

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
COHORTE UMZ 30

NUEVAS IDENTIDADES NARRATIVAS PARA CONTAR EL  
TRABAJO INFANTIL: CREACIÓN DE NARRATIVAS  
A PARTIR DEL ANÁLISIS DE TRES PERSPECTIVAS DISCURSIVAS  
FRENTE A INFANCIAS TRABAJADORAS.

OMAR ANDRÉS CAMACHO SÁNCHEZ

TUTORA:

Dra. MARÍA CAMILA OSPINA

MANIZALES COLOMBIA

2021

## Contenido

1. Introducción.....	5
2. Justificación.....	8
3. Formulación del problema de investigación.....	11
4. Objetivo general.....	15
4.1. Objetivos específicos.....	16
5. Estado del arte.....	16
5.1. Narrativas, identidad y experiencia.....	17
5.2. Trabajo infantil y subjetividades.....	20
5.3. Narrativas literarias en torno a niños, niñas y jóvenes trabajadorxs.....	26
5.4. Literatura y Subjetividades.....	28
5.5. Narrativas de política pública sobre la niñez y la juventud.....	29
6. Marco Teórico.....	30
6.1. Narrativas, identidad y experiencia.....	31
6.2. Literatura y subjetividades.....	36
6.3. Narrativas literarias en torno a la infancia.....	39
6.4. Propositiones normativas en torno a la niñez.....	44
6.5. Trabajo infantil y subjetividades.....	46
7. Metodología.....	54
7.1. Tipo de estudio.....	57
7.2. Contexto de la investigación.....	57
7.3. Participantes.....	60
7.4. Proceso de la investigación.....	61
7.5. Consideraciones éticas.....	63
7.6. Técnicas e instrumentos.....	64
7.6.1 Técnicas.....	65
7.6.2. Instrumentos.....	65
7.6.3. Análisis temático de las narrativas.....	68
8. Lo encontrado.....	71
8.1. El despliegue del cuerpo en el trabajo infantil.....	72

8.1.1. La presencia del oír o el mutismo del gesto. ....	77
8.1.2. El cuerpo en el trabajo infantil migrante. ....	79
8.1.3. Cuerpo y salud pública. ....	81
8.2. La subjetividad de los niños, niñas y jóvenes trabajadores: entre la calle, el trabajo y la familia. ....	82
8.2.1 Los espacios de interacción y los trayectos. ....	83
8.2.2. El trabajo, otra esfera familiar de intersubjetividad. ....	87
8.2.3. El significado se concibe en la interacción y el juego. ....	92
8.3. Narrativas de trabajo infantil en los niños, niñas y jóvenes asociadas a sus familias. ....	93
8.3.1. Trabajo infantil heredado o “Yo le cuento para que aprenda” ....	94
8.3.2. Trabajo infantil y política pública. ....	96
8.3.3. El trabajo es una oportunidad no un problema. ....	97
8.3.4. Narrativas literarias sobre el trabajo infantil, ni príncipes ni mendigos. ....	100
8.3.6. Literatura invisible. ....	102
8.3.7. Narrativas generadas y co creadas. ....	105
9. Discusión final. ....	140
9.1. El trabajo infantil como motor de sustento y de subjetividades. ....	140
9.2. Las narrativas generativas como ámbito de trabajo colaborativo, espacio de intercambio experiencial biográfico y potencias creadoras. ....	143
9.3. Hacia una resignificación del trabajo infantil: Alcances, limitaciones y recomendaciones de la investigación. ....	146
10. Anexos. ....	150
10.1 Etnografías. ....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
10.1.1 Etnografía 1 Bryan y Angélica. ....	109
10.1.2 Etnografía 2 Bryan y Angélica. ....	111
10.1.3 Etnografía 3 Bryan y Angélica –llegan Carlos y David. ....	112
10.1.4 Etnografía 4 Bryan y Angélica. ....	114
10.1.5 Etnografía 5 David y Carlos, Dayana Heidi. ....	115
10.2 Entrevistas. ....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
10.2.1 Entrevista 1 con Bryan. ....	116
10.2.2 Entrevista 1 con Angélica. ....	121
10.2.3 Entrevista 2 con Bryan. ....	124

10.2.4 Entrevista 2 con Angélica.....	129
10.3 Descripción taller de memoria y patrimonio (Carlos y su familia) .....	133
10.4 Descripción taller de lectura (Carlos, David, Angélica) .....	135
10.5. Guía de entrevista .....	150
10.6. Guía de taller.....	151
10.7. Formato consentimiento y asentimiento .....	152
11. Referencias.....	153
11.1. Fuentes Secundarias.....	165
11.1.1 Literarias .....	165
11.1.2. Normativas .....	166

### **Lista de Tablas**

Tabla 1. Niñas, niños y jóvenes participantes de la investigación.

Tabla 2. Familias, adultas y adultos.

Tabla 3. Distribución del instrumento según los objetivos y las categorías.

### **Lista de Gráficas**

Gráfica 1. Etapas de la investigación.

### **Lista de Imágenes**

Imagen 1. Fotografías tomadas el 7 de abril de 2021.

Imagen 2. Una de las familias en su sitio de trabajo. (20 abril, 2021)

Imagen 3. Haciendo el taller de memoria en la casa de lxs participantes. (26 de abril 2021)

Imagen 4. Durante el taller de memoria. (27 de abril 2021)

## **1. Introducción.**

La búsqueda por el sentido del mundo siempre se da en la narración. Tanto lo que ha sido iluminado por la certeza como aquello que queda del misterio del mundo se encuentra en el relato. En las narraciones se haya la historia del mundo e incluso se cuentan las historias de lo que se haya perdido (Agamben, 2014). Por eso todo relato es memoria, y por ende, subjetividad de mundo.

Viéndolo así, resulta sencillo concebir el parangón entre narración y existencia, entre anécdota y experiencia, entre relato y vida. La narración como sentido de las experiencias que dan sentido a las prácticas de vida y como evidencia de las interacciones que nos constituyen. Justamente de esa forma se asumen las narrativas en esta investigación; como una valoración individual y colectiva de la experiencia de estar vivos bajo los marcos de circunstancias que nos construyen.

Como bien dice el título, el propósito capital en esta búsqueda de significaciones sobre las narrativas de la experiencia, fue precisamente construir una nueva perspectiva identitaria sobre lo que viven los niños, niñas y jóvenes que trabajan, a partir de sus propias narrativas generativas que efectivamente dieron cuenta de otros ámbitos, de otras miradas, de otras subjetividades emergentes en el ejercicio de ser un niños, niña y joven trabajador

Al mismo tiempo, se pretendió demostrar que pensar a los niños, niñas y jóvenes trabajadores desde la perspectiva de realidad construida desde el discurso de los derechos (Convenio 182 de la OIT 1999, UNICEF, 1999; Ley 1098, 2006) y

asumir la condición de ser niño, niña o joven exclusivamente desde una óptica etaria resulta peligrosamente general y desprovista de sentido colectivo y social.

Es por esto que en la lectura del texto se tiene como primer elemento de análisis una revalorización del sentido de ser niño, niña y joven desde el contexto occidental y normativo; y posteriormente una reflexión en torno a qué significa el trabajo infantil en las narrativas de política pública sobre la niñez trabajadora.

A partir de estos panoramas discursivos que han definido y regulado lo que se dice, se hace, se piensa o reflexiona en relación con niños, niñas y jóvenes que trabajan, en los capítulos siguientes se construyeron nuevos puentes, sentidos y rutas sobre el trabajo infantil, esta vez desde las propias experiencias y sentidos propios de los niños, niñas y jóvenes que desempeñan labores informales en la ciudad de Cali.

El interés por conocer las subjetividades y los marcos de intersubjetividad en los que se enmarcan los niños, niñas y jóvenes que trabajan a partir de sus prácticas comunicativas cotidianas, parte de la idea central que se defiende a lo largo de todas las páginas y es que los sentidos se construyen en las relaciones con los demás y que es en este proceso relacional en el que se construyen significados sentidos y prácticas que aportan a la formación de identidades y subjetividades (Alvarado-Salgado, Carmona Parra, Ospina-Alvarado, 2014, p.56) y no, como se ha venido pensando, desde el Estado, las especializaciones y el conocimiento académico.

Los resultados de la investigación y el proyecto educativo que se desprende son consecuencia directa de la participación de los niños, niñas y jóvenes que aceptaron ser parte del proceso investigativo y exponen el grado de creatividad, lúdica e inteligencia que todos y todas desplegaron durante las sesiones.

## **2. Justificación.**

La cultura es el ecosistema que los sujetos han concebido para la supervivencia en la naturaleza. Muchos acceden a este sistema a través de la lectura, las redes sociales, el cine, la música o la fotografía; lo asimilan, aprenden de estos dispositivos culturales e incursionan en las dinámicas sociales de su tiempo, haciéndose parte de esa cultura y alimentándola a través de las experiencias propias; experiencias que pueden ser susceptibles de volverse rutas por las cuales otros sujetos incursionan en el sistema.

Otros y otras en cambio, aunque sobreviven, no necesariamente lo hacen porque se consoliden en sistemas culturales o se apropien de hábitos cultos. Sobreviven y hacen parte del sistema por otras razones, interactuando en la marginalidad. Este es el caso de los niños, niñas y jóvenes desescolarizados; de los niños y niñas que por trabajar o por permanecer mayor parte del día y la noche en la calle, no estudian.

Con todo, cada incursión en el universo de la cultura supone una experiencia, y dicha vivencia invoca de los sujetos una manifestación. Intento suponer que si bien estas experiencias pueden haber nacido en el marco de una especie de materialización del gusto, también pueden estar determinadas por factores externos al sujeto. Si esto es así, resultaría importante comprender cuáles son sus orígenes y cómo pueden influir estas génesis los alcances, los rasgos y las identidades que resultan.



Durante la trayectoria investigativa que he transitado, quizá ha sido la literatura comparada el campo que más exploré. Ya sea analizando secuencialmente obras literarias conectadas por el tiempo, el espacio o los tópicos, construir parangones entre ellas ha sido por lo demás mi trabajo académico. No obstante, subliminalmente la pregunta por los sujetos, sus modos de ser y de leer, sus edificaciones personalizadas y sus subjetividades también han estado allí.

Hoy día, cuando habito la calle en los ojos de un transeúnte desempleado, ocioso, curioso, amigo de muchas niñas y niños que trabajan y al mismo tiempo progreso en mis estudios posgraduales, me pregunto ¿Qué pasa cuando esos levantamientos identitarios no se producen en el marco de la idealización que tenemos de la infancia? ¿Cómo podría haber un modo único o una identidad única de la infancia? ¿Qué pasa con los niños y niñas que estructuran sus subjetividades desde espacios como la calle, la violencia intrafamiliar y el trabajo? ¿Qué cuentan desde su “periferia”, desde sus espacios no escolarizados?

Entender las narrativas como parte fundamental de la experiencia humana, construir a partir de ellas identidades y realidades; ver en lo que cuentan el medio principal para organizar, conocer y comprender los acontecimientos que vivimos, dándoles un sentido histórico a nuestras historias de vida, (Bruner 1994, 2003; Freeman, Epston, Lobovits, 2001) significa asumir una postura clara y abierta en estos tiempos de crisis de las identidades, en los que los niños y niñas son cada vez menos importantes en el debate mundial.

Como la acción humana no está precedida por la existencia de una ontología fuerte y natural, sino por un conjunto de prácticas lingüísticas que, incluso, instauran nuevas realidades, todo sujeto es poseedor de un complejo sistema lingüístico que le permite ser portador y productor de historias (De Gaulejac, 1999). De ahí que conocer, comprender y divulgar las narrativas que alimentan y estructuran la cultura de los niños, niñas y jóvenes que trabajan sea uno de los propósitos de este trabajo; que analizar la literatura que leen o no pero que habla de ellos y reconocer los relatos familiares en torno al trabajo, además de las políticas públicas insertadas constituyan el cuerpo del trabajo; y que el análisis de las secuencias interaccionales que se producen en ellos y ellas, así como el estudio de los modos en los que la narración infantil se inserta en la interacción social constituyan su alcance.

Como sujetos, los niños, las niñas, los y las jóvenes, son capaces de reconocer los entornos de realidad que habitan, de contar la historia de esos espacios, de construir su propia historia en relación con esas interacciones dentro de un marco comunicacional que permite dicha construcción. En este proceso comunicacional la casa, la calle los estímulos estéticos como la literatura pero también y fundamentalmente la experiencia de cada uno/a conforman los elementos que moldean las narrativas, o en otras palabras, la historia que cada uno tenemos de nosotros mismos y las historias compartidas.

Pero... ¿Qué tipo de relaciones suscitan las prácticas culturales de una persona con su identidad? ¿Cuáles y cómo son las identidades que se forman en la marginalidad? ¿Qué se sacrifica cuando la niñez no participa de la escuela?

¿Cuándo sus relaciones con la sociedad no incluyen el juego, la escuela y la familia sino el trabajo y las relaciones patronales? ¿Cómo participa la literatura y la creación, en la construcción de nuevas subjetividades en estos escenarios o en la perpetuación de narrativas laborales?

Estas preguntas, aunque no constituyen propiamente las de la investigación, se toman en alta consideración como argumento a favor de la pertinencia del proyecto, puesto que han resultado en una serie de narrativas culturales, políticas y propias, que vale la pena analizar en tanto convergen en muchos puntos, se distancian en otros, incluso se complementan.

Las primeras narrativas que se pretenden analizar son las narrativas que desde la tradición oral y escrita de Occidente han hecho apología del trabajo infantil como un camino necesario para el transitar de la niñez; las segundas son las narrativas de los niños, niñas y jóvenes que trabajan; narrativas que por lo demás están ancladas al Proyecto Educativo Para el Agenciamiento Social y finalmente las narrativas de política pública que definen el accionar del Estado frente al trabajo infantil. Se intenta entonces visibilizar las narrativas de los niños, niñas y jóvenes que trabajan, al tiempo que indagar por los discursos en torno a la infancia y el trabajo infantil.

### **3. Formulación del problema de investigación**

Hasta hace cuarenta años pensar el problema de la construcción de subjetividades fuera del discurso económico, patriarcal, dogmático, resultaba

inoficioso y sin objeto. Se validaba la idea de que aunque la escuela formaba en conocimientos y la familia en valores, el sujeto propiamente dicho era el resultado de las relaciones de producción.

No obstante, las transformaciones tecnológicas que han trascendido a las dinámicas relacionales, los cambios culturales y sociales propios de un cambio de siglo (que no de mentalidades), el protagonismo de la imagen y su incursión definitiva en el mundo de los discursos, desbordan los esquemas impuestos y terminan por determinar los modos adquiridos de las sociedades en todas las esferas sociales (Martín-Barbero, 1991). En la escuela y en los círculos de arte las estructuras operativas se han visto notablemente influenciadas por esta “tecnologización de la cultura” (Holmes. 2016, p. 147).

Y aunque el fenómeno tecnocultural e hipermoderno casi que lo toca todo (Lipovetsky, 2008), no lo hace. Niños, niñas y adolescentes viven en la periferia de estos cambios, manoseando apenas las tecnologías sin llegar a conocerlas. Niñas, niños y jóvenes que construyen sus realidades lejos del consumo hiperactivo de las sociedades que los rodean. Lejos también de las revoluciones educativas y los avances mecatrónicos de la historia.

Las dinámicas políticas, económicas y sociales han creado un sistema social estructuralmente desigual (Sen, 2000). Temas como la pobreza, el desplazamiento y el analfabetismo están alarmantemente arraigados en las realidades de todos los países, sometiendo sin clemencia a las niñas, niños y jóvenes. A pesar de las iniciativas de organismos internacionales y al diseño y

ejecución de políticas y programas por parte de gobiernos, éstas narrativas oficiales parecen no dar cuenta de una marginalidad social que a todas luces merece toda nuestra atención.

El trabajo infantil es una consecuencia de este marco de circunstancias; de la pobreza, la inequidad, de la exclusión social, el analfabetismo y del sistema capitalista. Es el resultado del fracaso de las políticas públicas que se han estructurado al respecto (Calderón, 2003). De ahí que, como apunta la CEPAL (2020), “las cifras de trabajo infantil e ingreso per cápita en los países de la región latinoamericana, sugieren que hay una fuerte correlación negativa entre la situación económica y la incidencia de trabajo infantil” (p.7).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, también plantea que las condiciones económicas características de Latinoamérica, desiguales y con situaciones de deuda pública graves, sumadas a la crisis de la pandemia, podrían incrementar los indicadores de trabajo infantil entre “1 y 3 puntos porcentuales, lo que implicaría que al menos entre 109.000 y 326.000 niñas, niños y jóvenes más, podrían ingresar al mercado de trabajo sumándose a los 10,5 millones que ya están en situación de trabajo infantil actualmente” (p. 11).

Aun así, cuando se habla de trabajo infantil, encontramos que la vinculación de niños y niñas en actividades laborales es tan antigua como la historia misma de la humanidad, por lo cual, se hace necesario analizar este tema no sólo desde la perspectiva de la garantía de derechos, desde el supuesto negativo, sino también desde una perspectiva estética e histórica, pues, entre otros, es llamativo cómo el

trabajo infantil es un tema reiterativo en diferentes tipos de narraciones literarias y en distintas maneras de formar en valores a los niños y niñas (Montgomery, 2013). Esto se evidencia en los cuentos, novelas, fábulas y otros escritos que abordan el trabajo infantil desde lo positivo, como en ciertos ritos familiares que también lo adoptan como forma tradicional.

Simultáneo, el abanico de políticas públicas que se han promulgado en función de la erradicación del trabajo infantil constituye también un tipo de narrativa que bien o mal, afecta la realidad de los niños, niñas y jóvenes que trabajan. En ese sentido, resulta obligatorio pensar el tema desde una perspectiva laboral, es decir dentro de la estructura de remuneración, horario y actividades asignadas a niños, niñas y jóvenes (Rausky, 2009).

De otra parte, nos dice Fatou (2005) que el derecho,

(...) en su consideración de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos, analiza el TI desde un punto de vista jurídico, estableciendo normas para la regulación y supervisión. El objetivo del derecho ante el TI, es el de regularlo y darle mayor control, al igual analiza a los niños y niñas trabajadores bajo la concepción de menores, como tal son limitados en sus capacidades jurídicas (Fatou, 2005, p. 45).

La presente investigación parte del supuesto de que por un lado, es necesaria una visibilización de las narrativas de los niños, niñas y jóvenes trabajadores, y por el otro, de que es urgente contrastar estas narrativas propias de las niñas, niños y jóvenes, nacidas desde cada una de sus interioridades, con las creadas por el Estado con el propósito de erradicar el trabajo infantil y finalmente, con aquellas

que desde la tradición oral y la escrita, han parecido tamizar esta práctica con las demás prácticas propias de la infancia.

Con el análisis que arroje la comparación y el contraste de estas tres narrativas, se construirá un Proyecto para el Agenciamiento Social que permita cocrear nuevas narrativas que den cuenta de las nuevas subjetividades que nacieron en el marco del proyecto de investigación.

En consecuencia, se intentan visibilizar tres dimensiones de las narrativas sobre la infancia: la de las niñas, niños y jóvenes que trabajan en la calle, la de las políticas públicas en relación a la infancia y al trabajo infantil, y con las de la literatura oral y escrita que tratan sobre infancias trabajadoras.

Se trata entonces de una investigación cualitativa en la que el enfoque narrativo ocupa un papel importante al momento de indagar por las concepciones y representaciones que tienen los niños, niñas y jóvenes sobre el contexto que les rodea, y un análisis de lo que las políticas públicas logran captar de esta realidad.

#### **4. Objetivo general.**

Comprender las vivencias de trabajo infantil en los niños, niñas y jóvenes desescolarizados a partir de sus experiencias y de lo que de ellas dicen las políticas públicas y la literatura; y co-crear narrativas identitarias que den cuenta de nuevas construcciones subjetivas sobre el trabajo infantil.

#### **4.1. Objetivos específicos.**

1. Interpretar las tres dimensiones de las narrativas sobre la infancia: la de los niños, niñas y jóvenes que trabajan en la calle, la de las políticas públicas en relación con la infancia y el trabajo infantil, y las de la literatura oral y escrita que tratan sobre infancias trabajadoras.
2. Reflexionar acerca de las experiencias de trabajo infantil de niñas, niños y jóvenes en Cali en función de su cotidianidad por medio de distintas técnicas de observación y participación.
3. Desarrollar acciones para visibilizar las subjetividades que han emergido en los niños, niñas y jóvenes participantes de la investigación a través de un libro ilustrado digital.

#### **5. Estado del arte**

Las narrativas, las subjetividades, la construcción de identidades, el trabajo infantil, la familia, las políticas públicas, contemplan las diversas interconexiones categoriales de esta investigación. Junto a estas, otros temas como narrativas literarias, la vida en calle, la casa como espacio y lo urbano, entran de forma indirecta en la visibilización de los antecedentes.

Buscando conocer, comprender y catalogar el acervo investigativo y de conocimiento producido en el contexto académico respecto a las afectaciones que tienen los niños, niñas y adolescentes –relacionadas con sus sentidos y prácticas por su alta permanencia en calle, por el trabajo infantil o la desescolarización,– se



han identificado 39 trabajos que, desde diferentes autores y autoras, instituciones públicas, privadas y ONGs, analizan la problemática vivida por estas infancias y juventudes. Dichas investigaciones han sido consultadas en los repositorios de la Universidad de Lasalle, la Universidad de Los Andes, La Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, La Universidad de Manizales, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Barcelona; así como de las bases de datos Scielo, Scopus, Jstor y CLACSO. Siendo esta última la más consultada.

Para el caso específico del tema relacionado a narrativas e infancias, los procesos investigativos fueron rastreados, clasificados y finalmente organizados según el orden presentado a continuación, a partir de las categorías que dan título a cada uno de los siguientes apartados.

### **5.1. Narrativas, identidad y experiencia**

Así, se rastrearon una veintena de trabajos relacionados con estos tres conceptos categoriales que dan cuenta de una relación de tipo *temporal y espacial* entre la identidad, las narrativas de la identidad y la experiencia. A partir de las apuestas teórico conceptuales de algunos trabajos, pero también metodológicas, se identifica que algunos enfoques sobre identidad y experiencia, (Botero, 2014; Castro, 2011; Dueñas, 2016; Escobar, Acosta, Talero y Peña 2015; Triviño, 2013) se dan a partir de concebir las narrativas como un puente cronológico entre lo vivido y lo representado.

En estas investigaciones, las identidades son en su mayoría el resultado de establecer una conexión entre los diferentes aspectos temporales de la

experiencia con un presente que desea enunciarse y hacerse manifiesto, muchas veces como testimonio (Dueñas, 2016; Escobar, Acosta, Talero y Peña 2015; Castro, 2011; Triviño 2013). Esa conexión constituye el trabajo que el sujeto adquiere en la búsqueda-construcción de la identidad, el cual consiste, principalmente, en la configuración de una narración de la vida propia que dé cuenta en retrospectiva, perspectiva y proyectiva de un sí mismx..

Bajo ese sentido, para construir evocaciones de los encuentros, saberes, paisajes, visiones, o emociones que consolidan ciertas subjetividades, o al menos que les dan forma, se deberá primero apelar a la conciencia del tiempo traducida en conciencia histórica, para narrar el acontecimiento y transformarlo en experiencia (Dueñas 2016), (Castro 2011).

En las investigaciones de Jiménez y Sánchez (2016), Farfán y González (2017), de Castro (2017), Sáenz (2017); la inmersión que se hace sobre la experiencia devela cómo las comunidades, que en el caso de las investigaciones resultan siendo educativas, comunales y barriales, en manos de actores como líderes elegidos por su edad, o los estudiantes de grados superiores, moldean formas de ser en las personas más jóvenes, o de grados inferiores, e implantan modelos de comportamiento a seguir durante la “vigencia” que tengan en el escenario comunitario, o en la escuela. Resulta significativo identificar cómo las narrativas visuales y musicales resaltan la individualidad de los participantes, sobre todo aquellos que se identificaban como escolares.

Los estudios estructurados desde las narrativas infantiles y/o juveniles, pretenden identificar las expresiones relacionadas con experiencias de lecturas y la diversidad, asociadas a las subjetividades de estudiantes y docentes, o bien de los más jóvenes y de los que no lo son. A la vez, analizan las manifestaciones y el lugar que ocupan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo el presupuesto de aportar en la redefinición de categorías pensadas como universales.

Respecto a las narrativas asociadas al estudio de la identidad en niños, niñas y jóvenes, las tesis de Ramírez y Téllez (2016), González (2011), Donoso, Espitia, Rodríguez (2018) y Gómez, Malagón, Roa (2017), indagan por una relación de la identidad, la experiencia y las narrativas, presente en la conciencia espacial y no tanto en la conciencia temporal.

Los investigadores y las investigadoras subrayan que los relatos escritos por los y las jóvenes son contextualizados según los espacios que habitan, que frecuentan o que los influyen, y al mismo tiempo constituyen una plataforma por la cual los y las jóvenes reflejan, re-crean y subvierten sus realidades sociopolíticas.

Durante el estudio emergieron los cuatro elementos identitarios que más se repetían en los relatos (Imágenes, Ser para el Otro, La música y La calle), dando cuenta de la existencia de una relación significativa entre la identidad como una construcción narrativa, y la participación de jóvenes en organizaciones juveniles.

Así pues, narrativas, identidad y experiencias han sido categorías de análisis estudiadas en varios contextos universitarios y de investigación que muestran la

relación simbiótica entre ellas, puesto que por lo general se ha encontrado que se concatenan en análisis sobre textos producidos por las comunidades en contextos determinados. Forman en sí mismas una perspectiva para abordar el trabajo tanto de observación como de producción con las niñas, niños y jóvenes trabajadores

## **5.2. Trabajo infantil y subjetividades**

El significado que tiene el trabajo para los niños, niñas y jóvenes es tan variado, que permite abrir el debate tanto a posturas tradicionales que existen sobre el trabajo infantil, que lo señalan como perjudicial para el normal desarrollo de la infancia, como a miradas más constructoras, quizá ancestrales también, que asumen el trabajo infantil como una actividad lúdica y familiar.

En el primer sentido, encontramos en el plano académico latinoamericano catorce investigaciones (14) que abordan el trabajo infantil desde una perspectiva de derecho, y desde una óptica proteccionista. Azócar (2015), Facciuto (2011), Picco y Galende (2001), Silva (2018) en Argentina Martínez (2010, 2011) y Muñoz y Aguirre, (2012) en Chile, Mendizábal (2011) y Miranda y Robles (2011) en México; Silva y Ramos (2011) en Costa Rica; Gentil (2017) en Brasil estudian desde una perspectiva psicológica, los problemas más importantes que pueden generarse en el desarrollo infantil de estos niños, niñas, y jóvenes expuestos al trabajo infantil. Las investigaciones se preguntan acerca de cómo el hecho de ser un niño, niña o joven trabajador impacta en la constitución subjetiva.

La subjetividad del niño, niña o joven se entiende como las operaciones físicas y mentales que ellos y ellas son potencialmente capaces de hacer y pensar; y que

les posibilitan el desarrollo de todos los ámbitos que los constituyan como personas (Picco y Galende, 2001).

En general, la problemática se amplía también a la alta permanencia en calle, argumentada desde exploraciones etnográficas que muestran modos en que la condición de trabajo infantil y permanencia en calle, subyace a la construcción de relaciones materno-filiales fracturadas; pletóricas de escenas de violencia dentro de las familias que llevan a tomar estas decisiones subjetivas.

A pesar de que en algunas investigaciones llevadas a cabo en la región el trabajo infantil es una consecuencia de relaciones afectivas maltratadas (Gentil, 2017; Mendizábal, 2011), en más de 60% las investigaciones refieren el trabajo infantil o bien como una de las causas del atraso económico y el deterioro social del continente (Azócar, 2015; Facciuto, 2011), o bien como una consecuencia del olvido estatal (Silva, 2018).

Se encontraron como causas en las investigaciones llevadas a cabo en Argentina, Brasil y Chile, que el trabajo de los y las menores depende, por un lado, de las características socioeconómicas de las familias de las que forman parte y, por otro, de las características específicas del contexto económico regional y nacional. Estas determinan en conjunto la forma, la oportunidad y los rasgos particulares que asume el trabajo infantil.

Ahora bien, en el segundo sentido acerca del trabajo infantil, esto es, aquel que lo asume como parte constitutiva del tejido familiar y comunitario; o bien como un factor siamés al ser social, las investigaciones encontradas (Spínola, 2012;

Estrada, 2007; Terra, 2007) ilustran, por un lado, y a través de etnografías y entrevistas semiestructuradas, que trabajar desde pequeños y pequeñas constituye un rasgo importante dentro de los miembros de las comunidades estudiadas, puesto que ilustra el grado de compromiso que se tiene respecto a los demás integrantes.

Para este tipo de trabajos investigativos (Estrada, 2007; Spínola, 2012; Terra, 2007), el trabajo infantil se asume de un modo distinto; como una expresión de la forma en la que se articulan los diferentes sectores económicos en una economía dependiente.

Esta perspectiva permite, al mismo tiempo, comprender el modo en que se genera el proceso –más amplio– de reproducción de las unidades familiares en situación de pobreza. El trabajo infantil así entendido debe conducirnos al estudio del fenómeno no sólo en relación con los efectos que la actividad laboral genera en los niños trabajadores, sino también con “[...] el contexto social y económico en el que tal actividad se lleva a cabo” (Estrada, 2007, p. 276).

Por otro lado, existen perspectivas de niños, niñas y jóvenes trabajadores que es necesario incluir. El Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores (Ifejant) tiene también una visión notablemente distinta sobre la infancia y el trabajo infantil a la adoptada por la mayoría de Instituciones que estudian el fenómeno. Este instituto apoya y

promueve el derecho de las niñas y los niños a trabajar<sup>1</sup>. (NATs. Revista y movimiento cultural, 2018)

La primera experiencia de organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores que puede rastrearse en Lima, Perú, en 1978, es la llamada Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (Manthoc). La segunda se dio en Brasil en 1985 y se denominó Movimiento de Meninos e Meninas da Rua, y “denunciaba la matanza y opresión de los niños de la calle” (Rausky, 2009, p. 14).

Luego estas experiencias se replicaron en otros países de América Central y en países andinos, como así también en países del continente asiático y africano. Siguiendo a Wintersberg (2003) algunas de las reivindicaciones más importantes de los NATs son: a) reconocimiento de los derechos de expresión y agrupación, reconocimiento de sus asociaciones e incorporación en las organizaciones sindicales; b) compatibilidad entre la escuela y el trabajo; se debe educar desde el trabajo y para el trabajo; c) reconocimiento del trabajo infantil como una actividad valiosa y no necesariamente explotadora con el correspondiente acceso a los beneficios de los trabajadores (protección social, en salud, etc.); d) fomento de la participación de los niños y niñas a nivel económico, y consideración de sus opiniones (Rausky, 2009).

---

<sup>1</sup> En el III Encuentro de Niños y Adolescentes Trabajadores de América Latina y el Caribe celebrado en Guatemala, se acordó el lanzamiento de la Revista Internacional NATs, y la creación de Ifejant, el cual debería garantizar la formación y capacitación de los colaboradores/educadores y las colaboradoras/educadoras de la Región. En cumplimiento a este mandato, se han desarrollado, desde 1993, actividades de formación en toda América Latina y el Caribe; y se ha editado la Revista Internacional NATs en tres lenguas.

Ahora bien, en Colombia las investigaciones sobre el tema (16) son, así mismo, variadas en sus formas de abordarlo. Albornoz y Cerón (2018), Cuevas (2016), Estrada y Mojica (2017), Merchán y Henao (2008), Montoya (2015), asumen el trabajo infantil y las subjetividades que emergen en el marco de las proposiciones teóricas del desarrollo a escala humana y el enfoque de las capacidades. En las cinco investigaciones se logran identificar tres núcleos temáticos: el género, la educación y la pobreza, que estructuran el análisis de la información describiendo temas que involucran a niños, niñas y jóvenes quienes viven en condición de vulnerabilidad y de alta permanencia en calle.

En los trabajos (Acebedo, Quejada y Yáñez, 2011; Albornoz y Cerón, 2018; Cuevas, 2016; Estrada y Mojica, 2017; Jaramillo, 2017; Merchán y Henao, 2008; Montoya, 2015) logra apreciarse que la intención permanente fue la de dirigir el análisis a los significados y vivencias que tiene el trabajo infantil en un grupo de niños, niñas y jóvenes trabajadores, por medio de textos narrativos, algunas veces cuentos, otras veces crónicas, que perfilaban las apuestas que cada uno y una tenían de su vida.

Por lo demás, se logra apreciar que los y las investigadoras continúan con la ruta iniciada por las pioneras en el tema (Gutiérrez de Pineda, 1975; Salazar, 1990-2006; Flórez, Knaul, Méndez, 1995; Muñoz, 1977), es decir, aquella por la cual las investigaciones toman las voces de los niños, niñas y jóvenes como motor, fuente y propósito de los trabajos.



Otras investigaciones halladas en Colombia (Amaya & Cante ,2009; Macías & Ortiz, 2009; Cruz & Romero, 2014) analizan la manera como los niños, niñas y jóvenes asumen el trabajo infantil y de qué forma este factor incide en su desarrollo psicosocial y en la percepción que tienen de la realidad. En ellas, se asume a partir de estudios de casos, que la necesidad económica es el detonante principal del trabajo infantil.

También, se encuentra la investigación de Sarmiento (2010), la cual distingue entre trabajo infantil masculino y femenino y profundiza sobre el hecho de que la costumbre crea situaciones específicas para hombres y mujeres. A su turno, Orozco (2012) diferencia entre el trabajo infantil urbano y el rural, y resalta que este último resulta más difícil de enfrentar por sus determinantes geográficas e históricas.

Para la mayoría de las investigaciones encontradas (Acebedo, Quejada y Yáñez, 2011; Amaya & Cante, 2009; Cruz & Romero, 2014; Albornoz y Cerón, 2018; Cuevas, 2016; Estrada y Mojica, 2017; Jaramillo, 2017; Macías & Ortiz, 2009, Merchán y Henao, 2008; Montoya, 2015), el trabajo infantil debe ser abordado por medio de acciones sociales en las que los objetivos individuales y los familiares puedan sincronizarse. No tener en cuenta los objetivos existenciales de niños y niñas genera perjuicios en la situación del futuro adulto, pues el costo de una baja escolaridad es ver reducida su oportunidad de ascenso socioeconómico (Orozco, 2012).

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

Con todo, la búsqueda de material bibliográfico que sirviera de antecedente para esta investigación bajo el amparo de las categorías trabajo infantil y subjetividades, arrojó como resultado que aunque es un tema abordado con potencia en las ciencias sociales y las educativas, no ha sido abordado a profundidad desde la perspectiva narrativa ni del análisis del discurso.

### **5.3. Narrativas literarias en torno a niños, niñas y jóvenes trabajadorxs**

Como abre bocas en torno a las tesis sobre el trabajo infantil en las artes literarias: Murillo es uno de los muchos artistas que realizó una serie sobre los niños y niñas de la calle, sus entornos y sus sensaciones. Este artista pintó varias obras que reflejan el mundo en el que viven los y las niñas marginadas, que fluctúan en la calle como péndulos, abandonados a su suerte, repitiendo el ciclo ya descrito por Cervantes en *Rinconete y Cortadillo*<sup>2</sup> (Cervantes, 2004).

En total se encontraron cinco investigaciones que rastrean la representación estética que tiene el trabajo infantil en la literatura (Josserme, 2007, 2013;

---

<sup>2</sup> <http://miguelde.cervantes.com/pdf/Rinconete%20y%20Cortadillo.pdf>

Raharjo, 2012; Salazar, 1990; Zhinin, 2010). Una que analiza el papel de la literatura en la creación de subjetividades infantiles (Mendoza y Marimón, 2017), además de cuatro que dialogan técnicamente con las políticas públicas para la erradicación del trabajo infantil (Arias, 2014; Bautista, 2016; Casas, 2006; Pérez 2010).

Pues bien, las investigaciones (Umpiérrez, 1996; Josserme, 2007; Salazar, 1990) referidas a la relación entre trabajo infantil en el arte, específicamente en el literario, parten del supuesto metodológico de que las obras literarias y/o cinematográficas, además de ser productos de la inventiva humana, dejan plasmadas en su desarrollo elementos del contexto histórico en que fueron creadas. Por lo tanto, resultan piezas enriquecedoras para el análisis de la construcción de categorías sociales.

Las tesis reunidas en la categoría (Umpiérrez, 1996; Josserme, 2007; Salazar, 1990), rastrean en diferentes obras literarias y cinematográficas, la concepción de maltrato y abuso de la niñez en situación de calle, y analizan la evolución de dichas categorías a través del tiempo (Josserme, 2013). Simultáneo, amplían la discusión en torno a las infancias trabajadoras pues señalan los problemas y las causas de los niños y niñas de la calle como un impacto de la Revolución Industrial, puesto que tras la incursión de la Industria en la vida cotidiana urbana, muchas familias fueron reemplazadas por máquinas, lo que generó desplazamiento hacia zonas concurridas y semáforos (Raharjo, 2012).

En las tesis revisadas (Umpiérrez, 1996; Josserme, 2007; Salazar, 1990), se concluye que en los textos literarios queda representado un discurso acerca de la niñez, un discurso que trasciende la mirada y pensamiento del autor; al tiempo, que la idea de niñez, así como la de la adolescencia, pues no aparece la de juventud en la literatura del siglo XIX, resultan construcciones sociales con cualidades particulares de cada época, en continuo devenir y cambio; y por último, que la temática elegida por cada autor responde a intereses y motivaciones personales, pero también a cuestiones sociales e históricas reinantes en el momento de su creación.

En estas tesis, a pesar de que no estudia el impacto de su lectura en niños y niñas del siglo XXI, el análisis que se hace del contexto novelado es relevante puesto que expone la importancia que tiene el tema del maltrato y el trabajo infantil para las estéticas burguesas como la literatura; en otras palabras, la presencia de temas como el trabajo infantil en la literatura, demuestra que las grandes esferas del poder han sido conscientes de su existencia desde el siglo XIX.

#### **5.4. Literatura y Subjetividades**

Se rastrearon aproximadamente treinta tesis relacionadas con la lectura de textos literarios y la construcción de subjetividades, pero ninguna de ellas conectada con infancias desescolarizadas o con ejercicios investigativos por fuera de la escuela. Por ello solo se referirá únicamente la de Mendoza y Marimón (2017), por cuanto intenta develar las transformaciones que se generan a partir de la lectura de obras narrativas en los estudiantes de séptimo grado.

A pesar de que esta investigación surge de las dificultades académicas observadas en los estudiantes, tales como la baja comprensión lectora, el desinterés y poco valor que se le asigna a la lectura de obras narrativas, es muy interesante cómo las autoras encuentran que la lectura de narrativas literarias contribuye al reconocimiento de sus mundos y propicia procesos de crecimiento personal, familiar y social.

### **5.5. Narrativas de política pública sobre la niñez y la juventud**

Bajo este esquema categorial, apreciamos tesis que analizan las narrativas que sustentan la política pública para erradicar el trabajo infantil desde distintos ángulos. Mientras que Arias (2014), indaga sobre las narrativas a través de las cuales en Colombia se ha problematizado la política pública para la erradicación del trabajo infantil y la protección de adolescentes trabajadores, Bautista (2016), visibiliza el análisis narrativo a partir de la identificación y contraste de relatos dentro de la política pública, para luego plantear tensiones para inferir posibilidades de aproximación (metanarrativas o agendas diferentes) sobre la situación socialmente problemática.

Así mismo, se indagaron estudios sobre las narrativas alternas de Organizaciones No Gubernamentales que perciben la problemática desde otras perspectivas diferentes a la que sustentan la política pública en Colombia, aportando herramientas para la discusión y el replanteamiento de la forma de ver esta situación en el país.

Así pues, en esta parte del levantamiento de antecedentes se aprecia cómo el concepto de narrativa es apropiado por la ciencia política para explicar el espectro de discursos gubernamentales y no gubernamentales para justificar una política, en este caso la del trabajo infantil.

## **6. Marco Teórico.**

En este apartado se hace un acercamiento a las categorías identidades/subjetividades, experiencia, trabajo infantil, narrativas, y representaciones sociales (política pública, relatos literarios) que soportan la investigación. Con dicha problematización, se busca develar la relación existente entre las construcciones teóricas propuestas por los diferentes autores alrededor de estas categorías, al tiempo que ponerlas en diálogo con los hallazgos de las investigaciones referidas en los antecedentes.

En ese sentido lo primero que se habrá de decir es que en esta investigación priman las palabras como herramientas de entendimiento. Como no se pueden medir, su significado cambia (Ibáñez, 2003). Según autores y autoras (Alvarado Salgado, Ospina Alvarado, 2018; Martínez y Quintero, 2016; Harré, 2018; Gergen, 2018), la causa del cambio son las relaciones, que expresan el vínculo de la persona con la otredad, es decir con su comunidad, sus creencias, juicios, valores y, desde luego, consigo mismo. Esta postura teórica resulta sumamente enriquecedora para la investigación social puesto que amplía la visión que se tenía

desde la óptica tradicional, que planteaba un ligamiento de la emoción a un proceso cognitivo del individuo.

Con las emociones como con las palabras que subyacen en las relaciones, se construyen narrativas. Éstas se caracterizan por muchas siluetas, pero por el objeto de la investigación nos interesan, por un lado, aquellas que permiten relacionarse con la historia personal, que muestran el impacto de la experiencia y la circunstancia en la persona, y que revelan y resignifican la concepción del mundo que se tiene.

Estas narrativas se comunican en intersección de memoria, imaginación y realidad. De ahí su pertinencia. Por el otro, se considera de gran valor investigativo, el analizar también las narrativas construidas desde las hegemonías discursivas, que en este caso específico corresponden a las de política pública para la erradicación del trabajo infantil, y las derivadas de las mediaciones culturales (productos culturales).

Este marco teórico se propone plantear un diálogo entre las narrativas entendidas como manifestación subjetiva, y por ende relacional, las narrativas como discursos hegemónicos de la política y la cultura, (política pública y relatos literarios) así como con la categoría de construcción de identidad.

### **6.1. Narrativas, identidad y experiencia**

La narrativa o las narrativas se entenderá(n) en la presente investigación como una vertiente investigativa social, dentro de la perspectiva cualitativa. Constituye

un fenómeno que ha venido ganando espacio en el campo de las ciencias sociales y se inscribe en lo que Denzin (2003) denomina “giro narrativo”, es decir, postulados que asumen la narración o las narrativas, como esencia ontológica de la vida social y, a la vez, como un camino para adquirir conocimiento.

“Vivimos en el momento de la narración; está produciéndose el giro narrativo en las ciencias sociales... Todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato. De hecho, como académicos somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente y llamamos teorías a esas historias” (Denzin, 2003, p. 12, en Blanco, 2011, p. 123).

La idea que la gente estructura su experiencia a través de historias, de que es una constructora natural de relatos (Josselson, 2006), denota un carácter social y político de las personas que antes no se les atribuía. De acuerdo con Polkinghorne (1995), la narración es “la única forma lingüística adecuada para mostrar la existencia humana como acción contextualizada. Las descripciones narrativas muestran que la actividad humana es una implicación en el mundo con propósito” (p. 5).

Sparkes y Devín (2010), plantean que las narrativas también se han considerado adecuadas para comprender los significados con el que las personas componemos el mundo. El significado resulta básico para el ser humano y su naturaleza humana supone la construcción activa de significado. En este sentido, el estudio de los relatos y las historias permite comprender los significados que se expresan, organizan y crean en ellas (Bruner, 2002).



A pesar de que la experiencia del yo puede situarse también en los límites del lenguaje, a través de las narrativas damos cuenta de un sentido de identidad que si bien no es la identidad en sí misma, la consolida, la de forma exterior.

Kennet Gergen (1999) identifica seis características de las narraciones que aquí parafrasearemos:

-Una historia con un argumento que está penetrado de valores, ya que las narraciones son estructuras evaluativas que conllevan una posición moral.

-Un relato entendible en el que los acontecimientos son seleccionados para construir una trama pertinente y significativa.

-Los acontecimientos están organizados de manera ordenada.

-Los personajes poseen identidades continuas a lo largo del tiempo.

-Relaciones causales que construyen los fundamentos del esquema contado.

-Una estructura que posee un comienzo y un final, que crea una direccionalidad y contiene una cierta percepción de propósito.

Estas características exponen la narración como una construcción social de la que se sirven los sujetos para contar sus historias y estructurar un sentido de existencia a partir de los significados que se descubren. Como señala Bruner (1997), “la narración es la forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura” (p. 15).

A partir del planteamiento de Gergen (2007) acerca de que todas las personas tienen en sí mismas multitudes, y las descripciones acerca de sí mismas, al igual que las descripciones hechas por otros y otras, desconocen diversas posibilidades de ser que están ocultas y que pueden surgir, es posible resignificar las experiencias a través de las narrativas y “construir presentes en los que se encuentren la memoria del pasado y la proyección del futuro” (Ospina Alvarado, 2021, p. 234), ya que "con cada nueva versión, las personas reescriben sus vidas" (White & Epston, 1993, p. 30).

El desplazamiento que de lo individual a lo social en las narraciones realiza Gergen (1996, 1998, 2006) devela un rasgo de las narrativas que interesa en esta investigación y es la de la gestión conjunta de la realidad, es decir, la construcción y consenso de un significado práctico social (Morales, 2005). Este significado es logrado por medio de las narraciones las cuales, haciendo uso del lenguaje como proceso microsocial, se convierten en “el sostenimiento de las relaciones sociales” (Morales, 2005. p. 55).

Gergen pone la relevancia de estos relatos en tanto son movilizados de la inteligibilidad de un yo mismo y de los y las demás. En ese sentido, están inmersos en la acción social, la resumen, dejando ver no solo los acontecimientos en el plano social, colectivo, sino que permiten la comprensión de un marco de circunstancias dado en el futuro. En palabras de Gergen (1996), “...bajo este punto de vista, las narraciones, más que reflejar, crean el sentido de lo que [es real]” (p.112).

Dicha movilización en las narrativas de niños, niñas y jóvenes protagonistas y coautores(as) de esta investigación, se entenderán como generativas (Ospina Alvarado, 2021) a partir de la interpretación de que al ser nombrados en las narrativas de sus agentes relacionales o en las propias y ser reconocidos desde sus potencias, peculiaridades y rasgos personales “transitan los caminos y prácticas cotidianas de paz, democracia y reconciliación.” (Alvarado et al., 2012; p.274)

Rafael Echevarría (1994), plantea así la cuestión sobre la el lenguaje generativo:

Los seres humanos modelamos nuestra identidad y el mundo en que vivimos, a través del lenguaje. La forma como operamos en el lenguaje es el factor quizás más importante para definir la forma como seremos vistos por lo demás y por nosotros mismos. Descubriremos pronto cómo la identidad personal, la nuestra y la de los demás, es un fenómeno estrictamente lingüístico, una construcción lingüística. Lo mismo sucede con el mundo en que vivimos. Poblado de entidades, relaciones, acciones y eventos, nuestro mundo se constituye en el lenguaje. Distintos mundos emergen según el tipo de distinciones lingüísticas que seamos capaces de realizar, la manera como las relacionemos entre sí y de acuerdo al tipo de juegos de lenguaje con los que operamos en él (Echevarría, 1994, p. 23).

La visión ontológica que plantea Echevarría en cuanto a que la identidad personal, y la de los demás, constituye un fenómeno lingüístico, resulta de vital importancia para los propósitos investigativos de este texto dado que las narrativas de los niños, niñas y jóvenes trabajadores son entendidas como historias personales y comunitarias que cuentan la identidad como una experiencia social.

Esta característica de “contar” nuestra historia personal, de construirla a modo de relato, de narrativa según la postura de Gergen (1997, 2001), Durán, Medina, González & Rolón (2007) y White y Epston (1993), permite comprender la categoría de identidad como una historia que contamos acerca de nosotros mismos, que “nos posiciona en el mundo” (Echevarría, 1994, p. 144).

Respecto a la categoría de experiencia, se retoman los planteamientos de Dewey (1934), quien al mismo tiempo da un sustento para la noción de literatura: “...Tener una experiencia, es sentir la completitud de una situación, de un acontecimiento, en el que sus partes integrantes, si se advierten, se jalonean entre sí, formando una tensión (...) Esta unidad es la cualidad estética de la experiencia” (Dewey, 1934, en Morales, 2005, p. 209). Esta tensión permite comprender la experiencia como una construcción y reconstrucción de la experiencia de vida de un sujeto en el sentido que una nueva información, acontecimiento o vivencias se articulan en torno a circunstancias elaboradas en la interacción anterior con una situación dada. La unidad no es otra cosa que el hábito formado y fomentado como esquema a través del cual la experiencia se manifiesta como una suerte de paisaje de una realidad mental.

## **6.2. Literatura y subjetividades**

Habría que decir, por lo demás, que las narrativas no solo están presentes o se diseñan dentro de los sentidos propios de los sujetos. Tanto las explicaciones que construyen la ciencia como los relatos de ámbito histórico, filosófico, literario o

religioso que conforman el sistema cultural de las sociedades, son narrativas (Gergen, 2007; Ehevarría, 2005) y son parte del acto de hacer del lenguaje una morada del ser (Heidegger, 1982).

Puesto que estos sentidos que los sujetos atribuyen a las narrativas propias y contextuales se construyen socialmente a partir de elementos culturales como el lenguaje, las disciplinas científicas y los discursos ideológicos (Bruner, 1991, 2004), sus distintas formas de incursión en las experiencias se crean a partir de esta dicotomía discursiva, generando al tiempo, también, distintas maneras de afrontarlo. En el paradigma posmoderno este encuadre sociolingüístico desplaza la dualidad entre el individuo y el mundo, y convoca a comprender la realidad como un conjunto de pensamientos vinculados a la cultura en forma de telares lingüísticos compartidos por todos.

Uno de los telares de los que hablamos es la literatura. En la investigación nos interesa como categoría no desde su relación (determinante) con la cultura y los procesos culturales a lo largo del tiempo, sino desde su estructura de relato (Gergen, 1994, 1996), su poetización del lenguaje (Ricoeur, 1975), su relación con la psicología social y la psicología en general (Potter, Stringer, Wetherell, 1984) y por ser, desde luego, el espacio donde confluirán los participantes y coautores(as).

Si la vida es un acontecimiento narrativo (Gergen, 1996), podemos afirmar que la literatura y las narrativas generativas poseen el atributo de hacer la vida una cadena de sucesos comprensibles.

Ahora bien, es importante recalcar que la noción de literatura dentro de la investigación no tiene solamente una relación metodológica sino teórica; interesa determinar qué tanto ha influido el discurso literario, la narrativa literaria, en la consolidación de una(s) determinada(s) subjetividad(es) en relación con la infancia.

En este sentido, al menos en la tradición judeo-cristiana, que está en la base de la cultura occidental, el niño resume las principales virtudes de la humanidad. En él confluyen, por caso, la simpleza de mirada y el valor de la inocencia. La literatura universal da cuenta de esta preferencia de enfoque hacia la etapa temprana, haciéndola pletórica de metáforas ensoñadoras (Goldin, 2001).

¿A quiénes llama niños y niñas la narrativa literaria? ¿Al paraíso de la inocencia perdida, al reino del placer y el juego, al período de la vida donde no se dispone de poder alguno? Cuándo acaba y, sobre todo, cómo se vive y entiende esta etapa son cuestiones que varían en cada cultura y momento histórico. Los parámetros biológicos son apenas un asidero pues incluso "...las cuestiones más biológicas como el destete o la edad de caminar" (De Mause, 1982, p. 66), "tienen implicaciones... profundamente culturales". (De Mause, 1982, 87).

La literatura que socialmente se ha llamado infantil también es un objeto complicado conceptualmente. ¿Se debe pensar en canciones de cuna? ¿Comienza con los cuentos de hadas? ¿Es literatura para niños y niñas todo lo escrito para ellos y ellas?

Aunque no es un propósito de esta investigación responder estas preguntas, resulta pertinente tenerlas en consideración del lector para que no pasen desapercibidas.

Para fijar entonces el referente conceptual y teórico por el cual se abordará la categoría, es necesario dar cuenta de la forma en que se constituyen los niños como sujetos a partir del contacto con la literatura; para ello debemos poner el acento en la apropiación de estas narrativas literarias, y eso nos remite a un doble movimiento propuesto por Paul Hazard (1994): la literatura leída por los niños y las niñas, aunque no fuera escrita para ellos y ellas, y la literatura discriminada por ellos y ellas, a pesar de que les fuera dedicada. Pues, como en todo proceso de definición de la identidad, “tanto la apropiación motivada por el gusto como el rechazo son significativos” (Hazard, 1994, p. 104).

### **6.3. Narrativas literarias en torno a la infancia**

En este apartado de la investigación, queremos limitar el análisis de las narrativas literarias a las denominadas comúnmente como de hadas, o infantiles; El rastreo será a partir de cuentos de Charles Perrault, (2000) los cuales hacen parte de tradiciones orales francesas y alemanas.

Así las cosas, resulta importante en primer lugar aclarar etimológicamente la perspectiva desde la cual, desde el discurso literario, se hablará de niños y niñas que un un caso muy particular, se adscriben a la categoría de infancia, palabra

que proviene de latín *infan - tia*, que significa literalmente “mudez” (RAE; Casas, 2006).

Por lo demás y sólo como una suerte de acotación, esta es una de las razones por las cuales en la investigación no se habla de infancias, sino del y de la que no se escucha, debido al carácter fenomenológico que la estructura. Aún así, la infancia tiene diferentes nombres y habita distintos espacios (Kohan, 2009).

Según Ariés (1987), los cambios en la manera de entender el concepto de infancia tendrían que ver con los modos de organización socioeconómica de las sociedades; “las formas o pautas de crianza, los intereses sociopolíticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas, el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y con el desarrollo de políticas sociales al respecto” (Espinoza, 2015, p.7).

Sosenski y Jackson (2012), analizan las distintas interpretaciones y representaciones que se han hecho del concepto de infancia en América Latina, exponiendo con mucho rigor la plasticidad de la categoría a lo largo del tiempo, para proponer de lúcida manera una enunciación plural cuando se pretenda hablar de infancia.

Para Philippe Ariés (1987), el descubrimiento de la infancia, es decir el momento en que se comenzó a percibir la niñez como un estadio singular y se brindó un trato especial a los menores, permitió que la literatura sobre niños pasara de ser una literatura para ser escuchada y acatada a una literatura para niños, que busca o



propicia, de diversas formas, “el diálogo, la participación activa de éstos y éstas en el mundo” (Goldín, 2001, p. 6).

El problema que subyace a este propósito es su incidencia en la construcción de una subjetividad hegemónica sobre la infancia; la cual moldea una forma de pensar a los niños, niñas y jóvenes como sujetos con una continuidad perenne de sus estructuras psíquicas y con la necesidad de ser dotados de valores de fantasía para su desarrollo (Sosenski, 2012).

Aún así, hay autores que no ven en la literatura una fuente de análisis para la psicología infantil sino como discursos histórico-alternativos que exponen una transformación social (Sosenski, Osorio Gumá, 2012). Robert Darnton (1987) plantea que al contrario de lo que supone Bettelheim, sobre la permanente presencia de la literatura como coautora de la identidad que históricamente le ha sido heredada a la infancia, esto no prueba la existencia de una atemporalidad de las estructuras psíquicas profundas de los niños y las niñas sino que constituye una fuente histórica de muy alto valor.

Los cuentos son de hecho documentos históricos. Han evolucionado durante muchos siglos y han adoptado diferentes formas en diferentes tradiciones culturales. En vez de expresar el funcionamiento inmutable del ser interior del hombre, sugieren que las *m e n t a l i t é s* han cambiado (Darnton, 1987, p. 19).

Con Darnton (1987) más que con Bettelheim (1980), entendemos por qué son tan valiosos los relatos literarios como testimonios historiográficos, y es que, según este autor, la literatura nos muestra el sentido de la vida, la forma en que

concebían el mundo y se manejaban en él inmensas masas de analfabetos que han desaparecido sin dejar mayor huella, justamente porque no podían escribir (Darnton, 1987). Estas multitudes son el sustrato a partir del cual hemos construido nuestro presente, por mucho que nos hayamos distanciado de ellas. Por eso conocer la forma en que vivían y concebían la vida nos permite “comprender el largo proceso civilizatorio en el que aún estamos inmersos” (Darnton, 1987, p. 20).

Darnton (1987) nos explica que en los cuentos de hadas se ilustran las profundas diferencias entre aspectos de nuestra vida cotidiana y la de las generaciones que nos precedieron. Por ejemplo, las relaciones entre el mundo adulto y el mundo de los niños que son un elemento fundamental dentro del discurso de la fantasía literaria. Esta cuestión resulta remarcable puesto que justifica la elección de los relatos literarios en la investigación, por encima de otros que hoy parecen estar más en contacto con los niños, niñas y jóvenes.

En este proyecto se parte de entender que las narrativas literarias contemporáneas que permean a los niños, niñas y jóvenes (novelas gráficas, cuentos fragmentados, relatos fantasmagóricos entre otros) actúan como la literatura en tiempos del siglo XVII, principios del XVIII, cuando el trato hacia los niños no estaba pautado por las normas pedagógicas que luego empezarían a prosperar con el Neoclasicismo y que hoy se aprecian sobre todo en los productos visuales (Lipovetsky, 2000, Ricoeur, 1998).

Paul Ricoeur (2001) se refiere a las parábolas como entes literarios narrativos en los que una ficción que permanece cerca de lo cotidiano efectúa un desplazamiento metafórico que transfiere el sentido de la experiencia de vida hacia situaciones existenciales. Así, podemos entender a partir de este supuesto, que las narrativas literarias resignifican la vida a través de la ficción del relato.

Las narrativas literarias como las de Perrault (2000), o contemporáneamente como las de las novelas gráficas o los cuentos, permiten a los lectores y las lectoras o escuchas de los cuentos vagar entre la complejidad de la vida, y no limita sus apropiaciones a un ámbito pedagógico, de ocio o político, según sea el caso.

Aún así, es necesario también plantear la otra visión que se ha tenido desde la literatura sobre la niñez: en la tradición literaria judeo-cristiana, que está en la base de la cultura occidental, el niño y la niña resumen las principales virtudes de la humanidad. En él confluyen, por caso, la simpleza de mirada y el valor de la inocencia.

La literatura universal da cuenta de esta preferencia hacia la etapa temprana, al punto que su superación, por el desarrollo de los años, es vista casi como un paraíso perdido. Hay una reivindicación de los primeros años en “El Principito”, la obra cumbre de Antoine de Saint-Exupéry (1994). La enseñanza de este libro, uno de los más leídos en el mundo, es que para ser feliz no hay que dejar de ser niños y niñas. “Lo esencial es invisible a los ojos”, (Exupéry, 1994, p. 34), la frase que ha hecho célebre a esta obra, sugiere que las personas mayores tenemos atrofiada la capacidad de comprender las cosas por sí mismas.

Los niños y las niñas, tienen para la literatura, una visión diferente del mundo. Ellos miran a través de la inocencia y la imaginación. Una mirada intuitiva, no contaminada por la cultura, les permitiría capturar el misterio esencial de las cosas (Lorenzo, 2000). Esa filosofía de la infancia, que el paso de los años estropea en mayor medida, choca con la frialdad y el escepticismo de la adultez.

Así las cosas, parece ser que la visión de la niñez que ha ofrecido el arte, y que por lo demás es hegemónico, equivale a una ficción, puesto que según se ve, el niño y la niña estaría en condiciones de ver más allá de los fenómenos, de contemplar el secreto que anida en las cosas, que es la cualidad que se le pide al artista. Se trataría de un conocimiento intuitivo del mundo, una representación pura de la realidad, no perturbada por el querer o por la excitación de la voluntad de poder o de adquisición, propia del hombre adulto.

El niño, la niña e incluso el joven parece entonces resumirse en esta visión literaria en una suerte de sinónimo de inocencia, un término de origen latino, en el que “in” equivale a negación, en tanto que “nocere” significa producir daño.

#### **6.4. Propositiones normativas en torno a la niñez.**

Del otro lado tenemos la visión que de la niñez nos aportan las políticas públicas. Al respecto, éstas se amparan en la afirmación de que el enfoque de derechos y de desarrollo humano ha marcado la evolución de las políticas públicas en materia de infancia y adolescencia. Como los niños, niñas y adolescentes, nos dice la norma, son sujetos prevalentes de derecho, cuentan con un plexo normativo

robusto, cuya máxima expresión a nivel internacional es la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) adoptada por el país mediante la Ley 12 de 1991.

La política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2013 lo plantea de esta forma:

(...) que bajo la doctrina de la protección integral define los corresponsables e imperativos para garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes, guiando sus acciones desde el principio del interés superior. En coherencia, la Constitución Política de Colombia (1991) incorpora el interés superior y la prevalencia de derechos de niñas, niños y adolescentes y establece en el Artículo 44 la obligación corresponsable al Estado, la familia y la sociedad civil de asistirlos y protegerlos, para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Colombia, a través del Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006, establece la protección integral de las niñas, niños y adolescentes y promueve la garantía para el goce efectivo de sus derechos y libertades. Así mismo, define normas sustantivas y procesales para su protección integral, reconociéndolos como sujetos plenos de derechos, en condiciones de igualdad y de equidad. El Código orienta que son las políticas públicas el instrumento de materialización de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030, p. 25-26).

Este marco jurídico se compone de normatividades a nivel nacional e internacional que sustentan la importancia de la protección y la garantía de los derechos fundamentales y primarios de los niños, niñas y jóvenes. A nivel nacional, la normatividad está regulada principalmente por la constitución política de 1991, la cual en su artículo No. 44 del capítulo 2 de derechos sociales, económicos y culturales, refleja la importancia de la protección y la garantía de la integridad de

los niños, niñas y jóvenes, desde el Estado, la familia y la sociedad, ya que “...estos son los principales garantes de una calidad de vida” (Cuevas, 2016, p. 28).

Adicionalmente, se encuentran las políticas públicas, las cuales son un medio por el cual el Estado busca dar respuestas a problemáticas socialmente percibidas. Lo anterior a partir de las exigencias que requieren tanto niños como adolescentes y a la luz del código de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006) que regula estos mismos.

Bajo estos parámetros normativos y legislativos que hacen las veces de definiciones sobre la niñez, se puede observar cómo para el Estado la niñez es un estado de indefensión, en el cual el Estado debe hacer presencia normativa y proteccionista, dado que los niños, niñas y como los denominan, los adolescentes, requieren de un cuidado especial para poder “desarrollarse” como ciudadanos a partir de los dispositivos escolares y de recreación.

Así las cosas, no terminan por diferenciarse mucho los discursos normativos y literarios frente a las infancias. Porque si bien en el estético/literario parece haber una proyección más vital de la niñez, una amplitud en sus dimensiones pragmáticas, una comprensión más compleja de lo que significa ser niño, niña o joven; en los dos persiste la idea de salvarlos y salvarlas de la inercia adulta, del peligro permanente, de los vicios que aún no poseen.

## **6.5. Trabajo infantil y subjetividades**

Los discursos en torno al trabajo infantil que se tendrán en cuenta son los contruidos desde el Estado, los culturales/literarios y aquellos adscritos a movimientos que defienden la organización de las infancias trabajadoras. Para concertar al menos una definición tentativa, nos iremos con la de Sauri (2012), quien plantea que "trabajo infantil se ha considerado como un fenómeno que ocurre como causa del sistema político-económico que rige la sociedad y lo ha convertido en una necesidad" (p. 18).

En los primeros discursos, es decir, en aquellos contruidos desde el Estado, los niños, las niñas y los jóvenes que viven dentro de este escenario (T.I Trabajo Infantil) lo hacen, según la postura oficial, como consecuencia de situaciones económicas, culturales, políticas y sociales que permean su núcleo familiar y su integridad personal. Para el discurso estatal, el TI no puede ser un tema ajeno a las políticas de los gobiernos o a la intervención colectiva internacional, por eso desde allí se deben formular soluciones para la prevención y la erradicación del fenómeno.

No obstante, dentro del contexto cultural, hay algunas actividades que son aceptadas, debido a que "...promueven el conocimiento y la preservación de tradiciones a las futuras generaciones" (Cuevas, 2016, p. 12); ejemplos de esto son la pesca, la ganadería o los cultivos familiares, que a pesar de tener alto nivel de riesgo, son considerados como prácticas educativas para los niños y las niñas, ello porque se busca desde las familias que aprendan sobre la situación económica de éstas (OIT, 2010).

Organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia han trabajado en la erradicación y en la prevención de este fenómeno social. Igualmente, la OIT y la UNICEF coinciden en que la fase de crecimiento de los niños, las niñas y los jóvenes, debe ser aquella en la que el niño o adolescente goce plenamente del derecho a estudiar y tener una recreación activa (Peiró y Rausky, 2009), para así tener un desarrollo personal óptimo reflejado en las oportunidades a futuro.

En el país las políticas públicas han girado en torno a esta concepción sobre la infancia. En el Plan de Desarrollo el Estado colombiano ha desplegado desde hace más de veinte años una campaña para asumir a los niños niñas y jóvenes como sujetos de derechos, lo cual se traduce fundamentalmente a un trato como sujetos-estudiantes y sujetos merecedores de un trato recreativo.

Desde 1991, el trabajo infantil visto desde las políticas públicas, "...niega los derechos de los niños, niñas y jóvenes e impide su pleno desarrollo" (Salazar, 2000, p.157).

Pero el trabajo infantil no es, como se ha insistido, un tema exclusivo de la normativa legal. También desde los discursos culturales, esencialmente el literario, este fenómeno social ha sido temática relevante. No obstante, como se apuntó en el estado del arte, existen pocas investigaciones sobre el tema. Para analizar las narrativas literarias en torno al trabajo infantil propondremos dos momentos discursivos: el que se da en el contexto medieval y el victoriano.



Caballero (2002) explica la contradictoria condición de las infancias entrado el aburguesamiento y posterior urbanización de las ciudades europeas. Del importante puesto que el niño va ocupando a partir del siglo XVI en las preocupaciones del padre y de la madre, y que deja testimonio en las bellas pinturas de Murillo por ejemplo<sup>3</sup>, a la visión marginal de los niños, niñas y jóvenes empobrecidos de los que da cuenta la literatura en libros como el Lazarillo de Tormes (Anónimo, 1994), o Las novelas ejemplares (Cervantes, 1998)

Pérez de Herrera (1975) cuenta que

Algunos, y muchos, a sus hijos e hijas en naciendo los tuercen los pies o manos; y aun se dice que les ciegan algunas veces para que, quedando de aquella suerte, usen el oficio que ellos han tenido y les ayuden a juntar dinero (p.27).

(Pérez, 1975, Kagan 1975, Ariés 1987, Gélis 1992, en Caballero, 2002), refieren que una vez efectuada la primera comunión se iniciaba una "dura transición" a la vida adulta, la denominada "edad de discreción" (Ariés, 1987, p. 10 y 488). Si se sobrevivía al periodo del "mimoseo", comenzaba lo que Ariés (1987) y Bruner (1998) han denominado aprendizaje; aprendizaje doméstico, del juego, de las reglas de pertenencia a una comunidad, de la vida.

Los niños se educaban y aprendían a vivir por propio aprendizaje, por el contacto diario con los adultos, con quienes autoasimilaban lo necesario al ayudar a los mayores. Este aprendizaje social estaba basado en la experiencia, es decir, en la costumbre y adquisición individual de los principios de la vida (Schindler, 1996, p. 308).

---

<sup>3</sup> "Muchacha con flores", Bartolomé Murillo (1664), Niños comiendo pastel (1670),

Así mismo, lo concerniente con la educación de los niños, niñas y jóvenes, que según la literatura medieval se daba sobre la práctica, constituía un aprendizaje oral y a partir del ejemplo que se “interiorizaba gracias a la memoria y la repetición” (Lemeunier. 1980, p. 131).

En el transcurso del siglo XVII la Iglesia y el Estado comenzaron a hacerse cargo del sistema educativo que se desplazó de la intimidad doméstica al marco de la escuela. Se deseaba, ante todo, evitar la mala crianza del niño y sustituir el ambiente afectivo y permisivo, que había prevalecido durante el s. XVI, por el imperativo de las normas. Pero la escuela del Seiscientos funcionaba mal, con métodos de pura memorización y una disciplina mecánica. Entre los siete y los doce años se adquirían las primeras nociones: leer, escribir y contar; la educación no era, en modo alguno, un entretenimiento alegre, por eso se esperaba con ansia la hora de escapar de la escuela aprendiendo como fuera un trabajo manual (Abbagnano y Visalberghi. 1981).

Vemos así como la visión social que se tenía respecto al trabajo infantil, pero en general a la infancia durante la Edad Media, está atravesada por discursos realistas que dan cuenta de un momento complejo para la humanidad, con los niños, niñas y jóvenes determinados por la necesidad de ser escolarizados y tecnificados debido a la expansión de las ciudades y la prisa para que se conviertan en potencial de ingresos.

Algo similar ocurrió en el siglo XVIII, en el período comprendido entre 1750 y 1820 cuando la sociedad pasó hacia la industrialización de la economía. La Revolución

Industrial trajo consigo una serie de avances tecnológicos y científicos, que transformaron por completo, la sociedad y la economía de los países en los que tuvo lugar.

Estos avances y transformaciones no tuvieron el mismo impacto sobre todos los estratos de la sociedad de la época. Así, por ejemplo, los avances médicos y farmacéuticos, complementados con una mejora en la alimentación, debido a la aparición de excedentes agrícolas, trajeron consigo un incremento en la esperanza de vida, así como un descenso de la mortalidad infantil.

Sin embargo, los avances tecnológicos y económicos, a la vez que mejoraron las formas de producción y los métodos de trabajo en la industria y en la agricultura, supusieron un deterioro en la vida de los trabajadores y sus familias, puesto que la implantación de la tecnología disminuyó y abarató la mano de obra en las fábricas (Hauser, 1992), además, en esta época, aún estaban prohibidas las asociaciones de trabajadores, y tampoco existían leyes laborales que pudieran chocar con el espíritu del liberalismo económico.

Ahora bien, teniendo presentes los discursos o narrativas que se han erigido en torno al trabajo infantil y desde luego sobre la infancia, vale la pena preguntarse por las caracterizaciones conceptuales que subyacen en dichas estructuras o relatos y por las apropiaciones que de ellos han hecho las personas.

A estas apropiaciones particulares las llamaremos subjetividades, y las tomaremos en cuenta en tanto que a través de ellas se destaca el hecho de que la realidad tiene un componente constitutivo que incluye a las personas de manera integral,

es decir, que nos permite entender el entramado relacional que nos configura en, desde y hacia el lenguaje y las relaciones.

González (2004) pone énfasis en la categoría de subjetividad social/subjetividades sociales como correlato del amplio e intrincado sistema de producción subjetivo y social, incluyendo de esta manera tanto la historia del sujeto, como los contextos sociales en los que se desenvuelve.

Gergen (1982, 1984, 1997, 1999), analiza la subjetividad justamente a partir de los horizontes históricos y las experiencias del sujeto, definidos por sus prácticas interpretativas, las cuales se dan por construcciones sociales; volcando el interés de la vida psíquica a la construcción de las realidades sociales. Algo fundamental pues, tal como lo afirma Alvarado y Ospina-Alvarado (2009), a pesar de que no se habla propiamente de subjetividades sociales o políticas, su lectura de la realidad pasa por una construcción colectiva de sentido.

Justamente Alvarado, Ospina-Alvarado y García (2012) problematizan la subjetividad con el concepto de socialización, retomando a Znaniecki para hablar y complejizar la categoría de subjetividad desde su carácter constructorista social.

Con el término subjetividades se pretende pues, sumar en una categoría de amplio nivel de generalidad, el accionar de una serie de discursos, procesos, sistemas y sentidos construidos que fortaleciéndose en el uso y la práctica, se sintetizan en un conjunto de construcciones relacionales. Ello va en línea con los planteamientos de González (2000; 2007) sobre la subjetividad desde una

perspectiva histórico-cultural, bajo la cual, esta se asume como “sistema procesal, plurideterminado, contradictorio (...) no caracterizado por invariantes estructurales que permitan construcciones universales sobre la naturaleza humana” (2000, p. 25).

Puesto que los sentidos propios del sujeto se construyen socialmente a partir de elementos culturales como el lenguaje, las disciplinas científicas y los discursos ideológicos (Bruner, 1991, 2004) esta dicotomía discursiva que crea la realidad del problema, genera también distintas maneras de afrontarlo. En el paradigma posmoderno este encuadre sociolingüístico desplaza la dualidad entre el individuo y el mundo, y convoca a comprender la realidad como un conjunto de construcciones sociales vinculadas a la cultura en forma de telares lingüísticos compartidos por todos.

Cuando se habla de discurso posmoderno se quiere en este trabajo implicar necesariamente un posicionamiento frente a una nueva visión de la persona y del mundo; un rechazo de los discursos hegemónicos y mono vocálicos; el lenguaje como un ícono del mundo real, proponiendo la coherencia y la viabilidad como valores epistémicos; y, fundamentalmente, el conocimiento comprendido como una práctica discursiva socialmente construida, con múltiples narrativas, considerando múltiples posibilidades y versiones (Anderson, 1990; Foucault, 1978; Gergen, 1985; Ibañez, 1992; Magnabosco, 2014).

Así pues, es a través de este embalaje teórico, de estas categorías y sus amparos, que se aplicarán una serie de apuestas metodológicas para dar cuenta

de las relaciones discursivas entre las narrativas sobre la infancia, el trabajo infantil y aquellas construidas por los niños, niñas y jóvenes trabajadores.

## **7. Metodología**

La construcción de la realidad posee un carácter relacional e histórico. Reconoce el contexto como un proceso social, racional, histórico, lingüístico y cultural, subrayando el papel del lenguaje (Rasera & Japur, 2005, 2007). Desde la perspectiva construccionista social, el sujeto se construye a partir de la interpretación que da a su experiencia y a la de los demás; surge de los significados colectivos que aparecen en la interacción con otros en una cultura específica (Bruner, en Galicia, 2004).

El Construccionismo Social es un abordaje teórico posmoderno que se manifiesta en un conjunto de principios y derivaciones prácticas organizadas por los enfoques constructivistas y construccionista social (Magnabosco, 2014); No obstante, Gergen (2007, 2013), no integra los enfoques en el construccionismo social, sino que equipara esta corriente con la perspectiva construccionista social, mostrando algunos elementos en común y algunas distancias con el constructivismo.

Con todo, esta corriente de pensamiento plantea que los seres humanos vivimos en mundos de significado, los cuales están directamente relacionados con la acción y se construyen en las relaciones de las cuales participamos en las cuales se encuentran tanto la historia personal como la cultura compartida (Gergen, 2007; en Ospina, Carmona, Alvarado, 2014).

Siguiendo los planteamientos de Gergen (2007, en Alvarado, Ospina y Sánchez, 2015), el desplazamiento del conocimiento individual a la construcción conjunta de conocimiento permite ver en los actores y actrices del contexto sujetos activos, productores de sentido. Cuestionar el conocimiento de un mundo objetivo en el que es posible predecir y controlar el conocer, sin la mediación subjetiva, así como los procesos mentales y las relaciones causales que se producen como consecuencia en el comportamiento humano es el enfoque construccionista social que ampara esta investigación.

Como lo afirman Alvarado, Ospina y Sánchez (2015), el construccionismo social consiste en "...centrarse en la construcción social del mundo, lo que implica entender que el conocimiento considerado objetivo se construye en las relaciones, en las coordinaciones lingüísticas como interpretaciones de lo que se observa, coordinaciones marcadas por ciertas especificidades culturales" (p. 994). En este orden de ideas, pasar del lenguaje como portador de una única verdad al lenguaje como un medio en la construcción de múltiples realidades locales implicará una postura construccionista social de la realidad (Gergen, 2007).

Dicho reposicionamiento telúrico/teórico, por llamarlo de alguna manera, consistente en trasladar la mirada de lo constitutivo a lo relacional, utiliza el lenguaje como herramienta que construye esos distintos mundos sociales. Esto supone que el significado de cualquier vivencia dependerá del contexto, y "los insumos para elaborar esa significación no siempre se hallarán en la persona misma, sino en sus relaciones" (Magnabosco, 2014, p. 222).

Estas pistas pueden tener forma de metáforas, lenguajes no verbales, espacialidades, discursos y representaciones que constituyen tanto conocimientos como experiencias que son consideradas y legitimadas en los contextos de conversación (Anderson, 2010; Hoffman, 1993, 2001; White & Epston, 1993).

El giro posmoderno de asumir la comprensión como un proceso en construcción social, en debate permanente y en disputa (Butler, 1994), edificó dentro del construccionismo social una hermenéutica basada en la construcción social de la realidad que transformó la teoría narrativa, y la llevó a dinámicas sociales de toda profundidad.

En este trabajo se pretende que dicha teoría permita la organización de las experiencias vividas por los niños, niñas y jóvenes, y la visibilización de sus múltiples identidades a través de narrativas, de conversaciones, de diálogo, de historias, de otros significados para una misma cultura compartida. De esta forma, se pretende no solo construir nuevas subjetividades, sino también nuevas formas de asumir el contexto, así como un discurso de potencialidades y de construcción de realidades futuras, que emerge de la importancia del lenguaje y de las prácticas relacionales.

Para ello se utilizará, dentro de esta investigación narrativa, un enfoque epistémico hermenéutico amplio, con el que se pretende explicitar las formas de las experiencias de los actores, al tiempo que analizar cuestiones de tipo descriptivo que impliquen la interpretación de los entrecruzamientos temporales y experienciales que aparezcan.



## **7.1. Tipo de estudio**

Se quiso partir de las experiencias de trabajo infantil de los grupos de niños, niñas y jóvenes que han sido objetivadas por textos sociales hegemónicos como los literarios y los de las políticas públicas desde un estudio dialógico-exploratorio. Al asumir el supuesto de que parte del sentido – entendido como un tejido simbólico construido socialmente, (comunicativamente), en el que se fundamenta, se objetiva y se expresa la acción humana (Luna, 2007) – se encuentra oculto en el texto, se realizó una reconstrucción hermenéutica de estos discursos, así como una tematización de las narrativas resultantes, tal como lo propone Riessman (2008).

Esta reconstrucción se dio en procesos de acción comunicativa, es decir, en interacción comunicativa permanente, para clarificarlas a partir de las propias experiencias.

Finalmente, se quiere que los niños, niñas y jóvenes visibilicen en sus narrativas las subjetividades que han emergido en el marco de sus experiencias para que, luego de materializarlas y compartirlas, éstas permitan la reflexión y la emergencia de nuevas identidades.

## **7.2. Contexto de la investigación**

El distrito de Cali limita al norte con Yumbo y la Cumbre, al nororiente con Palmira y al oriente con Candelaria. Al sur se encuentra el municipio de Jamundí, el área rural de Buenaventura al suroccidente y Dagua al noroccidente. Se ubica en la

región pacífica, subregión sur de Colombia. El distrito de Cali está dividida en 22 comunas distribuidas a lo largo de sus 552 Km<sup>2</sup>. (Alcaldía de Cali, 2020).

Actualmente, la ciudad crece más hacia el sur y hacia la zona de ladera (oriente y suroriente). Varias zonas de la ciudad se están densificando según informes de la alcaldía (2020), provocando un crecimiento desorganizado debido a que el POT vigente no se planeó con una visión de expansión (Alcaldía, 2020).

Adicionalmente, se presenta inequidad entre la zona oriente y occidente de la ciudad frente a los servicios y recursos públicos; lo que denota una concentración de equipamientos en el área de occidente y falta de equipamientos en el oriente.

El distrito de Aguablanca, constituido por alrededor de cinco comunas (12, 13, 14, 15, 21) ubicadas en la franja oriental de la ciudad, junto con la zona de ladera, que incluye tres comunas y zona rural, (Alcaldía, 2020), concentran las peores condiciones de pobreza de la ciudad y las mayores distancias sociales respecto de la zona longitudinal.

Respecto a la población infantil en Cali, la relación entre la atención a esta población en las distintas comunas de la ciudad expone diferencias complejas. Mientras que en la mayoría de comunas de Cali 7 de cada 100 niños están en una situación de pobreza extrema, en la comuna 20 (Siloé) encontramos que son 20 por cada 100. (Cali cómo vamos, 2019).

También en cuanto a la pobreza extrema, en promedio el 7,4% de los niños y niñas entre 0 y 5 años de Cali habitan en viviendas que no tienen conexión a

alguno de los servicios públicos domiciliarios. (Programa de investigación sobre medición del bien-estar en la niñez (PIMNB) Universidad Javeriana, 2019)

De acuerdo con información preliminar de la Secretaría de Educación Municipal de Cali, el porcentaje de niños y niñas en 2019 sin un oficio u ocupación distinta al colegio y que no están estudiando, se registró en 24,7% (Secretaría de Educación de Cali, 2019).

Ahora bien, respecto a trabajo infantil, entre 2014 y 2016 la tasa de trabajo infantil aumentó 0,6 puntos porcentuales en Cali, pasando de 5,3% a 5,9%, convirtiéndose en una de las más altas registradas entre las ciudades capitales de Colombia. Así mismo, la tasa de trabajo infantil ampliada en Cali es una de las más altas entre las capitales del país (9,1% en 2016) (Dane, 2018).

Según el programa 'Cali Cómo Vamos' (2020) el 55% de los menores trabajan al aire libre; de éstos, 1.152 son vendedores ambulantes y 753 realizaban actividades en semáforos. De otro lado, 407 menores trabajaron en un local fijo, oficina o fábrica, es decir, un 22,9 %.

Con el propósito de cartografiar la realidad física del trabajo infantil en la ciudad de Cali, en lo corrido del 2021 he localizado niños niñas y jóvenes trabajadores principalmente en los siguientes sectores de la ciudad: 1. *Av. Cañasgordas con 118*. 2. *Predios cercanos al Terminal de Transportes*. 3. *Galería Santa Helena*. 4. *Avenida Roosevelt con 50*. 5. *Barrio Granada*. 6. *Barrio San Antonio*. 7. *Av. Simón Bolívar con 39, con 66, con 89*. 8. *Centro de Cali*.

### 7.3. Participantes

Partiendo del objetivo general de la investigación, que busca comprender los significados y las experiencias de trabajo en los niños niñas y jóvenes de algunos sectores de la ciudad Cali, el estudio tomó como participantes sujetos principales a un grupo de 6 niños, niñas y jóvenes trabajadores de la zona sur de Cali. El criterio de selección de los niños y niñas fue la edad, comprendida entre los 8 y los 17 años, que se encontraran en su sitio de trabajo y que no estuvieran escolarizadas o escolarizados.

De igual forma, para fortalecer la investigación, se trabajó con participantes distintos a los niños, niñas y jóvenes es decir con sus familias (tres en total) y con adultos y adultas que los y las circundan durante sus jornadas de trabajo, con el fin de complejizar el significado que se le otorga al trabajo infantil, desde el punto de vista de los niños, niñas y jóvenes, frente a la opinión de los adultos, quienes por lo demás, relataron que durante su infancia también fueron trabajadores.

Tabla 1 Niñas, niños y jóvenes participantes de la investigación

ENTREVISTADA/ENTREVISTADO <sup>4</sup>	EDAD	SEXO	ACTIVIDAD
Carlos	13	M	Limpia vidrios
Dayana	9	F	Acompañante
Bryan	13	M	Limpia vidrios

<sup>4</sup> Estos nombres no corresponden a los reales sino que operan como seudónimos para efectos del relato.

			de moto
Heidy	11	F	Venta informal
Angélica	16	F	Limpia vidrios de moto
David	15	M	Limpia vidrios

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en los primeros acercamientos

Tabla 2. Familias y adultos y adultas.

ENTREVISTADA/ENTREVISTADO	EDAD	SEXO	ACTIVIDAD
Familia de Carlos, Dayana y Heidy	43	F	Venta informal
Familia de Bryan y Angélica	38	F	Se queda en casa cuidando la bebé de Angélica.
Familia de David	71	M	Venta informal
Antonio	73	M	Peluquero
Adalberto	76	M	Arregla cosas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en los primeros acercamiento.

#### 7.4. Proceso de la investigación

La investigación inició con una etapa descriptiva-reflexiva (ver gráfica 1) en la que, a través de la lectura y la pesquisa bibliográfica, que derivó en la construcción de este documento, se fijaron los horizontes del estudio y las proyecciones de la investigación en el trabajo de campo.

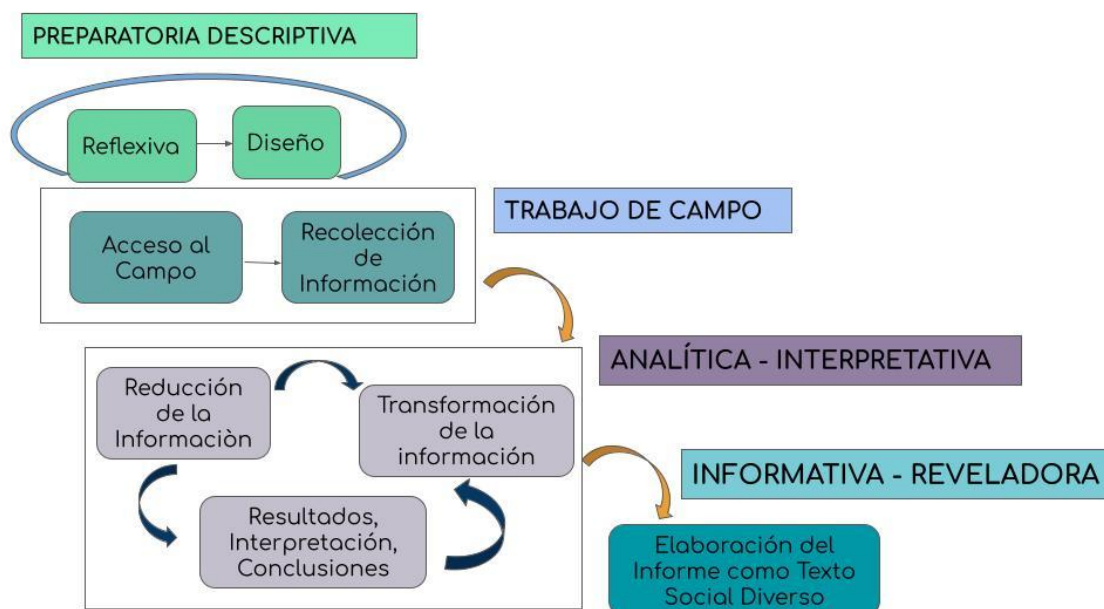
Posterior al levantamiento del piso teórico respecto al trabajo infantil y las narrativas generativas que crean y cocrean los niños, niñas y jóvenes en procesos de socialización y de desinstitucionalización, se profundizó en el contexto de los niños y las niñas participantes de la investigación por medio de etnografías, ensayos fotográficos, entrevistas, conversaciones, encuentros y experiencias compartidas que le dieron forma a los datos o narrativas (Arias Cardona y Alvarado Salgado, 2015) que se analizaron posteriormente.

En ese marco de circunstancias se plantearon las 4 entrevistas, los 2 talleres y las 6 conversaciones informales que construyeron el trabajo de campo de la investigación.

Para la fase analítica-interpretativa se tuvieron en cuenta las narrativas, los ejercicios creativos, las reflexiones personales y la presencia misma de los y las participantes dentro de lo que se describió anteriormente como trabajo de campo. Se quiso comprender el conjunto de relatos, anécdotas e historias y analizarlos en el marco de las narrativas culturales, comunitarias y políticas que las encapsulan.

Finalmente, se elaboró un informe de resultados a modo de artículo de investigación, para dar cuenta de un grupo de infancias trabajadoras en la ciudad de Cali.

Gráfica 1. Etapas de la investigación



Fuente: Elaboración Propia

## 7.5. Consideraciones éticas

Durante toda la investigación se ha contado con el consentimiento de las madres de los niños, niñas y jóvenes trabajadores participantes, expuesto a través de los consentimientos informados adjuntos al texto de informe investigativo. A su vez, se ha contado con la libre participación de los niños, niñas y jóvenes expresado por medio de los asentimientos informados adjuntos y de su activa presencia, participación y dinamismo en los momentos de encuentro y trabajo colectivo.

Tanto el consentimiento como el asentimiento fueron provistos por CINDE aunque ajustados según el contexto particular de los y las participantes, y fueron leídos a cada participante verificando posteriormente si se habían comprendido por medio

de preguntas que intentaron alentar la retroalimentación del sentido de los formatos.

Para efectos de su participación en el marco de la protección de datos personales, se han cambiado sus nombres por seudónimos que han logrado viabilizar las experiencias narradas a modo de relato y no de informe.

En cuanto a las características de la investigación con los niños, niñas y jóvenes participantes ésta partió de la honestidad y la transparencia acerca de los roles que identificaban al investigador, específicamente de la labor profesional como contratista del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. En ese sentido fue necesario hablar con ellos, ellas y sus familias para que comprendieran que el propósito no era identificar vulneraciones de derecho en sus interacciones familiares, o utilizar la base del ICBF para llegar a ellxs.

También se tuvo especial atención en la comunicación para lograr empatía auténtica y coherente con los y las participantes, atendiendo a sus particularidades individuales, territoriales, familiares y culturales.

## **7.6. Técnicas e instrumentos**

Esta investigación no partió del enunciado de que las técnicas y los instrumentos que se utilizaron sirvieron para garantizar resultados que se hayan predicho. En lo absoluto. Esta caja de herramientas se ha henchido de objetos inmanentes que más que permitir recolectar información, fueron usados para el reconocimiento del otro y la otra; del más allá social que se encuentra pletórico de experiencias por compartir. En ese sentido, estas herramientas han sido concebidas desde el



interés de cargar las experiencias de los niños y niñas con nuevas maneras de narrarlas (Goolishian y Anderson, 1995).

### **7.6.1 Técnicas**

Para la recolección de la información se utilizaron dos técnicas: observación participante y entrevista semi estructurada.

1. Observación participante: permitió registrar el comportamiento de los niños, niñas y jóvenes en su contexto laboral, observando cómo se relacionaban con cada uno de los actores y situaciones conexos al trabajo realizado, y deduciendo en el lenguaje corporal y las actitudes de las niñas, de los niños y de lxs jóvenes, aquellos aspectos que no lograron verbalizar.

2. Entrevista semi-estructurada aplicada a los niños, niñas y jóvenes trabajadores, además de sus familias. Se elaboró para cada grupo etario una guía de entrevista que orientó la discusión, permitiendo un diálogo con cada uno de los actores. En el caso de los niños, niñas y las familias, las entrevistas fueron realizadas directamente en el sitio de trabajo.

### **7.6.2. Instrumentos**

A continuación se presentan las guías de entrevista utilizadas con los niños, niñas, jóvenes y las familias. También se plantean las propuestas para la generación de narrativas.

En cuanto a los talleres realizados con los niños, niñas, jóvenes y los adultos y adultas que los acompañan como red familiar o acompañantes en las actividades de trabajo, éstos tuvieron como objetivo problematizar las categorías de narrativas generativas en los y las participantes, además de la relación entre las subjetividades que emergen en medio de la prohibición de la actividad de trabajo infantil (política pública) y las heredadas familiarmente (tradicción oral y relatos literarios).

El primer taller fue llevado a cabo con cada familia por aparte, y luego con los adultos que frecuentan los sitios de trabajo de los niños, niñas y jóvenes. Para realizarlo se le pidió a cada miembro de la familia que escogiera algunas fotografías de su pasado reciente o lejano y que contara una anécdota en relación con la imagen. El objetivo a través de la unión del objeto artístico con la idea de patrimonio fue reflexionar en torno a las subjetividades que llenan los espacios del recuerdo y la forma en que son evocados en el presente.

Luego de haber realizado el taller con las familias por separado, se realizó una convocatoria para que algunas de las familias más vecinas, en este caso dos de ellas, compartieran las fotografías y desde el desconocimiento pero también desde la otredad, se llenaran de sentido.

El taller dos consistió en la lectura de fragmentos de literatura considerada infantil a los niños, niñas, jóvenes por separado, y luego a sus familias y adultxs que lxs

circundan con el objetivo de problematizar la categoría de literatura y subjetividades, así como la de literatura y trabajo infantil.

En la siguiente tabla (3) se resumen los aspectos precisos de cada taller y su relación con las categorías que abordan:

Tabla 3. Distribución del instrumento según los objetivos y las categorías.

Técnicas	Instrumentos	Objetivo	Características	Categoría que aborda
Observación participante	Etnografías de hábitats y habitantes	Observar cómo se relacionan con cada uno de los actores y situaciones conexos al trabajo realizado.	Descripción del espacio/ descripción de los actores/ observación del cuerpo de los actores en relación con la actividad que realizan.	Subjetividades del cuerpo en el trabajo infantil.
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevistas	Conocer y explorar la incursión en el mundo laboral y la vida cotidiana.	Entrevista consensuada con los actores para la orientación del diálogo.	Narrativas y subjetividades/ trabajo infantil heredado.
Conversaciones informales	Diálogo informal	Comprender las experiencias de trabajo infantil	Diálogo abierto y constante, extendido por semanas, para la socialización de las potencias.	Potencias y narrativas generativas. /Narrativa de política pública. /trabajo infantil disidente.
Talleres	Taller de memoria, patrimonio; y taller de lectura.	Relacionar las narrativas hegemónicas con las experiencias propias y las narrativas emergidas de los procesos	Lectura en voz alta de literatura considerada infantil y con temáticas sobre niños, niñas y jóvenes	Narrativas heredadas sobre trabajo infantil/ Narrativas literarias sobre trabajo infantil.

		de subjetivación de los niños niñas y jóvenes participantes y sus familias.	trabajadores.	
--	--	---	---------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la investigación.

### **7.6.3. Análisis temático de las narrativas.**

La atención que merecen las narrativas en el presente estudio se fundamenta en el planteamiento de Gergen (2007) respecto a que los enlaces lingüísticos son componentes del mundo relacional, social y cultural, y de que dicha construcción tiene un carácter anfibológico que atiende tanto las prácticas relacionales como las prácticas dialógicas (Gergen, 2009, Ospina Alvarado, 2021).

En este sentido, el análisis temático de las narrativas generadas en el presente estudio ha permitido reflexionar no solo por las experiencias de trabajo infantil que han vivido algunos y algunas de los niños y las niñas del distrito de Cali y sus familias, sino por las subjetividades del cuerpo, del gesto y del recuerdo que están tras la práctica de laboral informalmente.

Ahora bien, pensando ya concretamente la investigación narrativa, una forma funcional de asumirla se basa en el relato y la subsecuente construcción de narrativas de la experiencia de la persona (Xu y Connelly, 2010, en Fernández, 2015). Por eso la investigación narrativa puede considerarse una manera de entender y de estudiar la experiencia (Clandinin y Connelly, 2000; Clandinin y Rosiek, 2007) como una vitalidad llevada a cabo en el relato.

Considerar al relato como la expresividad de una experiencia a través del lenguaje, es decir, como un acceso epistemológico a las subjetividades e identidades que emergen, significa que “cada experiencia se encuentra en el contexto de una red de significados e importancia histórica” (Fernández-Núñez, 2015, p. 93).

Dicha red vino a justificar lo que en un principio parecían categorías demasiado amplias, pero que permitieron un análisis narrativo flexible, en donde no se limitó el formato del relato, sino que, todo lo contrario, se buscó diversificar el formato.

Según Riessman (2008), existen muchos tipos de relatos enmarcados en muchos tipos de materiales; orales, escritos, visuales, entre otras, lo que viene a corresponder con la universalidad que ya les había atribuido Barthes (1982). Esta multiplicidad de formatos se materializó en las observaciones, fotografías, relatos, entrevistas y conversaciones que nutren el análisis de la investigación.

Sobre esto, Riessman (2008) plantea que el análisis temático de estas narrativas de formato diverso puede darse en el marco de aproximaciones metodológicas concretas, según la forma narrativa, entre ellas las dialógicas y las visuales, en las que se profundiza en el qué y el cómo del relato construido por y con los niños y las niñas participantes.

En cuanto a las transcripciones de los talleres y las entrevistas, se tuvo en cuenta lo que plantean Riessman (2008) y Ospina Alvarado (2021) para asumir el ejercicio no al modo de una mecanografía de lo contado, sino como una interpretación en sí misma, dotada de toda la importancia para la investigación.

En el análisis que se desprendió de las conversaciones transformadas en documentos, de los talleres, de las grabaciones y demás fuentes de información narrativa, emergieron categorías que rebasaron los caminos iniciales que se habían trazado (Tamboukou, 2013, en Ospina Alvarado, 2021) pero que vinieron a nutrir la imagen general que se concibió al inicio.

Estas nuevas categorías abarcaron narrativas corporales, sobre el territorio de origen de los niños y las niñas participantes, así como formas nuevas de habitar el espacio encontradas por ellos y ellas al transitar de sus casas al sitio de trabajo. En su búsqueda e identificación, se llevó a cabo una relectura de los textos construidos con ellos y ellas, de las narrativas creadas, a partir de una elaboración de significados que pudieran abarcar los contextos en los que se generan (Bruner, 2006), en este caso, los del trabajo infantil.

## **8. Lo encontrado.**

Con el objetivo de comprender las experiencias de los niños, niñas y jóvenes desde el trabajo que realizan y analizar desde sus propias narrativas las concepciones que poseen acerca del trabajo infantil y los significados que le otorgan a su labor, toda la información reunida a partir de los instrumentos utilizados en el proceso investigativo, estuvo afincada en y desde la mirada de los y las participantes.

En ese orden, se incluyen a continuación los hallazgos que emergieron del análisis temático de las narrativas co creadas en el marco del proyecto, distribuidos de acuerdo a los temas centrales y los subtemas que se propusieron en un inicio aunque, como ya se mencionó, éstos variaron y se diversificaron durante el proceso de interpretación.

Los primeros hallazgos animan la relación del cuerpo con las experiencias de trabajo infantil y también el correlato expresión/narración en sus respuestas y diálogos. La segunda parte corresponde al análisis de las categorías de experiencia en relación con el trabajo y la de subjetividades de niños, niñas y jóvenes trabajadores; en éstas se profundiza en subtemas emergentes como el territorio, el lugar de nacimiento y las zonas de trabajo.

Por último, se incorporan los aspectos del trabajo infantil asumido como experiencia familiar, potencia económica y actitud disidente.

### **8.1. El despliegue del cuerpo en el trabajo infantil.**

Las aproximaciones a la realidad que se hacen desde la mirada bien podrían situarse como técnicas usuales de la sociología y la antropología. No obstante, tal como lo apunta Gubern (1987), vivimos en una iconosfera en la que prima el ojo como instrumento de conocimiento. Más allá de las interpretaciones que subyacen al ejercicio de la observación, ésta constituye nuestro principal acceso al mundo.

En mi caso, ver en las calles de una ciudad como Cali a niños, niñas y jóvenes trabajando, significó siempre una muestra de vulneración, de cuerpos jóvenes pero cansados, curtidos. Sin embargo, a lo largo de esta investigación he comprendido que más allá de calificativos, el cuerpo para estos niños, niñas y jóvenes es potencia de trabajo, presencia locativa y despliegue. En ese orden, para esta investigación resultó vital el uso de etnografías y de fotografías que dieran cuenta de acciones y actitudes encaminadas a la apropiación de rutas de llegada y salida, adquisición de un lugar para ejercer el trabajo y socialización con el entorno.

La pertinencia de estas apreciaciones sobre las corporalidades de los niños, niñas y jóvenes trabajadores vienen en consonancia con los planteamientos de, por ejemplo, Mauss (1934), quien planteaba la importancia de analizar los movimientos del cuerpo en el marco de los estudios sociológicos, pero fundamentalmente de Comelles (1998), Ferrándiz (1994) y Esteban (2004), quienes definen como itinerarios a aquellos “procesos vitales individuales que remiten siempre a un colectivo, que ocurren dentro de estructuras sociales



concretas y en los que damos toda la centralidad a las acciones sociales de los sujetos, entendidas éstas como prácticas corporales” (Esteban, 2004, p. 58).

En los siguientes fragmentos de las etnografías efectuadas entre el 4 y el 15 de abril, que están de hecho nutridas de perfiles ya construidos a partir de observaciones anteriores que he hecho desde 2020, se puede leer la descripción que se hace sobre la llegada a su sitio de trabajo de algunos de los niños y niñas que hacen parte de la investigación. En ella los gestos, su paulatina incursión a la escena y el contexto, exponen el grado de relación que hay entre el entorno y el cuerpo:

*“(4 de abril)*

*En la primera semana solo se encontraron dos jóvenes en el lugar (...). Desde el inicio se notó en ella y él cierto conocimiento del lugar que podía suponer alguna familiaridad con el mismo. Sus gestos cordiales -El niño levantó la mano y saludó en voz alta, la niña sonrió- a la hora de saludar a los adultos y la adulta que se encontraban allí, así como la certeza del sitio en donde se ubicarían, -ubicación de los materiales de trabajo en una rama de un árbol específica, la acomodación en un sitio contiguo a otra venta informal- los presentó en el espacio como un par de habitantes usuales” (Anexo 1).*

*“(10 de abril)*

*Algo sumamente interesante durante estas primeras semanas de observación fue el hecho de que Angélica y Bryan llegaran y se marcharan siempre juntos, aproximadamente a las mismas horas (entre 3:00 p.m. y 7:00 p.m.) y que sólo trabajaran en la limpieza de vidrios y espejos de motocicletas“. (Anexo 1.1).*

*“(...) su apropiación del espacio es lo suficiente como para atravesarse las calles sin perjuicio de lastimarse y la conciencia del tiempo en relación con la duración del semáforo en luz roja (tiempo de trabajo)” (Anexo 1.1).*

En todas las observaciones que se hicieron entre el 4 y el 15 de abril de 2021 tanto ellxs como otrxs participantes mostraron una actitud callada pero amable con las personas a su alrededor; laboriosa aunque con espacios prolongados de esparcimiento en el andén o espacio peatonal y finalmente armoniosa, en tanto que no hubo conflicto alguno con el entorno o con los y las transeúntes.

En el caso de lxs participantes descritxs en los fragmentos, esos itinerarios corporales (Esteban, 2004) se adhieren a su socialización con el espacio, con las personas que lo frecuentan, y con las dinámicas de movilidad que implica una esquina.

Como lo señala la autora (Esteban, 2004), estos itinerarios “deben abarcar un período de tiempo lo suficientemente amplio para que pueda observarse la diversidad de vivencias y contextos, así como evidenciar los cambios.”, de la misma forma que los itinerarios corporales utilizados en la antropología de la salud de Josep María Comelles (1998).

Esta permanencia con lxs participantes permitió observar cómo las ideas acerca de los perjuicios del trabajo infantil en relación con el cuerpo y la salud (Ley 515 de 1999, Convenio 138 de la OIT) no necesariamente se deben al trabajo en sí mismo, sino fundamentalmente a la existencia o no de una red vinculante, por cuanto se comprobó que la apariencia, la ropa y el despliegue físico de lxs participantes variaba por este factor.

De hecho, en el siguiente extracto de una de las entrevistas con lxs participantes, se puede comprobar que la apariencia física asociada a la vulneración de la salud no se da por causa del trabajo infantil como se afirma en los convenios (OIT, 1998) que dan línea a la política pública para la erradicación del trabajo infantil:

**Investigador:** ¿Te gusta vestirte así para trabajar?

**Participante:** Pues es más cómodo así en chanclas y pa no dañar la ropa yo me vengo siempre con lo mismo, así me dijo mi mamá que lo hiciera.

**Investigador:** ¿Y qué crees que piensa la gente que te ve?

**Participante:** A pues que estoy trabajando y que de pronto necesito ropa.

La conciencia respecto a la indumentaria que requiere un trabajador para ejercer su labor es muy clara y viene a contrastar con la visión de una vulnerabilidad expuesta en la apariencia física. Más allá de que no proteja de la labor a realizar, la forma en la que visten explica una tendencia a no prestar atención a ese elemento en particular.

Este alto grado de apropiación de las extensiones estéticas del cuerpo, por llamar de alguna manera a la ropa, a los implementos de trabajo, incluso a los implementos de bioseguridad entre otros, que explica en parte la sensación de confianza que se desprende de los niños, niñas y jóvenes que trabajan, se ve tanto en sus experiencias contadas como en sus relatos corporales.

En las siguientes imágenes se muestra la manera en la que cuerpo, espacio y ropa cómoda parecen convivir bien en la cotidianidad de trabajo infantil que hay en Cali.

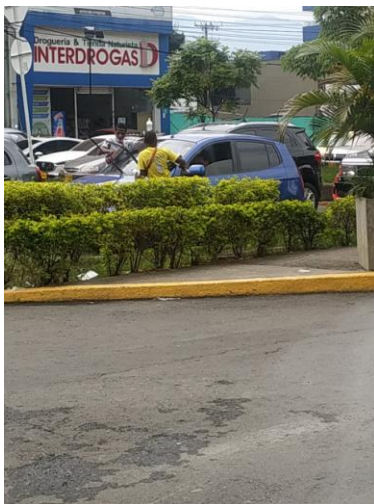


Imagen 1. Fotografías tomadas el 7 de abril de 2021

En la misma línea, la investigación comprobó que no es una regla general el que los niños, niñas y jóvenes trabajadores tengan una apariencia que pueda llegar a desestimar el cuidado que pueden tener de sí mismxs, así como el que les dan sus familias.

*“Bryan y Angélica en cambio están vestidos de un modo más formal. Él lleva una camiseta de cuello y botones con líneas horizontales en el pecho, y ella un jean negro con una camiseta blanca. Como ayer, tiene recogido el pelo, aunque en esta ocasión con una trenza.” (Anexo 3)*

En muchas de las etnografías que se realizaron una de las parejas de participantes se presentó siempre al sitio de trabajo con ropa informal pero no específicamente deportiva (shorts, camisetas).

### **8.1.1. La presencia del otrx o el mutismo del gesto.**

El cuerpo es una presencia en cuya materialidad se desarrollan acciones individuales y colectivas. A pesar de que en un principio la investigación no contempló un análisis de las narrativas del cuerpo en el trabajo infantil, el devenir de la misma demostró que las corporalidades requieren de su propio espacio de análisis, en la medida que dan cuenta de muchas subjetividades que emergen dentro de las prácticas que hacen los niños, niñas y jóvenes que trabajan.

En las aproximadamente cinco semanas que se observó a lxs participantes, se pudo contemplar la manera en que la presencia de nuevos y nuevas integrantes en los escenarios de trabajo, implicaron un grado de distanciamiento/reapropiación del espacio.

En las observaciones producidas el día de la llegada de nuevos jóvenes trabajadores al sitio de lxs primerxs participantes, se enfatiza en los cambios que

operaron en la apropiación del lugar, pero también en el desarrollo que tuvieron tanto las acciones individuales como colectivas.

*“La dinámica de trabajo es similar pero quizá por ser sábado o por la presencia de David y Carlos, ahora la actividad no es solo caminar y ofrecer individualmente el servicio, sino también una suerte de conversación en voz alta entre todxs, (especialmente entre David y Carlos) en el que se escucha A la orden pa que tenga los vidrios bien limipos. (...) Viéndolxs a lxs cuatro, la actitud de Angélica y Bryan resulta mesurada, medida, algo tímida. Sus gestos son más personales, más entre ellxs dos que con los demás. Aun así, se muestran cercanos a Carlos y David. (...)Carlos y David son desenvueltos. Se mueven por los semáforos aunque sin ofrecer el servicio. Los veo correr con los cambios de semáforo hacia el semáforo sur-norte y desaparecer por unos momentos en la distancia. Angélica está en el semáforo limpiando los espejos de una moto conducida por una mujer que según se ve le está hablando. Angélica se ríe y le recibe probablemente dinero que luego guarda en uno de sus bolsillos” (Anexo 1, 2)*

Tal como supone Mauss (1934), el comportamiento corporal, los gestos y movimientos y la manera en que tanto la niña como el niño interactuaban con el espacio, cambiaron cuando David y Carlos llegaron.

Esta transformación, supone Mauss (1934) es consecuencia de una suerte de aprendizaje corporal que procura convertir al individuo en un individuo social; y que en nuestro caso se ve en el intento de asimilar el modo de ser corporal en

relación con uno (a) mismo (a) (Angélica y Bryan) con ciertas características del entorno y quienes lo frecuentan (Carlos y David, limpieza de vidrios).

Siguiendo los planteamientos de Douglas (1988,) acerca de que el cuerpo es una “metáfora social”, y que permite “exponer la respuesta individual frente a la incertidumbre y la contradicción” (p. 91), diremos que tanto los cuerpos de Angélica y Bryan reaccionaron desde el mutismo ante la presencia física de Carlos y David, aun cuando de acuerdo a lo presenciado y escuchado, ya se conocían.

Esta performatividad corporal se vio también manifestada en el hecho de que la movilidad de lxs primerxs participantes al parecer se vio disminuida por la presencia de los otros dos, o bien pudo pasar que la presencia de los dos últimos participantes relativizara para el observador la velocidad de movimientos de lxs primerxs.

### **8.1.2. El cuerpo en el trabajo infantil migrante.**

Este desplazamiento de lo activo a lo pasivo resultó de un factor por completo desapercibido para la investigación inicialmente, pero que se hizo metáfora social desde el territorio; el hecho de que lxs dos primerxs participantes fueran de nacionalidad venezolana.

Este factor que aparentemente no tiene mucha relación con la faceta corporal, o al menos no desde el punto de vista del gesto y el movimiento, es de gran importancia como punto de análisis de la investigación porque se pudo comprobar con las etnografías, que los jóvenes trabajadores que llegaron después, tenían mayor despliegue físico, mayor conocimiento corporal del entorno, mayor acceso a

la comunicación con los y las motoristas, además de un medio de transporte para entrar y salir del entorno, que repercutieron de una manera sustancial en la forma de asumir el trabajo infantil por parte de ellos, en relación con Bryan y Angélica.

*“21 de abril*

*A las 3:00 p.m. llegan Angélica y Bryan. Hoy ella viene con un canguro o cartuchera a la cintura de color azul y Bryan lleva puesta una cachucha con un símbolo comercial. Llegan tímidamente y pasan aproximadamente diez minutos antes de que empiecen a caminar por entre los carros para llegar a las motos. Esto también ha sido constante, el hecho de participar del trabajo solo con motociclistas.*

*A pesar de que se ven algo incómodos y pausados en el momento de abordar los vehículos, cuando se sientan juntxs a contar las monedas y billetes, sus expresiones se notan concentradas en el conteo. Luego Angélica guarda el dinero en la cartuchera y le pasa a Bryan la escobilla y el tarro mientras lo hace. Él mira hacia la dirección en la que estoy, sin percatarse mucho de lo que sucede en los lugares donde hay gente sentada. (...)Carlos y David se están yendo. Van en dirección oriente sobre la carrera 66. Al despedirse de ellos, Bryan y Angélica les preguntan si vienen mañana. David asiente desde lejos. Descubro que la pregunta está hecha con acento venezolano.” (Anexo 4)*

Para la investigación resultó bastante elocuente el hecho de no haber reconocido a Angélica y Bryan como jóvenes trabajadores migrantes sino hasta cuando



interactuaron con pares. Más allá de concebir una relación directa entre el cuerpo y la nacionalidad, o entre los cambios que sufren los cuerpos con las políticas sobre los cuerpos, se quiere llamar la atención sobre las formas de adaptación social que hacen los niños, niñas y jóvenes migrantes desde sus cuerpos y subjetividades, para mostrar hasta qué punto este tipo de estudios son menesterosos e históricamente urgentes.

### **8.1.3. Cuerpo y salud pública.**

En todo lo observado en relación con lo dicho, se puede plantear que los cuerpos de estos 4 jóvenes que trabajan en la ciudad de Cali narran, en dos de ellos, una identidad local que se caracteriza por cierta libertad gestual y despliegue físico que les asegura un carácter protagónico en el espacio, como una suerte de liderazgo nativo que les permite referenciar con mayor prontitud las posibilidades de trabajo, y en los otros, una movilidad reducida pero mejor repartida entre la niña y el niño, lo que repercutió en mayor organización de trabajo.

Aun así, resultó notable la distancia observada entre los cuerpos sanos que se vieron proyectados desde el rendimiento físico y la flexibilidad de los jóvenes locales, y la visión de cuerpos descuidados que mostraba su ropa y sus zapatos.

*“Son dos jóvenes de aproximadamente 14 años, altos, y afrocolombianos. Están vestidos cada uno con pantalonetas impermeables roja y negra respectivamente y con camisetas esqueleto. Ambos tienen chanclas y los implementos que tienen son algo distintos a los de Angélica y Bryan. David y Carlos (así les pondremos para efectos de relato) no tienen escobillas*

*sino dos trapos grandes que parecen toallas, y un tarro de gaseosa cada uno lleno de agua jabón. (Anexo 1.3)”*

En el caso de Angélica y Bryan ocurrió de manera opuesta. Desde el principio (Ver anexo 1) la apariencia física de ambos expuso un cuidado higiénico por el cuerpo, una conciencia de salud pública ante la corporalidad. Al respecto, se podría suponer que se debe a una intención de normalizar el cuerpo que desde su nacionalidad se siente extraño, pero al mismo tiempo se debe tener en cuenta una conciencia individual de parte de lxs jóvenes por lucir así.

Lo cierto es que si bien cuesta hacerse con los elementos de bioseguridad que se requieren para una exposición prolongada a la calle, lxs jóvenes procuraron tener su tapabocas puesto mientras realizaban la labor, aunque de manera general se lo quitaran cuando no estaban trabajando.

## **8.2. La subjetividad de los niños, niñas y jóvenes trabajadores: entre la calle, el trabajo y la familia.**

Las subjetividades de los niños, niñas y jóvenes se dan a partir de las interacciones diversas que acontecen en su diario vivir. Esta interrelación con sus familiares, amigos, amigas, medios de comunicación y redes sociales, van construyendo sus realidades y los significados que le otorgan a los objetos y seres que los y las rodean.

De acuerdo a lo que fueron contando las voces de ellos y ellas en relación con su vida cotidiana y la incursión de cada uno/a al mundo del trabajo, se pudieron identificar tres aspectos que forman parte e inciden en su cotidianidad.

### **8.2.1 Los espacios de interacción y los trayectos.**

La investigación comprobó que los niños, niñas y jóvenes trabajadores de la ciudad de Cali no laboran cerca de sus casas. Esto se explica en gran parte porque sus barrios de origen no cuentan con la infraestructura, el flujo de vehículos y sobre todo los niveles socioeconómicos de los sectores donde realizan su labor.

Esa interacción con lo público hibrida en una subjetividad pública que se configura en un tipo de conciencia temporal del trayecto: “(...) *como a una hora de camino hasta el semáforo.*”, en una socialización con el espacio: “(...) *me gusta el sitio porque es fresco y pues es bonito. Le gente te trata bien. Bueno a ratos. Pero nos conocen y saben que no metemos vicio*”, y en una apropiación personal del lugar por el que se transita: “(...) *Pero después de que uno baja la loma, todo es muy bonito y hay muchos árboles*” (Anexo 1.4).

Dicha circunstancia obliga a los niños, niñas y jóvenes a construir trayectos largos que conectan un espacio con el otro. Estos desplazamientos son a su vez momentos de reconocimiento, más que de esparcimiento, de los lugares que los acompañan.

Al respecto, Muñoz (2007) plantea que:

La experiencia corporal reconoce el territorio simultáneamente global y local, no linealmente articulado, donde ella se realiza, dotado de significaciones diversas: día/noche; permitido/prohibido; privado/público; apropiado y transformado con los pares con quienes se habita la calle, se marcan los muros, se da curso a la vida diaria en el espacio público (p.17).

Apropiaciones y transformaciones que, por lo demás, ocurren bilateralmente puesto que no sólo es la calle la que se transforma con la presencia de los niños, niñas y jóvenes, sino que éstos y éstas también son transformados por la experiencia de la calle.

Si bien estos viajes desde la casa hasta el sitio de trabajo constituyen un escenario de potenciación subjetiva, es en el sitio de trabajo como tal, es decir, en las esquinas y semáforos, donde se presenta la interacción propiamente dicha.

*“Las esquinas donde trabajan Bryan y Angélica, y ocasionalmente Carlos y David, están rodeadas de Unidades residenciales que albergan locales comerciales en sus primeros pisos. A excepción de una esquina netamente residencial (dirección norte-sur), las demás se encuentran vadeadas respectivamente por un local de chance (siguiente esquina norte-sur), un centro de venta de objetos veterinarios y juguetes para animales (al lado del puesto de chance), un banco (al frente, dirección sur-norte) y un local de venta de zapatillas (otra esquina, sur-norte). El día de hoy, 19 de abril a las 2:00 p.m., el vigilante de la unidad residencial increpó a los niños y a la pareja por el aparente desorden y basura que dejan cada vez que se van.*

*Angélica y Bryan no le contestaron nada pero la pareja de adultos le responden que esa basura no es de ellos y que así está toda la ciudad. Ese día ambxs jóvenes deciden retirarse del sitio. (Anexo 1.3)”*

Este aspecto casi que georeferencial es importante mencionarlo porque tal como lo propone De Certau (2000), “los usuarios de los espacios se reapropian de los mismos” (p. 44); en este caso desde la interacción con los objetos circundantes (el semáforo, un muro, un árbol dónde ocultar un maletín) y las otras personas usuarias del lugar. En una de las entrevistas realizadas, uno de los participantes manifestó cierta relación espacial entre el sitio donde trabajaba y su lugar de procedencia, lo que hacía del lugar un espacio particularmente agradable.

**Investigador** ¿Con quién vives? ¿Cuántos se vinieron para Colombia?  
¿Dónde queda tu casa?

**Participante:** Yo vivo con mi mamá, mis dos hermanos y Angélica, que es la esposa de mi hermano mayor. Ah y con la bebé de ellos. Nosotros nos vinimos por la situación económica. Nosotros vivimos en los chorros, arriba, como a una hora de camino hasta el semáforo. Pero después de que uno baja la loma, todo es muy bonito y hay muchos árboles. Me recuerda una parte que vimos cuando veníamos a Colombia que me gustó mucho.  
(Anexo 2, entrevista 2)

En este sentido, dentro de su cotidianidad laboral, los niños, niñas y jóvenes establecen diferentes maneras de estar con el espacio y con el (la) otro (a) de acuerdo al nivel de intencionalidad que tengan de mantener la interacción o bien

de evitarla. Particularmente, encuentran valor en los espacios que les resultan cómodos y familiares.

En el caso concreto de la investigación, los niños, niñas y jóvenes participantes mostraron un nivel de conciencia sobre las interacciones que se les presentaban en su cotidianidad laboral que permitió evidenciar algunas estrategias de manejo que tienen sobre las circunstancias que se les presentan.

Entre ellas encontramos la posibilidad de encuentro con amigos del barrio en lugares lejanos:

**“Investigador:** ajaja claro claro ve y ¿Les toca caminar mucho desde y hasta la casa?

**Participante:** Sí, como una hora yendo y una hora viniendo. Pero a veces nos encontramos con amigos del barrio y subimos juntos”. (Anexo 2, entrevista 2).

El trabajar con ciertos vehículos que permitan un mayor grado de interacción, rapidez en la labor y confianza, como es el caso de las motos:

**“Investigador:** ¿Y por qué sólo trabajan con motos Angélica?

**Participante:** Pues es más fácil jajaja, es más fácil porque tú estás viendo a la persona, y bueno porque solo se limpian la lamparita y los espejitos y pues yo no alcanzaría a limpiar el vidrio de carros que son muy grandes.” (Anexo 2, entrevista 2)

Así como la propia interacción que se da entre ellxs y que logra asociarse a una red de apoyo que si no familiar, al menos sí con elementos propios de una comunidad heterogénea, en el trabajo los niños, niñas y jóvenes convienen en generar modos de trabajo particulares según sus alcances físicos y actitudinales. Esta aparición de formas propias de subjetivar el trabajo, construye asimismo relaciones particulares manifestadas en situaciones concretas. Estas relaciones emergentes se dan a partir del tiempo que los consolida juntxs y la actividad que lxs caracteriza.

### **8.2.2. El trabajo, otra esfera familiar de intersubjetividad.**

Los niños, niñas y jóvenes participantes llenan su vida de experiencias a partir de las interacciones que se llevan a cabo en la calle, la familia y su sitio de trabajo. Como no estudian, sus sitios de socialización con otros niños, niñas y jóvenes ocurren en la calle, en sus casas y en las zonas próximas a ésta, donde conviven y juegan con vecinos y vecinas. En el siguiente fragmento de una de las etnografías se puede leer de qué forma el juego va configurando nuevos sentidos en el sitio de trabajo:

*“No pasa mucho para que ahora lxs cuatro se alberguen bajo el árbol. Bryan y Carlos se sientan en las raíces más superficiales del árbol, a unos diez metros de la esquina del semáforo. Angélica sigue el tráfico con los ojos, y David está recogiendo algunos objetos que no logro identificar del suelo. Ha pasado media hora desde que ofrecieron el servicio de limpieza de parabrisas y espejo por última vez. Carlos y David están jugando con el*

*agua que les queda en las botellas y Luego Bryan se les une. Mientras lo hacen se nota que conversan y se ríen. Bryan les echa agua en los pies y Carlos y David se quitan las chanclas y corren.” (Anexo 1.2)*

Justamente el significado que le dan al estar juntxs, al trabajo y la condición de ser niños, niñas y jóvenes nace, según Bachelard (2007) de las interacciones con la casa, sus familiares y los objetos. Para Bachelard (2007) esta experiencia de “habitar la casa constituye una parte fundamental del recuerdo” (p. 36), dado que otorga sentido a las interacciones que ocurren dentro y fuera de ella.

En las narrativas aportadas por los niños, niñas y jóvenes participantes, los recuerdos de familiares y de personas con las que han compartido y comparten, emergen como una manifestación de las resignificaciones que realizan a medida que sus experiencias se asemejan a lo que recuerdan:

**“Participante:** Pues bueno, mis hermanos allá en Venezuela trabajaban también cuando tenían mi edad pero ellos sí trabajaban como formalmente me entiende? En supermercados, les daban hasta uniforme. Con los de la cuadra queremos comprarnos una bicicleta.” (Anexo 1.3)

No obstante, y a pesar del innegable papel que tiene la casa como espacio de reunión, tal como vemos en una de las narrativas de una participante:

**“Investigador:** ¿Y vos que hacés cuando no trabajás?



**Participante:** Atiendo a Dana pero también me gusta ver vídeos de música y de maquillaje. También vemos muñequitos con Bryan y la bebida. Ah y veo una novela que se llama la reina del flow” (Anexo 2, entrevista 2)

Resultó llamativo que no apareciera como un espacio de socialización recurrente en el relato aportado por los niños, niñas y jóvenes participantes. Tan sólo una participante refirió actividades ejecutadas en la casa, mientras que los otros manifestaban mayor cantidad de actividades realizadas por fuera.

Para los niños, niñas y jóvenes participantes, la casa es un sitio de descanso y de retorno, en donde se pueden resignificar experiencias a partir de la interacción con los objetos, generalmente electrónicos, pero en donde encuentran más agravantes que atenuantes a la hora de decidirse por trabajar.

De ahí que sea frecuente encontrar en sus casas una práctica laboral permanente, que obliga a toda la red familiar a estar más tiempo en la calle que en los hogares, tal como vemos en la siguiente fotografía en la que aparecen algunos de los participantes de la investigación en un día de trabajo.



Imagen 2. Una de las familias en su sitio de trabajo. (2021)

Por eso para los niños, niñas y jóvenes trabajadores la casa ocupa un lugar menos recurrente en sus narrativas, pero de modo contrario, sus familias constituyen el más frecuente escenario de socialización y generación de subjetividades.

**“Participante 2:** Pues yo trabajo con mi prima limpiando vidrios de moto. Yo llevo como dos años trabajando, aunque no siempre limpiando vidrios. Antes le ayudaba a mi mamá con lo de la venta de comida” (Anexo 2, entrevista 1)

De acuerdo con este y al siguiente fragmento, la red familiar para los niños, niñas y jóvenes que trabajan no está afincada en un espacio reconocible, locativo y logístico; más bien, se atomiza entre el lugar de descanso o casa, y los sitios donde se ejerce la labor. En los casos estudiados en el marco de esta investigación, la presencia de las familias o de integrantes de las familias en las zonas donde trabajan los niños, niñas y jóvenes siempre estuvo.

“Sobre la carrera 85 con calle 16 se ubica la familia de Carlos. Allí su mamá y sus dos hermanas venden dulces, cigarrillos al tiempo que piden alguna colaboración económica. Se hacen sobre el separador de tal manera que puedan atender los automóviles que vienen, como los que van al sur. Están

sentadas en una sábana y cuando el semáforo está en verde, las niñas juegan con unas cartas, la mamá les limpia la cara y organizan el pequeño sitio que ya está con algunas botellas plásticas.” (Anexo 1.4)

Este traslado de experiencias familiares al ámbito urbano resulta sumamente estimulante para los niños, niñas y jóvenes trabajadores, porque ubican la ciudad y la calle, independiente del lugar de origen esta vez, en un plano cercano, ameno y seguro, en el que se pueden vivir experiencias familiares fuera de la casa.

Dos de las razones principales que dan los niños, niñas, jóvenes y sus familias respecto a convivir familiar y laboralmente en las calles, da cuenta de la imposibilidad de dejar los hijos o hijas más pequeños en casa sin posibilidad de supervisión, y el hecho de conformar una economía familiar que depende de cada uno de sus integrantes.

**Participante 3:** “Pues yo trabajo con Angélica limpiando vidrios de moto. Yo llevo como dos años trabajando aunque no siempre limpiando vidrios. Antes le ayudaba a mi mamá con lo de la venta de comida.” (Anexo 2, entrevista 1).

En otra entrevista leemos:

**“Participante:** Sí cuando él no viene yo no vengo y lo mismo él. Además cuando me canso él hace las caminadas y yo también lo ayudo a él, entonces es más fácil.

**Investigador:** ¿Y qué no te gusta?

**Participante:** Pues mucha gente juzga el que estés ahí. Yo no traigo a mi bebé pero muchas mujeres lo hacen y a veces la gente critica que uno esté en la calle y te dicen que te vayas. (...) Pues yo quisiera poder hacer cursos de maquillaje pero para eso debo trabajar. Entonces pienso primero trabajar y ya después si de pronto se puede y las cosas mejoren meterme en un curso cuando ya la bebé esté más grande.” (Anexo 2, entrevista 2).

La vuelta de tuerca al sentido que ha tenido el trabajo, hace que la participante viva su labor desde una resignificación que debilita los límites entre la casa y la calle, entre lo público y lo privado, en suma, entre las relaciones laborales y familiares. Arendt (2009), citada por Ospina Alvarado (2021) reflexionó en torno al trabajo, la política y la labor como rasgos de una dimensión pública de la sociedad. No obstante, las narrativas recogidas hasta ahora exponen el nivel de simbiosis que ha habido entre eso que se veía detrás de la ventana y lo que ocurría adentro.

### **8.2.3. El significado se concibe en la interacción y el juego.**

En la interacción y en el lenguaje, los niños, niñas y jóvenes trabajadores construyen el significado de sus experiencias cotidianas. Tal y como propone Stryker (1981), citado por Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado (2014), “la persona es, al mismo tiempo, el producto de sus relaciones con los demás y el creador de estas relaciones” (p. 59, en Ospina-Alvarado, 2014, p. 3).

En el caso particular de la investigación, los niños, niñas y jóvenes participantes crearon formas de significar la calle como lugar de juego a partir de las

interacciones con lxs otrxs pero también con los mismos objetos que utilizan normalmente para trabajar.

“Yo le pregunté a Heidi y Dayana que qué creían que estaban haciendo Carlos y David mientras les tomaban la foto y Heidi me contestó que mínimo molestando porque ellos siempre estaban echándose agua, o quitándose las monedas. Dayana también dijo que a veces cuando uno de ellos estaba limpiando un carro el otro le ayudaba a limpiar la parte de atrás” (Anexo 3, taller de memoria).

“No pasa mucho para que ahora lxs cuatros se alberguen bajo el árbol. Bryan y Carlos se sientan en las raíces más superficiales del árbol, a unos diez metros de la esquina del semáforo. Angélica sigue el tráfico con los ojos, y David está recogiendo algunos objetos que no logro identificar del suelo. Al parecer son piedras que intenta usar para crear un camino de hormigas.” (Anexo 1.3).

Esa inclinación por el juego para resignificar sus relaciones y su convivencia con el espacio se puede entender desde la postura de Ricoeur (2004), quien plantea una relación entre recuerdo e imaginación a partir de la noción de reconocimiento.

Dicho de otra manera, un reconocimiento que no parte del nivel cognitivo al que apela la palabra, sino a su condición recíproca de ver al otro, de oponerse al otro en una lucha de eticidad (Rebok, 2015).

### **8.3. Narrativas de trabajo infantil en los niños, niñas y jóvenes asociadas a sus familias.**

Tomando como punto de partida el construccionismo social, esta investigación parte de de que los seres humanos vivimos en mundos de significado profundamente anclados en la acción, y que se construyen en las relaciones de las que somos participantes y en las que se hallan tanto el relato personal como la cultura compartida (Gergen, 2007).

De la misma manera, Gergen (2007, 2009) refiere que las diversas enunciaciones, reminiscencias, pensamientos, posturas, emociones, anhelos, imaginaciones y actitudes construyen no solo los escenarios internos de la mente sino también “constituyen a los sujetos” (Ospina Alvarado, 2021, p. 61). De ahí que al hablar de subjetividades de niños, niñas y jóvenes en condición de trabajo infantil resulte menester reconocer las expresiones, las facciones de dichas declaraciones en sus experiencias, en las de sus familias y sus relaciones.

### **8.3.1. Trabajo infantil heredado o “Yo le cuento para que aprenda”**

Existe en las familias, y en particular en las que atañeron a esta investigación, una cultura compartida que en el caso de los niños, niñas y jóvenes participantes se afinca en experiencias sobre trabajo infantil que vivieron sus familiares y conocidos y que les son compartidos por medio de relatos, anécdotas y consejos.

**“Investigador:** ¿Y qué vende tu mamá?

**Participante:** Ella saca perros calientes, arepas, eso. Pero pues con lo de la pandemia y eso pues un vecino nos dijo que si queríamos bajar a trabajar donde él limpiaba vidrios de carros y pues lo hicimos.”

“Pues bueno, mis hermanos allá en Venezuela trabajaban también cuando tenían mi edad, ¿pero ellos sí trabajaban como formalmente me entiende? En supermercados, les daban hasta uniforme (...).”

En todas las conversaciones informales, así como en los distintos talleres, observaciones y demás actividades que se hicieron en el marco de la participación de los niños, niñas y jóvenes en la investigación, se pudo evidenciar la presencia de relatos familiares en los que el trabajo ejercido por niños, niñas y jóvenes resultaba recurrente.

Estas experiencias de trabajo infantil presentes en las narrativas de los niños, niñas, jóvenes y sus familias no sólo mostraron que el trabajo ocupa un alto nivel en la percepción de la cotidianidad que tienen los niños, niñas y jóvenes, sino también que operan como elementos verbales de arraigo familiar y de transmisión de valores.

Lo anterior es fundamental por cuanto expone la manera en la que las familias con niños, niñas y jóvenes trabajadores y desescolarizados asumen el trabajo infantil, esto es, desde su dimensión formativa en valores y responsabilidad.

Esta transmisión de pautas de crianza que en las familias generalmente alude a un tipo de proyección interaccional padre/madre-hijo/hija, se da en los ambientes

de trabajo infantil no desde el ejemplo sino desde la exposición misma a la experiencia, en tanto el ejemplo ha sido suplido por la anécdota.

Hay que mencionar al respecto que un atributo sumamente potente encontrado en las familias de los niños, niñas y jóvenes trabajadores y participantes de la investigación, fue la intensa y nutrida interacción comunicativa verbal que tienen. A pesar de que la carga verbal está generalmente del lado de la madre, en las conversaciones sostenidas con los niños, niñas y jóvenes, la alusión a expresiones, comentarios, dichos y regaños proferidos por la madre es constante.

Como se ve entonces, el mundo de la vida cotidiana de estos niños, niñas jóvenes y sus familias es enteramente social puesto que no se encuentra ninguna apelación a un yo mismo/yo misma que niegue la construcción de identidad a partir de las interacciones; todo lo contrario, aparece una intersubjetividad fortalecida a través de la oralidad y la transmisión de experiencias.

### **8.3.2. Trabajo infantil y política pública.**

El interés analítico sobre esta perspectiva narrativa del trabajo infantil era identificar, por un lado, si se hallaba presente en los relatos e historias de los niños, niñas y jóvenes trabajadores menciones o referencias a la conceptualización que del trabajo infantil hace la política pública, y por el otro, reconocer el alcance de la política pública para la erradicación del trabajo infantil en las experiencias de los niños, niñas y jóvenes participantes.



### **8.3.3. El trabajo es una oportunidad no un problema.**

En cuanto al primer interés analítico, se encontró que la significación que de su labor hace la política pública, esta es, considerarla una “actividad que por su naturaleza o por las condiciones en las se realiza, atenta contra la salud, la seguridad o la moral de los niños y adolescentes” (Política pública 2017-2027, p. 37), no es compatible con la que ellos y ellas han elaborado y construido desde sus experiencias y subjetividades.

Al contrario de ver el trabajo como una interrupción de sus derechos, los niños, niñas y jóvenes asumen la labor de trabajar en la calle como un deber familiar y un espacio de socialización distinto a la casa. Para ellxs, trabajar constituye una labor que los relaciona de una forma distinta con su familia, la ciudad y sus propios procesos de desarrollo.

**“Investigador:** ¿Y qué significa trabajar para ti? ¿Quieres trabajar durante mucho tiempo ahí?

**Participante 1:** No, es algo transitorio. Para mí trabajar es responsabilidad y poder ayudar a mi mamá.

**Investigador:** ¿Cuál es la razón principal por la que trabajas?.

**Participante 1:** Para no molestar a mi mamá pidiéndole cosas.

**Investigador:** ¿Y qué te gusta de tu trabajo?

**Participante 1:** Estar ahí.

**Investigador:** ¿Cómo así (risas)?

**Participante 1:**(risas), sí pues me gusta el sitio porque es fresco y pues es bonito. Le gente te trata bien. Bueno a ratos. Pero nos conocen y saben que no metemos vicio.”(Anexo 2, entrevista 2)

Respecto al segundo interés de reconocer el alcance de la política pública en las experiencias cotidianas de los niños, niñas y jóvenes participantes, se encontró que sus familias identifican la labor realizada por los hijos o hijas como ilegal, pero no desde la perspectiva de la negación de derechos a los niños, niñas y jóvenes, sino desde la perspectiva de legalización de documentos de residencia y de alta permanencia en calle.

“Yo sé que el bienestar quita los niños cuando uno los tiene en la calle en horas de estudio y cuando no se tienen los papeles” (Anexo 4).

“Yo siempre ando con el registro civil de todos para que si vienen a preguntarme no tengan que decirme nada” (Anexo 4).

La razón por la que no asumen que el trabajo infantil sea en sí mismo ilegal, está relacionada con el hecho de que el trabajo infantil se encuentra naturalizado como práctica de crianza en las familias participantes de la investigación.

Ahora bien, sobre el alcance directo de la política pública en las experiencias de los niños, niñas y jóvenes participantes, se encontró que en la mayoría (excepto Dayana) existe la conciencia de que no deben dejarse atrapar de las autoridades porque: “(...) *nos llevan a un hogar de paso*” (Anexo 4).

Acerca de la razón de por qué son retirados y retiradas del sitio en caso de ser atrapados o atrapadas, el participante 1 (Bryan) dijo que: *“porque los niños tienen que estar estudiando”*; El participante 3 (David) que: *“porque cuando uno no está con los papás de una se lo llevan”*; y el participante 4 (Carlos) porque: *“no estoy estudiando y no puedo estar en la calle limpiando”*.

Respecto a si consideran el estudio un derecho, los niños, niñas y jóvenes que trabajan respondieron que más bien lo ven como una opción que pueden tomar o no y como una oportunidad que no todos tienen o que no a todos les gusta.

Esta suerte de desinterés que tiene la escuela en las cotidianidades de los niños, niñas y jóvenes que trabajan es por lo demás muy interesante puesto que demuestra la desvinculación de la labor escolar con las temporalidades y subjetividades de ellos y ellas. Sobre esto, Nahuel (2020) refiere:

Sabemos, el tiempo de la escuela no solo rige la temporalidad del ámbito escolar sino también la familiar y marca la biografía de cada uno de sus integrantes. Es decir que la temporalidad escolar va más allá de la escuela. También es cierto que dicha temporalidad afecta de modo desigual las experiencias individuales y familiares en función de la clase, el género y el origen étnico. Los sectores sociales de mayores recursos económicos y culturales tienen más posibilidades de estructurar sus biografías con cuestiones escolares o valoradas por la escuela (doble escolaridad, escuelas con alta dotación tecnológica, actividades extracurriculares). En cambio en los sectores sociales de menores ingresos el tiempo escolar ocupa un porcentaje menor en sus temporalidades vitales, hay otras cuestiones que le compiten (el tiempo para llegar a la escuela, las tareas hogareñas, el trabajo (...)) (Nahuel, 2020, p. 3).

Y aunque sabemos que la escuela trasciende la instalación física y metafísica, es decir, el edificio y como tal la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares, hoy cuando se habla de escolaridad en el marco de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, se hace referencia exclusiva a una continuidad en términos de los aspectos más escolarizantes (asistencia, uniforme, registro, guías), que son obviamente los que más aíslan a los niños, niñas y jóvenes que trabajan de la posibilidad de institucionalizarse.

#### **8.3.4. Narrativas literarias sobre el trabajo infantil, ni príncipes ni mendigos**

Se realizaron tres talleres de narrativas literarias para reconocer el nivel de identificación entre los niños, niñas y jóvenes participantes, y los personajes de las historias seleccionadas por tratar el trabajo infantil.



Imagen 3, Haciendo el taller de memoria en la casa de dos participantes.

En los talleres se comprobó que en general los niños, niñas y jóvenes trabajadores y participantes de la investigación leen poco y que no se identificaron con las acciones que les suceden a los personajes infantiles y juveniles centrales de la trama.

Las razones principales que se encontraron fueron la distancia temporal entre la historia y el contexto de lxs participantes, las labores realizadas por los personajes en contraste con las actividades que lxs participantes realizan, y el uso de lenguaje culto y descriptivo de las narraciones.

Una crítica general que hicieron los niños, niñas y jóvenes participantes es que los personajes protagonistas de la acción o la escena leída, “*eran o buenos o malos*” y que “*no hablaban como niños*”. (Participante 2, -Angélica-) también que “*no entendía lo que le estaba pasando al niño pero pues sé que tiene como pena*” (Anexo 4).

Para los niños, niñas y jóvenes participantes, los trabajos descritos en los libros muestran siempre lugares o demasiado bonitos o increíblemente feos, mientras que los lugares que ellos y ellas conocen son “*normales*”, “*frescos*”, “*cercanos*”, “*con mucha gente*” (Participantes, 2, 3, 4. Anexo 4).

La distancia que encuentran entre los sucesos narrados en los libros y los vividos por ellos y ellas mismos, depende en gran medida de la relación visual que logran adelantar entre lo que escuchan y lo que recuerdan de sus propias experiencias. En esa medida, no lograron encontrar elementos de identificación con los relatos

que a pesar de inscribirse en lo que se conoce como literatura infantil y juvenil, en el caso particular no logró captar la atención anímica de los niños, niñas y jóvenes.

En términos de Shotter (2008) citado y traducido por Ospina Alvarado (2021) las experiencias que a las que se les atribuye sentido “dependen del uso del lenguaje y no de la realidad material” (Ospina Alvarado, 2021, p. 59).

“(…) aunque nuestros alrededores puedan permanecer materialmente iguales en cualquier momento del tiempo, cómo hagamos sentido de ellos, qué seleccionamos para prestarle atención o para actuar, cómo conectamos esos eventos múltiples, dispersos en tiempo y espacio, y de manera conjunta les atribuimos significado, depende en gran parte de nuestro uso del lenguaje (, en Ospina Alvarado, 2021, p. 59, 60).

Este enfoque explica por qué muchas de las descripciones, fragmentos y capítulos leídos a lxs participantes y que obedecían al canon literario infantil de los siglos XVI, XIX y primera mitad del siglo XX, aunque hablaran de niños y niñas trabajadoras, no lograron conectar a los niños, niñas y jóvenes trabajadoras del siglo XXI.

### **8.3.6. Literatura invisible.**

Si bien no lograron encontrarse fuertes relaciones entre las narrativas que la literatura ha hecho del trabajo infantil con las experiencias mismas de un grupo de niños, niñas y jóvenes, resultó notable encontrar que a pesar de la incomprensión frente a muchos sucesos narrados en los talleres, todx lxs participantes pudieron

identificar temporal y anímicamente las acciones descritas en las novelas y cuentos seleccionados para los talleres.

**Participante 3 sobre “Historias de un niño de la calle”:**

(...) se podía entender mejor la historia. Me gustó porque de pronto el niño no se ha dado cuenta que se puede escapar subiéndose a la alfombra.”

(Anexo 4).

**Participante 1 sobre “David Copperfiled”:**

(...)La historia se está dando en un colegio (...)” (Anexo 4)

**Participante 4 sobre “Príncipe y mendigo”:**

Me imaginé muchas veces vistiendo como otros muchachos y sobre todo manejando carros.” (Anexo 4).

Es así como más allá de los vacíos de sentido que se presentan ante la palabra escrita y la discursiva propia de los textos narrativos (figuras literarias), la estructura propia de las narraciones (inicio, nudo o tensión, resolución o desenlace) se mantiene en las construcciones de sentido que realizan los niños, niñas y jóvenes debido en gran parte al hecho de que los relatos que escuchan de sus familiares y madres, poseen idéntico orden.



Imagen 4. Durante el taller de memoria (2021)

Turner y Bruner (1986) plantean que esta estructura narrativa no es propia solo de los relatos literarios sino incluso de la labor del etnógrafo y el antropólogo, y podría añadirse del psicólogo, el historiador y el ciudadano en general. En otras palabras, que la estructura de inicio, nudo y desenlace no le pertenece a ninguna ciencia social, sino que la narración es en sí misma la estructura que le damos a todos los relatos que usamos para contar y contarnos (Goolishian y Anderson, 1995).

Esta aparición de narratividades (es decir de estructuras narrativas) a lo largo del taller de lectura se vio exponencialmente ampliado en el taller de relato y memoria, en el cual las fotografías utilizadas estuvieron acompañadas de narraciones detalladas sobre la imagen retratada.

Resulta importante comprender esta presencia narrativa en la construcción de subjetividades sociales y de narrativas propias para contar el trabajo infantil, por cuanto muestran sin lugar a dudas la conciencia de los niños, niñas y jóvenes por



comprender sus propias experiencias y las de los demás a partir de la creación de conexiones narrativas que permitan un entramado de sentido social.

Para los niños, niñas y jóvenes que trabajan, sus experiencias son el relato de sus vidas que les permite comprender su papel en el mundo, su lugar en la familia y su cotidianidad. A través de las historias que cuentan logran ordenar sus experiencias y configurar las subjetividades que los y las identifican.

Asumir la vida como un acontecimiento narrativo (Gergen, 2007) a partir de lo expresado por los niños, niñas y jóvenes participantes muestra una perspectiva mucho más rica en términos de presencia narrativa en las subjetividades de niños, niñas y jóvenes trabajadores que si solo se considerara la narración como parte constitutiva del relato literario.

### **8.3.7. Narrativas generadas y co creadas.**

La intención del taller de literatura y de los talleres de fotografía y memoria en términos de agenciamiento social fue consolidar un ejercicio literario para contar *un día en la vida de...* El resultado es un pequeño libro ilustrado por ellos y ellas mismas en el que se describe, narra y grafica la experiencia de un día de una joven trabajadora.

La decisión de escoger un tiempo cronológico para contar la historia tiene que ver, entre otras, en el hecho de que la forma en cómo se cuenta y como se estructura la crónica nos da luz sobre las perspectivas que tienen lxs sujetxs en relación con el grupo social más amplio al cual pertenecen o su ambiente cultural (Coffey y Atkinson, 2005, en Fernández-Núñez, 2015).

Este libro explica algunos de los pormenores que vive una de las participantes de la investigación antes de salir de su casa para trabajar un sábado en la mañana, los cuidados hacia su bebé, el trayecto que recorre, la hora de llegada al sitio de trabajo, algunas particularidades del terreno y posteriormente la experiencia de participar laboralmente en una esquina de la ciudad de Cali. Dicha secuencialidad obedece a lo que plantea Salmon y Riesmann, 2008, respecto a la demanda que poseen los relatos narrativos de conexiones en eventos o ideas para su formación.

Durante la construcción del libro, se llegó al consenso de contar la historia de ella, por cuanto estuvimos de acuerdo en que su relato de vida constituye una expresión en la generalidad de los jóvenes trabajadores; esto es, su condición de niños desinstitucionalizadxs, el horario flexible que manejan y el fin último que le dan a sus ingresos (economía familiar y gustos personales).

También, porque el hecho de tener una bebé la hace sobresaliente en la medida en que responde por la construcción de dos subjetividades y de una serie de intersubjetividades que se enmarcan en sus interacciones individuales y colectivas. Además, Angélica es quien se hace prácticamente cargo de Bryan en sus horarios de trabajo, lo que despliega su individualidad hacia escenarios inéditos de acción e interacción.

El diseño del libro se hizo en la plataforma educativa y de diseño *Story Jumper*, que generalmente es utilizada en contextos académicos para complementar los contenidos curriculares a través de interacciones virtuales. Por su naturaleza

didáctica, esta plataforma resultó muy práctica y sencilla de explicar y de utilizar por parte de los niños, niñas y jóvenes participantes de la investigación.

Para la consolidación de la idea general de la historia, los niños, niñas y jóvenes insistieron en que se dotara la narración de elementos fantásticos, (Barrenechea, 1978), elementos que, por lo demás, se citan a continuación:

“-Que de repente toque trabajar en la luz en verde en vez de cuando se pone en rojo” (...) (Participante 1).

-(...)” y que en algún carro haya un monstruo en vez de una persona” (Participante 2).

-“Que cuando vaya caminando se encuentre plata” (Participante 3).

“-Mejor algo que le concede deseos” (Participante 4 y 6).

-El deseo más grande es llegar a la casa y que sea una mansión con muchos cuartos (Participante 5).

-Y maquillaje que da poderes (Participante 5, 6).

La creación del libro ilustrado en *Story Jumper*, también permitió que el trabajo creativo pudiera darse en contextos colaborativos simultáneos, en los que tanto lxs participantes como sus familias involucrarse en decisiones creativas como la escogencia del color o la ropa de los personajes, al tiempo que reflexionar en torno a qué orden y qué ritmo deseaban que tuviera la narración.

Esto no fue una dificultad para la consolidación del relato puesto que, como afirma Bruner (2006), lo que determinó su configuración global o trama fue la secuencia

de oraciones y no necesariamente la referencia de verdad entre una y otra, o mejor dicho, la referencia de participante y autoría del relato.

Además, la exploración narrativa a través de espacios online resultó en un acercamiento a narrativas escritas (Galegher, Sproull y Kiesler, 1998) a diferencia de las entrevistas y talleres que fueron en su mayoría orales.

Sobre esto, Webb (2001) nos dice que la escritura y la lectura online, en otras palabras, las narrativas que se presentan en formato digital se experimentan como parte de una vida vivida, no como parte de una vida imaginaria o desconectada (Fernández-Núñez, 2015). En ese sentido, las narrativas online son elementos vitales en los contextos actuales como focos para comprender de una forma nueva y única las vidas y las experiencias de los miembros de grupos que se desarrollan en entornos virtuales (Christian, 2005), o que experimentan con ellos.

Por lo demás, esta intención de crear una narrativa visual a partir de las experiencias de lxs participantes, permitió una nueva experiencia de interactuar con lo virtual desde una perspectiva creadora y no sólo receptora, como lo mencionaba una participante a propósito de sus largas jornadas de ver televisión.

También les permitió a los niños, niñas y jóvenes y una mamá, adoptar la narración no sólo como una herramienta propia del lenguaje hablado sino también como un recurso estético de re apropiación del patrimonio cultural individual y colectivo.

Finalmente, cito a Fernández Núñez quien menciona las condiciones que cumplen las narrativas online en el marco de una investigación narrativa:

Es importante resaltar que este tipo de narrativas cumplen las características de secuencialidad (una narrativa consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales o acontecimientos) señaladas por Bruner (2006) y Salmon y Riessman (2008), de indiferencia fáctica (las narrativas pueden ser “reales” o “imaginarias” sin menoscabo de su poder como relatos) señalada por Bruner (2006), y de temporalidad (en una narrativa los eventos tienen un pasado, un presente y una proyección hacia el futuro) señalada por Connelly y Clandinin (2015, p. 99).

Así pues, los niños, niñas y jóvenes trabajadores y sus familias que contribuyeron en la construcción de esta investigación por medio de sus narrativas, sus tiempos, sus ideas, quedaron no sólo referenciados o citados en estas páginas, sino que literalmente se plasmaron en narrativas visuales que, combinadas con escenarios y formas preconcebidas, dan la impresión de ser intervención artística de la vida a través de la pantalla.

### **8.3.8. Etnografías, entrevistas y talleres generados en los encuentros**

Para efectos de no aislar los ejercicios completos que realizaron los niños, niñas y jóvenes participantes, a continuación se relacionan, en este orden, las etnografías, las entrevistas y los talleres que se fueron gestando conforme el proyecto de investigación avanzó.

#### **Etnografía 1 Bryan y Angélica**

(Cali, 2 al 14 de abril de 2021. 3:10 p.m. 5:00 p.m.)

La calle 5ta en Cali atraviesa la ciudad desde el centro hasta la zona sur. Ha sido referente topográfico por las canciones que le cantan. Muchos y muchas que no conocen la ciudad se ubican a través de los 30 kilómetros de asfalto y estructura MÍO que van llevando el viaje hacia sectores cada vez más exclusivos y hacia Jamundí y el departamento del Cauca.

En esa famosa calle 5ta llevo ya varias semanas observando a Bryan y Angélica trabajando. Lxs veo sentadxs en un muro gris cerca a la esquina de la carrera 66 hablando y riéndose mientras los carros y las motos aprovechaban la luz verde, y los veo poniéndose alertas cuando el color es el rojo.

Tanto ella como él tienen cada uno a su lado una botella de agua jabón y un instrumento tipo escobilla acostado sobre la superficie del muro. Recién el semáforo cambia, Angélica se levanta y empuja a Bryan con la mínima fuerza, tan solo para enterarlo del cambio de luz. Entonces los dos se acercan a los vehículos para ofrecer el servicio de limpieza de vidrios.

Angélica es tan solo un poco más alta que Bryan, apenas lo suficiente para sugerir que es mayor. Hoy lleva un jean azul algo húmedo en los muslos, justo donde carga la botella, y una blusa rosada sin estampado del mismo color que sus zapatos de plástico. Juntos caminan por entre los vehículos, serpenteándolos, levantando la mano en la que sostienen un limpión.

Bryan lleva generalmente una camiseta blanca estampada, o roja, una pantaloneta hasta las rodillas, medias claras y un par de tenis. A medida que van caminando y limpiando uno que otro espejo, su selección de automóviles muestra que sólo hacen servicio con las motos. Más allá de que en este sector el flujo de carros es mayor al de motos, Angélica y Bryan solo se acercan a las motos.

Vuelve el verde.

Casi siempre a las entre 3:00 p.m. y 4:00 p.m. hace calor. La intersección de la carrera 66 con calle 5ta tiene un alto flujo de vehículos porque se encuentran aquellos que van al sur y los que bajan de la Avenida circunvalar. Es una zona residencial, estratos 4 y 5, pero con una presencia numerosa de restaurantes.

Junto a Angélica y Bryan, que siempre vuelven al muro, hay un adulto y una pareja que se dedican a ventas informales. Uno de ellos vende Vive100 y la mujer y el hombre tienen extendida una cuerda en la que, colgados, ofrecen sombreros, tapabocas y abanicos. Al parecer son los únicos que limpian vidrios en el sitio.

Durante varios días observo que el trabajo de Bryan y Angélica opera casi siempre igual. Se levantan del muro, llevan sus herramientas de trabajo, seleccionan las motos que se encuentran suspendidas en el semáforo, y ofrecen el servicio de limpieza a espejos. Se nota que son más los y las motociclistas que se niegan, pero por cada semáforo, no hay duda que al menos uno de los dos logra hacerse con algunas monedas.

A lo lejos sus cuerpos se pierden en la altura de algunos carros.

Angélica es más mestiza que Bryan. Él es un niño mulato, quizá de tez zamba, mientras que ella aunque trigueña, resulta de un tono de piel más clara. Los dos tienen expresiones amables pero sumamente tímidas, generalmente los veo hablando con la mirada extraviada, lo que los hace parecer más jovencitos de lo que su apariencia muestra.

Durante las semanas se ha comprobado que siempre vienen vestidos de modo limpio y completo, es decir, siempre con zapatos y camisetas pantalones o jeans limpios. Angélica no se ha puesto vestidos desde que la observación empezó antes bien usa generalmente pantalones o jeans, mientras que Bryan emplea de modo más usual las pantalonetas.

## **Etnografía 2 Bryan y Angélica**

(Cali, 16 de abril de 2021. 5:00 p.m.)

La brisa anuncia la noche. Bryan y Angélica están jugando algo parecido a “la lleva” a pesar de que el semáforo está en rojo. Cuando vuelve a verde y los carros, motos y bicicletas reanudan el camino, ambxs se acomodan y caminan en dirección opuesta al semáforo. En el momento en que se pone en rojo el semáforo, empiezan a buscar motocicletas. Esta no desde el semáforo sino desde más abajo. Algunas personas les ofrecen dinero aunque no les permiten limpiarles los espejos.

La ropa que tienen hoy es similar a la de ayer, aunque se puede observar que Angélica tiene una blusa distinta, es negra. Lleva el pelo recogido (es algo largo, castaño) y cuando camina por entre los carros lo hace con mucho cuidado, como previendo las motos y las bicicletas. Bryan lleva un corte de pelo corto, con algunas rayas y un poco más largo arriba que en los costados. La apariencia de ambxs es de jóvenes entre 13 y 15 años máximo. Como ayer, dan la impresión de ser de estatura menor a la promedio.

Bryan es menos ágil que Angélica. A menudo la sigue y solo cuando ella empieza a limpiar los vidrios de una moto, él empieza a buscar la suya; que por lo general hace próximo a donde está Angélica.

(6:00 p.m.)

Hoy ha sido un día ocupado. Han aprovechado todas las luces rojas para intentar limpiar vidrios. Cada 75 segundos inician y reinician el recorrido por los carros y tienen 50 segundos entre cada luz para descansar. En ese lapso, el adulto que vende vive100 a ratos se les acerca, conversan, y de vez en cuando es Angélica y Bryan quienes se aproximan hasta la pareja.

Ninguna de las tres actividades (venta de vive100, venta de artículos y servicio de limpiaespejos) interfiere con las otras. Aun cuando la intersección ofrece en total 12 semáforos en cuatros esquinas considerablemente amplias y anchas, es en éste donde se concentra la actividad comercial. De hecho en el separador se encuentra instalado un puesto de comidas rápidas que funciona por las noches.

A las 6:15 p.m. Bryan y Angélica se retiran del sitio.

### **Etnografía 3 Bryan y Angélica –llegan Carlos y David**

(Cali, 17 de abril de 2021. 10:00 a.m.)

Es sábado y no hay pico y placa en Cali. Se nota que el flujo de carros, motos y bicicletas es bastante mayor al de un día de semana. Bryan y Angélica ya están en el semáforo, hoy con dos jóvenes algo más altos que ellos dos.

Son dos jóvenes de aproximadamente 14 años, altos, y afrocolombianos. Están vestidos cada uno con pantalonetas impermeables roja y negra respectivamente y con camisetas esqueleto. Ambos tienen chanclas y los implementos que tienen son algo distintos a los de Angélica y Bryan.

David y Carlos (así les pondremos para efectos de relato) no tienen escobillas sino dos trapos grandes que parecen toallas, y un tarro de gaseosa cada uno lleno de agua jabón.

Bryan y Angélica en cambio están vestidos de un modo más formal. Él lleva una camiseta de cuello y botones con líneas horizontales en el pecho, y ella un jean negro con una camiseta blanca. Como ayer, tiene recogido el pelo, aunque en esta ocasión con una trenza.

La dinámica de trabajo es similar pero quizá por ser sábado o por la presencia de David y Carlos, ahora la actividad no es solo caminar y ofrecer individualmente el servicio, sino también una suerte de conversación en voz alta entre todos, (especialmente entre David y Carlos) en el que se escucha *A la orden pa que tenga los vidrios bien limpios*

Carlos y David son bastante delgados. Llevan el pelo raso y se dedican a los carros y camionetas al tiempo que Bryan y Angélica como siempre a las motos. Resulta notable cómo durante el tiempo de observación, tanto Bryan como Angélica generalmente se anticipan al cambio de semáforo, llegando a su lugar de descanso antes de que los carros inicien la marcha, mientras que en el caso de David y Carlos todo lo contrario; usualmente quedan en medio del tráfico y corriendo para llegar al andén.

Viéndolos a los cuatro, la actitud de Angélica y Bryan resulta mesurada, medida, algo tímida. Sus gestos son más personales, más entre ellos dos que con los demás. Aun así, se muestran cercanos a Carlos y David.

A las 11:00 a.m. llega tanto el adulto que vende vive100 como la pareja de adultos que vende artículos. Parece que conocen a David y Carlos porque todos se saludan cordialmente.

Carlos y David son desenvueltos. Se mueven por los semáforos aunque sin ofrecer el servicio. Los veo correr con los cambios de semáforo hacia el semáforo sur-norte y desaparecer por unos momentos en la distancia. Angélica está en el semáforo limpiando los espejos de una moto conducida por una mujer que según se ve le está hablando. Angélica se ríe y le recibe probablemente dinero que luego guarda en uno de sus bolsillos.



Bryan está sentado viendo a Angélica y los carros. Parece que está contando monedas. Luego las guarda y al momento llega Angélica y un par de segundos después los carros empiezan a moverse.

Cinco minutos después se ve venir a Carlos y David. Vienen corriendo y David tiene una bolsa de color blanco en la mano y otra en la boca. Al llegar reparten lo que parece líquido y panes. Bryan le entrega el dinero que estaba contando.

Mediodía.

Angélica intenta estar a la sombra de un árbol cada vez que le toca un descanso después de un semáforo en rojo. Sus movimientos son cortos y se limita a ofrecer limpieza a las motos que se mantienen cerca del cordón derecho. Bryan, Carlos y David en cambio recorren un poco más de terreno persiguiendo parabrisas espejos. El sol es cenital y abierto.

No pasa mucho para que ahora lxs cuatros se alberguen bajo el árbol. Bryan y Carlos se sientan en las raíces más superficiales del árbol, a unos diez metros de la esquina del semáforo. Angélica sigue el tráfico con los ojos, y David está recogiendo algunos objetos que no logra identificar del suelo.

Ha pasado media hora desde que ofrecieron el servicio de limpieza de parabrisas y espejo por última vez.

Carlos y David están jugando con el agua que les queda en las botellas y Luego Bryan se les une. Mientras lo hacen se nota que conversan y se ríen. Bryan les echa agua en los pies y Carlos y David se quitan las chanclas y corren.

La pareja de adultos sostiene la cuerda del árbol que da sombra y de un palo instalado por ellxs. A menudo observan a lxs cuatro adolescentes pero también reparten su atención entre las ventas y un celular que observan frecuentemente.

El más móvil de lxs habitantes de la carera 66 con calle 5ta es el vendedor de vive100 que recorre los semáforos constantemente mientras la luz roja se mantiene.

2:00 p.m.

El trabajo sigue y tanto Angélica y Bryan, como David y Carlos, continúan ofreciendo limpiar los parabrisas y espejos entre cada intervalo del semáforo. Muchos son los automóviles que les dicen que no a través de dos gestos: el primero es acelerar un poco el carro o la moto, para que no puedan ni siquiera poner el trapo, la escobilla en el caso de Bryan y Angélica o esparcir el agua jabón. El segundo es en el caso de las motos negarse con la cabeza y en el caso de los carros activar las plumillas del parabrisas.

Sin duda son más las negativas que reciben por parte de los automotores. Aún así desde que llegaron, entre todxs han prestado el servicio de limpieza a ocho carros y diez motos.

2:40 p.m.

Carlos y David se están yendo. Van en dirección oriente sobre la carrera 66. Al despedirse de ellos, Bryan y Angélica les preguntan si vienen mañana. David asiente desde lejos. Descubro que la pregunta está hecha con acento venezolano.

4:00 p.m.

Ha pasado una hora y veinte minutos desde que Carlos y David se fueron. Bryan y Angélica empiezan a despedirse de la pareja y a guardar las cosas en un maletín azul con negro que no había visto. Angélica lo acaba de bajar de una de las remas del árbol.

A las 4:10 p.m. se van por la carrera 66 hacia el occidente.

#### **Etnografía 4 Bryan y Angélica**

(Cali, 19 al 23 de abril de 2021. 1:00 p.m. a 5:30 p.m.)

Las esquinas donde trabajan Bryan y Angélica, y ocasionalmente Carlos y David, están rodeadas de Unidades residenciales que albergan locales comerciales en sus primeros pisos. A excepción de una esquina netamente residencial (dirección norte-sur), las demás se encuentran vadeadas respectivamente por un local de chance (siguiente esquina norte-sur), un centro de venta de objetos veterinarios y juguetes para animales (al lado del puesto de chance), un banco (al frente, dirección sur-norte) y un local de venta de zapatillas (otra esquina, sur-norte).

El día de hoy, 19 de abril a las 2:00 p.m., el vigilante de la unidad residencial increpó a los niños y a la pareja por el aparente desorden y basura que dejan cada vez que se van. Angélica y Bryan no le contestaron nada pero la pareja de adultos le responden que esa basura no es de ellos y que así está toda la ciudad. Ese día ambxs jóvenes deciden retirarse del sitio.

20 de abril

Hoy no han venido Angélica y Bryan. Tampoco he visto a Carlos y a David. En el sitio está la pareja y veo a tres hombres jóvenes vendiendo chicles y cigarrillos. Por su acento se diría que son de Venezuela. El flujo de carros y motos es inalterable.

21 de abril

A las 3:00 p.m. llegan Angélica y Bryan. Hoy ella viene con un canguro o cartuchera a la cintura de color azul y Bryan lleva puesta una cachucha con un símbolo comercial. Llegan tímidamente y pasan aproximadamente diez minutos antes de que empiecen a caminar por entre los carros para llegar a las motos.

Esto también ha sido constante, el hecho de participar del trabajo solo con motociclistas.

A pesar de que se ven algo incómodos y pausados en el momento de abordar los vehículos, cuando se sientan juntxs a contar las monedas y billetes, sus expresiones se notan concentradas en el conteo. Luego Angélica guarda el dinero en la cartuchera y le pasa a Bryan la escobilla y el tarro mientras lo hace. Él mira hacia la dirección en la que estoy, sin percatarse mucho de lo que sucede en los lugares donde hay gente sentada.

La rutina continúa impasible.

### **Etnografía 5 David y Carlos, Dayana Heidy**

(Cali, 24, 25, 26 de abril de 2021, 8:00 a.m.)

El jueves 22 y el viernes 23 Bryan y Angélica me presentaron a Carlos y David. Ambos habían retornado al punto de la 66 con calle 5ta y pude acercarme para presentarme. En la conversación pude describirles lo que había estado haciendo hasta entonces y Carlos me contó que su familia trabajaba más al sur, en un semáforo de la carrera 85.

El barrio donde se ubica el semáforo es el Ingenio y es, aunque más costoso que los barrios aledaños a la carrera 66, similar en sus dinámicas comerciales-residenciales. No obstante, en el sitio solo dos esquinas albergan comercios; en la ubicada en dirección sur-norte una peluquería de lujo y una pizzería; y en la del frente sentido norte-sur, una panadería y un hotel en los pisos superiores. Las otras dos esquinas son de conjuntos residenciales con enormes muros de ladrillo lavado que las separa de la calle.

Sobre la carrera 85 con calle 16 se ubica la familia de Carlos. Allí su mamá y sus dos hermanas venden dulces, cigarrillos al tiempo que piden alguna colaboración económica. Se hacen sobre el separador de tal manera que puedan atender los automóviles que vienen, como los que van al sur.

La mamá de Carlos tiene alrededor de 40 años y sus hermanas entre 9 y 11. A la hermana de 9 le pondremos Dayana y a la de 11 Heidy. Dayana lleva puesto un vestido blanco algo curtido, dos pequeñas moñas en la cabeza con cintas rojas y unos zapatos negros. Heidy tiene un pantalón oscuro y una blusa de tiras de color verde.

David y Carlos están usualmente en pantalones cortos, chanclas y camisetas esqueleto. Esta mañana David ha traído una bicicleta y cuando no está paseando de una esquina a otra, la deja parqueada en la peluquería para ir a limpiar algunos parabrisas.

David está al lado de su madre y se ha dedicado a vender dulces con ella. Es una mujer robusta, que ofrece sus artículos sentada. Cuando algún carro pita o hace señales de querer comprar algo, o bien le indica a alguna de las niñas que se

acerque o ella lo hace. Lo particular es que mientras Carlos y las niñas ofrecen desde las ventanas cerradas de los carros, ella lo hace desde su lugar, en donde sostiene una caja roja llena de empaques de dulces y cajetillas de cigarrillos.

Dayana ofrece los dulces sin hablar. Se acerca a la ventana, muestra la cajita de cartón de chiclet´s y si le compran guarda el dinero en la misma caja, y si no se acerca a otro. Como Bryan y Angélica, ambas dejan de ofrecer atendiendo al segundero ubicado en el semáforo. Aproximadamente diez segundos antes de que se ponga en amarillo, se acercan otra vez donde su madre y le entregan el dinero o dejan simplemente la caja para dejar sus manos libres.

El traslado que hacen Dayana y Heidy desde la calle hasta donde se encuentra la madre, consistente en saltar de un pie y del otro, del modo ronda, agiliza siempre la llegada hasta el andén.

10:00 a.m.

De vez en cuando Carlos se monta en la bicicleta de David y, elevado sobre la rueda trasera se apoya en los hombros de David, para ir de aquí allá sobre las cuadras de la carrera 85c con calle 16.

Mediodía

Este punto tiene un flujo muy grande de automóviles de alta gama. Si bien la constante es que muchos vidrios polarizados no bajen mientras sus conductores y conductoras esperan el cambio de semáforo, no es inusual ver que las personas permiten que las niñas se acerquen y que Carlos o que David les limpien los parabrisas. Parece ser que la economía de semáforo adquiere mayor flujo en esta zona.

Hace calor. No ha parado de llover sol.

Los niños llegan con una botella de gaseosa de malta y pan y pasteles de empaque. Se sientan en el pasto del separador, muy cerca de la mamá que ha sacado una manta de un bolso. Todxs se sientan en ella.

25 de abril, 3:00 p.m.

La dinámica es similar salvo porque la actividad de Dayana ha sido hoy el de acompañar a su mamá la mayor parte del tiempo. Carlos y David, junto con Heidy, se han encargado de ofrecer los dulces esta tarde.

5:00 p.m.

Se retiran.

**Entrevista 1 con Bryan**

**22 de mayo de 2021, de 8:00 a 10:00 AM.**

**Participantes:**

- **Omar Camacho**
- **Bryan**

---

**Omar Camacho:**

¡Hola Bryan!. ¿Cómo va Todo?

**Bryan:**

Muy bien gracias a Dios.

**Omar Camacho.**

Bueno Bryanecito. Agradecerle mucho por el espacio y por ayudarnos a entender un poco que es lo que ha pasado con todo esto del trabajo infantil ahora en tiempos de pandemia. Como le conté, esto hace parte de una investigación y la idea es que esta investigación la levantemos juntos y que sepas que lo principal en todo este proceso es poder identificar y analizar las experiencia de trabajo infantil que has tenido. Te haré unas preguntas como para ir conversando y que me vayas contando. Entonces lo primero es contarte que vamos a grabar esta conversación para nosotros después poder transcribir y tener la información más clara.

**Bryan:**

Listo, claro que sí.

**Omar Camacho:**

Entonces vamos a empezar. Yo quisiera empezar por preguntarte aspectos de tu vida cotidiana y algunos datos. ¿Cuántos años tienes?

**Bryan:**

13

**Omar Camacho:**

¿Y asistes al colegio? O si trabajas ¿Qué haces después de trabajar?

**Bryan:**

No estoy estudiando. Estudiaba en Venezuela pero desde hace dos años que estamos aquí no volví a estudiar.

**Omar Camacho:**

¿Y en qué año quedaste? ¿Extrañas estudiar? ¿Cómo es tu horario de trabajo?

**Bryan:**

Bueno, yo estudié hasta séptimo. Luego ya nos vinimos todos acá para Colombia. Extraño el colegio, jugar con mis amigos. Creo que me aburro mucho sin estudiar porque en mi casa solo Angélica es de más o menos mi edad, el resto son mayores y no me dejan estar mucho con ellos. En cambio en el colegio al menos mis amigos eran de mi misma edad o menores.

Yo trabajo junto con Angélica de 3 a 7 normalmente, pero los fines de semana vamos por la mañana más o menos hasta las 4.

**Omar Camacho:**

¿Con quién vives? ¿Cuántos se vinieron para Colombia? ¿Dónde queda tu casa?

**Bryan:**

Yo vivo con mi mamá, mis dos hermanos y Angélica, que es la esposa de mi hermano mayor. Ah y con la bebé de ellos. Nosotros nos vinimos por la situación económica. Nosotros vivimos en los chorros, arriba, como a una hora de camino hasta el semáforo. Pero después de que uno baja la loma, todo es muy bonito y hay muchos árboles. Me recuerda una parte que vimos cuando veníamos a Colombia que me gustó mucho.

**Omar Camacho:**

¿Qué hace tu mamá? ¿Y tu papá?

**Bryan:**

No pues mi papá se murió hace como tres años y mi mamá vende comida por las noches y los fines de semana y cuando no, cuida a la bebé de mi hermano, a Dana.

**Omar Camacho:**

¿Qué es lo que más te gusta hacer?.

**Bryan:**

Me gusta jugar fútbol, yo estoy en una escuela de fútbol y voy tres veces a la semana. Pero pues, no tengo guayos.

**Omar Camacho:**

¿Y jugás bien?

**Bryan:**

Sí, pues yo sí creo.

**Omar Camacho:**

¿Quién aporta los ingresos en tu familia Bryan?

**Bryan:**

Mi mamá cuando puede, mi hermano mayor, tenemos una hermana en Medellín que nos ayuda y yo, pues yo le digo a mi mamá que me guarde la plata.

**Omar Camacho:**

¿Y qué haces con la plata que ganas?

**Bryan:**

Pues la uso para comprarme ropa y también le digo a mi mamá que compre comida con ella.

**Omar Camacho:**

¿Y a ti qué te gustaría hacer cuando seas mayor?

**Bryan:**

Yo quiero ser policía.

**Omar Camacho:**

¿En Colombia o en Venezuela?

**Bryan:**

Acá en Colombia, yo me quiero quedar.

**Omar Camacho:**

¿Y eso?

**Bryan:**

Pues mi mamá nació acá entonces pues ella se quiere quedar.

**Omar Camacho:**

¿Te gusta Cali?

**Bryan:**

Sí pero hace mucho calor. Me gusta pero no por donde vivimos.

**Omar Camacho:**

Y vos, ¿Qué es lo que más disfrutas hacer?

**Bryan:**

Me gusta jugar con mis amigos, la mayoría de la cuadra. Pero no puedo mucho porque a veces llego y ya está oscuro y a mi mamá le da miedo.

**Omar Camacho:**

¿Ellos trabajan? ¿Tus amigos de la cuadra?

**Bryan:**

Sí ellos trabajan también limpiando vidrios.

**Omar Camacho:**

¿Y vos qué historias has escuchado de niños niñas y jóvenes que trabajan?

**Bryan:**

Pues bueno, mis hermanos allá en Venezuela trabajaban también cuando tenían mi edad pero ellos sí trabajaban como formalmente me entiende? En supermercados, les daban hasta uniforme. Con los de la cuadra queremos comprarnos una bicicleta.

**Omar Camacho:**

¿Y qué dicen ellos de tu trabajo?.

**Bryan:**

Pues no les gusta porque pues no conocen Colombia y también pues porque es en la calle.

**Omar Camacho:**

¿Y qué pensas vos?.

**Bryan:**

Pues a mí me gusta trabajar aunque a veces uno se cansa y todo, es chévere tener dinero y pues contar con algo de plata para comprar algo, comida, ropa.

**Omar Camacho:**

Ah perfecto, perfecto. Pues Bryan yo te agradezco un montón por tu tiempo y nada, estamos hablando hágale? Por ahora un abrazo.

**Bryan:**

Ah bueno, yo pensé que era más largo.

**Omar Camacho:**

Ah no es que esta es la primera parte jajajaja

**Bryan:**

Ah bueno señor jajajaja.

FIN DE LA ENTREVISTA.



## **Entrevista 1 con Angélica**

**22 de mayo de 2021, de 10:00 a 11:00 AM.**

### **Participantes:**

- **Omar Camacho**
- **Angélica**

---

### **Omar Camacho:**

¡Hola Angélica!. ¿Cómo va Todo? Muchas gracias por aceptar esta invitación de entrevistarte para conocer más de ti y de Bryan

### **Angélica:**

Muy bien gracias a Dios. Muchas gracias.

### **Omar Camacho.**

Bueno Angélica. Agradecerte mucho por la oportunidad y por ayudarnos a entender un poco que es lo que ha pasado con todo esto del trabajo infantil ahora en tiempos de pandemia. Como le conté, esto hace parte de una investigación y la idea es que esta investigación la levantemos juntos y que sepas que lo principal en todo este proceso es poder identificar y analizar las experiencia de trabajo infantil que has tenido. Te haré unas preguntas como para ir conversando y que me vayas contando. Entonces lo primero es contarte que vamos a grabar esta conversación para nosotros después poder transcribir y tener la información más clara.

### **Angélica:**

Ah bueno sí señor.

### **Omar Camacho:**

Entonces vamos a empezar. Yo quisiera empezar por preguntarte aspectos de tu vida cotidiana y algunos datos. ¿Cuántos años tienes?

### **Angélica:**

16

### **Omar Camacho:**

¿Y asistes al colegio? O si trabajas ¿Qué haces? ¿Qué haces después de trabajar?

**Angélica:**

No estoy estudiando. Yo trabajo limpiando vidrios.

**Omar Camacho:**

¿Con quién vives? ¿Cuándo se vinieron para Colombia?

**Angélica:**

Yo vivo con mi suegra, los hermanos de mi esposo mi hija

**Omar Camacho:**

¿O sea que Bryan es tu cuñado?

**Angélica:**

Jajaja sí, el es el hermano de mi esposo.

**Omar Camacho:**

¿Y tus papás?

**Angélica:**

Mi papá vive en Barranquilla, con él hablo todos los días. Mi mamá vive en Venezuela, con ella sí no halo mucho.

**Omar Camacho:**

¿Y los extrañas?

**Angélica:**

Sí, pues yo sí creo. Pero después de haberme ennoviado con Andrés, ya mi mamá me sacó de la casa y pues me fui a vivir con la familia de él.

**Omar Camacho:**

¿Ellos te acogieron?

**Angélica:**

Sí doña Martha me ofreció que fuera a vivir con ellos y pues luego de que nació Dana más.

**Omar Camacho:**

¿Y cuántos años tiene tu bebé?

**Angélica:**

Dana Sofía tiene once meses.

**Omar Camacho:**

¿Y juegas con ella?

**Angélica:**

Sí y la saco en el cochecito y a ella le gusta que la lleve rápido.

**Omar Camacho:**

¿Y a ti qué te gusta hacer? ¿Quieres terminar el bachillerato?

**Angélica:**

Pues no creo porque nunca fui buena y pues con Dana creo que no puedo. Pero me gusta mucho el maquillaje y viendo videos aprendí algo de cómo aplicarlo y de colores.

**Omar Camacho:**

¿Te gustaría trabajar en eso?

**Angélica:**

Sí y también uñas. Pero no tengo herramientas.

**Omar Camacho:**

¿Y tú estudiabas cuando vivías en Venezuela?

**Angélica:**

Sí en una escuela técnica. Yo quedé en octavo o tercero pues como es allá.

**Omar Camacho:**

¿Qué te gustaría estudiar o ser cuando seas mayor?

**Angélica:**

Ingeniera química.

**Omar Camacho:**

Pero para eso debes graduarte y estudiar en la Universidad. Eso sería bueno no?

**Angélica:**

Ah pues es que lo me gustaría sobre todo es saber de maquillaje sus componentes y también saber hacer jabones no sé.

**Omar Camacho:**

¿Y vos que hacés cuando no trabajás?

**Angélica:**

Atiendo a Dana pero también me gusta ver vídeos de música y de maquillaje. También vemos muñequitos con Bryan y la bebita. Ah y veo una novela que se llama la reina del flow

**Omar Camacho:**

¿Y has escuchado historias de niños, niñas y jóvenes que trabajan?

**Angélica:**

Pues doña Martha nos cuenta a veces cuando los hijos mayores y Andrés trabajaban en Venezuela. Allá también es muy común eso pero siento que acá uno le tiene más miedo a la policía y al ICBF con eso de que se llevan a los niños.

**Omar Camacho:**

¿Y qué piensas de eso?

**Angélica:**

Pues que si uno trabaja es porque le toca y que no deberían perseguir a quienes lo hacemos.

**Omar Camacho:**

Angélica mil gracias. Por ahora quiero dejarlo allí para que la próxima vez hablemos más de tu trabajo te parece?

**Angélica:**

Ah bueno, sí señor.

**Omar Camacho:**

Un saludo

**Angélica:**

bueno señor gracias.

FIN DE LA ENTREVISTA.

**Entrevista 2 con Bryan**

**25 de mayo de 2021, de 3:00 a 5:00 PM.**

**Participantes:**

- **Omar Camacho**

- **Bryan**

---

**Omar Camacho:**

¡Hola Bryan!. De nuevo juntos jajaja ¿Cómo va Todo? ¿Qué tal estos días?

**Bryan:**

Muy bien, sí señor, todo bien.

**Omar Camacho.**

Pues hoy la idea es que podamos volver a conversar esta vez sobre todo acerca de lo que haces en tu trabajo ¿Está bien? Cosas como... ¿Con quién trabajas? ¿A qué edad empezaste a trabajar?, ¿Qué haces en tu trabajo? Dale? La idea es que puedas construir un pequeño relato en relación con todo esto ¿Qué te parece?

**Bryan:**

Pues yo trabajo con Angélica limpiando vidrios de moto. Yo llevo como dos años trabajando aunque no siempre limpiando vidrios. Antes le ayudaba a mi mamá con lo de la venta de comida.

**Omar Camacho:**

¿Y qué vende tu mamá?

**Bryan:**

Ella saca perros calientes, arepas, eso. Pero pues con lo de la pandemia y eso pues un vecino nos dijo que si queríamos bajar a trabajar donde él limpiaba vidrios de carros y pues lo hicimos.

**Omar Camacho:**

¿Tu vecino te motivó a hacerlo? ¿A trabajar?

**Bryan:**

Pues él nos dijo que fuéramos, pero yo quise, yo mismo le dije a mi mamá que quería.

**Omar Camacho:**

¿Y ella qué dijo?

**Bryan:**

Que sí, que fuera con Angélica.

**Omar Camacho:**

¿y desde entonces estás trabajando ahí? ¿Y de qué hora a qué hora?

**Bryan:**

Sí, desde ahí y pues no nos hemos hecho en otra parte. Nosotros trabajamos de tres a siete.

**Omar Camacho:**

¿Y qué significa trabajar para ti? ¿Quieres trabajar durante mucho tiempo ahí?

**Bryan:**

No, es algo transitorio. Para mí trabajar es responsabilidad y poder ayudar a mi mamá.

**Omar Camacho:**

¿Cuál es la razón principal por la que trabajas?.

**Bryan:**

Para no molestar a mi mamá pidiéndole cosas.

**Omar Camacho:**

¿Y qué te gusta de tu trabajo?

**Bryan:**

Estar ahí.

**Omar Camacho:**

¿Cómo así jajajajajaj?

**Bryan:**

Jajaja, sí pues me gusta el sitio porque es fresco y pues es bonito. Le gente te trata bien. Bueno a ratos. Pero nos conocen y saben que no metemos vicio.

**Omar Camacho:**

¿Y qué no te gusta?

**Bryan:**

Que hay gente muy grosera que te dice que te devuelvas para tu país, o te dice que qué haces ahí. No me gusta eso porque es como si te regañara un extraño.

**Omar Camacho:**

¿Qué harías si no trabajaras?

**Bryan:**

No sé. No sé porque no sé si podría estudiar o si podría jugar más fútbol.

**Omar Camacho:**

¿Cuánto ganas por tu trabajo?

**Bryan:**

Generalmente diez mil pesos. A veces veinte, veinticinco.

**Omar Camacho:**

¿Qué día has ganado más?

**Bryan:**

Eso fue el 31 de diciembre del año pasado. Me gané como cien mil pesos.

**Omar Camacho:**

Contame.

**Bryan:**

Pues sí nos habían dicho que el 24 y el 31 eran buenos días para trabajar pero pues el 24 llegó mi hermana y no salimos porque mi mamá nos dijo. Pero el 31 vinimos con Angélica y como de diez a cinco de la tarde nos hicimos como ciento cincuenta mil. Yo me hice como cien mil. La gente nos regalaba de a diez mil.

**Omar Camacho:**

¿Y piensas que el dinero que ganas es un aporte para tu familia?

**Bryan:**

Sí porque mi mamá tiene que pagar el arriendo y los servicios y no le alcanza, entonces yo le ayudo con eso y para que angélica y mi hermano puedan comprarle cosas a Dana.

**Omar Camacho:**

¿Para ti es importante estudiar? ¿Entre estudiar y trabajar qué preferirías?

**Bryan:**

Estudiar. Es más fácil y me gusta. Pero ha sido muy difícil porque allá los papeles eran muy caros y nos vinimos sin ellos y mi mamá no me ha podido matricular.

**Omar Camacho:**

¿Y entonces cómo haces para disfrutar trabajar?

**Bryan:**

Pues acá jugamos a ratos y creo que la gente nos conoce y sabe que no hacemos ruido. A mí de todas maneras me gusta venir a trabajar porque es como estar en la calle.

**Omar Camacho:**

¿Y qué pasa en tu casa que te gusta estar en la calle?

**Bryan:**

Ah es que es muy chiquita jajaja, entonces acá no hace tanto calor. Y además acá yo creo mi propio horario y no como en el colegio que es siempre por la mañana.

**Omar Camacho:**

Jajaja claro claro ve y ¿Les toca caminar mucho desde y hasta la casa?

**Bryan:**

Sí, como una hora yendo y una hora viniendo. Pero a veces nos encontramos con amigos del barrio y subimos juntos.

**Omar Camacho:**

¿Y por qué sólo trabajan con motos Bryan?.

**Bryan:**

Pues es más fácil jajaja, es más fácil porque tú estás viendo a la persona, y bueno porque solo se limpian la lamparita y los espejitos y pues yo no alcanzaría a limpiar el vidrio de carros que son muy grandes.

**Omar Camacho:**

Pues Bryan muchas muchas gracias por tu tiempo. Lo próximo que se viene es que nos veremos pronto para hacer un taller de lectura hágale? ¿Te gusta leer?

**Bryan:**

Pues no leo mucho pero me gustan las historias.

**Omar Camacho:**

¿Qué tipo de historias?

**Bryan:**

De misterio jajja, de miedo.

**Omar Camacho:**

¿Y has leído historias de niños o niñas que trabajan?

**Bryan:**

Pues me acuerdo del sastrecillo valiente y en algunos cuentos que muestran en caracol también los protagonistas son niños pero pues trabajan es en a casa o en granjas.

**Omar Camacho:**



Ah, los cuentos de los hermanos Grimm.

**Bryan:**

Creo que sí. Me parecen chéveres.

**Omar Camacho:**

¿Y qué opinas de esos niños que trabajan en esos muñequitos?

**Bryan:**

Pues no sé porque el trabajo de ellos no es como el mío. No sé qué sería trabajar en una granja. Creo que les toca madrugar mucho.

**Omar Camacho:**

Jajajajajaja, claro! Con ese gallo cantando desde las 4. Bueno Bryan muchas gracias y por favor cuídate mucho.

FIN DE LA ENTREVISTA.

## **Entrevista 2 con Angélica**

**25 de mayo de 2021, de 5:00 a 6:30 PM.**

**Participantes:**

- **Omar Camacho**
- **Angélica**

---

**Omar Camacho:**

¡Hola Angélica!. Qué tal tu familia? Otra vez molestándote jajaja ¿Cómo va todo? ¿Qué tal estos días?

**Angélica:**

Muy bien, gracias.

**Omar Camacho.**

Pues hoy la idea es que podamos volver a conversar esta vez sobre todo acerca de lo que haces en tu trabajo ¿Está bien? Cosas como... ¿Con quién trabajas? ¿A qué edad empezaste a trabajar?, ¿Qué haces en tu trabajo? Dale? La idea es que puedas construir un pequeño relato en relación con todo esto ¿Qué te parece?

**Angélica:**

Yo trabajo con Bryan limpiando vidrios de moto. Llevamos dos años trabajando, apenas llegamos a Cali, o bueno, como a los dos meses.

**Omar Camacho:**

¿Y por qué empezaste a trabajar?

**Angélica:**

Pues porque acá en Colombia llegamos sin conocer mucha gente y porque la pandemia hizo que doña Martha no pudiera volver a salir todos los días a vender. También a Andrés le rebajaron el horario donde trabajaba y eso hizo que nos tocara trabajar también.

**Omar Camacho:**

¿En qué trabaja tu esposo?

**Angélica:**

El trabajaba en Yumbo en una empresa de mantenimiento pero desde el paro no ha podido volver. En el trabajo le dijeron que si algo se quedara allá pero él no le alcanza para pagar allá y acá.

**Omar Camacho:**

¿Y de qué hora a qué hora trabajas?

**Angélica:**

Nosotros trabajamos de tres a siete. Luego nos vamos y si nos ha ido bien cogemos una moto pirata que nos deja en un ronpoint y ya de ahí caminamos a la casa.

**Omar Camacho:**

¿Y qué significa trabajar para ti? ¿Quieres trabajar durante mucho tiempo ahí?

**Angélica:**

No, lo hago por mi hija. Para mí trabajar es poder darle a ella lo que necesita pero yo siempre quiero poder trabajar en una peluquería y que pueda tener más cerca la casa.

**Omar Camacho:**

¿Cuál es la razón principal por la que trabajas?.

**Angélica:**

Por mi hija y para poder comprarme las cosas que necesito.

**Omar Camacho:**

¿Y qué te gusta de tu trabajo?

**Angélica:**

Que me permite conseguir cosas honradamente sin necesidad de hacer cosas malas o de pasar hambre.

**Omar Camacho:**

¿Y tú sientes que viniendo con Bryan se acompañan?

**Angélica:**

Sí cuando él no viene yo no vengo y lo mismo él. Además cuando me canso él hace las caminadas y yo también lo ayudo a él, entonces es más fácil.

**Omar Camacho:**

¿Y qué no te gusta?

**Angélica:**

Pues mucha gente juzga el que estés ahí. Yo no traigo a mi bebé pero muchas mujeres lo hacen y a veces la gente critica que uno esté en la calle y te dicen que te vayas.

**Omar Camacho:**

¿A ti te han dicho cosas?

**Angélica:**

Sí una vez una señora de una moto me dijo que si iba a limpiarle los vidrios lo hiciera la menos bien y me tiró unas monedas. Yo sentí muchas ganas de llorar y no las recogí. Luego le dije a Bryan que nos fuéramos porque tenía mucha rabia.

**Omar Camacho:**

Que duro Angélica lo siento mucho, ¿Pero a nivel general te va bien? ¿Cuánto ganas por tu trabajo?

**Angélica:**

Sí, pues alcanza para lo que se necesita, a veces diez mil pesos, la mayoría veinte, veinticinco.

**Omar Camacho:**

¿Crees que te va mejor a ti o a Bryan?

**Angélica:**

Creo que a mí porque hago más motos por semáforo.

**Omar Camacho:**

¿Quieres dejar de trabajar?

**Angélica:**

Pues yo quisiera poder hacer cursos de maquillaje pero para eso debo trabajar. Entonces pienso primero trabajar y ya después si de pronto se puede y las cosas mejoren meterme en un curso cuando ya la bebé esté más grande.

**Omar Camacho:**

¿Y piensas que si tu papá pudiera enviarte dinero tú trabajarías?

**Angélica:**

No porque me dedicaría a estar con mi hija. Pero él siempre me decía que el trabajo te hacía mejor persona y agradecido y que hay que aprender algún oficio para siempre poder defenderse uno mismo.

**Omar Camacho:**

¿Para ti es importante estudiar? ¿Entre estudiar y trabajar qué preferirías?

**Angélica:**

Estudiar. Yo espero de pronto ya no terminar bachillerato pero sí aprender uñas.

**Omar Camacho:**

¿Disfrutas trabajar?

**Angélica:**

No me gusta mucho el sol pero prefiero venir a trabajar a quedarme sin hacer nada en la casa. Obviamente cuando me quedo me quedo cuidando a Dana pero me da mucha pena pedirle cosas a doña Martha cuando yo no tengo plata.

**Omar Camacho:**

¿Y ustedes preparan la solución de jabón en la casa con la limpian los vidrios?

**Angélica:**

Sí, esto lo mandamos a hacer cerca a la casa (la escobilla) y el agua jabón lo preparamos antes de venir.

**Omar Camacho:**

Jajaja claro claro ve y ¿Les toca caminar mucho desde y hasta la casa?

**Angélica:**

Sí, como una hora yendo y una hora viniendo. Pero a veces nos encontramos con amigos del barrio y subimos juntos.

**Omar Camacho:**

¿Y por qué sólo trabajan con motos Angélica?.

**Angélica:**

Pues es más fácil jajaja, es más fácil porque tú estás viendo a la persona, y bueno porque solo se limpian la lamparita y los espejitos y pues yo no alcanzaría a limpiar el vidrio de carros que son muy grandes.

**Omar Camacho:**

Pues Angélica muchas muchas gracias por tu tiempo. Lo próximo que se viene es que nos veremos pronto para hacer un taller de lectura hágale?

**Angélica:**

Bueno señor muchas gracias.

FIN DE LA ENTREVISTA.

**Descripción taller de memoria y patrimonio (Carlos y su familia)**

NUEVAS IDENTIDADES NARRATIVAS PARA CONTAR EL TRABAJO INFANTIL:  
COCREACIÓN DE NARRATIVAS A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE NIÑOS NIÑAS  
Y JÓVENES TRABAJADORES.

**Objetivo:**

Relacionar las narrativas hegemónicas y las narrativas emergidas de los procesos de subjetivación de los niños niñas y jóvenes participantes y sus familias.

**Desarrollo:**

En anteriores días se conversó con Carlos y su mamá, doña Martha, para que trajeran al sitio de trabajo algunas fotografías de ellos y ellas. En efecto, el sábado 15 de mayo trajeron algunas fotos de entornos familiares y también tres que habían sido tomadas en este sitio.

El taller no fue filmado ni grabado sino que se prefirió llevarlo a cabo en un marco libre lúdico, en el que por lo demás, se registraron los eventos por medio de notas y toma de apuntes.

**Fotografía 1:**

Decidimos sentarnos en el mismo sitio donde atienden los carros para no generar un vacío financiero en el presupuesto del día. Es así como mientras realizamos esta actividad, doña Martha se encargó en todos los semáforos de ofrecer los dulces y cigarrillos. Las fotografías las llevaba doña Martha en su bolso y luego se las pasó a Heidy. La niña las sacó del bolso y de una bolsita blanca, las revisó, y puso una sobre el césped. En la primera fotografía que se observó aparecía Heidy resaltada en un fondo fucsia. Ella está mirando la cámara con un atisbo de

sonrisa, dos moñitas azules claras que le recogen el pelo y una blusa amarilla que le deja los hombros descubiertos.

La fotografía está tomada en un plano medio, por lo que se alcanza a observar un pantaloncito blanco que se pierde en el marco. La mano izquierda de Heidy está sobre su cadera mientras que la derecha cae libre y como el pantalón, se pierde en el marco inferior.

Justo fue ella la primera en identificarse y en decir que era ella la de la foto, cuando tenía siete. Carlos se acercó y se rió concluyendo su acción con la expresión “tan fea”. Heidy lo empujó y doña Martha, refiriéndose a mí me confirmó que era Heidy, pero que no se acordaba hace cuánto había sido tomada.

Heidy le confirmó que había sido a sus siete años, y Dayana arrebatando la foto, asintió con la cabeza. Carlos le dijo que ni se acordaba, que estaba muy pequeña y Dayana lo miró como enojada.

Dayana dijo que había sido en la casa, pero en otra distinta a donde vivían. Doña Martha confirmó que era así y que como que había sido el día del cumpleaños. Heidy una vez más le dijo que no, y mirando la foto, dijo en voz alta que había sido el día de las velitas.

Después de esto Heidy retiró la fotografía y puso otra en el centro de donde estábamos. Era una imagen de la calle en la que se veía a Carlos y David frente a un restaurante y sobre una avenida de la ciudad.

Heidy inmediatamente comentó que ella había tomado esa foto con el celular de la mamá y que ayer la habían imprimido cerca a la casa. Yo le pregunté hacía cuánto la había tomado pero no me dijo que no acordaba. Yo llamé a Carlos para que la viera, porque se desconcentró de la actividad, y cuando la vio le preguntó a Heidy “ve y esta asquerosa cuándo tomó eso”, nos reímos y la mamá le pegó cariñosamente en la cabeza mientras Carlos se comía las uñas. Apenas doña Martha se acercó, Carlos cogió la cajita roja de dulces y se fue al semáforo.

Doña Martha me dijo que eso era por el mcdonalds de la 39 pero que ya no iban por allá porque del restaurante llamaban mucho a la policía y al ICBF. Y además porque iba una pareja con una bebé muy pequeñita y a ella no le gustaba eso., que después decían que ella era igual y que eso no era cierto porque si ella estaba con sus hijos acá era porque la necesidad la obligaba y porque con eso de la pandemia ella ya no había podido seguir trabajando en la panadería.

Yo les pregunté que si siempre andaban con David, pero luego Dayana dijo que David los buscaba y doña Martha dijo que era que el papá de David estaba muerto y que la mamá nunca estaba en la casa.

Yo le pregunté a Heidy y Dayana que qué creían que estaban haciendo Carlos y David mientras les tomaban la foto y Heidy me contestó que mínimo molestando porque ellos siempre estaban echándose agua, o quitándose las monedas.

Dayana también dijo que a veces cuando uno de ellos estaba limpiando un carro el otro le ayudaba a limpiar la parte de atrás.

La siguiente foto en efecto mostraba a los niños limpiando un carro entre los dos.

Heidy la pasó rápidamente.

La cuarta fotografía era de una bebé recién nacida. YO pregunté si era Dayana y Heidy inmediatamente respondió que no, que era ella. Doña Martha le pidió que se la pasara y cuando la tuvo en las manos dijo que no, que era Dayana. Heidy la quiso coger otra vez pero su mamá levantó la foto con su mano y Heidy no pudo alcanzarla. Doña Martha me dijo que le quedaban poquitas fotos de ellos porque con tanto trasteo se le habían perdido y que pues ahora no era como antes que uno tenía la costumbre de tener fotos. Que sí tiene de ellos pero en el celular y que pues las borra por la memoria.

Yo le dije que si tenía de ellos pequeño pero me dijo que no, que como me decía se le habían perdido.

Dayana le dijo que ella se acordaba de unos álbumes que tenían y Heidy le dijo que sí, que ella también, que eran unos donde se veían a los tíos. Doña Martha me dijo que esos álbumes se los había llevado un hermano de ella la última vez que había venido porque supuestamente se iban a devolver a Nariño, al Charco, pero pues que no se había dado y que lo de la pandemia lo había dificultado más. Yo le dije que si sus hermanos o ella habían trabajado y me dijo que justo algunas fotos eran de ellos en la tienda del papá, que siempre habían trabajado en el pueblo llevando el mercado o atendiendo, pero que eso lo hacían todos los niños que incluso muchos papás llegaban donde el papá de ella diciéndole que dejara trabajar a los hijos en cualquier cosa.

### **Descripción taller de lectura (Carlos, David, Angélica)**

NUEVAS IDENTIDADES NARRATIVAS PARA CONTAR EL TRABAJO INFANTIL:  
COCREACIÓN DE NARRATIVAS A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE NIÑOS  
NIÑAS Y JÓVENES TRABAJADORES.

Objetivo:

Comprender narrativas literarias para relacionarlos con experiencias propias.

Metodología utilizada para registrar la información: Video.

Desarrollo:

El día 25 de mayo de 2021 me reuní con David, Carlos y Angélica en las cercanías del semáforo donde trabaja Carlos y su familia. El objetivo era leerles en voz alta fragmentos de la novela “Príncipe y mendigo” de Mark Twain, “David Copperfield” de Charles Dickens, y “La música del viento” de Jordi Sierra i Fabra.

El fragmento de Príncipe y Mendigo fue:

*–Valdría el reino de mi padre disfrutarlo aunque fuera una vez. Te ruego que prosigas.*

*–Danzamos y cantamos en torno al mayo en Cheapside; jugamos en la arena, cada uno cubriendo a su vecino; a veces hacemos pasteles de barro —ah, el hermoso barro, no tiene par en el mundo para divertirse—; nos revolcamos primorosamente en el señor, con perdón de Vuestra Merced.*

*–¡Oh!, te ruego que no digas más. ¡Es maravilloso! Si pudiera vestir ropa como la tuya, desnudar mis pies y gozar en el barro una vez tan solo, sin nadie que me censure y me lo prohíba, me parece que renunciaría a la corona.*

*–Y si yo pudiera vestirme una vez, dulce señor, como vos vais vestido; tan sólo una vez...*

*¡Ah! ¿Te gustaría? Pues así será. Quítate tus andrajos y ponte estas galas, muchacho. Es una dicha breve, pero no por ello menos viva. Lo haremos mientras podamos y nos volveremos a cambiar antes de que alguien venga a molestarnos.*

*Pocos minutos más tarde, el pequeño Príncipe de Gales estaba ataviado con los confusos andrajos de Tom, y el pequeño Príncipe de la Indigencia estaba ataviado con el vistoso plumaje de la realeza. Los dos fueron hacia un espejo y se pararon uno junto al otro, y, ¡hete aquí, un milagro: no parecía que se hubiera hecho cambio alguno! (...p. 76)*

El fragmento de David Copperfield el siguiente:

*Un nuevo alumno, caballeros -dijo el doctor-: Trotwood Copperfield.*

*Un joven llamado Adams, que era el primero de la clase, salió de su sitio para darme la bienvenida. Su corbata blanca le daba aspecto de joven ministro anglicano, lo que no le impedía ser amable y de carácter alegre. Me señaló mi sitio y me presentó a los diferentes maestros con tan buena voluntad que, de haber sido posible, me hubiese quitado toda la timidez.*

*Pero me parecía que hacía tanto tiempo que no me encontraba entre chicos de mi edad, excepto Mick Walker y Fécula de patata, que me sentía aislado como nunca. Tenía tal conciencia de haber vivido escenas de las que ellos no tenían ni idea, y adquirido una experiencia fuera de mi edad, aspecto y condición, que creo que casi me reprochaba como una impostura el presentarme ante ellos como un colegial cualquiera. Había perdido durante el tiempo, más o menos largo, de mi*



*estancia en Murdstone y Grimby la costumbre de los juegos y diversiones de los chicos de mi edad, y sabía que me encontraría torpe y novato. Lo poco que había podido aprender anteriormente se había borrado tan por completo de mi memoria por las preocupaciones sórdidas que agobiaban mi espíritu día y noche, que cuando me examinaron para ver lo que sabía resultó que no sabía nada, y me pusieron en la última clase. Pero por preocupado que estuviera de mi torpeza en los ejercicios corporales y de mi ignorancia en estudios más serios, estaba infinitamente más incómodo pensando en el abismo mil veces mayor que abría entre nosotros mi experiencia de las cosas que ellos ignoraban y que, desgraciadamente, yo no desconocía ya. Me preguntaba lo que podrían pensar si llegaran a saber que conocía íntimamente la prisión de Bench King's. Mis modales ¿no revelarían todo lo que había hecho en la sociedad de los Micawber? ¿Aquellas ventas, aquellos préstamos y aquellas comidas que eran su consecuencia? Quizá alguno de mis compañeros me había visto atravesar Canterbury, cansado y andrajoso, y quizá me reconocería. ¿Qué dirían ellos, que daban tan poco valor al dinero, si supieran cómo había contado yo mis medios peniques para comprar todos los días la carne y la cerveza y los trozos de pudding necesarios para mi subsistencia? ¿Qué efecto produciría aquello sobre niños que no conocían la vida de las calles de Londres, si llegaban a saber que yo había frecuentado los peores barrios de la gran ciudad, por avergonzado que pudiera estar de ello? Mi espíritu estaba tan impresionado con aquellas ideas el primer día que pasé en la escuela del doctor Strong que estaba pendiente de mis miradas y mis movimientos, preocupado de que alguno de mis camaradas pudiera acercarse. En cuanto se terminó la clase hui a toda prisa, por temor a comprometerme si respondía a sus avances amistosos. (Cap. XVI).*

Fragmento de La música del viento de Jordi Sierra i Fabra. (resumen)

Era un día como tantos de un octubre plagado de ocos. Hay algo en ellos que invita a la reflexión y la serenidad después de la locura del verano y antes de la nueva locura que supone la Navidad. Hoy en día se pasa de preparar las vacaciones de verano a preparar el consumismo navideño. Así que octubre es una isla. Se recupera la gente de lo que acaba de vivir, y aún no se piensa en el pistoletazo de salida navideño que se desata ya en noviembre, en cuanto los grandes almacenes, las marcas de cavas y, sobre todo, las jugueteras, invaden las televisiones con sus «mensajes» de paz.

Este día de octubre su primo Martín le invita a él y a su esposa, Estrella, a cenar a su casa. Lo que parecía ser una tranquila cena familiar se convierte en el principio de algo grande, y no es para menos. Martín y Bernarda, la mujer de su primo, han estado de vacaciones en la India con otras parejas y han comprado una de las maravillosas alfombras que se fabrican en aquel país. Lo que no podían sospechar es que, bien guardado en un de lo dobladillos de la alfombra, habría una nota de auxilio escrita en inglés por un niño esclavo llamado Iqbal. Tras la sorpresa inicial, Alberto se pone a investigar y descubre que la nota fue escrita dos

años atrás, lo que le hace pensar que puedan existir más notas escritas por esa persona a lo largo del tiempo.

Después de hablar con una serie de personas, el intrépido periodista decide viajar al país para liberar a Iqbal, aun sabiendo que no será el único niño esclavo que pueda encontrar allí, en su adorada India. (La música del viento. [Capítulo 1])

Los anteriores textos fueron leídos por mí a los tres adolescentes con una serie de preguntas por cada texto, es decir, un momento de lectura seguido de preguntas y posteriormente una nueva lectura, y así con los tres.

Respecto al primer texto, se quiso indagar por su agrado o desagrado frente a la narración, sobre si habían entendido o supuesto la trama del relato y si consideraban que existía alguna relación entre lo que habían escuchado y sus propias experiencias.

Angélica:

Angélica estuvo muy callada durante el taller y sólo cuando se enfatizaba en ella para contestar, lo hacía. Para ella el fragmento narra la historia de dos niños que intercambian sus vidas. Plantea que ya conocía ese tipo de historias, no exactamente esa, pero que se le hacía parecido a la historia de una novela que se había visto en la que las protagonistas cambiaban de lugar. Expresó que no encontraba relación con su vida excepto que en lo que se había leído los protagonistas eran jóvenes.

Carlos:

Carlos dijo que le había gustado el fragmento aunque no había entendido mucho. Se movió mucho durante la lectura y su mirada estaba en las personas que estaban cerca. Sin embargo al escuchar a Angélica manifestó que él sí se había imaginado muchas veces vistiendo como otros muchachos y sobre todo manejando carros.

David:

Estuvo atento aunque para él el fragmento trató de un niño que le contaba a otro lo que había hecho durante el día. De todas maneras, complementó su respuesta y dijo que también se había imaginado siendo otro, como un futbolista y eso.

Respecto al segundo fragmento, los tres manifestaron que había sido muy largo y que no habían entendido parte del sentido. Angélica mencionó que *no entendía lo que le estaba pasando al niño pero pues sé que tiene como pena*. Carlos y David participaron menos y cuando les pregunté acerca del sitio dónde creían que estaba pasando el fragmento, ambos coincidieron en que la acción se estaba desarrollando en un colegio.

Les indagué respecto a si se habían sentido avergonzados alguna vez en su época de estudio y Carlos respondió que no porque muchos también trabajaban.

Respecto al tercer fragmento, Angélica respondió que era el que más le había gustado porque era más un resumen y que... *así se podía entender mejor la historia*. También dijo que *me gustó porque de pronto el niño no se ha dado cuenta que se puede escapar subiéndose a la alfombra*.

Al preguntarle por la razón que explicaría el hecho de que el niño no se hubiera escapado, contestó que era porque no tenía a dónde ir.

Carlos dijo que él viviría sobre la alfombra y dormiría en las terrazas de los edificios.

David contestó que el niño no se había escapado porque de pronto había mucha vigilancia y lo podían ver. Le pregunté que si eso explicaba entonces la nota y dijo que sí *porque el niño quiere contar lo que le pasa*.

Les pregunté entonces a lxs tres, a partir de lo dicho por David, qué quería contar el niño de la alfombra, a lo Angélica respondió *que los explotan y que lo que compra la gente lo hacen niños*.

Carlos dijo que *ese niño mandó la nota para que lo rescaten a él y a los otros*.

David contestó que *quiere que de pronto la nota la vean los papás o algo para que lo rescaten*.

Finalmente les pregunté si pensaban que los niños de las alfombras sabían que eran mágicas y lxs tres respondieron que no, que no lo sabían.

-¿ Y ustedes saben que son mágicos?

-Sí jajaja, convertimos dulces en plata jajajaja (Carlos).

## **9. Discusión final**

Esta discusión final se orienta en una reflexión más centrada en las concepciones y formas de expresión sobre el trabajo infantil que tienen los niños, niñas y jóvenes participantes de la investigación, así como en la exploración de nuevas subjetividades emergidas de las narrativas construidas en el marco del trabajo infantil.

También se quiere analizar, sin agotar el tema, al contrario abriendo nuevas posibilidades de abordaje, las experiencias de trabajo infantil que en las narrativas de los y las participantes y las de sus familias, exponen la labor de trabajar en los espacios urbanos como una opción de vida no deseada pero legítima; disidente, consciente e inevitable en el contexto de pandemia.

De manera transversal, se plantea un diálogo entre las perspectivas teóricas que sustentan la investigación y los hallazgos teóricos y narrativos que se dieron con la participación de los niños, niñas, jóvenes y sus familias.

### **9.1. El trabajo infantil como motor de sustento y de subjetividades**

A diferencia de lo que plantea el Ministerio del Trabajo de Colombia en la línea de Política Pública para la para la prevención y erradicación del trabajo infantil y la protección al adolescente trabajador (2018), respecto a que el trabajo infantil es fundamentalmente una “(...) indignante vulneración de derechos” (2018, p. 11), para los niños, niñas, jóvenes y sus familias participantes del proyecto de investigación, constituye una herramienta para la consolidación de una economía

familiar, para el acceso a productos básicos de uso personal y la satisfacción de necesidades de vivienda y alimentarias.

Expresiones como “yo le digo a mi mamá que me guarde la plata”, “la uso para comprarme ropa y también le digo a mi mamá que compre comida con ella”, “la pandemia hizo que doña Martha no pudiera volver a salir todos los días a vender”, ilustran la forma en la que, dentro de las familias con niños, niñas y jóvenes trabajadores, resulta imposible que el sostenimiento económico del hogar recaiga en una sola persona o en la figura propiamente del adulto.

La falta de recursos generada por el recrudecimiento de la crisis económica y el desempleo producto de políticas neoliberales y la pandemia, o bien por situaciones internas nucleares como el abandono del padre, sumado a la falta de acceso al sistema educativo de lxs adultxs cuidadorxs, constituyen circunstancias que exigen de las familias la activación de modos de supervivencia que generalmente consisten en ampliar la posibilidad de ingresos a través de la participación de sus miembros en ambientes laborales (Pico, Salazar, 2008).

Aun así, para los niños, niñas y jóvenes participantes de la investigación, trabajar no sólo significa un tipo de solidaridad económica, sino que implica la posibilidad de adquirir objetos personales que les son útiles, que usan en sus ratos libres y que se encuentran directamente relacionados con el desarrollo de sus subjetividades. Recordemos que en la investigación estas subjetividades vienen a ser “(...) aquellos sentidos propios que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, incluyendo las maneras de pensar el mundo y de apropiación

de lo vivido” (Alvarado et al., 2012, p. 69), y que se han traducido en las distintas experiencias contadas y configuradas a través de narrativas experienciales y creativas.

Los niños, niñas y jóvenes participantes conciben que a través del trabajo es como se adquieren las condiciones para alcanzar lo que se quiere, es decir, que ven las jornadas soleadas, el servicio de limpieza de vidrios, incluso el mismo dinero que obtienen, como medios para obtener cosas que desean, y no, de ninguna manera, por medio del estudio o como tal desde la temporalidad escolar (Nahuel, 2018).

Cabe resaltar que los niños, niñas y jóvenes que trabajan y que participaron en la investigación, han construido una cartografía del futuro en la que a corto plazo es el trabajo infantil el que les hará conseguir lo que desean, pero con la seguridad de que a largo plazo sólo constituirá un recuerdo, tal como han visto dentro de sus propias familias.

Esta simbiosis entre el pasado, el presente y el futuro, como ejercicio de comprensión y apertura al mundo (Arendt, 2009), que se da a través de las anécdotas sobre familiares que trabajaron en su niñez no debería verse solamente como una forma de naturalización de la actividad que, como se ha dicho, desde el Estado, la OIT y el ICBF “Atenta contra los derechos y el sano crecimiento de los niños, niñas y adolescentes” (OIT, conv 185, 2008; ICBF, 2019), sino como un proceso de reconocimiento de los aprendizajes obtenidos a lo largo de las experiencias de vida (Ospina-Alvarado, 2021).

En el proceso de construcción y constitución de estos sujetos trabajadores, como plantearía Foucault (1995), se logra apreciar que el trabajo contribuye a la satisfacción de necesidades particulares, a la defensa de un sostenimiento familiar y a la protección de su propia supervivencia, aunque la actividad en sí misma implique algún riesgo.

Entendidas así, las subjetividades emergidas en los niños, niñas y jóvenes participantes respecto al trabajo que realizan implica un ejercicio de libertad individual en el que logran elegir y alcanzar lo que consideran valioso tener, algo que va en consonancia con una construcción subjetiva desprovista en parte de elementos de sujeción, como actúa la línea de política pública, y más bien dotada de potencia creadora y relacional.

## **9.2. Las narrativas generativas como ámbito de trabajo colaborativo, espacio de intercambio experiencial biográfico y potencias creadoras.**

Las narrativas y las historias contadas por los niños permitieron el acceso a sus experiencias, como lo han planteado White y Epston (1993) y diríamos también a las subjetividades biográficas de ellos y sus familias, que posibilitaron la visibilización de sus potencias como seres sociales, políticos y altamente creativos.

Acerca del trabajo particular con los y las participantes de la investigación, siempre fue notable el que su condición de desplazados y desplazadas por la violencia no emergiera sino cuando las narrativas dejaron de ser puramente gestuales, expresivas, corporales.

En ese sentido, la investigación permitió expresar distintas manifestaciones subjetivas según el tipo de narrativa utilizada, algo que metodológicamente fomentó la emergencia de nuevos y más particulares relatos.

Nunca fue interés de la investigación analizar como tal las diferencias o implicaciones, o experiencias del trabajo infantil centrado en la condición geográfica o de procedencia de los y las participantes, de ahí que este tema no sea uno que se amplíe teóricamente; No obstante de manera experiencial sí resultó muy significativo el que las familias participantes fueran todas desplazadas; una interna por el conflicto armado, de Nariño para dirigirse al Valle, mientras que la otra migrante venezolana.

Este factor es completamente valioso para estudios posteriores sobre los lugares de los que son naturales los niños, niñas y jóvenes con experiencias de trabajo infantil, además de aproximaciones teóricas desde el ámbito económico, puesto que explica en gran parte la condición de aislamiento, abandono estatal y vulneración de la que son víctimas las comunidades que deben abandonar sus territorios por cuenta del conflicto armado.

También lo fue, y lo es, para las narrativas generativas que caracterizan esta investigación. Tal como lo propuso Gergen (2007), la función ligada a la acción que poseen las narrativas, posibilitaron no solo tener un registro del testimonio de los y las participantes, sino la oportunidad de crear nuevas posibilidades de comprensión sobre el desplazamiento, sus implicaciones y las potencias que cada uno tiene a partir de sus situaciones vividas.



Justamente sobre la fuerza agenciadora que poseen las familias que poseen el acontecimiento del desplazamiento en sus biografías, cabe destacar lo dicho por Ospina-Alvarado (2020):

(...) El desplazamiento como acontecimiento en la vida familiar ha sido narrado como resistencia frente a la vulneración y alternativa de protección; aun en la resistencia, hay añoranza al campo y a la familia extensa, así como secuelas del desplazamiento y en general de la violencia que permanecen. En la nueva vida, correlato de la biografía en devenir, las familias se ven enfrentadas a expresiones de exclusión, pero también emergen aprendizajes, la amistad es relevante, el trabajo se constituye en un elemento clave y se reconoce el valor de la vida (Ospina Alvarado, 2020, p. 156).

Por medio de la fuerza e impulso performativo y generativo que tiene el lenguaje estos relatos biográficos de desplazamiento se vieron acompañados durante esta investigación de la interacción social, familiar y relacional que implicó el trabajo en equipo, las sesiones de trabajo y los ejercicios colaborativos que permitieron la consolidación de un solo relato sobre la fortaleza que implica cada día, aun cuando estuvo alimentado de múltiples narrativas.

Más allá de las profundas vulneraciones que implica el los niños, niñas y jóvenes se enfrenten a la realidad del trabajo en edades tempranas y con las implicaciones que tiene para la salud pública la exposición al mundo moderno, encontramos que la potencia creadora, lúdica e intersubjetiva de los niños, niñas y jóvenes

trabajadores que participaron en la investigación estuvo siempre presente y dispuesta a la hora de construir la visión de mundo que cada uno/una poseen.

Finalmente, decir que durante los encuentros de talleres de memoria y de creación literaria la solidaridad narrativa y la generosidad de escucha que implica toda conversación, favorecieron la aparición de sentidos y re significaciones ahora compartidos, así como la creación de nuevas relaciones de amistad que en el marco de los ejercicios de narrativas generativas (Gergen, 2007), favorecieron la confianza de cada uno/una para compartir sus ideas, sus narraciones, sus silencios (Ospina-Alvarado, 2020) así como “encontrar lo que tienen en común” (p. 284); muy cercano a lo dicho por Giddens (1998) respecto a que en el pleno ejercicio de la libertad narrativa aparece el mayor despliegue de la confianza (en Ospina-Alvarado, 2020).

### **9.3. Hacia una resignificación del trabajo infantil: Alcances, limitaciones y recomendaciones de la investigación.**

La investigación expuso el alto potencial relacional, intersubjetivo y creativo que tienen los niños, niñas, jóvenes y familias en contextos de trabajo infantil y demostró que sus experiencias enriquecen el debate por lo humano, lo social y el sentido de las políticas públicas.

El contexto generado por la emergencia sanitaria ha mostrado más que nunca que la escuela y lo que conocemos como institucionalidad escolar se han llevado a cabo siempre a través del seguimiento del contenido curricular y la evaluación,

más que de su adaptación al entorno inmediato de los niños, niñas y jóvenes. Hecho que ha dejado a muchos y muchas sin posibilidades de ver en la academia oportunidades de mejora.

Si bien es cierto que hace tiempo que muchos cimientos sólidos de las estructuras sociales se han tornado líquidas (Bauman, 1999), y que el desamparo estatal es completo en materia de asistencia social, resulta de vital relevancia formular ajustes a las políticas públicas en atención a la niñez y juventud para que se privilegie lo humano sobre lo instrumental y el discurso de derechos.

Un primer paso son este tipo de aproximaciones teóricas y documentales que plantean reflexiones acerca de las subjetividades de niños, niñas y jóvenes que emergen fuera de los contextos institucionales, políticos, incluso públicos de los territorios.

Para esta investigación es fundamental que se inicie con una resignificación del concepto y noción jurídica del trabajo infantil, para que incluya de una manera integral, es decir que asuma sus narrativas, experiencias y subjetividades como principal fundamento en la formulación de una nueva política para la comprensión del trabajo infantil y la Protección de los niños niñas y jóvenes trabajadores.

A lo largo de las biografías de lxs participantes que, como estas páginas, han ido tejiendo un nuevo sentido sobre lo que significa vivir bajo la condición de trabajo infantil, se ha mostrado que la labor informal de obtener recursos económicos en

la modalidad de limpiar vidrios, de exponerse en la calle como personas sin recursos, proporciona espacios de socialización que no solo involucran a los niños, niñas y jóvenes, sino a sus familias (Sosenski, 2015), los espacios que habitan (Lefebvre, 2016) así como a sus propios cuerpos (Esteban, 2018).

Una propuesta que hace esta investigación es que con ayuda logística del ICBF, del Ministerio del Trabajo, se pueda cartografiar la situación de trabajo infantil de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad de Cali a través de sus narrativas y no de las denuncias que se reportan por su presencia.

Conocer sus emociones desde los ejercicios que ellos y ellas mismas hacen de solidaridad con los demás, de apropiación del espacio, de sus singularidades en el terreno que casi siempre se basan en la comunicación y observación mutua, pueden dar muchas pistas sobre el tipo de atención, acompañamiento o compañía que requieran, o que deseen tener.

Sin embargo, por encima de lo que pueda o no hacerse en el sentido político del asunto, el alcance más resaltante de esta investigación fue aprendido de los niños, niñas, jóvenes y sus familias el valor del trabajo en relación con los lazos dentro de la familia y su uso como resistencia dentro de las intervenciones del Estado.

Nada podrá hacerse sin el trabajo participativo y social de la comunidad, la escuela y el Estado. Estos espacios de reflexión académica deben tronar también en los ámbitos en los que se decide lo público, en aras de articular acciones para

frenar el descuido ignominioso que se ha tenido con las comunidades más vulnerables, y que particularmente han sido desplazadas de sus lugares de origen por el conflicto armado.

En medio de esta “(...) violencia que produce nuevos espacios sociales, reterritorializa el mundo al transformar los lenguajes, y que moldea los cuerpos y deshumaniza al otro para poderlo eliminar” (Ospina-Alvarado, 2020, p. 305); aún en medio de esta vorágine de sin sentido que ahoga el imaginario con escenas terribles y tenebrosas, entender al otro desde el lenguaje y sus relatos en el trayecto de esta investigación, implicó una salvación estupenda que valió la pena aun cuando,-o sobre todo por eso-, fuera la salvación de unas cuantas experiencias de vida para el futuro.

## 10. Anexos

### 10.1. Guía de entrevista

#### *Guía de entrevista Niños y niñas*

##### a. Exploración Vida Cotidiana

1. ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes?
2. ¿Asistes al colegio? ¿Qué haces entonces después de trabajar?
3. ¿Con quién vives?
4. ¿Qué hacen tus padres?
5. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?
6. ¿Normalmente a qué juegas y con quién lo haces?
7. ¿Quién aporta los ingresos a tu familia?
8. ¿Qué te gustaría hacer cuando seas mayor?
9. ¿Cómo es la relación con tus padres?
10. Cuando tus padres están trabajando ¿Con quién te quedas?
11. ¿Qué es lo que más disfrutas hacer? ¿En compañía de quién?
12. ¿Has escuchado historias en tu familia o en tu colegio sobre niños, niñas o jóvenes que trabajan?
13. ¿Qué te gusta de las historias? ¿Ves televisión, películas?

#### *Guía de entrevista Jóvenes*

##### Exploración Vida Cotidiana

1. ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes?
2. ¿Asistes al colegio? ¿Qué haces entonces después de trabajar?
3. ¿Quiénes son las personas que te rodean?
4. ¿Qué hacen tus padres?
5. ¿Qué te gusta y no de la calle? ¿Te asusta?
6. ¿Normalmente con quién permaneces de tu edad?
7. ¿Ayudas en los ingresos familiares? ¿Cómo ayudas?
8. ¿Piensas terminar los estudios?
9. ¿Cómo es la relación con tu mamá? ¿Y con tu papá?
10. ¿Te gusta la literatura, el cine?
11. ¿Qué es lo que más disfrutas hacer? ¿En compañía de quién?
12. ¿Has escuchado historias en tu familia o en tu colegio sobre niños, niñas o jóvenes que trabajan?
13. ¿Te gustan las historias?

##### *b. Incursión en el mundo laboral Niños y niñas*

1. ¿Qué es para ti el trabajo infantil?
2. ¿Alguna vez has trabajado en compañía de tu mamá o de algún adulto? (a propósito de los niños y niñas que acompañan)
3. ¿Juegas mientras trabajas?
4. ¿Te inventas juegos mientras estás acá?
5. ¿Cuántos amigos o amigas has hecho en este lugar?

6. ¿Extrañas Venezuela? ¿Allá salías a la calle a trabajar?

*b. Incursión en el mundo laboral Jóvenes*

1. ¿A qué edad empezaste a trabajar?
2. ¿Quién te motivó a hacerlo?
3. ¿En qué consiste tu trabajo?
4. ¿Con quién trabajas?
5. ¿En qué horarios trabajas?
6. ¿Qué significa el trabajo en tu vida?
7. ¿Cuál es la razón principal por la que trabajas?
8. ¿Qué te gusta de tu trabajo?
9. ¿Qué no te gusta de tu trabajo?
10. ¿Qué harías si no te tocara trabajar?
11. ¿Cuánto dinero ganas por tu trabajo?
12. ¿Piensas que el dinero que ganas es un aporte para tu familia?
13. ¿Para ti qué es más importante el trabajo, el colegio o tu familia?, ¿Por qué?
14. ¿Qué aportes ha hecho el trabajo en tu vida?
15. ¿El trabajo que realizas es algo pasajero o piensas realizarlo durante mucho tiempo? ¿Por qué?

**10.2. Guía de taller**

1. ¿Qué similitudes encuentras entre tus experiencias y las narradas en los textos?
2. ¿Qué actividades cotidianas deben realizar los personajes de las narraciones?
3. ¿Cómo te sentiste respecto a lo narrado? ¿Lo encuentras comprensible?
4. ¿Piensas que los trabajos que desarrollan los y las protagonistas se asemejan a tus actividades diarias?
5. ¿Qué piensas sobre el papel de la familia en las narraciones?
6. ¿Qué harías si tuvieras la oportunidad de poseer una alfombra mágica?

## 10.4. Formato consentimiento y asentimiento



**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD – MANIZALES**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CINDE**

**AUTORIZACIÓN PARA LA TOMA DE IMÁGENES, AUDIOS, VIDEOS, EN ACTIVIDADES INVESTIGATIVAS**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

En el marco de las actividades adelantadas en el proyecto de investigación "*Nuevas identidades narrativas para contar el trabajo infantil*", del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y La Universidad de Manizales, se realizarán diferentes actividades que requieren la grabación de audios, videos y la toma de imágenes, por tanto, se requiere el consentimiento informado.

YO, \_\_\_\_\_, con cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_; manifiesto mediante la firma de este documento que: 1. Autorizo la toma de fotografías, videos, audios para ser utilizados como material investigativo. 2. Autorizo que la información suministrada pueda ser utilizada para fines académicos del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y La Universidad de Manizales.

\_\_\_\_\_

**FIRMA CÉDULA:**



## 11. Referencias

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1981) Historia de la pedagogía. Madrid: Fondo de Cultura Económica, Recuperado el 13 de octubre de: [http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/SandroMunevar\\_Recursos\\_didacticos/Abbagnano-Historia-de-La-Pedagogia.pdf](http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/SandroMunevar_Recursos_didacticos/Abbagnano-Historia-de-La-Pedagogia.pdf)

Acevedo, K., Quejada, R. & Yáñez, M. (2011) Determinantes y consecuencias del trabajo infantil: un análisis de la literatura. En: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada. *rev.fac.cienc.econ*, XIX (1).

Agamben, G (2014). El fuego y el relato. Editorial Sexto Piso. México, D.F (pp. 11-19).

Alayon, L., & Casas, S. D. (2015). La experiencia co-educativa: un espacio para profundizar sobre relaciones de género que favorezcan la equidad y los procesos de constitución de subjetividades. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Arias, J. (2014). Análisis de las narrativas que sustentan la política pública para erradicar el trabajo infantil y proteger a los adolescentes trabajadores Colombianos en el marco de la Estrategia Nacional para Prevenir y Erradicar las Peores Formas de Trabajo Infantil y Proteger al Joven Trabajador. Pontificia Universidad Javeriana. Tesis de Maestría. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/13437>

Ariés, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.

Alvarado S.V., Carmona J., Ospina-Alvarado, (2014). Niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Revista Infancias Imágenes*. pp. 52-60. Vol 13. Universidad Distrital, Bogotá D.C.

Alvarado, S. V., Ospina, H. F. Luna, M. T. y Camargo, M. (2006). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños en sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 217-250.

Alvarado, S. A., Ospina-Alvarado, M. C. & Sánchez-León, M. C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 987-999.

Amaya, A. d., & Cante, K. J. (2009). Pequeños gigantes: análisis sobre las múltiples identidades de la infancia trabajadora. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Arendt, H. (2009). La condición humana. Buenos Aires: Paidós.

Arias, M. & Montoya, E. (2018). Literatura y subjetividad: un camino para resignificar miradas y sonoridades de lo femenino en la escuela primaria (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado el 8 de marzo de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/12355>

Azócar, e. (2015). Narrativas de niños, niñas y adolescentes desde la perspectiva Constructivista Evolutiva. Tesis de grado. Universidad de Chile. Recuperado el 24 de julio de 2020 de:

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137311/MEMORIA%20LISTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Badiou, A. (1998). Introducción a El ser y el acontecimiento. [www.grupoacontecimiento.com.ar](http://www.grupoacontecimiento.com.ar)

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (México, D.F.)*, 24(67), 135-156. Recuperado en 07 de octubre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es).

Botero, P. (2014) Descolonizando la escuela: narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización. Artículo. Recuperado el 10 de marzo de 2020 en: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11001/1/Descolonizandoescuel%20narrativasescuelasinsurrectassubalternascomootra%20practicassocializacion.pdf>

Bruner, J. (2004). Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.

----- (1991). Actos de significado. Madrid: alianza editorial.

Caballero, M. (2002). el trabajo de la infancia y la juventud en la época del Barroco, el caso de la seda murciana. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona Recuperado el 2 de noviembre de 2020 de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-12.htm#9>

Capote, A. (2009). La subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas. Recuperado el 30 de octubre de 2020 de:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07C119.pdf>

CEPAL (2020). La pandemia por Covid-19 podría incrementar el trabajo infantil en América Latina y el Caribe. Nota Técnica No 1. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45679/1/NotaTecnica1OIT-CEPAL\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45679/1/NotaTecnica1OIT-CEPAL_es.pdf)

Cervantes, M. (1985). Rinconete y Cortadillo. en *Novelas ejemplares*. I. Edición de Juan Bautista Avallé-Arce. Madrid: Castalia, p. 189-240.

Cervantes, M. (1985). El coloquio de los perros. In *Novelas ejemplares*. III. Edición de Juan Bautista Avallé-Arce. Madrid: Castalia, , p. 239-322. Cuevas, K. (2016). Investigación documental sobre el trabajo infantil en Colombia: observaciones desde el desarrollo a escala humana y el enfoque de las capacidades. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de ciencias Políticas. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20465/CuevasGraciaKatherinePaola2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cruz, M. (2013). Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado el 7 de mayo de: [https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/124167/MCC\\_TESIS.pdf](https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/124167/MCC_TESIS.pdf)

Cruz Y., Romero, L. (2014) Papel de la escuela rural frente al trabajo infantil. Tesis de maestría. Universidad Santo Tomás. Recuperado el 23 de julio de 2020 de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3067/Cruzyois2014.pdf?sequence=1>

Cruz Kronfly, F. (1994). La sombrilla planetaria. Bogotá: Planeta.

DNP (s, f) Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. [en línea], páginas 225-350, Fecha de consulta: Disponible en:

<https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20desarrollo%202014-2018.pdf>

De Castro, C. (2017) La constitución narrativa de la identidad y la experiencia del tiempo. *Nómadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Recuperada el 11 de mayo de: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_NOMA.2011.v30.n2.365](http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v30.n2.365)

Denzin, Norman, *Interpretive Biography*, Qualitative Research Methods, vol. 17, Sage Publications, Thousand Oaks, California, 1989. Recuperado de: [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=3Xkl5fLu\\_t8C&oi=fnd&pg=PA5&](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=3Xkl5fLu_t8C&oi=fnd&pg=PA5&)

ots=FuhmRnB862&sig=BOHfpyhNKJIPwv1unQDqo1pB9lc&redir\_esc=y#v=onepage&q&f=false

Díaz Cely, R. I., & Benítez Carreño, R. E. (2017). El trabajo infantil : revisión de las investigaciones desarrolladas en América Latina. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_gestion\\_desarrollo/122](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_gestion_desarrollo/122)

Donoso V., Espitia P., Rodríguez M. (2018). Construcción narrativa de la identidad en niños, niñas que asisten al contexto de apoyo social Cultiva, en la ciudad de Bogotá D.c. Tesis de grado. Universidad Santo Tomás, Bogotá. Recuperado el 6 de junio de:

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12623/2018vickydonoso.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dueñas, L. (2016). La relación terapéutica como contexto en la reconfiguración de identidad en jóvenes con problemas adictivos. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Echeverría, R. (2005). Ontología del lenguaje. Santiago de Chile: Lom.

Escobar, H. Acosta, F. Talero, L. Peña, J. (2015). Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Recuperado el 11 de marzo de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160129021816/subjetividadesydiversidadenlaEscuela.pdf>

Espinoza, C. (2015). Infancia, palabra y silencio: aproximación desde una perspectiva clínica infanto-juvenil. Tesis de pregrado. Universidad de Chile. Recuperado de:

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/140868/Infancia%20palabra%20y%20silencio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Esteban M, (2004). Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio, Ediciones Bellaterra, Barcelona. Recuperado el 14 de junio de 2021 de: [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/practicas\\_profesionales/825\\_rol\\_psicologo/material/descargas/unidad\\_2/optativa/antropologia\\_cuerpo.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/825_rol_psicologo/material/descargas/unidad_2/optativa/antropologia_cuerpo.pdf)

Estrada, M. (2007). El trabajo infantil: una aproximación antropológica. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Recuperado el 24

de julio de 2020 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101011015322/14-FerMauEstrada.pdf>

Exupéry, A. (1994). El principito. Oveja negra. Barcelona.

Facciuto, A. (2011). El trabajo infantil, realidad que duele. Universidad Nacional de Buenos Aires. Recuperado de: [Dialnet-ElTrabajoInfantil-4929349.pdf](http://dialnet-eltrabajo-infantil-4929349.pdf)

Farfán y González (2017). Manifestaciones de La identidad en la narrativa de jóvenes en Facebook. Tesis de grado. Fundación universitaria Los Libertadores. Recuperado el 13 de marzo de: <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/1387>

Fatou, B. L. (2009). Trabajo Infantil Femenino: Niñas Trabajadoras en Ciudad de México. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. España. Tesis inédita de doctorado. p.32-38

Fatou, B.L. (2005). El trabajo Infantil en México: Reflexiones de una antropóloga. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, Volumen (40), p. 4,5. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1159876.pdf>

Flórez, C. E., Knaul, F. y Méndez, R. (1995) ¿Cuántos y dónde trabajan? Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) y Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Fukuyama, F. (1992). El fin de la Historia y el Último Hombre. Editorial Planeta. Segunda edición. Bogotá. Recuperado el 13 de febrero de: <https://idoc.pub/documents/el-fin-de-la-historia-y-el-ultimo-hombre-francis-fukuyama-pdf-34wm3go8y8l7>

Galende, B. Picco, E (2016). Trabajo Infantil: su impacto en la constitución Subjetiva. Producción del Proyecto de Investigación “tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas”. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina. Recuperado de: <https://www.revistakairos.org/trabajo-infantil-su-impacto-en-la-constitucion%20subjetiva/>

Gélis, J. (1992) La individualización del niño. In Ariès, Philippe y Duby, Georges (dirs.). Historia de la vida privada.. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII. Madrid: Taurus, , p. 311-329.

Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275. Recuperado el 3 de agosto de:

[https://www.researchgate.net/publication/302871718\\_The\\_Social\\_Constructivist\\_Movement\\_in\\_Modern\\_Psychology](https://www.researchgate.net/publication/302871718_The_Social_Constructivist_Movement_in_Modern_Psychology)

Gergen, K. J. (1996). Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social. Barcelona: Paidós.

Gergen, K. (1999). An invitation to social construction. London: Sage. Recuperado el 3 de agosto de: <https://psycnet.apa.org/record/2009-01269-000>

Gergen, K. (2006). Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia. Barcelona: Paidós.

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

Gergen, K. (2007). Construcción social-aportes para el debate y la práctica. Bogotá-Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.

Gergen, K. (2012). «Principios orientadores» del Construcciónismo social. <http://www.construccionismosocial.net/2012/05/taos-institute.html>

Giddens, A. (1998). La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Madrid: Cátedra Teorema

Grandesso, M. (2000). Sobre a construção do significado. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gentil D. (2017). Exploracao Do Trabalho Infantil Domestico. Revista Desidades. No 16. Recuperado de: [Dialnet-MoralidadeEAExploracaoDoTrabalhoInfantilDomestico-6707102.pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6707102)

Grau, E. González, R. (2018). Cuerpos, mujeres y narrativas: Imaginando corporalidades y géneros. Athenea Digital, 18(2), recuperado el 8 de mayo de 2020 de: <https://atheneadigital.net/article/view/v18-n2-enguix-gonzalez>

Goldin, D. (2001). La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Universidad Autónoma de México. Recuperado de: [disgresiones\\_historia\\_literatura\\_infantil\\_historia\\_infancia\\_goldin.pdf](http://www.lecturayvida.com/revista-latinoamericana-de-lectura/2001/01/digresiones_historia_literatura_infantil_historia_infancia_goldin.pdf)

Gómez K., Malagón G., Roa L. (2017). Construcción de identidades infantiles a través de las narrativas infantiles de los niños y niñas de la localidad de Los Mártires en Bogotá y del municipio de Cogua, Cundinamarca. Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Recuperado el 4 de julio de 2020:

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2569/trabajo%20de%20investigaci%C3%B3n%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1). Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0257-43222000000100011&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0257-43222000000100011&script=sci_arttext)

\_\_\_\_\_ (2005). *El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio*. Brasilia: Universidad de Brasilia.

\_\_\_\_\_ (2007). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista de Ciencias Humanas*, 37 (12), 7 - 25. González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243.

González, J. (2011). Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas. Artículo científico. *Revista de Educación Volumen 54, Num. 5*. Universidad de Guanajuato. Recuperado el 8 de julio de 2020 de: <https://doi.org/10.35362/rie5451652>

Gutiérrez de Pineda, V. (1975). *Familia y cultura en Colombia*. Instituto Colombiano de Cultura. Cuarta Edición. Bogotá.

----- (1983), *Cambios y estructura de la familia colombiana*. Año Interamericano de la Familia, ICBF. Bogotá.

Hazard, Paul (1994) *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona, Juventud.

Hauser, A. (1992). *Historia social del arte y la literatura*. Debate editorial. Barcelona. P. 450-530.

Heidegger, Martin (1982), *On the Way to Language*, Harper & Row, San Francisco.

Heidegger, Martin (1985), «El habla», *Espacios*, Año II, No.6, Puebla.

ICBF. (2018). *Política nacional de Infancia y adolescencia*. Recuperado el 2 de noviembre de 2020 de:

[https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica\\_nacional\\_de\\_infancia\\_y\\_adolescencia\\_2018\\_-\\_2030.pdf](https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf)

Jakobson, R. Morris H. (1980) Fundamentos del Lenguaje. Editorial Pluma. Madrid. Recuperado de: <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/jakobson-roman-fundamentos-del-lenguaje.pdf>

Jaramillo, M. P. (2017). Veinte años de erradicación del trabajo infantil en Colombia. *Infancias Imágenes*, 16(1), 43-59.

Jesserum, R. (2013). Reflexiones en torno al maltrato de la niñez en situación de calle. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/285-296.pdf>

Jiménez, M. Sánchez, A. (2016). Identidades narrativas y organizaciones juveniles en sectores populares de Cali. *Revista Psicología & Sociedades*. 28(3), 505-515. Recuperado el 7 de mayo de: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n3/1807-0310-psoc-28-03-00505.pdf>

Kagan, R. (1981) Universidad y sociedad en la España Moderna. Madrid: Editorial Tecnos,

Lemeunier G. (1980), Murcia en el siglo XVII. Una sociedad en crisis. In *Historia de la Región Murciana*, tomo VI, Murcia: Ediciones Mediterráneo p. 131.

Liebel, M. y Martínez Muñoz, M. (2017) “Un ejemplo de buenas prácticas frente a la constelación poscolonial y la desigualdad social en el mundo. El Movimiento Africano de niñas, niños y jóvenes trabajadores (MAEJT)”, en *Revista Internacional desde los NATs*, nº 27. Pp. 128-149. Lima, IFEJANT.

Lopez-Silva, P. (2013). Realidades, construcciones y dilemas Cinta moebio 46: 9-25 [www.moebio.uchile.cl/46/lopez.html](http://www.moebio.uchile.cl/46/lopez.html)

López, S., & Vélez, B. (2001). La puesta en escena de la corporalidad femenina y masculina en la escuela urbana: linda como una muñeca y fuerte como un campeón. *La Ventana: Revista de Estudios de Género*. 2(14).

Lipovetsky, G. (1986). *La Era del Vacío: Ensayos sobre el Individualismo Urbano*. Editorial Anagrama, Barcelona.

Luna, R. (2007). El concepto de cultura: definiciones, debates y sus sociales. *Revista de Claseshistoria*. Recuperado el 2 de noviembre de 2020 de: [Downloads/Dialnet-ElConceptoDeLaCultura-5173324.pdf](https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/10768/04173324.pdf)

Macías, J., & Ortiz, M. L. (2009). *Determinantes del trabajo infantil en Colombia y Latinoamérica en los últimos 10 años*. Villavicencio: Universidad de los llanos.



Magnabosco, El Construccinismo Social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual Revista de Psicología, vol. 32, núm. 2, 2014, pp. 220-242 Pontificia Universidad Católica del Perú Lima, Perú. Recuperado el 5 de agosto de 2020 de: <https://www.redalyc.org/pdf/3378/337832618002.pdf>

Mauss, M. [1934] (1991) "Técnicas y movimientos cor-porales", en Mauss, M. Sociología y Antropología. Madrid: Tecnos (p. 337-356).

\_\_\_\_\_ [1947] (2006) Manual de Etnografía. México, Fondo de Cultura Económica. (Una versión previa se publicó en 1971 por Ediciones Istmo con el título de Introducción a la Etnografía).

Mazzarella, M. G. (2013). La incidencia del trabajo infantil en Argentina. Ensayos de Política Económica año VII, Vol. I, No 7.

Mendoza Y. Marimón, E. (2018). La lectura de obras narrativas: un proceso de transformación en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Docente de Turbaco. Tesis de grado. USB Bogotá. Recuperado el 13 de marzo de: <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/5765?mode=full>

Miranda S, Robles S,(2011). Condiciones laborales del trabajo infantil en México en 2011. Revista Infancias Imágenes / pp. 28 - 43 / Vol. 12. No. 1 / Enero – junio.

Montoya, s. (2015). Trabajo infantil una mirada desde los niños y niñas que lo reclaman como un derecho de la infancia. Universidad San Tomás, Facultad de Sociología, Bogotá. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2513/2015sandramontoya.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montgomery, I.E. (2013). Ethos y ayllu en Coasa, Perú . México: Inst. Indigenista Interamericano, Dep. de Antropología.

Morales, J (2005). Teoría narrativa de la psicología social en el modo de ser literario. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona. Recuperado el 30 de octubre de 2020 de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5442/jmg1de1.pdf>

Mosquera, G. González M. (2016). Representaciones sociales de género en los textos escolares de las áreas matemáticas y lenguaje, grado tercero de básica primaria. Tesis de grado. Universidad Libre de Colombia. Recuperado el 7 de mayo de: <https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle>

Nahuel, P. (2020). Convivência virtualizada entre escola e lar em tempos de pandemia: uma reflexão sócio-educativa Olhar de Professor, vol. 23, Universidade

Estadual de Ponta Grossa, Brasil Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195026>

Núñez S.; Fernández, D.; Farné, A. (2018). Comunicación, violencia de género y prácticas de resistencia: narrativas innovadoras para un cambio social, en *Teknokultura* 15(2): 185-192. Recuperado el 8 de mayo de: <file:///C:/Users/Rosa%20Maria/Downloads/Dialnet-Editorial-6703988.pdf>

Ospina-Alvarado, M. C. (2020). *Children in the Context of Armed Conflict: From Victimization to Peace Promoting Narratives*. (Dissertation submitted to fulfill the requirements for the degree of Doctor in Media and Communication Studies). Free University of Brussels, Taos Institute, Bruselas, Bélgica.

Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Carmona, J. A., & Arroyo, A. (eds.) (2018). *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz*. Manizales: Editorial Cinde, Universidad de Manizales-Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Cinde.

Orozco, E. (2012). Estado del arte trabajo infantil. *Civilizar. Ciencias Humanas y Sociales*, 12(23), 159-168

Organización internacional del Trabajo [OIT] (s, f). *Combatir el trabajo infantil mediante la educación*. [en línea], páginas 2-23, disponible en:

[file:///C:/Users/kcuevas/Downloads/Combating\\_CL\\_through\\_Education\\_Sp.pdf](file:///C:/Users/kcuevas/Downloads/Combating_CL_through_Education_Sp.pdf)

Pereira, M. (2017) *Pensamiento y Cultura Posmoderna. Un estado de la cuestión*. Tesis de grado. Universidad de Cantabria Facultad de Filosofía y letras. Barcelona. Recuperado el 9 de mayo de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12203/GarciaPereiraBorja.pdf?sequence=1>

Pérez C. (1975) *Discurso del amparo de los legítimos pobres*. Edición, introducción y notas de Michel Cavillac. Madrid: Espasa-Calpe, Clásicos Castellanos. Recuperado de: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/discurso-de-amparo-de-los-legitimos-pobres-y-reduccion-de-los-fingidos--0/html/feeaaa42-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_8.htm](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/discurso-de-amparo-de-los-legitimos-pobres-y-reduccion-de-los-fingidos--0/html/feeaaa42-82b1-11df-acc7-002185ce6064_8.htm)

Potter, J., Stringer, P., Wetherell, M. (1984). *Social Texts and context. Literature and social psychology*. Routledge &Kegan Paul. London.

Ramírez, Y. (2017) *Perspectiva de género en la escuela: un aporte a la construcción de ciudadanía desde la diferencia*. Tesis de grado. Universidad

Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado el 7 de mayo de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.122>

Rausky, M (2009). ¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 7, núm. 2, pp. 681-706 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia.

Ricoeur, P (1996). El tiempo narrado. Trad. Esp. México siglo XXI. Pp. 992-1002. Recuperado de: <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf>

Ricoeur, M. (1975). La metáfora viva. Cristiandad. Madrid.

Riessman, C. (2008). Narrative analysis. Newbury Park, CA: Sage

----- (2008). Narrative methods for the human sciences. Los Angeles: Sage.

Salmon, P y Riessman, C. (2008). Looking back on narrative research: An Exchange. En M. Andrews, S. Squire y M. Tamboukou (Eds), Doing narrative research. London, Sage.

Rodríguez, L. (2015). Construcción de subjetividades transgénero cuerpo, escuela y ciudadanía. Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 12 de marzo de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17123>

Rodríguez, N. Téllez, M. (2016). Narrativa de memoria e identidad con estudiantes de décimo grado del Colegio Jorge Soto del Corral de Bogotá. In Sarmiento Alvarez, B. X., & Gutiérrez Quevedo, M. (Eds.), Cátedra Unesco. Derechos humanos y violencia: Universidad externado de Colombia. Recuperado el 7 de mayo de: <https://books.openedition.org/uec/1269?lang=es>

Salazar, M. C. (1990). Niños y jóvenes trabajadores. Buscando un futuro mejor. Centro editorial U. N.: Bogotá, D. C.

\_\_\_\_\_(2000) el trabajo infantil en Colombia: tendencias y nuevas políticas. Nómadas (Col), núm. 12, pp. 152- 71 159. Universidad Central. Bogotá, Colombia, disponible en: <http://www.redalyc.Org/pdf/1051/105115263015.pdf>

----- (2006). Los esclavos invisibles: autoritarismo, explotación y derechos de los niños en América Latina. Primera edición. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Sáenz, A. (2017). Construcción de la identidad narrativa de un adolescente desplazado por el conflicto armado desde las prácticas de educación inclusiva. Estudio de caso. Tesis de grado. Fundación Universitaria Lumen Gentium. Cali. Recuperado el 8 de mayo de: <https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/940>

Sarmiento, P. (2010). Bioética e infancia: compromiso ético con el futuro. *Persona y Bioética*, 24(1), 10-29.

Sauri, J. (2012, Octubre). Estudio sobre el trabajo infantil en México a través del análisis estadístico de los modelos del trabajo infantil 2007 y 2009 del INEGI, pág. 1-96 Disponible en:

<http://iosauri.com/wp/wpcontent/uploads/2012/12/00.TesisD.pdf>

Sen, A. (1998) Capital humano y capacidad humana, [en línea]. Cuadernos de Economía. XVII, n.29, Bogotá, páginas 67-72. Disponible en línea: <http://www.cepal.org/dds/innovacionsocial/e/proyectos/co/prevabando no/>

Silva, M. (2018). Diversidad y educación: el caso del trabajo infantil. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 59-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2858>

Stryker, S. (1981). Tendencias teóricas de la Psicología Social. Hacia una Psicología Social interdisciplinar. En F. Munné. *Perspectivas y contextos de la Psicología Social*. Barcelona: Editorial Hispanoeuropea. (41-85)

Spínola, M (2012). Discursos, narrativas y percepciones entre los y las niñas de la calle en torno a su huida. Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de: <file:///Downloads/Dialnet-DiscursosNarrativasYPercepcionesEntreLosYLasNinasD-4221077.pdf>

Terra, V. (2007). Representaciones sociales del trabajo en niños y niñas trabajadores de la región metropolitana: un desafío a la pertinencia cultural de las políticas sociales. Tesis de maestría. Universidad de Chile. Recuperado el 1 de agosto de 2020 de: [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106598/terra\\_v.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106598/terra_v.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Triviño, A (2013). Subjetividades que se construyen en lo virtual: “Estudio de caso con algunos usuarios de Facebook. (Tesis de pregrado). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá.

Umpiérrez, M. (1996). Los marginados en Galdós y Dickens. Tesis de maestría. Universidad de La Laguna. España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=190097>

Valencia-Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. & Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 13(2), pp. 1037-1050.

Vicente-cruz, M (2016). Equidad de Género y su integración con la Educación. Tesis de grado. Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recuperado el 7 de mayo de: [http://ponce.inter.edu/cai/Tesis\\_Graduado/Moshayra-Vicente/index.pdf](http://ponce.inter.edu/cai/Tesis_Graduado/Moshayra-Vicente/index.pdf)

Wintersberg, H. (2003). Niños como productores y como consumidores [Versión electrónica]. En *NATS Revista internacional desde los niños y adolescentes trabajadores*, año VI, nº 10, pp. 11-28. Recuperado el 14 de octubre de 2019, de: <http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/%20NATs10.pdf>

## **11.1. Fuentes Secundarias.**

### **11.1.1 Literarias**

Anónimo, (1998). *Lazarillo de Tormes*. Norma. Bogotá.

Baudelaire, Ch. (1992). *Las flores del mal*. Biblioteca virtual Universal. Recuperado el 10 de febrero de 2021 de: <https://biblioteca.org.ar/libros/133456.pdf>

Cervantes, M (1994). *Novelas ejemplares*. Bruguera. Barcelona.

Darnton, R. (1987). *La gran matanza de gatos*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Dickens, Ch (1996). *David Copperfield*. Alfaguara. Barcelona. (p. 145-150)

Exupéry, A. (1994). *Le petit prince*. Ediciones Gallimard. París.

Tapia, R. (2006). *Los ángeles del olvido*. Amazon. Disponible en Ebook en: [https://www.amazon.es/gp/product/B00501HW9Q/ref=as\\_li\\_ss\\_tl?ie=UTF8&camp=3626&creative=24822&creativeASIN=B00501HW9Q&linkCode=as2&tag=erasunavez-21](https://www.amazon.es/gp/product/B00501HW9Q/ref=as_li_ss_tl?ie=UTF8&camp=3626&creative=24822&creativeASIN=B00501HW9Q&linkCode=as2&tag=erasunavez-21)

Twain, M (1987). *Príncipe y mendigo*. Editorial Oveja negra. (p. 23-27)

Perrault, Ch (2000). Los cuentos de Mamá Oca. Alfaguara. Barcelona.

Sierra i Fabra, J. (1998). La música del viento. Edit. Planeta. Barcelona. (p. 12, 13, 14)

### **11.1.2. Normativas**

Asamblea General de las Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos del Niño. (20 de noviembre de 1989). Resolución 44/25 - Tratado Internacional. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, art. 5. Ginebra, Suiza: ONU.

Asamblea Nacional Constituyente. (20 de julio de 1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional, No. 116, art. 42. Bogotá, Colombia.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011). “Derechos del niño y principios empresariales”. Nueva York, Estados Unidos de America: Unicef. Obtenido de:

[https://www.unicef.org/costarica/docs/cr\\_pub\\_Derechos\\_del\\_Nino\\_y\\_Principios\\_Empresariales.pdf](https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Derechos_del_Nino_y_Principios_Empresariales.pdf)

Holgado, D., Maya Jariego, I., Ramos, I., Palacio, J., OviedoTrespacios, O., Romero, V. & Amar, J. (2012). Impact of Child Labor on Academic Performance: Evidence from the Program “Edúcame Primero Colombia”. International Journal of Educational. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.004>

Instituto colombiano de Bienestar (2017). El trabajo infantil. Disponible en: <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/proteccion/trabajo-infantil>

Ministerio del trabajo. Línea de política pública para la erradicación del trabajo infantil y la protección integral del adolescente trabajador. 2017-2027. Recuperado el 11 de octubre de 2020 de:

[https://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/58804143/Politica+publica+pdf\\_version+final\\_02042018.pdf](https://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/58804143/Politica+publica+pdf_version+final_02042018.pdf)

Oficina Internacional del Trabajo, (2013). Cooperación de la OIT en Colombia para la Prevención y la Erradicación del Trabajo Infantil Primera edición.

Organización Internacional del Trabajo, OIT. (26 de junio de 1973). Convenio No. 138 de la OIT - Sobre la edad mínima de admisión al empleo. Art. 1. Ginebra, Suiza. Obtenido de

[http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_INSTRUMENT\\_ID:312283](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312283)

Organización Internacional del Trabajo, OIT. (1973). "Recomendación sobre la edad mínima" (núm. 146).

[http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:R146](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R146)

Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2004). Trabajo infantil: Un manual para estudiantes, 1ª. ed., Ginebra, Suiza: Organización Internacional del Trabajo, OIT. Obtenido de

[http://white.lim.ilo.org/ipecc/documentos/textbook\\_on\\_child\\_labour\\_spanish.pdf](http://white.lim.ilo.org/ipecc/documentos/textbook_on_child_labour_spanish.pdf)