

**El Acompañamiento Laboral: Una forma Invisible de Trabajo Infantil en la Primera  
Infancia**

Alexis Paola Ortiz Quintero

Ana Lucero Vargas Yepes

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Educación

Maestría En Desarrollo Educativo Y Social

Bogotá D.C.

2020

Trabajo de grado como requisito para optar por el título de:

Magíster en Desarrollo Educativo y Social.

Alexis Paola Ortiz Quintero, Ana Lucero Vargas Yepes

Directora

Elsa Castañeda Bernal

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Educación

Maestría En Desarrollo Educativo Y Social

Bogotá, D.C.

2020

*A los niños y niñas que están o han estado en cualquier situación de trabajo infantil.*

*Ana y Paola*

*“Si una sociedad valora a los niños deberá amar a sus madres [padres y cuidadores]”  
John Bowlby*

Agradecimientos especiales a los niños que participaron en este estudio que, con sus miradas, risas, dibujos, preguntas, colores, temperas y pinceles irrumpieron nuestra realidad con su conocimiento.

A nuestras familias que son nuestra tribu, que nos acompañan, apoyan y son el sustento donde nuestros sueños se hacen realidad.

Profesora Elsa Castañeda, gracias por dedicar tu vida a reflexionar, investigar, profundizar y tejer conocimiento en torno a las infancias. Tu experiencia, sencillez, paciencia y persistencia fueron fundamentales en la ampliación de nuestro horizonte para trabajar con las infancias y en la dirección de este trabajo ¡mil gracias!

Esta investigación posibilita comprender los significados e interacciones que se dan entre los niños de Primera Infancia como acompañantes de los lugares de trabajo informal de sus padres, madres o cuidadores en Bogotá.

Las representaciones simbólicas, las primeras infancias, el socioconstruccionismo y el trabajo infantil son conceptos que se precisan dentro del estudio para identificar las interacciones y significados que los niños y niñas realizaron desde las narrativas visuales y orales que construyen en su transcurrir cotidiano al acompañar a sus padres, madres o cuidadores a los lugares de trabajo informal.

Por lo que se movilizaron los paradigmas cualitativo y creativo-performativo para percibir dichas narrativas a través de talleres de Cocreación desde los juegos del lenguaje de las primeras infancias; las prácticas artísticas y culturales. El análisis de resultados giro entorno a la metáfora de la Avenida Sensorial, creada a partir de las formas en que los niños y niñas visibilizaron sus vivencias en esta investigación.

Así se conceptualiza la noción del Acompañamiento Laboral como una forma de trabajo infantil desde la voz de la primera infancia.

**Palabras clave:** Acompañamiento Laboral, Trabajo Infantil, Paradigma Creativo-Performativo, Socioconstruccionismo, Primera Infancia.

This research allows to understand the meanings and interactions among early childhood children as companion in their parents or caregivers informal workplace.

Symbolic representations, early childhoods, socio-constructionism and child labor are concepts that are required within the study to identify the relations and essence that boys and girls expressed out from visual and oral narratives built in their everyday passing by accompanying their parents or caregivers to their informal workplaces.

Qualitative and creative-performative paradigms were mobilized to perceive these narratives through co-creation workshops from early childhood language games, artistic and cultural practices. The results of this research revolved around the Sensorial Avenue metaphor, created from the ways in which children made their experiences visible.

This is how the notion of Work Accompaniment is conceptualized as another form of child labor from the voice of early childhood.

**Key words:** Labor Accompaniment, Child labor, Performative-Creative Paradigm, Socio-constructionism and Early Childhood.

<b>Introducción .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1.....</b>	<b>15</b>
1.1. Planteamiento del problema.....	29
1.2. Objetivos.....	36
1.2.1. General.....	36
1.2.2. Específicos.....	36
<b>Capítulo 2 Marco conceptual.....</b>	<b>37</b>
2.1. Socioconstruccionismo .....	37
2.2. Representaciones simbólicas .....	46
2.3. Primeras Infancias.....	51
2.4. Trabajo Infantil .....	62
<b>Capítulo 3.....</b>	<b>73</b>
Diseño metodológico .....	73
3.1. Diseño de investigación.....	74
3.2. Tipo de Investigación.....	75
3.3. Categorías de indagación .....	79
3.3.1. Operacionalización de las categorías de indagación.....	80
3.4. Población.....	91
3.4.1. Propuesta inicial de definición de la población y del trabajo de campo.....	91
3.4.2. Segunda propuesta .....	94
3.4.3. Propuesta final .....	96
3.5. Consideraciones éticas .....	99

3.6. Técnicas e Instrumentos.....	100viii
3.6.2. Observación participante .....	108
3.7. Procesamiento y análisis de información.....	110
<b>Capítulo 4.....</b>	<b>114</b>
Análisis de Resultados .....	114
4.1. Una avenida sensorial .....	115
4.1.1 Visual .....	125
4.1.2. Gusto .....	131
4.1.3. Tacto .....	135
4.1.4. Audición.....	144
4.2. Significados Compartidos sobre Acompañamiento laboral en Primera Infancia .....	148
4.2.1. Tipos de relaciones .....	148
4.2.2. Pensamientos.....	152
4.2.3. Intensiones .....	153
4.2.4. Sentimientos.....	154
<b>5. Conclusiones .....</b>	<b>158</b>
<b>6. Referencias .....</b>	<b>162</b>



Tabla 1. Corpus Marco Legislativo .....	23
Tabla 2. Peores formas de Trabajo Infantil.....	25
Tabla 3. Contexto Colombiano sobre primera Infancia.....	26
Tabla 4. Algunas características en los Primeros Años. ....	59
Tabla 5. Consecuencias del TI.....	66
Tabla 6. Ingresos generales en niños que trabajan y niños que trabajan en calle .....	71
Tabla 7. Peligro En Calle .....	71
Tabla 8. Generalidades de la población .....	96
Tabla 9. Matriz de análisis del taller de Co-creación.....	113
Tabla 10. Matriz de análisis de las guías de observación participante .....	114

Figura 1. Perspectiva Mundial del Trabajo Infantil .....	18
Figura 2. Departamentos Encuestados sobre Trabajo Infantil .....	20
Figura 3. Enfoque Relacional .....	42
Figura 4. Réplica de las manos en negativo pintadas en las paredes de la Cueva de Gruta de Gargas. ....	47
Figura 5. Dibujo de Liban Ahmed Habib, 10 años, refugiado etíope en el campamento de Ifo. .	49
Figura 6. Retrato del Niño Cuervo.....	53
Figura 7 .....	70
Figura 8. “Aquí [Ecuador] es más tranquilo. Siento libertad” .....	78
Figura 9. Matriz categorial e instrumentos de la investigación .....	80
Figura 10. Expresiones en Niños de Primera Infancia.....	82
Figura 11. Niños y Niñas que trabajan en calle .....	84
Figura 12. Tipo de trabajo realizado por los niños y niñas en situación de TI en calle, mayores de 5 años .....	85
Figura 13. Significados del Acompañamiento Laboral .....	86
Figura 14. Interacciones de los niños y niñas en TI.....	89
Figura 15. Taller de Cocreación narrativas orales .....	103
Figura 16. Taller de Cocreación narrativas orales .....	104
Figura 17. Taller de Cocreación Narrativas Visuales .....	105
Figura 18. Taller de Cocreación Narrativas Visuales .....	106
Figura 19. Representación simbólica Niño D.G (2 años) .....	117

Figura 20. Representación simbólica Niño D.G (2 años) .....	118xi
Figura 21. Representación simbólica Niño D.A (4 años) .....	119
Figura 22. Representación simbólica D.A (4 años) .....	120
Figura 23. Representación simbólica E.B (7 años).....	121
Figura 24. Representación simbólica E.B (2años).....	122
Figura 25. Representación Simbólica J.G (4años).....	123
Figura26. Los televisores .....	125
Figura 27. El Parque .....	129
Figura 28. Los niños jugando.....	130
Figura 29. Las Bolas de Chocolate .....	132
Figura 30 Pony Malta.....	133
Figura 31. Pan para comer con Pony Malta.....	133
Figura 32. Una paleta .....	134
Figura 33. El Camino para llegar a la casa .....	137
Figura 34. Flores .....	138
Figura 35. Transmilenio.....	140
Figura 36. Bus, Galleta, Carro .....	143
Figura 37. Casa, mamá.....	143
Figura 38. El títere "Lola" con su pañoleta roja.....	145

## Lista de Abreviaturas

12

AIPI	Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia
AL	Acompañamiento Laboral
CDN	Convención de los Derechos de los Niños
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
IDARTES	Instituto Distrital de las Artes
IDIPROM	Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PFTI	Peores Formas de Trabajo Infantil
RAE	Real Academia Española
SDIS	Secretaría Distrital de Integración Social
SPA	Sustancias Psicoactivas
TI	Trabajo Infantil
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

El Trabajo Infantil TI, es un problema preocupante en muchos países en desarrollo y en países desarrollados, en los últimos se da en menor medida. Se trata de un fenómeno particularmente complejo porque tiene implicaciones económicas, políticas y sociales que vulneran los derechos de la infancia

La OIT Organización Mundial del Trabajo, menciona que algunas de las consecuencias están relacionadas con la exposición a riesgos a su salud, su desarrollo, genera vulnerabilidad a las adicciones, y en la mayoría de los casos, violencia y maltrato.

Según el reporte de la OIT (...), un total de 152 millones de niños, niñas y adolescentes son trabajadores, lo que ha llevado a que instituciones nacionales e internacionales de carácter gubernamental y no gubernamental, de orden social centren su atención en la problemática.

En Colombia, la pobreza, el conflicto armado, y la desigualdad social, son algunas de las causas que intensifican la problemática. Según la gran encuesta integrada de hogares (GEIH) 2019, 30.907 niños, niñas y adolescentes se encuentran expuestos a situaciones de trabajo infantil, que afecta de manera transversal su participación en espacios educativos, culturales o de recreación.

De acuerdo con la Secretaria Distrital de Integración Social SDIS, en Bogotá, la prevalencia se encuentra en situaciones como actividades de acompañamiento en ventas ambulantes, trabajo en plazas de mercado, oficios del hogar o cuidado de hermanos o personas adultas o con discapacidad.

Sin embargo, al revisar las encuestas, las cifras precisan datos de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años, lo que significa una invisibilización del trabajo infantil en la primera infancia. Situación que es ratificada al realizar una búsqueda en documento oficiales

como la Política Pública de erradicación del trabajo infantil, en la cual no existe un espacio 14 diferenciado en el que se aborde la problemática desde la primera infancia. Es así, como nace la necesidad de conocer desde la voz de los niños y niñas acompañantes laborales, cuáles son las representaciones simbólicas sobre acompañar a sus padres, madres o cuidadores a los lugares de trabajo informales donde transcurre su vida cotidiana.

De conformidad con lo anteriormente mencionado, el presente trabajo, tiene como objetivo aportar a la conceptualización sobre la noción de trabajo infantil relacionada con el acompañamiento laboral de los niños y niñas en primera infancia.

En el capítulo 1 se abordan las cuestiones teóricas que sustentan el planteamiento del problema de investigación, en el cual se hace un breve repaso por la conceptualización del trabajo infantil y el corpus legislativo que le acompaña, también se plantea una revisión de investigaciones sobre el tema desde la voz de los niños, niñas y adolescentes que se convierten en antecedentes contextuales y que, a su vez, dan justificación a la investigación.

En el capítulo 2, se introducen las categorías teóricas que permiten la comprensión y dan sentido a la investigación. Allí se exponen categorías como el socio-construccionismo desde la postura de Kenneth J. Gergen, que explica las interacciones sociales, lingüísticas y simbólicas que construyen realidades. Más adelante, se arribará a la categoría de Representaciones simbólicas, entendidas como la representación de los niños y niñas a través de imágenes narrativas de sus realidades. Se puntualiza la concepción de primera infancia, desde la perspectiva del ciclo vital y finalmente, se conceptualiza el trabajo infantil como la categoría que se encierra el acompañamiento laboral en la primera infancia.

En el apartado del capítulo 3, se define y aplica la metodología que, desde la investigación cualitativa de enfoque creativo performativo, permitió la participación de los niños

y las niñas, desde sus propios lenguajes de expresión o comunicación, definiendo algunas categorías de indagación como las interacciones, los escenarios, las dinámicas y los significados que le dan al acompañamiento laboral que sumada a los instrumentos de orden performativo y creativo como el taller de Cocreación, se convierten en el camino para identificar las representaciones simbólicas de los niños y las niñas sobre el acompañamiento laboral. 15

Finalmente, en el capítulo 4, se realiza el análisis, desde las narrativas visuales de los niños y las niñas y las interacciones que ellos y ellas les dan, que serán la aproximación para aportar a la conceptualización sobre la noción de trabajo infantil relacionada con el acompañamiento laboral de los niños y niñas en primera infancia.

En el capítulo 5 se precisan las conclusiones de la investigación.

## **Capítulo 1**

El Trabajo Infantil es una problemática multicausal y multidimensional. Para una mejor comprensión del fenómeno este capítulo se divide en tres momentos: primero, contextualización histórica del concepto de trabajo infantil (TI). Segundo, estudios e investigaciones de carácter contextual realizadas sobre TI. Y tercero, avances de orden legislativo frente al trabajo infantil a nivel internacional, nacional y local.

Dentro de la contextualización histórica ubicaremos el trabajo infantil, como una categoría que emerge a partir de la concepción histórica de Infancia, en el que profundizaremos en el capítulo 2. Para pensar el TI como problemática social se debieron, inicialmente, conquistar (o aún no) otras dimensiones relacionadas como el sistema de producción, las tensiones entre la familia y el trabajo y la acumulación de riqueza y la organización de los Estados.

Si bien los registros indican que el trabajo infantil TI ha existido desde siempre con 16 niños y niñas que debían ayudar en tareas domésticas, de agricultura y artesanales, es durante los cambios sociales globales (Revolución Francesa, Época de la Colonia, Migraciones y los Conflictos Armados) donde los niños y niñas han soportado mayores abusos relacionados con el trabajo, entre otros.

En la Revolución Francesa a causa de la Industrialización de varios procesos, las fábricas demandaban gran mano de obra barata y los niños y niñas al igual que las mujeres podían acceder al trabajo, pero bajo precarios honorarios y pésimas condiciones de alimentación, higiene y seguridad (Morsolin, 2019). Durante la Colonia, muchos niños trabajaron en minas y fueron tratados como esclavos (Salazar, 1994 citado en Díaz y Benítez, 2017). Y durante la guerra, fueron utilizados como espías, combatientes y reclutados en los diferentes grupos armados, alrededor de 13.000 niños menores de 15 años han sido reclutados por la guerrilla y los paramilitares en Colombia (Benavides, 2014)

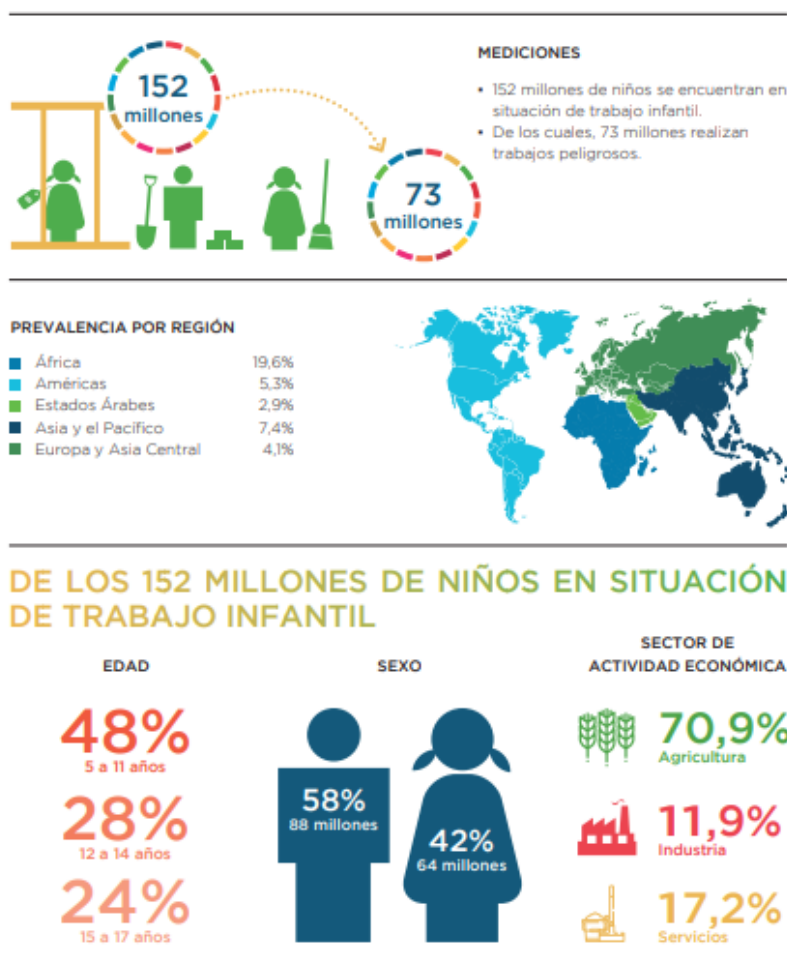
Si bien la revolución industrial trajo mejoras (disminución de muertes infantiles) gracias a los avances de la ciencia y la medicina, dejó también la explotación infantil en las fábricas. Actualmente la globalización como proceso que atraviesa no solo la sociedad sino las diferentes culturas, donde prima el bienestar particular sobre lo colectivo, el trabajo, que antes se consideraba como fuente de estabilidad y un medio para alcanzar diferentes metas, ahora es fluctuante, limitado y de difícil acceso.

Sennett (2000) no sólo resalta el fin del trabajo estable en la sociedad capitalista, sino los efectos de este sistema económico y social sobre la identidad personal y colectiva, puesto que la situación laboral está atravesada por las necesidades laborales a corto plazo de las empresas de acuerdo a las “innovaciones” (Revolución 4.0). De tal forma que la vida cotidiana de los



empleados fluctúa entre el desempleo y el empleo temporal con precarias prestaciones sociales<sup>17</sup> o la economía informal. Afectando negativamente otros roles dentro de la sociedad, entre ellos el de padres, madres y cuidadores que se ven en la necesidad de trabajar en actividades de orden informal, repercutiendo indirectamente a la calidad de vida de los niños y niñas de diversas maneras; Por ejemplo los niños, niñas y adolescentes se ven obligados a abandonar sus estudios e involucrarse en actividades laborales para apoyar la economía doméstica, abandonan espacios de recreación para acompañar a sus padres en espacios informales o la crianza de los mismos termina a cargo de redes familiares, vecinos o en la institucionalidad.

Así, el Trabajo Infantil se enmarca en una problemática social, que afecta a la mayoría de los países en el mundo, principalmente a los niños y niñas y adolescentes que se encuentran en situación de pobreza, migraciones, conflicto armado y/o desplazamiento por violencia. Algunos autores refieren que todos los niños, niñas y adolescentes sin discriminación de clase social, etnia o regional, podrían estar vulnerables a caer en actividades relacionadas con el trabajo infantil (Morsolin, 2019 y Leyva y Pichardo, 2016).



Nota: Adaptado de Estimaciones Mundiales sobre Trabajo Infantil. Resultados y tendencias 2012-2016. Ginebra 2017. OIT

Desde la perspectiva mundial, América Latina y el Caribe es reconocida como la segunda región del mundo con más niños en situación de trabajo infantil. De acuerdo con la Figura 1, continentes como África y América, son los que más representan la tasa de trabajo infantil mundial, y Europa es el de menor prevalencia con el 4.1%. Situación que tiene una relación directa con el desarrollo económico y calidad de vida. En África y América latina, la economía informal y el desempleo entre otras situaciones endurecen las cifras. Así mismo, conforme a las

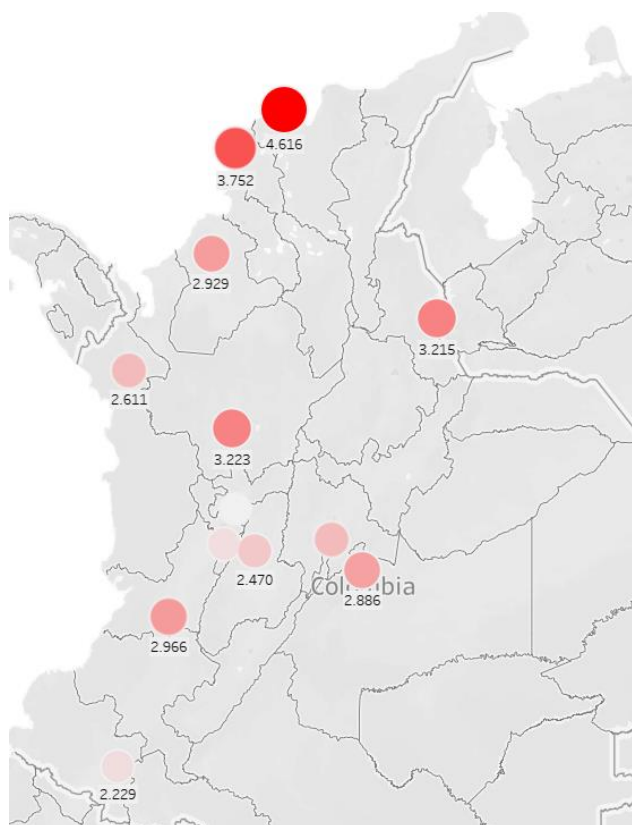
cifras, las edades en las que más se exponen los niños y niñas a situaciones de trabajo infantil 19 están entre los 5 a 11 años, sin embargo, no se evidencian cifras relacionadas con la Primera Infancia.

En Colombia los datos no son diferentes, según el DANE (2019) en la GEIH y la Encuesta de Mercado Laboral sobre TI de Octubre a diciembre de 2019, en donde solo hay 13 departamentos encuestados (Antioquia, Atlántico, Bogotá, D.C., Bolívar, Caldas, Córdoba, Meta, Nariño, Norte de Santander, Risaralda, Santander, Tolima, Valle del Cauca), 30.907 niños, niñas y adolescentes trabajaban en el país.

Los sectores en que los niños, niñas y adolescente se encuentran trabajando, superando el 80% de obra de mano son: Agricultura (41.6%), Industria manufacturera (13.4%), Comercio (29.8%), transporte almacenamiento y Comunicación (4.2%) y servicios comunales, sociales y personales (5.6%). Aunque al revisar el historial entre 2012-2018 se evidencia un considerable descenso; también hay que tener en cuenta que el número de población total entre el 2010-2015 disminuyó considerablemente. No se podría realizar una afirmación sobre la disminución del TI en Colombia, los datos que proporciona el DANE, solo tienen en cuenta la población de 5 a 18 años, quedando por fuera de las estadísticas gran parte de la población de primera infancia (0 a 6 años), ciclo vital donde algunos niños realizan actividades laborales que afectan su desarrollo integral.

De acuerdo con la Figura 2, en Colombia, la prevalencia de trabajo infantil se encuentra ampliamente identificada en Regiones como Atlántico y Magdalena, sin embargo, los Santanderes y Antioquia también representan grandes cifras. En relación con las algunas de las causas mencionadas anteriormente, situaciones como la migración se ven reflejadas con los departamentos que tienen mayores índices de trabajo infantil.

**Figura 2.** Departamentos Encuestados sobre Trabajo Infantil



*Nota:* Análisis Databriks entre la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) 2019 y Mercado Laboral DANE (2019).

A pesar de las anteriores cifras representadas en la Figura 2, queremos plantear, una aproximación a tres modalidades de TI que difícilmente son identificadas dentro de las grandes encuestas porcentuales. La primera, trabajo doméstico infantil: que requiere de una particular atención, debido a las condiciones en que trabajan los niños y las niñas, muchos de los cuales viven en la casa de su empleador, aumentando su vulnerabilidad y exposición al riesgo. La segunda, encierro parentalizado: también conocido como trabajo infantil ampliado que son acciones propias del hogar en las que los niños superan el umbral de 15 o más horas a la semana realizando actividades como lavar, planchar, cocinar, cuidar a hermanos, adultos mayores y/o

personas con discapacidad, (Reina, 2017 y OIT, 2013). Y una tercera, acompañamiento 21  
laboral, esta última, es el foco de interés de nuestra investigación y en la que trataremos de  
aproximarnos a la conceptualización de esta, desde las expresiones y voces de los niños y las  
niñas de primera infancia, usando como medio para tal fin, las representaciones simbólicas, ya  
que los niños y niñas representan el mundo de manera simbólica donde el lenguaje de los niños  
es el arte y el juego.

Es importante mencionar que, en el primer semestre del año 2020, se produce  
mundialmente la alerta ante la pandemia del virus COVID-19, esta situación de orden sanitario  
presentó múltiples cambios de las formas como concebimos la vida “normal” y fue necesario  
optar por nuevas alternativas que cuidaran la salud y vida. La primera infancia, fue un grupo que  
asumió grandes cambios, los niños y niñas debieron dejar la presencialidad en la escuela,  
centros de desarrollo infantil y jardines y darle paso a un confinamiento total, en el cual, solo  
estaba permitido salir por víveres o por excepciones laborales, sin embargo, ninguna de  
ellas relacionadas con el comercio informal. Esta situación afectó enormemente la economía del  
país, y de lado los más impactados fueron las personas y familias que dependen del trabajo  
informal como único medio de subsistencia, quienes se constituyen en la población participante  
del presente estudio.

Según la OIT, en un estudio que realizó en el mes de junio del 2020, la pandemia del  
COVID-19 podría resultar un aumento de la pobreza y por tanto incrementar el trabajo infantil a  
nivel mundial, ellos mencionan que los hogares utilizan todos los medios disponibles para  
sobrevivir y en momentos de cambio económicos, la pobreza aumenta desmedidamente y ellos  
aseguran que un aumento de un punto porcentual del nivel de pobreza conlleva un aumento del

0,7%, o más, del trabajo infantil. Situación que cambiara las cifras en relación con el Trabajo infantil a corto y mediano plazo. 22

Organizaciones como la OIT son organismos especializados de las Naciones Unidas, que centra su interés en los asuntos relacionados con el trabajo a nivel mundial y sus constantes pronunciamientos para la erradicación y prevención del Trabajo infantil, están basadas en legislar normas que puedan minimizar dicha problemática.

A continuación, se realiza una aproximación al marco legal legislativo frente al trabajo infantil a nivel internacional, nacional y local. La OIT, fomenta diferentes convenios con países como Colombia, para ratificar y luchar en la problemática.

Se enumeran los avances normativos frente al trabajo de niños, niñas y adolescentes en Colombia (Tabla 1). Frente al Código de infancia y adolescencia, Ley 1098 del 2006, que en su Art 35, se hace referencia a la edad mínima de admisión al trabajo, manifiesta que la edad para iniciar el trabajo protegido son los 15 años y que las autoridades responsables de dar ese permiso laboral y de vigilar y velar por la protección del menor trabajador serán Inspector de Trabajo, Comisaria de Familia, Alcalde Municipal y Autoridad Tradicional de la respectiva comunidad. Así mismo mencionan las excepciones para trabajar antes de los 15 años, Artística, Cultural, Recreativo y Deportivo.

Con relación al marco normativo la Convención Internacional de los Derechos del Niño, Asamblea Naciones Unidas 1989, Colombia la ratifica y acoge mediante la Ley 12 de 1991; en el artículo 32, reconoce la importancia de la protección de los niños contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

**Tabla 1. Corpus Marco Legislativo**

Institución	Artículos, Decretos, Leyes
Constitución Política de Colombia 1991	<p>Art. 44. Derechos Fundamentales</p> <p>Art. 45. Protección y formación Integral al adolescente</p> <p>Art. 53. Protección especial al menor trabajador</p> <p>Art. 54. El estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar</p> <p>Art. 93. Bloque de Constitucionalidad. Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, sobre DDHH.</p>
Convención de los Derechos del Niño –Ley 12 de 1991	Protección Integral: Art. 32. Protección contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso.
Convenios de la OIT	Convenio 182/99, ratificado con la Ley 704 de 2.001 sobre las PFTI Peores Formas de Trabajo Infantil: todas las formas de esclavitud, la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas, actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, todo trabajo que por su naturaleza es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.
Convenio 169/ 89 ratificado con la Ley 21 de 1991	
Convenio 138/ 73, ratificado con la Ley 515 de 1.999	
Resolución 1796 del 27 de abril del 2018 -	Ministerios de Trabajo: por la cual se modifican algunas de las condiciones para clasificar las formas de trabajo.
Ley 1098 del 2006 - Código Nacional de Infancia y adolescencia	<p>No 12. El trabajo que por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo es probable que pueda afectar la salud, la integridad y la seguridad o impedir el derecho a la educación.</p> <p>No 13. Las peores formas de trabajo infantil, conforme al Convenio 182 de la OIT.</p> <p>No 35. Edad mínima de admisión al empleo</p>

---

No 41. Obligaciones del Estado en el contexto institucional para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes.

No 44. Obligaciones complementarias de las instituciones educativas, mecanismos para identificar el trabajo infantil, denunciarlo y acciones para atenderlo

No 89. Funciones de la Policía Nacional para garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes

No 113. Autorización de trabajo para los adolescentes.

No 115. Salario de los adolescentes autorizados a trabajar.

No 116. Derechos en caso de maternidad.

No 117. Prohibición de realizar trabajos peligrosos y nocivos

No 118. Garantías especiales para el adolescente indígena autorizado para trabajar.

No 201. Las políticas públicas de infancia y adolescencia son acciones coordinadas del Estado, con la participación de la familia, para garantizar la protección integral

Línea de Política Pública para la Prevención Trabajo Infantil

Prevenir y erradicar progresivamente el trabajo infantil, así como garantizar el ejercicio pleno de derechos del adolescente, mediante la protección integral de niños, niñas y adolescentes, tomando como unidad de intervención a ellos y ellas junto a sus familias

---

A continuación, se realizará un acercamiento al convenio 182 de la OIT del 19 de noviembre del 2000, que clasifica las peores formas de Trabajo infantil.



**Tabla 2. Peores formas de Trabajo Infantil**

Categorías	Tipos	Actividades
Trabajos Ilícitos	Explotación Sexual Comercial	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Inducción, constreñimiento o estímulo a la explotación sexual comercial</li> <li>·Turismo Sexual</li> <li>·Trata con fines de explotación sexual</li> </ul>
	Actividades ilegales y asociadas a la esclavitud	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Producción y tráfico de estupefacientes</li> <li>·Utilización por bandas criminales</li> <li>·Servidumbre</li> <li>·Reclutamiento forzoso por grupo armados organizados al margen de la ley</li> </ul>
Trabajos peligrosos	Trabajos peligrosos por su naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Minería, trabajo bajo agua, en calle.</li> <li>·En alturas peligrosas, en espacios cerrados</li> <li>·Con maquinaria y equipos peligrosos</li> <li>·Transporte manual de cargas</li> <li>·Medios insalubres (expuesto a químicos, altas temperaturas, ruidos extremos, etc.)</li> </ul>
	Trabajos peligrosos por sus condiciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Trabajo doméstico en hogares de terceros</li> <li>·Jornadas de más de ocho horas</li> <li>·Horario nocturno</li> <li>·Sin medidas de higiene y de seguridad industrial</li> <li>·Que impidan la asistencia a la escuela</li> </ul>

Fuente: adaptado del Convenio 182 de la OIT del 2000.

A partir de la legislación anteriormente referenciada, es importante reflexionar sobre el aspecto relacionado con el desarrollo integral o bienestar moral y social de los niños y las niñas que se encuentran en primera infancia y que también están expuestos a espacios de trabajo informal, como acompañantes de sus padres, madres o cuidadores y en algunos casos con sus hermanos, en los que se ven privados de espacios académicos, de recreación y que generan dinámicas en detrimento del desarrollo integral de los niños y las niñas.

En tal sentido, se realizó la revisión de algunos soportes normativos frente a la primera infancia, que son fundamentales a nivel nacional para el establecimiento de Políticas Públicas, Lineamiento de Atención y programas pensados para el abordaje a la primera infancia y su desarrollo integral.

**Tabla 3.** Contexto Colombiano sobre Primera Infancia

Año	Leyes
1991	Ley 12 de 1991, por la cual se aprueba la convención de los derechos del niño.
2006	Código de la Infancia y la adolescencia Ley 1098 del 2006
2007	CONPES 109 Primera Infancia
2011	Lanzamiento de la Estrategia de Cero a Siempre
2016	Política de Estado para el desarrollo de la Primera Infancia “De cero a Siempre”

En este primer capítulo, se mostraron los cambios a los que se ve enfrentada la humanidad constantemente y que trae consigo nuevas formas de trabajo que modifican no solo la economía, sino las dinámicas familiares repercutiendo en el desarrollo de la sociedad y el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Actualmente, existe incertidumbre frente a la posibilidad de obtener un empleo a término indefinido, las innovadoras exigencias al perfil educativo hacen excluir y reducir el número de personas (con frecuencia mujeres) que pueden disfrutar de las garantías (vacaciones, prima de servicios, prima extralegal, cesantías, intereses sobre cesantías, dotación, subsidio familiar, entre otras) conllevando a “mayor injerencia de la mujer en los mercados del trabajo, pero en condiciones de desigualdad frente a los trabajadores hombres en cuanto sus condiciones de contratación y remuneración” (Zerda, 2012, p. 72).

Lo anterior mencionado, es una de las causas para que el empleo informal aumente y los niños y niñas deban adaptarse a dichos cambios que se dan en el hogar y acompañen a sus padres, madres o cuidadores en sus espacios de labores informales cuando no están en el jardín. Teniendo en cuenta que la economía informal colombiana, no tiene una estipulación jurídica o normativa, se caracteriza por la falta de garantías y protección a los trabajadores.

Situación que representa un cambio en las horas laboradas y las condiciones en las que se desarrollan las actividades, para poder devengar el mínimo vital de estas familias. Algunas de las actividades prevalentes de la economía informal Colombia, son las ventas ambulantes, en estas, los adultos permanecen en escenarios principalmente de calle ofertando un productos o servicios, ampliando sus jornadas laborales a horario que van hasta altas horas de la noche y los fines de semana. Muchos de estos padres, madres o cuidadores que dependen de la economía informal, llevan a sus hijos de primera infancia a que los acompañen a estos espacios, algunos de ellos toda

la jornada (cuando no están vinculados a ningún servicio de educación inicial) y otros en 28  
contra jornada o fines de semana (cuando asisten a jardines o guarderías), ya que los niños y  
niñas se encuentran vinculadas a ofertas institucionales del estado que operan en horario de lunes  
a viernes desde la 7 a.m. a 4 p.m. aproximadamente y cuando salen de los jardines o colegios  
acuden y acompañan los espacios de comercio informal. Al respecto, se han logrado grandes  
cambios de los servicios de primera infancia en Bogotá con el objetivo de garantizar atención en  
horario nocturno y fines de semana, pero no es en todas las sedes y no se replica a nivel nacional.

En consecuencia, se generan tensiones entre familia y estado, en las que se identifica que  
el trabajo infantil en todas sus formas es una problemática que afecta el desarrollo de los niños,  
las niñas y los adolescentes. En muchas ocasiones sobrepasa las posibilidades de decisión de las  
familias, en donde las tensiones entre trabajo-familia-cuidado cuestiona la relación causal de la  
pobreza de la familia como determinante del TI, dicha pobreza corresponde a un nuevo orden  
emergente global donde las “Políticas de ajuste estructural llevan a la privatización de servicios  
estatales y a la reducción del gasto social, lo que influye en el alza del costo de la educación para  
las familias” (Salazar, 1996, p.10); estas alzas del costo, no solo son a corto plazo (acceso a  
educación, recreación, salud, vivienda, alimentación), sino a largo plazo (calidad de vida). Estas  
alzas, siguen generando una segregación social, donde los que mejores capacidades económicas  
y laborales tienen, son los que pueden dar educación a sus hijos y, por el contrario, las familias  
que carecen de condiciones económicas favorables siguen siendo vulnerados en la reducción de  
servicios estatales y condiciones laborales.

En el caso de las familias que depende de la economía informal, el estado exige que los  
niños y niñas no estén hasta altas horas en la calle acompañando el trabajo de sus padres, pero no  
garantiza mejores condiciones laborales o espacios de educación y recreación donde los niños

puedan estar resguardados en las extensas jornadas de los padres, madres o cuidadores. Por ejemplo, requieren de mayor oferta de los servicios de jardines infantiles diurnos y nocturnos que se ajusten a las necesidades de las familias y el estado es quien tiene que conciliar entre dichas tensiones, para que los niños de Primera Infancia que precisan del contacto con sus padres, madres o cuidadores se les garantice el derecho a conocer y comprender el mundo y la cultura en la que habitan. 29

Es necesario construir el concepto de TI en primera infancia porque éste no está enunciado dentro de la literatura revisada, sino hasta después de los 6 años. Probablemente las cifras pudiesen ser mayores; las estimaciones mundiales sobre trabajo infantil de la OIT indican que el 48% de los niños que trabajan están en edades de 6-11 años. Al necesitar el cuidado permanente de los adultos, los menores de 5 años, al no tener quien los cuide en casa, los padres, madres o cuidadores, deciden llevarlos a sus espacios de trabajo generalmente informal, donde están expuestos a múltiples situaciones que vulneran y ponen en riesgo su integridad y sus derechos.

### **1.1.Planteamiento del problema**

El presente estudio emerge a partir de las investigaciones consultadas sobre TI, si bien son estudios rigurosos, consolidados y que constituyen referentes en la metodología y el procedimiento, al puntualizar sobre cómo se construye la información (fuente de información, datos), encontramos que la mayoría de estudios se enfocan en las voces de los adultos que están alrededor de los niños o de niños mayores de 7 años y al filtrar sobre niños menores de 7 años, no se identifican estudios donde estén vinculadas a las voces de los niños y las niñas.

dentro de la problemática del Trabajo Infantil; en las investigaciones consultadas solo hay cifras de niños y niñas a partir de los 6 años y en el ámbito académico consideramos que lo que ellos piensan, sienten y opinan es imprescindible para comprender la problemática del TI.

Por consiguiente, consideramos esencial que los niños y niñas sean quienes expresen su realidad y que expongan aquello que sienten y piensan. Todas las personas de la sociedad merecen ser escuchadas y tiene derecho a participar. Dentro de este marco, los niños y niñas deben tener el espacio y la confianza para que fortalezcan desde edades tempranas sus capacidades para participar y ejercerla como sujetos sociales de derechos. Si los niños y las niñas expresan sus vivencias posibilitan ser reconocidos en sus particularidades y como actores en la sociedad, y es importante que los adultos proporcionen los escenarios para que esto ocurra. Esta relación niño-adulto es descrita como el derecho al protagonismo e identidad por Cussiánovich (2013), el cual menciona:

La relación niño-adulto en el marco del interés superior del niño exige simultáneamente la afirmación de su protagonismo y que el adulto no renuncie a su propio protagonismo. Esto supone que no puede concebirse la relación como uno versus otros, sino como juntos y a partir de lo que cada cual es, asumimos la tarea común, los desafíos que nos retan como conjunto (p. 100).

Para realizar el acercamiento al concepto de acompañamiento laboral desde la voz de los niños y las niñas de la primera infancia, es importante resaltar que a medida que crecen los niños y las niñas, se van formando capacidades mentales que se representan en símbolos, este pensamiento simbólico, les permite transmitir la información de una persona a otra, estas

representaciones se construyen de acuerdo con la interacción social y cultura a la que el niños 31 o niña este expuesto.

Los niños y niñas representan el mundo de manera simbólica, este componente simbólico es expresado desde el lenguaje propio de la infancia como el arte o el juego.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propuso realizar una búsqueda en ejercicios académicos, donde las investigaciones fueran desde la voz de los niños y las niñas con relación al trabajo infantil. Se identifican algunos estudios rigurosos, con aspectos fundamentales en relación con el trabajo Infantil como problemática que afecta el desarrollo de los niños y las niñas. A continuación, realizaremos una aproximación a algunos estudios.

La investigación realizada por Domic (2000) se centra en el análisis sobre las representaciones sociales de niños trabajadores en Bolivia, retomando el discurso de los niños y niñas mayores de 12 años. El autor, hace precisión en las subjetividades de sus protagonistas: “He sufrido abusos de los mayores y una discriminación también de los compañeros y por eso me tapaba la cara también, yo iba a mi Colegio, y si me veían me decían, vos un simple lustra cachos nomás eres y yo por no hacerme ver, me sé cubrir la cara para que no me digan nada...como quienes no poseen rostro”. (p.32). El autor, identifica las expresiones llenas de sentimientos, emociones y vivencias, maneras de pensar y de comprender la realidad, las cuales considera aproximaciones al conocimiento de las realidades en la construcción de identidad y procesos de socialización en los niños trabajadores.

Por su parte, Albornoz y Cerón (2018) realizaron una investigación con 7 niños entre 10 y 17 años de la ciudad de Pasto. Dentro de los hallazgos identificaron que el TI está asociado a problemáticas en los adolescentes, entre las que se encuentran el consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA) y la permanencia en calle; para los participantes la concepción de trabajo es

igual a dinero, aunque los niños reconocen la importancia del estudio priorizando sobre el trabajo, muchos de ellos han abandonado el colegio. Algunas de las situaciones que conlleva la exposición al TI están ligadas a la situación económica del hogar y son los padres en muchas ocasiones quienes incentivan el TI. 32

Así mismo, Pico y Salazar (2008) desarrollaron una investigación cualitativa, que trataba de comprender y develar los sentidos del TI desde la voz de los niños, las niñas y su familia y así aproximarse a las prácticas y conceptos alrededor del TI. Este trabajo se desarrolló en la Comuna San José de Manizales Colombia, usando la entrevista estructurada como instrumento de indagación y en trabajo al interior de la comunidad que permite la derivación de información adicional. De acuerdo con los hallazgos, los adolescentes, consideran que el trabajo infantil está en constante competencia con la permanencia escolar, algunos de ellos trabajan para conseguir un sustento adicional para sus familias, también manifiestan que se trata de una situación que se repite de una generación a otra.

Otra investigación que permite analizar el papel del TI en la construcción de identidad de los niños, niñas y adolescentes, es realizada por Montoya (2015) identificando que el significado de trabajo es un agente socializador en el cual los niños intercambian experiencias de vida con sus pares y con los adultos que hacen parte de su entorno y que los guían en el aprendizaje del trabajo, afirma además que los niños trabajadores consolidan su identidad a través de la valoración positiva de su trabajo y las respuestas afirmativas que reciben por parte de los demás, los datos de ésta investigación se obtuvieron mediante entrevistas a los niños, niñas y adolescentes que participan en un programa de acogimiento a niños trabajadores en Bogotá, donde la edad de ingreso desde los 5 años.



Algunos autores han realizado investigaciones mediante estados del arte, sobre la postura de entidades no gubernamentales ante el TI, identificando por un lado posiciones de reconocimiento a los niños que deciden y quieren trabajar reclamando un rol económico en la sociedad y, por otro lado, existen discursos que afirman que reconocer y permitir que los niños sigan trabajando, continúa ampliando la brecha de desigualdad social.

En este contexto Rausky (2009) concluye que los niños, no sólo trabajan porque no tienen otra salida y porque se sienten responsables de sus familias, sino también porque el trabajo les ayuda a superar su impotencia y lograr una nueva autoestima, argumentando que el trabajo les da un mayor peso en la sociedad, sienten que hacen algo útil e indispensable para su familia y la sociedad. Sin embargo aclara que promover el reconocimiento del trabajo infantil, no hace más que exacerbar las desigualdades sociales, distinguiendo que son los niños y niñas de sectores en situación de pobreza quienes trabajan, lo hacen fundamentalmente porque se impone como necesidad para la sobrevivencia y no como una pauta cultural, gusto o pasión por la actividad, aunque esto de ningún modo implica afirmar que el trabajo se realice a disgusto, o que la población infantil no encuentra aspectos positivos en su realización.

Por su parte, Jaramillo, M (2009), se planteó conocer y analizar la situación social de los trabajadores infantiles en El Prado, localidad de Suba en Bogotá, dicha investigación se relaciona con 182 niños, niñas y adolescentes trabajadores, que participaron en la recolección de información mediante encuestas y entrevistas desarrolladas por los investigadores, algunos de los hallazgos se relacionan con la recomendación al sistema Educativo que es disfuncional y no centra el interés en la deserción escolar. La afectación a nivel emocional y familiar, así como la discusión frente a los riesgos son algunos de los temas que la autora discute en el documento.

Sánchez y Vargas (2015) realizaron un estudio para identificar la relación del desempleo en ciudades principales y en trabajo infantil; los autores, mediante análisis de estadísticas y discursos en entrevistas, destacan que la tasa de desempleo tiene un efecto positivo en la probabilidad de que un menor trabaje para costear los gastos del hogar, el resultado más significativo económicamente y que constituirá la razón principal por la cual un niño no trabajaría es la educación ya que si un niño se encuentra estudiando tiene una probabilidad menor de trabajar de 13% en promedio.

Por consiguiente, identificamos, en este ejercicio de búsqueda de investigaciones realizadas, que los estudios desarrollados, al menos en el contexto nacional y de América Latina, responden a la voz de los adultos, o jóvenes, pero ninguna de ellas fue realizada desde las voces de la primera infancia, son conceptos y resultados adulto céntricos, que están pensados para hacerse desde las reflexiones de los adultos, si bien existen muchas investigaciones que rondan su interés en el Trabajo Infantil, no se evidenciasen estudios que se realicen desde la voz de la primera infancia donde se identifiquen las representaciones simbólicas que los niños tiene de acompañar a sus padres, madres y/o cuidadores a espacios laborales de comercio informal.

No se ha dado la oportunidad de conocer lo que los niños de la primera infancia tienen para decir frente al trabajo infantil o a sus concepciones y construcciones que se generan de acompañar a sus padres, madres o cuidadores a espacios laborales.

Finalmente, la profesora María Cristina Salazar, quien trabajo desde los años 90 en la visibilización de los niños, niñas y jóvenes trabajadores señala que:

Muy pocos estudios sobre trabajo infantil han usado técnicas participativas en las que se escuchen a los mismos niños y niñas, a pesar de que esta es una exigencia mínima para lograr la comprensión de su realidad. Tampoco se han tenido en cuenta las experiencias

laborales de los menores para las políticas educativas y para el establecimiento de contenidos curriculares aptos que beneficien a los niños en su actividad laboral (1994, p.11) 35

Así las cosas, Salazar (1994) contempló con visión crítica, el campo que germinó desde el enfoque de los derechos de los niños donde se reconocen como sujetos sociales de derechos y protagonistas de su vida, que tienen la capacidad de tomar partido, de actuar y expresar lo que sienten y piensan. En la misma trayectoria se pretende llevar a cabo esta investigación, serán ellos los protagonistas de tal forma que sean las voces de los niños y niñas que narren su realidad, por medio de prácticas sociales y expresiones culturales propias de su edad (arte y juego) en donde las representaciones simbólicas darán cuenta de su cotidianidad, cómo ven y construyen sus entornos, relaciones y constituyen su pensamiento social.

De acuerdo con algunos de los hallazgos en el anterior estado del arte, reiteramos nuestro interés en ahondar sobre el trabajo infantil en la primera infancia, esta investigación se construirá a partir de la trascendencia de conocer las representaciones mediante símbolos de cómo se establecen las relaciones sociales en niños acompañantes laborales, como se dan los espacios de juego, cual son sus significados, interacciones y expresiones acerca del acompañamiento laboral.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, y reconociendo el escenario en el cual queremos hacer nuestra investigación nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las representaciones simbólicas de los niños y las niñas de primera infancia sobre acompañar a sus padres y madres a los lugares de trabajo informales donde transcurre su vida cotidiana?

## **1.2.Objetivos**

36

### ***1.2.1. General.***

Aportar a la conceptualización sobre la noción de trabajo infantil relacionada con el acompañamiento laboral de los niños y las niñas en primera infancia a sus padres, madres o cuidadores.

### ***1.2.2. Específicos.***

Identificar en las representaciones simbólicas de los y las niñas en primera infancia los significados y sentidos que le otorgan al trabajo infantil relacionado con el acompañamiento laboral a sus padres, madres o cuidadores.

Analizar las interacciones que establecen los niños y las niñas en el lugar de trabajo de sus padres, madres o cuidadores.

Esta investigación se encuentra enmarcada en el socioconstruccionismo, donde las interacciones sociales, lingüísticas y simbólicas les permite a los seres humanos construir la realidad (es) situada en contextos delimitados por el espacio y el tiempo. Asimismo, las representaciones simbólicas son parte de este capítulo dando continuación a la forma en que el ser humano actúa desde la interpretación que hace de esa realidad compartida y que necesita de las relaciones para que ese mundo(s) sea posible y significativo.

Desde la anterior perspectiva se desarrolló la categoría de primeras infancias, reconociendo las diferentes concepciones de infancia que se han construido socialmente y se consideran a los niños y las niñas como seres completos, activos en socializar y sobre todo la importancia de escucharlos.

### **2.1. Socioconstruccionismo**

*Vivir en un mundo socialmente construido, no lo hace un mundo con menos importancia.*

*Gergen (2007)*

Durante varios siglos se dio el privilegio a la razón, en donde el ser humano era dominado por lo racional, la verdad y la objetividad; todo lo irracional, relaciones, emociones y subjetividad se tenía de negativo y tomaba un último lugar en la historia.

En la crítica al dualismo cartesiano desde la fenomenología, se opone a la idea moderna de que existe un solo mundo real que se puede conocer con evidencia objetiva; el objetivismo es imposible teniendo en cuenta que el conocimiento se construye socialmente.

Es así como el socioconstruccionismo no pretende destruir al objetivismo, la verdad o la razón, solo los analiza como un proceso que se ubica en un lugar y tiempo específico y que permite construir *conocimiento comunal*, en palabras de Gergen (2007):

El conocimiento posmoderno plantea retos significativos a los supuestos fundamentales del conocimiento individual, la objetividad y la verdad. En su lugar, encontramos un énfasis en la construcción comunal del conocimiento, la objetividad como un logro relacional y el lenguaje como un medio pragmático a través del cual se construyen las verdades locales. (p. 93).

En efecto, emerge lo que Berger y Luckman (1996, citado en Gergen, 2007) denominaron: la realidad socialmente construida, privilegiando lo social sobre lo individual al igual que el *interaccionismo simbólico (Mead)* y lo construido por *Vygotsky*.

En el socio-construccionismo el ser humano nace en un mundo ya realizado; construido en lenguajes que le anteceden. Durante los primeros años el lenguaje no sólo le permite al ser humano integrarse a la cultura, sino construir a partir de las diferentes interacciones con su mundo la subjetividad y sentido dentro del contexto histórico, denominado por Gergen (2006) como “los individuos no son, entonces, los agentes intencionales de sus propias palabras, que convierten creativa y privada entre sus pensamientos en sonidos o inscripciones: ganan la condición de yoes adoptando una posición dentro de una forma lingüística preexistente” (p.159).

donde la creación de ideas y conceptos surge del *intercambio social* o interacción con otros, se involucra lo emocional, lo lingüístico y lo social así el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento a partir del reconocimiento de lo simbólico y lo histórico de las realidades. De esa forma la revitalización histórica y el dialogo intercultural hacen florecer una metodología enriquecida desde la práctica:

El construccionista coincide con el constructivista tanto en el rechazo del dualismo sujeto-objeto como en la presuposición relacionada de que el conocimiento es una representación exacta del mundo. Sin embargo, mientras que los constructivistas tienden a sustituir el dualismo por una forma de monismo cognitivo, *los construccionistas se desplazan del mundo mental para pasar a centrarse en el dominio de lo social* [énfasis agregado]. La construcción del mundo tiene lugar no dentro de la mente del observador sino de las *formas de relación* [énfasis agregado] (Gergen, 2007, p.212).

Las formas de relación crean sentido con el otro; pero este aspecto no solo es exterior, sino que se encuentran dentro de las relaciones que se van creando en el transcurrir diario, generando nuevas formas de conocimiento y estableciendo distintas miradas respecto a los acontecimientos y los objetos de estudio. Por ello se dice que el objeto está inmerso en el tipo de relación y es donde aparece lo simbólico y el mundo de los significados compartidos.

Por lo anterior, comprender la *acción humana* en términos de relación es importante para la presente investigación porque se vinculará el enfoque relacional con las representaciones simbólicas, según Gergen (2007) lo simbólico es lo que se comparte socialmente:

Intenta moverse más allá del individuo singular para reconocer la realidad de la relación. Aquí, quiero proponer *un enfoque relacional* [énfasis agregado] que considera la autoconcepción no como una estructura cognitiva privada y personal del individuo sino como un *discurso* acerca del yo: la representación de los lenguajes disponibles en la esfera pública. Sustituyó la preocupación tradicional en torno a las categorías conceptuales (autoconceptos, esquemas, autoestima) por el yo como una narración inteligible en el seno de las relaciones vigentes [relatos del yo] (p. 163). 40

Las representaciones simbólicas de los niños y niñas nos permiten percibir la forma de contar el relato a partir de las relaciones que ellos han tejido a su alrededor de acuerdo a la “incrustada en acción social” descrita por Gergen como la forma en que nos representamos antes de actuar. Las narraciones del yo no son propiedades fundamentalmente del individuo sino de las relaciones: *son productos del intercambio social*. Para que dicho intercambio se dé, el *significado* se convierte en el elemento central del socioconstruccionismo, por lo cual influyen tanto en las decisiones como en las acciones del ser humano que están inmersas en la interdependencia o *mentalidades coordinadas* descritas por Gergen (2007).

A partir de la interdependencia y de los significados compartidos se desarrolla una forma común de comunicación: las prácticas sociales y culturales como formas de interacción con el contexto, por ejemplo, ser objetivo dentro del contexto de ciencia. O el juego y el arte en primera infancia es así como el lenguaje es “constitutivo del mundo” ayudando a sostener y/o generar ciertas formas de práctica cultural.

Por lo tanto, “comprender una acción es, en realidad, situarla en un contexto de acontecimientos precedentes y consecuentes” (Gergen, 2007, p. 164); por medio de la narración

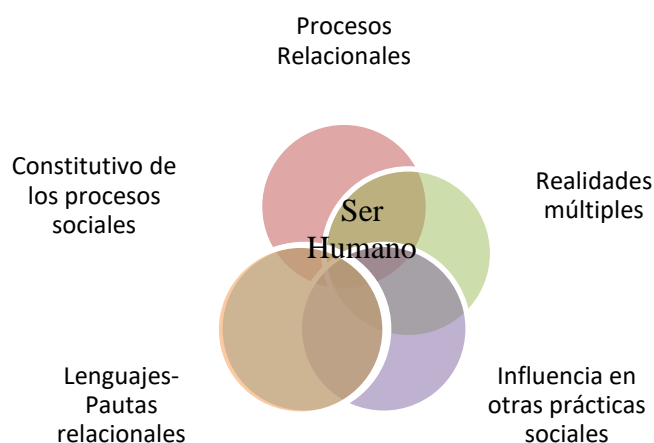


se comprende los significados y se dirigen las secuencias de los actos, por ejemplo, al examinar las auto-narraciones como formas sociales de dar cuenta o como discurso público se convierten en recursos conversacionales, construcciones abiertas a la modificación continuada a medida que la interacción progresa. 41

Así pues, se adquieren habilidades narrativas a través del interactuar con otros y no a través de ser meramente actuados; el mundo social le da paso al mundo mental por medio de los significados que son “variaciones socio históricas que no ponen en tela de juicio la presuposición individualista de propensiones universales y biológicamente fijas” (Gergen, 2007, p. 196).

Las narraciones que crean sentido de lo que es verdad para una comunidad. Y para poder comprender dichos significados y sentidos se debe ingresar a los *juegos del lenguaje* descritos por Wittgenstein (citado en Gergen, 2007).

Para abordar los juegos del lenguaje desde el socioconstruccionismo es necesario comprender el enfoque relacional del significado (ver Figura 3) que Gergen (2007) argumenta la concepción del ser humano desde cinco lugares:

**Figura 3. Enfoque Relacional**

*Nota.* Adaptado de Gergen (2007)

1. El desarrollo humano, no solo debería analizarse desde puntos alejados sino como interconectados por las relaciones, *proceso relacional*. Entonces, las esferas amplias de la sociedad influyen en la psique de los niños y niñas y no solo es un despliegue en términos aislados como el de genética o de la educación. La reasignación del proceso psicológico a la esfera interpersonal es uno de los avances más significativos en los estudios del proceso social que ahora se reconstituyen dentro de las relaciones. (Gergen, p.126).
2. El ser humano es constitutivo de los procesos sociales más amplios. Que se encuentra entrelazado y poco visible en las “prácticas económicas, políticas, educativas y tecnológicas de la cultura” (p.284). En el caso de Trabajo Infantil, por ejemplo, las decisiones individuales son inherentemente colectivas y las repercusiones son significativas sobre la integridad de las niñas y niños de primera infancia que acompañan a sus padres, madres o cuidadores a espacios laborales de comercio informal y están que

están fuertemente relacionadas al contexto y decisiones sobre las dinámicas del trabajo 43 en la sociedad colombiana.

3. El ser humano es autor- reflexivo con relación a las propuestas de Wittgenstein (*Juegos del lenguaje*) relativas al significado lingüístico como un producto de uso social, convirtiéndose en pautas de relación amplias gracias a la heterogeneidad del lenguaje(s).
4. La influencia de este enfoque relacional en otras prácticas sociales conllevando una importancia ética y social, porque sobrepasa las fronteras de lo profesional (prácticas educativas, manuales de educación infantil, políticas públicas, entre otros).
5. Las realidades múltiples: argumenta el por qué hablar de las primeras infancias y de la diversidad de escenarios; para esta investigación el trabajo infantil no será centrado en las consecuencias que genera a niños y niñas (generalmente escolares) sino en las relaciones con otros actores a nivel de comunidad y Estado.

Por consiguiente, la postura socio-construccionista da lectura a la realidad desde un punto de vista donde ésta se construye de los intercambios comunitarios y sociales. Partimos de que las concepciones y conocimientos frente a una situación y los discursos que se dan sobre ellos son derivados de los procesos de diálogo. Para construir una categoría como el acompañamiento laboral en la primera infancia, partimos en que es el conocimiento el que se genera de la interacción colectiva de significados que hacen los niños frente a su rol en los espacios que habitan; así ésta investigación busca reconocer como construcciones de conocimiento “los modos de decir las cosas” de los niños y las niñas frente a la realidad que viven, de acuerdo con Gergen (2007) nuestro propósito en ésta investigación está relacionado con la forma de acción social que es inseparable al conocimiento:

Dado que las ciencias humanas generan discurso y prácticas significativas, y habida cuenta<sup>44</sup> de que este discurso y estas prácticas afectan la vida cultural, la investigación en ciencias humanas es por sí misma una forma de acción social. Conocimiento y aplicación no son algo que sea fundamentalmente separable. En buena medida por esta razón, la investigación en el marco construccionista se vincula con mayor frecuencia a cuestiones culturales destacadas: temas de conflicto, relaciones sexuales, ideología, poder y otros. El examen pormenorizado de estas temáticas constituye de por sí accesos a los diálogos culturales (Gergen, 2007, p. 125)

Para adherirse a ese diálogo cultural, se hace puntual hablar de *los juegos del lenguaje*, y en este “*juego*” las palabras de cada uno adquieren diferentes significados para los otros; ya que la relación con cada objeto con el que se identifican le permite imaginar o hacer diferentes acciones que repercutirán en las interacciones con los demás. Por ello es importante que cada niño y niña nos narre cómo es cada cosmovisión para entrar *a su juego de palabras* y comprenderle e intercambiar no solo palabras sino acciones que se relacionan con los objetos que están a su alrededor y son significativos para cada uno. Así pues, la realidad de los niños y niñas que acompañan a sus cuidadores a los lugares de trabajo depende de su *juego de lenguaje* o cosmovisión, al cual queremos unirnos y reconocer desde donde se narran cómo van creando interrelaciones que van tejiendo una realidad compartida o colectiva.

En particular los seres humanos van construyendo realidades con base a las *relaciones* que se generan en los grupos sociales como la familia, la escuela y el lugar de trabajo, es este caso las relaciones que se forjan en los escenarios donde los niños y las niñas acompañan laboralmente sus padres, madres o cuidadores. Es allí donde de forma implícita (cada niño piensa para sí mismo sobre lo que vive cotidianamente) o explícita (acciones, palabras) construyen su identidad

y sentido de ser; estas diferencias entre lo que se es y lo que son otros, se constituyen en construcciones que se dan en los lenguajes construyendo socialmente la realidad.

45

¿Cuál es esa realidad que construyen los niños y niñas de esta investigación?

En esa reflexión sobre la construcción desde la cotidianidad es que emerge el dilema de si los niños y niñas menores de 6 años, que se ven expuestos a acompañar a sus progenitores o familiares en jornadas extensas de comercio o actividades de orden laboral, podrían considerarse como posible situación de trabajo infantil o si en medio de dichas dinámicas surge la conceptualización de *acompañantes laborales*.

En tanto estos planteamientos conllevan a realizar cuestionamientos tales como: ¿cuáles son las interacciones sociales que realizan los niños y las niñas en los espacios laborales de sus padres, madres o cuidadores al interior de su contexto barrial o local? O ¿Cómo construyen sus conocimientos a partir de las relaciones sociales y del lenguaje? no solo con otros sujetos, objetos y con la naturaleza sino con la ciencia y la cultura de la cual forman parte activa, y que, a su vez, brinda “formas de comprender y participar, metáforas y parámetros, ejes cognitivos y destrezas específicas... configurando creencias, epistemologías cotidianas y visiones de futuro” (Schnitman, 1995), citado por Ospina, Alvarado & Fajardo (2018, p.4)

Dentro del enfoque de agencia, los niños se reconocen como sujetos políticos y sociales de derechos que tienen la capacidad de tomar partida, de actuar y expresar lo que sienten y piensan, son ellos los protagonistas, de tal forma que son las voces de los niños y niñas que narran su realidad por medio de sus lenguajes de expresión y comunicación (arte y juego), donde representan simbólicamente su cotidianidad, cómo ven y significan sus entornos, sus relaciones y cómo constituyen su pensamiento social.

Finalmente la perspectiva socio-construccionista posibilita dar lectura a la realidad de 46 los niños y niñas, desde su punto de vista, donde ésta se construye en los intercambios comunitarios y sociales, en las concepciones y conocimientos frente a una situación; para el caso de este estudio el Trabajo Infantil, y cómo los discursos que dan los cuidadores sobre ellos se dan por medio de los procesos de diálogo, símbolos, significados que se van configurando en las “*coordinaciones lingüísticas*” Gergen (2007 citado en Ospina, Alvarado y Fajardo, 2018) posibilitando no solo la construcción de ideas consensuadas de la realidad sino de sus subjetividades, dando noción al concepto de acompañante laboral.

## **2.2. Representaciones simbólicas**

Las representaciones simbólicas o imágenes narrativas han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad, las pinturas rupestres, por ejemplo, permiten imaginarnos cómo vivían nuestros ancestros, qué comían, cómo recolectaban frutos, cómo cazan animales para sobrevivir y hasta qué tipo de rituales realizaban. En la Figura 4 podemos observar una mano, al detallarlas podremos ver que a algunas le falta algún (os) dedo (s) y sobre estos podríamos pensar que quizá por el frío de aquellos tiempos podrían haberlos perdido, pero también se ha escuchado varias historias que giran alrededor de algún ritual.

**Figura 4.** Réplica de las manos en negativo pintadas en las paredes de la Cueva de Gruta de Gargas.



*Nota:* Pintura de hace 27.000 años. Adaptado de

[https://kids.kiddle.co/images/thumb/f/f9/Manos\\_de\\_Gargas\\_%28Francia%29.png/300px-Manos\\_de\\_Gargas\\_%28Francia%29.png](https://kids.kiddle.co/images/thumb/f/f9/Manos_de_Gargas_%28Francia%29.png/300px-Manos_de_Gargas_%28Francia%29.png)

Lo sustancial en este proceso es la capacidad del ser humano para representar la realidad que vivía en aquellos tiempos. Para Peña (2003) se habla de imagen narrativa cuando “un acontecimiento es contado por alguien de manera explícita o implícita, y desde un determinado punto de vista, se habla de imagen narrativa” (p.77). Destacando su función social para transmitir mensajes reflejando la necesidad por comprender el mundo y comunicando a otros lo vivido y el sentido de vivir, por lo cual se reconoce como una narración y como la imagen narrativa tiene “la capacidad de contar historias” Marías (1999, citado en Peña, 2012) refiere que “la condición

humana se ve que tiene que tener sentido, aunque no se vea claramente cuál, que sin él no sería posible, que pertenece a su realidad como tal de vida humana” (p.76) 48

Asimismo, Beriain (1991) realiza una aproximación a la conceptualización de lo simbólico, definiéndolo como una ilusión colectiva, la cual según el autor, es inherente a la vida social y se manifiesta como el conjunto de respuestas que se aparecen al ser humano en el formato del símbolo, en la constante de la vida social, y que a su vez construyen un conjunto de universos simbólicos, que permiten la concepción y comprensión del mundo y de su manera de verse a sí mismo dentro de ese mundo. En la Figura 5 se puede llegar a comprender la realidad que viven los niños y las niñas migrantes, en donde ellos ponen en escena sus esperanzas, preguntas y formas de vida.



**Figura 5.** Dibujo de Liban Ahmed Habib, 10 años, refugiado etíope en el campamento de Ifo. 49



*Nota: “No me preguntes por qué soy un refugiado, no lo sé. Antes de vivir aquí, vivíamos con nuestros camellos. Ahora vivimos en un campamento de refugiados. Volveremos a casa pronto. Eso es todo, pregunte a los mayores el por qué”* Liban Ahmed Habib, 10 años.

Tanto las Representaciones Simbólicas y el Socioconstruccionismo convergen en que hay un sentido y significado que es compartido por la cultura, son respuestas a las preconcepciones sobre una idea o situación, pero que a su vez, sugieren unos procesos de interiorización y abstracción que le dan un sentido “en toda sociedad, se producen y desarrollan valores o significados simbólicos, la representación gráfica es la expresión productiva que se hace usando estos significados simbólicos que serán comunes en grupos sociales determinados” (Balbuena, 2014). Es así como representar implica una acción que da voz o interpretación a una experiencia y/o relaciones que no se pueden presentar concretamente, en este proceso el signo y el símbolo nos permiten por medio de los lenguajes representar o significar la experiencia del mundo. Para Eisner (1992) la representación simbólica precisa del acontecimiento sensorial:

Nuestra capacidad de comprensión depende de nuestra capacidad de imaginación, esto es, 50 está en proporción directa con la habilidad para crear o aplicar imágenes a través de las cuales captamos un significado. Los iconos simbolizan, de la misma manera que los símbolos iconizan (p.20).

Y en las infancias los dibujos, las pinturas, el juego, la música y el cuerpo son formas en que esta capacidad de imaginación se pone en escena “entendiendo que éstas (*voces de las infancias*) pueden adoptar formas materiales como dibujos, cartas, poemas, diarios, etc. Permitiendo construir una nueva narrativa histórica que integra a los niños y las niñas manifestando sus miradas, sus formas de participación, sus resistencias” (Sosenski, 2016, p. 50).

Al profundizar sobre las representaciones simbólicas se hace necesario aclarar como lo realiza Julieta Sánchez Hidalgo, que no solo existe el lenguaje verbal, sino que existen otros tipos de lenguaje como el ideográfico, iconográfico, corporal, los cuales hasta hace poco se comienzan a implementar en Bogotá a través del programa NIDOS de IDARTES como formas de acercarse a la primera infancia. Situación que se ha ampliado tímidamente al ámbito escolar como lo describe Eisner (1992) la función de las artes en el desarrollo humano aún no ha sido comprendida por los adultos y es así cómo se implementan pautas en los curriculum donde solo cabe el lenguaje verbal.

Eisner (1992) lo pone en duda por medio de tres argumentos: primero el pensamiento conceptual requiere del lenguaje, lo cual se contradice con la formación de las imágenes de los bebés, que es un hecho cognitivo y es así como el lenguaje “siempre llega tarde”. Segundo, la experiencia sensorial se ha considerado desde Descartes como algo inferior y es un tema que perdura hasta el día de hoy, para Eisner (1992) “el sistema sensorial es nuestra gran avenida

hacia la conciencia” y es a través del arte (pintura rupestre) que el ser humano puso en escena 51 su comprensión, interpretación, su interior de forma trascendental. Tercero, la inteligencia requiere el uso de la lógica, y los sentidos van conectados; los niños de primera infancia conocen el mundo por medio de la sensoria motricidad y de esta forma también darán a conocer lo que construyen en su interior del mundo.

Las prácticas habituales de los niños de la primera infancia están ligadas a espacios de expresión artística y cultural. Pintar, jugar, cantar, entre muchas otras formas de expresión con las que los niños aprenden y alternan en sus jornadas escolares mediante pedagogías sustentadas en la diversión de aprender. El juego, es prevalente incluso en las prácticas más emparentadas con la clásica idea de trabajo escolar, muestran una tonalidad particular al configurarse desde el juego y la expresión (Sarlé, 2006).

Partiendo de la concepción de que el arte y el juego son los lenguajes de los niños, se habla de la categoría de las representaciones simbólicas, para dar lugar a las voces de los niños y las niñas que se encuentran en situación de acompañamiento laboral.

### **2.3. Primeras Infancias**

Una vez situados desde el marco del socioconstruccionismo, abordaremos la categoría de primeras infancias desde múltiples realidades. Inicialmente realizaremos un recorrido histórico en relación con el concepto de niñez o infancia, refiriendo a los antecedentes normativos para luego delimitar las primeras infancias dentro de la investigación, como acompañantes laborales.

Según Álvarez (s.f), el concepto de infancia tal como lo conocemos hoy en día surge hasta hace poco en la historia de la humanidad, considerando que la información recopilada en

torno a los avances realizados estaba enfocada en el hombre adulto y lo documentado sobre 52 los niños y las niñas demuestra que poca era la atención, ya que era necesario que se convirtieran en adultos para ser tenidos en cuenta (ver Figura 6). Posiblemente esto los expondría a maltratos de diferente índole, para Puerto (2002, citado en Jaramillo 2007) sobre los años 354 o hasta alrededor del siglo IV, los niños se consideraban como incompletos, dependientes e indefensos. En el siglo XV, aún prevalecía la idea de incompletos sumándose a la concepción de propiedad que requería estar al cuidado de alguien, sobre XVI eran seres humanos inacabados y desde mediados del siglo XX hasta la actualidad se reconocen como sujeto social de derecho.

De acuerdo con Londoño y Londoño (2012) en la exposición *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia*, la noción de infancia era considerada como un mundo de adultos en miniatura hasta fines del siglo XIX, desde entonces las ciencias y las instituciones sociales y gubernamentales empezaron a ver la infancia como una etapa claramente definida en la vida de las personas, que dada su fragilidad y trascendencia amerita protección y estímulo. En la Figura 6, tomada de la misma exposición, se observa cómo se representaban los niños y niñas visualmente en la época.



**Nota:** Adaptado de [Pintura, Óleo sobre tela. Dimensiones. 88 x 55,1 cm]. Bogotá.

Con el desarrollo de la ciencia, la tecnología, el crecimiento de las ciudades y el auge de las instituciones educativas que se da en el siglo XVIII, los niños y las niñas comienzan a ser vistos como centro de la familia “El niño y la niña comienzan a ser visualizados con más posibilidades de sobrevivencia y sin el temor a la fatalidad de épocas anteriores; así se inicia la construcción social del sentimiento de apego de los padres hacia los hijos” (Álvarez, s. f.).

Y esa noción de cuidado se ha ido consolidando a lo largo de los últimos años, permitiendo que la infancia se comprenda como una edad que combina la fragilidad física, la vulnerabilidad emocional y el desarrollo intelectual como un proceso que nunca acaba y que está en constante cambio a lo largo de toda la vida. Esta comprensión ha sido el fundamento para que

haya ganado terreno la perspectiva que considera que los niños requieren protección y cuidados para aumentar las posibilidades de sobrevivir y ser cuidados en la Convención de los Derechos de Los Niños en 1989, se especifica la importancia y un artefacto con la cual preservar las infancias.

Cabe resaltar que antes de la Convención Internacional de los Derechos de Los Niños (CDN), se realizó un Primer Congreso Internacional de Protección de la Infancia, realizado en Bruselas en 1913, que instaló el tema de la niñez como parte de la agenda de los Estados y que aún hoy en día hacen parte central de estas: La disminución en mortalidad infantil, el derecho a la educación, entre otros.

Dentro de la CDN resaltamos el derecho a ser escuchado para esta investigación como la voz autentica de los niños y las niñas que posibilitan comprender cómo experimentan sus infancias.

Así, iniciaremos el antecedente normativo que facilitó y comprometió y compromete a los Estados a pensar y trabajar en la infancia, citando la concepción de infancia que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el 2005 al cual se acogen los Estados:

Una época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos [...] época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años.

Dado lo anterior, esa época de los niños y niñas es la infancia que se sitúa como categoría a través de la historia para ser reflexionada, pensada, considerada y visible en la sociedad “Así, la infancia como la comprende la sensibilidad contemporánea es también un ingrediente de la modernidad” (Pedraza, 2007, p.81). No obstante, con varias promesas por cumplir en diferentes contextos; aquellos a lo que se inscriben como países en desarrollo o subdesarrollados.

Visto desde la perspectiva internación en la CDN el concepto de infancia; planteado desde un contexto muy diferente al de Colombia. En la constitución política de Colombia en 1991 se confirman y definen por primera vez los derechos fundamentales de los niños en el artículo 44:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozaran también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

Si bien la constitución de 1991 abrió el camino para preservar y hablar de los derechos de los niños y niñas se hacía necesaria la creación de una ley que precisará sobre los niños, niñas y adolescentes y así es como en el 2006 la Ley 1098 de (Ley de Infancia y Adolescencia), define varios aspectos relacionados, entre ellos, que el grupo poblacional de los niños, niñas y adolescentes está conformado por la población que transita el rango etario de 0 a 17 años y 11

meses. Entendiendo que la primera infancia comprende la franja poblacional que va de los 0 a 56 los 6 años, la infancia entre los 6 y los 12 años, y por adolescente entre 12 y 17 años.

Para esta investigación definiremos la primera categoría que comprende de los cero a seis años, la primera infancia, años iniciales y de educación inicial, conceptos que cambian de acuerdo con el momento histórico, pero que centra el interés en los niños y las niñas hasta su incorporación a la escuela primaria, es decir, durante sus primeros seis años de vida (Palacios y Castañeda, 2011).

Entre otras puntualidades la Ley de Infancia y Adolescencia, toma el concepto del niño y la niña desde sus primeros años, sin importar las diferencias de edad, género, raza, etnia o estrato social; definiéndolo como un ser social activo y sujeto pleno de derechos, concibiéndolo como un ser único, con una vida personal activa, biológica, psíquica, social y cultural que incide en la socialización de los diferentes contextos en los que habitan.

Una vez contextualizado el concepto de Infancias, se profundizará en la categoría de Primera Infancia, el Ministerio de Educación de Colombia en el 2009, plantea en la Política Educativa el concepto de Primera Infancia desde una perspectiva de desarrollo que irrumpe con el clásico concepto de desarrollo dividido en etapas. Entonces nos adherimos al término desarrollo no como un proceso lineal, sino como un proceso que no tiene una etapa final, que funciona de forma irregular y donde el inicio no comienza desde cero:

Es difícil establecer la frontera de las edades en el desarrollo infantil. Siendo coherentes con las nuevas concepciones del desarrollo, cada niño tiene su propio ritmo y algunas capacidades se van construyendo poco a poco, entre “ires y venires”. Por lo tanto, establecer la relación



entre una determinada edad y conducta no siempre resulta exitoso (Puche, Navarro, Orozco, Orozco, Correa y Corporación niñez y conocimiento, 2009, p. 12-13).

57

Considerando la trascendencia de los primeros años de vida como “la etapa inicial del ciclo vital, durante la que se estructuran las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano” (Romero, 2011, p.40 ) retoma la importancia de la primera infancia en donde se requiere de la estimulación y promoción de experiencias significativas, el afecto y la educación en el desarrollo del cerebro para la configuración de las redes neuronales y sociales que establecen los procesos posteriores (Palacios y Castañeda, 2015; Berger, 2007; Hackman, Farah y Meaney, 2010 y Boderó, 2017).

Las anteriores razones hacen posible en Colombia que en el 2014 se instaure la Estrategia de Cero a Siempre como Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia (API) que reconoce a los niños como seres sociales, singulares e inmersamente diversos. Por ello, la API es:

Un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños en primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y a cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición.

Su buen logro permite afirmar que, como resultado de la atención integral, se asegura que cada niña y cada niño:

1. Cuenta con padre, madre o cuidadores principales, que le acogen y ponen en práctica pautas de crianza, que favorecen su desarrollo integral. 58
2. Vive y disfruta del nivel de salud lo más alto posible.
3. Goza y mantiene un estado nutricional adecuado.
4. Crece en ambientes que favorecen su desarrollo.
5. Construye su identidad en un marco de diversidad.
6. Expresa sus sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y éstos son tenidas en cuenta.
7. Crece en un contexto que promociona sus derechos, y actúa ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración”

Con base en éste marco normativo, existe un respaldo desde la ampliación de la perspectiva de ciclo vital en relación con el socioconstruccionismo y el enfoque relacional, considerando que el desarrollo de los niños y niñas no es un proceso único y universal a todos los seres humanos sino que tiene características propias del escenario y/o momentos socio-históricos vividos por una comunidad, reconociendo las múltiples realidades que viven cada niño y niña de primera infancia que precisa de otro (padre, madres, cuidadores y sociedad) para posibilitar el desarrollo integral.

En la tabla 4 se han recopilado algunas características de la población participante de esta investigación, aclarando que no deben ser los mismos para todos, es decir pueden existir tantas primeras infancias como contextos, y para esta ocasión, el trabajo infantil, es un contexto que

depende de otros procesos sociales y donde cada grupo familiar ha construido su realidad. 59

Solo se tiene en consideración para imaginar e ingresar a los lenguajes propios de las infancias en la construcción de los instrumentos de esta investigación.

**Tabla 4.** *Algunas características en los Primeros Años.*

Edad	Área	Características
<b>0 a 1 año</b>	Capacidades perceptivas cognitivas y Lingüísticas	<p>Permiten a los seres humanos recibir información del medio exterior a través de los sentidos y organizarla en imágenes, sonidos, sabores, olores texturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocen de donde provienen los sonidos</li> <li>- Identifican a su madre por el olor y su voz</li> <li>- Anticipan el desplazamiento de los objetos</li> <li>- Imitan gestos comprenden las variaciones temporales del habla y ritmos de voz</li> </ul>
	Psicosocial	<p>A través de las emociones compartidas los bebés generan, intercambian e interpretan emociones presentes en la relación con los otros y son activos en la creación de vínculos afectivos y en la construcción del mundo social.</p>
	<p>Perciben la mirada del otro dirigida a un objeto o acontecimiento específico como un llamado de atención para que él o ella se involucren con ese aspecto de su entorno.</p>	
Conquistas del mundo		<p>A través de las emociones compartidas los bebés generan, intercambian e interpretan emociones presentes en la relación con los otros y son activos en la creación de vínculos afectivos y en la construcción del mundo social. &gt; En la visión conjunta, los bebés perciben la mirada del otro dirigida a un objeto o acontecimiento específico como un llamado de atención para que él o ella se involucren con ese aspecto del entorno</p> <p>A través de la actividad y de la atención conjuntas entre cuidador y bebé, el adulto lo invita a dirigir su mirada hacia una situación, persona u objeto, para hacerlo partícipe de dicho evento, estableciendo una relación triangular en la que actúan el Yo, el Tú y Él y en la que el lenguaje juega un papel fundamental.</p> <p>Poco después, este rol comunicativo se invierte y es el bebé quien invita al adulto a mirar o manipular algún aspecto de la realidad que le causa interés.</p> <p>A través de comportamientos varios como el llanto, la risa, o los gorjeos los bebés muestran a sus cuidadores sus tiempos y necesidades</p>

**1 a 3  
años****Psicosocial**

Tal vez la conquista más importante de los niños al final del primer año y buena parte del segundo es la autonomía. Es la transformación de bebé al niño. Cuando deja de ser un ser absolutamente dependiente, para convertirse en un sujeto ejecutor. Ese es el camino al que lo llevan los primeros pasos, las posibilidades que le brindan la coordinación de manos expertas, la capacidad de solucionar problemas, así como la de comunicación y los inicios del lenguaje.

Los cuidadores, padres o abuelitos juegan un papel importante en la apertura de ese espacio, para que consoliden sus conquistas. Es el momento en que los ‘saberes’ y ‘haceres’, transformados completamente en ‘poder hacer’ necesitan el tiempo y los grados de libertad para actuar. Los niños requieren desplazarse, necesitan muchos intentos que son como poder-hacer-lentamente, sin la ansiedad de los adultos siguiéndolos.

La imitación diferida permite a los niños evocar o re-presentar una acción o un evento en ausencia de la situación en que fueron percibidos.

El juego simbólico les permite utilizar y re-crear los objetos con los cuales han tejido una relación para usarlos de otra manera y con nuevos propósitos.

El dibujo les permite re-construir el mundo y comunicarlo en ausencia de los contextos, a través de la coordinación entre los grafos y sus re-presentaciones de los objetos, las personas o los eventos.

La expresión artística y la creatividad tienen su fuente en la expresión de sus emociones y en el dominio del saber sobre el mundo.

**Capacidades  
perceptivas  
cognitivas y  
Lingüísticas**

Resulta improductivo tratar de advertir si primero es el lenguaje o los intentos de comunicarse. Lo cierto es que ambos vienen articulados en el desarrollo. Las primeras palabras son revolucionarias tanto para el niño que las pronuncia y cambia el mundo como para quienes están allí para escucharlas. Es el niño hablante y el inicio de un proceso que se enriquecerá a lo largo del desarrollo.

El señalamiento aparece como “toma de conciencia” del mundo que descubre y como un “medio de comunicación” con los adultos.

Una vez conquistan el lenguaje hablado, los niños adquieren autonomía, en la medida en que poseen la capacidad de “tomar la palabra”, “entrar en el mundo de las palabras y sus significados”, “ser productor de lenguaje”, “dar inicio a las conversaciones”, etc.

A partir de los doce meses las emociones de los niños se diversifican, se amplían, se matizan y exteriorizan a medida que van creciendo. Son capaces de manifestar sus sentimientos de placer cuando hacen lo que quieren y de frustración cuando no lo logran.

Inician el camino hacia la autonomía y a su vez hacia la regulación de sus emociones o “control emocional”. Ellos van adaptándose a la forma como encajan esas emociones en su entorno, así los padres y cuidadores pueden entender mejor estos años y tener estrategias claras para aceptarlas, responder a ellas y acompañarlos en este nuevo trayecto.

---

Autonombrarse con el YO implica una competencia que muestra la capacidad lingüística y cognitiva de ser simultáneamente actor y observador, se nombra a sí mismo y toma posición respecto a su 'hacer'.

Cuando el niño se nombra YO lo hace en relación a quien le habla, que lo trata de TÚ, por eso se dice que el YO no existe sin el TÚ.

La conciencia de que tiene un nombre propio permite fortalecer su identidad y sentir una individualidad segura en un mundo social.

Ser actor y observador son estados que permiten un desdoblamiento en el cual el niño al mismo tiempo que piensa y habla sobre sí mismo, puede expresar sus deseos y sentimientos y reconocer los mismos estados mentales en los demás.

---

#### Conquistas del mundo

Organizar la coordinación de sus manos para manipular los objetos, distribuyendo las tareas entre las dos manos y de resolver problemas con ellas.

“Nombrar” objetos, al tiempo que los señalan para asegurar sobre qué están hablando.

Expresar y comunicar de manera explícita sus deseos, indicarle al cuidador qué es lo que quieren, mediante el uso del lenguaje.

Descubrir y usar de manera frecuente el “No” como la posibilidad de anular una acción que aún no se realiza.

Resolver problemas simples utilizando una secuencia de pasos entre el inicio de sus acciones y el fin de las mismas.

Organizar el mundo a partir de “categorías” o “clases de objetos” utilizando como criterios su función o su uso.

Generalizar acciones - “desplazar, echar en, cerrar, abrir, hacer sonar” - a diversos objetos. > Imitar, entender y producir algunos juegos del lenguaje con base en sus diferentes significados.

En el uso del lenguaje, son capaces de referenciarse ellos mismos, usan el yo, pero también el mío o el mí

---

#### Psicosocial

Entre los cuatro y los cinco años los niños enfrentan el desafío de desarrollar su capacidad para relacionarse con los otros y regular sus propios actos.

Los niños son cada vez más hábiles para anticipar y adoptar los puntos de vista de otras personas y para comprender ciertas categorías “sociales” en diversas situaciones del contexto.

El juego cooperativo entre pares ocupa un papel relevante en este camino porque la interacción con otros niños de la misma edad y la adopción de múltiples roles favorece la definición de su personalidad, el crecimiento de su auto-estima, el fortalecimiento de sus valores y la formación de un criterio propio.

A través de las relaciones de amistad con niños de la misma edad, la capacidad para controlar sus emociones se incrementa.

---

**3 a 5 años**

Pensar con hipótesis es una de las ‘más sorprendentes de todas las maravillas del universo’ y es la base sobre la cual se apoya buena parte del progreso de la humanidad.

Que los niños identifiquen las intenciones en los sentimientos y las acciones de los otros se apoya en el mismo tipo de herramientas que usan cuando se preguntan: ¿cómo funciona el triciclo?, o ¿por qué se dañó y ya no marcha?

Capacidades perceptivas cognitivas y Lingüísticas

Las preguntas de los niños sobre el funcionamiento del triciclo o de la bicicleta y de la Internet, sobre las diferencias entre las baterías y la electricidad, sobre la riqueza del lenguaje y su funcionamiento les exigen formular hipótesis o supuestos, que constituyen la base sobre la cual se apoya buena parte del progreso de los niños a través de toda la infancia.

La realidad es que desde pequeños los niños, en su interacción espontánea con el medio, generan hipótesis y buena parte de sus actuaciones responden a armar conjeturas y tratar de entender el mundo con base en ellas.

Un momento muy importante en el desarrollo es cuando los niños pasan de saber, a ‘saber que saben’ y a ‘pensar lo pensado’.

Conquistas del mundo

Este paso sintetiza una conquista crucial: se trata de un saber cómo producción y vigilancia del modo de producir conocimiento.

Es la fórmula más cercana a la definición de competencias como capacidad general o recurso del funcionamiento cognitivo

Fuente: Adaptado de Puche, Navarro, Orozco, Orozco, Correa y Corporación niñez y conocimiento (2009) MEN

## 2.4. Trabajo Infantil

*“Digámoslo sin eufemismos: analizar el hecho social de ser o, más particularmente, la situación de la infancia pobre, sin relacionarlo con los procesos económicos de concentración de ingreso, riqueza y poder, es como trabajar por y para su reproducción”*

*Eduardo Bustelo*

De acuerdo con lo planteado en el punto anterior, a partir de la modernidad el concepto de infancia se entrelaza al sistema educativo y un nuevo sistema de producción se ancla, permitiendo realizar reflexiones en torno al cuidado y protección de la niñez. Pero no es un

proceso universal (solo en Europa y Estados Unidos), el desarrollo económico y el desarrollo social no son simultáneos a nivel mundial “recordemos que son éstas las relaciones asociadas con el crecimiento y el enriquecimiento capaces de debilitar la participación de los niños en la producción y dar paso a la especialización del conocimiento y de la fuerza de trabajo” (Pedraza, 2007, p.84). Así el Trabajo Infantil como se exponía en el capítulo 1 es una situación multicausal y multidimensional.

Las dinámicas que se tejen alrededor del trabajo siempre han permeado la cotidianidad de las personas; hoy en día se tejen invisiblemente o pasan desapercibidas para el capitalismo moderno, afectando el carácter. Los efectos han sido crueles, el trabajo estable y a largo plazo era el principal medio para tener una vida consolidada, ahora la incertidumbre de los empleos a corto plazo e “innovadores” disuelve la acción de planificar el futuro estable y sobre todo los vínculos afectivos se ven fragmentados. Desde el punto de vista de Sennett (2000) “hay historia, pero no una narrativa compartida de dificultad, y, por lo tanto, no hay destino compartido. En estas condiciones, el carácter se corroe; la pregunta ¿Quién me necesita? No tiene respuesta inmediata” (p.154).

Sennett (2000) no sólo resalta el fin del trabajo estable en la sociedad capitalista, sino los efectos de éste sistema económico y social sobre la identidad personal y colectiva, puesto que la situación laboral está *atravesada por las necesidades laborales a corto plazo* de las empresas de acuerdo a las “innovaciones”, “emprendimientos” y la vida cotidiana de los empleados fluctúa entre el desempleo y el empleo temporal con precarias prestaciones sociales, en especial para las mujeres, cabezas de hogar y su núcleo familiar.

Lo anterior no ha sido un proceso espontaneo sino es constitutivo a un sistema que se 64  
cimentó desde la desigualdad (étnica, género, económica, social, cultural, entre otras):

El carácter racial de las relaciones de producción hizo posible que el cuerpo y la  
reproducción quedaran involucrados como aspectos centrales de esta relación. Esto significa  
que como forma para *dominar/explotar la población, los niños quedaron atrapados en este  
patrón de poder y convertidos en objetos de explotación hasta comienzos del siglo XIX*  
[énfasis agregado]. (Pedraza, 2007, p. 83).

Así el TI en el sector informal es promovido por la globalización, con la informalidad del  
trabajo aumenta los riesgos de vida de los niños y sus padres como forma de desigualdad.

Y es justo en esa reflexión sobre la cotidianidad que emerge el dilema de si los niños y  
niñas menores de 6 años, que se ven expuestos a acompañar a sus padres, madres o cuidadores  
en jornadas extensas de comercio o actividades de orden laboral, podrían considerarse como  
posible situación de trabajo infantil o si en medio de dichas dinámicas surgiría lo que  
pretendemos conceptualizar como *acompañantes laborales*.

La categoría inicial será el Trabajo Infantil, para definir esta categoría, en la revisión  
documental del estado del arte, se identificaron definiciones concretas que además dan amplia  
importancia al desarrollo humano.

Uno de los objetivos principales de la OIT es garantizar que el desarrollo económico vaya  
emparejado con la creación de empleos y con condiciones de trabajo que permitan a las personas  
trabajar con libertad, seguridad y dignidad; la OIT define al trabajo infantil como:



Todo trabajo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico. 65

No todas las tareas realizadas por los niños deben clasificarse como trabajo infantil que se han de eliminar. Por lo general, la participación de los niños o los adolescentes en trabajos que no atentan contra su salud y su desarrollo personal no interfieren con su escolarización se considera positiva. Entre otras actividades, cabe citar la ayuda que prestan a sus padres en el hogar (...) Este tipo de actividades son provechosas para el desarrollo de los pequeños y el bienestar de la familia; les proporcionan calificaciones y experiencia, y les ayuda a prepararse para ser miembros productivos de la sociedad en la edad adulta.

En las formas más extremas de trabajo infantil, los niños son sometidos a situaciones de esclavitud, separados de su familia, expuestos a graves peligros y enfermedades y/o abandonados a su suerte en la calle de grandes ciudades (con frecuencia a una edad muy temprana). Cuando calificar o no de “trabajo infantil” a una actividad específica dependerá de la edad del niño o la niña, el tipo de trabajo en cuestión y la cantidad de horas que le dedica, las condiciones en que lo realiza, y los objetivos que persigue cada país. La respuesta varía de un país a otro y entre uno y otro sector.

En Colombia el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es la institución encargada de restablecer y proteger a los niños, niñas y adolescentes de TI, para ello realizó una precisión importante frente a los niños y las niñas y la ocupación en espacios laborales:

Cuando un niño, niña o adolescente incursiona a temprana edad al mercado laboral, sustituye el tiempo que debería dedicar a su propio desarrollo físico e intelectual, para someterse a

relaciones de sumisión; de esta manera, el trabajo infantil se convierte en una forma de exclusión social, en donde se exponen a las niñas, niños y adolescentes trabajadores a riesgos físicos y psicológicos, que le imponen desventajas, falta de oportunidades y limita sus capacidades al impedir su pleno desarrollo (ICBF, 2013, p.6).

La OIT al igual que varios autores convergen en que la problemática de TI está comprendida como una situación en la que los niños, las niñas o los adolescentes realizan actividades físicas para recibir o no remuneración económica, en espacios donde existe producción, comercialización, transformación, venta o distribución de bienes y servicios. Esto impide su desarrollo integral y el acceso a la educación (Mejía, González, Téllez y Díaz, 2009 y Estrada, Novoa, Guío y Espinel, 2015).

De acuerdo con estas especificaciones del TI anteriormente descritas y en relación a la revisión de la literatura sobre TI, en la Tabla 5 se resumen las consecuencias que tienen sobre los niños, niñas y adolescentes las situaciones de TI.

**Tabla 5. Consecuencias del TI**

Área	Consecuencias
<b>Escolar</b>	Interfiere con su escolarización Bajo rendimiento académico. Les priva de la posibilidad de asistir a clases Les obliga a abandonar la escuela de forma prematura
<b>Psicológica</b>	Jornada laboral extensa donde se exige combinar el estudio con un trabajo pesado y que insume mucho tiempo Estrés Bajos niveles de autoestima y creatividad Dependencia de fármacos Falta de esperanza en el futuro Ansiedad Agresión-Hostilidad

	Acoso sexual Fatiga Problemas de adaptación social Apatía
<b>Salud</b>	Desarrollar enfermedades al estar expuestos a pesticidas, químicos y agentes contaminantes, humedad, contaminación Desnutrición Infantil Sufrir corte, quemaduras, accidentes Déficit en el crecimiento Deformaciones óseas Agotamiento físico
<b>Social</b>	Impiden la satisfacción de necesidades innatas de recreación Deterioro del capital humano Baja calidad de vida Aumento de la desigualdad social
<b>Ergonómico</b>	Sobreesfuerzos Movimientos forzados Trabajo prolongado de pie
<b>Vulneración de derechos</b>	Derecho al juego y recreación Derecho a la educación y cultura Derecho al descanso Derechos a la integridad física Derecho a la salud y la seguridad social Derechos a la alimentación equilibrada Derechos a tener una familia y no ser separados de ella, Derecho al cuidado y amor Derecho a la libre expresión de su opinión

Fuente: Adaptada sobre la revisión de literatura sobre TI

Las consecuencias son tanto a corto como a largo plazo, y dependen de las características de los contextos, varios autores se aproximan en una consecuencia del TI a largo plazo; el detrimento del capital humano, entre ellos Pedraza y Ribero (2006) afirman que:

Dentro de sus principales consecuencias, además de ser claro que es un impedimento para que las y los niños y jóvenes satisfagan sus necesidades innatas de recreación, se presume que la vinculación temprana al trabajo tiene repercusiones negativas en la salud de los menores y, a futuro, en la población adulta [...] obstaculiza la educación, incidiendo negativamente en los

ingresos posteriores, deteriorando las reservas de capital humano y aumentando las brechas 68 de pobreza. (p.4).

El capital humano se considera como “toda movilización voluntaria de recursos dirigidos a aumentar la capacidad productiva del sujeto” (Campo, y Salcines, 2008, p.52) y es allí donde se relaciona con la educación en términos de progreso económico, en defecto la educación es la principal señal sobre un niño o niña en situación TI. Puesto que la educación es un elemento que en el actual sistema económico se ve involucrado dentro de las dinámicas laborales, como un bien, que si no es cuidado, amenaza al bienestar generacional de la sociedad, ya que reproduce la pobreza y es un detonante de la exclusión social. Sin embargo, el desarrollo se ha centrado en el crecimiento económico y los vínculos con la vida social y cultural son casi invisibles.

Por ejemplo, los niños y niñas que se encuentran en situación de TI asumen roles que no les corresponden y afectan su adecuado desarrollo, interponerse condiciones impropias para su edad y alejándose del entorno escolar, familiar, cultural y social propios para su evolución física, social y psicológica (Bohórquez, 2015).

Teniendo en cuenta dichas consecuencias del TI es importante nombrar algunas causas que pueden desencadenar situaciones de TI, aunque las causas son múltiples precisamos sobre algunas, el desplazamiento forzado, desempleo, migración, conflicto armado, trabajo informal y situación de pobreza.

En el caso del desempleo; según el DANE, en la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH), para febrero de 2019, la tasa de desempleo fue de 11,8% representando un aumento en consideración con el mismo mes del año anterior (10.8%), y la tasa de ocupados informales fue de 45,9%, esto demuestra que las condiciones de empleo digno en Colombia siguen siendo

limitadas y que el comercio informal es un mercado económico que mantiene un gran porcentaje de hogares colombianos.

69

En relación con las familias que no cuentan con los recursos necesarios, se ven obligadas a buscar opciones que generen ingresos: las ventas informales en calle, semáforos, plazas o sectores de alta demanda se convierten en la herramienta para conseguir dinero. Considerando que los núcleos familiares cuentan con niños y niñas menores de 18 años, y en la mayoría de las situaciones no cuentan con una red de apoyo (social, familiar o estatal) para delegar el cuidado de ellos en los horarios diferentes a los de jornada escolar se exponen a situaciones de TI.

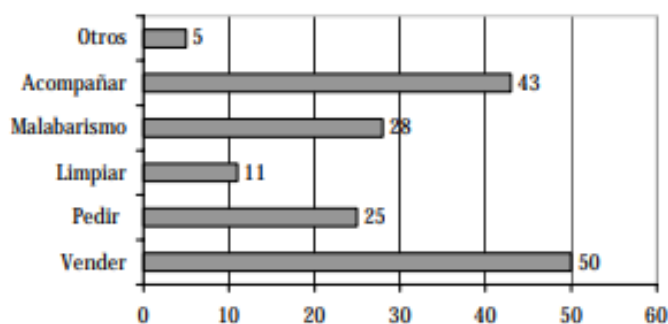
Pinzón, Briceño, Gómez y Latorre, (2003) entrevistaron a niños y familias en donde se relacionaba el trabajo infantil con el desplazamiento forzado por violencia y su impacto en la escolaridad, en tanto a la deserción escolar además bajo rendimiento por las largas jornadas de permanencia en calle.

Es así, como los niños, niñas y jóvenes son llevados a escenarios de trabajo de los padres, en la Figura 7 se puede observar que a medida que los niños y niñas crecen; también crece su participación en el trabajo en calle. En el estudio realizado por Pinzón, Briceño, Botero, Cabrera, y Rodríguez (2006) resaltan que las estrategias dirigidas a mitigar el TI, la mayoría son implementadas en sectores formales de la economía mientras que el TI en calle no son parte importante en algunas agendas y es allí donde se encuentra mayor población menor de 5 años en situaciones de TI no reconocidas propiamente por los diferentes entes, los autores del estudio indican que “los infantes pequeños, por lo general, pedían limosna o acompañaban a un adulto. *Los menores de un año* y los mayores de 15 estaban en la calle durante un lapso mayor” (p. 367) y es este estudio en Colombia que ha aportado primeras cifras sobre la situación de los niños y

niñas de primera infancia en actividades como vender, pedir, y acompañar a sus cuidadores 70  
 mientras éstos trabajan en economía informal.

**Figura 7**

**Actividades realizadas por los niños según Edad**



**Tabla 2. Actividad realizada por grupo de edad**

Edad	Vender	Pedir	Limpiar	Actuar	Acompañar	Otros	Total
< 1 año	0	1	0	0	15	0	16
1-2 años	0	2	0	0	15	0	17
3-5 años	4	10	0	1	10	0	25
6-12 años	25	11	2	17	3	4	62
> 13 años	21	2	9	9	0	1	42
Total	50	25	11	28	43	5	162

*Nota:* Adaptado de Pinzón, Briceño, Gómez y Latorre, (2003)

Salazar (1996) señala que los niños y niñas menores de 12 años que acompañan a sus padres al trabajo sin hacer una contribución económica relevante para la subsistencia de la familia. En la mayoría de los casos no existe justificación estrictamente monetaria de su presencia como trabajadores. Por el contrario, puede pensarse que se trata de prácticas sociales y culturales que consienten la participación de niños y niñas en espacios de TI. Teniendo en cuenta que los

aportes económicos de cada familia que ha sido identificada en situación de TI, donde cada niño que trabaja recibe una remuneración inferior a un salario mínimo ver Tabla 6 y no representa un aumento significativo en la economía familiar cuestiona cuales son las motivaciones que lo llevan a trabajar a temprana edad. 71

**Tabla 6. Ingresos generales en niños que trabajan y niños que trabajan en calle**

Promedio General
\$ 322.261

Fuente: Análisis Databriks entre La Gran Encuesta del 2019 y Mercado Laboral DANE, 2019

En América Latina, donde predomina los niños que trabajan en calle, en el cuidado de sus hermanos pequeños o en situaciones extremas, los niños, niñas y adolescentes están expuestos a situaciones peligrosas que pueden afectar su integridad ver tabla 7.

**Tabla 7. Peligro En Calle**

Áreas	Peligros
Física	Ruido Temperatura extrema Químicos Humo

Ergonómico	Sobreesfuerzos Movimientos forzados Trabajo prolongado de pie
Psicosocial	Jornada laboral extensa Ansiedad Agresión Estrés Acoso sexual Fatiga
Territorial	Disputa por el sitio de trabajo Exposición a ser arrollados por los vehículos Abuso sexual. Explotación sexual Inseguridad social Persecución por parte de las autoridades Encuentro con indigentes y delincuencia común Trata de personas con fines de prostitución

---

Fuente: Adaptado de Pinzón, Briceño, Gómez y Latorre, (2003)

De conformidad con los argumentos tanto de orden cualitativo como cuantitativo que se relacionaron anteriormente, se evidencia la necesidad de establecer reflexiones en torno al trabajo infantil y las consecuencias que puede traer en el desarrollo de la infancia, así mismo sobre la falta de pertinencia de Políticas y estrategias de orden social que permitir mitigar y atender el vacío frente a la problemática.



## Diseño metodológico

*Los políticos a menudo se refieren a nosotros los niños como el futuro... Pero estamos viviendo ahora mismo. Nuestra infancia está sucediendo ahora y no en el futuro. No creemos que sea suficiente para los responsables de la toma de decisiones (Por ejemplo, políticos y funcionarios públicos) hablar mucho sobre los niños y su importancia. Queremos que nos escuchen.*

(Cumbre de los Niños, Suecia, 2001, citado en Grover, 2004)

La presente investigación transita entre el método cualitativo donde “los significados se toman de los propios participantes” (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p.362) y el paradigma creativo- performativo que “explora otras maneras de mirar y representar la experiencia [...] llevándonos a considerar nuevas maneras de ver o hacer cosas (Pérez, 2013, p. 435).

Lo anterior crea un espacio para que en la investigación los niños y niñas sean los protagonistas con su voz en representada en sus narrativas visuales y en sus narrativas orales, a través de la interpretación de sus propios dibujos. Lo que implicó cambiar de paradigma en dos sentidos. Primero, integrar los lenguajes propios de los niños y niñas como la forma en que erigen y construyen su mundo, y segundo, asumir los métodos creativo-performativo, en cuanto posibilitan desde las expresiones artísticas y culturales aproximarse a las infancias y las forma en las que expresan, significan y dan sentido al contexto que habitan, “con el fin de reconstruir la realidad, tal como la observan [y la experimentan]” (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010 p.9). Éste transitar obedece inicialmente a las características de los participantes, niños y niñas entre 0 y 7 años.

Vale destacar que durante el proceso de la investigación se hicieron diferentes cambios <sup>74</sup> relacionados con las técnicas e instrumentos pensados inicialmente, que se debieron adaptar a la situación de emergencia sanitaria generada por el COVID-19 a nivel mundial, donde los niños de primera infancia aún permanecen confinados.

### **3.1. Diseño de investigación**

La investigación tuvo un matiz de flexibilidad que exige los estudios cualitativos desde el paradigma performativo creativo: “a veces es necesario regresar a las etapas previas” (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p. 8) para tomar diferentes decisiones dentro del proceso inductivo. Como punto de partida, asumimos un rol activo y explícito, indagando sobre las dinámicas e interacciones en la cotidianidad de los niños y niñas que se encuentran como acompañantes laborales.

El enfoque creativo performativo; pretendiendo unir la investigación social cualitativa (que interactúa en las comunidades) con las artes creativas, apuesta que vienen realizando varios investigadores en el área de las artes, dicha postura epistemológica, busca dar valor a la subjetividad científica que logra construir una creatividad inesperada en los niños y niñas protagonistas de la investigación.

Cuando se desarrolla una investigación con niños y niñas; se asumen compromisos éticos y metodológicos de acuerdo con los procesos propios de la primera infancia, donde el lenguaje oral, aún se encuentra en desarrollo, es así, como la postura creativo-performativo, involucra otros aspectos, como las creaciones artísticas individuales, la corporeidad, las expresiones más

allá de la oralidad, aspectos que son fundamentales para el análisis de datos con trabajos de primera infancia. 75

### **3.2. Tipo de Investigación**

De acuerdo con el fin último de la investigación, el tipo de estudio que responde a los objetivos planteados es el cualitativo con enfoque creativo - Performativo, el primero, se trata de un método inductivo, que parte de registros narrativos de los fenómenos y da protagonismo al discurso de las personas, es decir sus procesos de comunicación y lenguaje; así mismo trata de identificar la naturaleza de las realidades, sus relaciones y las dinámicas de los grupos sociales. Para la investigación cualitativa, los datos son interpretados basándonos en la comprensión de estos, donde la meta es la exploración e interpretación de las formas de construcción de la realidad. Bautista (2011), hace referencia frente al rol del investigador cualitativo, el cual “parte de la subjetividad para encontrar el significado social, entendiéndose el investigador como parte de la realidad”.

Así esta primera perspectiva, de acuerdo con Ramírez, Arcila, Buritica & Castrillo, (2004), ocupa parte de nuestra postura paradigmática partiendo de que posee un fundamento humanista para entender la realidad social, percibiendo la cotidianidad como la creatividad compartida de los individuos y la determina como viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible. En tanto una persona que investiga trata de comprender, aproximarse e interpretar a un grupo, a una persona o hecho social en su estado natural. Según lo refiere Denzin y Lincoln (2017):

La investigación cualitativa es un multi método focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores

cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o

76

interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga. (p.2).

Por su parte, la postura no sólo epistemológica sino, ontológica y metodológica del paradigma Creativo Performativo, pretende “estudiar las cosas en la situación natural para capturar lo inefable, lo que resulta difícil poner en palabra” (Pérez, 2013, p.435) como lo son las representaciones simbólicas de los niños y niñas en situación de acompañamiento laboral. Estas permiten aprehender “distintas formas de subjetividad, y, por ende, de relación. La investigación performativa puede ser vista, en consecuencia, como un lugar donde contexto, agencia, praxis, historia y subjetividad confluyen” (Denzin, citado en Castañeda, 2020). Así el encuentro con los participantes se convierte en una práctica reflexiva donde la interpretación es inseparable del contexto. El enfoque creativo-performativo en la actualidad se constituye como un paradigma en desarrollo dentro de la investigación cualitativa, al tener algunas características en común entre ellas como aceptar la subjetividad científica donde el rol del investigador es participativo e interactúa con el “objeto” de estudio, y los instrumentos narrativos dentro de las acciones performativas, se enlazan para interpretar y comprender la realidad.

Un aspecto importante en la investigación Performativa es que privilegia la atención a los procesos de creación y de investigación frente a los mismos productos. De esta forma el objeto artístico se transforma en una práctica, en una experiencia vivida de investigación y de creación artística que crea comunidades de discurso (Lorente, 2013).

El enfoque creativo-performativo se propone más allá de un método de investigación, es una forma de interpretar y comprender la realidad por medio de una puesta en escena de las acciones, creencias, ideas, palabras y las expresiones artísticas, entre otras, captadas desde la

realidad. A veces, salirse de las posturas investigativas clásicas, permite la activación de nuevas formas de comprensión, e interpretaciones críticas que puedan dar lugar a resultados mucho más cercanos a los protagonistas.

Para la presente investigación es importante la interacción con los niños y las niñas de primera infancia, en vista de que, dar cuenta del mundo o de lo que se es en el mundo depende de un proceso de interacción social, es decir, la respuesta o la información que nos brinda una persona adulta o un adolescente que haya sido expuesto a situaciones de trabajo infantil no tendrá el mismo significado que la voz de los niños y las niñas que actualmente se encuentran en contextos de trabajo infantil o acompañamiento laboral a sus padres, madres o cuidadores.

Por tanto, la expresión y el lenguaje característico de cada niño o niña, es derivado de la manera como se dan las pautas de relación e interacción social en el medio donde ellos y ellas permanecen, en estos espacios, sus locuciones se convierten en rituales de intercambio, en relaciones de control, dominio, afectación y demás, así, se dan las representaciones que cada niño y niña construye de estar acompañando a sus padres a espacios de comercio informal.

Lo anterior en estrecha relación con el enfoque epistemológico que considera que la realidad es construida en el intercambio entre individuos, mediado por el lenguaje. En tal sentido la importancia de los lenguajes de los niños y niñas en la primera infancia, como herramienta que construye la realidad es tal, que el cuerpo es transmisor de información, igualmente la intención con la que se crea un dibujo, un juego, una palabra, una historia, una canción un sonido, va más allá del resultado, se constituyen en formas de conocer, de expresar y representar las particularidades de sus contextos sociales en y desde su vida cotidiana.

particular interés, está mediado por las interacciones que los niños y niñas de primera infancia realizan en los espacios laborales informales en los cuales acompañan a sus padres o cuidadores. Es decir, las representaciones de la realidad que los niños y niñas expresan están permeadas, a partir de aspectos, culturales, lenguajes, metáforas, bromas y juicios que fueron construidos en su emocionalidad e intelecto desde las interacciones con otros.

En la Figura 8, la autora de la imagen presenta desde su expresión, lo que puede significar un cambio cultural a consecuencia de la migración, los espacios y su realidad es descrita por medio de una imagen, la cual está cargada de sentido y de historia.

**Figura 8.** *“Aquí [Ecuador] es más tranquilo. Siento libertad”*



**Nota:** Adaptado de Te cuento mi historia: palabras y dibujos de niños colombianos refugiados en Ecuador

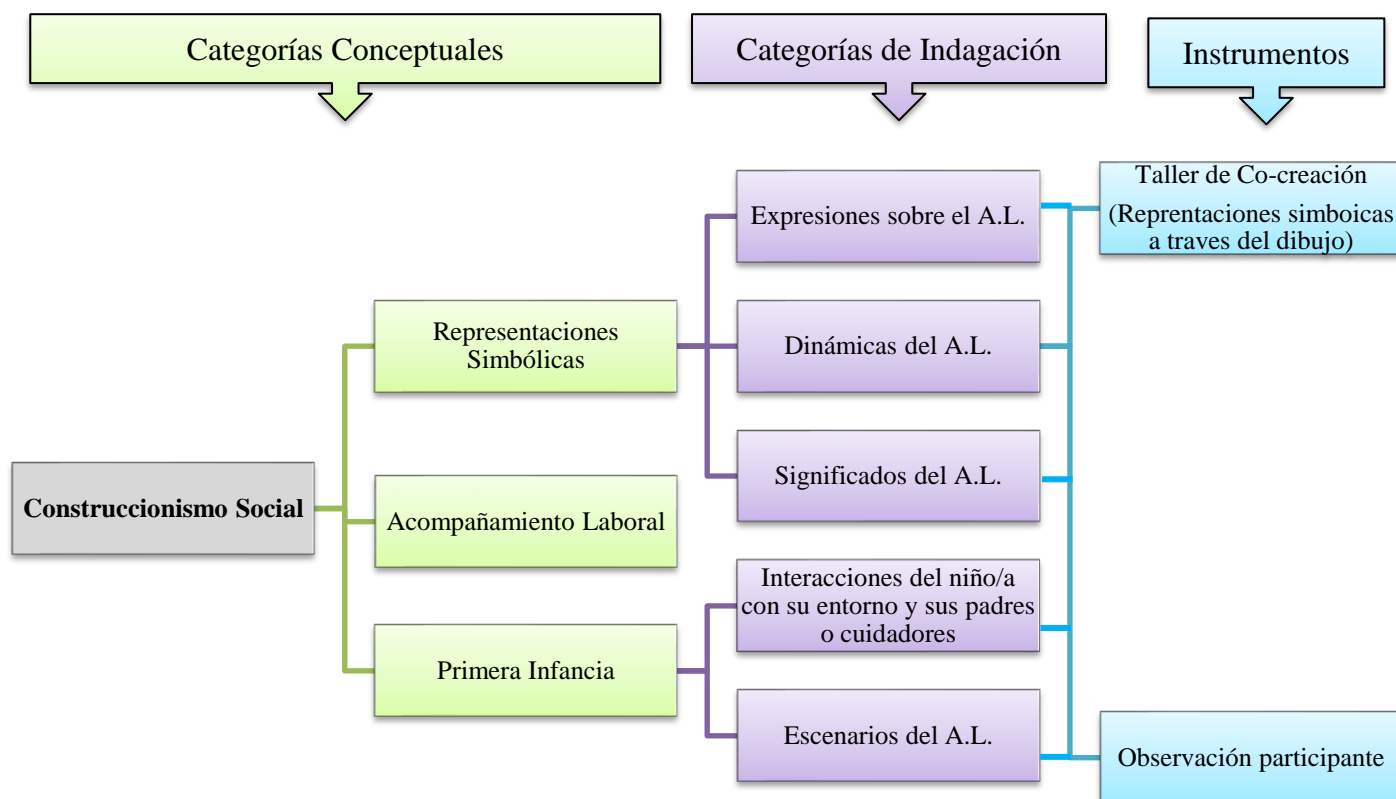
Es así como dado que el objetivo del estudio es aportar a la conceptualización sobre la noción de trabajo infantil relacionado con el acompañamiento laboral desde las voces de los niños y las niñas en primera infancia, las representaciones simbólicas es decir sus narrativas visuales y orales, fueron los instrumentos para la recolección apropiada de la información.

Potencialmente estos instrumentos brindan información sobre las diferentes maneras como los 79 niños y niñas conocen y se relacionan en espacios laborales informales, convirtiendo el elemento artístico en una herramienta que pueda superar las fronteras del lenguaje.

### **3.3. Categorías de indagación**

De acuerdo con la información planteada en la Figura 9, las categorías de indagación fueron trazadas de acuerdo con las Categorías Teóricas, con el objetivo que cada una de ellas de respuesta a los abordajes teóricos y los objetivos que nos planteamos en la investigación. Estas categorías que denominamos de indagación están pensadas para suscitar el discurso visual y oral de los niños y niñas acompañantes laborales.

**Figura 9.** Matriz categorial e instrumentos de la investigación



### 3.3.1. Operacionalización de las categorías de indagación

#### Expresiones sobre el Acompañamiento Laboral

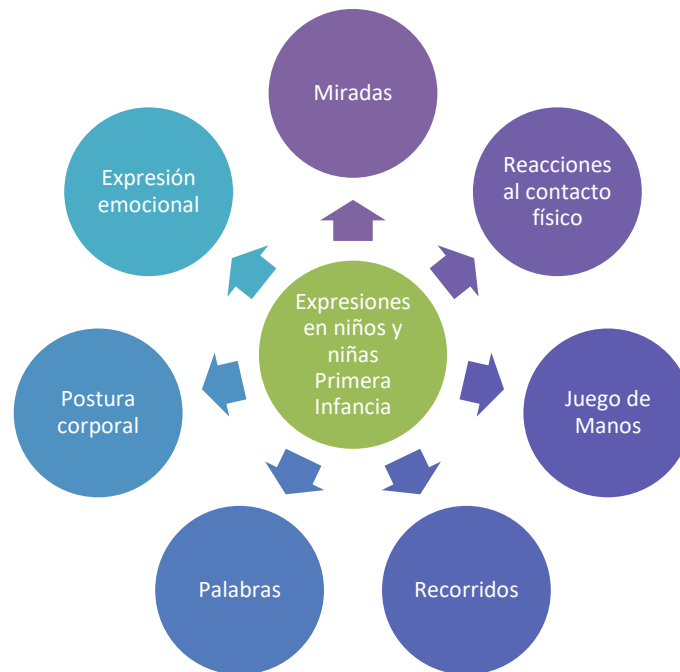
Según la RAE una expresión, se trata de una representación, con palabras o con otros signos externos, de un pensamiento, una idea o un sentimiento. Para los seres humanos el cuerpo es una herramienta de expresión singular, que utiliza como recursos expresivos la gesticulación, el movimiento y el lenguaje.



sensaciones, que refuerzan el lenguaje oral y en muchos casos, se trata de un lenguaje corporal que no está acompañado de la oralidad. Las expresiones en la primera infancia poseen rasgos en común en diferentes culturas, es decir, se sabe que cuando un niño está triste, no es necesario que lo diga, sus gestos y movimientos nos lo indican, su energía disminuye, quizás permanece sentado, con la mirada lánguida, su postura corporal encorvada, los hombros caídos, etc.; son signos que nos sirven para interpretar su estado de ánimo (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Las expresiones (Figura 10) dan cuenta de la apropiación que los niños logran de lo que otros han escrito sobre sus mundos posibles, propios de la narrativa, es decir, la expresión de los niños y niñas en espacios de trabajo informal, es también una construcción de sus interacciones y las de los demás, lo que dice, lo que demuestra, los sentimientos, las indicaciones, los silencios y demás comportamientos que se puedan evidenciar en el niño o niña, forma parte de las expresiones sobre el acompañamiento laboral. Todos esos comportamientos y expresiones exteriorizan sus pensamientos (Gergen, 2007).

A través de la expresión emocional ellos establecen contacto con otros seres sociales y llegan a ser parte de un mundo de “significados compartidos”. Lo cognitivo se entremezcla entonces con lo socioafectivo para consolidar competencias de más alto nivel. (Ministerio de Educación nacional, 2009, p.50).



*Nota:* adaptado de Gergen (2007)

En el caso de los niños y niñas acompañantes laborales, y de acuerdo con los juegos de lenguaje y por lo tanto de acciones, es importante identificar estas expresiones sobre las dinámicas de relaciones en espacios de comercio informal, las cuales dan herramientas que permitan la comprensión de las interacciones de los niños con sus padres, madres y cuidadores y en general con el medio en el que habitan.

#### Dinámicas del acompañamiento laboral

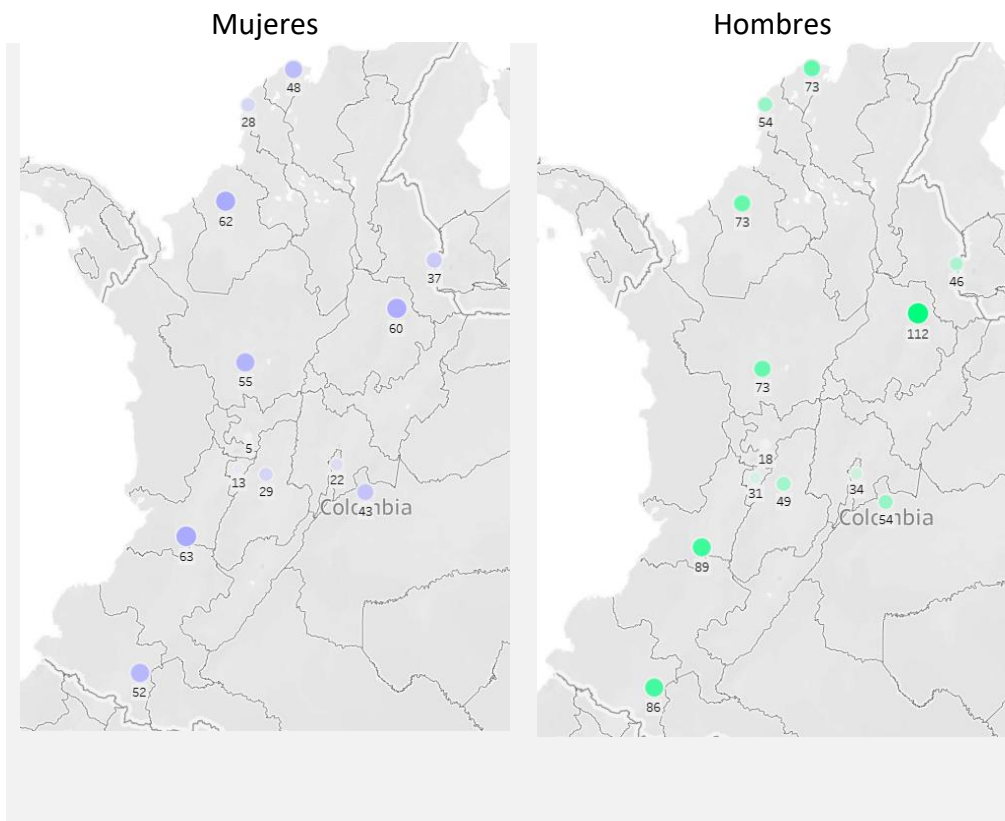
En Colombia el TI, se da por múltiples dinámicas, patrones familiares y culturales, que tienen lugar en las comunidades y territorios. Un aspecto importante está relacionado con los

roles de género. De acuerdo con la Política Pública para la Prevención y Erradicación de Trabajo Infantil (2017):

83

Se les asignan a niñas y niños trabajos y responsabilidades diferenciales, fundamentados en sus características biológicas y estereotipos tradicionales; por tanto, es imperativo que los responsables de abordar esta problemática identifiquen y reconozcan cómo se afecta, de manera diferente, a las niñas, los niños (p, 43).

No obstante, dentro de los departamentos encuestados la mayoría siguen siendo niños en situación de TI en calle a diferencia de las niñas (Figura 11). Por lo cual es importante identificar, cuáles son las acciones diferenciales que realizan los niños de las niñas, los tratos de los adultos con ellos, la respuesta por parte de las comunidades en general hacia ellos e identificar qué acciones, interacciones promueven dicha desigualdad de género.



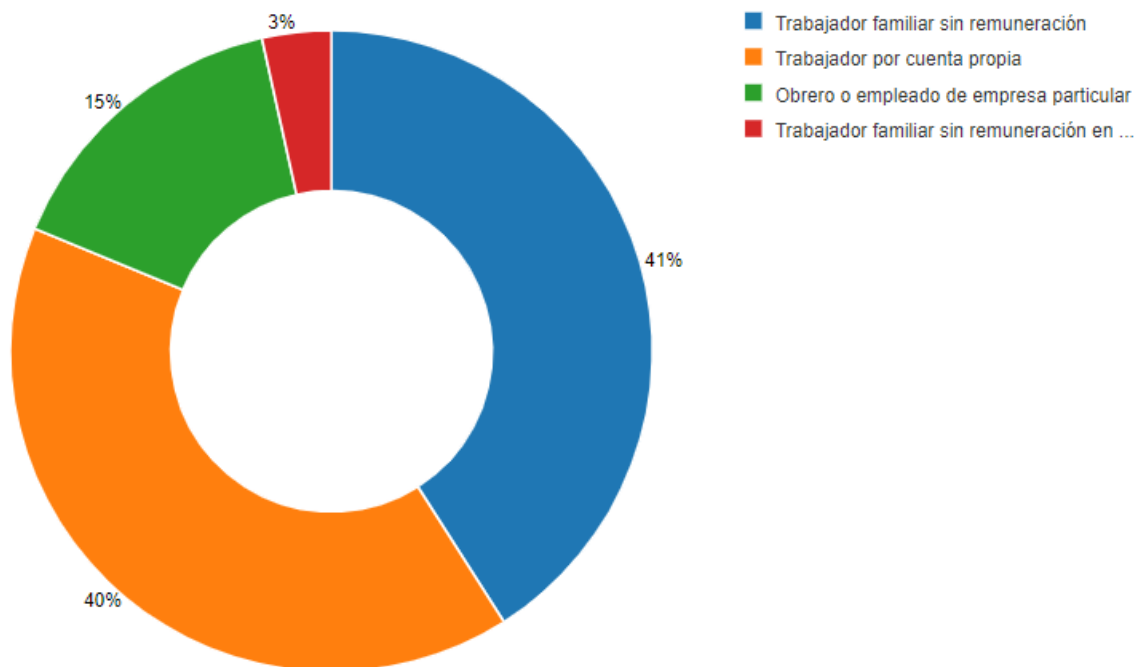
*Nota:* Análisis Databriks entre La Gran Encuesta del 2019 y Mercado Laboral DANE, 2019

Otros aspectos importantes que se dan en los espacios de trabajo con niños y niñas son el tipo interacciones relacionadas con la subordinación, el cumplimiento de obligaciones, la búsqueda de objetivos y las relaciones económicas, en torno a la producción y distribución de bienes y servicios, que alejan al niño, niña o adolescente de la construcción de un proyecto de vida y los expone a la deserción escolar.

De acuerdo con la GEHC (2019) los niños y niñas que se encuentran en situación de TI en calle, el 41,2% no recibe remuneración (ver Figura 12) es decir se trata de una explotación laboral, que, a su vez, tiene una estrecha relación con otras vulneraciones de derechos asociadas a esas actividades, que se dan, generalmente en espacios de economía informal. Es importante,

identificar, si estas dinámicas, asociadas a los adolescentes trabajadores, también se presentan 85 con los niños en la primera infancia, donde ellos, sean víctimas de algún tipo de explotación laboral u otras vulneraciones de derechos.

**Figura 12.** Tipo de trabajo realizado por los niños y niñas en situación de TI en calle, mayores de 5 años



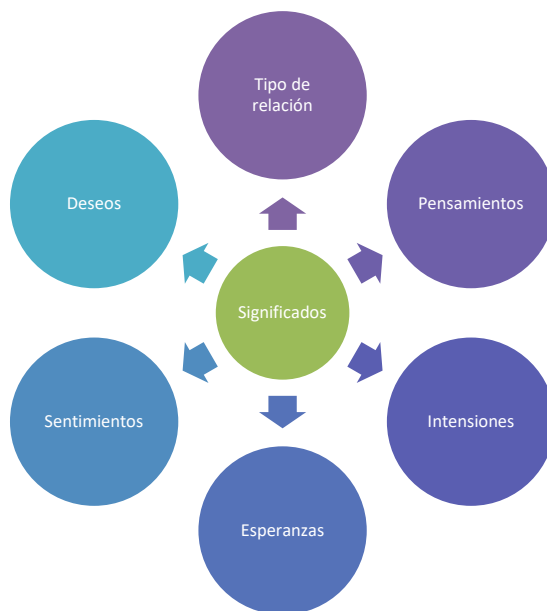
*Nota:* Análisis Databriks entre La Gran Encuesta del 2019 y Mercado Laboral DANE, 2019

Durante los espacios de observación e interacción con los niños y niñas acompañantes laborales, es importante identificar cuáles son esas formas de vida cotidianas y las rutinas que generan dinámicas propias de trabajo en calle y el acompañamiento laboral. Aspectos como las jornadas laborales largas y agotadoras, el uso de elementos de protección contra la intemperie, cuidados, espacios para uso de baño o alimentación, el trato con las personas, entre muchas otras actividades que se identifican en estos contextos.

### 3.3.1.1. Significados del Acompañamiento Laboral. En orientación con el enfoque 86

epistemológico de la investigación, las construcciones sociales, tiene estrecha relación con los significados. Las personas organizan los significados a partir de sus experiencias e interacciones dentro de un contexto socio histórico y personal. Gergen (2007) describe el significado compartido a partir del enfoque relacional (Figura 13). Para estructurarlo se debe tener en cuenta: tipos de relaciones, pensamientos, intenciones, esperanzas, sentimientos, deseos y sentimientos que están inmerso en la vida cultural y que difícilmente se utilizan al participar en las acciones sociales implícitas: ensayo privado, actuación, actividad anticipadora, que de otro modo adquiere su significado e importancia de su ubicación en las secuencias relacionales. (p.221).

**Figura 13.** *Significados del Acompañamiento Laboral*



*Nota:* Adaptado del enfoque relacional de Gergen (2007)

Las conexiones relacionales se dan, es decir, el significado de cualquier vivencia estará ligado con el contexto en el cual se construye. En el caso de los niños/as acompañantes, los

significados que ellos construyen de su día a día, es una representación de los conocimientos 87 que adquieren a partir de las experiencias e interacciones que se dan con sus padres, madres o cuidadores y/o pares. Como lo hemos hablado, los significados que se dan sobre el trabajo infantil o el acompañamiento laboral son inherentes a las interacciones y relaciones dadas entre los niños con los contextos, es decir que toda relación está mediada y atravesada por la comunicación constituyéndose como formas de pensamiento social.

De acuerdo con esto, los significados que se den desde la voz y las representaciones simbólicas de los niños y niñas acompañantes laborales tendrán un análisis en el cual es importante reflexionar frente al contexto en el cual se están dando las interacciones, para poder tener una interpretación contextualizada. Los significados que los niños dan al Acompañamiento Laboral son identificados conforme a las interpretaciones que ellos mismo hacen de sus dibujos, donde expresaran los significados de las representaciones simbólicas que han realizado.

**3.3.1.2 Interacciones de los Niños y Niñas.** Acudiendo a Betancourt (2010), la interacción se trata de una acción recíproca entre dos sujetos, que establecen un vínculo fundamental en la transmisión del conocimiento cultural e histórico, esta interacción o relación, implica un grado de reciprocidad y de bidireccionalidad, es decir, las relaciones son fundamentalmente vitales para el desarrollo de actitudes, aptitudes, adaptación y rol. Es así, como existen diferentes escenarios de socialización, fundamentales para los procesos de interacción.

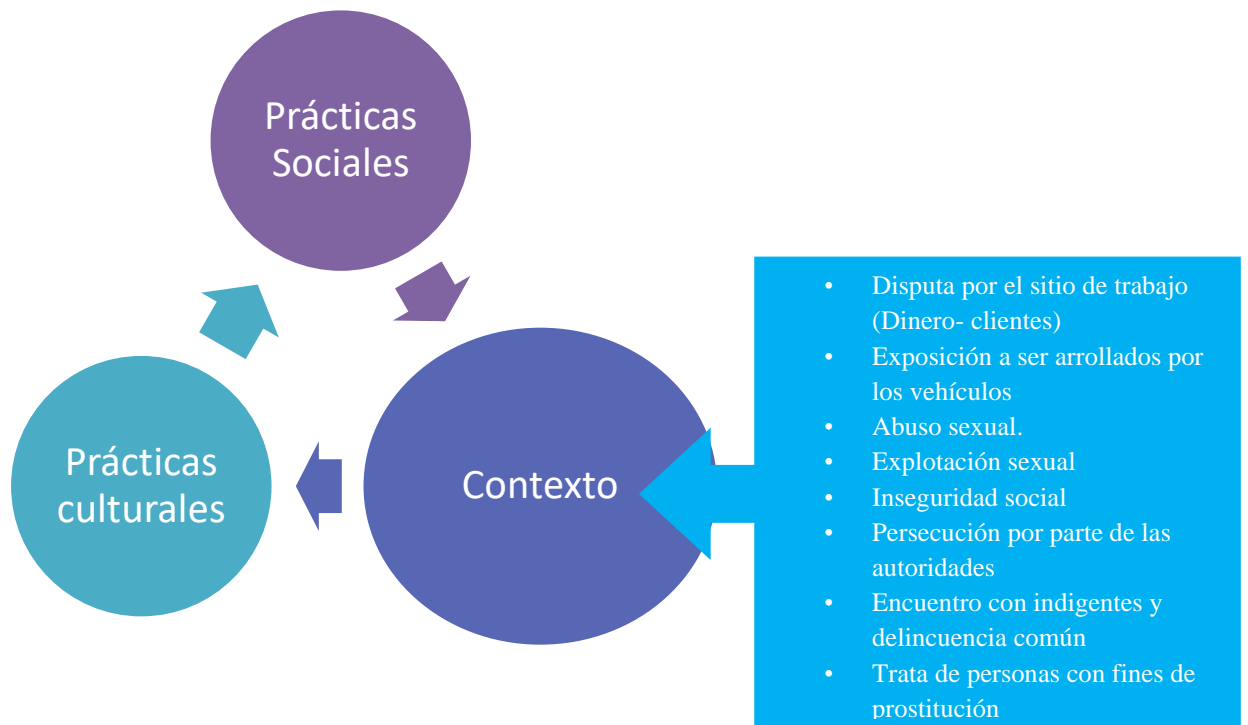
Algunas de estas entidades de interacción social, son la familia, la escuela, los grupos sociales y medios de comunicación. Los cuales se convierten en un ente fundamental para el

desarrollo del niño, pues son las encargadas de mediar y construir esas relaciones sociales que 88 empiezan en el niño o niña a establecer las interacciones importantes para su vida.

En el caso particular de los niños y niñas como acompañantes laborales, dichos escenarios de interacción hacen referencia al lugar donde el niño se encuentra; es decir sus escenarios de interacción en este caso son las plazas de mercado, los semáforos, las afueras de los centros comerciales, entre otros. En estos espacios, los niños y niñas establecen relaciones comunicativas con otros niños o con adultos y empiezan a generar interacciones sociales que son vitales para la construcción de sus roles a lo largo de la vida.

Construyendo diferentes prácticas culturales y sociales inherentes a un contexto, para esta investigación los niños y niñas se encuentran acompañando a sus padres, madres o cuidadores en lugares de calle, por lo cual se tiene en cuenta las características de dicho contexto Figura 14.





Nota: Adaptado de Gergen (2007)

Se plantea que las interacciones que se dan en diferentes grupos y en diferentes momentos, por ejemplo se habla de un momento de interacción entre iguales de la misma edad y también edades mixtas, éstas interacciones permiten aprender normas sociales, reconocer conductas que son aprobadas socialmente dependiendo del sexo y moldean los hábitos y experiencias de vida de acuerdo con el contexto de desarrollo, es decir las interacciones también permiten el conocimiento y la apropiación de roles o papeles sociales que a medida del tiempo se interioriza y serán reflejados durante el resto de su vida en sus prácticas sociales y culturales.

### **3.3.1.3. Escenarios.** La Política Pública para la Prevención y Erradicación del Trabajo <sup>90</sup>

Infantil y Protección Integral al Adolescente Trabajador, retoma los entornos y los aterriza a las características del trabajo infantil desde sus interacciones familiares, sociales, económicas y culturales y contextos que le rodean, hace referencia a cada uno de los espacios en el que los niños y niñas permanecen y desarrollan sus dinámicas sociales.

Así como lo mencionamos anteriormente, algunos de estos escenarios son la familia, la escuela, el barrio y otros, sin embargo, centraremos el interés, en el escenario de espacio público o comunitario, que se explica cómo el espacio físico que posibilita la participación en actividades culturales, recreativas, deportivas, formativas, de libre esparcimiento o simplemente de ocupación.

Dicho ambiente, es el entorno social, físico y cultural donde permanecen, se desarrollan e interactúan los seres humanos con otros, con el ambiente natural y el construido. Algunos de ellos son las plazas de mercado, las vías públicas, los parques, los centros comerciales y muchos otros, escenarios en los que los niños, constantemente acompañan a sus padres en las ventas ambulantes.

Muchos de estos escenarios agudizan las brechas culturales y económicas que perpetúan círculos de pobreza y limitación de oportunidades tanto para las personas adultas como para los niños y las niñas en espacios de recreación y estimulación, así como en el riesgo para su integridad y salud.

Es importante identificar en estos escenarios en los que los niños permanecen como las plazas de mercado o los semáforos, donde tras largas jornadas de acompañamiento a sus padres, se convierten en espacios en los que juegan e interactúan con personas u objetos que hacen parte de

estos entornos. Espacios como los andenes, los puentes, las salidas de los supermercados, o las<sup>91</sup> carretas de transporte de reciclaje, se convierten en escenarios de juego, descanso, aprendizaje y en algunos casos se exponen al peligro, incluso al maltrato.

Las categorías de indagación descritas son la línea mediante la cual se realizará el acercamiento a los niños y las niñas, con objetivos claros y una ruta establecida para identificar las representaciones simbólicas que tienen los niños y niñas sobre acompañar a sus padres, madres o cuidadores a escenarios de comercio informal, y establecer cómo construyen las dinámicas de acompañamiento laboral.

### **3.4. Población**

#### ***3.4.1. Propuesta inicial de definición de la población y del trabajo de campo***

Para dar respuesta al objetivo planteado en la presente investigación, se pretendía inicialmente trabajar con un grupo de niños y niñas de primera infancia que asisten al Centro de Desarrollo infantil Fundacrecer del ICBF en la localidad de Santa Fe. Este grupo de niños y niñas que inicialmente eran nuestros candidatos para acompañar en la aplicación metodológica, son hijos de familias que trabajan en ventas ambulantes en la ciudad de Bogotá, en actividades como limpieza de vidrios de carros, ventas de caramelos en los vagones de Transmilenio, hijos de trabajadoras sexuales o cualquier tipo de actividades de orden informal en las que los niños y las niñas son llevados por sus padres, madres y/o cuidadores a frecuentar espacios de comercio y ventas informales. Este centro de Desarrollo infantil está caracterizado para la atención a niños y niñas de la comunidad Emberá y en la actualidad, debido a la situación migratoria de familias venezolanas que han llegado a la ciudad a alojarse en los paga diario del centro de Bogotá, el CDI, acoge también a los niños hijos de las familias venezolanas.

El criterio de selección de los niños y niñas participantes iba a ser aquellos que estuvieran en el rango de primera infancia y que sus padres participaran en actividades informales a las cuales llevaban a sus hijos, siendo esta una de las situaciones prioritarias para ser atendidos en el CDI.

Con dicha población teníamos planteada la elaboración de una cartografía social con dibujos y objetos a manera de performance, como espacio sensible y creativo orientado con preguntas y narrativas visuales y orales, así mismo algunas observaciones participantes al lugar donde los niños acompañaban a sus padres antes o después de ingresar al CDI.

Sin embargo, desde el mes de marzo de 2020, se da a conocer a nivel nacional las primeras personas contagiadas del virus COVID 19, situación que obligó a los gobernantes a decretar cuarentena en toda la ciudad y a nivel nacional. En el caso de los jardines, colegios y sectores donde los niños y las niñas permanecen mientras sus padres trabajan, fueron suspendidas las actividades presenciales y se inició un acompañamiento desde la virtualidad que estaba complementado con paquetes nutricionales para garantizar la atención integral a la primera infancia.

Esta situación de emergencia sanitaria de orden mundial, en la que se desconocía su forma de contagio y acción en el cuerpo, se convirtió en una amenaza invisible para la población en general, y todo ello se vio reflejado en la extensión de la medida de aislamiento, llevando a decretar que los espacios de atención a la primera infancia no serían aperturados en la inmediatez y que por el contrario, sería un sector de los últimos en retornar a la presencialidad con el objetivo de proteger la vida de los niños, las niñas y sus familia.

El COVID- 19, representó grandes cambio y amenazas para la vida a la que veníamos 93 acostumbrados hace muchos años, entre los afectados, estaban los niños y niñas, quienes abandonaron su cotidianidad en el colegio, los parques y los jardines y pasaron a confinamiento total en sus hogares.

El Estado y sus procesos de atención a la Primera Infancia, se vieron en la disposición de iniciar acompañamientos desde la virtualidad.

Es así como hacemos un planteamiento inicial para el trabajo de campo desde la virtualidad, en el que se realizó la búsqueda de los niños y niñas de familias que participaban en la estrategia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, denominada Equipos Móviles de Protección Integral —EMPI— que realiza acompañamiento de niños y niñas en situación de mendicidad, trabajo infantil y alta permanencia en calle. “La estrategia EMPI – Trabajo Infantil centra su atención en los niños, niñas, adolescentes en situación de trabajo infantil, vida en calle y alta permanencia en calle y sus familias, desarrollando los componentes de la protección integral” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, 2017. P 3).

En el programa se cuenta con un total de 17 familias, cuyos datos fueron filtrados de acuerdo a las características que se requerían como criterio de selección para la participación en la investigación (familias con niños entre 0 y 6 años, que estuviesen trabajando informalmente y que quisieran participar). Logrando contactar 3 familias, que los cumplían para participar en la investigación. Una vez se realiza la propuesta y las familias aceptan de manera voluntaria, haciendo énfasis en que se trataba de un proceso académico, se crea una segunda propuesta metodológica para la aplicación.

Esta segunda propuesta, tendría una condición especial para el trabajo con primera infancia y es que debía ser virtual, partiendo de la instrucción del confinamiento obligatorio para todos los ciudadanos con algunas excepciones de aquellos que trabajaran en actividades vitales.

En este contexto de aplicación y en concordancia con el marco epistemológico, se realizó una búsqueda de ideas creativas, sensibles y de orden artístico, que fueran de posible aplicación a través de los medios digitales. Es así, como nace la idea del uso de títeres para implementar la aplicación metodológica.

“Los títeres son recursos didácticos que siempre deben estar presente en el aula de clase ya que a través de ellos el docente puede explicar, enseñar, evaluar y sobre todo hace que la clase sea más amena y divertida; el niño se expresa de forma auténtica y desarrolla la creatividad. El títere con el pasar del tiempo sigue entreteniendo a grandes y pequeños en diferentes actividades y ocasiones ya sea un ámbito familiar social o educativo” (Verdugo, 2015, p...).

Creamos una narrativa de tal forma que fuera dándose una co-construcción de la historia a partir del títere (vaca Lola), en la que participaría cada niño o niña permitiendo que cuente una historia. Este primer espacio es denominado “*Cuéntame tu historia*” y posteriormente, un segundo espacio llamado “*Cuéntame tu dibujo*”, en el que los niños, tienen un tiempo para la creación de sus narrativas visuales que luego nos explicaría de qué se trata

Al tener todas las actividades planeadas, contratamos un conductor que hizo la entrega en cada domicilio de los niños seleccionados de un mercado y un kit escolar que incluía: témperas, colores, cuentos para colorear, hojas blancas, plastilina, lápiz, borrados y Tajalápiz.

Se acordó con cada familia, una fecha para la presentación y primer contacto con los niños a través de la plataforma *WhatsApp* mediante video llamada, porque las familias no cuentan con computadores ni con conectividad para hacer uso de una plataforma virtual. Sin embargo, se presentaron múltiples dificultades que nos obligó a replantear la aplicación desde las herramientas virtuales, algunas de ellas:

La generalidad de los participantes, grupos familiares de escasos recursos que se ven obligados a trabajar en actividades de orden informal para el sustento diario, en el caso de las 4 familias contactadas, ninguna disponía de plan de datos, sin embargo, realizamos la recarga de los paquetes para la aplicación de la sesión.

Una de las familias, solo tenía un teléfono, y este presentaba fallas por lo cual la batería solo podía cargar de manera externa y se demoraba más de 4 horas, sin embargo, se logró el contacto.

En la otra familia, una semana antes de la aplicación, le robaron el teléfono a la madre de los niños y fue necesario hacer contacto con la abuela, sin embargo, ella no vivían en el mismo barrio, y además trabajaba, por esa razón fue difícil establecer contacto.

La otra familia, vivía en la localidad de Ciudad Bolívar lugar donde no tenían buena cobertura de señal y la llamada se caía constantemente.

Es así como luego de múltiples intentos y modificaciones en los horarios, se logró el acercamiento a la primera familia. En esta aproximación inicial, desafortunadamente no logramos gran información, teniendo en cuenta que el niño, no permanecía atento a la presentación de la vaca, quería el teléfono para ingresar a juegos en el celular y colgaba la

llamada. Otra familia con la que tuvimos contacto vía *video-llamada* presentó problemas de carga en el teléfono y aunque el niño permaneció activo y atento, no logramos escuchar y entender lo que nos mencionaba.

### ***3.4.3. Propuesta final***

Posteriormente, luego de discutirlo y analizarlo, decidimos desplazarnos a los lugares de residencia de los niños para hacer la aplicación presencial, porque experimentamos que la virtualidad con niños y niñas de primera infancia donde no tienen computador, internet o un medio de comunicación adecuado no iba a dar el resultado que esperábamos.

Finalmente, se realizó el trabajo de campo con 3 familias y cuatro niños de primera infancia, que acompañan a sus padres o cuidadores a espacios de trabajo informal (Ventas ambulantes y servicios domésticos).

A continuación, realizaremos una breve contextualización de cada niño, que en adelante serán nombrados conforme a su identidad usando sus iniciales, esto con el fin de conservar su privacidad:

***Tabla 8. Generalidades de la población***

Niño	Edad (años)	Residencia (Localidad en Bogotá)	Vinculación Institucional
Niño 1 – E.B	7	Ciudad Bolívar	Institución de Educación Distrital, 1 grado
Niño 2 – J.G	4	Ciudad Bolívar	Hogar Infantil ICBF
Niño 3 – D.G	2	Ciudad Bolívar	Hogar Infantil ICBF
Niño 4 – D.A	4	Rafael Uribe Uribe	Jardín Social de Secretaria de integración Social

Niño 1 – E.B



El primer protagonista, es un niño de siete años, nacido en Colombia que vivió hace 97 unos años en Venezuela con su familia, llegaron a Bogotá en la crisis migratoria del año 2018 buscando nuevas oportunidades.

Frente a su aspecto físico, el niño tiene una estatura promedio, adecuada a edad; su etnia es afrodescendiente, no se observa que presente dificultades de atención o de lenguaje, habla con facilidad, se expresa bien y comunica sus intereses. Actualmente nuestro protagonista estudia en una Institución Educativa Distrital de la Localidad Ciudad Bolívar en Bogotá.

Vive con su abuela, que a su vez es la persona con quien más tiempo comparte, su hermana de 10 años, su hermano menor de tres años y su progenitora de 26 años. En el mismo hogar vive su tía, y sus dos primos de 2 y 4 años, con quien es bastante cercano.

De acuerdo con la información previa que teníamos de la familia, el niño acompaña a su abuela y en ocasiones a su progenitora a espacios laborales como restaurantes en los que ellas trabajan como auxiliares de cocina. El último trabajo en el cual el niño acompañó a su abuela, antes de la cuarentena, fue a jornadas en las que ella realizó aseo y oficios generales en casas.

Estas actividades las realizan los sábados o domingos o días entre semana en los que tenga la disponibilidad, a estos espacios llevan al niño cuando está en vacaciones o días en los que no está estudiando.

#### Niño 2 – J.G

En segundo protagonista, es primo del participante anterior, es un niño de cuatro años, nacido también en Colombia. Su aspecto físico es fuerte, se trata de un niño de estatura baja, piel morena, dientes blancos, y de acuerdo con lo observado con buen manejo corporal. El niño actualmente está vinculado a un jardín infantil del Bienestar Familiar al que asiste de manera recurrente.

Frente al núcleo familiar, el protagonista tiene un hermano de dos años y su progenitora cuya edad es de 25 años, residen en la misma vivienda con su abuela, su tía y sus primos. Al establecer contacto con el niño, se identifica que se le dificulta la pronunciación de algunas palabras.

Al igual que su hermano acompañan a su progenitora a sitios laborales. El espacio en el que fue identificada la familia fue en ventas ambulantes a la salida de un supermercado en la ciudad de Bogotá.

La madre del niño ocasionalmente realiza jornadas de venta de bolsas para la basura y dulces en las afueras de los supermercados cuando su trabajo de cuidado y limpieza en hogares no es suficiente. El niño, acompaña a su progenitora tanto al supermercado como al trabajo de limpieza en los hogares.

#### Niño 3 – D.G

Este participante, es el hermano menor de participante J.G; el niño tiene actualmente 2 años, se encuentra en proceso del desarrollo del lenguaje, su aspecto corporal, está conforme a la edad, camina, corre, reconoce elementos de su contexto sin dificultad. También se encuentra vinculado al Jardín Infantil al que asiste con su hermano.

Al igual de su hermano mayor, acompaña a la progenitora a espacios laborales en contra jornada o los fines de semana.

El grupo familiar de estos dos niños, reside en la localidad Ciudad Bolívar en el barrio Caracolí.

El último participante, de nuestra investigación es un niño de casi 3 años, nacido en Bogotá, tono de piel claro y cabello negro. Su estatura es adecuada a su edad. Actualmente, está vinculado a un jardín infantil del barrio en donde permanece de lunes a viernes.

Su núcleo familiar está compuesto por su progenitor, su mamá, su hermano de 16 años y su otro hermano de 13 años, residen en la localidad Rafael Uribe Uribe. La familia tiene una “chaza” de dulces y comestibles, también venden tintos y empanadas en una esquina cerca a la Policlínico del Olaya.

El niño, acompaña a sus padres en contra jornada y los fines de semana cuando ninguno de los dos puede quedarse en casa por la demanda en las ventas.

### **3.5. Consideraciones éticas**

*En ciencias sociales los comentarios sobre la infancia no son neutrales, sino son factores activos en su construcción y reconstrucción  
Prout y James (1990, citado en Grover, 2004)*

Durante el proceso investigativo se utilizaron grabaciones de audio y de video con la aprobación de los niños y de sus madres, acogiendo las consideraciones de la resolución No. 008430 de 1993 (Ministerio de Salud, 1993) y de la Ley 1090 de 2006 (Senado de la República, 2006). Se elaboró y entregó oportunamente a las madres el respectivo consentimiento informado, quienes lo firmaron de conformidad (Apéndices A) Los niños seleccionados para la presente investigación manifestaron interés de participación y disposición para la aplicación.

Dar voz a los niños y niñas, y atender con precisión a sus preocupaciones en torno al trabajo infantil los convierte en actores sociales y no sólo como el *objeto* de la investigación. De

acuerdo con Sosenski (2016) “las voces de las niñas y los niños son parte del patrimonio cultural, de la memoria colectiva de nuestros pueblos; constituyen la prueba tangible de que los niños y niñas han sido, son y serán actores sociales” (p.45) 100

Finalmente trasladar nuestra mirada hacia la voz que tienen los niños y las niñas de sí mismos teniendo en cuenta sus lenguajes, prácticas, gestos, particularidades, nos abre el camino hacia su conocimiento y comprensión del mundo. Precisamente por medio de la investigación creativo-performativo, esperamos que dichas narrativas visuales y orales sean tenidas en cuenta para la creación de políticas públicas sobre el trabajo infantil en la primera infancia. La importancia de los jardines infantiles nocturnos y lo concerniente a la economía del cuidado, la visibilización de las consecuencias de las reformas laborales, entre otros aspectos, indirecta e directamente afectan el transcurrir cotidiano de los niños y las niñas pequeñas.

### **3.6. Técnicas e Instrumentos**

Las narrativas visuales y orales fueron la técnica para la construcción de datos con los niños y las niñas de primera infancia frente a sus representaciones sociales sobre el acompañamiento laboral.

Partimos de comprender que, en los datos de esta investigación cualitativa, desde la perspectiva creativo-performativo con niños y niñas de la primera infancia, se identifica las representaciones mediante fenómenos artísticos como las narrativas visuales y las imágenes creadas por ellos mismos. Estas fuentes visuales y textuales fueron los recursos para construir el análisis de la noción de acompañamiento laboral.

Al respecto, es importante mencionar de acuerdo con Richardson (2005, citado en Mannay, 2017) “la naturaleza del proceso creativo de la producción visual y narrativa de datos

involucra a los participantes en un nivel afectivo, y como arguye, las reflexiones sobre la experiencia nos pueden confrontar con el yo pasado, a menudo dolorosamente” (p, 137). 101

Hay mucho que aprender de las humanidades, en las que el arte y los artefactos estéticos han sido concienzudamente considerados por una amplia gama de académicos. Implicarse con diferentes campos y disciplinas es fundamental para el progreso científico de las ciencias sociales en tanto que se convierten en recopiladores de imágenes y narrativas que contienen significados de transformación social. Después se aplican las lentes teóricas para interrogar, examinar y comprender estos objetos de indagación. El hecho de posibilitar un elemento visual en la investigación cualitativa puede potencialmente desvelar nuevas interpretaciones tanto para el investigador como para el investigado. (Mannay, 2017).

La técnica de recolección de información se trata de una alternativa de la investigación donde las herramientas de orden visual narrativo y creativas de la investigación creativo-performativo, generan protagonismo en la era posmoderna, donde las imágenes adquieren importancia en el día a día.

Nuevas técnicas de orden cualitativo, que son formas emergentes de divulgación, investigación y creación, superan los paradigmas de las ciencias sociales netamente de palabras y estructuras textuales, considerando lo visual, como una forma auténtica, que muchas veces los relatos son incapaces de abarcar plenamente. En términos de los niños y las niñas, adquiere mayor relevancia en cuanto las prácticas artísticas y culturales son consustanciales a sus formas de expresión, significación y sentido del mundo que experimentan cotidianamente. En consecuencia, los instrumentos de recolección de información deben guardar congruencia con el enfoque metodológico.

Tomando las medidas de bioseguridad, realizamos las fases de aplicación de manera 102 presencial, con la ayuda de los siguientes instrumentos:

### **3.6.1 Taller de Cocreación de narrativas orales y visuales**

Por lo que se refiere a la coherencia entre el tipo de investigación y las características de los niños y niñas de primera infancia se diseñaron técnicas de construcción de datos utilizando métodos visuales y creativos que permitieron a los niños y niñas ser protagonistas de la investigación, tomar la palabra y expresar a través de sus representaciones simbólicas los espacios de acompañamiento laboral a los que asisten.

La experiencia creativa se llevó a cabo en las viviendas de los niños, con el objetivo de generar un espacio en el que ellos pudieran expresar con el dibujo sus sentires, frente al acompañamiento laboral. En ese espacio se vieron participativos conforme a las actividades planteadas.

Los procesos de creación de narrativas orales y visuales están dirigidos a que los niños, tengan un espacio de deliberación y tranquilidad para expresarse. Siguiendo lo propuesto por Mannay (2017), la técnica brinda a los participantes un tiempo para reflexionar sobre sus vidas creativamente, sin la dirección de una voz investigadora intrusiva.

A continuación, se describen las fases del espacio de co-construcción el cual surge como necesidad de establecer una dinámica que permitiera la participación de los niños, en el cual, puedan interactuar con elementos propios de sus contextos inmediatos.

**3.6.1.1. Primer Momento: “Cuéntale tu historia a Lola”** En este primer espacio de 103 construcción, Figura 15-16, los protagonistas de la investigación fueron los niños como constructores de su historia. Con la participación del títere “Lola” cada uno de los niños, fue quien narró su historia de su día a día como acompañantes a los espacios en los que laboran sus padres, madres o cuidadores.

**Figura 15.** *Taller de Cocreación narrativas orales*



**Figura 16.** Taller de Cocreación narrativas orales



Se acude al títere, como una estrategia didáctica-performativo, donde a partir de las experiencias individuales del niño, se dirige la construcción narrativa a partir de algunas frases que menciona el títere “Lola” para que el niño, desde su sentir pueda orientar la historia. Se trata de un espacio performativo, como menciona Pérez (2013) “algunas características son que pueden ser más accesibles que el mismo discurso académico y tradicional, además hacer uso de metáforas y símbolos permite que la teoría sea asimilada de manera elegante y elocuente”. Para los niños de primera infancia, los títeres representan un símbolo que les transmite diversión y estimula la participación con herramientas diferentes a las tradicionales.

En el Apéndice B, se relacionan los guiones que se trabajaron con cada niño, a partir de los cuales, se logró identificar algunas características propias de la reconstrucción de su realidad como acompañantes laborales.



El guion, estaba pensado conforme a las características que se conocían previamente 105 de cada familia. En el que se incentivaba la participación, de acuerdo con las categorías de indagación definidas.

Esta primera fase, requirió de un espacio en el hogar de los niños, con todas las medidas de bioseguridad establecidas por la contingencia generada por el Covid 19, tanto la sala, el comedor o la habitación se convirtieron en espacios de creación.

**3.6.1.2 Segundo Momento: “Cuéntame tu dibujo”** En la segunda fase, dimos valor a las representaciones visuales Figura 17-18 como una herramienta de expresión que permite las construcciones de los niños y las niñas, como una forma inmediata y auténtica, que los relatos verbales son incapaces de abarcar plenamente. (Mannay, 2017)

**Figura 17.** *Taller de Cocreación Narrativas Visuales*





En estos espacios de creación, los elementos de producción visual de datos son el producto del proceso creativo en el que los niños se ven inmersos, sus dibujos, sus garabatos, sus mapas, los gráficos o cualquiera que sea su producción dentro de la investigación. En este caso, los invitamos a hacer uso de los materiales propios de las prácticas artísticas visuales, que estaban a su disposición como lápices, crayones, colores, témperas, marcadores y hojas de papel, para crear sus obras de arte.

Entendiendo que es el producto del proceso cognitivo y cultural del niño o niña, valiéndose de los materiales enunciados, ellos expresan y representan elementos simbólicos que son la visión y significados de sus interacciones y sus contexto sociales y culturales.

Las imágenes visuales o dibujos de los niños, están cargadas del relato que acompaña a su edición, las imágenes que produjeron forman parte de una narrativa más amplia que plantea cuál es el encuadre en el que se produce; cuando les pedimos a los participantes que creen algo visual, nuestra descripción de dichas imágenes a menudo se produce no sólo con base a la imagen misma, sino a la entrevista de elucidación que la acompaña, en la que el niño o artista, da valor y significados mediante su narrativa oral del conjunto de figuras que la componen. “Todos los materiales visuales revelan algo de la cultura que los produjo” (Mannay, 2017, p. 28). Por lo cual, fue importante tener en cuenta aspecto como la cultura, el contexto y demás para la creación de los guiones de cada niño (Apéndice B)

Los elementos visuales que realizaron los niños son la esencia que permitió identificar las representaciones simbólicas frente al acompañamiento laboral. No se trata de intenciones proyectivas o interpretativas sobre su ser, sino de un proceso en el que los niños son creadores e intérpretes en donde reconocen su dibujo y lo acompañan de una descripción del contexto, al respecto Mannay (2017) menciona:

Ha reconocido el rol del creador de la imagen en las producciones visuales y narrativas, basándose en la teoría de autor (Rose, 2001), que argumenta que el aspecto más relevante en la comprensión de una imagen visual es lo que el creador pretendía mostrar. (p.94)

Para ello, debe ser apreciada la creatividad de la narrativa visual, el dibujo del niño siempre estará vinculado con la originalidad, la imaginación y la inspiración para llegar a un concepto de creatividad.

Así, las narrativas orales y visuales del niño como la lectura de las imágenes, posee gran significado dentro del análisis de información, con un mensaje intrínseco a la misma creación, y

el análisis realizado por el espectador como investigador permite que la imagen hable y se pueda ver situada en un contexto y con unas características propias. 108

En la misma vía del enfoque creativo performativo, estos instrumentos de orden artístico dirigen la investigación con el fin de involucrar la emotividad de la audiencia y movilizar aspectos de orden social en relación con el trabajo infantil.

### ***3.6.2. Observación participante***

En procesos de investigación cualitativa, la observación constituye un instrumento adecuado para acceder al conocimiento, descripciones y situaciones particulares de una cultura o de un grupo, a través del registro de acciones de las personas en su ambiente cotidiano. Guarda diferencia con otras técnicas de investigación cualitativa, en que no solamente trae la perspectiva del sujeto, sino que también indaga con su contexto físico inmediato, es así como la observación enfatiza haciendo reflexiones específicas en tiempo y espacios particulares para comprender en detalle culturas y escenas territoriales.

Observar, con un sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de construir inductivamente la dinámica de la situación. (Bonilla y Rodríguez, 1995, p. 118)

El ejercicio de observar personas en contextos particulares requiere de aspectos de planeación y procesos de definición claros a la hora de realizar la observación, de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (1995), se tienen en cuenta los siguientes tres componentes para realizar la observación:

Primero, se debe seleccionar una situación o muestra de ese universo representativo 109

del evento, en el cual se está focalizado el interés, en nuestro caso particular nuestro interés está dado en las formas como los niños y niñas establecen sus relaciones sociales en campos de interacción informales de trabajo en calle. Es importante tener claridad que la situación social que se selecciona corresponde a un conjunto de comportamientos realizados por uno o varios actores en un espacio y tiempo determinado.

Segundo, se debe enfocar la atención en todos los elementos desde los más básicos hasta elementos más complejos; inicia con elementos del comportamiento, el tiempo, el espacio y acuerdos sobre qué a cómo se desarrolla la observación. Se deben involucrar algunos elementos como los sentimientos, las relaciones que se establecen entre las personas y los objetos que se persiguen con los comportamientos, entre otros.

Finalmente, en el tercer aspecto relevante que mencionan los autores a la hora de realizar una observación, es tener una serie de preguntas que limiten el rango de los estímulos conceptuales en los cuales se está permitiendo la focalización para que esta esté llevada hacia los temas más importantes.

Existen diferentes tipos de observación dependiendo del grado de involucramiento, los procedimientos empleados para el registro de la información, la duración de las observaciones y el enfoque de la observación.

La característica principal de la observación en esta investigación es el alto grado de involucramiento y empatía, que permitió que los niños participaran de manera auténtica y espontánea. La observación estuvo acompañada de la grabación de un video, el cual fue

retomado posteriormente y que permitió nuestra activa participación sin perder detalles durante la relación establecida con los participantes.

110

El enfoque de la observación fue de manera gradual, es decir, desde observaciones abiertas exploratorias que lograron el objetivo de describir el contexto hasta llegar a observaciones más focalizada y selectivas que permitan el detalle y la profundidad.

Esta herramienta metodológica, permite hacer observación directa en la cual busca generar una descripción de contexto en que están los niños, analiza las dinámicas sociales que se presentan en el lugar, las acciones, comportamientos, posturas del sujeto en su contexto y ayuda a analizar la cotidianidad de los participantes de la investigación. Permite al investigador describir situaciones puntuales del momento exacto de la observación, que le permitan con posterioridad cruzar posibles categorías relacionadas con el objeto de investigación. Bonilla y Rodríguez (1995)

En resumen, la metodología permitió que asumiéramos un rol de mediadoras entre la academia y el contexto natural en el que se encuentran los niños acompañantes laborales y que permitió una reflexión en torno a hacer con los niños y para los niños, lo que dio pie a llegar a nuevos conocimientos sociales.

### **3.7. Procesamiento y análisis de información**

Para el procesamiento de la información se optó por el análisis categorial. Conforme a lo planteado por Bonilla y Rodríguez en 1995, una vez se contó con la información, se realizó una recomposición parcial de los datos, seleccionando los grupos categoriales que fueron más relevantes y que dieron respuesta a la pregunta planteada en la investigación. Para la descripción

de resultados y análisis de estos, se organizó la información por cada categoría, que a su vez 111 citaba los patrones de información brindados por los niños, en los cuales se especifica la fuente de cada discurso.

De acuerdo con el paradigma performativo creativo, no se trata de seguir un proceso lineal en el que se imponen una serie de fases que culminan y dan paso a la siguiente, por el contrario, en concordancia con la investigación cualitativa Bonilla y Rodríguez 1995 nos recuerdan que las actividades de organización, análisis, interpretación son interrelacionadas y continuas, donde no se puede desligar una de la otra y fragmentar los análisis. Sin embargo, con la intención de generar secuencia, tratamos de aventurarnos en la construcción del proceso de organización de la información para el análisis (tabla 10).

Posterior al trabajo de campo, se disponía de la información obtenida a partir del espacio de Cocreación de narrativas orales y visuales con los niños y las guías de observación participante, las cuales se convirtieron en materiales digitales y escritos.

Inicialmente, se realizó la organización de la información conforme a las categorías de indagación, de acuerdo con la relevancia de los datos obtenidos. Esto permitió dar claridad frente a la información en la que se visualizó lo relevante, lo que es imprescindible en relación con la primera infancia, lo que respondía a las categorías planteadas y los datos que hacen emerger nuevas categorías.

Luego, en un proceso de codificación, se realizó la lectura analítica de la información a través de las matrices de análisis (Apéndices) Se organizó la información, teniendo en cuenta: la narrativa visual como representación simbólica de las expresiones de los niños, las narrativas orales de los de niños como protagonistas y sus discursos orales de los significados, sentidos e

interpretaciones de sus propios dibujos y algunas palabras clave que emergen para el análisis 112 posterior.

A través de procesos de triangulación por instrumentos, categorías y actores se identificaron los significados y representaciones de los niños inmersas en la información y se organizaron conforme a las categorías de indagación para poder establecer los aspectos claves de análisis. A continuación, se relaciona la estructura de las matrices guía de codificación de información, las cuales se encuentran diligenciadas como apéndices de este documento.

En la Tabla 9, se identifica una columna de *recorte del dibujo del niño*, teniendo en cuenta que en la explicación de sus dibujos los niños la realizaron de manera fragmentada, es decir, no abordan la comprensión del dibujo en su totalidad, sino que fueron produciendo significados de algunas de las partes y otras las omitieron. Como una gran obra que contiene signos y símbolos, que se entretajan y que cada uno tiene un significado que, a su vez, conforman un todo, en los artefactos estéticos de los niños, no existen normas para lograr representar lo que se quiere expresar y transmitir. Es por eso por lo que siguiendo las formas y secuencias como ellos explican e interpretan su dibujo decidimos realizar un recorte de la parte específica a la que el niño se refiere cuando brinda el discurso oral.



Narrativa visual (dibujo)	Categorías de indagación	Recorte de imagen	Explicación del dibujo desde el discurso del niño	Palabras clave de análisis
	Expresiones sobre el A.L.			
	Dinámicas del A.L			
	Significados del A.L			
	Interacciones del niño/a con su entorno y sus padres o cuidadores			
	Escenarios del A.L			

En la Tabla 10, se organiza y analiza la información proveniente de las guías de observación levantadas durante la aplicación. Allí se identifican, los sentires, comportamientos, actitudes, relaciones establecidas no solo de los niños sino de nosotras como investigadoras. Las guías de observación que se diligenciaron aportaron a la triangulación de información relacionada no solo con las categorías de indagación, sino que se convirtieron en fuentes de contexto, sentimientos, categorías emergentes y sensaciones, que permitieron establecer el análisis con los discursos visuales y orales de los niños y las concepciones teóricas, para dar significado a la construcción de la noción de acompañamiento laboral.

Categoría de indagación	Narrativa de la guía de observación	Análisis
Expresiones sobre el A.L.		
Dinámicas del A.L.		
Significados del A.L.		
Interacciones del niño/a con su entorno y sus padres o cuidadores		
Escenarios del A.L.		

## Capítulo 4

### Análisis de Resultados

El análisis de resultados “es un proceso de dar sentido. Es un proceso creativo, no mecánico [...] su trabajo es crear activamente significados a partir de sus materias primas”. (Esterberg, 2002, citado en Grover 2004).

En este capítulo, se presenta una relación del análisis de resultados a partir de las narrativas de los niños (tanto visuales como orales), con los aportes de las guías de observación y las concepciones teóricas referentes a la primera infancia y el socioconstruccionismo en las interacciones de las dinámicas sociales de los espacios de trabajo informal a los que los niños asisten.

Para describir el siguiente capítulo se ha elegido la metáfora de la Avenida Sensorial; expresión que envuelve la experiencia vivida por los niños de primera infancia durante el taller de co-creación, en cuanto los niños disfrutaron con sus sentidos, con sus sensibilidades y con su cuerpo, a la acción propuesta. Se intuye que los niños y sus familias al percibir un ambiente

cálido fue posible expresar lo que piensan, sienten, creen, sueñan e imaginan sobre los lugares de trabajo donde acompañan a sus cuidadores. Igualmente se abordaran los significados compartidos sobre acompañamiento laboral en primera infancia

#### 4.1. Una avenida sensorial

*“El sistema sensorial es nuestra gran avenida a la conciencia”  
Elliot Eisner*

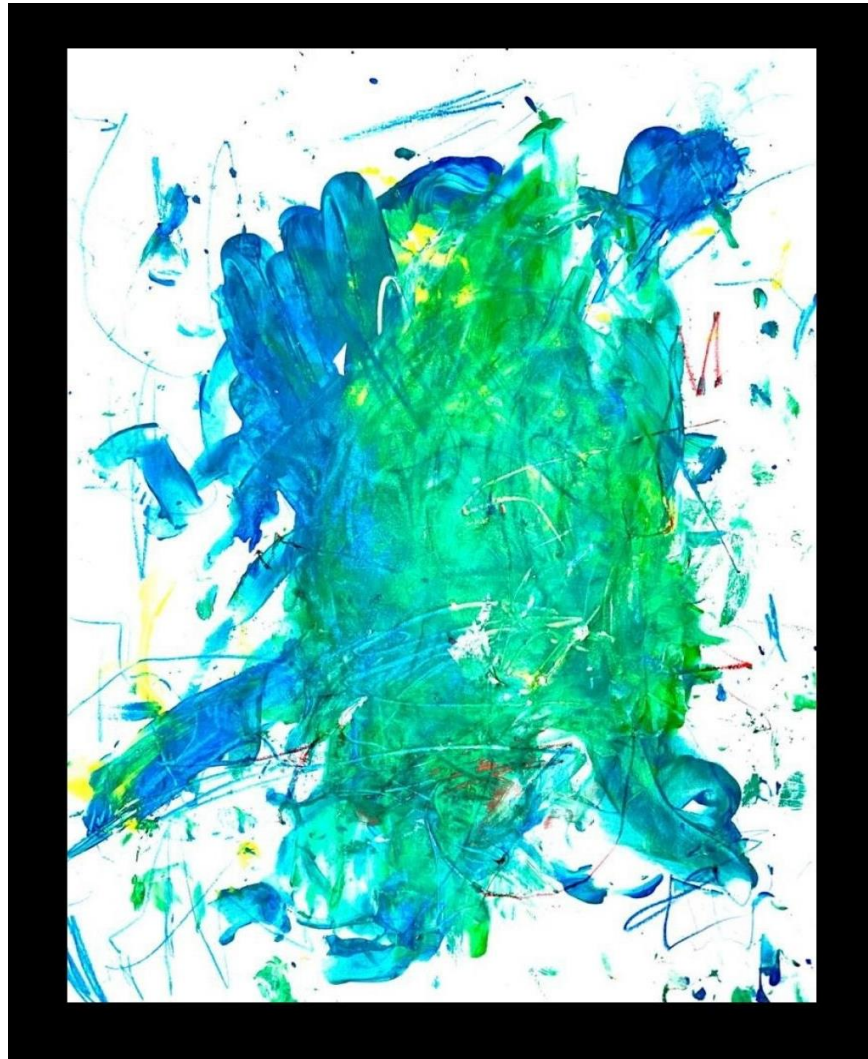
Este fue un espacio en donde la noción del tiempo se perdió; el placer de dibujar, pintar, cantar, reír, jugar y conversar se fusionó para recrear su mundo, fue como habitar la *frontera indómita*, que según Montes (1999) representa una:

Única zona liberada. El lugar del hacer personal [...] Un territorio necesario y saludable, el único en el que nos sentimos realmente vivos, el único en el que brilla el breve rayo de sol de los versos de Quasimodo, el único donde se pueden desarrollar nuestros juegos antes de la llegada del lobo. Si ese territorio de frontera se angosta, si no podemos habitarlo, no nos queda más que la pura subjetividad y, por ende, la locura, o la mera acomodación al afuera, que es una forma de muerte.

La condición para que esa frontera siga siendo lo que debe ser, precisamente, que se mantenga indómita, es decir que no caiga bajo el dominio de la pura subjetividad ni de lo absolutamente exterior... (p.52)

La *frontera indómita*, se entrelaza a esta investigación como un espacio de libertad descrito por Graciela Montes, en donde la elaboración de las narrativas visuales facilitó la recreación de los elementos de la realidad que viven en la cotidianidad los niños y niñas de ésta investigación.

Las narrativas visuales de los niños (Figuras 19 a 25), son las primeras imágenes gráficas y/o dibujos por medio del cual los niños reflejan cómo piensan, interpretan y representan el mundo. En ellos expresan las experiencias que han vivido, las interacciones con sus contextos y los significados compartidos en sus escenarios, manifestando que no solo el lenguaje oral es el lenguaje para comunicarse o como explicó Gergen (2007) en el capítulo 2 existen tantos juegos de lenguajes como personas en el mundo; el arte y el juego son los juegos de lenguaje presentes en las primeras infancias. 116

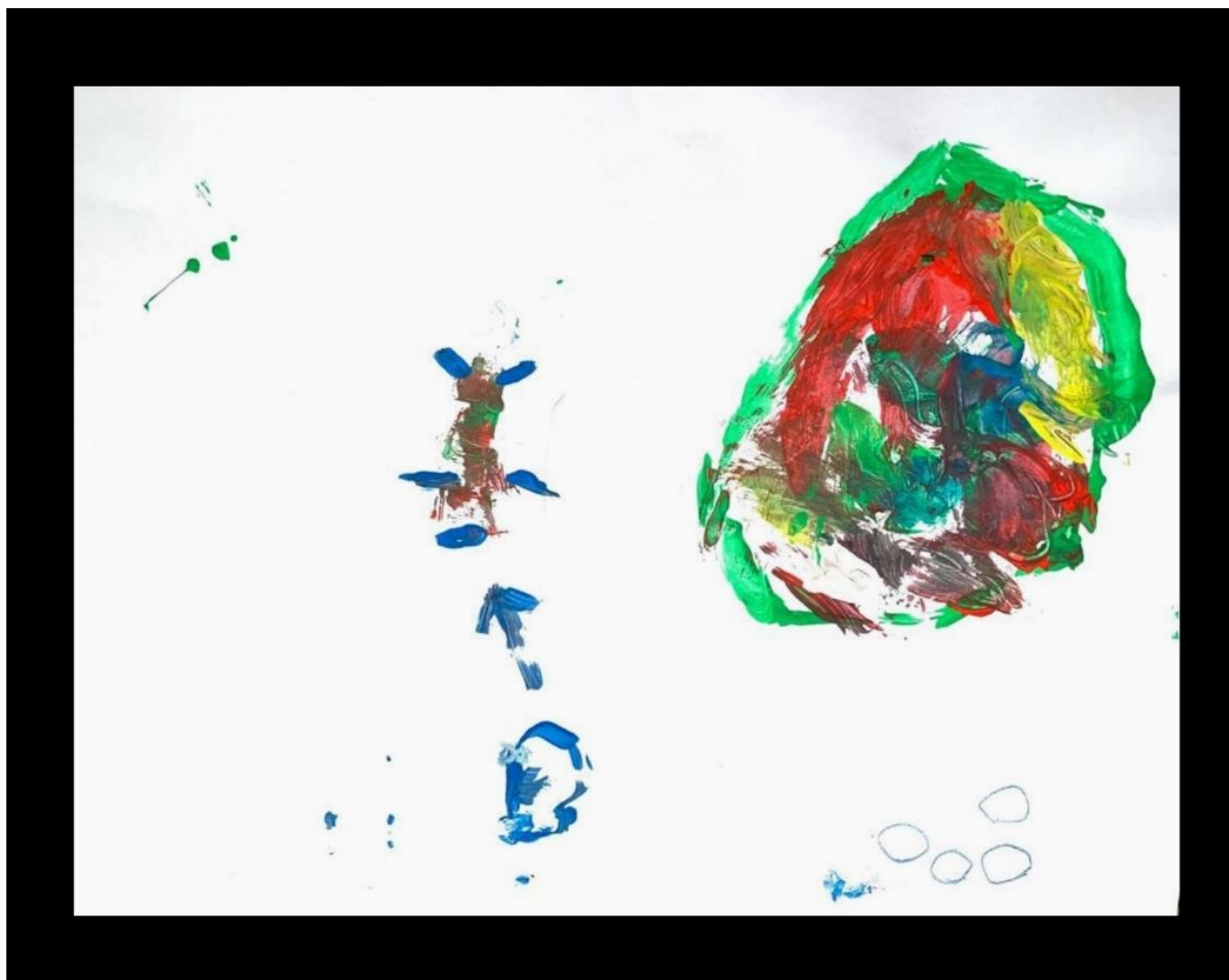


Técnica: Tempera, colores y pañitos



Técnica: Temperas y colores

**Figura 21.** *Representación simbólica Niño D.A (4 años)*



Técnica: Temperas y pincel

**Figura 22.** *Representación simbólica D.A (4 años)*



Técnica: Temperas y pincel

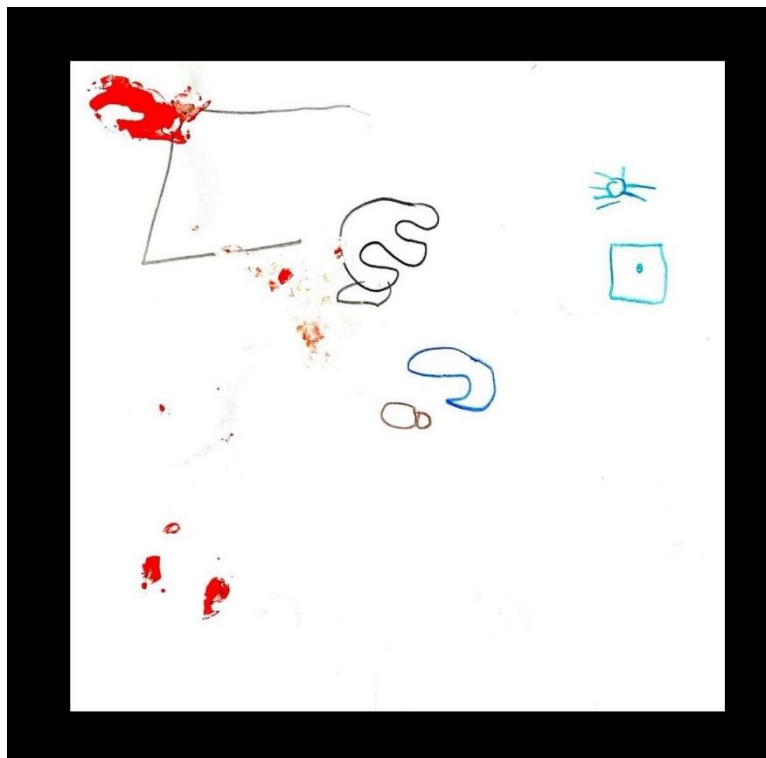


**Figura 23.** Representación simbólica E.B (7 años)



Técnica: Lápiz, colores, temperas

**Figura 24.** *Representación simbólica E.B (2años)*



Técnica: Colores y Tempera

**Figura 25.** *Representación Simbólica J.G (4años)*



Técnica: Colores, tempera,

encontrar figuras básicas y figuras humanas, creadas a partir de líneas, semicírculos, pueden tener tamaños descomunales, así como colores inesperados y garabatos “en los que despliegan su interpretación de relaciones sociales, del rol que tienen las personas en los eventos” (MEN, 2009, p, 61). Nombrando y representando las múltiples realidades que viven como una forma de comprenderla y de concebir las acciones de los otros.

El niño inventa historias, crea personajes, emerge su pensamiento simbólico enlazando su realidad con imágenes que ellos dibujan del mundo que lo rodea, donde puede concebir espacios y conectarse con su propio ser.

A partir de las múltiples formas en que los niños contaron los símbolos, significados e interacciones en sus dibujos; analizaremos las representaciones simbólicas de los niños en cada una de las obras hechas por ellos a través de fragmentos aumentados y de las guías de observación; que brindaron información sobre el contexto, los sentimientos, las categorías emergentes, las sensaciones y demás vivencias durante la investigación (*ver apéndices*). Y lo anterior se pone en dialogo desde el socioconstruccionismo para conocer los significados del acompañamiento laboral.

Transitar ésta avenida sensorial implica recorrer desde los lenguajes de los niños la manera de utilizar su propio cuerpo y sus sentidos para plasmar su experiencia; los sentidos, en la metáfora de Avenida Sensorial utilizada en ésta investigación, se entenderán como los mediadores entre las múltiples realidades de las primeras infancias y las representaciones simbólicas que los niños construyen, podrían existir múltiples sentidos, sin embargo recurrimos a alguno sentidos tradicionales (visual, gustativo, táctil y auditivo) para organizar el análisis

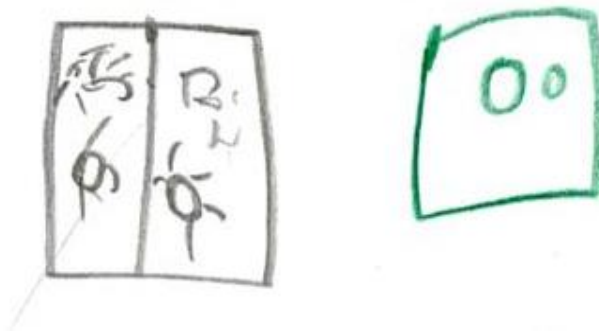
donde los niños detallaron en sus representaciones simbólicas sobre acompañar a sus padres, 125  
madres y cuidadores a los espacios laborales.

#### **4.1.1 Visual**

*"Es siempre valioso ver el mundo a través de los ojos de un niño"*  
*Brian Devlin*

Este recorrido inicia con el televisor, ese aparato tecnológico que se ha convertido en el protagonista de muchas de las infancias de los niños en el mundo. El fácil acceso a un universo de mil colores y formas atractivas a la vista, lo hace tan cercano a todos, y lo convierten en el primer elemento identificado desde las narrativas de los niños Figura 25.

**Figura26.** *Los televisores*



*Nota:* Fragmento del dibujo del Autor E.B.

Para los niños el televisor tiene gran importancia y protagonismo en su día a día, al conversar con ellos sobre lo que significaba esa figura los niños mencionan:

*"Yo fui estos días con mi mamá a trabajar y allá nos quedamos quietos viendo muñecos [en el televisor] y jugando"* Niño E.B.

*"Me gusta ver a Jorge el curioso [programa de televisión], que es un mono chiquito"* Niño J.G

*"Me gusta la casa [ casa donde la madre trabaja] porque tiene un televisor grandísimo y tiene 126 video juegos y controles de videojuegos" Niño J.G*

Los medios de comunicación surgen en las narrativas de los niños como escenarios de socialización alrededor del cual se van tejido interacciones sociales y estableciendo relaciones comunicativas con adultos y otros niños que se encuentran en situación de acompañamiento laboral.

El Niño E.B y su primo Niño J.G narran situaciones que suceden en algunos programas de televisión y películas. Los dos niños acompañan a sus madres y a su abuela a las casas donde ellas laboran haciendo aseo, y en esos espacios, acceden fácilmente al televisor como herramienta de entretenimiento y a los videojuegos para pasar el tiempo mientras ellas trabajan.

Otro medio de comunicación que los niños nombran es el celular el Niño D.A relata sobre como juega en los espacios donde acompaña laboralmente a sus papás *"yo iba con mis papás, me gustaba jugar con los carritos y el parque de enfrente y el juego de la bolita"* mientras conversamos y conocemos su *juego de lenguaje* nos cuenta que es un juego instalado en el teléfono del papá que permite mover un bola hasta llegar a un objetivo, en ese momento, *el padre del niño saca su celular para mostrarnos el juego y se presenta una situación que llamo nuestra atención: el niño está narrando actividades relacionadas con el juego pero en el momento que el padre del niño saca el celular este quiere seguir interactuando con el celular y dejando de lado por completo las actividades de pintura y dibujo que se estaban realizando, se trató de atraer nuevamente a la realización de las actividades de orden creativo, pero el Niño D. A sigue en el celular* (Fragmento de la guía de observación Paola, Mayo 23 del 2020)

La situación anterior, proporciona varios elementos de análisis referentes a la interacción, inicialmente si bien llama la atención la relación que el niño tiene con el celular detrás de esta

acción según Gergen (2007) hay *moldeamiento de hábitos* que se convierten en prácticas sociales (Dar el celular) es posiblemente una norma social que el Niño D.A ha aprendido en las dinámicas de trabajo en calle. Si revisamos los acontecimientos precedentes de lo sucedido con Niño D.A se debe tener en cuenta que sus padres trabajan en comercio informal lo cual representa el mundo de la competencia por el dinero, la atención de los padres está muchas veces centrada en los productos y demandas de los clientes y una forma en que esa acción sea llevada a cabo es permitir por un tiempo prolongado la exposición al entretenimiento de las tecnologías, evitando que el niño realice actividades propias de su edad como correr, jugar, conocer y experimentar que demandan tiempo de los padres, madres o cuidadores.

Así pues tanto el celular como el televisor se convierten en artefactos de entretención que limitan la energía física, la imaginación, la exploración del medio y el conocimiento de la cultura a la recepción visual de contenido (en muchos casos sin supervisión) *Yo fui estos días con mi mamá a trabajar y allá nos quedamos quietos viendo muñecos [en el televisor] y jugando"* Niño E.B, así éstos medios de comunicación se convierten en los principales mediadores en la construcción de relaciones sociales con sus padres, dejando a un lado las necesidades y cuidados del niño (el tiempo de contacto, juego, recreación) satisfaciendo primeramente las necesidades de los adultos (trabajar) la relación social se reduce a pasar el celular, prender el televisor sin establecer momentos de intercambios entre miradas y palabras necesarias para el involucramiento emocional.

Las expresiones verbales y los dibujos de los niños representaron los escenarios donde transcurre su vida cuando acompañan a sus padres, madres y cuidadores, asimismo, representan las dinámicas que se elaboran en dichos espacios. Como se mencionaba anteriormente, los elementos tecnológicos, se convierten en herramientas de entretención para los niños, que limitan

su exploración del medio no solo de los niños acompañantes laborales, sino de la primera infancia en general. 128

La visión de los niños nos guía en esta Avenida Sensorial, una avenida de sensaciones y representaciones que se conjuga con el próximo elemento que aparece y que es muy importante en la vida de los niños, las niñas, los jóvenes y las personas en general: el juego.

La palabra, juego, florece naturalmente en las cuatro narrativas de los niños por lo tanto al hablar de primera infancia y no pensar en el juego es casi imposible, desde el nacimiento, incluso en el vientre materno, las interacciones lúdicas hacen parte de su crecimiento y desarrollo, el juego se constituye en su medio de comunicación, de acuerdo con Winnicott (2009):

El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente. Lo mismo puede decirse acerca del juego. La experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego” p.83.

Estas manifestaciones de juego en los niños que acompañan a los padres, madres y cuidadores a sus sitios de trabajo no contrastan con el vivir creador que describe Winnicott ni con las prácticas culturales que se esperaban en la primera infancia, los niños de esta investigación se sienten lejanos a vivenciar el juego y ser protagonistas de los parques que ven desde las ventanas y pareciese como si lo viesen desde el televisor.

En la Figura 27, se observa la construcción visual de lo que significa juego, el dibujo del Niño E.B tiene los elementos propios de la estructura clásica del parque, las canchas, los columpios, el sol. Relata el parque como el espacio donde otros juegan, *"este es el parque donde juegan los niños, hay columpios"* al detallar el fragmento del dibujo se aprecia que no hay niños jugando dentro del parque, él representa el parque como algo ajeno, sin participación en ese



espacio. Al dialogar con la familia, manifiestan que en el conjunto residencial de la casa donde trabaja la mamá, hay un parque, pero es difícil para ella dejar salir al niño porque no conoce a nadie y no hay forma de estar pendiente porque ella está trabajando.

**Figura 27.** *El Parque*



*Nota:* Fragmento el Dibujo del Niño E.B.

Si bien el niño no está en el parque jugando físicamente lo significativo para los niños en situación de TI como acompañantes laborales es que cualquier espacio puede ser convertido en un mundo por descubrir y jugar sin importar el lugar de trabajo que comparten con sus padres, madres o cuidadores, se abren paso para jugar, para explorar, para divertirse *"yo iba con mis papás, me gustaba jugar con los carritos y el parque de enfrente [...] jugaba con los carros [...] jugaba con los carritos en los dulces [...] jugaba con un carrito rápido que me dio mi ita [abuela]"* Niño D.A . Para el Niño E.B *"es divertido porque uno a veces puede bajar al parque y jugar "jugábamos a las escondidas" [...] "jugar a tocar el timbre de las puertas y correr" "* Niño J.G

Considerando las anteriores narrativas el juego sigue siendo un proceso esencial en el 130 desarrollo integral de los niños, pues no se trata de una única forma de jugar, son mil formas de explorar, y en las narrativas visuales y orales el juego en espacios abiertos se resalta pese a que algunos de ellos no lo pueden experimentar, solo lo observan, el Niño E.B refiere que *"no juego con nadie más porque mi primo está aquí en la casa", mientras baja la cabeza con resignación.* (Guía de observación, Ana, mayo 23 del 2020).

Es por eso importante mencionar que la presencia del juego en la primera infancia es fundamental y no puede estar limitada a momentos efímeros, de descanso o recreo; el juego es autónomo y voluntario, le da protagonismo, crea reglas de juego, permite tomar decisiones y llegar a acuerdos fomentando su capacidad de toma de decisiones y resolución de problemas (MEN, 2014).

Finalmente, el juego es una forma de resistencia al transformar los lugares de trabajo de sus padres, madres o cuidadores en lugares de juego Figura 28 *Los niños jugando*, sobresaliendo la capacidad de imaginación y exploración propia en la primera infancia (Sosenski, 2016).

**Figura 28.** *Los niños jugando*



*Nota:* Fragmento del Dibujo del Niño E.B

*"destapaba un dulce y me lo comía"*  
Niño D.A

En la Avenida Sensorial, el sentido del gusto movilizó muchas sensaciones azucaradas, los cuatro niños de la investigación centraron momentos de la conversación y de dibujo con sus pares sobre los diferentes sabores de gaseosas, los colores de los dulces y mezclas que realizaban con los alimentos.

Tal es el caso del Niño D.A, para él acompañar a sus padres al trabajo tiene una estrecha relación con los dulces y las golosinas. Se identifica que el niño, tiene una alta ingesta de golosinas poniendo en riesgo su estado de salud y autoestima. En cuanto a su estado de salud la mamá nos cuenta que *"sus defensas están bajitas porque tuvieron que quitarle todos los dientes de arriba, por comer dulces"* En la guía de observación describimos la actitud de los padres frente a la situación *"Su madre nos comenta sin preocupación o alguna excusa [que esperábamos] frente a esta situación y el padre minimiza lo sucedido diciendo que ya saldrán los otros dientes* (Guía de observación, 23 de mayo del 2020).

Y en relación a su autoestima *"D.A se percibe inseguro frente a las preguntas que giran alrededor del trabajo de sus padres, respondiendo repetidamente "no sé, no puedo" [...]* Cuando D.A trabajaba en los dibujos le era difícil mantener el contacto visual. Constantemente bajaba su mirada y cuando los padres de familia le hablaban notaba que se sentía incómodo tratando de evitarles la mirada. (Guía de observación, Paola 23 de mayo 2020).

Descrito el escenario donde el Niño D.A. acompaña laboralmente a sus padres, los dulces se convierten en el objeto relacional Figura 29 *Bolas de Chocolate* con el que se identifica y le permite imaginar o hacer diferentes acciones, los dulces son el objeto de su interacción espontánea con el medio en donde tratar de entender el mundo con base en ellos *"jugaba con los*

[refiriéndose a lo que los padres iban a comprar] *“bolas de chocolate” “dulces” “yo me los comí (chicles)”* Niño D.A.

**Figura 29.** *Las Bolas de Chocolate*



*Nota:* Fragmento del Dibujo del Niño D.A

En las narrativas de los otros niños protagonistas de esta investigación las gaseosas y golosinas se presentaron como objetos relacionales que se encontraban más fácilmente en los lugares a donde sus madres iban a trabajar que en sus casas *“el niño J.G menciona en varias ocasiones el gusto por las gaseosas, expresión que fue acompañada por la de los otros niños, haciendo referencia a los diferentes sabores de las gaseosas que consumen, así como mencionar el pan para acompañar las gaseosas”* (Guía de Observación Mayo 23 del 2020)

En el espacio de construcción de la historia mediada por los títeres también surgen expresiones como *“es la pony malta* [Explicando lo que su primo nos estaba contando cuando

surgió el tema de comidas mientras acompañaban a sus madres al lugar de trabajo] *que se toma con pan y galletas" me gusta que tomamos malta" "me gusta la colombiana" "me gusta la gaseosa de naranja"* Niño E.B *"Me gusta la gaseosa de naranja y colombiana" "A mi hermano le gustan mucho los dulces"* Niño J.G.

Y en las narrativas visuales (Figuras 30 a la 32) se expresaron de las siguientes maneras:

**Figura 30** *Pony Malta*



*Nota:* Fragmento del Dibujo del Niño E.B.

**Figura 31.** *Pan para comer con Pony Malta.*



*Nota:* Fragmento del Dibujo del Niño E.B.

**Figura 32.** *Una paleta*



*Nota:* Fragmento del Dibujo del Niño J.G.

Las golosinas, los dulces y las gaseosas, se convierten en narrativas y construcciones visuales comunes en los niños, seguramente, no se trata solo de una condición de los niños acompañantes laborales, sino que puede ser una generalidad de los niños en la primera infancia.

En el mundo de la globalización, los alimentos altos en azúcares y comida chatarra son en algunas circunstancias de fácil acceso y más económicos; la publicidad y el desconocimiento sobre nutrición por parte de los padres, hacen posible que el consumo excesivo afecte la salud de los niños como lo demuestran los siguientes estudios Castillo y Romo (2006) mencionan:

Se ha demostrado que el consumo de bebidas azucaradas en niños está asociado con un aumento en la obesidad; se observa en paralelo un reemplazo de la leche en la dieta resultando en déficit de calcio y un aumento en las caries dentales asociado también al consumo de snacks dulces (p.1240)

Así mismo, Santibáñez (2002), hace referencia a los efectos del consumo excesivo de golosinas en niños:

El reciente consumo de este tipo de productos ha provocado el incremento de colesterol infantil y juvenil. Los niños, si no toman el calcio suficiente, tendrán el riesgo de padecer osteoporosis. La obesidad, el colesterol alto y la hipertensión son factores de riesgo cardiovascular a cualquier edad, por lo que es fundamental adquirir hábitos de alimentación sana y equilibrada desde la infancia (p. 181)

No obstante, cabe resaltar que los espacios laborales a los que los niños acompañan a sus padres, madres y cuidadores son en su gran mayoría comercio informal, lugares que limitan la adecuada alimentación en los niños; para los padres, es mucho más fácil calmar las necesidades alimenticias de los niños con un paquete de galletas o un vaso de gaseosa que acceder a una fruta o un jugo natural, lo que altera los procesos nutricionales de los niños y las niñas. En ocasiones, los niños que están en calle reciben de los transeúntes golosinas que son consumidas inmediatamente por ellos.

#### ***4.1.3. Tacto***

Mientras hemos recorrido la Avenida Sensorial y el viaje de sensaciones ha permitido dejar que el cuerpo exprese lo que siente, lo que ve y lo que escucha; la melancolía irrumpió a esta estación, si bien todos los sentidos tienen lugar en el cuerpo y en lo social, el tacto y la piel nos representa la percepción y el sentir.

Este espacio acobija las prácticas de cuidado que expresan los niños (narrativas visuales y orales) y lo que se observó (Guías de observación) en los lugares de creación que “da prioridad no solo al sujeto, sino al cuerpo mismo como un sitio de percepción y significado” (Falcó, Ñeco y Torregrosa, 2016, p. 199). Así pues, el paradigma creativo-performativo acoge las sensaciones que producen subjetividades; en donde el cuerpo es el mediador que transforma la información del contexto y transmite variadas sensaciones.

*travesuras...porque molesta mucho y hace cosas aburridas”,* refiriéndose a un personaje de una serie de televisión permitió intuir que puede haber situaciones de maltrato físico en el hogar.

Los cuerpos cuentan sobre lo que los niños vivencian en su cotidianidad, Pedraza y Ribero (2006) mencionan que el trabajo infantil trae riesgos para la salud, con repercusiones negativas en la salud de los menores y, a futuro, en la población adulta. La exposición del cuerpo y por lo tanto de la piel a largas jornadas en calle, puede ser un factor que a futuro afecte su salud. Los *“Niños D.G y J.G [Hermanos] que inicialmente acompañaban a su progenitora a espacios de ventas de bolsas de basura y dulces en la puerta de un supermercado, tienen su piel maltratada, se notan partes de su rostro y brazos manchados, más claros, que resaltan y se ven resecos.* (Guía de observación, Paola, mayo 23 del 2020). *“Observe como la piel de los niños está afectada, esta reseca y con espacios de diferentes tonalidades, seguramente la exposición al sol en las jornadas en las que nos niños acompañaban a su progenitora a la calle en las ventas por largo periodos de tiempo afectaron la tonalidad y el tipo de piel en los niños* (Guía de observación, Paola, mayo 23 del 2020).

En la figura 33 el Niño J.G que es un niño activo, que disfruta de la actividad física y el movimiento, y durante el trabajo de campo, demostró como la exploración y conocimiento del medio es importante para él *“había una casa, otra casa, otra casa y luego llegábamos”* (J.G). Da cuenta de cómo el cuerpo es un vehículo que permite explorar el medio en el que vive caracterizando en las imágenes y en el discurso sus representaciones simbólicas que guardan estrecha relación con los espacios a los que acompañan a sus padres.





*Nota:* Fragmento del Dibujo del Niño J.G.

La curiosidad y la exploración son distintivas en la primera infancia, conocer el mundo, las formas, los colores, las personas no solo los aspectos físico sino la configuración de aspectos sociales y culturales en los que actúan e interactúan, es fundamental en el desarrollo de la primera infancia como lo describe Malaguzzi citado por el MEN (2014) “El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos, y, de manera original, de sus coetáneos” (p.13 )

Estas formas de relacionarse con los contextos también se observan en la figura 33 en la que el niño J.G describe “*que el camino para llegar a la casa donde la mamá trabajaba, estaba lleno de flores*” (Guía de observación Ana, 23 de Mayo del 2020)

*Nota:* Fragmento del Dibujo del Niño J.G



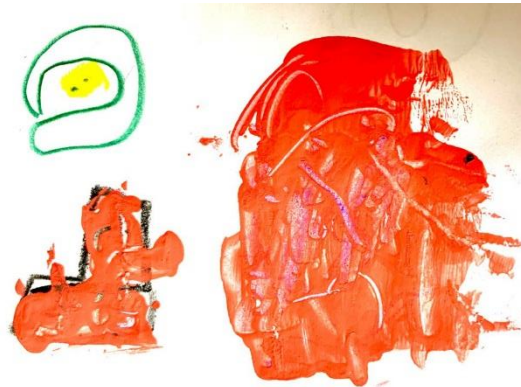
A veces las respuestas de los niños no son comprensibles para los adultos, por lo cual debemos ingresar a sus lenguajes para acercarnos a las formas de nombrar su mundo y el dibujo es una de ellas en donde se representaron sus sentires y sus comprensiones (MEN, 2014) Por ejemplo, en *Figura 33*, mientras se dialogaba con el niño para que describiese su dibujo se observó un detalle al interior de éste y *“Al preguntarle sobre las líneas que se observan al interior del camino el niño J.G menciona que cada línea dentro del camino corresponde a una casa”* (Guía de observación Ana, 23 de mayo del 2020).

Es importante que el niño se mueva libremente en los contextos donde transcurre su vida cotidiana, que explore, que conozca que interactúe y que aprenda. De acuerdo con la Pedagogía de María Montessori, la libertad y la independencia son principios básicos en el proceso de exploración. La libertad de moverse, actuar, explorar en el que los niños toman decisiones sobre qué hacer, con qué hacerlo, con quién y cómo. El otro principio de independencia, sin que sea el adulto sea quien guíe la exploración, si no que por el contrario sea el niño que realice las actividades. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

De acuerdo con lo anterior y al revisar cómo se está dando la exploración del medio 139 en la primera infancia cuando son acompañantes laborales, no se observan dichos principios. Así pues en los niños de la investigación, se identificaron expresiones como: *"me quedo todo el día allá [refiriéndose al trabajo de la mamá], no juego, solo en el colegio"* Niño E.B; *"No me gusta de la casa [donde acompaña a la mamá], que alguna persona parte el vidrio o el contador y después toca pagarlo...y ellos tiene cosas de romper como vidrios, vasos o la llaves, como la llave de allá [señala en tanque del agua] se partió y la compramos"* Niño E.B; *"la acompañó todo el día"* Niño E.B ; *" yo me quedo quieto en una silla sin molestar"* Niño E.B.

El relato de los niños pone en discusión la calidad de los espacios que deben garantizar la exploración del medio. Las dinámicas y los escenarios del trabajo informal implican riesgos para los niños, razón que provoca que sus padres prefieran mantenerlos quietos, evitando que entren en riesgos de accidentes o que puedan cometer "travesuras" propias de su edad, como mover cosas, abrir cajones, explorar las cosas de las casas entre otras. *"uno no puede jugar con los carros grandes porque puede haber un accidente"* Niño J.G; *"cuando un desconocido me habla yo me escondo"* Niño E.B; *"los carros grandes atropellan"* Niño E.B; *"El Transmilenio es rápido... nos vamos en Transmilenio"* Niño E.B

Los niños acompañantes a espacios de comercio informal, Figura 35, están más expuestos a accidentes pues en ocasiones desconocen los riesgos o no tiene la capacidad de reacción ante una situación peligrosa.



*Nota:* Fragmento del Dibujo del Niño E.B.

También en el relato del Niño D.A *"no puedo hacerlo"* [al pedirle que haga un dibujo] *"no sé, no puedo"* *"una bolita...no puedo hablar"* dan cuenta de las formas de interactuar con la infancia que repercuten en la autoestima y representación de sí mismo. Por lo cual se va enfocando las miradas frente a estos espacios donde la calidad y acompañamiento que se dan en la primera infancia dan cuenta de situaciones que viven los padres, madres o cuidadores que limitan los espacios significativos, afectando a los niños en dimensiones como: la seguridad y limita la estimulación, los juegos y la interacción con otros niños. Que son importante para promover su capacidad de resolución de conflictos, su creatividad y la imaginación. Por eso, es importante garantizar espacios de diversión y estimulación y orientar a los padres sobre el desarrollo y las características propias de cada momento del ciclo vital.

Lo anterior, porque según lo observado, cuando el niño estaba tratando de hacer el dibujo, su familia lo interrumpió para decirle cómo debía hacerlo, consiguiendo invalidar la creación del niño y llevándolo a renunciar al proceso creativo propio de la primera infancia *"sino pones cuidado me pongo brava"* *"D.A pon cuidado porque o sino no hay juego"*. El padre: *"así no*

*D.A, así como yo le enseñe” D.A dibujando un carro (Guía de observación, Paola, mayo 23 del 2020)* 141

Es interesante, cómo las representaciones de los niños muestran su sentir, no necesariamente ligado con los espacios de acompañamiento laboral, sino también sus miedos, sus emociones. Durante el espacio de narración de la historia los niños E.B y J.G manifiestan: *"yo cuido a mi mami porque me da mucho sentimiento que le pase algo malo acá en Colombia, porque en Colombia hay mucha gente mala y matan a personas [...]"* *en Colombia la gente es mala y mata las personas "* E.B; *"un camino, que nos lleva donde un señor muy grande y policías que nos matan, y también policías que salvan a las personas"* J.G.

A diferencia de lo anterior el Niño D.G se permitió plasmar su realidad utilizando su cuerpo para expresar lo que él quería: *"D.G disfruta tanto la sensación con las témperas en las manos, que lo quiere hacer con todos los colores [...]* *Cuando le paso un pañito para que se seque sus manos [tenía mucha tempera en sus manos se le dificulta coger otros objetos] él decide jugar con ese pañuelo, inicialmente trata de envolver o tapar su dibujo, pero se percata que puede darle otras formas y lo utiliza varias veces dándole una textura"* (Guía de observación, Paola, Mayo 23 del 2020) éste juego simbólico en primera infancia le permite utilizar y re-crear los objetos con los cuales han tejido una relación para usarlos de otra manera y con nuevos propósitos.

Esta forma de expresarse (pintura con las manos) lenguaje corporal marcan formas de interactuar en el encuentro con otros, posibilitando construir relaciones donde lidera la socialización con los otros *"Durante la actividad D.G es quien me busca con la mirada, viendo el video me siento mal, ya que se nota como el busca participar desde un inicio, pero no lo veía ya que estaba pendiente del dibujo de su hermano. En esos lapsos, el coge las témperas cerradas,*

*después de intentarlas abrir [y al no lograrlo] simula que caen sobre su hoja.* (Guía de<sup>142</sup> observación, Paola, mayo 23 del 2020). Lo anterior demuestra la capacidad de simbolizar y significar los objetos que median entre su cuerpo y su realidad así *“Lo primero que decide dibujar es una casa y a su mamá (s), lo cual es coherente con las expresiones de afecto y cuidado tanto de la madre como de su abuela”* (Guía de observación, Paola, mayo 23 del 2020).

Las Figuras 36-37, expone los símbolos que las témperas le permitió a D.G expresar las prácticas culturales propias de primera infancia “en el dibujo los objetos no siguen las proporciones previstas, pueden tener tamaños desproporcionados y formas descomunales, así como colores inesperados” (MEN, 2009, p.53). Al proporcionar estos espacios de creatividad los niños manifiestan el papel protagónico en su sentir, cuando le consultamos a D.G por su dibujo, con gran orgullo menciona: *“La galleta” “el carro” “el bus” “casa” “mamá”*

En cada ocasión, tomaba un nuevo color de pintura en sus dedos y hacía unos nuevos trazos que luego los renombraba sobre el anterior. El uso de los colores, marcadores y pinturas permitió que el niño realizará una construcción multisensorial. Llevándolo a variadas sensaciones que lo hacían feliz.



*Nota:* Fragmento del Dibujo del Niño D.G

**Figura 37.** *Casita, mamá*



*Nota:* Fragmento del Dibujo del Niño D.G

*¿En qué sentido son las palabras un mapa o una imagen del mundo interior?*

*(Gergen, 2007)*

Acercándonos al final de nuestro recorrido de esta Avenida Sensorial; decimos nuestro porque podrían existir otros recorridos de acuerdo con las realidades desde las que cada uno de los que leen esta investigación vive y podrían crear, el sentido de la audición permite transformar los sonidos y palabras además del papel que juega en el equilibrio físico del ser humano.

El juego, las temperas, los colores, los títeres los llevó a expresar de forma auténtica y espontáneas sus propias emociones, ideas y deseos, además de ampliar sus posibilidades de comunicación y expresión. En este espacio creativo- narrativo los niños no solo identificaron y expresaron sus miedos, alegrías, sino que dieron cuenta del momento sociohistórico en el que vivimos que se vincula con la idea de Gergen (2007) “al argumentar que las narraciones del yo no son posesiones del individuo sino de las relaciones” (p.14)

Así los niños narraron lo que sucede en su familia, en el barrio, en la ciudad y en el mundo. Los cuatro niños viven en barrios de la ciudad de Bogotá que presenta altos conflictos internos “*la abuela menciona, frente a la expresión de los niños, que hace unas semanas, mataron una persona y el niño se enteró de lo sucedido*” (Guía de observación, Ana, mayo 23 del 2020).

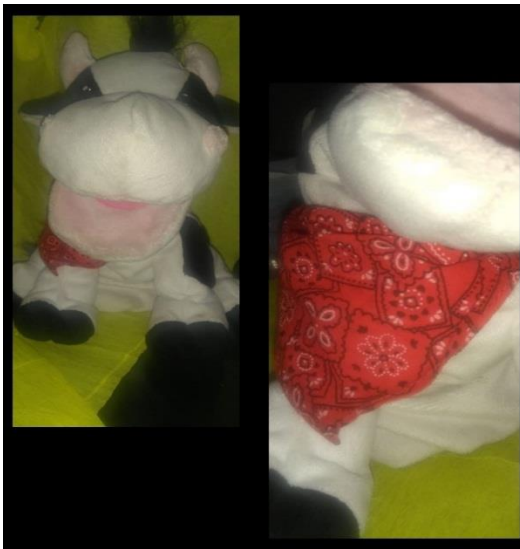
Así los niños significan las cosas de acuerdo con sus realidades, el trapo rojo significo la supervivencia vital (la comida), como lo expresa Kenneth Gergen en su teoría, la realidad se construye de acuerdo con las relaciones con su medio.

En este caso desde la voz de los niños, emerge una nueva categoría que tiene que ver inevitablemente, con el momento que atraviesa el mundo; la emergencia sanitaria (Pandemia)



relacionada con el virus del COVID19 o Coronavirus Figura 38 “*En los relatos de los niños 145 nos dan cuenta del proceso social en el que viven, nos hablaron de participar en un cacerolazo, hablan sobre el trapo rojo [un símbolo que se ha utilizado durante la pandemia para identificar las casas que no tienen alimentos] pero lo asocian con el tapabocas, para protegerse del virus [...] D.G señala la pañoleta (roja) que tenía la vaca y a partir de allí se genera la conversación por parte de su hermano y primo alrededor de la problemática social*” (Guía de Observación, Paola, mayo 23 de 2020).

**Figura 38.** El títere "Lola" con su pañoleta roja



Una vez D.G pone en escena la pañoleta del títere como símbolo del trapo rojo<sup>1</sup>, todos los niños narran lo que ha sucedido alrededor de éste: *"A mi abuela la llamaron y entonces fuimos con el trapo rojo [...] y el helicóptero tenía una cámara"* E.B; *"Ese trapo lo puede usar para*

---

<sup>1</sup> Es un símbolo que surgió a raíz del COVID 19, como una manera en que las familias más vulnerables en medio de esta pandemia están solicitando ayudas humanitarias, se volvió recurrente ver en las ventanas y puertas de algunas viviendas del país, un trapo rojo exhibido.

*hacer un tapabocas para no contagiarme" E.B; "Nosotros nos quedamos aquí en la casa, 146*  
*porque afuera está el virus" E.B; "Hicimos cacerolazo con una olla y una cuchara para que*  
*nos lleguen las ayudas [mercados entregados por la alcaldía]" J.G; "En estos días no hemos*  
*podido ir al parque" J.G*

La Pandemia por efectos del virus COVI 19 ha traído muchos cambios, sin duda para los niños estos cambios no les son indiferentes, en su discurso se identifica como la realidad, no es lejana para ellos; los niños construyen sus perspectivas conforme a las interacciones que tiene con el medio. El virus se convierte en tema de discusión, al igual que los cambios en los comportamientos sociales; los niños aprenden y expresan sus sensaciones relacionadas con él y sin duda alguna, el coronavirus, es un tema que se está involucrando en su sistema cognitivo, en sus emociones y expresiones a medida que éste hace parte de su vida cotidiana, de su realidad.

Finalmente, de acuerdo al papel que ejerció escucharlos atentamente para descubrir que había detrás de esas narraciones, desvelar desde sus voces lo que hay en el interior de estas narrativas a veces invisibles para su familia y la sociedad.

Es ineludible al tratarse de una investigación de orden creativo- performativo dar cuenta de las subjetividades que se interconectaron en ese espacio creativo de los talleres de co-creación. Sin duda alguna, el trabajo de campo generó un involucramiento, para las partes, en dicho espacio salió a la luz lo sensible, las subjetividades, los miedos, los sueños y sentires de los niños y los nuestros.

Al llegar a las casas y ver cómo los niños, participaban, caminaban, se movían e interactúan con el títere, nos trasladó a un espacio familiar y sensible, en el que cada palabra era el significado del sentir del niño, sus miradas e intenciones nos despertaron emociones encontradas.

Para los niños, el arte los involucró, les dio lugar a otras sensaciones para D.G, un niño de dos años demostró como los elementos artísticos transformaron su mañana. La textura de la pintura en sus dedos transformó el rostro de un niño tímido a uno creativo, elocuente. 147

En el caso del Niño D.A sucedió algo similar, cuando le hicimos la invitación a hacer el dibujo y usar las pinturas, el niño saltó de alegría al tratar de sacar las pinturas de la caja, y con el pincel empezó a realizar su obra. El protagonismo de esa obra fueron las golosinas, el niño se refería a los dibujos como dulces de colores y sabores.

De acuerdo a Castañeda (2020) “la investigación creativo-performativa puede ser vista, en consecuencia, como un lugar donde contexto, agencia, praxis, historia y subjetividad confluyen” (p. 5) y en donde las prácticas sociales y culturales de los niños a partir de las expresiones artísticas son la forma de interacción entre el entorno y ellos, en esta Avenida Sensorial se realizó la *conexión entre el mundo físico y el mundo de las ideas*.

El juego, el arte, la exploración del medio hacen parte de las prácticas sociales y culturales con las que los niños y las niñas interaccionan en sus contextos, en las narrativas visuales y orales, los niños contaron algunos peligros al estar acompañando a sus cuidadores en trabajos informales, por ejemplo: la persecución por parte de las autoridades y el estado de alerta con el que deben permanecer por el miedo a ser arrollados por algún vehículo.

La pertinencia creativo-performativo creo momentos claves en la investigación como producto de la reflexividad y flexibilidad que se fueron construyendo con y desde los participantes, es el caso del Niño D.A que se negó inicialmente a participar con las expresiones artísticas (Títeres, teatro, pintura, dibujo, plastilina, etc.) produciendo movimientos en ese escenario e hizo replantearnos como las infancias de los diferentes contextos se expresan y que modos de comunicación se están tejiendo.

La realidad se construye a partir de los significados e interacciones que los niños construyen alrededor de acompañar a sus cuidadores a los lugares de trabajo. Esta perspectiva permite recuperar las experiencias de las infancias desde sus autobiografías proporcionando un despliegue de sus subjetividades.

De acuerdo con Gergen (2007) las conexiones relacionales se dan, es decir, el significado de cualquier vivencia estará ligado con el contexto en el cual se construye. En el caso de los niños acompañantes, los significados que ellos construyen de su día a día, es una representación de los conocimientos que adquieren a partir de las experiencias e interacciones que se dan con sus padres, madres o cuidadores y/o pares.

Al analizar los significados compartidos se tendrán en cuenta los seis elementos del enfoque relacional de Gergen (2007), condensados en la Figura 3.

### ***4.2.1. Tipos de relaciones***

El tipo de relaciones que se percibieron fueron variadas, encontramos relaciones de cuidado, afecto, pero también de negligencia que ponen en riesgo el desarrollo pleno de los derechos fundamentales de los niños participantes en esta investigación.

**4.2.1.1. Cuidado.** “E.B mantiene buena relación con su abuela, ya que era a la que 149

más mencionaba y a quien sonreían ante algunas de las experiencias” (Guía de observación de Ana, mayo 23 del 2020)

“D.G se siente muy cómodo cuando ve a su abuela (...) La abuela materna le trae de la cocina una silla a D.G y lo sienta no tan cerca de la vaca, ella deduce que le da miedo y lo deja a una distancia pronunciada del títere. (...) Cuando no ve de cerca a su abuelita, la llama para que esté junto a él (...) La abuelita durante la actividad, es muy nombrada por D.G. Su madre, nos dice que es el consentido de ella. Seguramente por esto me dice que tiene muchas mamás [muy tierno] (...) Lo primero que decide dibujar es una casa y a su mamá(s), lo cual es coherente con las expresiones de afecto y cuidado tanto de la madre como de su abuela [...] La casa que nombra D. G. no sé si es donde sus cuidadoras trabajan o donde él vive, parece que lo importante para él es que ellas estén a su lado” (Guía de observación de Paola, Mayo 23 del 2020)

**4.2.1.2. Distante.** “En ese segundo momento, nuevamente me llevo la sensación de la relación con su hermano no es tan cercana, ya que a pesar de estar sentados uno al lado de otro, el mayor, no tuvo la mínima intención de escuchar su discurso, participar o contemplar sus dibujos” (Guía de observación de Ana, mayo 23 del 2020)

“E.B no menciona en sus narrativas a su progenitora” (Guía de observación de Ana, mayo 23 del 2020).

**4.2.1.3. Negligencia.** *“Se manifiestan algunas condiciones de negligencia dentro del 150 hogar relacionadas a los límites [supervisión del tiempo en celular], hábitos de alimentación y sueño [D.A, se acuesta hacia la 1am]”* (Guía de observación de Paola, mayo 23 del 2020).

*“uno [E.B] no puede jugar con los carros grandes porque puede haber un accidente”* (Guía de observación de Ana, mayo 23 del 2020).

*“J.G. los carros grandes atropellan”* (Guía de observación de Ana, mayo 23 del 2020).

*“En el relato de J.G. es evidente la dificultad en la pronunciación de algunas palabras como la r, s y j, que me permio sentir, una falta de acompañamiento teniendo en cuenta que la progenitora menciona que el niño está en terapias de lenguaje a solicitud de la profesora del jardín”*

*“Observe como la piel de los niños está afectada, esta reseca y con espacios de diferentes tonalidades, seguramente la exposición al sol en las jornadas en las que nos niños acompañaban a su progenitora a la calle en las ventas por largo periodos de tiempo afectaron la tonalidad y el tipo de piel en los niños”* (Guía de observación de Ana, mayo 23 del 2020).

Al observar dichas relaciones familiares desde el socioconstruccionismo se analizarán como *productos de uso social* que van convirtiéndose en *pautas de relación* (Gergen, 2007) en el contexto y relaciones del Niño D.A existen *pautas de relación* que coinciden con consecuencias de TI. de acuerdo con la tabla 5. *Consecuencias de TI.*

*“Se manifiestan algunas condiciones de negligencia dentro del hogar relacionadas a los límites [supervisión del tiempo en celular], hábitos de alimentación y sueño [D.A, se acuesta hacia la 1am]”* (Guía de observación, Paola, mayo 23 del 2020). Estas *pautas de relación* en la familia de D.A son complejas y se relacionan con algunas causas de TI, como el empleo informal y actualmente en desempleo: es el menor de tres hermanos; sus dos hermanos mayores han estado en IDIPROM por problemas relacionados con su conducta.

encontrar a D.A en situación de acompañamiento laboral y del IDIPROM la madre lleva nuevamente a sus hijos mayores a casa *“la madre nos cuenta que está motivada para cambiar el “chucky” que a veces se le sale [un término que encierra estados de mal genio e impulsividad]”*

Algunas categorías que están incluidas en los tratos inadecuados son, la negligencia entendida como el descuido a la corresponsabilidad de cuidado y satisfacción de sus necesidades básicas como la salud, la educación y muchas otras. Y el castigo físico, como “acciones no accidentales por parte del responsable del niño que le provoca daño físico o enfermedad o que lo coloque en grave riesgo de poseerlas” Vargas y Ramírez (1999) p. 45

**4.2.1.4. Violencia.** *“Otro aspecto evidente en la aplicación, fue la difícil relación entre la mamá y el hermano mayor de D.A, se tornó una relación áspera y molesta, cada uno desde una posición de autoridad y desafío, la madre al final de la intervención se desahoga sobre lo que está pasando a nivel familiar, la situación económica en la que se encuentra la familia por situación de COVID 19 [dependen totalmente del empleo informal de las ventas ambulantes, llevan 40 días sin poder salir a trabajar a causa del confinamiento total], ha puesto aún más tensa la situaciones en el hogar [solo hay un celular en casa para 5 personas lo cual hace que tensiones se presenten frecuentemente además el cumplimiento de deberes académicos se ha visto fuertemente afectado, no se pueden conectar a sus clases], D.A al no tener el celular comienza a llorar, los padres discuten [estando presentes nosotras] por los conflictos que tienen respecto a la crianza de sus hijos y sin duda alguna, todas esta situaciones afectan a nuestro protagonista”* (Guía de observación, Paola, Mayo 23 del 2020).

La exposición a los medios de comunicación sin supervisión, J.G relata un fragmento de un programa de televisión donde no se precisa de violento pero él lo narra así *“me gusta ver a Jorge*

*el Curioso, que es un mono chiquito y le pegan cuando hace travesuras...porque molesta mucho y entonces no le prestaron los muñecos”* queda en duda si es una forma en que es tratado dentro de su contexto familiar o en las situaciones cuando acompaña a su madre mientras ella trabaja.

*“El Adultocentrismo en el hogar es notorio, los adultos del hogar suponen que los comportamientos de D.A son de manipulación y de exageración. Centrándose en las necesidades de ellos por ejemplo la mamá: “D.A pon cuidado” “N (hermano) haga caso... hazte allá, tú distraes a D.A” “sino pones cuidado me pongo brava” “D.A pon cuidado porque o sino no hay juego”. El padre: “así no D.A, así como yo le enseñe” D.A dibujando un carro [durante estos episodios sin poder intervenir, trato de darme una respuesta a tan constante vigilancia] Relación estrecha entre la importancia del aspecto socio- afectivo en lo cognitivo... Me sentí triste, Sentí lo importante que es un ambiente familiar cálido, en donde las primeras representaciones de sí mismo están influenciadas por el entorno y en el de D.A es poco estimulante y contenedor”*  
(Guía de observación, Paola, mayo 23 del 2020).

#### **4.2.2. Pensamientos**

Son los conjuntos de ideas de una comunidad situada en un espacio y tiempo concreto de la historia, para esta investigación, los niños que acompañan a sus padres, madres o cuidadores mientras trabajan en situación informal de empleo.

*“D.A se considera así mismo con frases de poco valor “no puedo” “no sé” (...) “Al momento de preguntarle a D.A por el trabajo de sus padres, él lo relacionaba con dulces y papas de paquetes”*  
(Guía de observación, Paola, mayo 23 del 2020).

Racismo: *“Durante la realización y relato del dibujo, J.G. inicialmente realiza la representación de su progenitora con una imagen en la que la tonalidad de la piel es oscura y posteriormente, al*



*disponer de las pinturas, el niño toma la pintura blanca y la pone sobre este dibujo. Se indaga*<sup>153</sup>  
*con el niño la acción y él manifiesta que así se ve más bonita.* (Guía de observación, Ana, mayo  
23 del 2020)

#### **4.2.3. Intenciones**

Las intenciones según la RAE “determinación de la voluntad en orden a un fin” es decir que se precede de una idea y se moviliza ciertas acciones para conseguirla, posibilitando cambio en el entorno.

Durante el taller de Cocreación con el Niño D.A la intención de la madre de D.A fue vigilar cada palabra o acción del niño “*Supervisión constante de la mamá en las actividades que iniciaba (...) Rigidez en la expresión corporal de D.A (...) La madre describe habitualmente o tiene alguna excusa para organizar la experiencia de D.A “él es así, no hace caso” “en el colegio me lo mandaron a psicólogo porque no hace caso, no se concentra”* (Guía de observación, Paola, Mayo 23 del 2020).

La intención de intervenir su dibujo D.G es un niño de dos años que realizó múltiples interacciones entre los elementos escolares, su cuerpo y objetos de la cotidianidad para realizar sus trazos,

*“Cuando le paso un pañito para que se seque sus manos [tenía mucha tempera en sus manos y vi que se le dificulta coger otros objetos] él decide jugar con ese pañuelo, inicialmente trata de envolver o tapar su dibujo, pero se percató que puede darle otras formas y lo utiliza varias veces dándole una textura diferente”* (Guía de observación, Paola, mayo 23 del 2020).

En la narración de E.B la intención de cuidar a su madre, estuvo teñida de miedos y desconfianza en su contexto *“yo cuido a mi mami porque me da mucho sentimiento que le pase*

*personas” E.B. y se relaciona con una consecuencia de T. I asumir roles que no le corresponde.*

La intención de participación también fue percibida y en varias ocasiones el participante de 2 años propone los temas que fueron compartidos por sus pares, en el tema de las golosinas *“D.G es el primer niño en decir que allá, donde trabaja la mamá, toman gaseosa. Pero que no le gusta”* y en relación a la problemática vivida mundialmente por el COVID-19 *“En los relatos de los niños nos dan cuenta del proceso social en el que viven, nos hablaron de participar en un cacerolazo, hablan sobre el trapo rojo (un símbolo que se ha utilizado durante la pandemia para identificar las casas que no tienen alimentos) pero lo asocian con el tapabocas, para protegerse del virus... D.G señala la pañoleta (roja) que tenía la vaca (títere) y a partir de allí se genera la conversación por parte de su hermano y primo alrededor de la problemática social”* (Guía de observación, Paola, 23 de mayo del 2020)

La intención de socializar y crear situaciones, los cuatro niños sacaron algún peluche que tenían en sus casas para que interactuara con los títeres que llevábamos *“Cuando llegamos, nos recibe con una ovejita de peluche. D.G es uno de los niños con quienes tuvimos un encuentro virtual, donde le presentábamos al títere “la vaca Lola” quizá por ello se manifiesta interesado en participar”* (Guía de Observación, Paola, 23 de mayo del 2020). Estas situaciones fortalecen el juego de lenguaje propio de primera infancia, al presentarse y/o posibilitar una situación con sus propios lenguajes, los niños son más participativos.

#### **4.2.4. Sentimientos**

Se refiere a los estados de ánimos que surgen después de las interpretaciones de las emociones.

*“Ellos se reían, se movían, participaban con los títeres, y con el dibujo disfrutaron de la pintura y los colores, tanto, que de acuerdo con la hora programada tuvimos que salir y los niños se*

*quedaron en el mismo sitio donde estaban sentado dibujando, pintando y expresando. (Guía 155 de observación, Ana, mayo 23 del 2020)*

*Fue curioso ver sus rostros y sus movimientos, al sacar las pinturas, allí cada uno quería pintar, dejaron de lado los colores y empezaron a pintar, se notaba en sus rostros la alegría, la expectativa por lo que estas pinturas les permitiría crear” (Guía de observación, Ana, mayo 23 del 2020)*

*“El disfrute con las témperas, con las texturas, como ese encuentro con esos elementos permiten que la postura corporal y la expresión facial de D.A se relaja y esté más cómodo y tranquilo” (Guía de observación, Ana, mayo 23 del 2020).*

*“D.G coge las témperas cerradas, después de intentarlas abrir, simulando que caen sobre su hoja. Cuando se le entregan abiertas D.G disfruta tanto la sensación con las témperas en las manos, que lo quiere hacer con todos los colores” (Guía de observación, Paola, mayo 23 del 2020).*

*“estaban curiosos al títere, los sonidos que hacían, sus colores y la voz salía de este” (Guía de observación, Ana, mayo 23 del 2020).*

*“Cuando le preguntó sobre su mascota “Luna” una perrita, él me dice que está molesta, que la ha molestado mucho” pero me llama la atención que para responder a las preguntas casi siempre D.A sé para como si estuviese en una formación”*

*“un camino, que nos lleva donde un señor muy grande y policías que nos matan, y también policías que salvan a las personas” J.G.*

Los contextos donde los niños acompañan a sus padres a trabajar no proporcionan espacios de juego, de arte, de exploración, de libertad, de movimiento, son espacios donde el protagonismo lo tienen las herramientas tecnológicas como el celular y el televisor.

Los escenarios en que los niños se encuentran acompañando a sus padres, madres o cuidadores son en espacio de calle, donde la informalidad laboral de las familias es creciente y se relaciona con la categoría de TI en cuanto a las causas; las familias que participaron en la investigación tenían trabajos informales, y durante la emergencia sanitaria por el COVID-19 se incrementó el no poder cubrir las necesidades básicas. La representación del trapo rojo como símbolo de ayuda y carencia de algo tan básico como la comida es la representación simbólica de que han vivido, experimentado y comprendido en toda su magnitud esta circunstancia. Para ellos era claro que ese “trapo rojo” indicaba que necesitaban alimentos y ayudas para la subsistencia básica durante el confinamiento.

Con sus narraciones visuales y orales los niños crean sentido de historia y cultura, como lo afirma Gergen (2007) y responden desde sus lenguajes a las preguntas que el formula: ¿En qué sentido son las palabras un mapa o una imagen del mundo interior? Pues los relatos de la “experiencia” parecen poder entenderse más adecuadamente como el resultado de una historia individual, cultural y particular, en las que los niños desde la primera infancia aprenden a contar sus historias de vida a sí mismos y a los demás. Dichas narraciones se encuentran en procesos de creación de sentido de comunidades histórica y culturalmente situadas.

Durante las actividades tanto de títeres como de pintura logramos aproximarnos a los niños para que ellos describieran lo que hay en ellos, adentrándonos de una forma sencilla, fácil y profunda con sus narraciones visuales y orales en torno a la construcción de lo que significa ser acompañante laboral, poniendo en marcha el postulado del socioconstruccionismo alrededor del lenguaje, como intercambio social con la historia y la cultura.

Cuando se entrelazan los significados (Gergen, 2007) aparecen la creatividad, surgen nuevas realidades, nuevas posibilidades como la frontera indómita (Montes, 1999) que se extendió

incluso, después de haber terminado el taller de co-creación; los niños en sus casas siguieron 157 pintando, dibujando y recreando la experiencia performativa y nosotras; conmovidas al ver el nivel de involucramiento y disfrute de los niños con los diferentes materiales.

Finalmente, luego de un proceso de reflexión y crecimiento, que busca el acercamiento a la noción de trabajo infantil desde la voz de los niños y niñas de primera infancia. Nace un producto a forma de cartilla, que permite crear varias historias desde el transcurrir de los protagonistas a los espacios donde acompañan a sus padres, esta cartilla la denominamos transcurrir.

Estas historias, abrigan las formas de relación que crean sentido con el otro, en los niños y niñas de primera infancia estas relaciones se van creando en el transcurrir diario con sus figuras de cuidado y con sus contextos cercanos. Los niños y niñas van generando nuevas formas de conocimiento y van estableciendo distintas miradas respecto a los acontecimientos y los objetos de su alrededor, posibilitando lo simbólico y el mundo de los significados compartidos en diferentes comunidades.

Hablar de niños y niñas implica hablar de representaciones simbólicas, que son la forma de narrar sus experiencias, las relaciones que ellos van y han ido tejido a su alrededor de acuerdo con la “incrustada en acción social” descrita por Gergen como la forma en que nos representamos antes de actuar.

Así las narraciones visuales y orales no son propiedades fundamentalmente del individuo sino de las relaciones sociales: son productos del intercambio social. Para que dicho intercambio se dé, el significado se convierte en un elemento central que influye tanto en las decisiones como en las acciones del ser humano que están inmersas en la interdependencia o mentalidades coordinadas descritas por Gergen (2007).

En este intercambio social se pone en escena lo humano, involucrando lo emocional, 158 lo cognitivo y lo social; surgiendo la creación de ideas y conceptos que dan reconocimiento de lo simbólico y lo histórico de las realidades.

Una de las múltiples realidades que viven los niños se sitúa en contextos del trabajo informal de sus cuidadores y las narrativas que en la cartilla se consignan posibilitaran comprender qué sucede en su transcurrir diario como acompañantes labores.

En síntesis, todo lo expresado en este análisis surgió desde la voz de los niños, y la experiencia performativa nos permitió asimilar la metáfora de la Avenida Sensorial como una experiencia significativa, no solo para nosotras sino para los niños que participaron, desde el momento en que llegamos con los títeres hasta finalizar el taller co-creativo. Así mismo la mirada de encuentro que genero este espacio creativo- narrativo amplió el protagonismo en la participación de los niños, descrito por Grover (2004):

Cuando a los niños se les permite en esos *casos raros* [énfasis agregado] convertirse en participantes activos que cuentan *su propia historia a su manera* [énfasis agregado], la experiencia de la investigación a menudo es conmovedora y significativa, y los datos provistos son ricos y complejos. (p. 84).

## **5. Conclusiones**

Tras haber realizado el análisis de la información y los resultados, desde la voz de los niños, expresada y representada simbólicamente mediante narrativas orales y visuales acerca de acompañar a sus padres a espacios de trabajo informal, en el presente apartado se resaltan los principales hallazgos.

Las dinámicas que el modelo económico característico de este momento histórico de 159 globalización ha trascendido en las dinámicas del trabajo y de las familias, emergiendo una invisibilización de las primeras infancias en los escenarios de trabajo de sus padres, madres y cuidadores quienes hacen parte de la economía informal en calle. El termino *Siluetas translúcidas* envuelve estas dinámicas que viven los niños acompañantes laborales día a día, pasan desapercibidos para quienes transitan las calles y avenidas, pareciera que no existen, porque al estar acompañados de un adulto, se supone que tienen los derechos garantizados, y como tal, no están expuestos a los peligros propios de la calle.

Se genera una tensión entre el estado y sus dinámicas económicas capitalistas y el social sobre la identidad personal y colectiva, donde las necesidades laborales, los trabajos informales generan nuevas dinámicas en los grupos familiares, que a su vez transforman los trascurrir de los niños y niñas y las familias. Es entonces que al insistir en recuperar sus voces y abrir el espacio académico que promueve su reconocimiento, pasan de ser *siluetas translúcidas* para transformarse en sujetos activos de la sociedad que les ha tocado vivir.

Los resultados de esta investigación invitan ineludiblemente a dar cuenta de las subjetividades de los niños —entendidas como las formas de ser, sentir y actuar— que se interconectaron en los espacios creativos de los talleres de Cocreación, permitiendo afirmar que el tipo de investigación de orden creativo-performativo y las técnicas usadas para el trabajo con primera infancia, fomenta las sensibilidades, incentivan el interés sensorial, para que el cuerpo a través de las expresiones artísticas trascienda a un estado de libertad, hacia la frontera indómita en donde las fuerzas del orden social y moral son llevadas a un segundo plano y el protagonismo lo toma el sentir particular y la expresión y comunicación desde los lenguajes propios de la primera infancia.

Esta investigación tuvo como objetivo aportar a la conceptualización sobre la noción de trabajo infantil relacionada con el acompañamiento laboral de los niños y niñas en primera infancia a sus padres, madres o cuidadores. Los resultados permiten detallar el análisis de las interacciones y significados desde los niños que se encuentran acompañando a sus padres en los lugares de trabajo.

Por lo tanto, las siguientes dimensiones posibilitaron conceptualizar la noción de trabajo infantil relacionada con el acompañamiento laboral de los niños y niñas en primera infancia:

- a). Fragilidad en el ejercicio pleno de sus derechos: al respecto se identifica que el acompañamiento laboral es una actividad a la que se ven expuestos algunos niños y niñas de primera infancia cuando son llevados por sus padres, madres o cuidadores a espacios de trabajo, en donde las dinámicas responden a jornadas extensas de comercio generalmente en calle, en las que se identifican situaciones de fragilidad en el ejercicio pleno de los derechos básicos como el juego, la participación, la seguridad, el descanso y la alimentación; en donde los escenarios conllevan dinámicas que restringen la interacción con pares y adultos significativos. Los niños y niñas de Primera Infancia, pese a que asisten a programas de educación inicial como jardines infantiles y hogares comunitarios, estos no responden a sus necesidades conforme con las características de los modos de trabajo informal de los padres, madres o cuidadores.
- b). Retos para los organismos gubernamentales que trabajan por la protección de la primera infancia
  - Generar acciones para abordar las dinámicas sociales particulares de las formas de trabajo de las familias, de manera que puedan contar con escenarios protectores en donde los niños participen mientras sus padres trabajan.



- Enfocar las miradas frente a las características que limitan los espacios

161

significativos, afectando a los niños en dimensiones como: la seguridad y limita la estimulación, los juegos y la interacción con otros niños, importantes para promover su capacidad de resolución de conflictos, su creatividad y la imaginación.

c). La introducción de nuevas tecnologías como los celulares, televisores y video juegos en la crianza y el desarrollo de los niños y niñas, genera cambios en las formas de interacción y recreación, en las que se convierte en elementos fundamentales que privan espacios de recreación y relación con el medio que los rodea.

Las Representaciones Simbólicas fueron pertinentes para el acercamiento participativo con los niños, ya que influyeron positivamente en permitirles expresar simbólicamente sus sensibilidades y subjetividades, siendo adecuada para recoger las voces de los niños.

En definitiva, la Avenida Sensorial, nos demuestran como los niños de Primera Infancia, con sus voces hacen resistencia, participan, expresan, analizan, y son testigos de la situación de sus familias, de ellos mismos y de sus comunidades. Particularmente con la emergencia sanitaria generada por la pandemia del COVID 19, los niños no son ajenos a las acciones que se entretajan en las comunidades para resistir a las imposiciones del Estado. En este sentido, se crean nuevos conocimientos emergentes de su contexto más cercano y las dinámicas relacionales que al interior se construyen.

El trabajo desde siempre se ha visto desde una mirada propia del capitalismo, sin embargo, es importante identificar como esta se extienda a otros aspectos de la vida diaria como las dinámicas familiares, el desarrollo e interacciones de los niños y niñas que se ven expuestos a acompañar a sus padres a trabajos, los cuales son invisibles en términos de capital, se hacen parte de las formas de trabajo.

A continuación, se relaciona el enlace de libro que se construyó a manera de herramienta para el trabajo con familia que permanecen con los niños y niñas de primera infancia en espacios laborales: <http://transcurrees.prime-sos.com/>

162

## 6. Referencias

- Alvarado, S., Alvarado, M., Fajardo, M y Ospina, C. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Revista Psico perspectivas. Individuo y sociedad*, 17(2).
- Álvarez, J. (s.f). Primera infancia: un concepto de la modernidad. Recuperado de <https://anilupitha.files.wordpress.com/2013/01/alvarezchuart.pdf>
- Albornoz O, y Cerón L. (2018). *Representaciones sociales acerca del trabajo infantil en niños, niñas y adolescentes de la Fundación Proinco*. (Tesis de maestría) Pontificia Universidad de Cali: Colombia.
- Balbuena, M. (2014). *Teoría de la representación Simbólica en la comunicación gráfica*. (Tesis doctoral).Universidad Autónoma de Barcelona.
- Benavides, J. (2014). La paradoja de la evolución del concepto desarrollo. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7(1), 199-210.
- Beriain, R. (1991). Representaciones simbólicas y constelaciones de sentido. *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, 57 (1991), 119-130.

Bodero, C. (2017). La neurociencia en la primera infancia. *Apuntes Ciencias Sociales*, 7(1), 163-169.

Castillo D, Carlos, & Romo M, Marcela. (2006). Las golosinas en la alimentación infantil. *Revista Chilena de Pediatría*, 77(2), 189-193.

Castañeda, E. (2020) Guía Seminario Línea de Investigación Niñez. CINDE.

Convención de los Derechos de los Niños (s.f.). Recuperado de [https://www.oas.org/dil/esp/Convencion\\_Internacional\\_de\\_los\\_Derechos\\_del\\_Nino\\_Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf)

Cussiánovich, A. (2013): “Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia”, en *Historia del pensamiento social sobre la infancia*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, p. 86-102.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). Boletín Técnico: Gran encuesta Integrada de Hogares- Módulo Trabajo Infantil – Octubre-diciembre 2018.

Domic, J. (2000) Niños trabajadores: paradigma de socialización. *Universidad Católica Boliviana*, (8), 13 -34.

Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 50(191), 15-34.

Estrada, J., Novoa, L., Guío, L. y Espinel, A. (2015). Dispositivos para generación de discurso y fundamentos conceptuales del trabajo infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 329-341.

Falcó, M., Ñeco, L. y Torregrosa, E. (2016). De la investigación cuantitativa a la investigación performativa: investigar en danza. Conservatorio Superior de Danza de Alicante, España (CSDA). Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas Comunidad Valenciana (ISEACV), pp. 1-27.

Gergen, K. (2006). *El yo Saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Gergen, K. (2007). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Argentina: Paidós.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social*. Ediciones Uniandes: Bogotá.

Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 11(1), 81-93.

Hackman, D., Farah, M., Meaney, M. (2010). Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews: Neuroscience*, 11, 651-659.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017). Procedimiento Para La Atención a través de Los Equipos Móviles De Protección Integral – EMPI Trabajo Infantil.

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de Infancia. *Revista Zona Próxima*, 8, 108-123.

Leyva, M. y Pichardo, S. (2016). ¿Un mundo sin trabajo infantil? *El Cotidiano*, 197, 73-81.

Londoño, P. y Londoño, S. (2012). *Los niños que fuimos. Huellas de la infancia en Colombia*. [Pintura, Óleo sobre tela. Dimensiones. 88 x 55,1 cm]. Bogotá, Centro Cultural de

Bogotá, Museo de Arte Miguel Urrutia (MAMU), Exposición Permanente de la Colección de Arte, Rupturas y continuidades.

165

<https://www.banrepcultural.org/exposiciones/los-ninos-que-fuimos>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). La exploración del medio en la educación inicial.

Montoya, S. (2015). *Trabajo infantil una mirada desde los niños y niñas que lo reclaman como un derecho de la infancia*. (Tesis Magister). Universidad Santo Tomas: Bogotá.

Morsolin, A. (12 de Junio 2019). *Historia del trabajo infantil. Día Mundial contra el Trabajo Infantil, 12 de junio*. Taekwondoradio.

<https://www.taekwondoradio.com/noticias/internacionales/item/3965-historia-del-trabajo-infantil>.

Organización Internacional del Trabajo. (s.f).

[https://www.ilo.org/ipec/Campaignandadvocacy/Youthinaction/C182-Youth-orientated/C182Youth\\_Background/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/ipec/Campaignandadvocacy/Youthinaction/C182-Youth-orientated/C182Youth_Background/lang--es/index.htm)

Organización Internacional del Trabajo. (2017) *Estimaciones mundiales sobre trabajo infantil. Resultados y tendencias 2012-2016*.

Palacios, J y Castañeda, E. (2011). *La primera infancia (0 a 6 años) y su futuro*. Madrid, España: Santillana.

Pedraza, A. y Ribero, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias graves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. 4 (1).

Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas*, (26), 80-90

166

Peña, V. (2003). Imagen narrativa: de la imagen prehistórica a las tecnologías de la imagen. *Icono*, 14(1), 73-93.

Pérez, M. (2013) La investigación creativo-performativa y las modalidades textuales: análisis lingüístico de textos sobre un mismo tema a partir de dos propuestas de producción diferentes. *RESLA*, 26 (2013), 433-456.

Pinzón, A, Briceño, L y Gómez, A. (2003). El trabajo infantil en las calles de Bogotá. *Revista ciencias y salud*, 1(2). Pg. 151-163.

Pinzón, A., Briceño, L., Botero, J., Cabrera, P. y Rodríguez, M. (2006). Trabajo Infantil ambulante en las capitales latinoamericanas. *Salud Pública de México*, 48 (5), 363-372.

Rausky, M. (2009). ¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 680 - 706.

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea, S.A. Editores.

Reina, M. (2017). *Los colores de las niñas y los niños: Ensayo sobre el fin del trabajo infantil ilustrado con la experiencia de la ciudad de Bogotá*. Colombia: Organización Internacional de Trabajo.

- Romero, T. (2011). Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI. En Palacios, J y Castañeda, E. (2011). *La primera infancia (0 a 6 años) y su futuro* (p. 39-48), Madrid, España: Santillana. 167
- Salazar, M. (1994). La significación social del trabajo infantil y juvenil en América Latina y El Caribe, Ponencia presentada en el 48o. Congreso Internacional de Americanistas, Estocolmo (Suecia).
- Salazar, M. (1996). El trabajo Infantil en América Latina, Ensayo. *Red académica*, 33. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Sánchez, A y Vargas, A. (2015). *Trabajo infantil en Colombia*. (Trabajo de pregrado). Universidad de la Sabana: Bogotá.
- Sarlé, P. (2011). Educación infantil y arte: una trama que entretreje buenas prácticas pensadas para niños pequeños. En Palacios, J y Castañeda, E. (2011). *La primera infancia (0 a 6 años) y su futuro* (p. 39-48). Madrid, España: Santillana.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 43-52.

Verdugo, M (2015). La importancia de los títeres en el proceso de enseñanza - aprendizaje y 168 su incidencia en el desarrollo del lenguaje. Universidad Politécnica Salesiana de Cuenca Ecuador

Winnicott, D. (2009). *Realidad y juego*. España: Gedisa

Zerda, A. (2012). Crisis y transformaciones del trabajo en el nuevo modelo de acumulación. *Revista Salud Pública*, 14(19), 68-83.