trabajo le posibilita el acceso a una mejor alimentación, vestuario, vivienda, educación, recreación y salud, derechos imprescindibles para su desarrollo integral como niños y niñas, cuestiona la sociedad Colombiana para ser conscientes de las condiciones económicas que enfrenta como país y ver que el trabajo le permite a muchos niños y niñas además de salir de la pobreza, el acceso a la sociedad de una manera distinta, la cual no irrumpe con su niñez, por el contrario le permite sentirse útil, participe y constructor de vida, además le da un valor social en el presente. Entonces cabe preguntarse ¿Por qué seguir negándole a la infancia el derecho a trabajar en condiciones dignas - dignificantes?

Consideramos importante reconocer la diversidad de experiencias y representaciones que existen en torno a los niños y niñas trabajadores, comprendiendo que esta condición no puede desligarse de momentos históricos y culturales específicos del país, reconocer las problemáticas de orden social, económico y político se vuelve a nuestro juicio un punto de partida ineludible en la implementación de estrategias que realmente respondan al interés superior de la niñez. Por lo tanto, la presente investigación apuntó a visibilizar la existencia de la infancia trabajadora, con el objetivo de resignificar su condición desde un lugar dignificante como trabajadores, proporcionando

elementos de intervención y acción para fortalecer los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios del Proyecto Pequeño Trabajador, puesto que en estos espacios se hace visible como el trabajo contribuye al desarrollo de la multidimensionalidad de los niños y niñas, permitiéndoles ser protagonistas de su vida, fortaleciéndose como actores sociales y políticos que hacen parte de la sociedad y que por ende, así como tienen derecho a ser protegidos, tienen derecho a participar en las decisiones que los involucran.

Capítulo 5 Presentación de los Elementos Pedagógicos en la Construcción de una Propuesta Pedagógica para los Emprendimientos del Proyecto Pequeño Trabajador

Teniendo en cuenta la investigación desarrollada alrededor de la infancia trabajadora y el trabajo como mediador de aprendizajes en la multidimensionalidad de los niños y niñas de los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios, surgen algunos elementos que contribuyen a la creación de una propuesta pedagógica; estos no son pasos a seguir secuencialmente sino una mirada que oriente los procesos llevados a cabo en el Proyecto Pequeño Trabajador, partiendo de los



aprendizajes que en estos se construyen puesto que favorecen la constitución del sujeto, la participación y la lectura del mundo en el que los niños y niñas están inmersos.

Para iniciar es preciso reconocer en los emprendimientos *el sentido pedagógico* que se basa en aprender en y para la vida, al reconocer que el aprendizaje es una condición humana, como afirma Assmann (2002) “*la dinámica de la vida y la del conocimiento están unidas*” (p.23), en la medida que el sujeto aprende y construye conocimiento. Aprender no es hacer una serie de cosas, no se limita a la acumulación de contenidos o conocimientos sueltos, se trata más bien de comprender el conocimiento permeado por una red de interacciones que le hacen flexible el aprendizaje, por ello el ser humano está en un ejercicio constante de aprender y reaprender.

De esta manera, los emprendimientos como experiencias significativas de trabajo parten de los procesos productivos y los aprendizajes que allí se generan, en estos espacios los niños y niñas aprenden desde la práctica diversas técnicas según el enfoque de cada emprendimiento, por

ejemplo en espiral de papel aprenden la técnica de filigrana, en serigrafía aprenden a pintar y a estampar camisetas, en la huerta aprenden a sembrar, a cultivar, cuidar las plantas y en vida láctea elaboran productos a base de leche. Sin embargo, hay unos aprendizajes transversales puesto que atraviesan las dinámicas grupales y forman parte del ejercicio pedagógico, los niños y niñas aprenden a compartir la vida, a ser solidarios con el otro, a cuestionar el mundo y aunque estos son aprendizajes que se construyen en este escenario, la trascendencia que tienen ha permitido que los niños y niñas incidan en su contexto.

Estos aprendizajes se dan en un sistema de acciones sugeridas e intencionadas, que motivan al ser humano para que vaya construyendo conocimientos, a esto podríamos denominar mediación pedagógica, la cual consiste en la tarea de acompañar y promover el aprendizaje, aprovechando las oportunidades de crecimiento personal y colectivo que el contexto brinda. Ello implica concebir a los sujetos como interlocutores activos en la búsqueda y construcción del sentido de su existencia, abarcando los sujetos, el ambiente, las estrategias y los saberes, que se relacionan entre sí para posibilitar diversos aprendizajes. Este sistema, se



fundamenta en los emprendimientos desde la ética del cuidado como perspectiva filosófica que propone el aprendizaje desde la vivencia de coexistir, asumiendo la sociedad como una comunidad de la vida, por ende, cuidar entonces es un acto inteligente, amoroso y no agresivo, que supone preocupación y atención entre todos-as.

En concordancia, la ética del cuidado plantea tres dimensiones, una *dimensión interna* en donde el sujeto cuida de su vida, y con esto nos referimos al cuidado que tiene el ser humano no solo desde el ámbito corporal sino también emocional, que al trascender se convierte en una *dimensión social*, donde no solo hay un cuidado por la vida propia sino también de los demás, cuidar se manifiesta entonces desde la escucha, el abrazo, el diálogo, el cariño, el apoyo, la ayuda, la búsqueda de la justicia, entre otras, acciones claras que se visualizan en los escenarios de los emprendimientos donde los niños y niñas han aprendido que a través de ese cuidado con el otro se construyen a sí mismos, como seres humanos. Surge a la par la *dimensión ecológica*, es decir, el cuidado por lo otro, como el escenario natural que le ha posibilitado al niño o niña ser en contexto, forjar una identidad, la relación que se establece con el medio es fundamental para ser, hacer y convivir, por ello las dinámicas que se dan en los emprendimientos buscan fortalecer el cuidado por el ambiente.

Ahora bien, desde esta perspectiva los emprendimientos se justifican desde la pedagogía de la ternura como un discurso transformador de contextos, de rupturas de fraternidad y de relaciones humanas limitadas por sus problemáticas. Así mismo, desde allí el amor tiene un lugar preponderante en las relaciones pedagógicas y en los sujetos que se relacionan, estos deben ser vistos como parte de la interacción en la que la individualidad se modifica o se transforma en beneficio de la experiencia colectiva. Por ende, se puede decir que la pedagogía de la ternura presenta un referente necesario como comportamiento, y postura ante el otro-a, permite hablar de comprensión y trato atento, que como señala Schibotto (s.f)

[...] es la indicación de un horizonte de transformación de la sociedad por la cual el hombre, finalmente, recobra el derecho puro y sencillamente al “amor”, a la delicadeza del trato, al cuidado amigable, en fin a un tramado de relaciones interpersonales, sociales, políticas y hasta económicas que no lo violenten sino que lo aparen, que no lo marginen sino que lo incluyan, que no lo vuelvan anónimo sino que se le restituya su identidad personal y ciudadana. (p. 18)

Partiendo de este sentido pedagógico, es momento de abordar los sujetos que convergen en el ambiente pedagógico, hay que definirlos no desde los roles sino desde las relaciones que se establecen entre ellos fundamentales para el ser humano, en primera instancia se encuentra el acompañante, quien acompaña para la vida desde su actitud, asume una postura para enunciar en el emprendimiento, está presente en los procesos del uso de las técnicas, supervisando la calidad de los productos y corrigiendo los errores.

Retomando los planteamientos del Pequeño Trabajador se perfila el acompañante desde unos principios que fundamenten su actuar como lo son la fe, elemento que le permite reconocer y creer en los niños y niñas como sujetos con múltiples capacidades, capaz de transformar su realidad en el ahora; la fraternidad como forma de relación horizontal permeada por el respeto, la comprensión y la preocupación por el otro en el proceso de aprendizaje, y por último la Valoración Crítica como una posibilidad de afrontar las condiciones adversas que viven, reflexionando sobre sus acciones en el contexto y la influencia que tiene sobre los demás.

Sumado a lo anterior y desde el ambiente pedagógico, se propone que el acompañante se posicione como mediador pedagógico entre las experiencias que tienen los niños y las niñas y entre los conocimientos que se desean aprender, teniendo en cuenta su ser, su contexto y sus propias realidades, ya que cada niño y niña tiene una subjetividad distinta, entendiendo que son fuente de aprendizaje. Para concebirse de esta manera se debe plantear un pretexto cargado de intencionalidad comprendida y construida en diálogo constante con el grupo, partiendo de sus propuestas y sus necesidades para que los participantes del emprendimiento construyan aprendizajes basados en relaciones armónicas con los otros, con las ideas, y en general con todo lo que nos rodea, además ser acompañante implicara prepararse permanentemente, preguntarse y debatir las realidades de las infancias,

Por otro lado, los participantes del espacio son generalmente niños y niñas trabajadores, oscilan entre los 5 y los 14 años, son sujetos protagónicos en tanto reflexionan constantemente sobre su realidad e intentan transformarla en colectivo, son autónomos y están en la capacidad de proponer desde sus saberes y sentires. Son niños y niñas con disposición para trabajar en colectivo, para cooperar ya que el trabajo individual y grupal aportan a un objetivo común, es así como el acto pedagógico es dinamizado por todos-as los/las participantes diferentes.

En esta medida, las relaciones pedagógicas que caracterizan los emprendimientos son una fuente primaria de bienestar personal ya que todos-as sienten el respaldo del otro/a y se cuenta con su ayuda, generando confianza en sí mismos y en los demás, basados en relaciones de cuidado que facilitan la convivencia armónica y constructiva. Ser partícipe y promotor de un ambiente pedagógico requiere preocuparse y cuidar del otro, manteniendo como condición fundamental el sentimiento de preocupación genuina por los otros lo cual contribuye a construir el sentido de comunidad al interior de los espacios, resaltando que lo importante es el tipo de vínculo que se desarrolla entre acompañante, niños, niñas y pares, teniendo en cuenta que la comunicación no es sólo verbal sino que incluye el lenguaje corporal. Los integrantes necesitan conocerse y crear lazos de solidaridad y fraternidad, que se caractericen por tener una comunicación abierta y bidireccional que permita la interacción con el otro basados en los saberes mutuos,

En esta medida, las relaciones pedagógicas que caracterizan los emprendimientos son una fuente primaria de bienestar personal ya que todos-as sienten el respaldo del otro/a y se cuenta con su ayuda, generando confianza en sí mismos y en los demás, basados en relaciones de cuidado que facilitan la convivencia armónica y constructiva. Los integrantes se conocen y crean lazos de solidaridad y fraternidad, se caracterizan por tener una comunicación abierta y bidireccional que permite la interacción con el otro basados en los saberes mutuos, así mismo, es una relación

recíproca ya que cada uno/una aporta a la relación y ambos son responsables de su formación y permanencia.

Estas relaciones hacen posible las distintas interpretaciones, comprender y explicar el devenir del mundo social, a través del diálogo creador de la realidad transformada, por un lado, y de los sujetos que se liberan transformándola, por el otro. Dicho esto, hay que señalar *el diálogo* como una estrategia principal que posibilita la construcción de aprendizajes intergeneracionales, es una forma de reconocimiento del otro que exige del sujeto humildad y confianza, que conduce al respeto y el consenso, que permite fomentar la solidaridad, en medio de la transformación del mundo y de hacerse sujetos.

Por tanto, el diálogo se constituye en un posibilitador de la socialización a partir del reconocimiento de la voz de cada uno/una de los sujetos presentes en el emprendimiento, del encuentro y reconocimiento con el otro en su ser, quien interactúa con un saber particular y proporciona una construcción colectiva del saber y de la intersubjetividad, por ende, se puede decir que el diálogo se lleva a cabo de forma solidaria y participativa en una relación de igualdad y horizontalidad. Retomando la pedagogía de la ternura, las relaciones deben estar fundadas “*en el diálogo, en la palabra, en una nueva palabra, es decir, aquella que sí expresa cercanía, respeto, transparencia, comprensión, en la que no hay falso piso, coartada o motivo de condena y de sanción*” (Shibotto, 2007, p. 28).

Por ende, el ambiente pedagógico se funda en conversar, preguntar y responder, como acciones cotidianas e indispensables, desde la mediación pedagógica aprender a construir preguntas fortalece un ambiente colectivo para pensar y pensarse con otros y otras, ya que se constituye en la “*búsqueda del encuentro de experiencias para hacer viable la comprensión de lo que sucede y*

les sucede a quienes están presentes en una situación dialógica” (Guillen y Gutiérrez, 2012, p.174). La pregunta como herramienta pedagógica para el acompañante es la mediadora entre los saberes y el mundo de la vida de los niños y las niñas, lo importante es que durante el proceso los participantes “aprendan a valorar el uso de la pregunta en las relaciones interpersonales conducentes al diálogo, y, que lleguen a considerarla como fuente de conocimiento en la vida diaria” , se vislumbra que lo más importante y necesario en todo ello es que la cotidianidad se nutra de la pregunta como desafío constante a la creatividad y al riesgo del descubrimiento (ibíd. p.176).

Una mediación pedagógica basada en las preguntas constituye un ambiente *“creativo y apto para estimular la capacidad de asombrarse, de responder y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales y del propio conocimiento” (Guillen y Gutiérrez, 2012, p.176). La pregunta como mediación pedagógica permite abrir y mantener posibilidades de aprender en diálogo con la realidad, los escenarios y los distintos aprendizajes que estos favorecen ya que como afirman Guillen y Gutiérrez (2012).*

[...] preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables; en primer término, porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y, en segundo término, porque en el preguntar quién piensa tiene conciencia de estar cuestionando por el mundo, por la experiencia, desde su sí mismo, aun cuando el preguntar acontezca originariamente en privado, éste implica horizonte compartido un ser con los otros. (p.177)

Otro elemento que subyace resignificar en esta propuesta es el juego, pues es un aspecto importante que no ha sido visualizado, aunque el juego este constante en la práctica de los emprendimientos. Lo primero que habría que decir frente a este elemento es que es inherente a la actividad humana, a través de este el ser humano evidencia la esencia de su **espíritu**, ya que es una actividad libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga

en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio; que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (Huizinga, 1938).

Dicho esto, el juego desde la propuesta se piensa para el espacio como un tiempo que moviliza los sujetos, transforma el espacio, pone en evidencia conocimientos, al mismo tiempo que se construyen otros, por ello el juego promueve la colectividad, el desarrollo de habilidades. Sin embargo, no debe convertirse en algo impuesto o instrumentalizado, ya que al hacerlo de esta manera pierde su sentido como acción libre, como “acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría, de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente” (Huizinga, 1938, p. 38)

Es necesario considerar que todos los elementos anteriormente mencionados convergen en los espacios de encuentro, cuyas características son particulares y posibilitan distintos aprendizajes desde la intencionalidad y la motivación de los sujetos que participan allí. Es un escenario en el que confluyen múltiples relaciones, que reflejan la experiencia del sujeto como construcción histórica y de apropiación. De esta manera, los niños y niñas construyen identidad a partir de la apropiación del emprendimiento, posibilitando el establecimiento de múltiples vínculos, que implican la construcción individual y social, re-significándose continuamente, permitiendo comprender el mundo como un todo construido, al que se le otorga un significado. Se constituye así en un proceso continuo y permanente de interacción, de relaciones sociales intergeneracionales, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y niñas desplegar toda su multidimensionalidad, construyendo aprendizajes para la vida en función de un desarrollo pleno como sujetos de derechos.

Esta mediación pedagógica requiere de un proceso de seguimiento, que no es un dispositivo de reconocimiento o promoción, es un proceso cualitativo que se constituye en un conjunto de acciones intencionadas continuas y sistemáticas que se centran en las experiencias y en los procesos más que en los resultados, lo cual requiere integralidad, flexibilidad y participación de todos los sujetos que confluyen en el ambiente pedagógico. Identificando los aprendizajes, fortalezas y dificultades de los participantes y los emprendimientos para acompañar intencionalmente su proceso de crecimiento, ello implica documentar la cotidianidad a través de bitácoras e informes. Hacer seguimiento es tener la posibilidad de traducir en palabras, registrar en imágenes y a través de las voces de las niñas y los niños, y de sus producciones, los propios avances, retrocesos, dificultades e intereses, con el fin de responder a sus características desde la acción pedagógica, compartiendo este proceso con otros agentes vinculados en esta mediación.

Para lograr esto, es fundamental plantear experiencias pedagógicas y disponer de ambientes en los que las niñas y los niños participen, evidencien sus intereses, tomen decisiones, es decir, sean protagonistas reconociendo a cada uno en su ser. Esta es la base para organizar las dinámicas pedagógicas y poder observar, escuchar, registrar y analizar de acuerdo a las intencionalidades propias de cada emprendimiento y grupo de participantes.

Capítulo 6 Consideraciones finales y aprendizajes del proceso

Este trabajo investigativo nos permitió aprender que las infancias existen en multiplicidad de contextos y relaciones, es así como nos encontramos con la infancia trabajadora, que se debe enunciar como una condición digna y no como una problemática social que hay que erradicar. Esto sin duda, llevó a confrontarnos con una realidad que cuestiona desde varios roles, por un lado, desde nuestro papel como maestras, ya que nos hizo pensar en las dinámicas que se invisibilizan en la escuela y en lo poco que conocemos de la cotidianidad de los niños y niñas, ya que en muchas ocasiones se da por hecho que todos crecen en las mismas condiciones y bajo las mismas circunstancias.

Lo anterior, nos lleva a pensar que la escuela debe interrogarse y actuar frente a los desafíos actuales, esto implica buscar otros puntos de partida, en aras de una transformación que resignifique el proceso de enseñanza y aprendizaje comprendiendo que el valor de este no debe estar en la meta, sino en el camino. De esta manera se propende por una educación que más que enseñar contenidos y técnicas, le permita al niño o niña ser actor social, formarse como protagonista de su realidad, mantener sueños en los que pueden pensar a diario para cambiar su contexto. En este caso, educar socialmente es brindar a los niños, niñas, adolescentes trabajadores NAT's una formación en valores y criterios con iniciativa, de sentido crítico, de responsabilidad y de solidaridad, esto es formar para la democracia con protagonismo.

Por otro lado, este ejercicio investigativo nos enseñó que el ritmo de la realidad social y de las comunidades no es el mismo de la realidad académica universitaria, por ello pensar la infancia desde unas teorías estáticas y frías no era muy coherente, fue necesario ponerse en diálogo con

distintos referentes y actores en contexto para comprender dichas realidades. Esto nos condujo a pensar el problema desde adentro, es decir, desde la realidad del otro pero con el otro, en esta medida fuimos construyendo y produciendo conocimiento con los niños y niñas trabajadores y demás participantes del Proyecto Pequeño Trabajador, por ende, el aporte de esta investigación consiste entonces en reconocer diversas realidades de la infancia trabajadora, las motivaciones e intereses por las cuales han decidido trabajar, y desde allí resignificar el trabajo como un mediador de aprendizajes para el desarrollo de la multidimensionalidad de los niños y niñas. Sin embargo, no se desconoce que lo logrado hasta este momento también ha sido gracias a las contribuciones de las investigaciones revisadas, pues con estas pudimos acercarnos a las concepciones que han surgido de la infancia trabajadora tanto a nivel histórico como conceptual, sus análisis suscitaron inquietudes, reflexiones que permiten dar un paso más hacia la reivindicación social de los niños y niñas trabajadores.

Este ejercicio investigativo nos llevó a pensar sobre nuestro rol como maestras protagonistas, ya que al hablar de los derechos, de la manera como se han ejercido invita a tener una mirada crítica, puesto que los derechos relacionados con la participación de la infancia a nivel social aún son ausentes, por tanto insistimos que la participación de los niños y niñas no es algo que les otorgamos los adultos, es un derecho y por tanto es exigible. Es necesario que su derecho a participar supere al articulado expuesto, para ser en su vida diaria una acción real, es decir, que realmente sean sujetos titulares activos de derechos, lo cual significa que la sociedad requiere abrir espacios para que se generen relaciones intergeneracionales, donde tener voz y voto es una apuesta hacia la equidad e igualdad.

Otro aspecto importante de este ejercicio es que nos permitió comprender que *el trabajo* hace parte de una construcción cultural, social y política, que desde este contexto en particular es muy

distante del trabajo como explotación, por tanto en sociedades como la nuestra es importante reivindicar el *valor del trabajo*, no solo como un derecho humano, sino como un mediador que le permite no solo al niño/niña, sino al ser humano en general desarrollarse integralmente, mejorando sus condiciones de vida dignamente, pues a través de este podemos desarrollar la personalidad, enriquecer nuestra cultura, establecer relaciones y vínculos solidarios con los que nos desplegamos en la sociedad, el trabajo hace parte de nuestra condición de vida ya que somos hijos/hijas de familias y comunidades trabajadoras.

De otra parte, se rescata además que no existe un aprendizaje sino multiplicidad de aprendizajes, pues los seres humanos aprendemos continuamente, esta es una condición innata a nuestro ser, pero estos aprendizajes no se construyen solos, surgen de la interacción con el mundo, en donde no solo se pone en juego los sentidos sino además la multidimensionalidad del ser, lo cual nos lleva a decir que el aprendizaje constituye un proceso individual e interno, y a la vez social y cultural, por ello es que cuando aprendemos en la vida y para la vida jamás se nos olvida.

Es necesario mencionar que la experiencia de conocer el Proyecto Pequeño trabajador como escenario pedagógico nos permitió encontrarnos con principios sociales como la fe, la valoración crítica y la fraternidad, que se deben estar presentes, para acompañar la vida de los niños y niñas y pero además para fortalecer nuestro ejercicio como maestras. Así mismo, se resalta la importancia de fundar comunidades educadoras en las que se construye conocimiento mancomunadamente y se establecen relaciones horizontales basadas en el diálogo y la solidaridad.

Nuestro trabajo de grado es una invitación a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional a mantener y extender la práctica de los escenarios alternativos, en particular a experiencias enriquecedoras como esta, puesto que son espacios que nos permiten como maestras

interlocutar con los espacios de formación académica del programa y acercarnos de una manera distinta a las infancias, reconociendo realmente sus condiciones de vida y las de sus familias, siendo necesario interrogarnos desde esas realidades de las infancias, que se han invisibilizado y que giran en torno a otros intereses y dinámicas propias, reclamando de manera insistente tener un lugar protagónico y de aporte significativo para nuestro país, es decir también son seres humanos de cambio. Así mismo, se comprende que estos escenarios tienen dinámicas muy distintas a las de la escuela, que permiten no solo ampliar nuestra proyección como educadoras infantiles investigadoras de fenómenos sociales, sino además reconocer que nuestro campo de acción es la vida misma, y lo que nos hace ser maestras es nuestra decisión de transformar la realidad en pequeñas o grandes acciones a través de la educación.

Bibliografía

- Afageme, E, et al. (2003). *De la participación al protagonismo*. Madrid, España: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Amaya, A (2009) *Pequeños gigantes: Un análisis sobre las múltiples identidades de la infancia trabajadora*. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
- Amín, S. (1989). *El eurocentrismo crítica de una ideología*. México: Siglo XXI.
- Argüelles P. D y Nagles G.N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Alfaomega y EAN
- Arias, J, Cárdenas, C y Estupiñan, F. (2005). *Aprendizaje Cooperativo*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid España: Taurus.
- Assman, H. (2002) *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea S.A. ediciones.
- Basto C, Y, Ramírez M, I, & Sarmiento G, M. (2011) “*Infancia trabajadora: entre la naturalización y la perplejidad de su condición*” (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Camacho, G, L. (2012) “*Una Mirada al Aprendizaje Cooperativo de los Niños y Niñas desde la experiencia en los Emprendimientos Pedagógicos Solidarios con La Fundación Pequeño Trabajador*” (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Colas, M. (1994). *La investigación - acción*. Sevilla: Alfar.
- Cussianovich, A. y Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Perú: Save the Children Suecia.
- Cussianovich, A. (2006a) *Ensayo sobre la pedagogía de la ternura, aprender la condición humana*. Ifejant. Perú.
- Cussianovich, A. (2006b) *Ensayos sobre infancia, sujeto de derechos y protagonista*. Ifejant. Perú.
- Cussianovich, A. (2010). Una mirada otra sobre trabajo infantil: Imperativo ético exigencia política. *Revista Internacional de Niños/as, adolescentes trabajadores*. N° 19. Lima, Perú.

- Defensoría del Pueblo. (2005). *Contenido y alcance del derecho individual al trabajo, marco para la evaluación de la política pública del derecho al trabajo desde una perspectiva de derechos humanos*. Bogotá, Colombia: (s.n.).
- Delgado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona, España: Ariel s.a.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Díaz, A. (2009) *Economía más social: prospectiva del desarrollo territorial*. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Engels, F (2001). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Colombia: Cupido.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Ferreira & Pedrazzi. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. (p.34). Argentina: Noveduc.
- Galvis, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes titulares activos de derechos*. Bogotá, Colombia: Aurora.
- García, E. (2008). *Compilador. Protección integral de niños, niñas y adolescentes. Análisis de la ley 26.061*. Buenos Aires: Editores del puerto
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. España: Paidós.
- Guzmán, R. (2010). *Escuela y concepciones de infancia*. Editorial Magisterio. Colombia.
- Huizinga, J (1938) "*Homo ludens, proeveeenerbepaling van het spel-element der cultuur*" Amsterdam University Press
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. Y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D.W, Johnson R.G y Johnson E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Aique
- Kvale, S (2011) "*Las entrevistas en investigación cualitativa*". Madrid- España: Morata.
- Larrosa, J. (1997) *El enigma de la infancia*. Pedagogía profana. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Laville, J & García, J. (2009.) *Crisis capitalista y economía solidaria, una economía que emerge como alternativa real*. Barcelona, España: Icaria S.A.
- Liebel M. (2006) *.Entre Protección y Emancipación. Derechos de la Infancia y Políticas Sociales*. (s.l.): Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, UCM.
- Liebel, M y Saadi, L. (2010). *¿Erradicación del trabajo infantil o trabajo digno para niños trabajadores?* Revista Internacional de Niños/as, adolescentes trabajadores. N° 19. Lima, Perú.
- Liebel, M y Martínez, M. (2009). *Infancia y Derechos Humanos, hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Ifejant: Perú.
- Marx, K (1867). *El capital, Tomo I: El Proceso de Producción del Capital*. México: Siglo XXI.
- Mesa, S, Murillo, A & Villalobos, C. (2007) *Movimiento de NNAT's en Bogotá: hacia la reivindicación social del niño trabajador. (Tesis de grado)* Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia
- Morín, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Una camino para combatir el fracaso escolar*. Bogotá: Magisterio.
- Proyecto Pequeño trabajador. (2009). *Investigar desde el barrio. Territorio, Consumo y Población en Patio Bonito*. Bogotá, Colombia: (s.f)
- Rausky, M (2009). *¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil*. Revista de ciencias sociales, niñez y juventud. Vol. °7. Manizales, Colombia.
- Santos, M. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona Eres*. Revista Enfoques Educativos. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad De Chile.
- Sanz, A (2010). *Los NNAT's y la OIT*. Revista Internacional de Niños/as, adolescentes trabajadores. N° 19. Lima, Perú.
- Schunk, D.2012. *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson educación.
- Universidad Nacional (2003). *Del socavón a la vida. Línea base para el acercamiento de la erradicación y prevención del trabajo infantil en la minería artesanal colombiana*. Colombia.

Webgrafía

- Anónimo. (s.f.). El constructivismo: Bruner y Ausubel. Capítulo 6. Recuperado el 24 de Agosto del 2015 de <http://www.psicocode.com/resumenes/6educacion.pdf>
- Anónimo (1997). El taller en procesos investigativos interactivos. Recuperado el 6 de agosto del 2015 de http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/a_cercamientos_al_taller_recurso_propio_unidad_3.891.pdf
- Ausubel, D. (s.f) Teoría del aprendizaje significativo. Recuperado el 27 de junio de 2015 de http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Barrón, A. Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas Recuperado el 27 de junio del 2015 de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/39770/93221>
- Bautista, Rayón & Ana de las Heras (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. Recuperado el 7 de agosto del 2015 de [file:///C:/Users/Usuario/Documents/DialnetValorDeLosRegistrosAudiovisualesEnEducacionIntercu-4014440_2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Documents/DialnetValorDeLosRegistrosAudiovisualesEnEducacionIntercu-4014440_2%20(1).pdf)
- Brito Zaylín, L. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. Recuperado el 19 de agosto de 2015 de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- Cornejo, M, Mendoza F, y Rojas, R. *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Recuperado el 05 de noviembre del 2015 de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- Corporación de Abastos de Bogotá. S.A., Corabastos 2011. Recuperado el 23 de Noviembre del 2014 de <http://www.corabastos.com.co/>.
- Daros, W. (1992). Teorías del aprendizaje reflexivo. Recuperado de la base de datos el 10 de Agosto del 2015 de http://www.ucel.edu.ar/upload/libros/Teoria_del_aprendizaje_reflexivo.pdf
- Freire, P. (s.f.). Educación y cambio. Recuperado el 20 de agosto del 2015 de <http://hoyvenezuela.info/wp-content/uploads/2015/04/Educacion-y-Cambio-Preire-Paulo.pdf>
- Gómez Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. [PDF] Bogotá: Universidad Central, pp.80 - 90. Recuperado el 14 de

Agosto del 2015
de http://www.ucentral.edu.co/images00000/editorial/nomadas/docs/nomadas_6_el_trabajo_Sandra.pdf

Herramientas para la investigación acción participativa. Recuperado el 24 de marzo de 2015 de <http://www.researchfororganizing.org/uploads/pdfs/RFO-ESPANOL-website.pdf>

Jara Holliday, O. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina*. Recuperado el 20 de agosto del 2015 de http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf

Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (Vol. 6, No. 2, pp. 2-05). Recuperado el 26 de marzo de 2015, de <http://mc142.uib.es:8080/rid=1NMQMM6NQ-19HZBX8-24TW/observacion.pdf>

Gómez, D, Ailen, E, Blanc, F y Moreno, F. (Productores), Doin, G. (Director). La educación prohibida. (2012).[Película]. Argentina. Recuperado el 2 de abril del 2015 de www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc

OIT, (2004) ¿Qué se entiende por trabajo infantil?. Recuperado el 21 de Febrero de 2015 <http://www.ilo.org/ipec/facts/lang--es/index.html>

Salanova S, E (s.f.).Instrumentos para recabar datos. Recuperado el 26 de marzo de 2015, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0093instrumentosrecabardatos.htm>

Taylor, S. J, & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Recuperado el 26 de marzo de 2015, de <http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1216/bogdan1988.pdf?sequence=1>

Tabla de Anexos

Anexo 1	Registros de observación
Anexo 2	Registros de diario de campo
Anexo 3	Entrevistas finales
Anexo 4	Encuestas
Anexo 5	Talleres y grupo focal
Anexo 6	Conversatorios
Anexo 7	Matriz de construcción de categorías
Anexo 8	Borrador construcción de categorías
Anexo 9	Permisos y autorizaciones para uso de testimonios y fotografías