

**LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS  
QUE VIVEN EN CONDICIONES DE POBREZA.**

**MAGDA YISETH PARRA CASTILLO**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES  
BOGOTÁ  
2013

**LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS  
QUE VIVEN EN CONDICIONES DE POBREZA.**


**MAGDA YISETH PARRA CASTILLO**

Trabajo de grado para optar al título de  
MAGISTER EN ESTUDIOS SOCIALES

Director de tesis:

**JAIRO HERNANDO GÓMEZ ESTEBAN**  
MAGISTER EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES  
BOGOTÁ  
2013

	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 123</b>	

### 1. Información General

<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS QUE VIVEN EN CONDICIONES DE POBREZA
<b>Autor(es)</b>	Parra Castillo, Magda Yiseth
<b>Director</b>	Gómez Esteban, Jairo Hernando
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013. 123 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	
<b>Palabras Claves</b>	CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD, NIÑEZ, POBREZA, SUJETO, CUERPO, FAMILIA, TRABAJO INFANTIL

### 2. Descripción

Tesis de grado donde se pretende establecer la categoría de constitución de subjetividad como categoría de estudio en relación con la niñez y el vivir en condiciones de pobreza; determinando así que la subjetividad no se limita a un estado etario ni a una condición específica de vida. El propósito explícito de la tesis es comprender las condiciones de vida de los niños y niñas a través de sus propias voces determinándolos como actantes y protagonistas de su historia, y a través de estas voces, comprender como se van constituyendo sus subjetividades por medio de la construcción de comunidades de sentido, necesarias para hacer frente a condiciones en que viven. A través del trabajo realizado se evidencia como estos niños y niñas recrean sus condiciones de vida y de pervivencia; construyendo así sus propios mundos, acabando de esta manera con los estigmas que se han ligado a la niñez, especialmente, a la niñez que vive en condiciones de pobreza.

### 3. Fuentes

BURMAN, Érica. La deconstrucción de la psicología evolutiva. Madrid: Visor, 1998

JIMÉNEZ, Absalón. Infancia y ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas populares urbanas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2008

PINILLA VÁSQUEZ, Raquel. La palabra cuenta. Relatos de niñas y niños en condición de desplazamiento. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas, 2006

PEDRAZA GÓMEZ, Zandra. El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. EN: Revista Nómadas. Bogotá: Universidad Central. No. 26. Abril 2007

ADAMSON, Gladys. Concepción de subjetividad en E.P. Riviere. Octubre de 2000. Disponible en [www.psite.8k.com/catedras/Pichon-Riviere](http://www.psite.8k.com/catedras/Pichon-Riviere)

TORRES, Alfonso. Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. EN:

Revista Colombiana de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. No. 50. Primer semestre de 2006  
CORREDOR, Consuelo, RAMÍREZ, Clara y FRESNEDA, Oscar. Pobreza: Seminario Permanente. Bogotá: Misión Rural, 1998  
ÁLVAREZ, María Eugenia y MARTÍNEZ, Horacio. El desafío de la pobreza. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2001  
GHISO, Alfredo. El taller en procesos investigativos. Medellín: Mimeo. 1997  
RIANO, Pilar. Recuerdos metodológicos, el taller y la investigación etnográfica. EN: Estudios sobre las culturas contemporáneas. México: Universidad de Colima. Vol. 5. No. 10. Diciembre 2000

#### 4. Contenidos

A través de problematizar la relación existente entre las categorías de estudio (niñez-subjetividad-pobreza) se realiza una recolección de datos teóricos y prácticos. Consecuentemente, se realiza una triangulación interpretativa, pretendiendo responder a la pregunta: ¿Cómo se constituye la subjetividad de niños y niñas que viven en condiciones de pobreza? Para ello se abarcan los siguientes objetivos: i) Comprender la incidencia de las condiciones de pobreza en la constitución de subjetividades de los niños y niñas sujetos de estudio; y ii) Aportar constructos conceptuales frente a la noción de niñez a través del análisis e interpretación de la relación establecida entre la constitución de subjetividades y la incidencia que tiene el vivir en condiciones de pobreza.

De esta manera, en el capítulo de “Campo problemático” se referencia el problema planteado describiendo las condiciones de vida de los niños y niñas sujetos de estudio, así como se identifica la limitación de los trabajos que se han desarrollado respecto a los niños que viven en condiciones de pobreza y los estudios referentes a subjetividad en la infancia. También se esbozan los núcleos temáticos haciendo referencia a la perspectiva del estudio: niñez como sujetos activos; subjetividad como constitución y producción que permiten intervenir en la realidad; pobreza como falta de desarrollo de capacidades. Además se identifica el tratamiento que se da a la información por medio de la triangulación interpretativa y la utilización del taller como técnica investigativa.

En el capítulo dos “Sobre la constitución de subjetividades en niños y niñas”, se entabla la relación que hay entre estos niños-niñas y la constitución de sus subjetividades, comprendiendo que la subjetividad parte del ser convirtiéndolo en actuante que se apropia de sí mismo y su realidad a través de sus esquemas de referencia, pero también parte “del afuera”, que es el mundo en el que actúa el sujeto y que logra constituirlo a través de los vínculos generados con el cuerpo, la norma y las instituciones como la familia, el trabajo y la escuela. Se evidencia como la subjetividad implica la presencia del otro culturizado, se estructura constantemente y permite una capacidad reflexiva y una conciencia práctica en relación con la realidad.

En el capítulo tres “La pobreza desde la mirada de los niños y niñas”, se plantea la relación establecida entre la niñez y la pobreza, a través de la percepción que tienen los niños y las niñas de sus condiciones de vida, evidenciando como estos sujetos asimilan la pobreza como una carencia material que impide desplegar sus capacidades y tener una vida digna. Sus relatos evidencian argumentación, análisis de realidad y evaluación de problemas contextuales a través de los vínculos que establecen con su realidad. También reconocen como la pobreza conlleva la privación de derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales que generan la indignidad y limitan el bien-estar. Aquí comprendemos las maneras de construir realidad de estos niños y niñas, partiendo de las propias vivencias y creencias respecto a su propio mundo.

En el último capítulo, se presentan las conclusiones del trabajo, las que permiten evidenciar formas “*otras de niñez*”, que parten de las vivencias propias de los niños y niñas y de sus relatos. Igualmente en las conclusiones se aclara la manera como se interrelacionan los ejes temáticos expuestos: pobreza, niñez y constitución de subjetividades.

## 5. Metodología

Se trabaja desde un enfoque investigativo cualitativo, ya que el interés es realizar una mirada descriptivo-comprensivo-interpretativa. Se toma como población sujeta de estudio, a niños y niñas que viven en una zona limítrofe entre Bogotá y Soacha y asisten a una institución educativa distrital. Este sector se caracteriza por la pervivencia, la pobreza y la irregularidad social. Se toma una muestra de cinco niños y dos niñas escolares que también trabajan. Se establecen entrevistas para entablar vínculo con ellos, pero el trabajo de campo se basa en 10 talleres pre-establecidos, tendientes a responder a los objetivos del trabajo e intereses de la investigadora. Esta información se complementa con visitas esporádicas de la investigadora al lugar donde viven y trabajan estos niños y niñas.

Para el tratamiento de la información se recurrió a la Triangulación Interpretativa, basada en el entrecruzamiento de diversas fuentes que hablan de un mismo objeto de estudio, para llegar a la comprensión de la realidad estudiada. Se toman así tres vértices: la teoría referente a las tres categorías de trabajo; los datos recolectados del trabajo de campo; y la interpretación de la investigadora. Al relacionar estos vértices emergen subcategorías teóricas que permiten generar descriptores referentes a los datos y de allí emergían también “memos”, que permiten generar vínculos entre las tres categorías.

Cabe destacar de este proceso, el papel fundamental del taller como técnica de investigación pues permite una reflexión sobre el saber-hacer de los participantes. Los elementos constitutivos del mismo son la experiencia y el estatus de colectividad que se genera de relaciones y vínculos con implicaciones social-cultural-personales entre los participantes permitiendo que a través de las actividades se resitúen sus roles. El taller representa una dinámica relacional: entre sujetos; sujetos-espacio; sujeto-producto y cuerpo-entorno; de esta manera se concibe como un proceso de producción pragmático, tecnológico y simbólico.

## 6. Conclusiones

Las condiciones de vida de estos niños y niñas les permiten comprender que viven situaciones de marginalidad y privación del goce de derechos por su doble condición de ser pobres y ser niños. Estas mismas condiciones de vida permiten visibilizar otras formas de niñez como una pluralidad en las maneras de ser sujetos.

Estos niños y niñas generan vínculos y estilos de vida, determinando su cualidad de actantes, para afrontar las situaciones que viven y se consideran hostiles para la niñez; problematizando así las concepciones de carencia e incompletud relacionadas a la infancia. Estos sujetos se apropian de la realidad y asumen sus roles con sentido de realidad generando una posición ante sus condiciones de vida.

La constitución de subjetividades en la niñez se caracteriza por la apropiación de la realidad, por la incidencia social-cultural-histórica; por la normatización y normalización de cuerpos de los niños y niñas; por el poder de ellos para operar en el mundo; y por los vínculos que generan con su ambiente socio-cultural.

Los sujetos son producidos y relacionados; se constituye su subjetividad al apropiarse de maneras personales de pensar-sentir-actuar, y al interactuar con los procesos de socialización-habitación-internalización de normas, creencias y pautas sociales; donde el contexto determina sus intereses personales a partir de los aprendizajes y capacidades adquiridas a través de su trabajo. En esa constitución, la socialización es regulada por el sistema que define los sujetos necesarios para mantenerse.

La pobreza es vivida como el impedimento para satisfacer necesidades básicas, no limitada a carecer de bienes materiales-iniciales pues conlleva la carencia de posibilidades-habilidades-capacidades para ser sujeto. Los bienes contribuyen a la dignificación de la vida a través del beneficio que representan para el sujeto, tal dignificación no se limita a la tenencia del bien.

Estos niños y niñas consideran que sus condiciones de vida son precarias y se perpetúan por las condiciones culturales, sociales y políticas más que económicas. Desde esta mirada hacen referencia a la pobreza como inserción precaria, en donde la carencia de dotaciones iniciales mínimas priva a las personas de la posibilidad de elegir “ser-hacer”, estos niños-niñas se refieren a las limitaciones de ser pobre y sus maneras de discriminación. Sus estilos de vida los relega de la sociedad por las carencias que representan.

Sobre el trabajo infantil, estos niños y niñas lo consideran como una manera de vivir, sentir y aprehender el mundo, identificando el papel fundamental que cumple en el sostenimiento de nuestro sistema económico.

Para finalizar hay que reconocer que los procesos de constitución de subjetividades en la niñez y el trabajo infantil, retan al modelo tradicional de infancia y permiten reconocer las diversas posibilidades de ser niño o niña, centrándonos así en las fortalezas que ello representa, dejando de lado el carácter deficitario que se le abona a la niñez.

<b>Elaborado por:</b>	Parra Castillo, Magda Yiseth
<b>Revisado por:</b>	Gómez Esteban, Jairo Hernando

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	12	03	2013
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. CAMPO PROBLEMÁTICO	13
<b>1.1 ESTADO DEL ARTE</b>	16
1.1.1 Estudios sobre infancia.	20
<b>1.2 CATEGORÍAS DE ESTUDIO</b>	23
1.2.1 Niñez.	23
1.2.2 Subjetividad.	29
1.2.3 Pobreza.	33
1.2.3.1 Análisis de la pobreza.	33
1.2.3.2 Pobreza como falta de desarrollo de capacidades.	39
<b>1.3 ASPECTO METODOLÓGICO</b>	42
1.3.1 Estrategia metodológica.	44
1.3.2 Técnicas.	48
1.3.2.1 La Entrevista.	49
1.3.2.2 El taller.	50
1.3.3 Trabajo de campo.	53
2 SOBRE LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN NIÑOS Y NIÑAS	55
<b>2.1 CONCEPTUALIZACIÓN Y ESTUDIOS</b>	55
2.1.1. Recorrido histórico de la niñez en Colombia.	57
<b>2.2. CONSTITUCIÓN DE SUBETIVIDADES COMO APROPIACIÓN DE SÍ MISMO Y DE LA REALIDAD</b>	63
<b>2.3 EL PAPEL DEL CUERPO Y LAS INSTITUCIONES EN LA CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD</b>	68

<b>2.4</b>	<b>EL SUJETO ES CONSTITUIDO</b>	74
<b>2.4.1</b>	<b>La institución de la familia en la constitución de subjetividades</b>	83
<b>3</b>	<b>LA POBREZA DESDE LA MIRADA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS</b>	89
<b>3.1</b>	<b>PANORAMA DE LA POBREZA EN COLOMBIA</b>	89
<b>3.2</b>	<b>PERSPECTIVA DESDE LOS NIÑOS Y NIÑAS QUE VIVEN EN CONDICIONES DE POBREZA</b>	93
<b>4.</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	105
	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	111
	<b>A. ENTREVISTAS</b>	116
	<b>B. TALLERES PROGRAMADOS</b>	118

## INTRODUCCIÓN

Este estudio busca comprender las condiciones de vida de los niños y niñas que viven en la pobreza, a través de sus propias voces, reconociéndolos como protagonistas, en lugar de considerarlos como cifras. El interés está en determinar cómo se van constituyendo sus subjetividades, sin reducir el estudio a parámetros psicologistas que intentan determinar que deben hacer, pensar, conocer y creer los niños y niñas; sin embargo, tampoco busca limitarlos a su condición de “educandos” ya que los niños y niñas sujetos de estudio viven en medio de una lucha constante por sobrevivir en su medio y por ser adoctrinados por una escuela de carácter público a la cual asisten.

Ligado a lo anterior Alvarado, S. y Valerio, C. (2006), exponen las temáticas y panoramas en las cuales la investigación sobre infancia debe empezar a enfatizar. Según estos autores la visibilización de la niñez y la juventud requieren:

“procesos de producción de conocimiento que trasciendan las generalizaciones y permitan el análisis de lo particular, que permitan una aproximación más precisa a la realidad compleja (...) que ponga en diálogo la tradición académica con la voz de los actores sociales”.

Por ello, el propósito de la actual investigación se enmarca en aportar constructos teóricos y prácticos para la comprensión de situaciones reales de la niñez, de acuerdo con los contextos en que ésta se desarrolla, permitiendo dilucidar las características reales de sus distintos rostros.

En cuanto a la pertinencia de la investigación enmarcada en el problema de la subjetividad, se retoma a Torres, A. (2006) en sus apreciaciones:

“...no habría temática social que pueda prescindir de lo subjetivo y de los sujetos sociales. (...) existen algunos campos cuyo abordaje, desde la subjetividad y de la subjetividad, es especialmente clave. Entre otros, tenemos los estudios sobre construcción y conocimiento de realidad social...”

Es importante reconocer cómo un estudio a este nivel, que pretenda entablar un diálogo entre la subjetividad y los niños y niñas vulnerables, permitirá ampliar el panorama de trabajos en los cuales se asocia la constitución de subjetividad en la niñez a la regulación del cuerpo a través de la incursión del texto escrito en la escuela y la normatización, o desde la influencia de las nuevas tecnologías de la información.

Tanto las investigaciones, como las condiciones en las que viven la mayoría de niños y niñas latinoamericanos, demuestran la necesidad de cuestionarnos e interesarnos por las problemáticas que afronta la niñez. Según cifras de la UNICEF y la CEPAL (2005-2009), la mayoría de los niños y niñas en situación de pobreza estructural enfrentan grados muy extremos de privación absoluta: en 12 de 17 países analizados del continente, más del 20% de los menores de 18 años además de encontrarse bajo la línea de pobreza relativa, se hallan en situación de privación absoluta. Colombia alrededor de 2002 tuvo una tasa de pobreza del 51.5% e indigencia de 24.8%; alrededor del 2005 pasó a un 46.8% y 20.2% respectivamente. El total de pobreza en América Latina alcanza 184 millones de personas, de las cuales 68 millones son indigentes. En el 2007, 40% de los hogares más pobres controlaban tan solo el 12% de los ingresos familiares de la región y se calcula que en 2005, cerca del 34% de los habitantes de zonas urbanas de América Latina eran pobres<sup>1</sup>.

Pero estos son sólo datos y es necesario despertar un interés constante por comprender cómo se constituyen los niños y las niñas, reconociendo algo más que su calidad o estatus de escolarizados (o no escolarizados si es el caso) o de personas carentes, incompletas y necesitadas de control e inserción social. Es necesario reconocer la singularidad de niños y niñas que viven situaciones de vulnerabilidad y reconocer su calidad de sujetos en potencia; en ello los aportes de Carli, S. en Argentina, el cuerpo de investigación del doctorado sobre Infancia y Juventud del CINDE-Universidad de Manizales, los trabajos de Jiménez, A. y su grupo de investigación EMILIO, los trabajos de Pedraza, Z. y Amador, J.C., entre otros, permiten comprender la urgencia de ahondar en el análisis de las narrativas de niños y niñas, de sus propias experiencias y de esta manera indagar sobre las construcciones orales que realizan respecto a su vida,

---

<sup>1</sup> Muy lejos de cuestionar los datos y la manera como se toman estos, permiten determinar graves problemas de pobreza en la región, en los que la niñez siempre resulta siendo la más afectada.

construcciones que permiten evidenciar al sujeto en potencia, su singularidad, sus intereses y deseos personales. Según Botero, P. el discurso que impera convirtiendo en víctima a los niños y niñas de zonas marginales y periféricas (aquellos que viven condiciones de pobreza, marginalidad, o exclusión) ha subestimado las estrategias para configurar la realidad a partir del estigma de vulnerabilidad. En las prácticas cotidianas los niños y niñas recrean sus condiciones de vida y construyen un mundo de amigos, de relaciones, de comunicación, de “foro público”, donde se rompe con los estigmas de edad, género, orientación sexual, etc. (Botero, 2006).

Los niños y niñas que viven en condiciones de pobreza, han sido vistos como cifras necesarias para justificar políticas regionales y mundiales, o acciones en este sentido; en la presente investigación, serán visualizados desde sus propias voces, desde sus narraciones, para así tener una comprensión más amplia de su realidad. Se busca con este trabajo rescatar la cualidad de actores sociales de los niños y las niñas sujetos de estudio, en la medida que van construyendo comunidades de sentido, porque hay que reconocer sus maneras de hacer frente a las condiciones en las que viven. Es preciso estudiar entonces la constitución de subjetividades y los procesos de subjetivación referentes a la niñez.

Actualmente se hace necesario enfatizar en estudios que permitan conocer al niño y la niña desde la subjetividad en formación, desde su dinamismo y complejidad, desde su emergencia, reconociendo en ellos, esa capacidad de pervivir en un ambiente hostil. La intensión implícita de ello, es tratar de comprender las regulaciones culturales desde las cuales los niños y las niñas, como actores sociales se constituyen sujetos en las diferentes prácticas que realizan. Parto de la salvedad, que al reconocer con Torres, A. la complejidad de abordar la categoría de subjetividad, no es ambición principal el establecer lo que es la Subjetividad, sino dar algunos aportes para comprender su relación con la niñez que vive en condiciones de pobreza.

Por ello, con los niños y niñas sujetos de estudio se utilizaron técnicas que permiten identificar los puntos de partida para el posterior trabajo de campo, en las cuales se conoce la realidad en la que viven a través de sus propias voces. En el trabajo de campo se buscó entonces implementar talleres, respondiendo con ello a las necesidades de la

investigación presente. De los datos recolectados, pasamos al análisis e interpretación de la información por medio de la triangulación interpretativa que permite indagar al respecto de los ejes temáticos: pobreza, niñez y constitución de subjetividades.

En cuanto a la presentación del trabajo se ha estructurado de la manera como sigue:

En el capítulo uno encontramos el campo problemático, que nos permite comprender la esencia del problema planteado, así como identificar la limitación de los trabajos que se han desarrollado respecto a los niños que viven en condiciones de pobreza y como se constituye una subjetividad a ese nivel. También se esbozan los núcleos temáticos y se identifica el tratamiento que se da a la información.

En el capítulo dos se entabla la relación que hay entre estos niños y niñas que viven en condiciones de pobreza y la constitución de sus subjetividades, comprendiendo así cómo la subjetividad parte de un adentro del ser que le permite comprenderse en singularidad y apropiación de sí mismo, pero también parte de un afuera, que es el mundo en el que interviene el sujeto y que logra constituirlo. En este capítulo encontramos tanto la interpretación, análisis y tratamiento de la información como su relación directa con la teoría.

En el capítulo tres está planteada la relación establecida entre la niñez y la pobreza, permitiendo conocer cuál es la percepción que tienen los niños y las niñas de sus condiciones de vida, además de generar comparaciones y sentar una posición específica al respecto. Aquí comprendemos las maneras de construir realidad de estos niños y niñas, partiendo de las propias vivencias y creencias respecto a su propio mundo.

En el último capítulo, se presentan las conclusiones del trabajo, las que permiten evidenciar *otras* nociones de niñez que parten de las vivencias propias de los niños y niñas y de sus relatos y conversaciones. Igual que en las conclusiones logramos aclarar la manera como se interrelacionan los ejes temáticos expuestos: pobreza, niñez y constitución de subjetividades.

## 1. CAMPO PROBLEMÁTICO

El panorama en que viven los niños y niñas sujetos de estudio, donde existe completo abandono estatal y donde las privaciones económicas, sociales, políticas los alejan de condiciones óptimas de vida, les brinda escasos espacios para el disfrute del tiempo libre. La relación de estos niños y niñas con el mundo es de continuo conflicto pues viven unas condiciones de vida aceptables y una constante marginación hasta de las situaciones y condiciones que han identificado a la niñez contemporánea. Sumado a esto, impera un discurso que los convierte en víctimas por el hecho de vivir en la marginalidad y la exclusión a partir del estigma de la vulnerabilidad, subestimando sus estrategias para configurar la realidad, e invisibilizando cómo estos niños y niñas que viven en condiciones de pobreza, desarrollan habilidades y estrategias para configurar su entorno de tal manera que les permiten inventarse formas de vivir con sentido (Botero, P. 2006). En sus maneras de entablar relaciones con su realidad recrean sus condiciones de vida y construyen un mundo propio que rompe con los signos de la infancia contemporánea.

Estos niños y niñas sujetos de estudio viven en condiciones de pobreza, por las particularidades en las que están inmersas sus vidas, pertenecen a un sector altamente discriminado por sus dinámicas sociales conflictivas y porque está ubicado en un lugar donde ni Soacha, ni Bogotá se responsabilizan de él. Igualmente asisten al mismo colegio público, construido bajo el programa distrital de los megacolegios en la alcaldía de Luis Eduardo Garzón. Son sujetos entre los seis y once años, de los barrios Olivos primer y segundo sector. Hace casi dieciocho años que estos barrios empezaron a ser poblados, antes de 1991 esta zona era un humedal (no reconocida como tal), sobre el cual empezaron a vender terrenos sin tratamiento adecuado y a muy bajo precio; quienes compraban debían rellenar con escombros antes de construir. Hasta el día de hoy no hay presencia alguna de factores sociales, culturales ni económicos que permiten ver “desarrollo” o avance en sus calles: aún no se cuenta con contadores de agua legales ni adecuadas redes de alcantarillado. Algunas de las viviendas, especialmente cerca al

barrio de la María, carecen de servicios públicos. La razón de tal abandono radica principalmente en el interés de las personas que allí viven, por mantener el estrato socio-económico que se tiene (estrato cero-uno), esto con el fin de no aumentar sus gastos. Igualmente los gobernantes de turno tampoco se han preocupado por mejorar las condiciones de vida de estos habitantes.

Considerablemente, cada año se presenta un aumento en la población que llega a estos barrios por dos motivos destacables: desplazamiento forzoso a causa de la violencia rural (vienen de distintos departamentos y por muy diversas circunstancias ligadas a la violencia y el conflicto armado del país) y el respaldo frente a actividades ilegales como expendio y consumo de drogas, secuestro, paramilitarismo, comercio ilegal, entre otros. Este sector presenta grandes índices de desempleo y empleos subnormales como reciclaje y venta ambulante, donde la expansión de las denominadas “ollas” se acrecienta con el tiempo, convirtiendo al expendio de droga dentro de los hogares y en esquinas delimitadas, en una de las actividades más lucrativas, de esta manera la zona ha generado referentes de delincuencia e inseguridad para los barrios contiguos.

Frente a las condiciones de vida, hay altos índices de hacinamiento ya sea en casas familiares o vecindades y se presentan familias con condiciones de vida consideradas de extrema pobreza. Son constantes los conflictos e inseguridad en las calles, el pandillismo, la inserción en grupos armados al margen de la ley, de barras bravas que pelean entre sí y la delincuencia juvenil e infantil. A causa de los expendios, se presenta la drogadicción en población infantil, y por épocas irregulares hay presencia muy fuerte de paramilitarismo. Esta mirada un tanto superficial de las condiciones sociales del sector podría considerarse marginal o discriminatoria frente a los procesos complejos de socialización que al interior se generan. Para las comunidades descritas (pandillas, expendedores, barras bravas, niños y niñas pobres, etc.) este sector parece convertirse en un resguardo que los protege de la exclusión a la que los somete la sociedad en general, ya que dentro de él pueden verse vínculos afectivos muy fuertes que llevan a proteger o permitir la sobrevivencia de quien crece en el sector.

La mayoría de los niños y niñas (entre 6 y 16 años) que viven en este sector experimentan realidades “forzadas” como son: el cuidado de hermanos menores, la

atención del hogar en general, el acompañamiento y cooperación en el trabajo de los padres (generalmente en el reciclaje o la venta ambulante). Gran cantidad de estos niños y niñas conforman pandillas o tienen relación con familiares, vecinos o amigos que las conforman; en la actualidad, algunos de estos niños y niñas carecen de cuidados por parte de alguna figura de autoridad, y la mayoría vive en situaciones de pobreza absoluta.

Identificando este contexto, la pretensión del presente estudio es abordar **la problemática de la niñez**, atravesando el universo simbólico y de conformación de la subjetividad a través de discursos alternativos que tengan como principal punto de referencia las maneras de generar narraciones frente a sus propias realidades para comprender la niñez, a partir de las formas como los sujetos obran y se obran en sus prácticas cotidianas, en las formas de legitimación de saberes que inventan un tipo de niño o niña como agentes de su propia historia y, finalmente, las formas en que aquellos legitiman, resisten y configuran la realidad en la vida cotidiana. Por ello, la denominación aquí utilizada de niños y niñas responde directamente a una clasificación de la población por condicionamientos culturales y sociales, no por condiciones de clasificación etaria.

Pero al respecto, no sobran los cuestionamientos sobre la “pertinencia” de relacionar subjetividad y niñez, y la necesidad de prescindir de la categoría de sujeto (y afines) cuando se habla de niñez; por lo que es necesario que la investigación permita inquirir sobre:

¿Cómo se constituye la subjetividad de niños y niñas que viven en condiciones de pobreza?

El interés del presente trabajo es resolver este cuestionamiento y para ello, los objetivos generales que se pretende alcanzar son los siguientes:

1. Comprender la incidencia de las condiciones de pobreza en la constitución de subjetividades de los niños y niñas sujetos de estudio.

2. Aportar constructos conceptuales frente a la noción de niñez a través del análisis e interpretación de la relación establecida entre la constitución de subjetividades y la incidencia que tiene el vivir en condiciones de pobreza.

Siendo entonces necesario plantear los presentes objetivos específicos:

- a. Analizar la incidencia que tiene para la construcción conceptual de la constitución de la subjetividad, el vivir en condiciones de pobreza.
- b. Establecer una relación lógica entre las categorías de niñez, subjetividad y pobreza.
- c. Comprender cómo se va constituyendo la subjetividad de los niños y niñas que viven en condiciones de pobreza, tomando como punto de análisis sus relatos y sus vivencias.

## **1.1 ESTADO DEL ARTE**

Hay dos tipos de estudios que sobreabundan en relación con la niñez y limitan la manera de construir discursos alternativos a los establecidos legítimamente: Por un lado, aquellos que hacen referencia a la influencia que la escuela ejerce sobre los niños y las niñas; esto desde el marco de la infancia institucionalizada que excluye completamente la constitución de subjetividades fuera de instituciones estatalmente establecidas. En estos estudios se determina que la subjetividad se constituye de manera pasiva, también ligada a las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTICs), o los procesos de socialización. Por otro lado están aquellos estudios que desde la psicología o el psicoanálisis, ligan la subjetividad a la constitución de aparato psíquico, limitándola a la complejidad de la conciencia o los actos, o se presenta también, como una precondition para justificar estudios de ciencias específicas (fisiología, psicología, etc.). Últimamente han surgido estudios de la rama del psicoanálisis que inciden en determinar los procesos de subjetividad en niños y niñas que asisten a consultorios, dejando de lado el gran rango de la población que se excluye de estos procesos consultivos y de intervención clínica.

Frente a los escasos trabajos que han considerado de la niñez algo más que la vulnerabilidad, la incompletud o la predestinación para la vida adulta, encontramos un alto potencial en cuanto a la investigación sobre la niñez contemporánea:

Primero, es pertinente reseñar la tesis doctoral de Botero, P. titulado “Niñez, política y cotidianidad. Reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contexto márgenes o de la periferia: el caso de la plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política. 2006” (Universidad de Manizales-CINDE).

El objeto de estudio de este trabajo es la categoría de lo público y la categoría de niñez, tomando como sujetos de estudio niños y niñas que conviven en una de las plazas de mercado de Manizales. La tesis en la que se fundamenta es que lo público no es algo constante; se pretende analizar cómo los niños y niñas que habitan contextos margen, construyen lo público desde las diferentes prácticas que realizan, esto permite develar las reglas de juego que establecen, desde una perspectiva performativa<sup>2</sup>. La autora hace un recorrido conceptual por diversas teorías que pretenden definir lo que es público y para acercarse a su tesis, se fundamenta en la hermenéutica ontológica. Aborda las representaciones que se hacen de lo público y presenta cómo lo público se ha visto como espacio, como bienes o como foro de expresión. La niñez la estudia desde la mirada de sujeto político para posicionar una noción de niño como sujeto de derechos. El estudio presenta dos momentos metodológicos: 1. Un diseño comparativo, con entrevistas semi-estructuradas y observación participante. 2. Talleres artísticos y observación participante; momentos desde donde se fue construyendo un modelo de comprensión teórica como categoría metodológica. Al interpretar la información se privilegian los relatos, narraciones y el análisis de los diálogos. De este trabajo se pueden establecer dos conclusiones principales: uno, que la connotación de público o privado se da según el uso que “de algo” se haga o según las necesidades que satisfaga. Dos, que las reglas de juego que se manejan permiten la supervivencia de los niños y niñas en situación margen. Para finalizar la autora asume la propuesta de ver lo público como inclusión y accesibilidad.

---

<sup>2</sup> La perspectiva performativa es comprendida por esta autora como sigue: Implica la deconstrucción y la reconstrucción de la noción de representaciones (categoría que la autora analiza). El salto performativo desde el punto de vista epistemológico pretende mostrar que las representaciones no son un sustituto de la realidad, sino una realidad que no es verdadera ni falsa, pues la contingencia del yo y de su lenguaje hace que se ubiquen las perspectivas de mundo sólo como léxicos reemplazables. El giro performativo en su investigación consiste en mostrar la crisis de la noción de representación como interpretación de la realidad, desde las crisis y anticipaciones de esta categoría en el lenguaje, en el arte y en la política donde se pierden sus límites.

Ese trabajo permite identificar como los niños y niñas al margen cuestionan la idea de una infancia dependiente, débil, necesitada, a la que “se le otorga”. *Los niños que habitan sectores al margen buscan maneras de supervivencia y pervivencia que les permite situarse como sujetos actuantes, sujetos políticos, no dependientes ni vulnerables* (la cursiva es mía) (Botero, 2006); reconocen en sus reglas de juego, maneras de convivir en un ambiente agresivo y saben acoplarse a sus realidades, reconociendo lo instituido y lo legal como algo que va en contra de su manera de vivir, reconocen las reglas instituidas socialmente como algo punitivo. Al trabajar con infancias “des-realizadas”, esa investigación permite hacer un acercamiento a la manera como se ha problematizado la categoría, y al partir de experiencias y narraciones propias de las niñas y niños, estos se visibilizan reconociendo su voz y su potencialidad.

En segunda instancia, es importante también hacer referencia al libro “La Cuestión De La Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping”, compilado por Carli, S. (2006) en el cual presenta algunos de los aspectos en los cuales están inmersos los niños y las niñas de Argentina (valga aclarar que aunque es un trabajo contextualizado, de un país cosmopolita latinoamericano, analiza de manera tan apropiada a la niñez que se puede tomar como referente). En el libro se presenta una compilación de trabajos realizados por varias autoras argentinas que analizan diversos casos de niños y niñas en contextos diversos como: las políticas que se implementan referentes a la niñez, los barrios cerrados, situaciones de calle, la publicidad, el consumismo, el arte y la generación de culturas infantiles. Este trabajo pretende ser una contribución a la comprensión de algunas de las transformaciones que en relación con la niñez se han producido en lo contemporáneo, la autora invita a pensar la niñez, su historia y su presente, los dilemas y desafíos pendientes de la sociedad en su conjunto en relación con las nuevas generaciones. La hipótesis de la que parte, es que la niñez “devino un laboratorio social adquiriendo la visibilidad que le hacía falta” (Carli, 2006). Las identidades infantiles se ven afectadas por procesos de homogeneización y heterogeneización sociocultural, por ello es necesario un trabajo de destotalización de las identidades que tenga en cuenta los procesos de apropiación diferencial de los niños. Para ahondar en el tema la autora se basa en tres perspectivas que se tienen de la niñez: la figura del niño de la calle y el consumidor, en relación al consumo cultural infantil y los procesos de diferenciación social; la figura del niño peligroso o víctima en los medios, relacionado con las pautas de

crianza padre-hijo, los cambios culturales y tecnológicos en la manera de ver al niño y la visibilidad del delito infantil y juvenil, del niño peligroso que necesita control o el niño víctima que promueve compasión; y por último la figura del alumno, visto desde la homogeneización escolar, el sistema educativo, la escolarización y la falta de un modelo único de niñez.

Es de recalcar que Carli, S. ha presentado durante sus investigaciones un continuo interés por hacer visible a la niñez y cuestionar aquellas ideas que pretenden figurarla sin reconocer su realidad; es interesante analizar sus estudios sobre las políticas públicas referentes a las condiciones de vida de los niños y las niñas.

Además está el trabajo de Jiménez, A., donde es evidente cómo los niños y niñas tienen un espacio vital en sus investigaciones para descubrir sus lugares de referencia (la zona donde viven) a través de sus narrativas. En este sentido, el proyecto de investigación planteado en *Infancia y ciudad en Bogotá*, “buscaba dar cuenta de la infancia contemporánea, particularmente la infancia urbana de origen popular, que como nuevo sujeto de investigación, vive un particular proceso de socialización más allá de las fronteras establecidas por la familia y la escuela, instaurando un tipo de relación particular con la ciudad mediada por su narrativa” (Jiménez, 2008:18). En este sentido, hacen referencia a una infancia contemporánea en un contexto urbano que puede caracterizar el tipo de ciudad latinoamericana en el que el contexto social de pobreza determina el proceso de socialización de un alto porcentaje de población infantil. Las diversas estrategias establecidas en el diseño de la investigación se abordaron bajo el principio de triangulación de la información.

Jiménez, A. concibe la infancia haciendo un análisis de los aportes de Rousseau frente a la infancia y su relación directa con la familia y la escuela, y de Pestalozzi frente a la educación del infante, para luego hacer referencia al niño contemporáneo y las transformaciones que a través de la historia se han dado para su configuración. En su estudio reivindica a la infancia contemporánea con relación a la ciudad dando importancia a las narrativas infantiles, concibiendo que la incorporación de su voz en el escenario de lo público se convierte en una demanda frente al actual contexto urbano y educativo. “Escuchar la voz del niño es fundamental para reconocer como conquista su identidad,

siendo portador de una subjetividad, una historia de vida y una cotidianidad” (Infante y Jiménez, 2006). Identifica el autor que la infancia de hoy refiere procesos de socialización más fuera que dentro de la familia y la escuela, evidencia la diversidad de infancias que se encuentran en el espacio urbano. Para su estudio, la vida del niño toma cuerpo en el encuentro con los otros, evidenciando varios planos de la cotidianidad: de carácter familiar, social, escolar, de los medios de comunicación, y del contexto urbano pudiendo evidenciar las repercusiones que trae para el sujeto la economía de consumo y la globalización cultural. El estudio permite ver a los niños como sujetos sociales, conquistando su identidad y su yo social en un proceso de socialización. Muestra la relación del niño con sus espacios vitales: casa, calle, barrio, permitiendo configurarlos a partir de sus propias maneras de apropiarse de esos espacios. En el estudio la infancia fue pensada con relación a la ciudad más que a los medios de comunicación.

Dentro de lo que se concluye del estudio encontramos que indagar al niño como sujeto lleva a construir una concepción de niñez confrontando percepciones, representaciones, creencias subjetivas con narrativas e historias infantiles y la propia autobiografía en un contexto determinado. Estos niños conquistan su identidad en la interacción con el otro, en la calle, el barrio, pues los procesos de socialización se dan más en las calles que en las escuelas. Los niños en situación de exclusión social establecen relaciones con su contexto (calle, barrio, ciudad) mediante diversas iniciativas que tienen como fin ampliar la relación cognitiva y social de estos niños frente a la ciudad. La ciudad como espacio de socialización, de encuentro con los pares y conquista de identidades, se convierte en una posibilidad de observación, de invitación y de participación para nosotros los adultos.

Como vemos en estos estudios, son cada día más los compromisos de la investigación para con los niños excluidos, de reivindicar sus voces con el fin de conocer y reconocer sus modos de enfrentar la realidad a través de sus propias vivencias.

### **1.1.1 Estudios sobre infancia.**

Aunque infancia no es la categoría sobre la que trabaja el presente estudio, por la manera como se ha venido forjando y por considerarla como una construcción histórica y social para poder perfilar y definir “algo” de un grupo determinado; si vale la pena hacer

referencia a los importantes estudios hechos con relación a este grupo poblacional. Igualmente en la literatura y las investigaciones, prolifera la categoría de infancia en lugar de la de niño o niña o niñez.

Siguiendo a historiadores como Ariés, P. (1987) de Francia o Jiménez, A. (2005, 2006, 2008), entre otros, podemos asegurar que esta categoría es resultado de una construcción histórica especialmente elaborada en la modernidad. De los estudios de estos historiadores podemos rescatar que a partir del siglo XIV comienza a concederse cierta importancia a la infancia, que llegaría a verse descubierta completamente en el *Emilie de Rousseau*. Con el auge de la familia nuclear y la escolarización; a la familia, la iglesia y la escuela, se les otorga la responsabilidad de ser agentes educadores; surge entonces la infantilización por parte de la sociedad gracias a la pedagogización, que lleva a privilegiar a la escuela como agente de socializador por excelencia, es así como la infancia se ha relacionado con categorías de ternura, afectividad, inocencia y niño laico excepcional (prodigio). Para investigadores como Narodowski, M. (citado en Propper, 2001) de Argentina, la infancia es una construcción de la modernidad que se determina porque parte de la población merece características condensadas en ciertas instituciones y por los parámetros establecidos por los discursos científicos y normativos. Sin embargo, para este investigador como para muchos otros, esta construcción está en crisis ya que los modelos a los que refería la educación moderna, parecen desdibujarse actualmente. Muy ligado a ello están los planteamientos de investigadores como Buckingham, D. (2002), Shitley, Steinberg y Kincheloe (2000), que determinan que las instituciones socializadoras por excelencia como la familia y la escuela están cediendo paso a otras formas de socialización mediadas por el uso de las nuevas tecnologías y las industrias de consumo. Estos autores se oponen a teorías como la muerte de la infancia (Postman como su mayor representante), referida a la pérdida de inocencia y pureza que antes se le confería, y aquellas otras que ven en la niñez el progreso y la esperanza de un mundo mejor. Igualmente plantean las modificaciones presentes en la constitución familiar, el uso del tiempo libre, el cambio de los espacios en los cuales habitan y se socializan los infantes y como estas modificaciones nos remiten a mirar la infancia desde criterios diferentes de relación. Hoy en día se mueven entre los académicos, concepciones de la infancia ligadas a: un acceso a la información paralelo al de los adultos, lo cual desdibuja la línea que los dividía; e industrias de consumo que ven en la infancia grandes

oportunidades y el descubrimiento de capacidades que le permiten manejar diversas situaciones de las cuales antes estaba marginada.

Sumado a ello, se cuele el trabajo de Manarelli, M. y Rodríguez, P. (2007), en donde se compilan ensayos, investigaciones y trabajos de diversos países latinoamericanos, en los cuales se tratan problemas o temáticas relacionados con la infancia, hacen una síntesis del recorrido histórico de esta categoría en América Latina y a través de los capítulos del libro, se referencian textos de acuerdo a épocas históricas y las diversas temáticas que se trabajaron en cada una de esas épocas. De aquí se retoma el interés por compilar trabajos que van desde temáticas sociales como los niños del conflicto armado, hasta situaciones de la cotidianidad. Puede apreciarse cómo a partir de este recorrido histórico se reflejan las diversas perspectivas que se han trabajado en cuanto a la infancia; categoría que permite determinar las maneras de evaluar y conceptualizar a los “infantes”.

Haciendo referencia a los trabajos realizados por teóricos como Jiménez, A. (2005, 2006 y 2008), Pedraza, S. (2007), Ariés, P. (1987), Marinelli, M. y Rodríguez, P. (2007), Burman, E. (1998) entre otros, se considera que la infancia es una construcción social e histórica moderna y no un dato general y a-histórico que impregna toda la historia de la humanidad, por tanto no basta con estudiar a los niños y niñas sino que también se debe analizar su contexto. Se puede estimar entonces que la categoría de infancia es flexible y maleable, ligada a los cambios que se presentan social, cultural, política y económicamente. En efecto, la manera como los adultos valoran a los infantes se relaciona con la especialización de funciones del Estado y el afinamiento burocrático resultante. De estas formas también han dependido las tasas de mortalidad y los sentimientos que se han desarrollado hacia los niños (Marinelli y Rodríguez, 2007).

Podemos reconocer hoy que la infancia es más que un cúmulo de ideas que se tengan de ella, sobretodo partiendo de ciencias como la pedagogía, pediatría, psicología, psiquiatría, etc., (Saldarriaga 1997 y 2007, Álvarez 1995 y 2003, Martínez 2003), a raíz de estas disciplinas, la noción de infancia se ha consolidado como una edad que combina fragilidad física, vulnerabilidad emocional y desarrollo intelectual en proceso; basado en ello se comprenden a los infantes como necesitados de comprensión, perspectiva que es constante hasta la creación de la Convención de los Derechos del Niño en 1989 (Galvis,

2006, Pedraza, 2007, Amador, 2009). Hoy estamos ante el nacimiento de una nueva infancia ligada a la tecnología, el consumo, una educación deficiente y condiciones de vida carentes de garantías para su desarrollo.

Es importante resaltar que la investigación ha sido compleja ya que muy pocos trabajos de investigación y de la academia, hacen referencia a las categorías principales aquí tratadas: niñez-pobreza-subjetividad. Hay una cantidad ilimitada de trabajos que referencian a la niñez e infancia que viven en condiciones de pobreza, pero referida a temas como maltrato, negligencia, condiciones de salud, desde ciencias específicas: economía, salud, trabajo social, etc. En ello se evidencia la falta de interés por ver al niño más allá de su calidad de vulnerable.

## **1.2 CATEGORÍAS DE ESTUDIO**

A continuación, se presentan las tres categorías de estudio, permitiendo identificar las perspectivas desde las cuales se busca abordarlas en los capítulos dos y tres:

### **1.2.1 Niñez.**

Como se ha podido aclarar en el estado del arte, la conceptualización al respecto de lo que pueda implicar la niñez, se ha referido más a la categoría de infancia; esta ha sido trabajada de manera constante por los historiadores y teóricos. Aquí se parte de una distinción sencilla entre las categorías para dejar clara la inclinación al hablar de la niñez. La infancia ha sido una construcción sociocultural, dinámica y heterogénea, un espacio teórico, una institución social, que da cuenta de los significados y expectativas culturales relativas a una condición etaria. La infancia, según los estudios y teorías hechos al respecto (Ariés, Narodowsky, Jiménez) es una categoría de análisis moderna. Igualmente, haciendo alusión a la psicología evolutiva y el plano jurídico, esta categoría permite generar límites entre lo determinado adulto, mayoría de edad o lo completo, y la minoría de edad o sea lo incompleto y vaciado. A este respecto, retomando a Burman, E. (1998) es de considerar que los discursos sobre la infancia influyen en la estructuración de

nuestro propio sentido del lugar y de posición, y en la de los demás. La definición y la demarcación de la infancia están repletas de significados sociales y políticos; por ello las definiciones de la infancia son relacionales, reflejando modelos de organización política existentes. Si hablamos de la infancia en América Latina, nos referimos a la historia de su control, al estudio de los mecanismos “punitivos-asistenciales” que la inventan, la moldean y la reproducen (Alzate, M. 2003).

Igualmente, nos apartamos de la evolución del desarrollo individual en pasos ordenados hacia la madurez, porque esto refleja un interés hacia el control social dentro y entre los grupos y las naciones. Las tecnologías de la psicología evolutiva tienen sus raíces en el control demográfico, la antropología comparada y la observación animal, que sitúan al hombre sobre los animales, el europeo sobre el no europeo, el hombre sobre la mujer y sobre el niño, por ello, considerar la infancia como estática, universal e intemporal es reprochable (Burman, 1998), sería negarse a reconocer las oportunidades para que se desarrollen nuevas subjetividades. Debemos desdibujar la idea del desarrollo infantil como algo fijo, unilineal, intemporal y etnocéntrico, que desvaloriza los modelos diferenciales; el modelo existente sobre el niño lo ve como un recipiente pasivo de la experiencia, considerando a los padres y la sociedad como responsables de moldear y producir un carácter moral, en estas distinciones, ambiente e individuo se consideran contrarios, donde la respuesta del niño se considera biológica, solapando así lo social, reduciendo la relación del niño con el ambiente a la relación madre-hijo, ignorando las influencias de la cultura, cuestionando la moral del niño y creando disputas entre lo emocional y lo físico (Burman, 1998). Las concepciones occidentales sobre los niños y las niñas como desconocedores, desamparados y con necesidad de protección de la esfera pública, pueden incapacitar y criminalizar a los niños que se las arreglan en el ambiente hostil y de privación en que viven.

Las categorías niño-niña-niñez hacen referencia a la forma en que la institución “infancia” se concreta en seres humanos particulares, con vida propia, sujetos de carne y hueso que viven, sienten y hablan. Se hace énfasis en estas categorías puesto que hablamos de sujetos activos, que dan cuenta del mundo social, demostrando que en lo contemporáneo construyen sentidos y significados que se pueden considerar productos culturales. Los niños son seres activos en la construcción de su mundo social (Garrido, 1999), no pueden

considerarse como carentes de palabra (infantes); esta idea de carencia viene de la incapacidad de los adultos para comprender los mensajes, gestos, movimientos, sonidos de los niños-niñas, y su capacidad de constituir lenguajes paralelos al lenguaje articulado. Sobrepasar esta limitante requiere de la disposición de los adultos para reconocer, interpretar, valorar el lenguaje de los niños y las niñas y aceptarlo como vehículo válido de interlocución en todas las esferas de la comunicación (Galvis, L. 2006). Por ello, el presente trabajo se orienta a hablar del sujeto niño, y a los estudios que hacen referencia a los niños y niñas al hablar de las verdaderas condiciones de vida de una población con características precisas, en medio de sociedades desiguales con grandes círculos de pobreza que generan estereotipos que hay que cuestionar. Hablamos así de la “era de la nueva niñez” a causa de la declaración de Ginebra y la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) evidenciando que el niño-niña es un ser humano (Alzate, M. 2003) con la carga política y jurídica que esto conlleva.

Hay que dejar claro que no existe una concepción única de niño y niña (Alzate, M. 2003) porque las vivencias de la niñez, las situaciones particulares que experimentan, los ambientes en que se forman, todo ello permite establecer que hay varios y simultáneos sujetos “niños”. Lo que sucede es que los saberes, las representaciones, las prácticas de la sociedad, especialmente de los adultos, les han asignado a los niños y niñas lugares, funciones y condiciones específicas, que permiten determinar que su historia ha sido el resultado de la manera como los hemos tratado (Manarelli, M. y Rodríguez, P. 2007). A este respecto, es importante establecer que la niñez sujeto de estudio ha sido marcada por dos estigmas: pobreza y niñez, que fusionadas llevan a elevados grados de exclusión social, cultural, política y jurídica, como lo veremos en adelante. Con la categoría de niñez se les excluye de la participación ciudadana como esta se ha configurado por el adultocentrismo, y con la categoría de pobreza se les ha excluido de condiciones de vida digna, agravando el problema con el asistencialismo. Estas dos categorías, asistencialismo y adultocentrismo, generan un dominio sobre la niñez pobre, que lleva a ignorar sus derechos, sus deberes, la construcción de su subjetividad y el derecho a ser reconocida como parte de la ciudad. Pero las perspectivas que sobre la niñez surgen desde el campo histórico-político-jurídico, basadas en la perspectiva de los derechos,

permiten cuestionar los argumentos que sobre el niño-niña se levantan como menor<sup>3</sup> de edad, irregular o delincuente. Reconocer la existencia del mundo de los niños y niñas es otorgarles un estatuto significativo para construir sus propios objetos de sentido, en donde se reconozca que ellos son capaces de responder al mundo con sus propios medios y de cuestionar si es el lenguaje o la inteligencia los que determinan hasta qué punto se es sujeto o no-sujeto (Galvis, L. 2006).

A este respecto y para comprender la noción de niñez a trabajar, habrán tres frentes de análisis: la relación niñez-adultocentrismo; el reconocimiento jurídico y la titularidad de derechos; y la mirada del niño como sujeto -de derechos- frente a lo político.

Nuestras consideraciones frente a los niños y las niñas, tienen como referente el mundo adulto, este adultocentrismo se caracteriza por su falta de voluntad para abandonar la hegemonía de su discurso con el que ha establecido un estatuto de niñez basado en la incapacidad, la minoría de edad, la limitación de entendimiento, limitación de facultades físicas e intelectuales, etc., rechazando que los niños y niñas poseen autonomía, voluntad, interés y arbitrio. Hay que cuestionar sobre el estatus que da a los adultos y los niños, el cuidado de los padres, la autoridad que se ejerce sobre los niños y niñas, las ideas de formación y la educación. Además se deben romper las barreras de edad e inteligencia puesto que los niños y niñas tienen medios de expresión a través de lenguajes propios, a veces lejanos al lenguaje articulado y que se escapan de las reglas adultocéntricas. La barrera de la edad se supera al limitar el discurso adulto y abrir espacio al mundo de los niños y niñas con sus lenguajes y sus categorías de aprehensión y expresión, así podemos argumentar el estatuto jurídico de la niñez. Hemos de proponernos reconocer los lenguajes de los niños y niñas como entidades de sentido que expresan conductas inteligentes (Galvis, L. 2006).

Frente al reconocimiento jurídico de los niños y niñas, debe contemplarse su derecho a ejercer sus derechos y al mismo tiempo, a ser protegidos por la sociedad, la familia y el Estado. Lo que limita tal cosa son varios acontecimientos: primero, que la Convención Internacional de los Derechos del Niño tiende a ser interpretada según el contexto, la

---

<sup>3</sup> Determinado de esta manera por las leyes establecidas, en las cuales el menor tiene tendencia a la infracción, merece un castigo y la sociedad debe tender a cuidarse de sus actos, diferente a la idea del niño que por tener familia o asistir a la escuela escapa de los regímenes legales.

cultura, la historia y las concepciones de determinada nación (Alzate, M. 2003), segundo, que nuestras leyes aún conciben a los niños y niñas desde parámetros del desarrollo infantil, cuestionando su capacidad para exigir, obligarse o renunciar a sus derechos e intereses. Y tercero, que los estudios basados en el carácter jurídico de la niñez han determinado una gran brecha entre los niños: aquellos que van a la escuela y pueden evadir el circuito judicial sin problema; y los “menores”, quienes están excluidos de la categoría “niño” por vivir en situación irregular y sobre los que recae todo el peso de la ley; esta doctrina de la irregularidad no reconoce a la niñez y sus derechos, anulando la idea de constitución de sujetos a través de leyes “protectoras” e ideologías tutelares, resultando así antagónica al espíritu de la CIDN (Alzate, M. 2003). El campo de acción de los derechos de los niños y niñas se encuentra en el desarrollo de su identidad de acuerdo con su mundo y sus lenguajes, ellos se relacionan con el orden jurídico adulto a través de su comprensión y capacidad para entender la autoridad del sistema normativo como elemento que establece las relaciones interpersonales. Pero el ordenamiento jurídico maneja el mundo de los niños y niñas desde la idea de incapacidad e ineptitud, manteniendo derechos sobre sus personas y ejerciendo su poder a través de la autoridad paternal o maternal, sin establecer armonía entre niños y adultos. De hecho aún no hay un acuerdo en la atribución de la titularidad de los derechos establecidos en los tratados y convenios internacionales de derechos de la niñez (Galvis, L. 2006). Tenemos por un lado la Convención y por el otro, las viejas leyes de menores basadas en la doctrina de la situación irregular, lo que ha dado como resultado la criminalización de la pobreza, interpretando las deficiencias agudas como omisiones de las políticas sociales básicas: judicializar los problemas sociales legitima la reducción del gasto público en el área de las políticas sociales básicas para la niñez (Alzate, M. 2003).

Frente a esto es de aclarar que la titularidad de los derechos humanos debe comprenderse como universal porque es algo que no admite excepciones al fundamentarse en la voluntad, razón, autonomía y dignidad, y por ende, debe asumirse desde la perspectiva de los seres humanos, reconociendo en la niñez su cualidad de humanidad sin excepción como lo afirma Freeman: “Aquellos que pueden reclamar derechos, o para quienes otros pueden reclamarlos, tienen una precondition necesaria de humanidad, de integridad, de individualidad, de personalidad” (citado en Galvis, L. 2006). En este punto podríamos hablar de titularidad primaria, que reivindica los derechos con la

simple expresión de conductas inteligentes, como un gesto, movimiento, llanto, sonidos, que están cargadas de sentido (fundamento de la titularidad) y la titularidad compleja, que asumen los derechos en perspectiva, los reconoce, expresa, ejerce y reivindica de manera libre y autónoma. La niñez expresa sus derechos y los ejerce con orientación o protección del mundo de los adultos por el hecho de estar regidos por el adultocentrismo. Un paso en la reivindicación de la titularidad de los derechos de niños y niñas sería reconocer su titularidad primaria, donde la atención integral de los adultos complementaría tal perspectiva en el orden jurídico, modalidad que se iría complejizando en la medida que los niños y niñas adquieran destrezas para asumir la titularidad en la perspectiva integral, o sea ejercer en forma autónoma sus derechos (Galvis, L. 2006).

La discusión frente a los niños reconocidos como sujetos de derechos plantea cuestiones políticas tensas sobre el derecho a ser elegidos, votar, ser candidatos y tener acceso a la función pública, sin embargo no debe ser excusa para negar al niño-niña su libertad de expresión y de reunión, que son también derechos políticos (Alzate, M. 2003). Esto ha de conllevar a cambiar la perspectiva jurídica que se tiene de los niños y niñas como “menores de edad”, haciendo referencia a los principios de democracia y ciudadanía en el mundo de la niñez, donde la ciudadanía es conceder derechos civiles y políticos a la persona. Para Alzate, la ciudadanía implica la adquisición de derechos que les permita a niños y niñas pronunciarse e involucrarse en decisiones que afectan sus vidas, además de un nuevo pensamiento y desarrollo de mecanismos institucionales de protección de sus derechos, en donde el Estado está obligado a hacer que esto se convierta en programas y políticas nacionales, locales, administrativas y parlamentarias, asignando presupuestos y recursos (Galvis, L. 2006). Aunque la Convención constituye un instrumento jurídico de la política frente a la niñez, nuestras leyes condicionan la existencia de los “menores” y el Estado apela a prácticas sistemáticas de “compasión-represión”. Las políticas para la niñez han sido concedidas solo como oferta de servicios a las que se suman las políticas sobre la irregularidad basadas en el asistencialismo, situación que se agrava con la acción de las ONG’s ante la impotencia del Estado para mitigar los problemas: al pasar los servicios sociales al sector privado se reserva para el Estado una acción subsidiaria, focalizada y minimalista. Los procesos de atención a los problemas de la niñez se insertan en la formación del “Estado de Bienestar Social” que en Latinoamérica se orienta a satisfacer las demandas de los grupos incorporados

formalmente a la división social del trabajo, mejor organizados políticamente que los sectores excluidos (Alzate, M. 2003).

Con referencia al adultocentrismo, la titularidad de derechos y la perspectiva de sujeto – de derechos- de la niñez, el desarrollo de la práctica de la CIDN debe destacar las contribuciones científicas pendientes: mejorar los indicadores existentes para que sirvan como línea base; desarrollar métodos y metodologías para recoger datos sobre la investigación en general y para comprender mejor la situación de los niños y niñas en circunstancias especialmente difíciles, así como sus necesidades; y desarrollar medios para compartir información derivada de la construcción de métodos informativos o integrados sobre la niñez a nivel universal. Para que la Convención devenga una realidad para todos, hace falta investigación valorativa, en diferentes países y análisis de políticas y programas que busquen mejorar las condiciones de vida de la niñez: los informes no deben considerarse como la única fuente (Alzate, M. 2003).

### **1.2.2 Subjetividad.**

Para iniciar la discusión, partimos de las consideraciones que respecto a la subjetividad se han venido entretejiendo: Desde la filosofía, la subjetividad se comprende como la característica del ser del cual se afirma algo, o como la característica del ser que afirma algo; lo subjetivo designa lo que se haya en el sujeto cognoscente; esto es, establecer al sujeto consigo mismo, es decir a su interioridad y su vida interna, en la que viven sus pensamientos, afectos y su conciencia ética. Para la filosofía tradicional hablar de subjetividad es hacer referencia al sujeto, donde subjetividad es el sujeto en todo aquello que constituye su ser en sí. Igualmente desde una lógica interiorista, la subjetividad es todo lo que escapa a la materialización, lo opuesto a lo objetivo, a las cosas en sí, aquello no tangible ni palpable, pero de lo cual puede comprobarse su existencia, aunque esto solo sea de manera discursiva. De estos presupuestos se deriva que el pensamiento interior, las emociones, los sentimientos, la fe, etc. sean denominados bajo el rubro de la subjetividad. Una mirada de esta índole parte de las disciplinas determinadas “psi” que consideran que lo subjetivo es lo que se encuentra dentro de nosotros, dejado de la piel.

La subjetividad es vista como una “propiedad” de las percepciones, argumentos y lenguajes, basados en el punto de vista del sujeto y por tanto influidos por los intereses y deseos particulares de este.

Pero en las ciencias sociales la prioridad constitutiva de la subjetividad recae en los procesos sociales en vez de los de origen psicológico; desde la sociología, subjetividad se refiere al campo de acción y representación de los sujetos condicionados a circunstancias históricas, políticas, culturales, etcétera. Partir de cómo se moldea “algo” que preexiste en el interior del sujeto es tener una idea frustrada y simplista de la subjetividad, esta idea se complementa con que la subjetividad es el producto del devenir de las fuerzas y experiencias del mundo exterior, de lo que está afuera. En palabras de Zemelman, H. (2007) no hay que limitar la lectura de la subjetividad del individuo a sus límites como unidad psico-biológica. Subjetividad aquí es pensada en lo concerniente al sujeto en su interior; articulada con las fuerzas que pugnan desde el “afuera”; una lucha por constituir, que es dinámica y en continuo proceso de cambio.

Retomamos a Torres, A. (2006), ya que al referirse a la subjetividad, nos remite a instancias y procesos de producción de sentidos que permiten a los sujetos intervenir sobre la realidad y constituirse como tales, donde la realidad es construida y actuada; tal subjetividad involucra normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia y sus sentidos de vida (Torres, 2006). Aquí hay una referencia clara al sujeto, su actuar en el mundo y su manera de producirse. De conformidad con ello, en el presente trabajo la subjetividad es vista como la forma en que los individuos se constituyen y son producidos como sujetos, en procesos complejos y vinculantes. Para ampliar la perspectiva se toman varios frentes de análisis:

*La subjetividad es entendida como propia del ser humano:* Hay una referencia al sujeto, a su posición, a un “algo” complejo, singular y emergente que se construye en estructuras vinculares (Adamson, 2000); un “algo” con la cualidad de auténtico, que determina ese no ser otro sino yo. Un “algo” que no puede reducirse a la categoría del psiquismo, ni a su constitución y estructura; tampoco puede confundirse con los procesos mentales y los discursivos (Fernández, 2005) o con la interioridad y sacralidad. Al hablar de ese “algo”

que le pertenece al sujeto y lo constituye, hacemos referencia directa a una singularidad vista como aquella que transmite el espíritu constructor, entendida como el poder de afectar y ser afectados; una fuerza que da determinación, como una multiplicidad que sustituye lo individual y su razón, que no opera como tributo de lo simbólico ni se limita a lo particular, pues limita los campos de devenir de la subjetividad que es vista como resultado del devenir de los acontecimientos que posibilitan al sujeto su manera de pensar, expresarse, actuar, crear y recrear. La singularidad, en la potencia produce su campo de posibilidad en cierta ambigüedad que la hace móvil, poco adscripta a las certezas, cambiante y flexible, lo que hace que el sujeto construya conceptos a partir de las pautas y normas ya aprendidas, y haga juicios propios de esto, reflejando los conceptos que los otros significantes han inculcado.

*Pensamos en lo subjetivo como proceso:* Subjetividad es lo que está en movimiento, en desarrollo; según Pichón-Riviere (2002) sería un movimiento que transforma a la persona en una totalidad significativa, que permite tener, pensar, sentir, decir de determinada manera en relación con el mundo circundante. La producción de subjetividad es la manera de constituir la singularidad humana en el entrecruzamiento de los universales necesarios y las relaciones particulares que no sólo la transforman y la modifican sino que la instauran. A este respecto, la subjetividad evita el relativismo de lo heterogéneo, no reside en la diversificación del yo, y permite pensar al sujeto como inédito y producido en cada situación desde su vínculo con los otros: no hay sujeto sin alteridad, ya que el sujeto construye una subjetividad, una conciencia práctica y un conjunto de capacidades reflexivas, en la medida en que mantiene relaciones con la realidad natural y social.

*La naturaleza de la subjetividad es de carácter social:* Subjetividad es relación de mi cuerpo con otros cuerpos, en donde el papel del otro me permite constituirme. Zemelman, H. (2007) nos afirma que es necesario incorporar las dimensiones propias de estar los sujetos determinados socio-históricamente, determinando que el sujeto es relacionado y producido. No hay subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social; no existe lo subjetivo desechando la realidad material y social, igual que no hay realidad social sin lo subjetivo, de ahí la necesidad de considerar a los otros, como elemento fundamental de los modos de subjetivación. No hay existencia de interior alguno al margen de procesos constitutivos que tengan origen en el exterior, es así como se determina que la

subjetividad se juega en el adentro-afuera (Adamson 2000): Una relación psique y ámbito histórico-social, en la cual son irreductibles uno al otro. Es un sistema abierto al mundo, que está en continua estructuración, en la producción de sus propias condiciones de existencia y emerge en cada acto de apropiación.

Pero en este juego de estructuración o de producción, no puede negarse la incidencia de los mecanismos de normalización, estos funcionan como dispositivos desde afuera que moldean las acciones de los sujetos, funcionan en espacios cerrados, normalizando conductas y cuerpos y evitando comportamientos desviados. De esta manera se considera el sujeto y su subjetividad como producidos, construcciones sociales, determinadas por diversos dispositivos en los que participan elementos naturales, humanos y no-humanos; en este punto, subjetividad es lo que permanece y cambia de manera dinámica en la producción de sujetos en determinados momentos históricos, y es donde inquietan los modos de subjetivación en tanto formas de actividad sobre el sí mismo. Según Bleichmar (1999) la subjetividad está atravesada por modos históricos de representación con los que las sociedades determinan aquello que consideran necesario para conformar sujetos aptos para desplegarse en su interior, en este espacio los modos de clasificación, los enunciados, las representaciones del mundo y sus jerarquías toman un lugar central, donde los dispositivos y sus estrategias en la fabricación de sujetos, permiten comprender las transformaciones que las sociedades presentan en la construcción de sus habitantes, en determinado momento histórico, a través de las instituciones y dispositivos que instituye. Pero los sujetos también buscan operar transformaciones en sus propias vidas; sobrepasando el efecto de los dispositivos de saber-poder y sus estrategias, el sujeto no es en sí sin la posibilidad de crear nuevas realidades, de transformar acontecimientos en historia, de apropiarse de la realidad, de ser activo. No se es sujeto sin la posibilidad de crear, sin que la subjetividad sea producida en tanto lo subjetivo como proceso y devenir.

*Igualmente la subjetividad necesita una "materialidad":* Es solo a través del cuerpo que habitamos y deviene potencia, que se propician encuentros, se normalizan conductas, se adiestran sujetos; es allí donde está el lugar de operación de la subjetividad. Cuerpo comprendido como entidad material, significada socialmente es el espacio sustancial de la experiencia y de la constitución del sí mismo, que si bien denota la potencia vital de la

naturaleza humana, es también la sustancia en la cual encarna la memoria de la existencia y por tanto campo de expresión de la subjetividad, lugar en el cual las experiencias colectivas y singulares están marcadas por la forma en cómo es territorializado por discursos, instituciones y prácticas, orientado hacia ciertas acciones o disuadido de otras. Lugar que permite identificar a la persona y generar segregaciones. Es necesario reflexionar sobre el cuerpo como soporte de la subjetivación a partir de su control o de su expropiación, pero también como acto de resistencia ante aquellas tradiciones que pretenden convertirlo en el ejemplo de normalidad, reproducción, productividad y consumo. Se convierte en la superficie donde las instituciones imprimen sus disposiciones normativas, se encuentra en el circuito disciplinario donde tiempo, espacio, combinación de fuerzas, mirada y sanción se tornan estrategias para su vigilancia y control.

### **1.2.3 Pobreza.**

#### **1.2.3.1 Análisis de la pobreza.**

Para iniciar es interesante retomar el análisis de dos visiones que nos permiten discernir frente a la manera como estamos asumiendo la pobreza. Primero está la concepción dualista de la Escuela de Chicago (citada por Corredor, 1999; y Corredor, Ramírez y Fresneda, 1998), que ha sido fundamento de la mayor parte de las teorías del desarrollo. De ella derivan las teorías de “marginalidad” e “informalidad”. Para la escuela de Chicago, está el sector incorporado a la dinámica económica, social y política prevaeciente, y el sector de los marginados, aquellos excluidos de los procesos de urbanización e industrialización. Aquí marginalidad implica que una parte de la realidad está por fuera de la sociedad; pero bien se sabe que los pobres no están fuera de la actividad económica, ellos son la base de los modelos económicos existentes. Este enfoque descuida el estudio de las estructuras básicas de la sociedad si lo que se busca es analizar la reproducción de las relaciones sociales al interior de lo excluido, por tanto, no ayuda a entender ni la complejidad de la pobreza, ni la multidimensionalidad del crecimiento, pues los pobres no son grupos humanos autónomos y no integrados, por el contrario, establecen complejas

relaciones, lazos e intercomunicaciones con el resto de la sociedad: la inserción precaria no es una modalidad de exclusión. La segunda concepción se consolida en los sesenta, es la idea la “cultura de la pobreza”, propuesta por Oscar Lewis (citado por Corredor, 1999), que busca las causas de la pobreza en los pobres, en su forma de vida y en sus valores, se considera que esto es lo que impide que la población pobre aproveche las oportunidades que ofrece la sociedad. Esta propuesta ha sido cuestionada porque no permite analizar las interacciones entre los distintos factores que prevalecen la pobreza, además es una teoría etnocentrista que no permite analizar la forma de funcionamiento de la economía urbana y las relaciones entre pobreza y riqueza.

Por consiguiente partimos de estudios como los de Álvarez, M.E. (2001, citada también en Corredor, 1999) que nos permiten ver en la pobreza no un fenómeno circunstancial, sino una estrecha relación con las decisiones de política económica y social: la pobreza es subsidiaria del modelo de desarrollo vigente. Como los referentes éticos y políticos del proyecto de sociedad adoptado, se plasman en el diseño y gestión de las políticas públicas, particularmente en las orientadas a lograr la inclusión/exclusión de la población en los bienes y servicios que el desarrollo genera, la superación de la pobreza es un desafío ético, económico y político que no puede abordarse desde la perspectiva economicista, sino desde un enfoque multicausal y multidimensional. La pobreza se agudiza cuando se cruza con formas de discriminación y exclusión concernientes al género, la región, la raza o el grupo etario, por eso, luchar contra ella significa cuestionar las propuestas que hacen parte del ajuste estructural para aliviarla o reducirla; su superación es una condición necesaria para el crecimiento y la sostenibilidad de la sociedad. El reto de los gobiernos es consolidar un Estado Social de Derecho que garantice los derechos fundamentales, al igual es necesario el diseño de políticas y estrategias incluyentes, que permitan que las sociedades crezcan económicamente y al mismo tiempo instrumenten la equidad como factor determinante del desarrollo (Álvarez y Martínez, 2001).

Para avanzar en la construcción de un enfoque alternativo frente a la pobreza, es necesario diferenciar crecimiento de desarrollo, además de enfatizar en la equidad y la igualdad; por mucho tiempo prevaleció la idea de que las deficiencias en el crecimiento económico eran la causa de la pobreza, hoy se sabe que el mayor crecimiento ha estado

acompañado de un aumento de la pobreza, incluso, podría afirmarse que nuestro crecimiento es una de las causas más importantes de pobreza. El crecimiento tiene que ver con la disponibilidad de recursos de una sociedad y es una condición necesaria pero no suficiente para lograr reducir la pobreza (Corredor, 1999), en cambio, el desarrollo es una dinámica que alude a la composición, distribución, uso y propósitos de los recursos de que se dispone, incluyendo los ámbitos social, político y cultural. Igualmente, si se pretende que la equidad sea el principio que rija la sociedad, el Estado debe garantizar las condiciones mínimas en materia de dotaciones iniciales pues este principio exige que se privilegie a quienes están en la peor situación, por eso debe ser una prioridad en la erradicación de la pobreza estructural, y en la realización de políticas agresivas que afecten la distribución primaria del ingreso. Para que la igualdad de derechos y de oportunidades sea una realidad, es necesario favorecer a los desvalidos, los principios normativos que defienden la igualdad de derechos deben estar acompañados de garantías efectivas para su ejercicio, pues la sola aceptación formal de la igualdad de oportunidades, no es suficiente para combatir la inequidad en las dotaciones y capacidades. El problema es que la sociedad colombiana ha expresado su poca aversión a la inequidad y ha convivido siempre con la desigualdad, esto se manifiesta en la ausencia de información confiable sobre la desigualdad de la riqueza ya que ninguna de las encuestas que se hacen tiene el propósito explícito de medir la concentración de la riqueza (Corredor, 1999). Las acciones que deben emprenderse para combatir la pobreza estructural son complejas porque tienen que modificar las dotaciones iniciales, la redistribución del ingreso y la riqueza. El Estado debe proveer directamente los bienes y servicios básicos, pero no basta con la transferencia de recursos, se deben crear las condiciones que permitan que en el largo plazo los individuos vayan siendo autónomos: democratización de la propiedad, educación, salud, vivienda, calificación de mano de obra. Además, la sociedad tiene la responsabilidad de crear mecanismos de seguridad y de protección que mitiguen la incertidumbre y el riesgo individuales. Las políticas de ingresos y empleo deben cumplir una función compensadora puesto que la inflación y la inseguridad del empleo son los dos factores que más afectan a los pobres coyunturales. Frente a los pobres que están en una situación de miseria, el Estado debe adoptar políticas específicas y focalizadas orientadas a superar el umbral de la indigencia.

Otro de los agravantes de la pobreza que se vive en nuestro país se debe a que la mayoría de las políticas públicas tienen un sesgo asistencialista que no logra captar la complejidad de las formas de inserción de los pobres en la sociedad. Las políticas asistencialistas han generado brechas profundas entre pobres y no pobres de la sociedad colombiana, aumentando los índices de desigualdad e inequidad de distribución de recursos y de participación ciudadana, pues la asistencia social no remueve los obstáculos que impiden el desarrollo integral de las personas. Hay que acabar con los conceptos de beneficencia-asistencialismo para no caer en el fracaso humano (Fomaguera, en Álvarez, A. 2002). Según Bustelo (Corredor 1999):

“El asistencialismo es una política destinada a construir una relación social de dominio para generar una cultura política de dependencia en los “asistidos” hacia el Estado, de los políticos y/o de la “generosidad” de los ricos (...) es una política social que ignora la idea de los derechos sociales y evade la construcción de ciudadanía (...) En el presente, la mayoría de las acciones sociales implementadas en América Latina para “contener” la pobreza parecieran ser masivos programas de caridad administrados desde el Estado. Programas que se concentran en luchar contra los “efectos” de la pobreza y no en sus causas verdaderas”.

Frente a lo anterior es necesario generarnos una serie de cuestionamientos referentes a la manera de comprender la pobreza colombiana: Habría que pensar en la idea de privación relativa como criterio de pobreza, pues este concepto centra el interés sobre las diferencias de sentimientos entre grupos y las diferencias entre sentimientos y realidad, el término se extiende en el sentido de apreciar los problemas de estructuras de clases, status minoritario y diferencias entre culturas. Esta medición de privación relativa relaciona desigualdad del ingreso, desempleo y deterioro de las condiciones de vida. También sería necesario cuestionar la idea de la pobreza como inserción precaria (IP), pues la pobreza no es sólo insuficiencia de ingresos, ni se define en términos de exclusión, esta se ha definido en la actividad económica, social y política. El problema es que la pobreza, entendida como inserción precaria, configura un círculo vicioso: al carecer de dotaciones iniciales mínimas, el pobre no puede ejercer plenamente sus derechos y, entonces, la situación de pobreza termina perpetuándose (Max-Nef, y Hopenhayn, en Corredor, 1999). Necesitamos un concepto comprensivo que muestre que la pobreza no puede reducirse a la escasez de bienes materiales. Podríamos decir que la pobreza,

asociada de manera directa a la supervivencia de grandes sectores de la población, ha traspasado el horizonte de la sociedad global para poner en peligro a la especie misma (Vallespin citado en Corredor, 1999).

El problema de la pobreza es un gran reto para las sociedades contemporáneas, especialmente para los países en desarrollo porque constituye una seria amenaza a la estabilidad económica, social y política, además ha permitido ver que los enfoques con los que se entendía la pobreza y el diseño de políticas para erradicarla, no han tenido los efectos esperados. Según Corredor (1999) citando a Sen, es necesario primero *identificar* la pobreza para proceder a su cuantificación: debemos saber qué se quiere medir, antes de entrar al diseño del indicador apropiado y determinar qué información es necesaria recolectar. De ello se deduce que si tenemos actualmente diversidad de procedimientos es porque no hay acuerdo en las concepciones frente a la pobreza. En tal sentido es importante comprender que los métodos e indicadores utilizados arrojan resultados diferentes entre sí y que además son insuficientes para captar la complejidad del fenómeno de la pobreza en sus aspectos materiales e inmateriales. Los indicadores usados tradicionalmente presentan limitaciones por la ausencia de un concepto de pobreza, las componentes del indicador y las deficiencias de la información; cualquier indicador de pobreza debería estar acompañado de una reflexión sobre el concepto que lo sustenta. Medir la pobreza es importante en el diseño de políticas para combatirla porque se relaciona con el bienestar: a menor pobreza, mayor bienestar social. Como los indicadores son los que hablan de quien es pobre o no pobre según un tipo de medición, para que una medida posea las características de un indicador debe reflejar de la mejor manera posible el fenómeno, ser lo más sencillo posible y en su elaboración debe tenerse en cuenta la relación costo-beneficio (Corredor, 1999).

En relación con las medidas sobre la pobreza, se presentan tres enfoques dominantes:

1. El *enfoque de necesidades básicas insatisfechas*, que define la pobreza sobre la base de necesidades socialmente determinadas que permiten a un sujeto participar plenamente en la sociedad (vivienda, alimentación, acceso a educación y servicios de salud). Pobreza es la incapacidad de satisfacer estas necesidades básicas y se puede medir en forma directa, con el umbral mínimo para satisfacer una necesidad, basado en la preocupación por las capacidades y las realizaciones, o indirecta, donde

se utilizan recursos con que cuenta el hogar como medida aproximada para determinar su habilidad de satisfacer sus necesidades básicas; centra la preocupación en el ingreso. En Colombia se utilizan indicadores que siguen este método, como Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y el Índice de Condiciones de Vida (ICV), la Línea de Pobreza (LP) y el índice SISBEN (I-SISBEN).

2. El *enfoque de derechos humanos* que se nutre del enfoque de capacidades propuesto por Amartya Sen, y define la pobreza como ausencia o realización inadecuada de ciertas libertades básicas. No todos los derechos guardan relación directa con la pobreza, hay dos condiciones para que el no cumplimiento de derechos humanos sea análogo a la pobreza: los derechos en cuestión deben corresponder a capacidades consideradas básicas para la dignidad humana en la sociedad y la falta de recursos económicos debe pesar en el no cumplimiento de los derechos.
3. Por último, el *enfoque de género* que sitúa a la pobreza a partir de las construcciones socioculturales e históricas que transforman las diferencias sexuales en discriminación y se expresa en la división sexual del trabajo y en un acceso diferencial y jerarquizado a los recursos materiales y simbólicos, así como al poder en sus distintas expresiones (CEPAL-UNICEF, 2005).

En el primer enfoque, hay diversas corrientes que refieren a que la superación de la pobreza se orienta a la compensación y/o provisión de necesidades. Las propuestas se centran en la insuficiencia de ingresos, la incapacidad para satisfacer las necesidades básicas, las deficientes condiciones de vida y el papel de los componentes económicos y sociales del desarrollo, además de identificar las incidencias de la globalización en los estados de pobreza. Estas corrientes no intentan averiguar los factores estructurales que generan la exclusión, razón por la cual la pobreza aparece como un fenómeno aislado y ajeno a la evolución de la sociedad, desconocen las potencialidades y capacidades del ser humano para definir un proyecto personal y colectivo. Asumen el destino como inevitable, olvidando que la construcción de la historia es expresión de las decisiones y los intereses de grupos específicos (Álvarez y Martínez, 2001). Por ello en el presente trabajo nos centramos en el segundo enfoque donde encontramos la propuesta de Amartya Sen sobre la pobreza como falta de desarrollo de capacidades ya que este es un método

íntegro al identificar variables que otros métodos desprecian. Además, los niños y niñas en sus relatos permiten hacer referencia a este método (ver capítulo 3).

### **1.2.3.2 Pobreza como falta de desarrollo de capacidades.**

Al concebir la pobreza como falta de desarrollo de las capacidades, las concepciones parten del supuesto de que el ser humano posee un potencial y posibilidades que le permiten lograr un nivel de vida digno individual y socialmente. Se analizan las relaciones entre pobreza y limitaciones u obstáculos de diverso orden para el cabal desarrollo de esas capacidades. Se conciben las propuestas que estudian la pobreza como exclusión de derechos, estas presentan la pobreza como procesos múltiples de exclusión de las dinámicas del desarrollo, ya que sin la expansión de capacidades y el respeto de los derechos humanos no se puede acceder a un nivel de vida digno. Se ubican las propuestas de la Unión Europea sobre exclusión social, algunas entidades que trabajan en América Central sobre la pobreza como descalificación de derechos y los más recientes planteamientos sobre el tema que se hacen en Colombia sobre la inserción precaria (Álvarez y Martínez, 2001).

La comprensión de la pobreza como carencia de capacidades y derechos es más fructífera si se aborda desde la perspectiva del bienestar en sentido amplio. Este enfoque permite asociar la pobreza con vulnerabilidad e identificar grupos diferentes de pobres para quienes las políticas públicas deben ser diferenciadas. Así, se deduce que quienes se encuentren en situación de pobreza no han tenido posibilidades reales de desarrollar sus capacidades en uno u otro aspecto (educación, salud, vivienda, etc.) en tanto no han accedido a los bienes básicos que, en la dimensión temporal, corresponden a niveles y calidad alcanzados por una sociedad dada. Se trata de garantizar unas condiciones mínimas para que todas las personas puedan ejercer y expandir sus capacidades, esto implica buscar su inserción plena en la sociedad y para que dicho objeto sea posible, la política pública debe actuar sobre las dotaciones iniciales. Para poder considerar una vida digna es necesario que además de los bienes sociales primarios encontremos los bienes de mérito como derechos fundamentales y universales y como expresión de una elección

social. Si en circunstancias de pobreza no se tienen en cuenta las libertades y capacidades de las personas para mejorar su nivel de vida (Corredor, 1999), se puede llegar a situaciones de miseria generalizada; de ello deducimos que el espacio de realizaciones y capacidades es muy limitado para las personas pobres, quienes no sólo poseen poco, sino que sus activos están permanentemente amenazados.

Se cree que una mejor posibilidad de interpretar la pobreza no es justamente señalar a quienes son víctimas de una mala distribución de recursos, sino más exactamente a quienes los recursos no les permiten cumplir con las demandas socialmente elaboradas. Las personas son relativamente privadas cuando no pueden obtener total o suficientemente las condiciones de vida –alimentación, comodidades, servicios-; cuando no se les permite el juego de roles, participar de las relaciones, seguir costumbres, conductas sociales y tener expectativas en virtud a ser miembros de la sociedad. Es importante comprender desde este enfoque que la pobreza no es homogénea, hay cuatro grupos poblacionales dentro de los cuales tres corresponden a diversas formas de pobreza desde diversos frentes: Primero, están los no pobres y son quienes tienen la posibilidad de desarrollar sus capacidades y ejercer efectivamente sus derechos. Segundo están los pobres coyunturales, personas que aunque cuentan con las dotaciones iniciales mínimas, en los momentos de crisis ven amenazados sus derechos, su inserción en la sociedad es parcial y permanentemente están en riesgo de ser pobres porque son muy vulnerables a los cambios del entorno, especialmente a las variaciones en el ingreso. Tercero, los pobres estructurales, que viven privación con raíz en una inadecuada asignación de los recursos, se ven privados de la mayor parte de sus derechos, comenzando por el derecho fundamental a una vida digna, viven en una situación de inserción precaria por la carencia de dotaciones iniciales mínimas. Y cuarto, los pobres en situación de miseria que son los que no pueden elegir ni decidir por lo menos entre las necesidades que deben atender, en su extrema pobreza no cuenta con los recursos suficientes, ni siquiera para una dieta mínima, menos para atender otras necesidades básicas, como vestido y vivienda (Corredor, 1999).

A continuación se presenta un cuadro sobre el contenido de un número reducido de realizaciones que habría de tener en cuenta para evaluar situaciones de pobreza y bienestar, acogiéndonos al enfoque de las capacidades propuesto por Amartya Sen (citado en

Corredor, 1999; y Arcos, 2006). Este espacio es más completo que el de las medidas NBI e ICV, medidas utilizadas en Colombia para medir los índices de pobreza.

**Cuadro**  
**Conjunto de realizaciones básicas para una línea de pobreza en el**  
**enfoque de capacidades**

Esp. de derechos	Espacio de las políticas públicas					
	Ali (*)	Sal (*)	Edu (*)	Emp	Viv (*)	Edv
Ali (*)	A	G	I	L	P	T
Sal (*)		B	J	M	Q	W
Edu (*)		H	C		R	X
Emp			K	D		Y
Viv (*)				N	E	
Edv				O	S	F

(\*) Definidos como bienes de mérito

Alimentación: Ali; Salud: Sal; Educación: Edu; Empleo: Emp; Vivienda: Viv; Entorno de la vivienda: Edv.

A = Canasta normativa de alimentos por adulto equivalente.  
 B = Acceso a los servicios de salud.  
 C = Escolaridad mínima del jefe de hogar: Noveno grado. Asistencia de los menores de edad a la escuela primaria. Asistencia de los jóvenes hasta los 18 años a la educación secundaria.  
 D = Empleo y nivel de ingresos familiares por encima de la línea de pobreza.  
 E = Vivienda digna: espacio, materiales y servicios adecuados  
 F = Entorno adecuado de la vivienda: lugares de recreación cercanos, equipamiento de servicios de la comunidad (centros de salud, escuelas, jardines infantiles), vías de acceso y alumbrado público adecuado...

G, H, I ... = Conjunto de n realizaciones que surgen de la acción combinatoria de los bienes y las políticas públicas contenidas en la matriz. Ejemplo: G se refiere a las realizaciones de nutrición; ausencia de enfermedades gastrointestinales en los menores de edad; J se refiere a rendimiento escolar, etc.

CORREDOR, CONSUELO. POBREZA Y DESIGUALDAD (1999)

El ciclo entre esos bienes de A a F, da lugar a una serie de realizaciones en el espacio de las capacidades básicas para las personas, siempre y cuando estos bienes tengan una valoración adecuada con relación a los estándares de vida de la sociedad y sobre todo, con relación a lo que la sociedad ha previsto hacia el futuro en materia de bien-estar del sujeto y el grupo. Entre las realizaciones que las personas pueden alcanzar tras la combinación de los bienes (de derechos y capacidades D y E), están la autoconsciencia y la espacialidad como realizaciones del ser; los medios de comunicación (teléfono, televisión, internet, etc.) como realizaciones del tener; el estudio, la lectura y la meditación como realizaciones del hacer; y las realizaciones de familia y comunidad como ámbitos de interacción formativa. Tener en cuenta en los indicadores de pobreza el aspecto de la recolección de los desechos sólidos significa considerar opciones de realizaciones de las personas, ejemplo de las relaciones con la subsistencia: salud mental y física, entorno

vital y entorno social. Algunas de las categorías van más allá de la insuficiencia del ingreso, adicionando a las necesidades básicas de salud: bienestar, satisfacción de obligaciones de familia, ciudadanía, relaciones de trabajo y participación comunitaria admitiendo necesariamente una compleja combinación de crecimiento, redistribución y reorganización del mercado y de otras instituciones relacionadas.

El entorno tiene mucho que decir sobre la calidad de vida y el bienestar de las personas que lo habitan: el alumbrado público, las vías de acceso, las zonas de riesgo ambiental, el espacio público, las zonas de recreación pasiva y activa, las dotaciones comunitarias, la seguridad, entre otros, son elementos que contribuyen a que las personas puedan llevar una vida buena. Un ambiente adecuado y seguro contribuye enormemente al desarrollo de las capacidades de las personas. Un indicador de pobreza que trate el problema de la vivienda desde el enfoque de las capacidades debería incluir elementos del entorno de la casa. De este modo se estaría dando una orientación correcta a la superación de la pobreza desde el bien vivienda, por su contribución a la satisfacción de necesidades del ser humano relacionadas con la subsistencia (salud física y mental), la protección, el afecto (autoestima, solidaridad), la participación, el ocio, la creación y la identidad (autonomía, pertenencia) y la libertad. Se hace necesario identificar las capacidades y potencialidades de poblaciones y territorios para la puesta en marcha de modelos de desarrollo incluyentes y equitativos, dentro del marco de la globalización (Corredor, 1999).

### **1.3 ASPECTO METODOLÓGICO**

Frente a las pretensiones del presente trabajo es conveniente resaltar la necesidad de utilizar un enfoque cualitativo en investigación, ya que el interés es realizar una mirada de corte descriptivo-comprensivo-interpretativo. Los enfoques cualitativos en investigación permiten acceder a formulaciones de tipo comprensivo; se centran en la realidad pensada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción, vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas. El principio que fundamenta esta manera de proceder es la necesidad de producir conocimiento en contacto directo con los sujetos investigados y con los escenarios en los cuales tiene lugar la producción de

significados sociales, culturales y personales para poder descubrir o reconocer conflictos y fracturas, divergencias y consensos, regularidades e irregularidades y diferencias-homogeneidades, que caracterizan la dinámica subyacente al objeto de investigación. La preocupación principal es la comprensión del mundo de las personas o sujetos sobre los que recae la investigación, “se trata de descubrir la singularidad y los atributos relevantes de las experiencias sin dejarse influir anticipadamente por las teorías ya establecidas” (Quintana, 2006). Esta investigación comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos sociales, trabajando sobre realidades para presentar una interpretación correcta.

En esta investigación, en lugar de buscar procesos de estandarización u homogeneización frente a los datos; se busca que las técnicas de generación y recolección de información, respondan a un encuadre particular derivado de las características de cada situación, circunstancia, persona y grupo. Así como también busca corresponder a los progresos obtenidos en la comprensión de las respectivas realidades por parte del investigador. En profundidad, se busca realizar un continuo análisis desde el adentro-afuera del sujeto, haciendo referencias continuas a acontecimientos externos en relación a los cuales se va inscribiendo la vida y configurando aquello que le es propio; por una parte se necesita un retrato de la realidad interna del informante, por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que de significado y sentido a la realidad vivida por el sujeto. Hay que entrar en la comprensión de una doble entrada en referencia a las experiencias narradas: el discurso se inscribe en regularidades y pautas explicables socio-históricamente, pensando que el relato responde a una realidad socialmente construida, pero no puede desestimar que es única y singular.

Además de los niños y niñas como sujetos de investigación, se ha de tener en cuenta que los planos socio-cultural y personal-vivencial, son objetos de conocimiento al ser lugares donde se construye lo subjetivo e intersubjetivo. A este respecto, hay un interés particular por las narraciones, relatos y vivencias de los sujetos, reconociendo el gran interés por formas de investigación narrativa, debido a que la narración se entiende como condición ontológica de la vida social y a la vez, como un método o forma de conocimiento. Los relatos y vivencias de las personas son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida de las personas. Por lo tanto, investigar con los relatos de las personas

contribuye a comprender, por ejemplo, cómo constituyen las identidades, qué sentido dan al cuerpo en sus vidas, qué papel juega la socialización en sus constitución como sujetos, etc.

Por medio del relato y las narraciones, damos sentido a nuestro mundo, lo construimos y lo interpretamos; cuando contamos historias, cuando narramos, incluimos relatos sobre nuestro yo como parte de la historia, valoramos y justificamos el sentido de las acciones o los acontecimientos pasados y tratamos de buscar antecedentes que den sentido a los actos presentes. Por medio de los relatos se ofrece una visión del yo como algo que está construyéndose constantemente, narrándose, teniendo en cuenta el contexto y en la temporalidad en que se sitúa este yo: “Conseguimos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos mediante el uso de la configuración narrativa, y damos sentido a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y se desarrolla” (Polkinghorne, citado en Gil 2005). Los relatos se construyen y actúan en el seno de las relaciones en las cuales nos vemos inmersos y de las acciones y demandas que comporta cada contexto de relación. Sin el intento de nombrar y relatar, sin la puesta en juego del poder de la palabra, no puede hacerse inteligible la subjetividad.

### **1.3.1 Estrategia metodológica.**

Se pretende trabajar desde la interpretación y análisis de la información a la luz de la teoría. Durante la recolección de información, conjuntamente se inicia el proceso de análisis, los datos que se recogen de entrevistas y talleres, permiten una relación de varios niveles con la teoría: hay datos que establecen y permiten relación directa con la teoría, estos datos, generalmente se extraen de relatos, interacciones, gestos, relaciones corporales y conversacionales, producciones manuales, etc., y también se encuentran datos que permiten inferencias respecto a la teoría, esto se da a través de una lectura con lentes teóricos de los datos suministrados por el sujeto. Por medio de este proceso dinámico, se da sentido, cuerpo e interpretación a los datos obtenidos de entrevistas y talleres, la idea es tener un panorama general del investigado. Este proceso permitirá

evidenciar la complejidad de analizar subjetividades y evitar caer en relativismos o simplezas sin fundamento. El trabajo cauteloso, permitirá sustraer, clasificar, ordenar categorías, datos, indicios que permitan comprender lo instituido e instituyente, lo producido y productor de la subjetividad, igual que las maneras como los niños y niñas conducen sus vidas; la manera como han asimilado la realidad y como producen relatos para determinar qué los hace tan singulares, tan dueños de sí.

Pero este proceso de análisis está constantemente permeado por las características del problema y las preguntas que originan la investigación. Así, el análisis es producto del proceso de recolección, por ello la sensibilidad a la hora de leer datos desde la teoría y leerlos tal cual aparecen ante la investigadora. En este proceso es necesario documentar diariamente las entrevistas, las observaciones, los talleres y la información secundaria, así como repasar los datos, confrontarlos y considerar diferentes formas para clasificarlos. En ello la validez cualitativa y la fidelidad de la información son cualidades que permiten aprehender la realidad que se estudia. El análisis parte del interés que despiertan las interacciones, relatos, conversaciones y maneras de proceder ante conflictos o situaciones determinadas. Se pretende, hacer una lectura juiciosa y delicada de los datos obtenidos en entrevistas y talleres, para analizar las situaciones tal cual se presentaron en el acto (descripciones), sumado a ello está la lectura cuidadosa de los comentarios que al respecto elabora la investigadora (maneras de comprender lo que sucede, datos anexos, anécdotas, experiencias, inferencias, interpretaciones) teniendo en cuenta que estos comentarios permanecen con el sesgo perceptivo de la misma. La lectura y re-lectura establecidas permite que emerjan unos “memos” (notas a pie de página) que categorizan el dato: los memos establecen una relación directa con la teoría al enmarcar el dato desde una perspectiva teórica siempre permeada por la capacidad de comprensión y aprehensión establecida hasta ese momento por parte de la investigadora. Sobre este punto es útil reconocer que la teoría no permite una lectura transparente de la realidad objeto de estudio, ya que la teoría pasa primero por la interpretación de la investigadora que es quien lee los datos y los analiza; este es un proceso cargado de subjetividades, característica que no lo hace “inválido”, ya que es justamente este filtro el que permite nutrir de sentido la investigación. El contenido de un texto se localiza en el plano en el cual el texto define y revela su sentido, es decir, cuando entra en contacto con los sujetos ya que son ellos quienes establecen tal sentido, que no es dado de manera natural. Por

ello antes de analizar debemos pensar en revelar el sentido del dato obtenido, a la luz de los marcos teóricos de referencia.

El proceso de análisis se realizará desde los lentes que generan las sub-categorías y los descriptores generados en la fase de conceptualización de Subjetividad y Pobreza. Los datos se tienen en cuenta en la medida que permiten comprender las categorías y establecer una relación entre ellas, de esta manera se genera teoría y se permite nutrir la ya establecida, por medio de complemento, superposición, sustitución o negación. Para hacer operacional el trabajo de relación intrínseca entre subjetividad-pobreza-niñez, se inicia estableciendo las categorías de análisis sobre las que se piensan profundizar: Subjetividad y Pobreza. De allí vendrán los aportes para contribuir a perfilar una noción de niñez alternativa a los discursos legitimados y se podrá hacer una relación directa entre vivir en condiciones de pobreza y configurar la constitución de subjetividad en niños y niñas.

Desde esta perspectiva, se ha utilizado el método de **triangulación interpretativa** de la información como estrategia metódica de la investigación. Este método ha sido utilizado para abordar fenómenos sociales teniendo en cuenta diversas perspectivas y ángulos de un mismo objeto de estudio. Se supone el entrecruzamiento de diversas fuentes que hablan de un mismo objeto de estudio, para llegar a la comprensión de la realidad estudiada. Según Tezanos, A. (citado por Infante y Jiménez, 2006), se pueden evidenciar al menos tres vértices: en primer lugar, el teórico; en segundo, la realidad y en tercer lugar, la interpretación que realiza el observador-investigador. Su más grande aporte es hacernos conscientes del carácter complejo, multidimensional y en construcción permanente de la realidad lo que lleva a generar nuevas estrategias para acercarse a ella. Esta estrategia permite aumentar la confiabilidad en los hallazgos de la investigación sin que suponga proponer un sola respuesta o explicación al fenómeno estudiado, además brinda la oportunidad de comparar teorías e hipótesis alternas a la nuestra, para explorar la realidad desde diversas perspectivas, igualmente favorece la evaluación, la crítica y enriquecimiento de los planteamientos del investigador en la comprensión de la realidad permitiendo crear una teoría. Pero su mayor potencial está en que sirve como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar relatos y teorías de

diferentes fuentes, así la investigadora tiene una comprensión más clara y profunda del escenario y los sujetos del estudio.

Ahondemos sobre los componentes de la triangulación:

- La realidad: aquí encontramos a los sujetos, que surgen en los registros de observación, entrevistas y talleres, así como los textos descriptivos que articuladamente manifiestan la forma de los sujetos de estudio.
- Teoría acumulada: Aquí se encuentran las conceptualizaciones que articulan las formaciones disciplinarias específicas a las que se recurre para profundizar la comprensión de lo estudiado y a las cuales se contribuye desde el proceso de interpretación.
- Observador-investigador: Es un sujeto en un horizonte histórico que es portador de experiencias, prejuicios, saberes y conocimientos y permite una interrelación y complementariedad entre los dos componentes anteriores.

Los tres puntos tienen manera de relacionarse entre sí, el interrogante que se pretende responder a partir de la delimitación de cada uno de los puntos y sus relaciones, permite aclarar el proceso de construcción del triángulo interpretativo. Una primera combinación es la que vincula al investigador con la teoría haciendo relación a las fuentes netamente teóricas que guían la investigación para hallar el cómo y porqué del acto propio de la investigación. La segunda relación se presenta entre la teoría y la realidad, donde se da sentido tanto a los datos recolectados como a la relación misma que presenta la teoría para la investigación particular. La última relación es la de la realidad con el investigador, cuando estos extremos se encuentran la línea que los une representa una doble intersubjetividad que implica un reconocimiento de la multiplicidad de perspectivas, de fragmentos que dan significados a la realidad y de los cuales la investigadora debe dar cuenta, por tanto hay una relación sujeto-sujeto presente en el extremo que representa la realidad. El triángulo se completa cuando en el proceso de la construcción del objeto de estudio se establecen conversaciones entre la realidad, la teoría acumulada y la investigadora, de esta manera el objeto emerge en el seno de una triple relación dialógica; objeto que surge en la expresión de un concepto que aporta al avance de los aparatos teóricos que sustentan las formaciones disciplinarias específicas (Tezanos, 1998).

La triangulación se logra así, mediante el análisis integrado de los datos obtenidos, a la luz de la teoría que permite comprender lo que es subjetividad y pobreza; y la noción que se construye de niñez a partir de la relación entre constitución de subjetividades y el vivir en condiciones de pobreza. La triangulación no es un proceso secuencial y transparente, es complejo en la medida que todo el tiempo los datos se leen en relación a la teoría y esta a su vez se modifica y se constituye en medida que está en contacto con los datos: luego de ver las maneras en que los niños y niñas que viven en condiciones de pobreza generan relaciones entre pares donde la lógica de inclusión es a través de lenguajes gestuales, verbales y corporales que sobrepasan nuestra comprensión, estamos redefiniendo la manera de “objetivizar” a la categoría niñez y esta redefinición permite replantear la posición de los niños y niñas ante un mundo que era considerado de dominio adulto (los adultos son los que determinan relaciones de inclusión frente a sus pares y frente al papel que ocupan sus hijos en el contexto en el que viven); un mundo que lejos de ser pre-establecido se va modificando por la dinámicas relaciones que plantea esta niñez (no es igual ser niño en la abundancia que en la carencia). Las condiciones de pobreza en la que viven los niños y niñas del barrio Los Olivos, les ha permitido generar relaciones con un medio considerado hostil para su desarrollo integro, a fin de pervivir en él. Esta idea de por sí establece parámetros para repensar a la niñez, problematizando las concepciones de carencia e incompletud a las que se asimilaba y parecían consolidarla.

### **1.3.2 Técnicas.**

Los procedimientos técnico-instrumentales están directamente vinculados con una toma de posición por parte de la investigadora con respecto a la realidad que pretende estudiar. Si la técnica es un procedimiento lógico que permite construir en pasos sucesivos un conocimiento sobre el sujeto, convierte al proceso de investigación en una empresa abierta, autorreflexiva, y permite además que sobre el proceso se corrija y aprenda. La pertinencia y especificidad de la situación investigada, no se pueden supeditar a un diseño rígido que anule su propio dinamismo.

En este marco de ideas, se han utilizado como técnicas las entrevistas y talleres; por las bondades que representan a la hora de trabajar con niños y niñas, ya que es necesario ahondar en varios campos vinculados y conocer su cotidianidad para lo cual es necesario una observación y una vigilancia suspicaces. Las maneras de acercarse a un niño o niña, desbordan la creatividad y recursividad del investigador: es necesario entablar diálogos informales, construir lazos de confianza, respeto y confidencialidad que les permita expresarse libremente, sin ataduras y sin la incomodidad de llevar a cabo una entrevista en profundidad, por ejemplo. Las preguntas y la recolección de datos exigen que las narraciones se extraigan de conversaciones, conversatorios, talleres lúdicos, artísticos, comentarios. Además se necesita de la observación constante y del acceso a los relatos que puedan suministrar quienes están interactuando con los niños y niñas en su cotidianidad, en los diversos ambientes en los que conviven.

#### **1.3.2.1 La Entrevista.**

Denominada como una técnica sistemática que se desarrolla durante un proceso de conversación, tiene como finalidad obtener información de fuentes primarias. En ella interviene la figura del entrevistador, quien toma la iniciativa de la conversación planteando preguntas referentes a un tema de interés mutuo y decide en qué momento el tema ha cumplido sus objetivos; y la figura del entrevistado que es quien facilita la información ya sea sobre un tema específico, sus experiencias, sus opiniones, etc. Esta técnica exige tener presentes los principios psicológicos del arte de la escucha y la empatía: el arte de saber relacionarse con el otro y el entorno, y la empatía que se genera en dicha interacción, la identificación mental y emocional del entrevistado con el entrevistador y sus estados de ánimo, percepciones, etc. Al estar expuestas las subjetividades en interacción estas se constituyen mutuamente, y la dinámica de vida de los dos se modifica. Frente a ello, el entrevistador debe estar dispuesto a la escucha, a entender, a discutir con apertura. La entrevista al buscar obtener una información determinada y precisa, permite que sea la investigadora quien dirija el proceso, pero sin buscar modificar conductas o intervenir en el contexto (como lo hace la entrevista psicológica). Muy en correspondencia con la entrevista semi-estructurada, en la cual se intenta recabar información suficiente.

Ante las múltiples “facetas” que presenta esta técnica, es de reconocer que la presente investigación toma la entrevista con ciertas especificidades: Es concebida como una conversación con propósito, en donde el “decir” del sujeto conocido es una parte fundamental, no solo por la palabra dicha, sino por las evocaciones, los relatos, las formas de decir, la producción oral, etc. que dan indicios del cómo se construye sentido y el cómo se aprehende el mundo. Su principal objetivo es recoger información, esto sin descuidar consideraciones respecto al ambiente adecuado para generar relatos: restablecer un rapport positivo, una interacción que permita una devolución y encuadre adecuados. Es un fenómeno grupal, en el que el entrevistado y sus relatos, son la fuente principal para recabar información. De ello lo fundamental es la conducción que se hace durante la entrevista, en la cual el sujeto debe considerarse como aceptado y valioso, a través de la empatía generada entre ambos. Justamente la entrevista precisaba ser un elemento de inducción que permitiera generar grados de confianza entre la investigadora y las niñas y niños sujetos de estudio, sin que se sintiera invadido un espacio que se considera íntimo y personal como lo es el lugar donde se vive.

### **1.3.2.2 El taller.**

El taller como dispositivo y metodología grupal e interactiva constituyó uno de los recursos centrales de la metodología de investigación. Frente a ello, el taller presenta dos posiciones de análisis: por un lado, es una técnica utilizada para recabar información, por otro, se ve cuestionado en sí mismo por la calidad de interacción que se genera entre los participantes. El uso de esta metodología responde a una inquietud epistemológica y pragmática, en la búsqueda de alternativas que permitan explorar los modos como los sujetos construyen sentido; la posibilidad de construir metodologías sensibles a la diversidad y de las dinámicas culturales de los niños y niñas que viven en condiciones de pobreza permiten una exploración que problematiza la actividad investigativa en sí y el lugar y privilegio que se le da al conocimiento y la reflexión académica. El taller (Pinilla, 2006) posibilita la reflexión sobre un saber-hacer por medio de la práctica, implica un trabajo colectivo de discusión permanente y requiere de una apropiación de herramientas teóricas que se discuten, se negocian, se seleccionan de acuerdo con las necesidades del grupo. El trabajo cimentado en esta estrategia implica un proceso continuo de

retroalimentación entre la teoría y la práctica, lo que garantiza el sentido de estas dos dimensiones.

Frente a este planteamiento debemos preguntarnos ¿Qué es lo que hace observable el taller, cuales son las unidades que podemos analizar? es importante abrir la posibilidad de interrogar y “manipular” al taller en cuanto metodología cualitativa de investigación y como objeto de atención empírica, ya que hay que analizar el tipo de información que se produce durante las sesiones y los modos en que las dinámicas propias de este tipo de metodologías grupales, interactivas y de proceso, entran a mediar y darle forma al evento, las narrativas e interacciones. Además hay que comprender la relación entre el taller, como espacio de interacción social y la vida cotidiana de los participantes. ¿El taller es un evento externo a la vida cotidiana de los participantes? El taller es visto como objeto de atención empírica, intelectual (reflexión) y social (hecho social) que tiene lugar en una dinámica relacional, espacial y temporal específica. Los elementos que caracterizan y enmarcan su especificidad son: la experiencia localizada en el tiempo-espacio (aquí y ahora); el que los participantes adquieran estatus de colectividad durante el lapso de tiempo que dura; se construye así un “nosotros” temporal marcado por los diferentes modos en que cada participante se siente y defina como miembro de éste (grados de cercanía, lejanía, interés, desinterés); se generan unas relaciones y reacciones posibles frente a la presencia de todos (aceptación que incluye la resistencia o el no querer estar ahí o el considerarlo inútil).

Esta formación de un “nosotros” espacio-temporal incluye también a la investigadora quien se constituye en un punto de referencia desde el que por ejemplo se controla el tiempo, se arregla el espacio, se formulan preguntas, se toman decisiones (Ghiso, 1997). No cabe duda que la manera en que se extrae información desde el taller es más compleja que en la entrevista, pero este, no solo permite recabar información sino que su propia dinámica, hace que los sujetos establezcan relaciones que permiten análisis que sobrepasan la palabra dicha. En el taller los niños y niñas dejan ver sus subjetividades, y la manera en que estas interactúan y se producen mutuamente. Tanto el dato extraído de la actividad misma como la dinámica propia de trabajo permite extraer información fundamental para la constitución de nociones como niñez y subjetividad, empezando por establecer que las dinámicas de vida en la niñez son tan complejas y tan diferentes a las

de los adultos, que no permiten que se tomen a estas últimas como parámetro de formación de conocimiento y de análisis.

Si lo que se busca durante la sesión es explorar múltiples dimensiones, se requiere que las actividades permitan diversas formas de relación entre los participantes, el uso del espacio, formas narrativas y discursivas, de manejo de convenciones y competencias, etc., por eso durante los talleres se usan varios recursos: dibujos, recortes, elaboraciones artísticas, historias, fotos, etc. Por ejemplo, al estar dos o más personas interactuando por un determinado tiempo, se va creando un imaginario y un relato colectivo que no existía antes del taller, se constituyen tramas de relaciones y tramas de significados y comunicaciones que permiten abrir paso a la constitución de subjetividades al igual que lo hacen las reflexiones, relatos, producción de conocimiento y momentos de negación y conflicto que allí circulan. Dentro del taller se identifican implicaciones sociales, culturales y personales, además se trabaja desde lo individual y desde lo social en una dinámica relacional: entre sujetos (participantes, participantes-facilitador, parejas, grupos, plenaria), entre sujetos y espacio, entre sujeto y producto (imagen que produce, relato, etc.) y entre sujeto, cuerpo y entorno. Un aquí y ahora donde se generan nudos de relaciones no solo desde el decir sino desde la interacción (corporal, dramática, gestual y espacial) y desde el hacer. Se crea un tejido semántico en el que se construyen individual y colectivamente redes de sentidos y descubrimiento de los sentidos de los otros (Ghiso, 1997).

La dinámica del taller se considera como proceso de producción en sentido pragmático (se aprende haciendo), tecnológico (se producen resultados materiales y tangibles) y simbólico (discursos, símbolos, relatos que salen a flote), Ghiso, A. (1997) relaciona así el concepto de taller con el hacer: hacer ver, hacer hablar, hacer recordar, hacer conceptuar, hacer analizar. Durante el taller, el grupo y los sujetos producen conocimientos al circular narrativas, intercambiar puntos de vista, negociar significados, llegar a consensos interpretativos u observacionales, pasar por discusiones, momentos de silencio, estallidos (risas, rabia, lágrimas, dispersión) y conflictos. La elección de los relatos, sus modos de narrar, las interjecciones de los otros (verbales, corporales o gestuales), las moralejas, van construyendo “consensos” y “discursividades” acerca del significado de lo que se hace. Esto emerge de la conversación grupal que va surgiendo y que ciertamente incluye debate, desacuerdos, momentos de tensión, rupturas (Ghiso, 1997). El taller constituye

entonces un espacio donde tiene lugar una dinámica colectiva y participativa en la que desde actividades prácticas continuamente se resitúan los participantes y la investigadora, así cada participante se va definiendo en relación con los otros y en el proceso. La clave metodológica y de interacción está en el durante, los métodos como las artes verbales y visuales, permitan explorar múltiples dimensiones de sentido desde las que los sujetos producen su realidad (Riaño, 2000).

### **1.3.3 Trabajo de campo.**

Se llevaron a cabo entrevistas informales con los niños y niñas de donde se extraen datos básicos como: conformación familiar, ambiente y condiciones en que viven; y percepciones e imaginarios respecto a vivir en condiciones de pobreza. Las entrevistas duraron alrededor de 40 minutos, dependiendo del tiempo del que disponían las niñas y los niños.

También se diseñaron, modificaron y ejecutaron diez talleres, determinados estos como espacios adecuados para analizar las sub-categorías y descriptores, que resultaron de analizar las preguntas para recabar información. Su ejecución permitió trabajar abiertamente con los niños y niñas; dando paso a relatos y comentarios que permiten conocer procesos complejos de interacción entre lo que está tan dentro de la piel, como lo que viene de afuera; procesos que permiten configurar subjetividades. Igual se presentaron situaciones imprevistas que permitían conocer reacciones de ellos ante acontecimientos determinados y que permitían develar los grados de singularidad y “componentes subjetivos” que es el caso conocer y explorar. Tanto la actividad desarrollada durante los talleres, como aquellos “espacios de fuga” son imprescindibles de análisis; por ello, los talleres se toman como una excusa notable para poder conocer la subjetividad que se va constituyendo en la interacción mutua. El taller es reconocido como técnica y también como objeto de análisis. Este proceso duró tres meses, con la participación de tres niñas y cuatro niños que viven en el barrio Los Olivos (primer y segundo sector). De ello resultaron registros descriptivos e interpretativos que permiten la relación de los datos obtenidos con la forma de comprender las categorías. Los registros son una fuente secundaria que permite el análisis de la información.

Añadido a lo anterior, se realizaron unos diarios con el fin de recabar información sobre el lugar en el cual viven estos niños y niñas, por medio de visitas realizadas por la investigadora; además de hacer referencia a los encuentros esporádicos con los niños Granados. Esto con el fin de ampliar la perspectiva respecto a los datos que se van recabando.

## **2 SOBRE LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN NIÑOS Y NIÑAS**

Comencemos insistiendo en que la subjetividad se refiere a algo del sujeto, lo que emerge en cada acto desde el cual se apropia de la realidad, reiteremos también que la subjetividad comprende diversos aspectos como se habían descrito: es propia del ser humano, deviene un proceso, su naturaleza es de carácter social y necesita una materialidad. Con estos referentes, consideremos entonces que la constitución de la subjetividad en los niños y las niñas se analizará desde tres frentes de trabajo fundamentales: esta constitución conlleva una apropiación de sí mismo y de la realidad por parte de los niños y niñas, en ello encontramos una fuerte incidencia de las instituciones, especialmente en la manera de subjetivizar sus cuerpos; y por ende en esa relación dentro-afuera, el sujeto es constituido y producido.

Para iniciar con este análisis a continuación una síntesis de la manera como la historia ha materializado al niño-niña a través de sus estudios, terminando por comprender que aún el niño-niña sigue perteneciendo a las categorías que sobre él establecen los adultos.

### **2.1 CONCEPTUALIZACIÓN Y ESTUDIOS**

Hablar de subjetividad de los niños y niñas debe permitir posibilidades en sus vidas, más allá de las impuestas por el modelo adulto. Según Martínez, M. (2006), si la historia personal, el contexto y la cultura son constituyentes de la subjetividad y a la vez determinan el devenir (desde lo que está instituido socialmente), es claro que el sujeto-niño emerge en la tensión permanente entre lo determinado y lo indeterminado, por lo tanto la tarea de constitución sobrepasa dichos categóricos. En ello, es necesario cuestionar cómo la subjetividad ha sido regulada por los centros de poder que definen el tipo de sujeto necesario para que el sistema se conserve a sí mismo (Bleichmar, 1999). La constitución de subjetividad es producto de un contexto intersubjetivo, donde

necesidades como la autonomía y el reconocimiento se entrelazan (Díaz). Formar subjetividad requiere tener un esquema de referencia desde donde se piensa y reflexiona la realidad, que permita al sujeto poseer modos de sensibilidad, pensar, sentir y hacer en el mundo.

Al hablar de subjetividad en la niñez, es necesario hacer referencia a la manera como históricamente se ha definido y comprendido al niño. Los estudios hacen referencia a la infantilización (Propper, 2001), idea que permitió en el siglo XX comprender las necesidades, intereses y características del “infante”, siendo este una propiedad de la familia donde la calle representaba un espacio peligroso. Nace la escuela como la protectora, surgiendo así el sujeto “alumno”, pensando en el niño como un “sujeto institucionalizado”, carente e incompleto, sujetado a la norma, la institución y los discursos legitimados. Con la pedagogización y la institucionalización del libro, se crearon dos vías de análisis respecto a la constitución de subjetividades: una, relaciona la subjetividad con los procesos de socialización de los niños y las niñas; la otra es la relación que se entabla entre la domesticación educativa de los cuerpos y la llegada de la imprenta y el texto escrito a la escuela, lo que permitió generar sujetos pasivos y dependientes, con subjetividades ligadas al esfuerzo, la demora, la espera y el respeto a la autoridad. La instrucción y gradualidad modelaron la identidad infantil, quedando así su cuerpo limitado a categorías de dependencia, heteronimia, obediencia y ubicándolo en el lugar de ignorante.

La idea de infancia se relaciona a la familia (subjetividad filial) y la escuela (subjetividad pedagógica) según el discurso moderno occidental, presentando un monopolio en la distribución de saberes infantiles: la ley que regía en la familia, lo hacía en las escuelas y la empresa. En el siglo XX el Estado formó la subjetividad a través de la lectoescritura, entonces la constitución de la subjetividad se gestó en la comunicación: el lenguaje era el medio para interpretar, dar sentido a la experiencia e incorporar los significados de la cultura. La cultura escolar al comprender prácticas, saberes y representaciones a partir de la institución, instituyó subjetividades que llevaron a la organización racional de la vida. Pero ahora la subjetividad se instituye en escuelas destituidas y familias perplejas. El sujeto-niño es una construcción social que se socializa cuando adquiere una lengua, una serie de normas y valores; va conformando una personalidad, construyendo una

subjetividad, como conciencia práctica y conjunto de capacidades reflexivas en la medida en que mantiene relaciones con el medio ambiente natural y social en el que vive. Sin embargo, la manera como se ha organizado el mundo, deja fuera gran parte de la población que no cumple con lo socialmente aceptado por el pensamiento hegemónico, modificando los patrones culturales y a las instituciones encargadas de la cultura. Así, la escuela ya no se considera ámbito exclusivo en la transmisión de saberes y la constitución de subjetividades, evidenciando una discriminación hacia las clases marginales. A esto ha contribuido mucho la aparición de la tecnología y las comunicaciones, primero con la incursión de la televisión, luego con el computador e internet, desapareciendo la jerarquía que implicaba barreras de control en el acceso, como también los “secretos” que preservaban la vergüenza e ingenuidad que configuraron la “infancia” (Postman, citado por Propper, 2001). Con la aparición de las NTICs<sup>4</sup> se eliminaron las barreras espaciotemporales y surgieron nuevas formas de adquisición de la información en las relaciones interpersonales y la conformación de las subjetividades. Hemos pasado a un tiempo donde ya no hay instituciones estables, donde el sujeto ya no es una inscripción localizable, donde las búsquedas son instantáneas, donde el televisor desdibujó la división etaria pues hay acceso de información a cualquier edad. En la cultura mediática las prácticas, saberes y representaciones operan a través de los medios masivos y tecnologías dejando de lado las prácticas controladoras y reguladoras. La subjetividad mediática se mueve entre la actualidad, la imagen y la opinión, el discurso mediático requiere descentramiento y exteriorización, sometiéndonos a una multiplicidad de estímulos, a una sobrecarga de información que no siempre se puede procesar. El sujeto hoy desarrolla todas sus experiencias sociales a partir de la percepción, que tiene predominio sobre la conciencia y de la opinión que predomina sobre la palabra.

### **2.1.1. Recorrido histórico de la niñez en Colombia.**

El tema de la niñez se vincula a procesos de desarrollo institucionales, estructuras familiares, componentes afectivos, y conlleva una carga emocional particular. Acercarse a la niñez es mirar las formas en que la sociedad y los sujetos hemos experimentado los sentimientos más primarios (causantes de abandono, infanticidio, abuso, guerras) así

---

<sup>4</sup> NTICs: Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

como hemos creído expresar lo mejor de nosotros, desplegando la caridad, creando escuelas o desarrollando la medicina, creando vacunas, fundando revistas e inaugurando cátedras. Al parecer lo que definía el estatus infantil y la normatividad doméstica y jurídica, era la calidad de los vínculos que se generaban para con el niño, más que los ciclos vitales definidos por la biología y la medicina (Maranelli y Rodríguez, 2007).

La idea del niño en Colombia se une a la manera en que ha sido gobernado y a las estrategias biopolíticas y los mecanismos de intervención sobre su cuerpo (medicina, psicología, jurídica y educación). Durante finales del siglo XIX e inicios del siglo XX predominó la idea de que la población colombiana era un pueblo ignorante, inferior, con vicios genéticos y culturales, y con la obligación de hacer parte del mercado mundial (Amador, J.C. 2009). Durante los años veinte se pensaba que los problemas de la sociedad se debían a la degeneración de la raza, los vicios heredados y la predisposición biológica, discursos donde la “infancia” ocupó un lugar central por su estudio (pediatría, psicología) y los mecanismos de intervención sobre ella, dando origen a la oposición normalidad-anormalidad. En esta relación el niño se concebía como una torpeza orgánica que debía intervenir por medio de la higiene social, exigiendo tratamientos y modificaciones radicales al sistema sanitario del país. En Bogotá, los altos índices de desnutrición, las enfermedades, la morbilidad y mortandad y las epidemias, despertaron un interés por educar en higiene, puericultura, sanidad e incrementar las visitas médicas domiciliarias para proteger la salud de los niños-niñas y bajar los índices de mortandad temprana. De igual manera los hospitales buscaron mejorar sus condiciones de atención, varios centros hospitalarios e instituciones brindaron ayuda a los niños y niñas enfermos, pero los esfuerzos no mermaron el crítico estado a causa de la pobreza. Se hicieron campañas de prevención, cuidado posnatal, vacunación y antibióticos además de controles sanitarios en acueducto, leche, insectos, etc. Mejoraron así las condiciones sanitarias en gran parte de la ciudad y con las nuevas vacunas se combatieron enfermedades infectocontagiosas que causaban muchas muertes (Muñoz y Pachón, 1996).

Para los años treinta (Pedraza, Z., 2007 y Amador, J.C., 2009), los niños se clasificaban en normales, anormales y delincuentes, referenciando al modelo del niño normal, que carecía de deficiencias orgánicas, tenía padres legítimos, no frecuentaba la calle e iba a la

escuela. Los que no tenían estas características eran patologizados y sometidos mediante la estética (raza, color, rasgos cráneo-cefálicos inferiores), la condición etaria (edad irracional e impulsividad) y la morfología. Dentro de estas tipologías se definieron anomalías físicas, psicológicas y las relacionadas con deficiencias estructurales (ciegos, infirmos, sordomudos, retrasados mentales). Los discursos de degeneración de la raza promovieron la identificación de la anormalidad conllevando prácticas clasificatorias e intervención en los campos de la medicina, psicología y pedagogía. En este periodo, el progreso se relacionó con la infancia y sus mecanismos de disciplina, abriendo paso a la psicología experimental interesada en los procesos psicobiológicos y cognitivos del niño, indagando en el desarrollo, la anormalidad y deficiencias, como estrategias para mantener nociones de carencia. Surge la psicopatología que estudia los aspectos afectivos y morales, introducida a través de perspectivas sobre el carácter, la personalidad y la conducta, relacionadas con las etapas, los órdenes y clasificaciones de la psicogenética. Dentro de las prácticas médicas aparecen instituciones como hospicios, asilos, clínicas, que pretendían por parte del estado tomar el control de la población infantil a través de estrategias como atención, cuidado, promoción de higiene, capacitación a profesionales, etc. (Álvarez, A. 2002; Muñoz y Pachón, 1996). A partir de 1936, de los discursos de la catástrofe biológica de la infancia se pasa a los discursos de los vicios socio-culturales, a la degeneración moral y la obstrucción al progreso originada por la tradición campesina e indígena, que se definía como opuesta al progreso, idea que permaneció hasta los años cincuenta (Pedraza, Z., 2007 y Amador, J.C., 2009). En este periodo la educación de los pobres tenía grandes desventajas con relación a la escasa educación privada a causa de la desnutrición, el desinterés de los padres y la mal remuneración de los docentes. Dentro de las prácticas educativas aparecen las teorías biológicas y evolucionistas, donde se educaba al niño para el futuro, para la perfección, para modificar los defectos presentes. La antropología, psicología y biología apoyaban estos procesos con la antropometría escolar (Álvarez, A. 2002; Muñoz y Pachón, 1996).

Con la aparición de la urbe capitalina, a partir de los años cuarenta surge la mendicidad e inseguridad, de las cuales los niños eran los más afectados, dando paso al delincuente, objeto de atención, preocupación y control (Muñoz y Pachón, 1996). Aparece entonces la judicialización con dos líneas de desarrollo: el derecho penal para los delinquentes anormales y el sistema de protección para el niño familiar; respondiendo a los

requerimientos internacionales sobre los derechos de la infancia y el interés prioritario del niño. La autoridad recae en abogados y sociólogos que gestionan sobre el cuerpo social, con un interés de corregir la degeneración y alimentar el progreso. Como consecuencia, la disciplina social basada en la prevención de los males sociales, la educación liberal y la corrección de los degenerados sociales, serán la esencia de la nueva configuración sobre el niño (Pedraza, Z., 2007 y Amador, J.C., 2009). En adelante, en todo acto “anormal” se buscaba una causa fisiológica con intervención de jueces y psiquiatras infantiles, se consideraba que muchas enfermedades eran comunes entre los que vivían en un medio hostil a las buenas costumbres (Álvarez, A. 2002). El progreso significaba adquirir cultura y patrones de limpieza, productividad y respeto por la unidad nacional, donde la existencia de los niños delincuentes se vuelve un fenómeno visible, llevando a perfeccionar el aparato jurídico, aparecen entonces los juzgados, reformatorios y correccionales. Los niños abandonados, enfermos, ilegítimos, delincuentes, eran expresión de fracaso de la política pública, por ello campañas sobre nutrición, psiquismo y prevención de enfermedades serían una prioridad para los funcionarios oficiales (Pedraza, Z., 2007 y Amador, J.C., 2009). Ser niño era hacer parte de la nación y asumir los buenos modales de la familia, distanciarse de la delincuencia, el mundo adulto, la calle y las imágenes del cine, para construir una personalidad cívica y religiosa, por ello el niño mentalmente débil era considerado un fenómeno social y el niño pobre era considerado como un individuo que debía redimirse, así proliferaron instituciones, discursos y sujetos que protegían a la niñez (Álvarez, A. 2002; Muñoz y Pachón, 1996). El interés de la religión por preservar las buenas costumbres llevó a que el niño fuera objeto de regulación y adoctrinamiento con el manejo del misal, los sacramentos y rituales, donde la primera comunión se convertía en una fiesta pública y escolar. En este tiempo, las fiestas sociales y religiosas no eran un tabú para los niños, hasta les celebraban fiestas especiales, tradición que aún se mantiene (Muñoz y Pachón, 1996).

Durante los años cuarenta y cincuenta, la prioridad es el niño, prevalece el discurso sobre los derechos de la infancia y la necesidad de crear un sistema de protección efectivo en la reeducación de los desadaptados sociales y la atención a los abandonados. Se incorporaron dos enunciados sobre el niño: uno, sobre la anormalidad, la propensión a la delincuencia y la dificultad para adaptarse al medio, y otro, bajo la proclamación de la Declaración de los Derechos del niño, que asumió a estos sujetos como representantes

naturales del proceso de modernización. Se trata a los anormales mediante el encierro en instituciones especializadas: se capturan, anulan e invisibilizan mediante prácticas judiciales y pediátricas (Pedraza, Z., 2007 y Amador, J.C., 2009). El nuevo derecho social y tutelar, orientado por el Congreso Panamericano del Niño, se concretó en leyes sobre el patrimonio familiar en zonas rurales y urbanas, donde el niño se consideraba un menor con derechos, sobre el que se interviene tutelarmente. De ello surgen códigos o estatutos del menor o la familia, donde se reglamentan los asuntos sobre la protección de menores, en Colombia esto se concretó en 1968 con la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Sobre el niño de los derechos prevalecían intervenciones guiadas por las teorías del desarrollo, por considerarlo promesa de productividad y por su definición de futuro ciudadano-trabajador. En Bogotá el niño de la calle, el gamín, fue una preocupación constante por su estilo de vida. El tratamiento del delincuente sería objeto del derecho, donde la productividad, el desarrollo y la seguridad orientaban las formas de disciplinamiento y buen encauzamiento, de ahí la victimización de la “infancia”. Entonces el dispositivo jurídico y la búsqueda de desarrollo, mediante la victimización y compasión, promovieron nuevas formas de subjetivación y de control biopolítico donde al niño casero se le trataba con severidad y al niño callejero se le trataba con compasión, surgiendo prácticas de caridad, primero entre las mujeres de posiciones acomodadas y comunidades religiosas, luego por medio de intervención de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, y por interés de la ciudadanía en general (Pedraza, Z., 2007, Amador, J.C., 2009 y Álvarez, A. 2002).

Al interior de las familias hubo grandes transformaciones respecto a su constitución y el papel de la mujer, todo ello afectó principalmente a los más pobres, y los niños y niñas comenzaron a encontrar refugio en las calles, huyendo a causa del castigo, el hambre o los padrastros. La mamá obtuvo un lugar privilegiado ante la crianza de su bebé y se insertó también en el ámbito laboral. Las niñas pasaron a prepararse para la vida profesional y universitaria en igualdad de condiciones a los niños para asumir las necesidades de la vida moderna. En esta revolución los niños y mujeres comenzaron a pedir su libertad y la posibilidad de tener ideas propias, defenderlas y hacerlas efectivas. Aparecen escuelas mixtas y juegos que no establecen diferencias entre niños y niñas que empezaron a influenciarse por Norteamérica al ser esta una potencia dominante. Los juguetes y juegos se destinan especialmente para la edad e interés particular del niño-

niña, aparecen los parques de barrio, las actividades creativas recomendadas por psicólogos, la lectura de cuentos especiales para los niños y la celebración de la navidad especialmente para ellos (Muñoz y Pachón 1996).

Luego de mediados del siglo anterior, el sujeto niño se transforma con la transición de lo religioso-militar a lo político-administrativo. La niñez pasa a manos de instituciones laicas, de orientación liberal y científica. El niño se concibe entonces como un ser con constitución modificable según el contexto, con naturaleza y carácter propios, con cualidades a estimular y defectos, reconociendo sus problemas del comportamiento y las dificultades en el desarrollo de su personalidad, adjudicándoles emociones, sexualidad, ansiedad y temores. Se sugiere inculcar hábitos, desarrollar la inteligencia y la imaginación, involucrar el juego en la educación, concebir las fantasías y sueños como maneras de comprender el mundo, y fomentar la curiosidad y exploración. El adulto debe respetar la expresión propia de los niños, evitar imponer su voluntad y tratarlos abierta, democrática, prudente y dulcemente. Por los años setentas, los libros, juegos y las calles se remplazaron por la televisión, a la que maestros y padres se oponían por considerar que alienaba la mente de los niños, quienes pasaron a ser artistas y espectadores del cine, el teatro y el espectáculo (Muñoz y Pachón, 1996). Los medios de comunicación y la tecnología desplazaron la escuela dando un giro trascendental a la forma de apropiarse del mundo, de generar sentido y de constituir subjetividades. Se pasa así a una subjetividad cimentada en la excitación de los sentidos, la inmediatez y donde el adulto pierde los privilegios que tiene frente al trato de temas considerados excluidos para la niñez (Álvarez, 2003).

Pero los niños y niñas sujetos de estudio del presente trabajo, se encuentran excluidos y ellos mismos se han excluido de esas formas otras de ser niño, pues pasan escasas horas frente a la televisión y no visitan cines o centros comerciales por vivir en lugares marginados de tales “privilegios”, estos niños pasan su tiempo entre la escuela, el trabajo de sus padres y la calle, lugares de los cuales hacen parte por motivación e intereses personales, para ellos el trabajo se ha constituido en una forma de ser en sociedad que suple necesidades. Son excluidos de los procesos sociales y culturales contemporáneos, ligados a la tecnología, por acceso inexistente al internet y las computadoras, además no pasan mucho tiempo en la casa para decir que son hijos de la televisión. Por otra parte,

aunque son institucionalizados por el colegio al cual asisten, demuestran (como lo veremos adelante) con sus actos que no hacen parte de las restricciones, el disciplinamiento y el atacamiento de la norma. Es de aclarar que frente a este tema de la constitución de subjetividades, los estudios se han sobre-fragmentado al relacionarlos explícitamente con la escuela y la incursión de los NTICs. Hace falta determinar cómo las actividades cotidianas y las maneras de construir realidad en contextos no escolares, no mediáticos, permiten comprender la constitución de subjetividades de niños y niñas excluidos de estudios predominantes.

Vemos como la subjetividad se configura y transforma con los procesos sociales, políticos, biopolíticos y culturales, en los que el sujeto-niño está inmerso. Así la subjetividad de los niños y niñas bogotanos se ha configurado con una fuerte presencia de los procesos de subjetivación. El sujeto-niño es inédito y producido en cada situación desde su vínculo con los otros, pues no hay nada en él que no implique interacciones personales; en ese proceso de culturización y de subjetivación, la apropiación de la realidad y de sí mismo determina lo que ha hecho el sujeto de sí en relación con su contexto cultural e histórico y las normas e instituciones que lo determinan.

## **2.2. CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES COMO APROPIACIÓN DE SÍ MISMO Y DE LA REALIDAD**

La constitución de la subjetividad debe situarse como una construcción histórica, social y política, haciendo referencia a un sujeto nunca acabado ni determinado, de ahí que la constitución de la subjetividad devenga identidad. El proceso de subjetivación es uno de aquellos por el que atraviesan todos los procesos sociales del sujeto, como la socialización y la institucionalización; por medio de este, el ser humano construye sus ideales, sus razonamientos, sus propias pautas y valores, su moral y su identidad como ser individual y social. Producir subjetividad es determinar la manera en que se constituye la singularidad humana en el cruce de universales necesarios y relaciones particulares que la transforman, la modifican y la instauran.

En la medida que un niño-niña es actuante, es sujeto también, al reconocer su voz hemos de cambiar la idea de su inocencia y reconocer la manera en que adquieren fortaleza, lejos de determinantes referentes a la edad, o la incapacidad de argumentación, defensa o actuación; lejos de considerarlos “titulares” de derechos, necesitados de protección, es de reconocer en ellos, actos que permiten evidenciar su apropiación de la realidad, como los analizados a continuación. Para este propósito, se toman relatos de los niños y niñas, extraídos de las conversaciones planteadas en los talleres, en este aspecto específicamente, vemos cómo los niños se expresan acerca de lo que piensan y sienten, compartiendo de sí los aspectos que más identifican. En una dinámica de reconocimiento, los niños dialogaron acerca de situaciones agradables y desagradables que viven a diario:

“Quiero que se vayan los ñeros y ese basurero... los atracadores, que se vaya la basura... en las noches no dejan dormir mi papá tiene que levantarse porque fuman y hablan. Una noche se robaron la tapa del alcantarillado.”

“Me gustaría que se fueran los ñeros, los ladrones, que cambien el caño porque a veces se caen las gentes ¡casito se cae una señora allá! y que arreglen el parque porque esta dañá'o.”

“Me gustaría que no robaran más”

“Que se vayan los hombre malos, que se llevan a las niñas por allá y le hacen cosas malas... vienen de la María”<sup>5</sup>

“Yo quiero que pavimenten y que arreglen la tubería, además que pongan rodadero en el parque, pero uno bueno. Cuando vino el alcalde, prometió arreglar el tubo del agua que se desperdicia... él quiere arreglar las calles”

“Que cambien la tubería porque el agua se desperdicia y no llega a las casas, que no se vaya el agua, ¡ah! Y que maten las ratas”.

“Llegan allá todos los zorreros y eso botan la basura como si fuera un basurero... Los zorreros viven cerca al humedal”<sup>6</sup>

“Que en mi casa no boten la comida, hay niños que no comen y no me gusta que boten las cosas solo porque no les gusta”.

“Que no quiten el parque, lo cambiaría por uno nuevo.”

“Que no cambien y el parque y la ciclo ruta...”

Las maneras de hacer referencia a sus vivencias permiten determinar el grado de apropiación que tienen de sí mismos y de las maneras de hacer lecturas acerca de las realidades que viven. En sus relatos vemos como se involucran normas, valores, creencias y lenguajes, en la elaboración de su experiencia y del sentido que le dan a la vida (Torres, 2006). Sus propias vivencias marcan su manera de leer el mundo y

---

<sup>5</sup> Este es un sector altamente estigmatizado, los relatos locales hacen referencia a que en la María es donde conviven los “basuqueros y expendedores” del sector, además que estos consumidores salen a otros lugares a robar.

<sup>6</sup> En visitas al humedal, quienes lo cuidan hacen referencia al problema ambiental tan grande que han traído los zorreros y las fábricas de reciclaje alrededor; por grandes sectores del agua del humedal se ven las cantidades de basura tan abrumadores y los olores son irresistibles. De hecho, los Olivos y la María están cimentados en lo que antes era una gran humedal.

apropiarse de la realidad, permitiendo reconocer un proceso de constitución, permeado de experiencias y aprendizajes personales. Podemos ver cómo estos niños y niñas expresan sin pretensiones de verdad, unos argumentos que permiten ver el grado de conciencia que tienen sobre su entorno, en su calidad de sujetos son voceros de situaciones, haciendo alusión a sus realidades inmediatas, imprimiendo así una parte de sí mismos en los enunciados que expresan, además que muestran una posición particular frente a lo que enuncian, y se sitúan en un lugar activo en relación con su relato.

Frente al contexto de crisis moral, ética, comunitaria, social, que presentan estos niños y niñas, han organizado su yo, cualificando sus sensaciones y traduciendo sus deseos, armando así su propia subjetividad. En esa relación directa del niño con la realidad de su comunidad y su hogar, han adquirido juicios propios respecto a las situaciones vividas. Estos niños son sujetos actuantes por la manera en que generan inclusión en su mundo y se apropian de la realidad en que viven. Al ser sujetos no pueden considerarse como carentes de palabra ya que en sus relatos están mostrando ser sujetos –de derecho-, con titularidad propia: sujetos capaces de evidenciar problemáticas, analizarlas, cuestionar acciones, emitir juicios, expresar percepciones, sugerir respuestas y soluciones. La limitante para reconocerlos como sujetos viene de la incapacidad de los adultos para deconstruir el imaginario creado de “los infantes” (Galvis, L. 2006). Para estos niños y niñas la identidad tiene un sentido que se expresa con sus propios medios y con sus propios instrumentos, sin necesidad de pensar en el desarrollo evolutivo para determinar cuándo se es capaz de tener voz propia y ejercer su rol de sujeto. La autonomía es la manera de ser, al poseer la autoría en los actos y palabras, ésta es la esencia de la titularidad del sujeto democrático y por ende, de los derechos que lo definen como persona digna y del ordenamiento jurídico que hace posible el ejercicio de esos mismos derechos.

En el siguiente fragmento se puede apreciar cómo a través de un diálogo guiado por ellos mismos, dejan ver su posición frente a lo que viven en lo cotidiano, además del grado de afectación de ello y las maneras como se apropian de su mundo para analizar y resolver los problemas propios de su comunidad:

Problema dos:

Wilter dice que en Los Olivos hay muchos accidentes y muchos heridos. Le pregunto ¿Accidentes donde hubo? Responde: “por allá lejos”. Wilson: “lejos, en la casa de él (señala a Wilmer) que es que, yo también voy a la casa de él y allá, allá es donde, atracan y matan a la gente”, Pregunto: ¿En dónde?, dice Wilson: “Abajo en la María ah, sí... ayer estuvimos en una reunión... y el... alcalde dijo que van a quitar todo, el caño de la María”. Dicen los demás niños: “Que lo quiten, se ha caído harta gente, está desapareciendo”. Pregunto: ¿El caño queda cerca o lejos? Dice Wilson: “Cerca a la casa de éste (señala a Wilter) también a la mía...se cayó un chino allí” Pregunto cuál sería la solución que le pondrían al caño, “Que lo quitaran” aseguran, agrega Wilson: “Y es que lo están quitando... ah, pero totiaron los tubos del agua”, dice Wilter: “no, le están echando arena para que se baje el agua, cuando lo estaban secando... y cuando fui a la casa de él hace ratico, y ahí, eso había mucha agua que se estaba regando y estaba un poco de gente porque rompieron un tubo grande. Pregunto: “quienes”, dicen: “Fueron los del acueducto. ¿Por qué?, ¿ah? Responde Wilson, luego explica “porque no vieron casi, donde estaba el tubo”.

Problema cinco:

Jacqueline nos explica: “Un día iba corriendo, y un niño me hizo zancadilla, me caí, y fui donde la profe y le dije, la profe que... iba a entrar, le dije a mi mamá que no me ‘pasaia’ el dolor y me llevaron a la clínica, el día que yo falté, que la clínica me dijeron que tenía una cita médica y la cita médica me toco perdela y era jueves era a las seis de la tarde, tenía la mano así puesta (tuerce la mano)”

Soluciones al problema: dice Julián: “diciendo que no haga zancadillas, que no peleen” y agrega Wilter: “porque le puede romper la cara”, sigue Julián: “porque uno se puede caer, se puede romper, entonces él se mete en un problema”. Wilter le contaría al profesor “que la hicieron caer” Pregunto entonces: ¿Cómo resuelven estos problemas cuando les sucede a ustedes? dice Julián “ah, yo lo cascaba”. “Lo cogíamos a piedra” dice Marisol. Julián entonces comenta: “Luis E. que’s más tonto que llega molestando, le llegaba pateando al niño, que día lo saqué fue chillando. Estaba hay quieto eso empieza a uno, a fastidiarlo ahí a uno, ‘vaya haga eso’... ‘hay váyase de acá’ fastidia hartas veces, a los demás compañeros, a Daniel le dice bache, a Adrian le dice Adriana y a hartos, a todos los fastidia...va y dice a la profesora que él no estaba haciendo nada”.

En este último problema podemos ver que los niños y niñas hacen una primer referencia al diálogo como mecanismo de resolución de sus problemas, pero al inquirir en la manera como realmente resuelven sus problemas, consideran que no es dialogando; esto se comprende desde sus esquemas referenciales, pues en ellos, los medios con los que socializan (escuela, familia, mass-media) han creado discursos adecuados referentes al dialogo, la civilidad, la tolerancia etc., pero reconocen luego que sus estilos de vida, también aprendidos de los medios que los socializan (calle, escuela, familia, mass-media) son los que realmente conducen su manera de proceder en el mundo. Estos niños y niñas piensan y se piensan como sujetos en una realidad inmediata que los afecta y sobre la cual presentan argumentos que los implica en sus complejas dinámicas sociales, donde el ambiente está expuesto a altos niveles de contaminación por la basura que los asedian y las plagas como las ratas, donde hay conflictos cotidianos como los que se señalarán a lo

largo de sus relatos y en donde se presentan zonas de riesgo sin señalización como es el caño.

Frente a esto, es importante reconocer que al reproducir palabras de otros, o las suyas propias, e introducirlas en su discurso, estos niños y niñas se apropian de ellas, actualizan el enunciado al tiempo que lo legitiman, se responsabilizan de su contenido e intentan convencer a la investigadora sobre la veracidad de sus relatos (Pinilla, 2006). Podemos ver en sus comentarios como estos sujetos en tanto participantes de un evento comunicativo y social, establecen relaciones entre lo dicho y la situación social tal como la interpretan, permitiéndonos determinar que el contexto no sólo es social sino cognitivo y personal, porque cada persona tiene su propia interpretación de la situación social en que participa. Los relatos se presentan como una construcción subjetiva, en cuanto al niño le pertenece el relato, selecciona lo que le parece pertinente contar y da su propio punto de vista en función de sus procesos de elaboración de narraciones, esta simple selección permite determinar la apropiación que tiene un sujeto frente a sí mismo. La simple elección de una palabra en un enunciado implica su posicionamiento como sujeto (Pinilla, 2006):

Problema cuatro:

Lo lee Julián: "Un día en el colegio, afuera, las pandillas se pelearon dándose machete y piedra y porque el equipo perdió".

Comentarios: "Un día le pegaron una puñalada acá (Wilter muestra el pecho) a un señor. Dice Wilson: "Las pandillas de millonarios y de América y de Santafé", agrega Julián "eso a cada rato, las pandillas por las noches a veces se vienen a pelear acá, en el potrero". Dice Wilson: "y mi compañero también se mete, Michael y Wilson Trujillo...sino que ellos pues, cuando hay peleas de pandillas, ellos siempre se meten y les pegan (...) y llegan diciéndole a la profe que les pega la mamá"

Pregunto qué harían para solucionar el problema y responden: "decirle a la mamá porque después se agranda más el problema, (Wilson interrumpe diciendo "yo le digo a la policía, se ríe) después ¡ha!, después, la profesora llama a la mamá y le dice por qué le pegó al niño, y le dice la mamá yo no le pego y ahí se agranda más el problema, y así si le pegan de verdad, le pegan por mentiroso".

Pregunto: ¿Cómo solucionarían el problema de las barras para que no se peleen tanto? dice Wilter: "Hablando", agrega Julián: "no, ha, hablando se matan". Wilson: "les diría ¿Por qué rompen los vidrios de las casas y las puertas? o también por allá por los Olivos, hay también muchas bandas, no ve que también que mataron a un señor, le pegaron un tiro... porque le iban a robar el celular entonces el señor no se dejó, le pegaron un tiro"

En las intervenciones de estos niños podemos determinar que tienen una voz propia, un lenguaje aprendido del ambiente, resultado de los procesos propios de subjetivación,

determinando así que tienen derecho a opinar y plantear alternativas ante problemáticas que viven continuamente y respondiendo a lo que sucede en el contexto en el cual están inmersos. La reivindicación de su voz es importante hoy en día, no solo porque a partir de la Convención se ha generado este estatus de sujeto, sino también porque en la ciudad moderna no hay cabida para los niños, sus necesidades o su esparcimiento. “Estos niños son portadores de una opinión y una voz que nos permiten conocer cuáles son sus posturas frente a la realidad que viven, ellos son producto de la interacción con el otro, en los diferentes ambientes donde socializan, donde el contacto físico, mediado por el lenguaje y las narrativas, son primordiales” (Infante y Jiménez, 2006). Al juzgar que un niño es incapaz de ejercer la razón, estamos desconociendo la potencialidad de generación de sujeto, porque hasta las respuestas que los bebés dan ante los estímulos, demuestran un conocimiento del mundo y una selección de respuestas. En este punto la cuestión es determinar qué clase de relaciones hemos generado con los niños para identificarlos como sujetos o no-sujetos (Galvis, L. 2006).

### **2.3 EL PAPEL DEL CUERPO Y LAS INSTITUCIONES EN LA CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD**

Se consideró durante el siglo XIX que el principal enemigo de la buena conducta era el cuerpo, de ahí que el docente viera en la interioridad del niño un adulto en pequeño, interioridad compuesta por un alma sometida a tendencias malas por estar ligada al cuerpo. Se consideraba el alma hecha de virtudes, vicios y errores que debían exteriorizarse en palabras y comportamientos semejantes a las verdades del magisterio: el catolicismo de Trento y el del padre Astete, etc. Era entonces un obstáculo al progreso moral, el sensualismo o la concupiscencia de la carne que era el principio de la degeneración, llevaban a la impotencia de producir grandes obras, de abrazar el sacrificio y vencer el delito (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

Pero hoy entendemos que estas ideas reflejan los modos de subjetivación que se establecen frente al cuerpo; este ha sido motivo de normalizaciones por parte de instituciones que a través de la historia han creado relatos sobre la infancia,

especialmente la institución escolar. Durante el siglo XX (Pedraza, Z. 1996) el cuerpo fue objeto de regulaciones por parte de instituciones y disciplinas científicas: Inicialmente el cuerpo se relacionó con el cuidado del alma; se buscaba que el ciudadano colombiano fuera una persona correcta en sus actos y en sus conductas tanto íntimas como sociales, aparecen entonces textos sobre catecismo, urbanidad y ética, enfatizando en cuestiones de higiene, moral y las virtudes humanas. Pero con el tiempo, tanto la higiene como el cuidado del cuerpo y el alma de la persona colombiana, fueron teniendo distintos caminos, esto gracias a la preocupación por el cuidado, la prevención y la promoción de una vida saludable, momento en el cual las diversas disciplinas, apropiadas de sus discursos particulares, hacen del cuerpo, objeto de sus preocupaciones e instrumento de regulación de la población, especialmente aquella población que se considera degenerada/anormal/defectuosa. Y es aquí donde la pedagogía y la pediatría cumplen uno de sus papeles más importantes sobre la infancia; la primera, regulando voluntades: Civilizar era poblar y educar era aquietar (Saldarriaga en Manarelli y Rodríguez, 2007) y la segunda previniendo enfermedades/anormalidades. Ambas implementan sus saberes sobre el cuerpo permitiendo que este sea objeto de muy diversas prácticas de control y apropiación. Es por ello, que en esa relación del cuerpo como materia significada socialmente, juega un papel importante la incidencia de los mecanismos de normalización del individuo en la constitución de subjetividades. Estos mecanismos funcionan como dispositivos que desde el exterior moldean las acciones de los individuos, funcionan en espacios cerrados, evitan el comportamiento desviado, “normalizando así el cuerpo para gobernar el alma” (Foucault, citado por Díaz).

El cuerpo pertenece al sujeto, al hacer parte de su totalidad significativa. Como habíamos dicho antes, es un espacio que permite el encuentro con otros cuerpos, a este respecto, las acciones de los niños y niñas sujetos del presente estudio expresan: “no puedes acercarte, no puedes tocarme cuando yo no lo permito”. Esto se vio reflejado en el trabajo estructurado, donde los niños y niñas determinaron la necesidad de generar límites frente a su espacio personal, ellos mismos se determinan a sí mismos en la manera de generar contactos en relación con el cuerpo y en la medida que se relacionan espacialmente con el otro, sus actos expresan: “yo soy y el espacio que me rodea”, permitiendo que los demás no hagan parte de su territorio si así no lo quieren, manteniendo límites discretos de contacto personal especialmente en ambientes que se han creado para su

normalización como la escuela. En cambio, en el juego espontáneo el cuerpo pasa a ser un instrumento fundamental de acercamiento y contacto físico. Los niños a través de la apropiación de su territorio corporal permiten comprender cómo en las actividades espontáneas como el juego, consienten un contacto mutuo que genera vínculos específicos, lo que nos lleva a reconocer la forma en que estos sujetos consienten o inhiben los contactos que a través del cuerpo se realizan, apropiándose de sí mismos a través de los actos que realizan. Es de reconocer que en espacios institucionales se busca moldear o aquietar el cuerpo de los niños pero esto no inhibe que tengan control propio, estén sujetos a la norma o no.

Haciendo referencia a las instituciones, en el caso de estos niños y niñas desde su rol como escolares, podemos evidenciar una lucha constante frente a la territorialización de su cuerpo a través del uniforme y las normas que hacen que el aseo y la presentación personal, sean un espacio de rotulación y sujeción, en lugar de hacerlos sentir como actos éticos que permiten mejorar el bien-estar personal. En el mundo del adultocentrismo, al ser nuestras relaciones de sumisión o de interacción con los niños y niñas, estamos determinando una ciertas maneras de comunicación y exigir derechos, que no pueden analizarse desde los mismos planos (Alzate, M. 2003). Este es el caso de la intervención de dos docentes en algunos de nuestros talleres:

La profesora que llega a colaborar con la cámara dice: “Es un milagro que Marisol esté bien presentada, pocas veces se baña”. Igual pasa con sus hermanos, según cuenta la mamá.

En otra ocasión el profesor de educación física ingresa al aula para pedir datos de unos niños, le hace un comentario a Marisol sobre su apariencia: “Cómo se ve de guapa Marisol hoy, porque está bañada y arreglada que raro, muy bien”.

La lucha entre la escuela y el ambiente se ve reflejada en la vida de los niños Granados y en las condiciones en que son tenidos en cuenta: la escuela busca regular sus comportamientos y contrarrestar los hábitos adquiridos del contexto, que ha impregnado en ellos “vicios” como los del trabajo del reciclaje. El educador de hoy, como el de hace sesenta años (Restrepo citado por Saldarriaga en Manarelli y Rodríguez, 2007), parece estar impregnado de un vicio también: siente que necesita contrarrestar la influencia de la familia por sentir que carece del auxilio que ésta puede brindar en su labor educadora. La

institucionalización escolar, que absorbe la figura del docente, lleva a ignorar que los modos de portar el uniforme y asearse de los hermanos Granados vienen muy marcados por hábitos adquiridos desde su familia y su contexto: los padres de los Granados y los habitantes de los Olivos, pueden verse mal presentados y desaseados a causa de sus trabajos como el reciclaje, ornamentación, construcción, mecánica, etc., trabajos en los que también participan los niños, razón por la cual ven su manera de vestir de determinada manera, correspondiente con su ambiente vital. Encontramos así que la escuela aún los discrimina y excluye al no cumplir con los requisitos que se solicitan para el “alumno normal”, no es útil hacer culpables a los niños-niñas y sus familias por representar su situación precaria, tampoco responder a ello por medio del asistencialismo, es necesario analizar las razones por las cuales viven en tal condición antes de lanzar juicios de valor. Vemos aquí que los métodos escolares suponen obediencia, regulación del cuerpo y el alma; preceptos que permanecen hasta nuestros días en la normatividad de cada institución escolar, luchando contra las maneras de pervivir de los niños y niñas que viven en condiciones de pobreza.

Y dentro de estas oposiciones, la normatización de las reglas convivenciales es transgredida fácilmente por los hermanos Granados:

Luís Eduardo no quiso asistir al colegio. Aún así, la profesora me advirtió que cuando regresara iba a estar sancionado porque lo encontraron trayendo aguardiente al colegio y tomando dentro de la institución. Además incitó a sus compañeros a tomar.

Cuando Luis E. transgrede la norma, el colegio utiliza castigos y reprimendas corrientes como sanción, observación, llamado de atención, citación a padres, etc., para buscar regular y educar esas conductas desviadas. No es el interés de involucrar al niño en el dilema del bien-estar y la libertad de actuar, es el hecho de hacer respetar la norma por la norma.

Como puede ejemplificarse con el caso de Luis E. el sistema es fácilmente vulnerado por la “vitalidad” de los niños. Aquí vemos actuar ese resto-exceso que se escapa a la normatividad, que hace que devenga potencia (sin hacer consideraciones de juicio frente a lo pernicioso o no del asunto). Pero al mismo tiempo, el hecho generó su respectivo castigo produciendo una particular solidaridad o la admiración por parte de los demás

compañeros: alianza silenciosa de la masa que convierte a la “víctima” en “héroe” o en símbolo. Ello puede dar lugar a reconvertir el “ideal pedagógico” de moralidad y autoridad en un juego pasional de astucias, sobornos, envidias o abusos, para burlar la vigilancia, para conservar el cargo de poder, o “sacar pequeñas ganancias para aligerar el rigor del régimen” (Saldarriaga en Manarelli y Rodríguez, 2007). Este fragmento permite ver como las normas no son siempre efectivas en su necesidad de regular cuerpos y conductas. Es así como al transformar lo que se presenta afuera en ámbitos de sentido, materializando prácticas posibles mediadas por actos de conciencia, nos adentramos en el tema de la autonomía (Zemelman, 2007). Estos sujetos buscan operar transformaciones en sus propias vidas; sobrepasando el efecto de los dispositivos de saber-poder y sus estrategias: hay sujeto en la medida en que exista la posibilidad de apropiarse de la realidad, de ser activo. Hay una articulación entre los modos sociales de sujeción y ese excedente no sujetado que no puede disciplinarse. Vemos como los niños Granados al pertenecer a un ambiente hostil por las condiciones de vida presentes, generan en sus actitudes expresiones de no acatamiento a las normas e insurgencia. En ello vemos que es necesario reflexionar sobre el cuerpo como soporte de la subjetivación a partir de su control o de su expropiación, pero también como acto de resistencia ante aquellas tradiciones que pretenden convertirlo en el ejemplo de normalidad, reproducción y consumo: leamos esto en las maneras en que los hermanos Granados han tenido problemas por su apariencia. Se toma el cuerpo de estos niños y niñas como lugar de operación. Pero mientras que el colegio busca normalizar conductas con el uniforme, los niños Granados responden de acuerdo a su precariedad económica. Esto quiere decir que al entrar en relación con fuerzas sociales activas, se producen desequilibrios, enfrentamientos y resistencias.

Respecto a lo que significa la irrupción de la norma para la sociedad, Díaz, E. (en referencia a Foucault) nos recuerda que la irrupción hace particular a la persona por medio del castigo: Luis E. se particulariza por ser un niño ingiriendo alcohol en el colegio. La norma al querer nivelarlo, lo individualiza. Frente a los Granados se presentan varios dispositivos de contención que buscan regular sus comportamientos para hacerlos parte de la sociedad, con ello se “rodea” a estos niños. Al hablar de las disciplinas podemos determinar que estas establecen una especie de “anatomía política” en los niños: controlan su cuerpo, su tiempo y sus movimientos en el espacio por medio de talleres que

ofrecen las ONG's, la escuela y la ayuda del centro Amar; pero también estos niños son regulados por un bio-poder que planifica y regula a las poblaciones pobres: control de natalidad, de lactancia, de mortandad, de conductas sexuales, de normas higiénicas dentro del colegio, actuando a través de varias instituciones: centro de salud, escuela, familia, centro Amar. Ambas tecnologías están instituyendo un poder disciplinario y controlador que busca que estos niños puedan masificarse dejando de ser individualizados.

Pero los actos de Luis E. van más allá de transgredir normas escolares, también ha cometido faltas a los principios considerados como aquellos, que según los niños y niñas, nos permiten vivir tranquilos:

Marisol dice: "lo que permite vivir bien es estar tranquilos". Asegura que eso evita las peleas con la gente.

Wilson dice: "Marisol es la que más pelea, se la pasa peliando", ella sonrío.

Julián entonces dice que no robar a la mamá es lo que permite vivir feliz,

Wilson comenta: "Ha, que no hay que robarle a la mamá como lo hacía el Luis (...) le esculcaba el bolso pensando que mi mamá guarda millones (...) como si guardara millones (...) ha, mi mamá no la carga hay, (se ríe) la guarda en una alcancía, que está en el techo (se ríe)".

Pudiéramos pensar que Luis E. roba porque lo aprendió de su medio, pero además, pudiéramos pensar que estos niños utilizan un lenguaje que para nosotros es inadecuado porque lo aprendieron en su contexto; que sus ropas son desagradables porque no han adquirido en hábito del aseo que debe aprenderse en el hogar. Aunque el nuestro ha dejado de ser ese sistema disciplinador, regulador y controlador de mediados del siglo anterior, podemos darnos cuenta que la educación contemporánea que ve en los niños Granados un cúmulo de vicios negativos para sus compañeros o en Jacqueline un problema a causa de sus dificultades para comunicarse. Al vivir los Granados en medio de una comunidad recicladora, se consideran portadores de defectos y vicios que la escuela debe suprimir, sin interrogarse por los vínculos que estos niños han tenido con las condiciones de vida de los padres y la manera como estos vínculos hacen de ellos seres singulares.

Recordemos a este respecto que en Latinoamérica el niño de la calle ha sido símbolo de atraso, y las escuelas públicas han buscado recolectar a estos niños, retenerlos hasta la

edad del trabajo y adiestrarlos en buenas conductas (Martínez, citado en Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). En el siglo XIX se consideraba que ser ignorante era ser enfermo; los inconscientes o ignorantes, fueron bautizados como pobres y de ese lado fueron puestos los indios, mestizos y artesanos, esa fue la población objeto de la escuela; en este caso el poder los creó como grupos sociales y los hizo visibles para intervenir sobre ellos (Álvarez, 1995). En medio de la polarización del niño bueno-malo, pasivo-activo, a través de luchas político-religiosas, se fue estructurando el sistema educativo público como una estrategia y tecnología de gobierno sobre la población pobre colombiana (Saldarriaga en Manarelli y Rodríguez, 2007). La escuela era el aislamiento de los males del mundo, evitaba los vicios, el mundo de los placeres y sus espectáculos (Álvarez, 2003). En la creación de la escuela impera la idea de que la población sumergida en la ignorancia, llena de vicios, inmoralidad, males y defectos, desvalida y pobre, necesita ser sacada de tan profundos abismos. Pero los ideales de “salvar a las masas” solo serán materializables si la política educativa se entiende realmente como parte de la política de desarrollo para construir ciudadanía, empezando por los sectores más vulnerables. Aunque a la escuela (Martínez, Noguera y Castro, 2003) corresponde garantizar que todo colombiano adquiriera un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas como requisito mínimo para vivir en una sociedad sin un proyecto cultural y político definido y sin reconocer la particularidad de esas *formas otras* de ser niño, y aunque ha sido reconocida como una institución de socialización, conocimiento y universalización de verdades propias de la sociedad industrial-moderna, identificamos actualmente que la calle ha demostrado educar también: hablar de ciudad hoy es identificarla como espacio para la socialización, formación y educación (Álvarez, 2003).

## **2.4 EL SUJETO ES CONSTITUIDO**

El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido: Wilson asegura que cuando grande quiere ser un “trabajador haciendo tubos”; esa es la profesión de su padre y de los amigos de su padre. Por su parte Luis E. quiere ser un cantante de rancheras, esto se da porque ése es el mundo en el que se han constituido. Estas preferencias son construidas a partir de agregados aprendidos que ha internalizado y apropiado a su

manera particular de pensar, sentir y actuar en un contexto determinado. No existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y de la vida social, ni una cultura que pueda aislarse de las subjetividades que la sostienen y producen, por eso una acción que ha marcado la vida de Wilson ha sido el trabajo del padre, en varias ocasiones él y su hermana han dejado de ir al colegio porque el padre los invita a trabajar con él y de esa manera ganan también dinero. Vemos así como la sociedad en la que viven, el grupo social al que pertenecen, la historia común a través de varias generaciones, tienen peso en la constitución de sus subjetividades.

Pero no solo es la referencia al trabajo del padre, sino la manera como este se involucra en las vidas de los niños y niñas, convirtiéndose en un referente fuerte para pervivir en el ambiente, obteniendo el conocimiento necesario para adquirir ciertas habilidades y destrezas de supervivencia, que lejos de la escuela, se originan del saber popular:

En ese momento Wilson recogió un fragmento de una botella de plástico y me explicó todo el proceso que debían hacer para sacar viruta de plástico, que es lo que venden los recicladores a las ferreterías y empresas. Wilson y sus hermanos ayudan a reciclar a los papás en las tardes.

El ambiente en el que interactúan estos niños-niñas, está impregnado de la marginalidad a que son sometidos por no ir a la par con el progreso que representa la ciudad, pues ésta se fue convirtiendo en el lugar por excelencia en donde se percibió otro modo de ser sujetos. La infraestructura requerida por los cambios tecnológicos fue asimilada por la ciudad y esto trajo consigo la aceleración del ritmo de la vida cotidiana, la agilidad en los procesos productivos y organizacionales, los cambios de roles de los actores sociales dentro de tales procesos, así como una mayor versatilidad en los comportamientos humanos, ritmos de los cuales los niños y niñas que viven en los Olivos han sido excluidos. Estos ritmos luego fueron transferidos a los medios de comunicación, los cuales, por su parte, los conectaron con la lógica de una modernidad sin fronteras (Álvarez, 2003). En tiempos donde los medios proliferan a manos de los avances tecnológicos, encontramos grandes diferencias que separan aún más a estos niños de la idea de progreso, ya que en un tiempo donde la televisión y las TICs atraen porque la calle expulsa, estos niños hacen de la calle el medio desde el cual entablan vínculos con la realidad. En la ciudad donde hay ausencia de espacios como las calles, plazas o

galerías, para la comunicación, estos niños solo pueden entenderse con el mundo por medio de la calle.

Pero estos niños y las niñas construyen mundos propios que les permite relacionarse con el entorno fuera de las condiciones exclusivas de vulnerabilidad y aunque se considere que necesitan de una guía y cuidado de los adultos (¿cuidado? cuando los niños y niñas permiten mantener ingresos estables en el hogar a causa de su trabajo), su constitución como sujetos no depende exclusivamente de ello pues producen desde sí, en una relación vinculante entre lo que les es propio y lo que viene del exterior, sea porque el niño ya no es un ser débil, porque sabe, porque elige, porque no debe ser formado para el futuro sino que está bien guarnecido y capacitado para desempeñarse en la actualidad que habita, lo cierto es que ese tipo subjetivo irrumpe violentando el sistema de lugares que los dispositivos institucionales estatales habían establecido (Corea, 2000).

“La cotidianidad de la vida urbana, para un niño o grupo de niños, nos lleva de manera obligada a mirarlos como sujetos sociales, que materializan su vida en diversos niveles de tiempo y espacio, conquistando así, en su proceso mismo de socialización, su identidad y su yo social” (Infante y Jiménez, 2006: 62). Las narrativas nos permiten decir que en sus relatos encontramos la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases, pues no hay nada en la constitución de sus subjetividades que no implique la presencia de otro culturizado, por lo tanto se ubica la constitución de la subjetividad en una “dimensión interaccional” (Adamson, 2000). Es en la constitución de la subjetividad donde inquietan los modos de subjetivación en tanto formas de actividad sobre la persona, pero esta actuación está permeada por la acción del individuo sobre el medio y acción del medio sobre el individuo, en continua espiral dialéctica (Pichón-Riviere, 2002). Así es como toma un lugar central en la constitución de sujetos el espacio en el cual actúan los modos de clasificación, los enunciados ideológicos, las representaciones del mundo y sus jerarquías. Como vemos la subjetividad es un sistema abierto al mundo, siempre estructurándose, en una relación entre sujeto y ámbito histórico-social (Pichón-Riviere, 2002).

Vemos cómo sujeto y subjetividad son construcciones sociales, inmersas en un contexto dado, que están determinadas por diversos dispositivos y estrategias en los que participan

elementos naturales, humanos y no- humanos como el colegio, la familia, el trabajo de los padres, el barrio donde viven etc., todos estos elementos externos, permiten la constitución de subjetividades, comprendiendo así las transformaciones que las sociedades presentan en la construcción de sus habitantes, en determinado momento histórico, a través de las instituciones y dispositivos que instituye (Bleichmar 1999). En estos niños y niñas, su ámbito está muy marcado por las formas de trabajo de sus padres, formas de trabajo que les genera referentes fuertes para designar significados a la vida:

M: ¿En qué trabaja tu papi?

W: Mi papá en PVC

M: ¿Qué es PVC?

W: Son tubos.

M: ¿Qué hace tu papá con los tubos?

W: El trabaja allá y a él le pagan y esos tubos los lleva para las ferreterías. Quiero ser un trabajador haciendo tubos.

Los factores con los cuales socializan en lo cotidiano estos niños, les generan vínculos significativos: son niños y niñas que asisten a un colegio público, educados por docentes tradicionalistas, que poco comprenden que sus maneras de actuar responden a un ambiente que los ha formado principalmente en las labores del reciclaje, haciéndolos partícipes del mundo que para nosotros resulta hostil para con la niñez. En el caso de los Granados la calle, permeada por la comunidad de recicladores donde viven, se convierte en su centro de diversión y lugar de aprendizaje pues allí juegan, trabajan, socializan y aprenden. Estos niños construyen una subjetividad, una conciencia práctica y un conjunto de capacidades reflexivas, en la medida en que mantienen relaciones con su realidad natural y social, pues no hay posibilidad de que exista interior alguno al margen de procesos constitutivos que tengan origen y localización en el exterior.

Vemos en estos relatos una identidad de niño trabajador, la cual ha sido devaluada, denigrando su utilidad social y su productividad económica, porque pareciera que la niñez solo existe para jugar y aprender. El trabajo infantil y las exigencias de los niños trabajadores retan a las sociedades a encarar el modelo tradicional de infancia para pensar diversas posibilidades de realización del mundo de la niñez, enfocando las destrezas, motivaciones, experiencia y conocimientos adquiridos en cambio de centrarse en el carácter deficitario de la infancia. Recordemos que fue en la industrialización de

fines del siglo XVIII (en Europa) que se anunció la institucionalización del trabajo infantil en las fábricas, a ello contribuyó la escolarización que impedía la reproducción de la resistencia de la clase trabajadora mediante el control de las actividades de los jóvenes (Burman, 1998). A este respecto han sido muchas las medidas tomadas en contra del trabajo infantil que ignoran las diferencias culturales y económicas, y consideran las desigualdades económicas como ajenas a la historia propia de las culturas que producen empobrecimiento especialmente del Tercer Mundo, responsabilizando a los países y a las mismas familias de su propio subdesarrollo. Se presenta al niño de clase trabajadora como necesitado de educación y socialización, de esta manera el niño en cuanto sujeto funciona como significante de la civilización y la modernidad. Adoptar una idea de niño escolar, normal, presenta unos intereses que pretenden capacitar y proteger a los niños y niñas, pero corriendo el peligro de convertirlos en agentes pasivos, dependientes y maleables (Burman, 1998).

Durante el siglo XVI en América, los hijos de indígenas, africanos y mestizos eran privados de las condiciones que caracterizaban a la niñez, especialmente del cuidado de sus padres al ser estos esclavos subordinados, de hecho se recurrió a la mano de obra infantil. Esto perduró durante tres siglos, mientras que en Europa la infancia era una edad de protección y objeto de conocimiento (pedagogía, psicología, pediatría, etc.). La condición de los niños como agentes económicos sobre-explotados, su trabajo informal y sus condiciones salariales precarias, son consubstanciales a las economías subalternas. Los niños participan de las modalidades de la informalidad, el servilismo, la esclavitud y la producción artesanal junto a sus padres, entonces, son parte de redes familiares y productivas donde las consideraciones estrictamente individuales y las proyecciones hacia el futuro no son la norma. En Europa (Amador, J.C. 2009), al niño se lo identifica con el juego, la escolaridad, la fragilidad e inocencia, y en América, el niño es subordinado y asumido como recurso.

Mientras se continúe negando la utilidad social y productividad económica del trabajo infantil, argumentando exclusivamente su efecto negativo sobre los niños y la necesidad de que asistan sólo a la escuela y utilicen el tiempo libre en el consumo, no solamente se devalúa la identidad de los niños, sino que se desvía la atención de las verdaderas causas y el origen de la vergüenza que no le corresponde sentirla a las familias de los

niños trabajadores. 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 (Pedraza, 2007). La cuestión es prohibir las prácticas de trabajo explotadoras y peligrosas, en lugar de patologizar a las culturas y las familias del Tercer Mundo por haber fracasado en defender el ideal de niño occidental moderno dependiente y juguetero. La “globalización de la infancia” (Boyden citado por Burman, 1998) perpetúa los supuestos etnocéntricos y racistas, impidiendo prestar atención a las condiciones y significados particulares que tiene la participación de los niños y niñas en las economías locales. Aunque la regulación del trabajo infantil es importante, los intentos por abolirlo ignoran hasta qué punto las familias dependen de los ingresos de los niños y niñas (Burman, 1998).

Además hemos de reconocer que el trabajo para estos niños y niñas, hace parte de su ser y estar en el mundo y de su relación con el ambiente; hace parte de su subjetividad, que se construye a partir de las propias vivencias:

M: ¿En qué trabaja tu papá?

LE: En una fábrica de PVC.

M: ¿Qué hace tu papá allá?

LE: Escoger materiales.

M: ¿Cómo se hace?

LE: Separando los colores, el tipo, que hay viruta...

M: Cómo así viruta...

LE: O sea, que es pulverizado.

M: ¿Cómo sabes tanto de ese trabajo?

LE: Es que trabajo con mi papá a veces, yo hacía lo mismo.

M: ¿Y qué ganas con eso?

LE: ¡Gané \$150.000 al día!

M: Me parece demasiada plata.

LE: Ahora en vacaciones vuelvo para allá, para comprarme mi estrene.

El vínculo generado entre Luis E. y la realidad en que está inmerso, permite determinar que sus intereses se han ido construyendo a partir de lo que ha aprendido a hacer, igualmente el entendimiento que tiene de su realidad le hace ver que las capacidades adquiridas le permiten trabajar para suplir sus necesidades propias. Lo mismo sucede con su hermano Wilson como lo vimos anteriormente. En ello, la socialización que se genera en el contexto se regula por los centros de poder que están definiendo el tipo de individuo

necesario para conservar el sistema y conservarse la sociedad a sí misma (Bleichmar, 1999), esto genera en los Olivos la constante de familias nucleares extensas y constituidas, que perpetúan las condiciones de vivir en la pobreza por adaptarse a las formas de vida que las regulan, en trabajos propios del sector como reciclaje, chatarrización, construcción, acarreos, ornamentación, etc. La subjetividad permanece y cambia de manera dinámica en la producción de sujetos en determinados momentos históricos: unos niños Granados que viven en un lugar de completo abandono estatal para con quienes viven en condiciones de pobreza e indigencia, en un país de desigualdad generalizada y sobre-abastecido de asistencialismo, donde las situaciones de carencia económica hacen que los “estrenes” (la ropa que les compran en los cumpleaños y navidad) sean extraños, convirtiéndolos luego en objetos de consumo diario, y donde las ONG’s prestan ayudas bajo el discriminante de la vulnerabilidad.

Los niños y niñas han sufrido las consecuencias de ser medidos con diferentes parámetros: desde el trabajador que debe educarse, pasando por el vulnerable e ignorante que merece protección hasta el segregado que merece control y disciplina, determinando así a la niñez pobre como un “problema social” que amenaza con el orden público (Burman, 1998). La construcción social de la realidad del niño de los sectores populares se crea a partir de estereotipos negativos asociados a los niños en las calles y los menores infractores, los que se extrapolan a los niños y adolescentes en general, en torno a quienes se crea una imagen de amenaza al orden establecido. Es de recordar, que a partir de los años ochenta nacen problemáticas como los niños en la calle, la drogadicción, conductas antisociales, trabajo infantil, tráfico y venta de niños, prostitución, niños afectados por el conflicto armado, etc., entonces la preocupación por los niños se eleva al rango de problema social con connotaciones políticas (Alzate, M. 2003). En lo cotidiano se considera que la pobreza genera la “irregularidad” del menor, entonces el interés de los adultos se encamina a atender los efectos o síntomas que producen las carencias a que están expuestos los niños pobres. Como consecuencia se aplica un modelo asistencialista obsoleto que brinda “pan, techo y abrigo” a los más necesitados, descuidando las necesidades y el desarrollo de los niños sometidos a esta medida extrema, y brindando una atención de mala calidad, en donde la institucionalización acarrea más daños que beneficios: sin mediación con el ambiente, bajo la limitación de convivencia social, invariabilidad del ámbito físico, del grupo de pares y autoridades,

rutina, orden, vigilancia continua y despersonalización, lo que acarrea en una muy baja autoestima y una limitada inserción social, sin contar con el estigma que esto conlleva de haber sido interno. La rehabilitación tiene un enfoque de contención-represión, en vez de un enfoque de contención-reeducación, su exclusión de los beneficios sociales, económicos y culturales del desarrollo, tiene profundas implicaciones políticas ya que contradice los fundamentos esenciales de la democracia, como lo son la participación, la equidad y la justicia social. El supuesto aumento de la delincuencia así como de la gravedad de las ofensas cometidas por menores de edad, se ha convertido en la actualidad en preocupación prioritaria de la opinión pública y como respuesta se plantean iniciativas represivas como rebajar la edad de imputabilidad (Alzate, M. 2003). Resulta conveniente echar la culpa a las estructuras burocrático-gubernamentales encargadas de la protección y/o rehabilitación de los llamados menores en situación irregular.

Vemos así que la subjetividad de estos niños y niñas es atravesada por los modos históricos de representación de una comunidad que determina en sus niños y niñas aquello que considera necesario para conformar sujetos aptos para desplegarse en su interior: Estos niños reciben ayudas de instituciones benéficas que colaboran en su tiempo libre, además de estar inmersos en un medio subsistido por “Familias en acción” y programas internacionales como “Visión Mundial”, razones que llevan a perpetuar los estilos de vida en la pobreza. A este respecto, en uno de los talleres, Luis E. y Wilson comentan que en su barrio también hacen talleres lúdicos con Compensar, donde ayudan con sus tareas, hacen actividades lúdicas y les dan onces. Las personas de esta comunidad están acostumbradas al asistencialismo: no pavimentan las calles porque no han instalado alcantarillado y no dejan instalarlo porque no permiten que hayan contadores de agua en las casas, tampoco permiten hacer revisiones en sus casas por parte de la empresa Gas Natural para no pagar la cuota correspondiente, las familias no consiguen trabajo legalizado para no afiliar a los niños a una EPS pues les quitan los beneficios de “Familias En Acción”, etc. Este barrio se ha creado a la par con personas que han inmigrado por los bajos costos que representa un sector de estratos cero-uno.

Sobre este referente, el problema principal de las políticas sobre la niñez en situación de irregularidad se basa en el asistencialismo, que se acentúa con el nacimiento de las ONG's (años setenta) como propuesta de respaldo a la situación irregular ante la

imposibilidad del Estado por asumir compromisos y la desconfianza-desvalorización generada frente a sus instituciones, lo que provocó el abandono de la lucha por el funcionamiento de las mismas. Esto produce una subestimación en las potencialidades y posibilidades de la familia, como elemento central en la eliminación o discriminación de los factores de riesgo (Alzate, M. 2003). Aquí vemos como los diferentes modos históricos de instituir subjetividades son elementos estratégicos para el disciplinamiento de cada sociedad: además de las ONG's, Familias en acción y Visión Mundial, la escuela y los centros Amar son elementos de disciplinamiento que tratan de subsanar las dificultades presentes en los sectores donde los niveles de pobreza están en aumento conllevando situaciones de vulneración de derechos.

Al hablar de los niños y niñas sujetos de derechos, hemos de ser coherentes en determinar que sus problemas, deberían recibir respuesta desde la perspectiva de los derechos, asumiendo políticas públicas que cuenten con la participación efectiva de la sociedad y programas eficaces. Tomar en serio los derechos es aceptar las ideas de dignidad humana e igualdad política, respetar la autonomía de un niño es tratarlo como a una persona y como detentor de derechos, sin llegar al extremo del liberalismo por el liberalismo, la idea es respetar la autonomía y tratar a las personas como iguales. Hay que estimar en este punto, que los derechos sin servicios carecen de sentido y los servicios exigen recursos. Esta observación coincide con los planteamientos frente a la vinculación de derechos y políticas públicas, relación que tiene que materializarse en leyes respecto a la niñez si se quiere que alcancen su eficacia. Esto demanda que adoptemos políticas, prácticas, estructuras y leyes que protejan a los niños-niñas y sus derechos, anulando la idea de la titularidad en la infancia (Galvis, L. 2006).

Al mirar el ambiente en el que interactúan estos niños y niñas, que se ha construido por una constante de situaciones históricas que han hecho de su barrio un lugar inseguro al establecerse comunidades de consumidores y expendedores de drogas, además que se han generado grupos excluidos de otros lugares de la ciudad que se sustentan con el hurto, la preocupación por la niñez de este sector pareciera llegar al rango de problema social en donde la respuesta institucional del Estado presenta insuficiencias de fondo para hacerle frente, situación que conduce a la necesidad de transformar los sistemas de bienestar de la niñez, como sucede en toda América Latina. Diseñar una política hacia la

niñez requiere de una perspectiva de justicia social, sin discriminación, con un conjunto de protecciones jurídicas que promuevan su desarrollo integral (Alzate, M. 2003). Retomamos, como decíamos anteriormente, que el problema radica en que nuestro derecho de menores crea leyes “protectoras” e ideologías tutelares que anulan la noción de constitución de sujetos en la niñez, en donde contamos con leyes anquilosadas en donde se considera al niño como menor, basadas en la doctrina de la situación irregular, leyes adversas a los ideales de la Convención que solo llevan a criminalizar la pobreza (Alzate, M. 2003).

#### **2.4.1 La institución de la familia en la constitución de subjetividades**

El supuesto más generalizado sobre las familias es que son necesarias, entendidas como una unidad social universal y básica, sede de la cooperación y el intercambio de recursos y servicios. Esta clase de supuestos legitiman el mantenimiento de los roles tradicionales de género y edad, dibujando el ideal del hogar libre de conflicto (Burman, 1998). Por consiguiente, es de reconocer las fuertes incidencias que sobre la constitución de subjetividad de los niños y niñas ejerce la familia y determinar cómo esta es un indicador notable de la determinación de sus roles, vínculos y esquemas referenciales. Al ser considerada como el primer agente socializador, la familia representa parámetros que nos permiten seguir haciendo lecturas del contexto en el que están inmersos estos niños y niñas. Recordemos que si en su origen como agentes educativos y socializadores, la iglesia, la familia y la escuela, están encargadas de la moralidad, el bienestar y el saber respectivamente (Álvarez, 1995), hoy día la organización familiar depende de variables culturales e históricas en la que está inmersa, como en este caso lo es la comunidad de los Olivos.

Con Rousseau (citado por Infante y Jiménez, 2006) se manifiesta que la familia es la base y el sostén de la sociedad del siglo XIX, es en la familia como primer contexto y agente socializador, mediante la instrucción directa entre parientes, que se adquieren los primeros hábitos, necesarios para afrontar la vida cotidiana y ampliar el mundo inmediato. La familia es una institución social donde sus miembros por medio de la emotividad,

afecto y amor, establecen vínculos tan profundos que se convierten en elemento fundamental para la socialización; pero esta condición ha dejado de ser el único parámetro para comprender la constitución de las familias contemporáneas. De acuerdo al tipo de familia se garantizan particulares procesos de socialización, dispares y desventajosos frente al acumulado del conocimiento y la cultura. Cada tipo de familia forja en los niños y niñas un conjunto de valores, normas y roles que les permiten su inserción en la sociedad y hacen parte importante de la constitución de sus subjetividades, allí se obtiene un lenguaje particular y una forma particular de socialización con el mundo por medio de la cual el niño y niña organiza su experiencia, conocimiento y encuentro con el contexto. Aunque es en la familia donde se adquieren conocimientos y hábitos determinantes, no es el único lugar de socialización, la calle también lo es, ya que la familia no es la única que socializa y la escuela no se la única que educa. Pero sí es en la familia donde se desarrollan las primeras nociones y marcos de representación social e instrumentos cognitivos que permiten un acercamiento a la realidad e interpretación del mundo (Jiménez e Infante, 2006).

Recordemos que en la institución educativa a la cual asisten los Granados, consideran que su familia por estar sometida a las limitantes de la pobreza, genera grandes dificultades para la culturización y regulación de sus hijos, igualmente la familia considera que la escuela genera limitantes para pervivir de la manera como están acostumbrados: llevando a sus hijos a trabajar. Es como perpetuar la mirada del siglo XIX, donde se medicalizaba y pedagogizaba la vida familiar (en zonas rurales) para transformar hábitos e higiene en pro de la modernización de las prácticas de crianza (Pedraza, Z. 1996) para contrarrestar los vicios impregnados en sus hijos. Pero no podemos quedarnos con las ideas erróneas de la sociedad bárbara que representa la pobreza, ni con la idea de la bondad inmaculada de la infancia y mucho menos con la idea de que esta bondad peligra al ser expuesta a los medios. Hemos transformado nuestras sociedades y hablar hoy en día de las familias de la ciudad es reconocer diversos espacios para la socialización y la formación. El nuevo panorama educativo de la ciudad educadora nos deja ver que la escuela ya no es la única ni la principal responsable de la educación de un país y que la infancia ya no es la única edad para aprender (Álvarez, 1995).

Por otra parte, está el papel que cumplen los hábitos adquiridos al vivir en ambientes de condiciones inequitativas de trabajo, pues pareciera que apenas los ingresos permitieran cubrir gastos diarios, condición que ha llevado a que se limiten sus posibilidades de ser y tener, desde la mirada de la inserción en el mundo capitalista y la sociedad consumidora que les ha correspondido vivir:

M: ¿Todavía trabajan en el reciclaje con su mamá?

W: Mi mamá sí. Mi papá conmigo a veces. Pero anoche no fue.

M: ¿Por qué?

W: Porque estaba desbaratando un computador.

M: ¿De quién?

W: De mi papá, el computador que le regalaron, que estaba dañado.

M: ¿Tu papi en qué trabaja?

B: ...En chatarra, (Le pido me explique) o sea vendiendo... o sea por ejemplo en motores, los desarman y los comienzan a vender.

M: Tu papi es el que te da a ti todo ¿cierto? ¿Tu papi trabaja y mantiene a todos?

B: Y mi tía. Trabaja en, vender la leche.

M: ¿Tu mami ayuda con algo? Con qué

B: Con el estudio, la ropa, y me trae cuadernos, colores marcadores.

M: ¿Y por qué no viven juntos con tu papi?

B: No se. Mi papi no me ha dicho.

M: ¿Qué hace tu papi?

J: Trabaja en un taxi de un señor.

M: ¿Y tu mami?

J: En la casa,

M: Pero cuéntenme los dos, ¿Cómo es su barrio?

LE: El barrio de noche es muy peligroso, en el día no tanto.

J: Hay muchos niños con quien jugar.

M: En qué trabaja tu papá

J: Acarreos

M: Y tu mami,

J: También.

M: ¿Y tu papá tiene carro propio?

J: Sí. Una camioneta

M: ¿Los dos trabajan juntos?

J: Sí, yo, es que yo hago el almuerzo.

M: ¿A tu papá le va muy bien en el acarreo?

J: Es difícilísimo... porque les toca muy difícil porque a él lo llaman del celular, para que, para que, donde está el celular para hacer acarreos. A ratos sube muebles, cocina, tableta. Eh... lleva también, eh, papa, o llantas, o hace acarreos de colchones, o hacen la ropa, todo eso.

Julián tiene hogares intermitentes porque a su familia le piden constantemente dejar las casas donde viven a falta de dinero para el arriendo, pareciera que el ingreso de los

padres de los hermanos Granados, de Brayan y Jacqueline no permiten solventar los gastos cotidianos y los estilos de vida prefijados en ellos.

Dentro de la familia juega un papel importante el vínculo, haciendo relación a la interacción entre los lugares sociales que ocupan las familias y los roles que juega cada cual en los espacios en los que interviene. Según Adamson (2000) la subjetividad se constituye en las estructuras vinculares que la trascienden y que conceptualiza en términos de ámbitos grupales, institucionales y comunitarios. La subjetividad se hace presente en el grupo operativo (la familia en este caso), en el intercambio del uno con el otro, donde se concibe la relación en términos del cuerpo: Soy un Cuerpo en relación con otros cuerpos. En este proceso vincular, el *otro* es fundamental, pues en la medida en que uno adjudica un rol y el otro lo recibe se establece entre ambos una relación vincular: yo como la escuela que socializa, el otro como el niño socializado; yo como la familia que socializa, el otro como el hijo socializado. Esta relación tiende a desarrollarse dialécticamente llegando a una síntesis de los dos roles, que son los que dan las características del comportamiento tanto del sujeto como de su grupo. Entre la asunción de un determinado rol y la adjudicación de un rol a otro existe siempre un interjuego dialéctico en forma permanente, a manera de espiral. Los niños viven en su rol de hijos, estudiantes, colaboradores y para ellos los padres viven en una atmósfera de roles como el trabajo y la manutención de la familia. Vemos así que la construcción de la subjetividad es producto de un contexto intersubjetivo, donde la relación entre autonomía y necesidad de reconocimiento se entrelazan: una falla del sujeto en su función de reconocer al otro, produce un quiebre en la continuidad de la existencia.

Es necesario tomar conciencia de la presencia de diversidad cultural y lingüística al interior de la familia puesto que la comunicación intergeneracional permite la práctica de los derechos. Hay que abolir la mirada del mundo de los niños y niñas desde la dependencia y el paternalismo misericordioso y reconocer que hay diversas maneras de referirse a la niñez, lejos de la ayuda, el cuidado y la consideración. También hay que abolir las diferencias existentes entre los niños-niñas y adultos titulares de derechos, reconociendo que la niñez expresa sus derechos y los ejerce, hay que abolir la mirada adultocéntrica que determina la necesidad de una orientación o protección por parte de los adultos ante la incapacidad del niño por ser autónomo. Esta idea se desdibuja a medida

que los niños y niñas adquieren las destrezas para asumir la titularidad en la perspectiva integral, o sea ejercer, en forma autónoma, sus derechos. Dentro de la familia hay que identificar las formas específicas de ejercicio de los derechos civiles y políticos de los niños y niñas, pero primero hay que determinar la categoría de niñez como una noción activa y dinámica dentro de sus ambientes inmediatos. Para ello contamos con la consideración de la persona, la titularidad activa de los derechos, el reconocimiento de la pluralidad en la expresión y el ejercicio de los derechos y la perspectiva de género. Estas son características para definir la categoría de niñez. (Galvis, L. 2006).

Por otro lado, no podemos dejar aparte el análisis de las intervenciones de la psicología evolutiva en la manera de concebir a la familia, vemos que esta ha sido objeto de manipulaciones concretas, especialmente en la modernidad, en donde la maternidad dependía del asesoramiento de los expertos profesionales y el ideal para la crianza infantil, era la familia nuclear, heterosexual y feliz el ideal que aún persiste en el imaginario social pero desdibujado en la realidad de muchos niños y niñas como Brayan, quien no vive con su madre y evita hablar al respecto. No cabe duda que la familia nuclear surgió como estructura privilegiada, y en lugar de examinar las influencias socio-históricas que construyen la unidad familiar, se provoca un modelo idealizado de la familia que perpetúa las asimétricas relaciones de edad y género, ignorando los conflictos, discriminando y patologizando a quienes no se ajustan al modelo. Las definiciones de hijo y madre que ofrece la psicología evolutiva sirven para mantener las relaciones sociales y los tipos de organización existentes (Burman, 1998).

La familia como el contexto para la crianza de los niños y niñas es fundamental para la política y el bienestar social, y también es el terreno de un debate centrado en las relaciones sociales y de cambio social. Los debates sobre las familias con frecuencia hacen de éstas una estructura universal, común e inalterable, sin referencia a la especificidad cultural o histórica. Sin embargo, las pautas de mortalidad y fertilidad afectan de manera espectacular a la composición familiar. Modificar las expectativas de vida altera la edad y la composición de las familias (Burman, 1998): vemos entre nuestra población sujeto de estudio, que las familias han adoptado diferentes estructuras dependiendo de la cultura y del periodo histórico, asumiendo trabajos como el reciclaje, la chatarrización y el asistencialismo propios de las políticas del Estado actual. La cuestión

aquí es que si se reconoce en el niño-niña la titularidad de los derechos, es necesario reivindicar su lugar desde la democracia, otorgándoles derechos civiles y políticos. En concordancia con la CIDN, conlleva adquirir derechos que les permita pronunciarse e involucrarse en decisiones que afectan sus propias vidas.

### **3 LA POBREZA DESDE LA MIRADA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS**

#### **3.1 PANORAMA DE LA POBREZA EN COLOMBIA**

El problema de la pobreza adquiere una visibilidad como factor de “atraso” y a su vez como elemento justificatorio del surgimiento de una estrategia global cuyo propósito fue atacar la miseria de los pueblos, la ignorancia, la ausencia de previsión de las gestiones gubernamentales, las altas tasas de natalidad, los elevados índices de desempleo, el derroche de los recursos humanos y materiales, etc. Los mayores índices de desigualdad se registran en América Latina y el Caribe, donde durante la última década el 52.9% de los ingresos se concentraron en el quintil más alto de la población (Banco Mundial, citado por Álvarez y Martínez, 2001). Naciones Unidas estima que en el mundo hay 1.000 millones de pobres, en contraste con el aumento de la riqueza mundial, que en los últimos sesenta años se ha multiplicado por siete, ello demuestra que el crecimiento económico por sí solo no resuelve los problemas de pobreza, ya que la mayor disponibilidad de bienes ha terminado concentrándose en pocas manos, esta repartición desigual de la riqueza atenta contra la estabilidad social y obstaculiza el crecimiento. En Colombia los mapas de pobreza comenzaron a elaborarse a mediados de los ochenta, cuando se aplicaban los programas de ajuste estructural y de estabilización macroeconómica. En la Constitución de 1991 hay numerosos ejemplos de opciones fundadas en la percepción de que la sociedad debe tratar de mejorar el bienestar de quienes están en desventaja: encontramos la atención privilegiada a los pobres, la estabilidad del gasto público social y la obligatoriedad de la educación básica como máximas para erradicar la pobreza, ya que los pobres privados de los beneficios del desarrollo viven en situación de precariedad (Corredor, 1999). Al construir medidas con énfasis en el consumo de bienes y servicios, en Colombia, se crea una brecha movida por los afanes de la política pública, que lleva a privilegiar herramientas para identificar a los beneficiarios de programas sociales (Álvarez y Martínez, 2001), se deja así en segundo plano el debate conceptual sobre la medición y se tienden a ignorar los aspectos no económicos y no cuantificables de la pobreza.

La situación de miseria persiste a pesar de que las condiciones humanas han mejorado más en el último siglo que en todo el resto de la historia de la humanidad, puesto que la riqueza mundial, los contactos internacionales y la capacidad tecnológica son mayores que nunca, pero la distribución es cada vez más desigual. El ingreso promedio de los veinte países más ricos es 37 veces mayor que el de veinte naciones más pobres. Esta brecha se ha duplicado en los últimos cuarenta años (Banco Mundial, citado por Álvarez y Martínez, 2001). Una contribución anual del 1% de la riqueza de las doscientas personas más ricas del mundo podría dar acceso universal a la educación primaria (Burky, citado por Álvarez y Martínez, 2001). Colombia ha ingresado al tercer milenio con 22.855.217 pobres y 8.684.982 personas en condiciones de miseria, lo cual hace urgente repensar el modelo que genera estos niveles de exclusión, el problema es que aquí solo se utilizan los resultados del NBI y ICV para el diseño y la aplicación de políticas públicas contra la pobreza atendiendo sólo las variables a las que se refiere el indicador, dando un mayor énfasis a las condiciones materiales de la vivienda, no incluyendo aspectos tan importantes como la alimentación y la salud, el espacio público, por ejemplo. Los bienes a los que acceden las personas pobres identificadas con el NBI pueden conformar un conjunto de alternativas de realizaciones, pero éste es insuficiente para superar problemas de pobreza en el enfoque de las capacidades de las personas, en tanto no considera otros bienes importantes para que las personas pobres puedan efectivamente ser y hacer actos valiosos en sus vidas (Corredor, 1999).

Basados en los informes anuales de la CEPAL y la UNICEF (2004, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009) sobre la niñez, es necesario analizar el ODM 1 (Objetivo de Desarrollo Mundial) que tiene por finalidad reducir los índices de pobreza y hambre en un 50% entre 1990 y 2015, en ello, estos estudios al buscar soluciones para la crisis, hacen constante referencia a la participación de los gobiernos latinoamericanos, la sociedad civil y las ayudas internacionales pues atacando el problema desde estos tres frentes, la pobreza puede llegar a reducirse y hasta erradicarse; pero es justamente allí donde se carece de interés y propósitos verdaderos para cambiar la situación<sup>7</sup>: los gobiernos de Latinoamérica no pasan del discurso y programas sobre el papel que no se ejecutan; las leyes y la forma

---

<sup>7</sup> A este respecto el libro "Producción de pobreza y desigualdad en América Latina" publicado por CLACSO, permite aclarar el papel tan importante que juega la pobreza en la sostenibilidad del sistema económico mundial actual y que soporta la manera de vivir de aquellos que detentan la posibilidad y el poder de cambiar las cosas.

de gobernar demuestran que la pobreza no deja de ser una cifra, no es una prioridad a tener en cuenta pues ésta alimenta y sostiene el sistema que rige en la mayoría de países latinoamericanos: “un país pobre es una posibilidad de hacer más poderoso a quien detenta el poder” (Cimadamore y Cattani, 2008).

Dentro de los informes, especialmente el último que elaboró la CEPAL (2009), es cuestionable la posición en la que se presenta a Colombia; muestran un país con esperanza palpable de mejorar las condiciones que viven los niños y las niñas pobres, pareciera ser que tanto los esfuerzos internacionales como internos, están llevando a nuestro país a erradicar la pobreza pues es una de sus principales preocupaciones: ¿esto es lo mismo que pueden decir quienes viven realmente en estas condiciones? ¿En qué medida se han hecho materializables los datos positivos en la erradicación de pobreza que se han suministrado a través de los últimos trece años? ¿Cómo esto se ha visto reflejado en el descenso de la indigencia, en el aumento de adecuadas condiciones de saneamiento, en mayor acceso a agua potable, en una educación de calidad, en una mejor prestación de servicios de salud y públicos, en una atención adecuada a desplazados, a niños abandonados, a adultos mayores, en el descenso de niños inscritos en el conflicto armado, en el descenso en las cifras de desempleo, en las posibilidades de elegir, de opinar, de ser libres, etc.? Estas son preguntas que no pueden quedar invisibilizadas pues permiten cuestionar y problematizar no solo la posición de los gobiernos de turno ante el problema, sino también nuestra manera de leer los signos de los acontecimientos presentes y la indiferencia por cuestionarnos y hacer insostenible el sistema para que pueda cambiar.

Sumado a este cuestionamiento, es importante retomar dos apartes de los estudios realizados por la CEPAL y la UNICEF (2005, 2009) que se refieren a participación de los niños y las niñas que viven situaciones de pobreza; en uno de los estudios expresan que las medidas que se tomen deberían tener en cuenta la experiencia de los niños y las niñas, para quienes la pobreza no es solamente una privación material, sino también una privación que afecta a su desarrollo (según el estado mundial de la infancia 2005). En otro informe muestra que uno de los frentes de trabajo, es la vinculación de los niños y niñas como actores y constructores de sus propias historias, tenerlos en cuenta es fundamental para comprender lo que significa la pobreza en la niñez. La cuestión ahora es determinar

de qué manera se puede hacer efectiva esa participación, cómo optimizarla y qué propósito tendrá la información que se recoja.

Es importante en este punto, hacer referencia al informe complementario que presentó el Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional de Colombia sobre el Tercer informe de Colombia al comité de los derechos del niño 1998-2003 (2003), donde se hace pública la manera como arbitrariamente el gobierno realiza el informe sobre la niñez; los datos se presentan sin hacer referencia a la implicación que tiene el mismo gobierno en la crisis social, política y económica del país, condición que ha hecho casi imposible que las políticas permitan abarcar y erradicar el tema de la pobreza. También se hace evidente el manejo inadecuado que ha tenido la niñez en cuanto a políticas públicas y la ausencia de estamentos del gobierno que se hagan cargo de esta parte de la población. Mencionan la abolición de la oficina que se encargaba de ello en la Presidencia de la República y como se delegaron sus funciones a la oficina de la primera dama, sin que ella esté plenamente capacitada para esta responsabilidad. Oficinas, proyectos, documentación obtenida al respecto se ha perdido sin que de ello se dé cuenta, reflejando la ausencia de una política pública coherente y unificada. Los programas dirigidos a la niñez son asistencialistas y reparadores, buscan satisfacer necesidades en lugar de garantizar derechos, institucionalizando así la pobreza. Colombia fue uno de los países que presentó menos resultados en el cumplimiento de metas para la infancia en la cumbre mundial de hace una década. El valor agregado de este informe del Observatorio de Infancia es cómo demuestra la falta de compromiso para atacar los problemas que se presentan ante la infancia y los riesgos que la sociedad actual le representan, igualmente presenta como a través de temas fundamentales podemos empezar a pensar en una política pública para la atención y protección de la niñez. Pero, a pesar de la situación, el estado prioriza el gasto en seguridad y el pago de la deuda externa, antes que el gasto social. El Estado no tiene la capacidad de respuesta adecuada ante las problemáticas que vinculan a la niñez y al parecer tampoco hay voluntad política para responder a ellas.

En Bogotá, desde mediados de siglo XX el Estado ha demostrado ser insuficiente para cubrir las necesidades de la niñez de familias pobres que viven en zonas marginales. En esa década del cincuenta, el incremento de la niñez que vivía en las zonas marginales, en difíciles condiciones económicas y de salubridad, sin servicios públicos, junto con

inadecuados hábitos alimenticios y de crianza, repercutieron negativamente sobre la condición nutricional y de salud de los niños bogotanos. Los niños gamines, trabajadores, abandonados, maltratados, domésticos y prostitutas, continuaban siendo una población que debía sobrevivir por sus propios medios y contribuir al mantenimiento de sus familias. El Estado comenzó a desarrollar programas especiales para atender las necesidades de salud, educación, bienestar y protección de esta población, pero sus recursos económicos eran limitados y el sector que recibió menor atención de su parte fue el de la recreación. Las mujeres crearon centros de atención como parte de las acciones directas que el Estado asumió frente a la niñez. Por su parte, con los sindicatos y la conciencia de la clase obrera, aparecieron los subsidios familiares, escolares, los jardines infantiles de empresas. Los programas de atención a la niñez eran un derecho propio de los trabajadores. La pobreza quedó a manos del Estado, de la sociedad y la ciudad, intensificando la caridad, donde la relación de familia y pobre se reemplazó por la de la institución y pobre, estableciendo relación entre la pobreza y la problemática social. Las condiciones de empleo, la migración rural urbana, la concentración de la riqueza en pocas manos, se convirtieron en causas que hubo que estudiar y en explicaciones nuevas al fenómeno de la pobreza, desnutrición y desprotección. La realidad social ampliamente problemática, requería de instituciones mayores que se especializaran en la atención colectiva de los niños de la ciudad (Muñoz y Pachón, 1996).

### **3.2 PERSPECTIVA DESDE LOS NIÑOS Y NIÑAS QUE VIVEN EN CONDICIONES DE POBREZA**

Recalamos que los niños y niñas sujetos de estudio, han internalizado las realidades en las que están inmersos haciéndolas parte importante de las maneras como construyen y se apropian de su contexto, determinando su manera de actuar, sentir y pensar. Conocen su realidad haciendo parte de esta y asumiendo las circunstancias que les ha correspondido vivir de manera particular:

M: Y ¿ustedes piensan que viven como pobres o no pobres?

Jn: No porque me visto bien, no como los locos, o como los ñeros (manotea), así, que se bajan los pantalones.

Luis asiente cuando lo oye y afirma "a sí... eso"

LE: No porque a veces si tengo con qué comer, tengo casa bien y con qué vestirme.

M: ¿Tú piensas que vives en condiciones de pobre o no pobre?

Br: No

M: ¿Por qué?

Br: Porque haya me dan de comer, tengo mi propia cama... mantengo limpio todo el día.

Luis E. y Julián hacen referencia a la exclusión social a la que se somete al que es pobre o diferente, aunque sus condiciones de existencia los privan de una calidad de vida digna ellos aseguran que son diferentes de los que viven en condiciones de pobreza porque no llegan a los límites que ellos mismos han determinado, es el caso de los “locos” o los “ñeros”: como estos niños no han llegado a ese punto de discriminación, no se consideran pobres. A causa de los estigmas que se han generado de la pobreza, los niños buscan maneras de considerarse diferentes a quienes consideran pobres, ésta es la estructura vincular que manejan. Por su parte podemos ver que Brayan considera que no es pobre por tener lo necesario, sus necesidades básicas satisfechas le permiten hacer distinciones entre su situación de vida y la de sus compañeros.

A este respecto son muchos los estereotipos referentes a la pobreza: en la práctica, la irregularidad de los menores, sus causas y consecuencias parecen ser consecuencia directa de ella, pareciera más bien que la irregularidad consistiera en ser pobre, por ello han considerado a la pobreza como la respuesta a las “patologías sociales”, de ello se deriva que se dirija la atención a los efectos o síntomas que en los niños pobres producen las carencias a que están expuestos. Aparece así, luego de los años ochenta, el interés por responder las manifestaciones más agudas de malestar social como son los niños de la calle, su tráfico y venta y la explotación del trabajo infantil. La CIDN obliga a representar doctrinaria, ideológica y en consecuencia, política y programáticamente, al niño y las políticas que lo cobijen (Alzate, M. 2003), por ello, como respuesta a la irregularidad se presenta la protección del niño desvalido y en adelante pareciera que en la práctica solo los niños abandonados, explotados, maltratados, malnutridos, enfermos, son los que merecen la protección, cuestionando la calidad de dicha protección; pero la sociedad también ha buscado protegerse ante las conductas antisociales de los niños, niñas y jóvenes. En esta lucha, la problemática de la irregularidad no ha sido objeto de políticas sociales específicas, por ello poco se asignan recursos para erradicarla.

Dentro de los relatos de los niños y niñas del presente estudio, podemos ver además que los estereotipos sobre la pobreza también se generan partiendo de la manera como estos sujetos referencian sus estilos de vida, igualmente esa es la manera más clara de determinar la percepción que tienen respecto a la pobreza:

M: Tú vives pobre o no pobre.

WG: Yo vivo pobre.

M: ¿Por qué?

WG: Porque a veces mi papá no tiene pa' la comida ni el almuerzo, ni el desayuno. A veces, los sábados y también durante los domingos y también los días que son festivos no tenemos para comer porque no hay comedor, nosotros estamos en el comedor<sup>8</sup>.

M: ¿Qué hacen cuando eso pasa?

WG: A veces vamos donde una amiga que ella nos regala, nos regala mercado.

M: ¿Tú piensas que eres pobre o no eres pobre?

Ma: Que sí soy pobre. Porque a veces no tenemos pa' almuerzo o la comida.

M: ¿Y qué hacen en tu casa cuando no tienen?

Ma: No, toca esperar pa' que le paguen a mi papá en el trabajo.

M: ¿Tú consideras que vives pobre? o no pobre.

Ja: Sí. Porque yo tengo una casa de tres pisos, mis papás les toca trabajar y les toca trabajar mucho.

Los relatos de los niños y las niñas hacen referencia a la pobreza como Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), medida que se utiliza en Colombia para clasificar a los pobres de los no pobres (Corredor, Ramírez y Fresneda, 1998; Corredor, 1999; Álvarez y Martínez, 2001). Las privaciones que hay entre unos y otros les permite delimitar si se vive pobre o no pobre. Frente a estas maneras de leer la realidad debemos comprender que el valor de los bienes ha de radicar “en lo que pueden hacer por la gente o más bien, lo que ésta puede hacer con ellos”, la lectura de los niños va más allá de una simple medida de distinción, como lo plantea Sen A. (citado por Corredor, Ramírez y Fresneda, 1998) podemos comprender que no es el satisfactor (vivienda, alimentación, bienes materiales, etc.) en sí el que determina la condición de vivir en la pobreza, sino que es la manera como este satisfactor suple una necesidad, como se hace útil para alguien, eso es lo que determina el bien-estar del sujeto: esta es una manera de ver más allá de la simple medida de las NBI y reformular la manera de medir y considerar la pobreza en beneficio de encontrar verdaderas soluciones a este problema. En lo referente a las medidas de pobreza la satisfacción, la utilidad, deberían determinar una vida pobre o no

---

<sup>8</sup> Wilson está haciendo referencia al comedor escolar, en el colegio donde estudia, él y sus hermanos reciben el doble beneficio: desayuno y almuerzo, por vivir en condiciones de precariedad.

pobre: las necesidades deben permitir hacer referencia al ser y hacer, en lugar del tener. Y es a este respecto a lo que se refieren estos niños, su análisis no se basa en el tener cama, techo, comida, sino en la manera como son beneficiados por esos bienes materiales, los niños están haciendo referencia a lo que se puede conseguir por medio de esos bienes: dormir, comer, estar limpio, estar protegido, ser digno, etc.

La medida de pobreza basada en las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), hace referencia a una serie de bienes materiales de las que carecen las personas, en ese sentido se considera la pobreza como una situación de carencia que impide que la población tenga acceso a ese conjunto de bienes. En el caso de las NBI se le está dando el énfasis a la variable de consumo básicamente (Corredor, Ramírez y Fresneda, 1998). Pero en los relatos de los niños vemos que las necesidades tienen que ver con los efectos que los bienes tienen sobre las personas, los bienes dan bienestar a las personas, pero lo hacen en la medida en que las personas tienen la capacidad de aprovecharse de ellos, no es el bien en sí mismo. La noción de necesidad sería entonces la carencia de esa capacidad y la noción de bien-estar se referiría a las capacidades de las personas y no a su posesión de bienes o a su función de utilidad. Entonces la perspectiva para juzgar el bienestar personal cambia: lo importante no son los bienes que se obtienen ni la propiedad que de esos bienes pueda asegurar una persona, sino lo que realmente ésta es capaz de realizar con ellos (Ramírez en Corredor, Ramírez y Fresneda, 1998). Por eso, ante las diversas maneras de medir la pobreza (ver capítulo dos), Sen A. (citado por Corredor, 1999; y Arcos, 2006) propone considerar el problema de la pobreza como un problema de una inserción precaria de estos sectores a las dinámicas económicas, políticas y sociales (pobres, discriminados, desplazados). Se trata de sectores insertos en la sociedad, que están atravesados por distintos mercados y distintas dinámicas, pero que están en una situación de discriminación en la medida en que no pueden favorecerse de los beneficios de ese crecimiento o de ese progreso. En consecuencia, la pobreza es una situación en la cual la persona no está en condiciones de satisfacer sus necesidades vitales, pero no solamente entendidas como un problema de sobrevivencia física sino también en términos de su desarrollo como persona. Es decir que ahí entran problemas de alimentación, salud, vivienda, que son los problemas por todos conocidos, pero también se tiene que tener en consideración el ámbito del desarrollo de la persona, como son: problemas de inserción social, inserción política, identidad, sentido de pertenencia,

acceso a la información, etc. Estos últimos problemas son los que hacen visibles a los niños y niñas como excluidos por su condición de pobreza más que los problemas de carencia material.

La satisfacción de las necesidades básicas debe entenderse como un derecho de todo ciudadano (referido a Sen). Hace parte integral de los Derechos Humanos y, como tales, comparten una serie de características (Sarmiento citado en Corredor, 1999): congenitud (nacen con la persona), universalidad (se extienden a todas las personas), inalienabilidad (el ser humano no puede despojarse de ellos), inviolabilidad (ni el Estado ni los particulares pueden desconocerlos) y, necesidad (corresponden a un requerimiento de la necesidad humana). Sin embargo, por ejemplo, “la capacidad de alimentarse no es sólo un problema de derechos sobre los alimentos, sino que depende también de otros bienes y servicios como los sanitarios, médicos y educativos” (Sen citado por Corredor, 1999). A este respecto el factor alimenticio y nutricional ejerce una gran influencia sobre la calidad de vida de las personas y sobre sus capacidades para “ser y hacer” (Corredor, 1999).

Retomando los relatos de los niños y niñas sujetos de estudio, vemos que estas maneras de hacer frente a la realidad de la pobreza, nos dejan conocer las construcciones propias que realizan frente a la realidad que viven, sus lecturas sobre el mundo y sobre sus condiciones de vida permiten comprender los procesos vinculares entre el afuera (construcciones sociales referentes a la pobreza) y adentro (construcciones propias referentes a la pobreza, aceptación o rechazo de las construcciones sociales al respecto) de la constitución de su subjetividades, reflejando una mirada analítica de la realidad presente, desviando la idea errónea de considerar a los niños como infantes, bárbaros, ignorantes y aún más, como tabulas rasas:

M: ¿Qué significa ser pobre?

Ma: Que no tienen plata... que no tienen pa' la comida. Que no tienen pa' que le compren uniforme a los niños... que hay veces que no tienen pa'l desayuno.

M: Muy bien, ahora dime que significa “no ser pobre”

Ma: Que es rico... es que, si tiene plata, que si tiene pa' comprar casa, carro, los útiles de los niños, pa'... comprar lo del almuerzo, la comida, el desayuno.

M: ¿Qué pasa cuando alguien es pobre?

W: (Lo piensa unos segundos) Que no tienen a veces comida para comer... y a veces ropa... Que no tienen donde vivir.

M: Qué significa cuando uno dice: “Esta persona vive en la pobreza”

W: Que no tiene casa ni ropa, nada.  
M: Y qué significa “no ser pobre”  
W: Que la gente es rica y no vive pobre. Que tiene carro, casa.

M: Cuándo dicen la gente es pobre ¿Qué significa eso?  
B: Que no tienen, no tienen cama, armario, pero si tienen casa, Hem... no tienen nada de comer, y nada. No sé más.  
M: Si eso es vivir en la pobreza ¿Qué significa no ser pobre?  
B: No ser pobre es gente que tiene cama, armario, estufa... tienen cocina, tiene de comer y tiene... tiene... tiene... y tiene televisor, DVD, y equipo.

Reconocemos en estos diálogos que la pobreza sigue siendo asimilada como una carencia material que impide desplegar las capacidades personales, carencia de aquellos bienes materiales que permiten una vida digna, donde la oposición de no ser pobre, es ser rico sin considerar posiciones intermedias. En este fragmento podemos ver que los esquemas referenciales conceptuales al no ser rígidos, permiten leer la realidad desde estructuras propias, por ello para los niños las condiciones de vida pobre son de vulnerabilidad pues no permiten suplir necesidades básicas.

M: Bueno, cuando ustedes escuchan la frase “esas personas viven en condiciones de pobreza” que es lo que se les viene a la mente,  
LE: Que casi viven en la calle,  
J: Las casas son de madera, o de... o entejadas, se pueden caer,  
LE: Que casi no tienen ropa, ni de comer. (Pausa) Que a veces también le dicen a este (señala a Julián) “hay que son pobres, que son unos arrimados”.  
M: ¿Qué puede pasar cuando alguien vive en condiciones de pobreza?  
LE: Pues que mucha gente lo rechaza, “que usted no es de acá, porque está mal vestido, es un flacuchento que no come”.

M: Qué significa cuando se dice que una persona vive como pobre.  
J: Significa, que uno está en una casa pobre, pobre, y que no tiene na’a de comer.  
M: Y qué significa casa pobre, pobre.  
J: Que solo tiene un piso, que no tiene plata pa’ comprar una casa, pa’ tener comida, que le toca buscar comi’a para comer; na’a más  
M: Muy bien. Y que significa no ser pobre,  
J: Significa, que alguien sea rico, que tiene muchas cosas, y que los pobres no tienen na’a.  
M: Jacqueline, qué significa que una persona viva en la pobreza, que le pasa a esa persona.  
J: Que no tiene nada. De comer, na’a de ropa... a algunos les toca vivir afuera y tienen que buscar una casa pequeña. Buscar trabajo...

Los niños y niñas en estos relatos están haciendo referencia a las dotaciones iniciales, se trata del patrimonio con el cual cuentan las personas para poder poner en acción sus capacidades y están dadas por las condiciones socioeconómicas de las cuales gozan las

personas, estas demarcan un entorno en el cual se desenvuelven las personas y eso condiciona su situación para poder potenciar sus capacidades. Estas capacidades no hacen referencia a un problema de habilidad o a un problema de productividad, sino a la libertad de las personas para poder decidir sobre sus desempeños. Por ello, las capacidades se están refiriendo a esa libertad de las personas para poder decidir sobre sus desempeños y optar por las oportunidades que les permitan realizarse de manera individual y social. Esto hace referencia al enfoque en las capacidades (ver capítulo uno, aparte de la pobreza) que presenta una estrecha relación con los derechos, básicamente se trata de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales que están consignados en las constituciones de los países modernos y que en Colombia se hicieron explícitos en la Constitución de 1991, según ésta, son bienes de mérito: la libertad, la justicia, la seguridad, la educación, la salud, la nutrición y la vivienda (Corredor, 1999). Al definir al Estado como un Estado social de derecho, se pone la cuestión social en un lugar de primer orden y agrega a los derechos civiles y a los derechos políticos, los derechos sociales con el fin de otorgar igualdad de oportunidades y poder luchar contra las desigualdades. Sin embargo es un hecho que esos derechos fundamentales consignados en la constitución, pueden ser solo retórica pues no hay condiciones para su ejercicio efectivo, de ahí la importancia de potenciar las capacidades para poder garantizar el ejercicio de los derechos, todo lo cual configura un nivel de calidad de vida de las personas. Otro camino que hay que explorar es identificar los factores explicativos de la reproducción de la pobreza, diferenciando básicamente, los factores intergeneracionales, estructurales y coyunturales que contribuyen a la reproducción de la pobreza (Corredor 1998).

A ese respecto, una mejor comprensión de la pobreza no se basa en señalar a quienes carecen de los bienes de mérito, sino más exactamente a quienes la carencia de esos bienes no les permite obtener las realizaciones acordes con las condiciones económicas, sociales y culturales de su comunidad. Por ejemplo, en una sociedad como la nuestra, los pobres están social y materialmente privados en una variedad de condiciones que pueden ser observadas, descritas y medidas. La aproximación a la pobreza tiene en cuenta la carencia de bienes y servicios meritorios y el conjunto de capacidades personales. Las personas son relativamente pobres cuando tienen carencias en las realizaciones básicas

(alimentación, comodidades, servicios), cuando no se les permite el juego de roles y cuando se les impide participar de las costumbres y conductas sociales (Corredor, 1999).

Estos son algunos de los dibujos que las diferencias existentes entre pobre y no-pobre, elaborados luego de escuchar un relato sobre la vida de una niña masai:



En los dibujos del niño pobre la lluvia hace referencia al mal tiempo que genera barro por falta de calles pavimentadas, además se representa la leña y el fuego haciendo referencia a la vida de los niños Masai, ésta fue una historia que se les contó a los niños y niñas para comprender las diversas maneras de vivir en condiciones de pobreza alrededor del mundo, por ello el sol de barro, las casas de madera, la ropa sucia y además la referencia a las casas básicas de un piso, contrastado esto con los niños no pobres que tienen carros, parque, juguetes, haciendo referencia a la diversión y el derecho al juego, las casas de dos pisos, la bandera de Colombia y el sol que ahora es de “luz” en lugar de ser de barro. Esto nos muestra las ideas que se han generado los niños de lo que es vivir en condiciones de pobreza y lo que no, identificando que los derechos de la niñez como el juego y la diversión consagrados en los derechos de los niños, hacen parte de las condiciones mínimas para considerarse pobre o no.

En una ocasión los niños y niñas analizaron los problemas a los que están expuestos quienes viven en condiciones de pobreza dejando ver una amplia comprensión de esa realidad y una capacidad de generar argumentos para analizar y evaluar problemáticas contextuales, permitiendo darnos cuenta de su manera de apropiarse de una realidad con la que generan vínculos a causa de sus propias condiciones de vida, sin alejarse de su

perspectiva de tiempo inmediato. La actividad se refiere a ordenar una serie de frases sobre problemas de la pobreza según su grado de importancia:

Pregunto por la razón del orden que ponen entre sus frases: “¿Por qué ésta es la primera frase?”. La respuesta es: “es una idea de verdad”.

Haciendo una lluvia de ideas sobre las frases más importantes, las niñas dicen que el problema más importante es que a los niños y niñas pobres no los tratan igual que a los demás. Pregunto a las niñas por qué dicen que a los niños y niñas no se les trata igual que a las demás personas, y responde Luis E.: “Que las personas no las tratan bien, y a la gente que no tienen comida, ni un hogar, ni se visten mal, como dice, los tratan mal, es decir, yo deci'le a July ‘hay July yo no me junto con usted porque está mal vestida”.

Pregunto: “¿Eso pasa en muchas partes?”, dice Luis: “más que todo en los niños...lo discriminan a uno”, “y los llevan a matar” agrega Wilter.

Julián y Luis E. creen que lo más importante es que se necesitan leyes que ayuden más a los pobres. Luis E. dice “porque es que casi no hay leyes que ayuden a las personas; las tratan muy mal” Pregunto: ¿Quiénes? Dicen todos: “El gobierno, la gente muy importante, las señoras, los presidentes”, dice Luis E: “Y nos ignoran”.

Pregunto por un problema grande que tengan los niños pobres:

Las repuestas son variadas: “Que se están peliando”. “Que no tienen comida y no tienen donde vivir” “que no tienen ropa, hogar” “que no consiguen estudiar” “que no tienen ropa, que no tienen para comer” “Que no consiguen para comer...” “no tienen para comprarse ropa y así”, “no tienen juguetes”. “No tienen hogar para vivir y la gente los trata muy mal.”

Estos relatos nos permiten identificar que la pobreza constituye una privación permanente de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales en cuanto mantiene en una condición de indignidad al conjunto de personas que la padece. Al hablar de los problemas que tienen los pobres, las apreciaciones de estos niños y niñas permiten retomar los aportes de Sen, A. (1995), quien concibe la pobreza como un desarrollo deficiente de las capacidades y derechos, que tiene origen en la incapacidad de la sociedad y del Estado para ofrecer igualdad de oportunidades a todas las personas. La ausencia de garantías para el ejercicio de los derechos, inhibe el desarrollo de las capacidades y conduce a una deficiente inserción social de importantes sectores de la población (Álvarez y Martínez, 2001). La “libertad de ser agente” de una persona se deduce a lo que la persona es libre de hacer y conseguir en la búsqueda de metas o valores que considere importantes (Sen citado por Corredor, 1999), debe permitirle a la persona juzgar la pertinencia moral de la consecución del bienestar. En ejercicio de su libertad de sujeto, un individuo por ejemplo, puede rechazar la sociedad de consumo y vivir como un ermitaño, pues el desarrollo pleno de la sociedad debería permitir el ejercicio de la libertad de ser agente, cuestión que no sucede con nuestra niñez.

Afirma Corredor, C. (1999) que las personas pobres, que no tienen las condiciones mínimas necesarias para potenciar sus capacidades y ejercer sus derechos, no han adquirido el estatus de ciudadano porque de las dotaciones iniciales, las capacidades y los derechos se deriva un determinado nivel de calidad de vida, necesario para la inserción en la sociedad. Es entonces la pobreza una carencia de capacidades y derechos, que tiene su origen en la incapacidad de la sociedad y del Estado en permitirle a todas las personas un igual acceso a las oportunidades y de condiciones adecuadas para aprovecharlas. Al carecer de las dotaciones iniciales mínimas, la pobreza priva a los individuos de la posibilidad de elegir ser y hacer. La pobreza degrada la personalidad humana, hasta el punto de que ella interioriza rasgos que ya no pueden ser considerados consecuencias sino también causa de las relaciones sociales que se establecen (Mires, citado en Corredor, 1999). Por todo ello, la principal preocupación de los gobiernos no debería ser lo que tiene la persona, sino el tipo de vida que está viviendo, y lo que “está logrando ser y hacer” con lo que tiene (Corredor, 1999).

En este enfoque de capacidades y de derechos (Corredor, Ramírez y Fresneda 1998) se sostiene que la pobreza es un problema de privación, de carencia de capacidades y que eso está condicionado básicamente por las dotaciones iniciales. Las personas nacen en sociedad con una dotación inicial (bienes y servicios mercantiles y no mercantiles que se tienen desde el nacimiento por el hecho de pertenecer a determinado grupo familiar y social), de esta dependen las capacidades de las personas y la potenciación de esas capacidades es lo que va a determinar que las personas puedan o no ejercer sus derechos y del ejercicio de sus derechos se va a derivar un determinado nivel de calidad de vida. Dentro de los bienes y servicios mercantiles se destacan: la alimentación, el vestuario, la vivienda, la salud, la educación, el transporte, la recreación, etc. Pero todos esos bienes están más referidos al ámbito de lo privado y por tanto, pueden ser objeto de intercambio, a ellos se puede acceder si se cuenta con un ingreso suficiente para su adquisición; evidentemente al ser un componente importante sustenta el hecho de que dentro de una estrategia de lucha contra la pobreza sean muy importantes las políticas proactivas de generación de ingresos. Los bienes no mercantiles, tratan de un tipo de bienes que están más referidos al ámbito de lo público, más referidos al ámbito de la sociedad y por consiguiente, tienen que ser una construcción social que escapa al ámbito individual. Se trata, por ejemplo, del sentido de pertenencia, de la seguridad, de la justicia,

de la libertad, de la identidad, de la autonomía, del reconocimiento social y del medio ambiente. Como estos pertenecen al ámbito público, el hecho de tener un ingreso no resuelve el acceso a ese tipo de bienes (Corredor, Ramírez y Fresneda, 1998).

En relación con esos bienes y servicios como dotaciones iniciales, están los bienes sociales primarios de que habla Rawls (Corredor, Ramírez y Fresneda, 1998), que deben hacer parte de la estructura básica de la sociedad, estos son: derechos, libertades, oportunidades, ingreso, riqueza y respeto a sí mismo; estos bienes deben estar distribuidos por igual entre los miembros de la sociedad. En orden de prioridad, primero están los derechos fundamentales y las libertades básicas, su valor es absoluto y no son intercambiables por cualquier ventaja económica o social. Le siguen las ventajas sociales y económicas que se derivan de la riqueza, el ingreso o la igualdad de oportunidades, para solucionar las desigualdades existentes debe favorecerse el mejoramiento de la situación de los menos aventajados. También debe considerarse que los bienes de mérito –pueden ser mercantiles, no mercantiles, tangibles, no tangibles – son los que merece cualquier persona por el hecho de haber nacido, como determinante para medir la pobreza de un grupo familiar (Corredor, 1999), estos bienes de mérito son el punto de partida para el desarrollo de las capacidades. Para Sen, A. (Citado por Corredor, 1999; y Arcos, 2006), las capacidades van más allá de las nociones de habilidad y productividad, propias de la teoría del capital humano. La persona, según Sen, no es un mero recurso productivo, no es un medio, las capacidades se relacionan directamente con su libertad y aumentan con las titularidades. A su vez, la puesta en acción de las capacidades crea las condiciones para el ejercicio efectivo de los derechos (Corredor, 1999).

En Colombia, como la creciente marginalidad a la que estaban expuestas las personas que viven en condiciones de pobreza exigió hacer frente a la expansión de la miseria, los programas asistenciales se encontraron sobrecargados al buscar enfrentar las carencias de un tercio o más de la población. La niñez pasó a ser el interés principal de los programas de salud y educación, y sus familias se concebían dentro de la dualidad viable–no viable pero recuperable a través de intervención compensatoria. Además la ideología punitivo-tutelar de la que se habló en el capítulo dos, convirtió a las víctimas del orden social injusto, en “niños problema” necesitados de protección, vigilancia y

sometimiento. Ante ello, uno de los efectos del aumento sostenido de la pobreza fue la consolidación de una “cultura de la judicialización” de las políticas sociales supletorias.

Sumado a ello, el concepto de pobreza como Necesidades Básicas Insatisfechas basado en juicios de valor sobre los niveles de bienestar mínimamente aceptables para llevar una vida digna y sobre los grados de privación que se consideran intolerables, no permite que el panorama mejore para los niños y niñas que viven en la marginalidad, porque apoya y mantiene las desigualdades que perpetúan las condiciones de vivir en la pobreza. Desde esta perspectiva es pobre quien no satisface necesidades de vivienda, servicios básicos, o presenta hacinamiento, ausentismo escolar y dependencia económica. Pero esta es apenas una apreciación simplista y conformista; como lo reconoce el informe sobre el desarrollo mundial de 2000-2001 del Banco Mundial: “la pobreza no es sólo un problema de falta de ingresos o de desarrollo humano, pobreza es también vulnerabilidad e incapacidad de hacerse oír, falta de poder y representación” (Álvarez y Martínez, 2001) ¿No es esta la situación de los niños y niñas sujetos de estudio al identificar que no solo por su condición de pobreza sino también por ser niños, son invisibilizados? Partiendo de sus relatos podemos deducir también que la pobreza debe hacer referencia a los derechos y libertades de las personas y a la plena dignificación de su vida, identificando aquello que no permite una inserción plena en la sociedad.

#### 4. CONCLUSIONES

Estas se esbozan partiendo de las tres categorías de estudio: pobreza, niñez y subjetividad:

Iniciemos por reconocer que las condiciones en las que viven los niños y niñas del barrio los Olivos pueden catalogarse como condiciones de vida en la pobreza, no sólo porque las medidas de pobreza lo indiquen así, sino también porque hay que reconocer el grado de marginalidad a que están subordinados y el grado de privación del goce de derechos mínimos a que están sometidos estos niños y niñas por su doble condición: ser pobres y ser niños, en un contexto donde las políticas adoptadas no tienen pretensiones de erradicar la pobreza, al contrario esta ha sido pretexto de políticas arbitrarias que la perpetúan con el ánimo de mantener el sistema económico que nos alimenta y el estilo de vida de quienes se adjudican el poder.

Con base en ello, las condiciones en las que viven estos niños y niñas les ha permitido generar relaciones y estilos de vida a modo de pervivir en un ambiente considerado hostil para su desarrollo como niños. Esta idea establece parámetros para repensar a la niñez, problematizando las concepciones de carencia e incompletud a las que se asimilaban los niños y niñas y parecían consolidarla. Consecuentes con este planteamiento es de recalcar que la niñez y especialmente la infancia, han sido producto de las maneras como la hemos asimilado a través de la historia, siendo en sí mismas construcciones sociales que permiten hacer referencia a un tipo poblacional, que más allá de considerarlas así por condiciones etarias, son consideradas así por las condiciones sociales y culturales en las que han estado involucradas. Además hemos de recalcar también, que el considerar al niño, o al infante, como indefenso, incompleto, carente, puro, es limitarnos por una visión modernista, occidentalizada, con ansias de universalización que por sus mismas condiciones de existencia y perpetuación ha buscado invisibilizar a esas *infancias otras* que son con las que diariamente hemos de interactuar.

Es imprescindible conocer los recorridos que ha tenido la categoría del niño en la historia de Colombia, que pasa desde la marginación creada por la idea de desarrollo hasta la institucionalización de la que se hablaba anteriormente por medio de la escuela, reconociendo así que los niños que viven en condiciones de pobreza no solo han sido objeto de subjetivaciones discriminantes sino que han servido para justificar ideologías modernistas.

La niñez ha sido lo que de ella hemos determinado a través de la historia, jamás habrá una única y universal, por ello es necesario referirnos a esos *niños y niñas otros*, razón que nos hace pensar en la pluralidad de maneras de ser sujetos, sin restringirse a las representaciones que se hace de ella a través de discursos hegemónicos. Es necesario desdibujar la idea de la infancia-niñez como carencia, antecedente, anomalía, degeneración, delincuencia, para identificar a esos niños y niñas como sujetos que se constituyen en lo cotidiano por intervención e interrelación dialéctica de su singularidad y su potencia con el medio y el contexto. Reconocer en el niño y la niña que tienen voz propia, juicios de valor, pensamiento crítico, derechos jurídicos, políticos, culturales y económicos a restablecer, son situaciones que permiten determinar la configuración de una subjetividad dinámica y emergente. En ello juega un papel fundamental las percepciones que tienen respecto a sus condiciones de vida, lo que les lleva a generar vínculos de manera singular.

La manera como los niños y niñas interpretan su contexto permite determinar sus grados de apropiación de la realidad asumiendo los roles que les adjudican el mundo circundante y las preferencias personales. Ellos identifican y disfrutan de su lugar de ser niños y niñas asumiendo roles propios, no determinados y creando sentido de realidad a través de parámetros particulares que desdibujan las ideas que sobre ellos se han posicionado, sin que ello genere un conflicto vincular. Estos niños y niñas identifican acontecimientos presentes y situaciones que suceden a su alrededor, reconociendo cómo esto los involucra. Su posición ante las situaciones presentes y las condiciones de vida permiten ver la autonomía con que generan vínculos con el mundo que los rodea.

Estos niños y niñas involucran normas, valores, lenguajes y maneras de aprehender el mundo en sus experiencias y en el sentido que le dan a la vida. Son sujetos que actúan

en la realidad que los afecta, y la manera como vivencian sus condiciones de existencia les permite determinar si viven en condiciones de pobreza o no, sin pretender que sus apreciaciones sean juicios de verdad.

La constitución de subjetividades de los niños y niñas no es dada o determinada de manera esquemática, se ve impregnada por la apropiación de la realidad en la que viven, por la normatización y normalización de los cuerpos a través de las normas y las instituciones que están presentes en sus vidas, por el poder de operar en el mundo, por la incidencia de lo social, cultural e histórico y por el vínculo que se genera entre el sujeto y su ambiente socio-cultural. En esto es necesario esclarecer que no es pretensión del presente trabajo teorizar lo que podría denominarse una “subjetividad infantil”, en lugar de ello, la pretensión es analizar los modos en los que los niños y niñas se constituyen sujetos a través de la relación dialéctica y espiral entre el adentro y el afuera de la subjetividad; esto es, entre lo que le pertenece a la persona y la hace singular y la relación de ella con el contexto que la circunda.

Vemos que los niños y niñas como sujetos se constituyen a través de la relación del cuerpo y el espacio que lo rodea generando espacios de integración o segregación, pero este cuerpo como materia signada socialmente, es espacio para la normalización de las conductas por medio del adiestramiento desde las instituciones y normas como el colegio que busca imprimir sus dispositivos normativos. Sin embargo el cuerpo también es soporte de subjetivación: vemos a través de la resistencia ante las tradiciones que estos niños y niñas demuestran por medio de sus actos cómo la normatividad no siempre es efectiva al regular cuerpos y conductas, generando una lucha entre lo constituido y lo constituyente, mostrando maneras de ser desde la potencialidad.

Estos niños construyen una subjetividad en la medida en que mantienen relaciones con el ambiente natural y social en el que viven, son sujetos producidos y relacionados, produciendo relaciones vinculares entre el sujeto y la realidad social presente en un contexto determinado por dispositivos y estrategias. Constituyen subjetividad a partir de los agregados aprendidos del exterior que han internalizado y apropiado a su manera particular de pensar, sentir y actuar, mediante procesos de socialización, habituación e internalización de normas, creencias, pautas, etc. El lugar en que están inmersos estos

niños y niñas, determina qué intereses se construyen, a partir de qué aprendizajes y qué capacidades adquiridas le permite trabajar para suplir las necesidades presentes. Igualmente ellos generan entre sí relaciones vinculares particulares en interacción con lugares sociales. Pero la socialización establecida es regulada por centros de poder que definen unos sujetos necesarios para conservar el sistema y conservarse la sociedad, en esas condiciones se representa el barrio los Olivos, donde la constitución familiar y el trabajo inciden en la constitución de sujetos, donde roles, vínculos y esquemas referenciales influyen también.

En la formación del sujeto actúan los modos de clasificación, enunciados ideológicos y representaciones del mundo que permiten a estos niños y niñas identificar sus modos de vivir, así, reconocen a la pobreza como una situación que impide al individuo o a la familia satisfacer una o más necesidades básicas; haciendo referencia a la pobreza como carencia de necesidades básicas satisfechas; éste es un parámetro que alimenta una de las medidas más utilizada en el país para determinar los índices de pobreza de la población, pero pudimos comprender por medio del presente trabajo que esta mirada y esta medida nos limita al querer leer y analizar la realidad que viven las personas consideradas pobres ya que el vivir en condiciones de pobreza no es solo carecer de bienes materiales-iniciales. La pobreza conlleva carecer de posibilidades, habilidades y capacidades para tomar parte de la voz y voto de la sociedad en general. Añadido a esto, la posición de los niños y niñas al respecto, nos permite percibir que la relación entre bienes y bien-estar es fundamental en la medida en que los bienes permiten acciones que llevan a generar un bien-estar personal: debemos enfocar la mirada a la manera como los bienes contribuyen a la dignificación de la vida a través de su utilidad y beneficio, no mirar la mera posesión de los mismos. Es a través de la perspectiva de pobreza como carencia de capacidades que podemos comprender las condiciones precarias de vida de los niños y niñas sujetos de estudio, donde la pobreza ha sido perpetuada más por condiciones culturales, sociales y políticas que por condiciones económicas.

Sumado a ello, la comprensión que tienen estos niños y niñas de las consecuencias que tiene el ser pobre, puede leerse desde la perspectiva de pobreza como inserción precaria donde la pobreza es una situación en la cual las personas carecen de dotaciones iniciales mínimas, que las priva de la posibilidad de elegir el “ser” y el “hacer”. Esto se expresa en

una inserción precaria en la actividad económica, social y política; a esto se referían los niños y niñas cuando analizaban los problemas a los que están sometidos quienes viven en condiciones de pobreza. Desde esta lectura se están comprendiendo las implicaciones que tiene la pobreza en la vida de las personas, esto considerado a través de la perspectiva de Sen A. (Citado por Corredor, 1999; y Arcos, 2006) sobre la falta de capacidades, ya que hace referencia a las limitaciones que conllevan el ser pobre y las maneras en que los pobres son discriminados. Esta perspectiva permite identificar que hay unos estilos de vida específicos dentro de la sociedad que relega a los pobres por las carencias que representan y también permite identificar que el pobre pertenece a una sociedad haciendo parte activa de la economía de la misma.

En relación con la pobreza y la incidencia de la familia en la constitución de subjetividades, teóricos como Pedraza, Z., Amador, J.C. y Burman, E., nos permitieron hacer un análisis concienzudo de las implicaciones que trae para el niño y la niña el trabajo, a este respecto es importante señalar varias ideas: Primero, que como veíamos el trabajo infantil se hizo necesario en la misma industrialización, bandera de la modernidad que busca penalizarlo haciendo a las familias y los países del Tercer Mundo culpables del mismo. Segundo, que el trabajo “infantil” se ha satanizado por la misma mirada que se tiene del niño como desprotegido, carente y débil, que debe estudiar y jugar nada más; mirada fundamentada en la occidentalización del mundo, mirada que denigra la utilidad social del trabajo de la niñez. Tercero, que las políticas que buscan erradicar el trabajo infantil no han sido conscientes ni responsables de analizar las condiciones en las cuales se presenta este fenómeno, desconociendo las realidades de las familias y de los niños y niñas que trabajan, e ignorando las diferencias culturales y económicas que generan brechas de desigualdad, las mismas que han estado presentes a lo largo de nuestra historia: no se consideran las condiciones familiares, sociales y culturales que circundan el trabajo de los niños-niñas. Y cuarto, al negar la utilidad del trabajo “infantil” se devalúa la identidad del niño, desviando la atención de las verdaderas causas y el origen del mismo. En esto cabe aclarar que la cuestión debería ser penalizar el trabajo ilegal, explotador y peligroso para los niños y las niñas en vez de patologizar a las familias y las culturas del Tercer Mundo.

¿Hasta qué punto continuamos cuestionando el tema del trabajo “infantil” para mermar nuestras culpas personales frente al fenómeno y estamos reconociendo las circunstancias y motivaciones particulares de los niños y niñas que participan en estas labores? No podemos desconocer, como lo presenta en este trabajo, que para estos niños y niñas, el trabajo es una manera de vivir, sentir y aprehender el mundo.

En resumen, el reconocer los procesos de constitución de subjetividades en la niñez y la real problemática del trabajo de los niños y niñas, nos está retando constantemente a encarar el modelo tradicional de la infancia y la niñez para mirarlas bajo otros lentes: los de la realidad, y reconocer las diversas posibilidades que hay de ser niño-sujeto o niña-sujeta, centrándonos en las fortalezas que ello representa y dejando de lado el carácter deficitario y la condición de vulnerable socialmente o de menor-tutelado ante las leyes, planteamientos sustentados en el adultcentrismo que anula la presencia del niño-niña como sujeto autónomo titular de derechos.

## BIBLIOGRAFIA

ADAMSON, Gladys. Concepción de subjetividad en E.P. Riviere. Octubre de 2000. Disponible en [www.psite.8k.com/catedras/Pichon-Riviere](http://www.psite.8k.com/catedras/Pichon-Riviere)

ALVARADO, Sara y ECHAVARRÍA, Carlos. La investigación pertinente en niñez y juventud: una prioridad en los procesos de democratización del conocimiento en América Latina. EN: III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International, 17 al 19 de julio, 2006

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿ya no es necesaria la escuela? Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2003

----- Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950. EN: Historia de la educación en Bogotá. Tomo II. Bogotá: IDEP. 2002

----- ...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Bogotá: Editorial Magisterio, 1995

ÁLVAREZ, María Eugenia y MARTÍNEZ, Horacio. El desafío de la pobreza. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2001

ALZATE Piedrahita, María Victoria. La infancia: Concepciones y perspectivas. Pereira: Papiro. 2003

AMADOR, Juan Carlos. La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). EN: Revista Nómadas. Bogotá: Universidad Central. Octubre 2009. No. 31.

ARCOS Palma, Oscar. Pobreza y exclusión. Bogotá: Universidad Santo Tomas, 2006

ARIÉS, Philippe. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus editores, 1987

BLEICHMAR, Silvia. Entre la producción de subjetividad y la constitución de psiquismo. EN: Revista Ateneo Psicoanalítico "Subjetividad y propuestas identificatorias". Buenos Aires. No. 2. 1999

BOTERO GÓMEZ, Patricia. Niñez, política y cotidianidad. Reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos marginales o de la periferia: el caso de la plaza de la plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política. Trabajo de grado en doctorado de ciencias sociales, niñez, juventud. Manizales: Universidad de Manizales – CINDE. 2006

BUCKINGHAM, David. Crecer en la era de los medios electrónicos. Madrid: Morata, 2002

BURMAN, Érica. La deconstrucción de la psicología evolutiva. Madrid: Visor, 1998.

CARLI, Sandra (Compiladora) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires: Paidós, 2006

CEPAL. Panorama social de América Latina. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas. 2009

CIMADAMORE, Alberto y CATTANI, Antonio. Producción de pobreza y desigualdad en América Latina. Bogotá: Siglo del hombre y Clacso, 2008

COREA, Cristina. El niño actual: una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico. Buenos Aires: Universidad Maimónides. Disponible en [www.estudiolwz.com.ar](http://www.estudiolwz.com.ar)

CORREDOR, Consuelo. Pobreza y desigualdad: reflexiones conceptuales y de medición. CINEP, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Colciencias, 1999

CORREDOR, Consuelo, RAMÍREZ, Clara y FRESNEDA, Oscar. Pobreza: Seminario Permanente. Bogotá: Misión Rural, 1998

DÍAZ, Ester. Michael Foucault. Modos de subjetivación. Buenos Aires: Almagesto (Sin año)

FERNÁNDEZ, A. M. Las lógicas colectivas en el campo de problemas de la subjetividad. EN: Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.T.XXIX. Nº 1. 2005.

GALVIS, Ligia. Las niñas, los niños y los adolescentes. Titulares activos de derechos. Bogotá: Ediciones Aurora. 2006

GARRIDO, Claudia. Reflexiones acerca de la construcción de infancia de niños y niñas en situación de vulneración de derechos. EN: Congreso Internacional de Psicoeducación. Chile: 1999. Disponible en: [www.psicologia.ufro.cl](http://www.psicologia.ufro.cl).

GIL, Adriana (coordinadora). Tecnologías sociales de la comunicación. Barcelona: Editorial UOC. 2005

GHISO, Alfredo. El taller en procesos investigativos. Medellín: Mimeo. 1997

INFANTE, Raúl y JIMÉNEZ, Absalón. Infancia, ciudad y narrativa. En: Revista Científica. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vo. 8. p. 269 – 286. 2006.

JIMÉNEZ, Absalón. Infancia, Ciudad y Memoria. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Historia Oral “Oralidad y Archivos de la Memoria”. Mayo de 2005.

----- . Infancia y ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas populares urbanas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2008

MANARELLI, María Emma y Rodríguez, Pablo. Historia De La Infancia En América Latina. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2007

MARTÍNEZ BOOM, Alberto; NOGUERA, Carlos Ernesto y CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2003

MARTÍNEZ PINEDA, María Cristina. Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. EN: Revista Colombiana de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. No. 50. Primer semestre de 2006.

OBSERVATORIO SOBRE LA INFANCIA - UNAL. Informe complementario al tercer informe de Colombia al Comité de Derechos del Niño 1998-2003. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003

MUÑOZ, Cecilia y PACHÓN, Ximena. La aventura infantil a mediados de siglo. Bogotá: Planeta. 1996

PEDRAZA GÓMEZ, Zandra. El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. EN: Revista Nómadas. Bogotá: Universidad Central. No. 26. Abril 2007

----- . En cuerpo y alma. Bogotá: Universidad de los Andes, 1996

PICHÓN-RIVIÈRE, Enrique. Teoría Del Vínculo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2002.

PINILLA VÁSQUEZ, Raquel. La palabra cuenta. Relatos de niñas y niños en condición de desplazamiento. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas, 2006

PROPPER, Flavia. Infancia y escuela: construcciones sociales en crisis. Buenos Aires. Septiembre, 2001. Disponible en: <http://www.nuestraldea.com>

QUINTANA, Alberto. Metodología de Investigación Científica Cualitativa. EN: Psicología: tópicos de actualidad. Lima: UNMSM. 2006.

RIAÑO, Pilar. Recuerdos metodológicos, el taller y la investigación etnográfica. EN: Estudios sobre las culturas contemporáneas. México: Universidad de Colima. Vol. 5. No. 10. Diciembre 2000.

SÁENZ OBREGÓN, Javier; SALDARRIAGA, Oscar; y OSPINA, Armando. Mirar La Infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Antioquia: Colciencias, ediciones Foro Nacional por Colombia. Ediciones Uniandes, 1997

SHITLEY R. Steinberg y KINCHELOE, Joe. Cultura Infantil y multinacionales: (Introducción) Madrid: Morata, 2000

SEN, Amartya. Nuevo examen de la desigualdad. Madrid: Alianza Economía, 1995

TEZANOS, Araceli de. Una etnografía de la etnografía. Bogotá: Ediciones Antropos, 1998.

TORRES, Alfonso. Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. EN: Revista Colombiana de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. No. 50. Primer semestre de 2006.

UNICEF-CEPAL. Boletín Desafíos. Número uno. Septiembre de 2005. Disponible en la página [www.unicef.org](http://www.unicef.org)

----- Excluidos e invisibles: Estado mundial de la infancia 2006. New York: UNICEF. 2005

----- La infancia amenazada. El estado mundial de la infancia de 2005. New York: Unicef. 2004. En formatos impreso y CD-ROM

----- Supervivencia infantil: Estado de la infancia en América Latina y el Caribe 2008. Panamá: Oficina Regional de la UNICEF para América Latina y el Caribe. Mayo de 2008.

ZEMELMAN, Hugo. El ángel de la historia. Determinación y autonomía de la condición humana. Barcelona: Editorial Anthropos, 2007

## ANEXOS

### A. ENTREVISTAS

Este es un aparte de las siete entrevistas realizadas:

Fecha: 16 de noviembre de 2009

Hora: 6:20 a.m.

Lugar: Aula 209 Colegio Alfonso Reyes Echandía

Antes de iniciar la sesión le entrego al niño una hoja para que dibuje su casa y a su familia mientras hablamos.

Magda: Buenos días, me vas a regalar tu nombre completo por favor,

Julián: Julián Andrés Barreto González

M: muy bien Julián, ¿Cuántos años tienes?

J: 10 años

-----

M: ¿Con cuántas personas vives en tu casa?

J: (piensa) con... siete.

M: cuéntame quiénes son:

J: eh... uno es mi papá, otro es mi mamá, uno que es mi hermano mayor, otro que es mi hermano que sigue, que es igual de grande, mi hermana la mediana, mi hermana la chiquita y nadie más.

-----

M: Julián, ¿En qué barrio viven ustedes?

J: Olivos tercero.

M: ¿Hace cuanto viven en Olivos tercero?

J: Hace dos años,

M: ¿Dónde vivías antes?

J: La Esperanza

-----

M: ¿Por qué se pasaron a vivir a los Olivos?

J: Porque la señora no aguantaba, porque no pagaba el arriendo.

M: ¿Quién trabaja en tu casa, tu papi?

J: Sí señora,

M: ¿Qué hace tu papi?

J: Trabaja en un taxi.

M: ¿Y tu mamá?

J: En la casa,

M: Ah, qué bueno, los cuida. Muy bien, entonces vives en Olivos tres, como es ese lugar donde vives ahora.

J: Bien, bonito, es vacano. Las casas, mis amigos.

M: ¿Cuál te gusta más de los dos barrios?

J: El de ahora, los Olivos

M: ¿Por qué?  
J: Que conocí más gente, que allá no conozco a ninguno.

La grabación se queda sin sonido y en los registros no está de qué más hablamos. En ese momento entra Luis Eduardo, le abre la puerta y continuamos la conversación por unos segundos, luego le hago las mismas preguntas a Luis E. mientras que Julián espera silencioso.

Luis Eduardo se muestra entusiasta y trae una foto donde está él con los de su curso, la foto la recortó del periódico del colegio, es la única que tiene de sí. Luis E. está en frente sosteniendo su balón de futbol, la tomo y le digo que tomaré un tiempo de la sesión para comentar la foto.

M: ¿Con qué personas vives en tu casa?  
LE: Con mi mamá, mi papá, mis hermanos. Somos ocho.  
M: ¿En qué barrio vives?  
LE: Olivos primer sector.  
M: ¿Hace cuantos años vives en ese barrio?  
LE: Uh... Como siete años.

-----  
M: Bien. Cuéntame, ¿Dónde vivían antes?  
LE: En el Palmar.  
M: ¿Por qué se fueron a vivir a los Olivos?  
LE: Porque en el Palmar había mucha gente que robaba y peligrosa,  
M: ¿Y en los Olivos no es igual?  
LE: En los Olivos, no tanto.  
M: ¿En qué trabaja tu papá?  
LE: En una fábrica de PVC.  
M: ¿Qué hace tu papá allá?  
LE: Escoger materiales.  
M: ¿Cómo se hace?  
LE: Separando los colores, el tipo, que hay viruta,  
M: Cómo así viruta...  
LE: O sea, que es pulverizado.  
M: ¿Cómo sabes tanto de ese trabajo?  
LE: Es que trabajo con mi papá a veces, yo hacía lo mismo.  
M: ¿Te pagaban bien?  
LE: Sí. Gané \$150.000 al día.  
M: Me parece muy buena plata.  
LE: Ahora en vacaciones vuelvo para allá, para comprarme mí estrene.

-----  
LE: El barrio de noche es muy peligroso, en el día no tanto.  
J: Hay muchos niños con quien jugar...  
-----

## B. TALLERES PROGRAMADOS

### Taller uno: Actividad para romper el hielo “La isla”

Tiempo: 10 minutos

Objetivos:

- Crear un ambiente de confianza para que los niños y niñas se integren y se conozcan.
- Compartir espacios.

Actividades:

1. Explicar la dinámica.
2. El papel craf está en la mitad de un aula vacía, es la Isla. Todo el grupo se ubica dentro de la isla.
3. Narrando una historia la investigadora dice a los participantes que hay una tormenta y la isla se está hundiendo.
4. Mientras está hablando va cortando con la tijera alrededor del papel.
5. A medida que el mar entra y la isla se hace más pequeña, los niños y niñas se van hacia el centro de la isla afirmándose unos a otros.
6. El juego termina cuando no queda más isla y todos caen al mar.
7. Hacer una reflexión sobre esta dinámica.

### Taller dos: Soy como un árbol.

Tiempo: 40 minutos

Objetivo: Identificar en cada niño y niña su auto-percepción.

Preparación:

- Fotocopias del molde de pétalos y centro de la flor.
- Recorte el molde. Laminar si es posible.

Actividades:

1. Explicar la actividad.
2. A cada participante se le entregan los moldes y cartulinas de colores.  
En cada pétalo escriben:
  - Algo que me hace sentir feliz.
  - Algo que hago muy bien.
  - Algo que quiero aprender.
  - Algo que me gustaría hacer en el futuro.
  - Mi mejor amigo.
  - Lo que más me gusta de mí.
3. Los pétalos se pegan al centro de la flor.
4. Se coloca el palito y se tapa con otro centro.
5. Poner nombre y la foto en el centro.
6. Se sientan en círculo.
7. Se pone la maceta en el centro.
8. Uno por uno ponen su flor en la maceta y lee lo que escribió.

### **Taller tres: Mi familia y mi comunidad**

Tiempo: 45 minutos

#### Objetivos:

- Conocer los imaginarios que tienen los niños sobre la comunidad en la cual viven.
- Identificar maneras de relacionarse entre los participantes en actividad compartida.

#### Actividades:

1. Explicar la actividad.
2. Se pone el papel a lo largo de un muro, a la altura necesaria para que niños y niñas puedan pintar, también se puede poner en el suelo, según el grupo.
3. Deben planificar cómo trabajarán.
4. Cada niño y niña debe representar a sus familias y la comunidad donde viven.
5. Una vez terminado o durante la elaboración del mismo se realiza una conversación sobre lo que están representando, de esa manera se pueden conocer percepciones de los niños y niñas respecto al lugar que habitan.
6. Para finalizar hacer una reflexión sobre el trabajo en grupo.

Nota: Si se considera pertinente, se pone música de fondo para ambientar el taller.

### **Taller cuatro: Mi escudo.**

Tiempo: 60 minutos

#### Objetivos:

- Identificar algunos relatos sobre acontecimientos y anécdotas de los niños y niñas.
- Identificar los gustos, disgustos, aquiescencias y no aquiescencias con el lugar en el cual viven los niños y niñas.
- Identificar resistencia o acatamiento de normas.

#### Actividades:

1. Explicar la actividad.
2. Fotocopiar preguntas y dar una fotocopia a cada niño y niña.
3. Entregar cartulinas y molde.
4. Cada niño y niña hace su escudo y lo decora como desee.
5. Al reverso se contestan las preguntas como indica el anexo.
6. Se comparten los sentimientos y se abre paso a la discusión libre

(La investigadora registra el diálogo).

#### Preguntas:

1. Escribo un hecho que me agradó en el barrio porque me hizo sentir contento.
2. Escribo un hecho que me agradó en el barrio porque me hizo sentir especial o importante.
3. Escribo un hecho que me desagradó en el barrio porque me hizo sentir furioso.
4. Escribo un hecho que me desagradó en el barrio porque me hizo sentir nervioso.
5. Me gustaría que de mi barrio cambiara...
6. Me gustaría que de mi barrio no cambiara...
7. Me gustaría que en mi casa cambiara...
8. Me gustaría que en mi casa no cambiara...

### **Taller cinco: Linde, una niña Masai.**

Tiempo: 60 minutos.

Objetivos:

- Comprender la percepción que tienen frente a diversas formas de vivir en condiciones de pobreza.
- Analizar formas y uso de lenguaje.

Actividad:

1. Explicar la actividad.
2. Realizar de nuevo el ejercicio de relajación.
3. Leer o contar la historia de Linde.
4. Responder de manera espontánea:  
(La investigadora hace registro de la discusión.)
  - a. Linde y yo nos parecemos porque...
  - b. Linde y yo no nos parecemos porque...
  - c. A mí me gustaría vivir como Linde porque...
  - d. A mí no me gustaría vivir como Linde porque...
5. De manera conjunta, elaboran la historia de Lucia, una niña de 11 años del barrio Olivos Segundo sector. Esto se graba para analizar luego la construcción de relatos orales en grupo.
6. Responden en grupo: ¿Qué cosas le gustaría a Linde de la vida de Lucia? ¿Qué le parecería extraño?
7. Mientras hacen un dibujo de las dos niñas, se deja la discusión abierta y se toma atenta nota.

### **Taller seis: “Vivir en condiciones de pobreza”**

Tiempo 40 minutos

Objetivos:

- Identificar las narraciones que los niños y niñas elaboran sobre la pobreza.
- Identificar la manera de percibir la pobreza por parte de estos niños y niñas.

Actividades:

1. Explicar la actividad.
2. Organizarse por parejas. A cada una se le da una serie de tiras.
3. Cada pareja lee las afirmaciones y deben ubicar las tiras así: arriba la que consideran más importante. Seguido dos afirmaciones importantes. Debajo dos afirmaciones no tan importantes y de ultimas una afirmación nada importante, deben formar un diamante.
4. Cada pareja deja ver sus diamantes de las otras parejas explicando por qué hicieron esa selección.
5. Pegan cada diamante en las cartulinas.
6. Luego entre todos hacen otro diamante y lo pegan en una cartulina.
7. Debaten y se toma atenta nota.

Ficha de trabajo: FRASES (van en tiras)

- A los niños y niñas pobres no se les trata igual que a las otras personas.
- Se necesitan leyes que ayuden más a las personas pobres.
- Los pobres adultos necesitan más oportunidades de trabajo.

- La gente en realidad no sabe cómo viven las personas pobres.
- Los niños y niñas pobres tienen demasiados problemas.
- El gobierno le da muchas ayudas a las personas pobres.

### **Taller siete: La historieta**

Tiempo: 30 minutos

Objetivo: Determinar conocimiento y reconocimiento de sus condiciones de vida.

Actividades:

1. Explicar la actividad y la manera de hacer historietas.
2. Se pone en el piso la tira de papel dividida en viñetas.
3. En las viñetas por medio dibujos y burbujas representan cómo es la cotidianidad de sus vidas.
4. Mientras los niños y niñas dibujan, van respondiendo las preguntas:
  - ¿Cómo es vivir en condiciones de pobreza?
  - ¿Es bueno vivir en condiciones de pobreza?
  - ¿Qué limitaciones tiene vivir en la pobreza?
  - ¿Cómo sería su vida si no fueran pobres?
5. De las respuestas se toma atenta nota.

### **Taller ocho: El collage.**

Tiempo: 30 minutos.

Objetivo: Analizar oposiciones y aquiescencias presentes en el grupo.

Actividades:

1. Explicar la actividad.
2. Se forman dos grupos mixtos.

Cada grupo debe realizar un collage con los recortes y fotos.  
Un grupo sobre las normas, situaciones y actitudes que asume sin problema porque considera que son adecuadas para poder vivir con otras personas (si se dificulta a los niños y niñas determinar que situaciones, normas son adecuadas, la investigadora ayuda a resolver dudas sin prescribir respuestas que puedan estereotipar).  
El otro grupo debe hacer el collage sobre normas, situaciones y actitudes a las que presenta oposición o resistencia porque no las considera importantes, justas, adecuadas, necesarias, etc. en sus vidas.
3. Al finalizar comparten los trabajos y determinan si hay acuerdos o desacuerdos con el trabajo del grupo contrario.
4. Se abre espacio para el debate.

### **Taller nueve: ¿Qué harías tu si...?**

Tiempo: 15 minutos

Objetivos:

- Identificar problemas sentidos por el grupo.

- Identificar la manera de resolver problemas.
- Analizar formas y uso de lenguaje.

Actividades:

1. Los participantes se ponen en círculo.
2. A cada participante se le da un papel y se le pide que escriba un problema: puede ser suyo o de alguien que conozca y que suceda en cualquier lugar (casa, colegio, barrio, iglesia, etc.). Ninguno debe marcar la hoja con nombres, cursos, colegio, es anónimo.
3. La investigadora pone los papeles de colores en el centro del círculo sin orden establecido.
4. Uno por uno, toma un problema del centro y lo lee.
5. Primero trata de resolverlos. Luego, todos buscan opciones para solucionar el problema.
6. Terminar haciendo una reflexión.

### **Taller diez: Los cubos**

Tiempo: 60 minutos.

Objetivos:

- Comprender las relaciones que mantienen entre ellos.
- Identificar la relación con la norma.

Actividades:

1. Explicar la actividad.
2. Se hacen en parejas.
3. Se reparte a cada par una bolsa conteniendo material diverso (cartulina, tijeras, reglas, lápices) para armar cubos. Cada grupo tiene cantidades diferentes de material.
4. Las reglas son:
  - a. Fabricar la mayor cantidad de cubos de cartulina de 10 cms. de lado.
  - b. Deben estar bien pegadas las cartulinas y quedar lo más perfecto posible.
  - c. No pueden sustraer material de otros participantes.
  - d. Si necesitan hablar con otros participantes solo lo hace uno.
  - e. Las parejas deciden si prestan o no su material.
  - f. Deben hablar en voz baja.
5. Pasado un tiempo se detiene la dinámica y se responden las preguntas:
  - ¿Qué regla era más difícil de manejar?
  - ¿Qué tuvieron que hacer para construir los grupos?
  - ¿Qué otras normas se trabajaron pero no se nombraron?

La investigadora analiza durante toda la dinámica la manera de manejar las reglas intrínsecas, aquellas no explícitas pero que permiten una sana convivencia.

Materiales requeridos para la elaboración de talleres:

Taller uno:

- Papel Craf.
- Tijeras.

Taller dos:

- Cartulinas.
- Tijeras.
- Palito delgado.

- Marcadores.
- Cinta y pegante.
- Fotos.
- Maceta con tierra.

Taller tres:

- Papel kraf.
- Marcadores.
- Pinturas.
- Pinceles.

Taller cuatro:

- Cartulina de colores.
- Pinturas y pinceles.
- Marcadores.
- Molde de escudo.
- Cinta y pegante.
- Tijeras.

Taller cinco:

- Colchonetas.
- Hojas de colores.
- Lápices y colores.
- Lectura

Taller seis:

- Cartulina.
- Marcadores.
- Pegante.
- Tiras de las frases.

Taller siete:

- Tira de kraf 2mts.
- Temperas.
- Pinceles.
- Lápices y colores.

Taller ocho:

- Marcadores
- Dos papeles de 1.5 x 1mt.
- Recortes de revistas, fotos.
- Tijeras y pegante.

Taller nueve:

- Papeles de colores.
- Tijeras.
- Lápices.

Taller 10:

- Cartulinas.
- Tijeras.
- Pegante.
- Reglas.
- Lápices.