



Calidad de vida y niñez:
perspectivas desde la investigación cualitativa 

Mieles Barrera, María Dilia; Tonon, Graciela

Calidad de vida y niñez: Perspectivas desde la investigación cualitativa / María Dilia Mieles Barrera; Graciela Tonon. – 1a. ed. -- Santa Marta, Universidad del Magdalena, 2015.

196 p. : il.

Incluye bibliografía

ISBN: 978-958-746-068-1

1. Niñez. 2. Calidad de vida. 3. Desarrollo humano. 3. Capacidades. 4. Derechos. 5. Investigación cualitativa. 6. Análisis temático. I. Tonon, Graciela. II. Título

CDD 305.231 ed 20

Primera edición, agosto de 2015

Primera reimpresión, julio de 2018

© UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

Editorial Unimagdalena

Carrera 32 No. 22 - 08

(57 - 5) 4217940 Ext. 1888

Bloque 8 - Segundo Piso

Santa Marta D.T.C.H. - Colombia

editorial@unimagdalena.edu.co

Rector: Pablo Vera Salazar

Vicerrector de Investigación: Ernesto Amarú Galvis Lista

Coordinador de Publicaciones y Fomento Editorial: Jorge Enrique Elías-Caro

Diseño de portada y diagramación: Luis Felipe Márquez Lora

Corrección de estilo: Sergio Ospina

Santa Marta, Colombia, 2018

ISBN: 978-958-746-068-1

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. - Xpress Kimpres (Bogotá)

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materia de Derecho de Autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer. Queda prohibida la comunicación pública por cualquier medio, inclusive a través de redes digitales, sin contar con la previa y expresa autorización de la Universidad del Magdalena.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad del autor y no compromete al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni genera responsabilidad frente a terceros.

CALIDAD DE VIDA Y NIÑEZ: PERSPECTIVAS DESDE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

**María Dilia Miele Barrera
Graciela Tonon**



MARÍA DILIA MIELES BARRERA

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; Magistra en Educación; Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social; Licenciada en Psicología Educativa y Filosofía. Diplomada en Alta Dirección Universitaria y en Cooperación Internacional. Docente Asociada de la Universidad del Magdalena. Fundadora del Grupo de Investigación en Educación Infantil e Integrante del Grupo de Investigación Cognición y Educación. Creadora de programas de pregrado y posgrado en la Universidad del Magdalena. Se ha desempeñado en cargos académico-administrativos como decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, vicerrectora de Docencia, directora de la Oficina de Acreditación Institucional, directora de la Licenciatura en Educación Preescolar y encargada de las funciones de rectoría en la Universidad del Magdalena. Par Académico para la Acreditación por alta calidad de programas en el área de pedagogía infantil en Colombia, evaluadora par del Departamento Administrativo de Ciencias, Tecnología e Innovación, Colciencias (Colombia). Investigadora y directora de proyectos de investigación a nivel de pregrado y posgrado. Docente de la Cátedra de Desarrollo infantil en el Programa de Licenciatura en Preescolar. Autora de artículos científicos publicados en revistas indexadas a nivel internacional y nacional. Ponente en eventos académicos de carácter nacional e internacional. Directora de proyectos en el campo educativo con financiación del gobierno nacional y del Banco Interamericano de Desarrollo. Formadora de docentes de los niveles preescolar, básico, medio y superior.



GRACIELA TONON

Doctora en Ciencia Política; Magister en Ciencia Política; Licenciada en Servicio Social. Estudios post-doctorales en métodos cualitativos en la Università degli Studi di Firenze, Italia; directora de UNI-COM (relaciones universidad-comunidad) Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina; directora del CICS (Centro de Investigación en Ciencias Sociales) Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo, Argentina; directora del Programa de Investigación en Calidad de Vida. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina; directora del Programa de estancias post-doctorales en Calidad de Vida, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. Vice-presidenta de asuntos exteriores de la International Society for Quality of Life Studies (ISQOLS); information Officer de la Human Development and Capability Association (HDCA); miembro del Board of Childwatch International Research Network. Directora del *Journal de Ciencias Sociales* de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo; chair del comité editorial de la colección *International Handbook of Quality of Life*, Springer; editora de la sección reseña de libros del *Applied Research in Quality of Life*, ISQOLS-Springer. Profesora Titular-investigadora, curso Teoría y Método del Trabajo Social I (comunidad) y Seminario de Integración (niñez y juventud) en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina; profesora titular curso Métodos de Investigación en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo, Argentina; profesora titular-regular curso Metodología I (cualitativa) en el Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza, Argentina; profesora estable curso Investigación en Calidad de Vida en el Doctorado en Psicología Universidad de Palermo; profesora titular Taller de Tesis I, Taller de Tesis II y Taller de Tesis III, Maestría en Curriculum, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Autora de 15 libros, 48 capítulos de libros y 38 artículos científicos en español e inglés. Par Evaluadora de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Argentina. Directora y evaluadora de tesis de doctorado, proyectos de investigación e investigadores en diferentes países de América Latina.

DEDICATORIA

A mi padre q. e. p. d. por apoyar mis sueños desde niña. A Isaac, Ricardo y David por su amor, compañía y apoyo constante. A mi madre y hermanos por su aliento y confianza plena en mi proyecto de vida.

María Dilia

A mis hijos Pedro y Erica y a mi esposo Walter por su amor, su comprensión y su constante apoyo a mi trabajo.

Graciela

AGRADECIMIENTOS

A las niñas y niños que de manera comprometida y con gran entusiasmo dedicaron horas de su tiempo libre a actividades propias del proyecto. A los padres y madres de familia que apoyaron la participación de sus hijos e hijas y respetaron los compromisos establecidos.

María Dilia

A los niños y las niñas de Santa Marta y a sus familias, sin su colaboración este trabajo no hubiera sido posible.

Al Dr. Ricardo Fletes Corona, por sus palabras.

A María Dilia, por su constante, comprometido y dedicado trabajo por la calidad de vida de niños y niñas en Colombia.

Graciela

Contenido

PRESENTACIÓN.....	17
RESUMEN.....	21
ABSTRACT.....	23
INTRODUCCIÓN.....	25

•CAPÍTULO 1

POR QUÉ Y PARA QUÉ INVESTIGAR LA CALIDAD DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS DE SECTORES MEDIOS RESIDENTES EN SANTA MARTA DTCH.....

29

1.1. Solo los niños y las niñas tienen la mejor y más completa información sobre sí mismos: El sentido político de la calidad de vida.....	30
1.2. Estudiar los niños y niñas de sectores medios.....	34
1.3. La necesidad de tensionar la manera tradicional de investigar la calidad de vida de la niñez.....	38
1.4. El Contexto de la investigación: Santa Marta DTCH.....	39
1.5. Preguntas y objetivos de la investigación.....	46
1.5.1. Preguntas.....	47
1.5.2. Objetivos.....	47

•CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....

49

2.1. Evolución del concepto de calidad de vida.....	49
2.2. Acerca de la subjetividad de los niños y niñas, en perspectiva de calidad de vida.....	55
2.3. Desarrollo humano y calidad de vida.....	59
2.4. Enfoque de derechos.....	66
A manera de conclusión.....	70

•CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO.....

73

3.1. Perspectiva metodológica.....	74
3.2. El tipo de investigación.....	77
3.3. Los niños y niñas participantes en la investigación.....	79
3.4. El proceso de investigación.....	82
3.5. El trabajo de campo: espacio para la construcción de la información.....	83
3.6. El proceso de análisis e interpretación de la información.....	95
3.7. Criterios de rigor metodológico.....	97
3.8. Consideraciones éticas.....	100

•CAPÍTULO 4

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....101

4.1. Percepción sobre las condiciones de vida: <i>Somos medio ricos y medio pobres</i>	103
4.1.1. Situación económica y laboral de los padres.....	103
4.1.2. Vivienda.....	104
4.1.3. Alimentación y salud.....	105
4.1.4. Medio ambiente.....	105
4.1.5. Espacios para recreación y juego.....	106
4.2. Familia: Yo solo quiero una familia que no esté tan ocupada.....	111
4.2.1. Composición familiar.....	111
4.2.2. Actividades que comparten.....	111
4.2.3. Relación con los madres/padres y hermanos.....	112
4.2.4. Relación con la familia extensa.....	113
4.2.5. Formas de apoyo y control.....	113
4.3. Amigos: Mis compañeros de curso son mis amigos.....	117
4.3.1. Procedencia de amistades y actividades que comparten.....	118
4.4. La escuela: Aunque a veces haya cosas malas que no me gustan allá sin escuela, estaría muy mal... qué haría.....	120
4.4.1. Interacciones sociales.....	120
4.4.2. Participación.....	120
4.4.3. Apoyo en actividades académicas.....	121
4.4.4. Apreciación de la escuela.....	121
4.5. Vida Pública: <i>Yo no estoy en ningún grupo</i>	125
4.5.1. Integración y participación en la comunidad.....	125
4.5.2. Reconocimiento público.....	125
4.5.3. Apreciación de la vida de los niños y niñas en la ciudad.....	126
4.6. Derechos: ¿Los derechos?... A mí no me han dado esa clase.....	129
4.6.1. Conocimiento y ejercicio de derechos.....	129
4.6.2. Cumplimiento/vulneración de derechos.....	129
4.7. Uso de tecnologías: Veo televisión todos los días, en la mañana, en la tarde y en la noche.....	131
4.7.1. Tipos y uso de tecnologías.....	131
4.7.2. Función que cumplen en la vida diaria.....	132
4.8. Satisfacción con la vida: <i>A pesar de todo soy feliz</i>	134
4.8.1. Emociones.....	134
4.8.2. Autoconcepto.....	136
4.8.3. Metas y valores personales.....	136
4.8.4. Apreciación global de felicidad.....	137

CONCLUSIONES.....	145
-------------------	-----

REFERENCIAS.....	155
------------------	-----

ANEXOS.....	169
-------------	-----

Lista de Tablas

Tabla 1. Niños y niñas participantes en la investigación.....79

Tabla 2. Técnicas de Recolección de información.....94

Tabla 3. Dimensiones de la calidad de vida.....102

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Localización geográfica de Santa Marta en el mapa de Colombia..42

Ilustración 2. Mapa del Distrito de Santa Marta por Comunas.....81

Ilustración 3. Proceso del análisis temático.....97

Lista de Anexos

Anexo 1.....169

Anexo 2.....171

Anexo 3.....173

Anexo 4.....177

Anexo 5.....179

Anexo 6.....181

Anexo 7.....183

Anexo 8.....185

Anexo 9.....187

Anexo 10.....188

Anexo 11.....192

PRESENTACIÓN

Ricardo Fletes Corona
Universidad de Guadalajara

Son pocos los trabajos académicos sobre infancia que combinan reflexión teórica, aplicación metodológica y ejercicio técnico de manera consistente; son menos aun los que incorporan a niñas y niños de manera participativa y toman su voz, su parecer, de la forma en que nos dejan ver las autoras del presente texto. Pero hay algo más, se percibe en el trabajo realizado, inteligencia, cariño, compromiso, pasión, tanto a los infantes como a la tarea académica desarrollada.

Por lo dicho, el lector encontrará en las siguientes páginas no solamente un buen trabajo académico, sino un procedimiento metodológico y técnico reproducible en otros contextos sociales –con las debidas adecuaciones de cada caso– que, merced a su sustento teórico, a la incorporación de anexos que contienen los contenidos de talleres, mesas redondas, la entrevista

utilizada y el grupo focal, abre de puerta entera las posibilidades comparativas de la categoría calidad de vida y, sin duda más allá. Por la forma en la que se ha llevado adelante este estudio –vale la pena resaltarlo–, es pionero en los estudios de calidad de vida, al incorporar a la infancia en la exploración y propuestas desde ellos.

Las niñas y niños de este estudio, por una parte, son invitados a participar de manera horizontal bajo temáticas que les son significativas, y los resultados nos muestran la pertinencia, riqueza y enorme valor de sus percepciones, que si los adultos las tomamos en serio, podrían (deberían) orientar prácticas sociales, políticas públicas que los adultos solemos diseñar sin su participación. Por la otra parte, las niñas y niños en este estudio no se toman como meros objetos (visión instrumental de los informantes), sino como creadores de significados, dotados de reflexividad, esto es, como agentes que forman parte de un proceso de investigación.

El texto que el lector tiene en sus manos viene a llenar un hueco señalado insistentemente por algunos académicos, por activistas sociales, también por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en la implementación de la Convención de los derechos de los niños y las niñas a los Estados partes de ese acuerdo; a saber, la ausencia de mecanismos de participación efectiva de la infancia en los temas que los afectan. En este sentido, lo que tenemos es una suerte de modelo probado de trabajo participativo con infancia, que cada persona interesada podrá tener en cuenta para realizar esta experiencia y reproducir la propia en un contexto social distinto o parecido. El estudio “aterriza” la idea de crear espacios en los cuales la participación infantil se vea fortalecida de manera intencionada. Sin duda, ejercitar a la infancia en sus capacidades de agencia, redundará desde el presente en la construcción de ciudadanía activa y con ello creemos un mejor entorno social que parta desde los espacios próximos y significativos hasta espacios sociales más amplios.

De esta manera, no es aventurado afirmar que la mirada micro con la que fue hurgada académicamente Santa Marta, a través de sus niñas y niños, alcanza proporciones macro al verse reflejada en otros espacios de nuestra Latinoamérica que también son turísticos, culturales e históricos. La particularidad de Santa Marta adquiere así, mediante el artificio de la investigación social, la generalidad de los rasgos que comparte con las niñas y niños de muchas otras ciudades.

La contribución que realizan Mielles y Tonón con este trabajo desborda la geografía de Santa Marta y, mirando bien, señala una manera de escuchar y llevar la voz de niñas y niños hacia la sociedad de adultos –tan cerrada a estas voces–. Con ello se contribuye a acercar insumos vitales para la creación de política social, de programas que se construyan sobre la base de lo expresado por la infancia, de modelo para que otros investigadores comprometidos con la población infantil se ejerciten en el uso de técnicas participativas con niñas y niños; sin duda, estos

últimos aprenderán a transitar por el puente de la participación y es muy probable que lo sigan haciendo durante toda su vida, lo cual no es poca cosa, es nada menos que un elemento que contribuye a la creación de sociedades democráticas. De ese tamaño es el aporte de este estudio.

No me resta sino invitar a los lectores a continuar dando vueltas a las páginas de este texto e imaginar cómo puede llevar adelante en su comunidad, en su ciudad, con sus niñas y niños la experiencia reflejada aquí. Les puedo asegurar que quien escribe estas letras aprendió mucho y de manera agradable, gracias a la maestría con la que fue redactado este trabajo.

RESUMEN

Este texto recoge parte del proceso y los resultados de la investigación denominada *Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, Distrito Turístico Cultural e Histórico, Colombia*, desarrollada en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud*.

El trabajo da cuenta de la complejidad y vigencia que ha adquirido el concepto *calidad de vida*, responde a la necesidad de investigar a niños y niñas de sectores medios de la segunda infancia, tradicionalmente invisibilizados en el plano de las políticas públicas, y atiende a su necesario posicionamiento como sujetos titulares de derechos en ejercicio.

* El doctorado es ofrecido por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Universidad de Manizales (Colombia).

El tipo de investigación seleccionado es el estudio de caso, en cuanto permite abordar con profundidad y de manera holística la vida de los niños y niñas participantes, en la articulación de las dimensiones objetivas y subjetivas de existencia presentes en la vida cotidiana. Esta propuesta metodológica, inscrita en el paradigma cualitativo, se considera pionera en el país en el campo de los estudios en calidad de vida.

El trabajo de campo desarrollado utilizando como técnicas el taller lúdico-reflexivo, la mesa redonda, el diligenciamiento de un diario personal, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, además de permitir la recolección de una rica y diversa información sobre las dimensiones y aspectos relacionados con la calidad de vida, se constituyó en una oportunidad para reflexionar sobre el papel de los niños y niñas en la investigación en ciencias sociales y para potenciar la participación en la perspectiva del sentido político del concepto y del empoderamiento como sujetos de investigación *per se*.

Se estableció que los niños y niñas participantes asocian su calidad de vida con vivencias tanto positivas como negativas, derivadas de sus condiciones materiales de existencia, el entorno familiar, las amistades, la vida escolar, el reconocimiento público, el ejercicio de derechos, el uso de tecnologías y la satisfacción global. Estos hallazgos se interpretan desde el enfoque de desarrollo humano y capacidades y desde la perspectiva de derechos, lo que permitió enriquecer el concepto de calidad de vida, hacer aportes metodológicos para diversificar las formas de abordaje investigativo y producir conocimiento para contribuir a transformar prácticas parentales, escolares y sociales que afectan negativamente la existencia de los niños y niñas y potenciar aquellas que crean entornos de vida más gratificantes y enriquecedores, que posibilitan el desarrollo y ampliación de sus capacidades y su condición de agencia.

Se utilizó el análisis temático como procedimiento para la construcción de los temas y códigos que describen cada una de las dimensiones de la calidad de vida. La validación de la información se hizo a través de formas propias de la investigación cualitativa como: la credibilidad, la posibilidad de confirmación, el significado en contexto, los patrones recurrentes, la saturación, la posibilidad de transferencia y la auditabilidad.

La investigación en calidad de vida desde la perspectiva asumida en esta investigación reafirma que el bienestar, la felicidad de los niños y niñas, su desarrollo armónico no son unos retos proyectados al futuro, son desafíos presentes que los adultos tenemos que entender y asumir, no sólo desde la perspectiva de derechos, sino desde la necesidad de transformar nuestras relaciones con ellos/ellas, reconociendo sus capacidades y potencialidades, así como las diversas problemáticas que afectan sus vidas. Esta investigación aporta conocimiento que contribuye a entender desde los propios niños y niñas lo que esperan y requieren de sus familias, de la escuela, de los gobiernos a través de las políticas públicas y de la sociedad en su conjunto.

Palabras clave: Niñez, calidad de vida, desarrollo humano, capacidades, derechos, investigación cualitativa, análisis temático.

ABSTRACT

This text includes part the process and outcomes of research called *Quality of Life of Children from Middle Class Sectors: A Case Study In Santa Marta a Cultural Historical and Tourist District of Colombia*, developed in the framework of the PhD. in Social Sciences Childhood and Youth*.

The work is developed in the framework of the complexity and relevance that the concept of *quality of life*. This study meets the needs to investigate about middle class young children, traditionally neglected by public policies, and it takes them into account as holders of rights.

* The doctorate is offered by the Foundation Center Internacional of Education and Human Development CINDE and Universidad de Manizales (Colombia).

The selected type of research is the case study, as it allows addressing deeply and holistically the lives of children participating in the articulation of the objective and subjective dimensions of existence present in everyday life. This methodological proposal registered in the qualitative paradigm, is considered a pioneer in the country in the field of quality of life studies.

Through the techniques used by researchers such as playful-reflective workshops, round tables, journals, semi-structured interviews and focus groups, it was possible to get rich and diverse information about the dimensions and aspects related to quality of life. This provided not only a great opportunity to reflect on the role of children in social science research but the possibility to enhance participation from the political sense perspective of the concept and to empower the research's subjects *per se*.

In this research was established that the participant boys and girls associate their quality of life with both positive and negative experiences derived from their material conditions of existence: family, friends, school life, public recognition, the exercise of rights, the use of technologies and overall satisfaction. These findings are interpreted from the perspective of human development and capabilities and from the perspective of rights, which helped to enhance the concept of quality of life. Make methodological contributions to diversify research approaches and produce knowledge to help to transform parental, educational and social practices that affect negatively the existence of children and empower those that create more rewarding and enriching life environments that enable the development and expansion of their capabilities and agency status

Thematic analysis was used as the method for the construction of themes and codes that describe each one of the quality of life dimensions. Validation of the information was done through proper forms of qualitative research such as credibility, possibility of confirmation, the meaning in context, recurring patterns, saturation, the transferability and auditability.

The research on quality of life from the perspective taken in this research reaffirms that the welfare and happiness of children, its harmonious development is not a challenge projected into the future; instead, it is a current challenge that adults should have in mind to understand and accept, not only from the perspective of rights, but also from the need to transform our relationship with them, recognizing their skills and potentials, as well the variety of issues that affect their lives. This research provides knowledge that contributes to understand from the children themselves, what they expect and require from their families, school, and governments through public policies and society as a whole.

Keywords: Childhood, quality of life, human development, capabilities, rights, qualitative research, thematic analysis.

INTRODUCCIÓN

El concepto calidad de vida, cuya definición es cambiante y compleja, responde a la preocupación que los seres humanos han manifestado a lo largo de la historia por mejorar sus condiciones de existencia y desarrollo integral. Su actual relevancia se deriva de las discusiones teóricas en el campo de la filosofía, la economía, la ciencia política, la sociología y la psicología en cuanto existe preocupación por las expectativas de las personas, el cumplimiento y ejercicio de derechos, la capacidad de agencia, la libertad, la justicia, el reconocimiento, la realización personal, la prosperidad individual y colectiva, la influencia de los contextos en la vida cotidiana, la constitución y vivencia de la subjetividad y el desarrollo humano, entre otros aspectos. También porque es un asunto central en los temas de política pública en lo relacionado con el acceso de las personas a los bienes y

servicios que intentan dar respuesta a la multiplicidad de necesidades, intereses y preferencias de los grupos y personas que integran una sociedad.

Desde el origen remoto del concepto, ubicado en 1932, la investigación emprendida desde sus diversos campos de aplicación, se centró exclusivamente en la evaluación de la vida de los adultos; sólo hasta la década de los ochenta del siglo pasado se iniciaron proyectos relacionados con niños y adolescentes. Un aspecto que ha influido en el creciente interés por conocer la vida de los pequeños desde su propia perspectiva es la Declaración sobre los Derechos del Niño, que les ha dado mayor visibilidad en el espacio de lo público y de lo privado.

La presente investigación, pionera en este campo, en el Distrito de Santa Marta, se considera un primer paso necesario para impulsar la construcción de conocimiento en torno al colectivo infantil de la ciudad, cuyo sector público y privado ha asumido de manera coyuntural, construyendo políticas públicas, programas y proyectos sin información fiable, coherente y accesible y, sin tener en cuenta a los protagonistas: los niños y las niñas. De la misma manera, responde a la tendencia internacional en investigación en calidad de vida infantil, que reafirma la necesidad de hacer estudios microsociales en grupos humanos específicos para identificar indicadores de las dimensiones objetivas y subjetivas en contextos sociales, culturales, económicos y políticos determinados, y avanzar paulatinamente a generar interés por el desarrollo de estudios macrosociales sobre esta colectividad. Precisamente, la necesidad de avanzar con prontitud en la evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes es uno de los temas que actualmente se debate en las comunidades académicas y políticas que trabajan en el campo de la infancia. Se tiene la convicción de que la infancia es el punto de partida para construir y seguir construyendo una buena calidad de vida, lo que exige superar la concepción de los niños y niñas proyectados al futuro, para considerarlos parte de la estructura social y atender a sus condiciones de vida en el presente, en el que confluyen múltiples factores que hacen emerger una forma particular de ser niño o niña, con sus propias problemáticas y expectativas derivadas de los contextos en que construyen sus biografías.

En esta perspectiva se consideró necesario iniciar un proceso de visibilización del colectivo infantil en la ciudad para hacer posible escuchar sus voces y conocer sus aportes para mejorar la calidad de vida y, a la vez, para vencer la resistencia adulta a su participación, en la perspectiva de que se garanticen sus derechos, se les apoye en el cumplimiento de sus compromisos y se formen en el ejercicio real de la ciudadanía.

El presente documento que recoge el proceso de investigación desarrollado, está organizado en cuatro capítulos:

En el primero se recrean las reflexiones y búsquedas iniciales que fueron configurando el sentido de la investigación desde el interés por la calidad de vida de niñas

y niños, en cuanto habitantes significativos de un territorio, sujetos activos de derechos y merecedores de vivir su infancia en condiciones de bienestar, armonía y felicidad. Se aborda el sentido político que tiene la investigación de la calidad de vida con niños y niñas, la importancia que adquiere indagar desde una perspectiva cualitativa la calidad de vida de niños y niñas pertenecientes a sectores medios de la sociedad –como propuesta alternativa a los enfoques tradicionales de investigación en este tema– y se describen elementos contextuales de Santa Marta DTCH (Distrito Turístico, Cultural e Histórico). Estos fundamentos soportan las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación del presente estudio. En el segundo capítulo, que corresponde al marco teórico, se da cuenta de la evolución del concepto calidad de vida (CV) retomando autores como Casas, Tonon, Estes, Campbell, Converse y Rodgers, entre otros; se aborda la dimensión subjetiva de este concepto como aspecto importante al estudiar la calidad de vida de niños y niñas, se explora el enfoque de desarrollo humano de Sen y Nussbaum y la perspectiva de derechos. Estas miradas reafirman el dinamismo, la multidimensionalidad, la multidisciplinariedad y universalidad del concepto y aportan elementos clave para interpretar los hallazgos de este estudio.

El tercer capítulo se centra en la construcción de la propuesta metodológica para responder a las preguntas y objetivos de la investigación. Parte de sustentar el paradigma cualitativo en que se inscribe y el tipo de investigación definido como un estudio de caso; continua con la presentación de los participantes, la descripción de las etapas seguidas en el proceso de investigación, las técnicas diseñadas para comprender la calidad de vida en sus dimensiones objetivas y subjetivas, el tipo de análisis seleccionado para el tratamiento de la información, los criterios de rigor metodológico, y culmina con los fundamentos éticos que guiaron el trabajo. En el cuarto capítulo se aborda la comprensión e interpretación de las evidencias empíricas de la investigación a partir de las percepciones, evaluaciones, aspiraciones, sentimientos, deseos y hechos que configuran la calidad de vida de los niños y las niñas participantes, y dan cuenta de su bienestar y malestar, resaltando sus voces y formas de enunciación. Este acervo se comprende e interpreta a partir de los fundamentos teóricos desarrollados y emergentes, y permite responder a las preguntas y objetivos de la investigación. Se incluye en este capítulo el aporte de la tesis a la generación de estrategias para contribuir a la inclusión social y política de los niños y niñas como interlocutores en programas y proyectos referidos a la infancia en lo local.

En el último apartado, se consignan las conclusiones que dan cuenta de las lecciones aprendidas en esta búsqueda y las orientaciones generales que pueden derivarse para las personas que se relacionan con la niñez en el ámbito investigativo, familiar, escolar, comunitario, y para quienes tienen la responsabilidad de formular políticas públicas en este campo. Así mismo, se presentan las preguntas que surgen de esta investigación y requieren de nuevas búsquedas, como opción de vida para estas investigadoras que aspiran a que la ciudad de Santa Marta, en

un futuro próximo, sea reconocida por la valoración genuina de los niños y las niñas, y la creación de condiciones para que puedan vivir plena y satisfactoriamente su vida.

CAPÍTULO 1

POR QUÉ Y PARA QUÉ INVESTIGAR LA CALIDAD DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS DE SECTORES MEDIOS RESIDENTES EN SANTA MARTA DTCH

No existe otro ser menos visible en la historia latinoamericana que el niño. Su ausencia en los innumerables y abultados relatos de nuestra historia es sorprendente.

Pablo Rodríguez, María Emma Manarelli,
Historia de la infancia en América Latina.

La verdadera medida del progreso de una nación es la calidad con que atiende a sus niños: su salud y protección, su seguridad material, su educación y socialización y el modo en que se sienten queridos, valorados e integrados en las familias y sociedades en las que han nacido.

Centro de investigaciones degli Innocenti
UNICEF

En este capítulo se recrean las reflexiones y búsquedas iniciales que fueron configurando el sentido de la investigación desde el interés por la calidad de vida de niñas y niños, en cuanto habitantes significativos de un territorio, sujetos activos de derechos y merecedores de vivir su infancia en condiciones de bien-

estar, armonía y felicidad. Se aborda el sentido político que tiene la investigación de la calidad de vida con niños y niñas, la importancia que adquiere indagar desde una perspectiva cualitativa la calidad de vida de niños y niñas pertenecientes a sectores medios de la sociedad, y elementos contextuales de Santa Marta DTCH (Distrito Turístico, Cultural e Histórico) que soportan las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación del presente estudio.

1.1. Solo los niños y las niñas tienen la mejor y más completa información sobre sí mismos: El sentido político de la calidad de vida

Por largos periodos de la historia, niños y niñas fueron poco visibles en el espacio de lo público (Alzate, 2003; Ariés, 1986, 2001; Bajo y Betrán, 1998; Delgado, 1998; DeMause, 1991; Rodríguez y Manarelli, 2007). Esta opacidad los mantenía anónimos frente a los adultos responsables de tomar decisiones en el plano del bienestar colectivo, lo que significó una escasa preocupación por explorar o conocer las apreciaciones, valoraciones y sentimientos que los niños y niñas tenían sobre su propia vida. Una de las ideas que soportaba esta forma de actuación frente a la niñez era la creencia en su “escaso uso de razón”, en buena parte de lo que hoy se considera la infancia, que imperó por siglos y aún hoy se mantiene en numerosos grupos sociales. Es así como los adultos han desplegado frente a los niños su propia mirada, centrada en lo que ellos consideran son sus principales responsabilidades: el cuidado de la vida, el control y la protección. Desde estos compromisos que muchas veces no son asumidos en toda su magnitud, y desde sus propias percepciones y creencias, los adultos han decidido acerca de las aspiraciones y necesidades de los niños con los que se encuentran relacionados.

En las últimas décadas, y sobre todo, a partir de la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), y su puesta en vigencia el 2 de septiembre de 1990, ha emergido una nueva perspectiva en la valoración de la infancia y ésta aparece como “actor social” importante, lo que desde la perspectiva de Touraine (1999), para ilustrar con un ejemplo: “supone el surgimiento de nuevas maneras de comprender la subjetividad y los procesos objetivos de su despliegue, no a partir de principios universales sino de la «experiencia vivida» por el sujeto” (p. 21). Esta aparición en el espacio de lo público ha sido fruto de múltiples y complejas transformaciones en la sociedad, en la constitución de las familias, en los procesos de crianza y en los planos económicos, políticos, culturales y educativos vividos en el transcurso de siglo XX y comienzos del siglo XXI (acelerado cambio científico-tecnológico; globalización económica, cultural y estética; mercantilización de bienes y servicios para la infancia; debilitamiento del Estado; transformación de la estructura familiar; entre otros). Hoy se concibe a los niños y niñas, solo que más desde el discurso que desde las prácticas sociales, como sujetos titulares activos de derechos y se plantea que ocupan un lugar central en la formulación de políticas públicas en su favor, en el funcionamiento de la familia y en las instituciones que se ocupan de su educación o protección.

Pese a esta concepción, la vida de los niños y niñas está atravesada por diversas problemáticas: el maltrato, la institucionalización temprana, la desarticulación de las familias, la soledad, la callejización, el trabajo, la violencia entre pares, la explotación sexual, entre otras situaciones, que vulneran el derecho a un desarrollo sano, armónico y al bienestar propio de esta etapa de la vida. Además, estas situaciones tienen amplias y profundas repercusiones en las concepciones de sí mismos y de la sociedad a la que pertenecen.

En este marco, en donde se viven y circulan versiones contradictorias sobre la situación de vida de la infancia, se enfatiza la necesidad de que los niños sean tenidos en cuenta, consultados, escuchados y sobre todo, estimulados a enunciar en la acción. Precisamente esta necesidad de tener en cuenta la participación de los niños se plantea en el Artículo 12 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 1989): los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones en función de la edad y madurez. De la misma manera, en el Artículo 13 se establece que el niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

A partir del establecimiento de estos derechos, sin lugar a dudas se han hecho esfuerzos para promover e intensificar la expresión de opiniones de los niños en las familias, las escuelas y en otras instituciones, para manifestar respeto frente a sus apreciaciones y propiciar su participación en los asuntos relacionados con su vida, como un derecho impostergable. Inclusive, se han enmendado los códigos de procedimiento civil para asegurar que los niños y niñas sean escuchados en actuaciones judiciales que los afecten. Sin embargo, falta un trabajo más intenso de sensibilización para cambiar las actitudes tradicionales de los adultos que limitan o desaprueban la participación de los niños y niñas y realizar una evaluación periódica en el plano nacional y local de la verdadera inclusión de los niños en la formulación y evaluación de políticas, leyes y programas relacionados con su vida. Es también necesario avanzar en otorgar credibilidad a la información dada por los niños y las niñas, teniendo en cuenta que muchos adultos confían poco en su capacidad para reflexionar y tener un punto de vista propio sobre los acontecimientos y circunstancias que rodean su existencia.

Al respecto, veinte años después de promulgados los derechos del niño, el Comité de Derechos del Niño¹ (2009) sigue exhortando a los Estados y la sociedad en su conjunto sobre la necesidad de escuchar a los niños, al considerar que la voz de

1. El Comité de los Derechos del Niño es el órgano de expertos independientes, amparado por Naciones Unidas, que supervisa la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño (y de sus protocolos facultativos) por los Estados que los han ratificado.

los niños ha pasado a ser una fuerza cada vez más poderosa en la prevención de las violaciones de sus derechos. A la vez reafirma la necesidad de consultar a los niños en la formulación de legislaciones y políticas relacionadas con ellos y otras materias problemáticas, y hacerlos participar en la elaboración, el desarrollo y la aplicación de los planes y programas conexos.

Por ello, las propuestas encaminadas, en líneas generales, a crear condiciones para mejorar la calidad de vida de la población infantil: “tienen un profundo significado político en la medida en que deben abarcar la participación de los implicados en la evaluación de lo que los afecta” (Casas, 1998, p. 255), y en la elaboración de iniciativas para resolver las problemáticas o mejorar las situaciones en las que se desenvuelve su vida. Así mismo, el conocimiento de la situación real de la niñez desde su propia perspectiva permitirá comprender un poco más el tipo de sociedad que hemos construido y que ha producido esa determinada forma de vivir la infancia. De acuerdo con Sánchez (2004):

Al estudiar la infancia y adolescencia como hecho social se deben tener en cuenta dos niveles de análisis: a) cada modelo de infancia y adolescencia ha de ser comprendido y explicado desde la sociedad (modelo de sociedad, clase social) que lo ha producido, al mismo tiempo que el niño y el adolescente permiten interpretar mejor la sociedad que los ha producido; b) en particular, la niñez, ha de ser entendida y explicada a partir de los hechos, acciones y relaciones que la producen, pero también a partir de cómo los niños, en cuanto sujetos de relaciones, operan, influyen e interpretan tales acciones y relaciones (p. 19).

Sin embargo, se evidencia en muchos casos que al abordar temas como la calidad de vida de la infancia, ya sea a partir de la investigación o de la formulación de políticas, existen dificultades metodológicas o de concepción para conocer y comprender las perspectivas de los niños y niñas, lo cual lleva a que estas situaciones relacionadas estrechamente con su vida sean estudiadas desde las percepciones de los adultos, sean padres, maestros, cuidadores, planificadores, etc.; hechos que contradicen abiertamente las implicaciones del concepto de calidad de vida, que precisamente aborda las condiciones objetivas y subjetivas de los implicados, de acuerdo con Campbell, Converse y Rodgers (1976). Ello sin desconocer que la apreciación de los adultos cercanos a los niños puede ser válida para comprender más integralmente el transcurrir de su existencia cuando se abordan otros problemas de investigación.

De ahí la importancia de continuar profundizando opciones de investigación y trabajo que posibiliten la participación de la niñez en sus propios asuntos, en la generación de los conocimientos necesarios para comprender su situación y en los referidos a asuntos más globales de la sociedad, pero desde sus realidades y

percepciones. En tal sentido, trabajos como los desarrollados por varios grupos, a partir del esfuerzo pionero de Hart (2001) por demostrar el papel clave de la niñez en el desarrollo sostenible, en que las ciudades sean adecuadas para la niñez (Tonucci, 2007), y específicamente en el rol de participantes en la generación de conocimientos y procesos de evaluación –aspecto evidente en experiencias de Kim Sabo (2008)–, han demostrado con creces la capacidad que tienen los niños y las niñas para hacer valiosos aportes al mejoramiento de las condiciones de vida.

De igual manera, es perentorio en el tema de la calidad de vida superar la concepción de la niñez como una etapa transitoria hacia la adolescencia y la adultez, porque al concebirla como proceso se atiende muy poco a la interpretación y comprensión de sus propias particularidades y se producen políticas o proyectos coyunturales para atender a sus “necesidades”, esperando que en un corto tiempo avancen a la etapa de desarrollo siguiente. Es necesario pensar esta etapa de la vida como un estado presente, en el que confluyen múltiples factores que hacen emerger una forma particular de ser niño o niña, con sus propias problemáticas y expectativas derivadas del contexto social, cultural y económico en el que construyen sus biografías.

Tal como lo manifiesta Casas (1996), muchos planteamientos que han asumido el desafío de mejorar el bienestar infantil, lo han hecho considerándolo un reto proyectado hacia el futuro: “que cuando lleguen a adultos, alcancen un cierto bienestar”. Una perspectiva adultocéntrica ha provocado que frecuentemente se plantee que la infancia no es valiosa por su presente, en sí misma, sino por lo que será. Su bienestar queda aplazado por razones generacionales. Ello ha conllevado que muchos objetivos políticos no se hayan referido al bienestar infantil en el presente (*well-being*), sino al hecho que devengan adultos con bienestar, al logro futuro de su bienestar (*well-becoming*), y esta perspectiva, claramente instrumental y utilitarista, ha traído como consecuencia que por mucho tiempo la niñez no se haya considerado un asunto vigente para las políticas públicas, pues por tratarse del futuro, siempre es postergado.

El conocimiento que se tiene hoy, con base en investigaciones en diferentes lugares del mundo, evidencia que las percepciones, necesidades, expectativas e ideales relacionados con la calidad de vida varían en función de la etapa evolutiva y del contexto sociocultural y económico (Casas, 1998; Patrick, Topolski y Walick, 2002; Tonon, 2003). En consecuencia, es fundamental tener en cuenta estos aspectos en los estudios emprendidos y centrar la atención en la evaluación desde cada grupo poblacional, dejando en un segundo plano la utilización de informantes. En el caso de la infancia, se hace necesario fomentar la participación de los niños y niñas de diferentes grupos etarios y condiciones socioeconómicas en investigaciones sobre calidad de vida, lo que implica asumirlos como interlocutores válidos, y hacer uso de la creatividad para promover la expresión de sus realidades, necesidades, expectativas e ideales relacionados con su vida, en el presente. Este desafío ha sido asumido en la presente tesis doctoral, en cuanto se consideró la participa-

ción de los niños y niñas como principio orientador, se construyeron las técnicas y se configuraron los tiempos y escenarios que permitieran el despliegue de las capacidades de los niños y niñas para pensar y reconocer aspectos objetivos y subjetivos relacionados con su calidad de vida.

1.2. Estudiar los niños y niñas de sectores medios

Se planteó esta investigación con niños y niñas de 7 a 10 años de sectores medios de la sociedad, estratos 3 y 4², teniendo en cuenta que en los movimientos pendulares que se dan en la definición de políticas públicas, hoy se ha dado una merecida y muy tardía importancia a la primera infancia, lo cual tendrá valiosas resonancias en el desarrollo social, económico, político y cultural de los Estados que han asumido con compromiso y responsabilidad este reto. Igualmente, es importante reconocer que en los últimos años se ha prestado más atención a los niños en desventaja socioeconómica, quienes presentan situaciones vitales que lo hacen necesario, teniendo en cuenta los largos periodos de abandono. Pero en los mencionados movimientos pendulares que determinan los énfasis de las políticas públicas, algunos sectores de la población son opacados o invisibilizados durante cierto tiempo, situación que se evidencia en el país con el grupo etario de la segunda infancia, hijos e hijas de sectores medios en la escala social.

Si bien las pocas estimaciones sobre los sectores medios difieren, se está hablando de un grupo social que constituye entre el 40% y el 60% de la población de América Latina (este porcentaje varía según los distintos países). Este grupo poblacional no es solo cuantitativamente importante, sino que también lo es desde el punto de vista de la generación del ingreso, el consumo y la formación de opinión política. Desde esta perspectiva, tal como plantea Hobsbawm (1998, como se cita en Minujín, 2008):

La clase media constituye un actor social de la mayor relevancia. Lo que ellos dicen y piensan hace una diferencia en la sociedad. Sin claras representaciones corporativas, están presentes en la vida social, económica, política y cultural de nuestros países. Suelen no liderar procesos sociales. Sin embargo, con el debilitamiento de las corporaciones obreras y los partidos políticos, se ha visto a la clase media en relevantes movilizaciones sociales de manera más evidente. En este sentido, no solo no podemos dejar de lado a estos grupos, sino que los mismos deben ser parte central de cualquier análisis sociopolítico que se haga en la región y también de las políticas que se planteen hacia la población en general (p. 5).

En este mismo sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2010), al evaluar cuidadosamente los modelos de crecimiento

2. Artículo 102 de la Ley 142 de 1994, en el que se definen para Colombia seis estratos socio-económicos: 1, bajo-bajo; 2, bajo; 3, medio-bajo; 4, medio; 5, medio-alto; 6, alto.

económico que han cosechado el éxito en numerosos países, destaca la decisiva importancia de las clases medias: una clase media nutrida y relativamente próspera tiene una significativa correlación con el crecimiento a largo plazo. Al mismo tiempo, una clase media en expansión evidencia un acercamiento a la consecución de dos objetivos de desarrollo esenciales, tanto en América Latina y el Caribe como en otras partes del mundo: la reducción de la pobreza y de la desigualdad. Igualmente, pueden influir en el desarrollo económico, no sólo por su capacidad de consumo, sino también por su compromiso político, al respaldar programas políticos y plataformas electorales razonables que promueven un crecimiento incluyente.

Sin embargo, durante los últimos decenios del siglo pasado, con diferentes grados de intensidad según los países, la clase media de la región ha sufrido un proceso de empobrecimiento y diversificación. Esta situación de “movilidad descendente” revierte la experiencia de ascenso y crecimiento de los sectores medios que caracterizó a la región durante una parte sustantiva del siglo XX (Minujín, 2008).

Estos sectores han dado origen a los denominados “nuevos pobres”, como consecuencia del cambio en las políticas macroeconómicas; la crisis y destrucción del incipiente o parcial Estado benefactor; el achicamiento del sector público; la privatización de los servicios públicos, en particular los servicios sociales; los cambios en la estructura impositiva, centrado en el aumento del impuesto al valor agregado; el rompimiento de lazos sociales y de relaciones de solidaridad y el aumento del desempleo en los niveles educativos medios y altos. Al comenzar el siglo XXI, la clase media se encuentra empobrecida y fraccionada. El aumento de la inequidad vertical y de las desigualdades horizontales da lugar a pensar en “clases medias” diversas según su situación laboral, geográfica, familiar y social. En estas circunstancias, las diversas dimensiones de vulnerabilidad se combinan y potencian, exponiendo a estos sectores a situaciones de fragilidad física, social, económica y psicológica (Minujín, 2008).

El proceso de empobrecimiento, el aumento de la inseguridad económica, y la pérdida de estatus han traído como consecuencia un aumento de la desintegración familiar y de las patologías mentales asociadas a situaciones de contexto, que se traducen en un incremento de los índices de intentos de suicidio, agresiones verbales y físicas, depresiones, autoagresiones e internaciones psiquiátricas. Los sufrimientos que han predominado son: labilidad de la autoestima e identidad, trastornos del sueño, apatía, hipocondría, ausencia de proyectos y valores (Minujín, 2004). Estas situaciones que afectan en gran medida a los padres se trasladan a la vida de los niños y jóvenes, quienes no solamente deben vivir el deterioro económico, físico y psicosocial de sus progenitores y familiares cercanos, sino que en muchos casos se convierten en víctimas de la violencia intrafamiliar. En los años 2008-2011 se ha producido nuevamente una crisis económica de alcances globales que golpea fuertemente a los sectores medios por el cierre o

traslado de empresas, incremento de problemas hipotecarios, desempleo profesional, entre otros. En consecuencia, aún no recuperados de la crisis anterior, deben soportar una nueva desestabilización que afecta de manera significativa sus vidas. A pesar de las situaciones de inestabilidad descritas, el informe del Banco Mundial (2013) establece que América Latina y el Caribe han emprendido el camino para convertirse en una región de clase media –pasando de 100 millones de personas en el 2000 a 150 millones al 2010–, como resultado de políticas públicas dirigidas a la superación de la pobreza, en países como Brasil, Costa Rica, Perú, Chile, México, entre otros. Sin embargo, un 10% de los recién ingresados a esta clase se encuentran en situación de vulnerabilidad en cuanto afrontan situaciones de riesgo respecto de su seguridad económica, que podrían devolverlos a su condición de pobres en un intervalo de 5 años. Las metas que Colombia se ha trazado en este campo al 2015 son: reducir la pobreza al 12%, aumentar la clase media al 47% y los vulnerables al 33% (PNUD Colombia, 2010), propósitos muy discutibles en cuanto hay peligro inminente de que las personas en situación de vulnerabilidad retrocedan a la condición de pobreza que recientemente han superado, ello sin entrar a discutir la opción metodológica que da lugar a esta nueva clasificación.

Estas situaciones demuestran la necesidad de estudiar lo que está sucediendo en la vida cotidiana de las personas de sectores medios, y la necesaria y urgente atención que los líderes regionales tendrán que otorgar en materia de políticas públicas a esa tercera parte de los latinoamericanos, fundamentales para el funcionamiento de la economía y las instituciones democráticas.

Entonces, hay razones de peso para darle protagonismo a la clase media, cuyos niñas y niños también tienen la necesidad de ser escuchados, valorados y tenidos en cuenta, lo que reafirma la necesidad de desarrollar investigaciones que apunten a esta población, que en el marco de las políticas públicas, generalmente queda desprotegida, sometida a los vaivenes de la economía e invisibilizada.

Ningún país que aspire a construir bases sólidas para el desarrollo integral de sus habitantes puede ignorar a esta amplia franja de la sociedad y los niños y niñas que hacen parte de ella. Desde esta investigación se hace un aporte al conocimiento de sus condiciones de vida, pues tal como se plantea en el Código de la Infancia y la Adolescencia (Congreso de la República de Colombia, 2006), Artículo 17:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a la vida, a una buena calidad de vida y a un ambiente sano en condiciones de dignidad y goce de todos sus derechos en forma prevalente. La calidad de vida es esencial para su desarrollo integral acorde con la dignidad del ser humano. Este derecho supone la generación de condiciones que les aseguren desde la concepción cuidado, protección, alimentación nutritiva y equilibrada, acceso a los servicios de salud, educación, vestuario adecuado, recreación y vivienda segura dotada de servicios públicos esenciales en un ambiente sano (p. 3).

Aunque esta definición está centrada en las condiciones objetivas o materiales, como se les denomina en la perspectiva de la calidad de vida, dejando de lado el bienestar psicosocial, es significativo que en la legislación reciente de Colombia se establezca la obligatoriedad del Estado, de las familias y de la sociedad de garantizar el derecho a una buena calidad de vida para todos los niños y niñas, sin excepción.

Como se trata de hacer efectivo el enfoque de derechos, se hace indispensable la construcción de nuevo conocimiento, para soportar la puesta en marcha de políticas públicas que garanticen unas adecuadas condiciones de vida, a partir de la transformación de las causas estructurales de los problemas, la priorización de las intervenciones para apoyar el desarrollo integral de las diferentes poblaciones, de acuerdo con la concepción de espacialidad social (Lefebvre, 1991, Pirez, 1995), lo cual implica, además del espacio físico, el espacio social producido por las relaciones sociales, ambientales, económicas, culturales y políticas de los habitantes. En este enfoque es decisivo el reconocimiento de las necesidades de las personas, asumir la equidad como igualdad de oportunidades y construir una ciudadanía activa, todo ello estrechamente relacionado con la concepción de calidad de vida. El concepto calidad de vida ha adquirido gran relevancia en las discusiones teóricas contemporáneas desde la filosofía, la economía, la ciencia política, la sociología y la psicología, en cuanto existe preocupación por las expectativas de las personas, la capacidad de agencia, la libertad, la justicia, el reconocimiento, la realización personal, la prosperidad individual y colectiva, la influencia de los contextos en la vida cotidiana, la constitución y vivencia de la subjetividad y el desarrollo humano, entre otros aspectos. Igualmente, es asunto central en los temas de política pública en lo relacionado con el acceso de las personas a los bienes y servicios, lo cual abarca las reglas y acciones que tienen como propósito resolver y dar respuestas a la multiplicidad de necesidades, intereses y preferencias de los grupos y personas que integran una sociedad y crear instrumentos para evaluar de manera práctica esas condiciones que pueden producir satisfacción o insatisfacción.

Desde esta perspectiva, es necesario dirigir la atención a aquellos factores, comportamientos y relaciones que tienen una influencia positiva en la calidad de vida de la infancia, ampliando la mirada que ha imperado sobre temas de salud, educación, demografía y servicios sociales, o aspectos negativos que afectan su vida, como la pobreza o privación. El conocimiento de aquello que les hace ser felices o sentirse bien es igualmente valioso para diseñar políticas, planes y programas de calidad y efectivos no solo para el cumplimiento de los derechos contemplados en la CDN, sino para su pleno desarrollo como seres humanos, asunto crucial en un momento histórico como el actual, donde las recurrentes crisis económicas, sociales y ambientales están afectando negativamente las condiciones materiales de vida de la niñez, poniendo en riesgo su bienestar subjetivo y socavando la percepción positiva y esperanzadora respecto de su existencia presente y futura.

1.3. La necesidad de tensionar la manera tradicional de investigar la calidad de vida de la niñez

Los estudios que abordan la relación calidad de vida-infancia y adolescencia son relativamente recientes. El interés por la vida de estas personas implica avanzar en la comprensión de este grupo poblacional más allá de las cifras que dan cuenta de características demográficas, escolaridad, morbilidad, nutrición, riesgos, resultando crucial incluir su propia perspectiva en la evaluación de sus condiciones de existencia concreta. Esta nueva mirada podemos ubicarla a finales de la década de 1980, tal como lo reseña Huebner (2004), que en su cuidadoso estudio reseña 30 investigaciones desarrolladas entre 1980 y 2003, centradas en la valoración de la satisfacción con la vida de niños y adolescentes en países desarrollados.

Estos estudios se desarrollaron aplicando a los sujetos investigados instrumentos de recolección de información tales como *Students Life Satisfacción Scale*, *Perceived Life Satisfacción Scale*, *Comprehensive Quality of Life Scale*, *Brief Multidimensional Life Satisfaction Scale*, *Multidimensional Students Life Satisfacción Scale* (Huebner, 2004).

Para algunos casos se establecieron correlaciones positivas entre la satisfacción de vida, la orientación de los padres, la participación en actividades prosociales, la autoestima, el soporte de los amigos, la apariencia física; en otros, correlaciones negativas con depresión, soledad e insatisfacción social, problemas de comportamiento, dificultades en la escuela, etc.

La investigación con mayor cobertura sobre el tema del bienestar de niños y adolescentes la desarrolló el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2007), desde el Centro de Investigaciones Degli Innocenti, ubicado en Florencia, Italia. En ella participaron las 21 naciones económicamente más avanzadas del mundo que hacen parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el estudio se usaron indicadores para seis dimensiones: bienestar material, salud y seguridad, educación, relaciones familiares y entre iguales, conductas y riesgos, y percepción subjetiva de bienestar. Una de las conclusiones del estudio es que los Países Bajos encabeza la tabla de bienestar infantil general, al estar entre los 10 primeros países en las seis dimensiones de bienestar cubiertas por este informe.

Es significativo que las investigaciones en calidad de vida de niños y adolescentes se iniciaran con el uso de escalas y hayan continuado su desarrollo a la largo de tres décadas con la construcción y validación de nuevas escalas, cuestionarios o encuestas. Esta tradición, que ha dado buenos resultados para el conocimiento más cercano de la vida de los niños y jóvenes, a la vez presenta limitaciones, ya que no da cuenta del sentido y percepción que los niños construyen cotidianamente y soslayan la especial susceptibilidad que tienen éstos a responder según

lo “deseado” por el investigador, al sentirse intimidados por el “poder” del adulto o verse en una situación de evaluación con una persona o entorno poco conocidos. (Cummins y Lau, 2004). De igual manera: “en los estudios poblacionales sobre bienestar se ha comprobado que las respuestas a las distintas escalas no siguen una curva de normalidad estadística típica (campana de Gauss), sino que la mayoría de personas tienden a responder por encima del punto neutro de cualquier escala bipolar” (Casas y Bello, 2012, p. 28), haciendo evidente la existencia de un sesgo que puede distorsionar aspectos positivos y negativos presentes en la vida de las personas, situación que puede acentuarse cuando se trabaja con niños y niñas, porque se les dificulta cuantificar sus percepciones.

Responder a estos retos es una de las apuestas de la presente investigación, en cuanto se exploran formas distintas de evaluación de la calidad de vida centradas en una perspectiva cualitativa y en un tiempo prolongado de interacción (seis meses), que permiten conocer más a fondo las vivencias particulares de los niños y niñas, construir una mirada más amplia y profunda de las circunstancias que ellos/ellas asocian con su bienestar o malestar, e ir edificando desde su participación nuevas dimensiones en los aspectos objetivos y subjetivos implicados en el concepto. Tal como lo plantean Casas y Bello (2012, p. 22): “somos conscientes de que en un futuro queda pendiente iniciar también una aproximación más cualitativa, que nos permita comprender con mayor profundidad qué es lo que los propios niños y niñas entienden por bienestar”. El futuro se hace presente en esta investigación.

Otra razón para el planteamiento de este estudio es el escaso número de investigadores y centros de investigación dedicados al tema en Iberoamérica. Al respecto, consideramos significativos los trabajos de Ferrán Casas, pionero en el tema; su trabajo inició en la década de 1990, con publicaciones destacadas (1996). A partir de 1997 organizó el Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida (IRQV) en la Universidad de Girona (España), y desde allí ha continuado su producción académica y el diálogo internacional sobre la calidad de vida de los niños y adolescentes (1997, 1997^a, 1998, 1999, 2000, 2000^a, 2001, 2003, 2004, 2008, 2012, entre otras).

En América Latina, en la última década se han organizado centros de investigación sobre calidad de vida, entre los que cabe señalar el Centro de estudios en Calidad de vida y Desarrollo Social (Cecavi) de la Universidad de las Américas, en Puebla (México), liderado por León Garduño. En Argentina, en el año 2004, se crea en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora el Programa de Investigación en Calidad de vida, dirigido por la Doctora Graciela Tonon.

En Colombia, los estudios relacionados con la evaluación de la calidad de vida han tenido un incipiente desarrollo. Las primeras aproximaciones al tema se hicieron a partir de las Encuestas sobre Calidad de Vida, que solamente miden condi-

ciones de vida, consideradas apenas una dimensión de lo que hoy se entiende por calidad de vida. La primera, desarrollada para la ciudad de Bogotá en 1991, y posteriormente, en los años 1993, 1997, 2003 y 2008, con cobertura nacional. Estas encuestas, sobre todo las dos últimas, cuantifican y caracterizan las condiciones de vida de los colombianos incluyendo variables relacionadas con la vivienda, los servicios públicos y los miembros del hogar (educación, salud, cuidado de los niños, fuerza de trabajo, gastos e ingresos), tenencia de bienes y percepción del jefe o del cónyuge sobre las condiciones de vida en el hogar. También incluyen las necesidades básicas insatisfechas y el déficit de vivienda. Al incluir aspectos relacionados con la vida de los niños y la percepción sobre las condiciones de vida de determinados adultos, se avanza en tener en cuenta otros aspectos relacionados con la vida de los pequeños y una leve exploración de la subjetividad de los encuestados.

En el año 2000, UNICEF Colombia desarrolló una encuesta nacional con niños de 8 a 14 años denominada: *Oigamos a los niños y las niñas*. Los aspectos indagados fueron percepción de sí mismos, percepción de su vida, percepción de sus relaciones y percepción de la vida en el país, indicadores estrechamente relacionados con la calidad de vida. Esta información fue comparada con la obtenida en ciudades como Tokio, Shanghai, Seul, Londres y New York.

En el plano de la investigación propiamente dicha, al revisar más de diez informes de proyectos de investigación desarrollados en los últimos tres años, se encuentra que la mayoría de estos relacionan la calidad de vida con la salud o discapacidad y se han desarrollado con población adulta. En el campo de la infancia se hallaron sólo tres trabajos: Córdoba y Verdugo (2003), quienes trabajaron con niños que presentan trastorno por déficit de atención e hiperactividad y sus familias en la ciudad de Cali; Palacio, Amar, Madariaga, Llinás y Contreras (2007), que investigaron la calidad de vida de los niños de la población de Toluviéjo (Sucre), relacionándola con problemas de salud asociados a las labores desempeñadas por éstos en las canteras de piedra donde se desempeñan como trabajadores; Jaimes (2008), quien desarrolló su tesis doctoral denominada *Adaptación Cultural a la Población Escolar Colombiana del Kidscreen y del vsp-a, Instrumentos de Calidad de vida Relacionada con la Salud (cvrs) para niños(as) y adolescentes*.

Más cercano al tema de la calidad de vida de los niños se encuentra el trabajo de Pérez (2008), Dimensiones de la calidad de vida en la población infantil de los estratos 1 y 2 de los municipios de la Región Montes de María (Sucre). En este trabajo participaron 691 familias con 971 niños y niñas de 1 a 11 años que habitan en las zonas rurales y urbanas de ocho municipios del departamento de Sucre, ubicado en la Región Caribe colombiana. Es preciso anotar que en esta investigación no participaron los niños, niñas como informantes, sino que los datos se obtuvieron a través de una entrevista con preguntas cerradas y semiabiertas aplicadas a los padres o cuidadores adultos. El método utilizado es el de la lógica

configuracional, y se enmarcó en un tipo de estudio transaccional-descriptivo, abarcando aspectos tanto cuantitativos como cualitativos.

En el marco de los estudios relacionados con la calidad de vida es destacable el trabajo desarrollado por el Grupo de Investigaciones en Desarrollo Humano (Gidhum) de la Universidad del Norte, ubicada en Barranquilla, capital del Departamento del Atlántico, que por 35 años, bajo el liderazgo del Doctor Juan José Amar Amar y un grupo de destacados profesionales, han desarrollado una línea de investigación denominada Infancia y Calidad de Vida. En esta línea han desarrollado una conceptualización sobre el tema, centrada en la perspectiva de derechos y enfatizando en la infancia en condición de desventaja socioeconómica: Amar (1993, 1994), Amar y Abello (1998), Amar y Alcalá (2001), Amar y Madariaga (2008). Desde este enfoque, el Gidhum ha desarrollado numerosas investigaciones y trabajos de intervención social y comunitaria.

Es evidente que muchas de las explicaciones que se han producido sobre la calidad de vida de niños y niñas, así como los métodos y técnicas de investigación tradicionalmente aplicados, impulsan a construir nuevas propuestas que permitan responder al interés renovado de la sociedad por el bienestar de la niñez; a la necesidad de profundización y vivencia de los derechos por parte de los niños y las niñas; a la inquietud que producen en los adultos los comportamientos de los niños, niñas y adolescentes; a los recelos que generan sus habilidades para manejar nuevas tecnologías; al uso que hacen de su tiempo libre... en fin, se requiere abrir nuevas vías de exploración para la investigación sobre la niñez en el ámbito de las ciencias sociales, para construir un marco teórico y conceptual renovado desde la consideración de los niños como actores sociales, como parte de la estructura social, para no seguir “reforzando las pasadas pautas de control, negación de autonomía y refuerzo de la dependencia que han venido acompañando al estudio de la infancia” (Gaitán, 2006, p.11).

Preguntar a los propios niños y niñas sobre sus percepciones, opiniones y evaluaciones acerca de distintos aspectos de sus vidas y condiciones de vida, ha dado bastantes sorpresas en pocos años y proporcionado datos inesperados que obligan a reflexionar críticamente sobre los estereotipos y creencias adultas que sin ningún fundamento a veces impregnan también el conocimiento científico y que generan actitudes predeterminadas entre los investigadores³.

Si interesa el bienestar de la infancia y su calidad de vida, no se puede pasar por alto que, por definición, la calidad de vida incluye percepciones, evaluaciones y

3. Por citar un ejemplo, un estudio desarrollado en el año 2000 por el CIS en España (citado por Casas y Bello, 2012) demostró la discrepancia entre los progenitores y sus hijos, en cuanto los padres comúnmente afirman: “mi hijo no se movería en todo el día de delante de la televisión. Es lo que más le gusta en el mundo”. La información recogida con una muestra de adolescentes demostró que a los chicos y chicas les gusta más estar con los amigos, practicar deportes y jugar que ver televisión (dejando esta como la última opción), lo que evidencia el sesgo de la apreciación adulta en asuntos relacionados con la vida de los niños, niñas y jóvenes.

aspiraciones de los niños, niñas y adolescentes implicados (Campbell, Converse y Rodgers, 1976). Es un error confundir el bienestar infantil con las atribuciones de bienestar por parte de los adultos. Ambas cosas son importantes, pero no son lo mismo, y ambas participan de esa realidad social compleja que se llama bienestar infantil. Por tanto, se tiene el gran reto de empezar a llenar el déficit informativo que tenemos acerca de los puntos de vista de la población más joven sobre realidades sociales que afectan a todos los ciudadanos (Casas y Bello, 2012).

También es claro que en Colombia la investigación es incipiente, y que en un territorio como el Distrito de Santa Marta es un tema no abordado. Dadas las condiciones que se exponen a continuación, se considera una prioridad iniciar trabajos de investigación en el área de la calidad de vida que incluya a la población infantil.

1.4. El Contexto de la investigación: Santa Marta DTCH



Ilustración 1. Localización geográfica de Santa Marta en el mapa de Colombia

Se presenta una aproximación general a las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, ambientales, de salud y educativas de la ciudad, que inciden de manera directa en la calidad de vida de sus habitantes. Los datos utilizados son los disponibles en documentos públicos a la fecha.

Santa Marta es la ciudad más antigua de Colombia, fue fundada por el adelantado Rodrigo de Bastidas el 29 de julio de 1525, siendo la tercera ciudad fundada en América, después de Santo Domingo y Santa María la Antigua del Darién. Es la capital del departamento del Magdalena y se ubica en la Región Caribe colombiana⁴.

Según la proyección del censo poblacional (DANE, 2005), al año 2012 cuenta con 461.900 habitantes, distribuidos en 224.789 hombres, que corresponde al 49%, y 237.111 mujeres, el 51 %. De ellos, se encuentran en edad de 5 a 9 años 49.045 niños que habitan en la zona urbana y zona rural: 24.763 niños

4. La Región Caribe colombiana, denominada igualmente en documentos oficiales Costa Norte colombiana o Costa Caribe colombiana, está conformada por ocho departamentos: Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, La Guajira, Magdalena, Sucre y el Archipiélago de San Andrés.

y 24.282 niñas. Del total de la población, el 29% registra necesidades básicas insatisfechas, el 14,5% viven en hacinamiento crítico; el 38,3% está bajo la línea de pobreza, y de ellos, 7,9% viven en la indigencia. Tiene una tasa de crecimiento poblacional de 3,16%, cifra que supera el promedio nacional, en 1,28% (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2012). Los sectores medios de la sociedad, estratos 3 y 4 (Artículo 102 de la Ley 142 de 1994, en el que se definen seis estratos socio-económicos), corresponden aproximadamente al 33% de los habitantes.

La población de la ciudad es diversa y está conformada por indígenas de la Sierra Nevada, afrodescendientes, blancos y mestizos. En los últimos ocho años se convirtió en una ciudad receptora de personas en situación de desplazamiento forzado, convirtiéndose en la tercera ciudad del país en número de personas refugiadas, con aproximadamente 180.000 habitantes en esta condición que provienen del mismo departamento o de otros departamentos de la Región Caribe y del resto del país (Alcaldía del Distrito de Santa Marta, 2008).

La principal actividad desarrollada en Santa Marta es el turismo y es la que tiene la inversión económica más significativa, ya que en el Distrito la oferta de lugares naturales y artificiales es amplia y de interés tanto para el turista nacional como internacional. La zona costera, a su vez, por sus condiciones históricas, naturales y su exuberante paisaje, facilita no solo el desarrollo turístico, sino también el agroindustrial, comercial y portuario. En su territorio se encuentra la Sierra Nevada de Santa Marta, macizo litoral más alto del mundo a orillas del mar, declarada por la Unesco *Reserva del Hombre y la Biosfera*, con alturas que oscilan desde el nivel del mar hasta 5775 metros, lo cual, junto con su localización tropical, permite la existencia de pisos térmicos cálido, templado, frío y nieves perpetuas, aptos para la más diversas actividades productivas y recreativas.

Según datos del Departamento Nacional de Estadísticas (DANE), la tasa promedio de desempleo de Santa Marta pasó del 9,33% en el 2010 al 10,2% en el año 2011, de esta situación se deriva que la economía informal se haya incrementado, impulsando a las personas desempleadas a dedicarse a las ventas informales, especialmente al comercio de alimentos (PNUD, 2012). Desde el gobierno local no se han diseñado y puesto en ejecución políticas públicas que respondan al problema del desempleo, el subempleo y la informalidad creciente para los residentes antiguos de la ciudad y para los habitantes que llegan desplazados por diferentes causas (Alcaldía de Santa Marta, 2012).

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (Profamilia, 2010 p. 208): “Los mayores niveles de mortalidad se observan en la región Caribe, especialmente en el departamento de Magdalena, en el cual la mortalidad infantil es de 32 por mil y la mortalidad en la niñez es de 50 por mil, está última más de tres veces el nivel nacional de 14 por mil”. El Distrito de Santa Marta, su capital, tiene un índice de mortalidad infantil de 23 por cada mil nacidos. En la franja

de menores de cinco años, la tasa de mortalidad asciende a 34 por cada mil. En relación con la desnutrición, el 9,8 % de los niños entre 6 y 11 años presentan desnutrición crónica.

Con base en las estadísticas proporcionadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Regional Magdalena, la Casa de Justicia⁵ y las Comisarias de Familia⁶, en el año 2012 se presentaron en la ciudad 1.234 denuncias relacionadas con violencia intrafamiliar, maltrato infantil (abuso sexual, negligencia, maltrato físico y maltrato psicológico) y 803 por inasistencia alimentaria. Estas cifras no reflejan la magnitud de los problemas, aunque se reconoce que ha aumentado el nivel de denuncia. A pesar de ello, una parte muy significativa de los hechos de violencia contra los niños se quedan en la intimidad de la familia.

En cuanto a la cobertura del sistema educativo para el año 2011, el nivel preescolar alcanza el 83 %; la básica primaria (1° a 5° grado), el 97 %; básica secundaria (6 a 9 grado), 95 %; y la educación media (10° y 11° grado), 89 % de la población. Para el año 2011, 15.227 niños, niñas y jóvenes se encontraban por fuera del sistema educativo (Alcaldía de Santa Marta, 2012).

La calidad de la educación muestra igualmente cifras preocupantes. Las pruebas Saber aplicadas en el 2011 a los estudiantes de los grados 3°, 5° y 9° para evaluar las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales, ubicaron a los estudiantes de Santa Marta por debajo de los promedios nacionales en las tres áreas. Las pruebas Saber 11 que se aplican a los estudiantes de último grado de educación media ubican al 97,4 % de las instituciones educativas públicas en los niveles bajo e inferior.

La evaluación de la calidad del agua realizada en el periodo enero-diciembre de 2006, demostró que la ciudad no cumplía los mínimos requeridos (obtuvo una calificación de 72 %, mientras el mínimo normativo es del 95 %). En 2007, el Sivicap (Sistema de Vigilancia de Calidad de Agua Potable) registró un índice de riesgo medio de 17,24 % para la población consumidora (Alcaldía de Santa Marta, 2012).

La posición geoestratégica de Santa Marta ha transformado al Distrito en un espacio de acción militar de los grupos armados ilegales; con graves repercusiones en los temas de seguridad del territorio, particularmente en las áreas rurales y en las zonas periféricas de Santa Marta; con problemas graves, como el reclutamiento

5. Las casas de Justicia son unidades interinstitucionales para la información, orientación, referenciación y prestación de servicios para la solución de conflictos, donde se aplican y ejecutan mecanismos de justicia formal y no formal. Reúne bajo un solo techo instituciones nacionales y locales de administración de justicia.

6. Las comisarias de familia son espacios dependientes de las alcaldías municipales cuya función principal es garantizar que los miembros de las familias, los niños, las niñas y los adolescentes accedan a la justicia familiar en busca de la garantía y el restablecimiento de sus derechos y recuperación de los mecanismos de protección frente a la amenaza o violación de dichos derechos. Las comisarias son atendidas por un equipo interdisciplinario (abogado, psicólogo y trabajador social).

ilegal de menores de edad y reclutamientos forzados, retoma de las armas por parte de desmovilizados provenientes de las Autodefensas Unidas de Colombia⁷, expropiación ilegal de tierras y bienes, entre otros. El traslado de la violencia armada a la ciudad se refleja en el incremento de los índices de homicidio⁸, así como en homicidios de configuración múltiple, el aumento del porte de armas de largo alcance dentro de la ciudad para la comisión de delitos, la extorsión y el aumento del microtráfico de drogas. El Distrito, debido a las condiciones señaladas, experimenta una crisis de inseguridad que influye significativamente en la percepción de malestar de los ciudadanos (Alcaldía de Santa Marta, 2012).

En relación con los espacios públicos para el disfrute de la población, el Plan de Desarrollo Distrital de Santa Marta 2012-2015: *Equidad para Todos: Primero los niños y las niñas*, plantea que:

La ciudad carece de una estructura o sistema de parques jerarquizados que garanticen una oferta apropiada para las prácticas deportivas, el ocio y la recreación. El uso del tiempo libre ha sido un tema tradicionalmente descuidado en las políticas públicas en el distrito, pues es muy baja o inexistente la oferta de actividades recreativas, lúdicas y culturales para el disfrute del público en general (p. 39).

Los datos presentados de manera resumida, demuestran que Santa Marta posee una serie de indicadores que revelan objetivamente un rezago en términos de desarrollo social y bienestar que afecta de manera significativa a una tercera parte de su población,

(...) perpetuándose la marginalidad, la informalidad y la transmisión intergeneracional de la pobreza en vastos sectores de la ciudad, en los que los niños y niñas son los más afectados. Además de las brechas de bienestar existentes entre grupos poblacionales, el ciudadano común se enfrenta a una ciudad sin opciones para el disfrute y el desarrollo de sus capacidades (Alcaldía de Santa Marta, 2012, p. 34).

Todas estas situaciones, dolorosamente desventajosas para la infancia y la población en general, ocurren en una ciudad que tiene grandes ventajas comparativas y competitivas para su desarrollo: es el tercer puerto marítimo en importancia del país, es un centro turístico con destacados atractivos que le confieren reconocimiento nacional e internacional, riqueza cultural y étnica, además de contar con gran potencial en deportes como el fútbol, por señalar solo algunos factores que podrían generar mejores condiciones de vida para sus habitantes.

7. Grupo ilegal armado de carácter paramilitar.

8. Según reportes de la Policía Nacional y el Departamento Nacional de Planeación, la tasa de homicidios por 100 mil habitantes en Santa Marta es de 49,3%, cifra que ubica al Distrito entre las tres ciudades más violentas del país después de Medellín y Pereira.

Los datos estadísticos mencionados proporcionan información valiosa que permite determinar medianamente qué tanto se cumplen o vulneran los derechos de los niños y niñas en este territorio; pero para trabajar en la construcción de una política pública que responda a las necesidades, intereses y proyecciones de la infancia y la sociedad en su conjunto, es primordial introducir nuevos elementos o dimensiones de análisis y comprensión –objetivos y subjetivos– que permitan visibilizar las realidades concretas del transcurrir de la vida cotidiana, identificando problemáticas, potencialidades y obstáculos, para que, soportados en este conocimiento, se construyan las oportunidades, se generen las capacidades y los espacios de libertad que requieren los seres humanos para valorar y elegir entre diferentes formas de vida y para ser parte activa del desarrollo humano y social de las comunidades locales y globales (Sen, 2000). En este sentido, es necesario superar la visión de los niños como sujetos pasivos que se adaptan a las influencias del medio, para pensarlos como constructores de ciudadanía, sujetos de múltiples relaciones, capaces de vivir su vida con sentido, de cuestionarse sobre los asuntos que rodean su existencia y los de las comunidades inmediatas y más generales, y de generar alternativas o proyectos que contribuyan a la superación de las situaciones desfavorables.

1.5. Preguntas y objetivos de la investigación

Las preguntas y objetivos surgen del contexto descrito, que se puede sintetizar así:

- La importancia que tiene el sentido político del concepto calidad de vida, en cuanto implica necesariamente la participación de los involucrados en la evaluación de sus condiciones de vida objetivas y subjetivas, para este caso los niños y niñas.
- La necesidad de visibilizar a los niños y niñas de sectores medios de la sociedad del grupo etario de la segunda infancia, que no son tenidos en cuenta en las políticas públicas.
- El desafío de buscar nuevas alternativas de investigación desde la perspectiva cualitativa en los estudios sobre calidad de vida.
- La incipiente investigación en calidad de vida en Colombia y la inexistencia de estudios sobre este tema en la ciudad de Santa Marta.
- La necesidad de generar conocimiento y experiencias que hagan posible los aportes y presencia de los niños y niñas en la comprensión de la calidad de vida y la formulación de políticas públicas de desarrollo local en el tema de la niñez.
- La consideración de la infancia como el punto de partida para construir, y seguir construyendo, una buena calidad de vida en la que se hagan efectivos los derechos y responsabilidades de los niños y niñas en la vía de erigir una ciudadanía activa, que potencie la construcción de una verdadera democracia centrada en que los seres humanos puedan vivir en condiciones de equidad, justicia, inclusión, solidaridad, dignidad, igualdad de oportunidades, bienestar y armonía.

1.5.1. Preguntas

¿Cómo perciben los niños y niñas de los sectores medios de la sociedad residentes en el Distrito Turístico Cultural e Histórico de Santa Marta su calidad de vida?

¿Cuáles son las dimensiones objetivas y subjetivas de la calidad de vida desde las percepciones, evaluaciones, aspiraciones, experiencias cotidianas y problemáticas de los niños y niñas en el Distrito de Santa Marta?

1.5.2. Objetivos

General

Comprender las dimensiones y los aspectos relacionados con la calidad de vida que manifiestan niños y niñas de entre 7 y 10 años de estratos sociales medios, residentes en Santa Marta, Distrito Turístico, Cultural e Histórico de Colombia.

Objetivos Específicos

- Identificar las percepciones, evaluaciones, aspiraciones, sentimientos, hechos y deseos de los niños y las niñas relacionados con sus condiciones objetivas y subjetivas en la vida cotidiana.
- Describir los aspectos identificados por niños y niñas como indicadores de bienestar o malestar en relación con su calidad de vida.
- Promover la participación y construcción de conocimiento por parte de los niños y niñas sobre su calidad de vida en la perspectiva del ejercicio de sus derechos.
- Facilitar la generación de estrategias que contribuyan a la inclusión social y política de los niños y niñas como interlocutores en programas y proyectos referidos a la infancia.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El enfoque de las capacidades concibe a cada persona como un fin en sí misma y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano.

Nussbaum, 2012, p. 38

En este capítulo se desarrollan aspectos relacionados con la evolución del concepto calidad de vida (CV); la articulación con el enfoque de desarrollo humano de Sen y Nussbaum, así como la perspectiva de derechos. Todo ello como un aporte para responder a la complejización que ha adquirido el concepto y como fundamento para interpretar los hallazgos de este estudio.

2.1. Evolución del concepto de calidad de vida

A través de la historia de la humanidad ha existido un creciente interés por mejorar las condiciones de vida, situación que se

ha hecho más evidente a partir de la segunda mitad del siglo XX, momento en el que se han retomado o planteado nuevas preguntas al respecto con el interés de construir respuestas: ¿cuáles son las expectativas de las personas frente a su vida?, ¿en qué consiste la prosperidad individual y de la sociedad en su conjunto?, ¿qué se necesita para que una persona se pueda considerar realizada o feliz?, ¿qué condiciones propician u obstaculizan el desarrollo y bienestar individual y colectivo?, ¿es posible medir estas realidades?, ¿cómo influye el contexto sociocultural, ambiental, económico y político en la vida de las personas?, ¿hasta dónde llega la libertad para conducir la propia vida?, ¿cómo abarcar la complejidad de la vida humana con indicadores confiables?, ¿se puede medir la calidad de vida?

Es así como el concepto de calidad de vida, en la diversidad de significados que se le asignan, ha ganado una gran visibilidad en los discursos académicos, en la investigación, en el lenguaje cotidiano, en la formulación de políticas públicas y en los propósitos de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. A partir de la economía, la sociología, la filosofía, la ciencia política, la psicología y las ciencias de la salud se han emprendido numerosos trabajos de investigación y de reflexión que apuntan a develar qué puede contribuir al bienestar de las personas en la infinita diversidad que las caracteriza, a establecer dimensiones e indicadores que abarquen lo más completamente posible la vida concreta y a crear instrumentos para intentar evaluar de manera práctica esas condiciones que pueden producir satisfacción o insatisfacción.

El origen remoto del concepto se debe al economista inglés Pigou, pionero de la economía del bienestar, quien propuso su uso en 1932 para cuantificar los servicios y costos sociales de las decisiones de gobierno para poder calcular un producto social neto. En la misma línea, Thorndike en 1939 calculó el primer índice de calidad de vida con indicadores sociológicos para 310 ciudades de los EUA (Casas, 1999). Estos enfoques se desarrollaron rápidamente en los países escandinavos, donde avanzaron en relacionar los niveles de vida con la satisfacción de las necesidades sociales, asuntos asociados con el surgimiento y consolidación de los Estados de Bienestar en Europa Occidental.

Al culminar la Segunda Guerra Mundial, se generó un mayor interés por contar con cifras objetivas para medir el bienestar social de los países. En 1954 un grupo de expertos de la Organización de Naciones Unidas (ONU) se refirió al concepto ‘nivel de vida’, definiéndolo como el punto en el cual las necesidades globales de la población lograban su satisfacción. Se construyeron instrumentos para medir salud, alimentación, condiciones de trabajo, vivienda, tiempo libre, seguridad, medio ambiente y educación (Casas, 1996).

Al hacerse cada vez más evidentes las devastadoras consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, los poderes públicos intervinieron directamente en la promoción de los derechos sociales mediante la creación y sostenimiento de instituciones de asistencia y seguridad social para contribuir a resolver problemas de grupos espe-

cíficos de la sociedad en condición de vulnerabilidad como los ancianos, los niños, los desempleados, los enfermos o los pobres, en procura de hacer más soportables las enormes desigualdades producidas por la acumulación de riqueza, propias del sistema capitalista, y de contrarrestar el estallido de conflictos sociales. Ello significó la ampliación a otros países de los principios del Estado de Bienestar, aunque hechos realidad de manera parcial según los diferentes modelos de desarrollo. De esta manera se avanzó en la redistribución de recursos, legitimando las asimetrías sociales propias de este sistema.

En estas circunstancias, a mediados de los años sesenta se generó lo que se ha denominado el movimiento de los indicadores sociales, que desde Estados Unidos irrumpió con fuerza en el mundo científico y académico, alcanzando las esferas de la acción política y los organismos internacionales. Este movimiento se distinguió por la aplicación de instrumentos de medición del bienestar: bienes materiales, vivienda, servicios o acceso a los mismos, estudios, salud, entre otros, que se aplicaron a poblaciones o a grupos específicos, para hacer comparaciones tanto en el tiempo como en el espacio (Galtung, 1972). Esta información se consideraba fundamental en el Estado de Bienestar para que los gestores contaran con medidas objetivas para dirigir los programas de intervención y política social. En este contexto, la ONU en 1961 modificó las dimensiones propuestas en 1954 y las agrupó en salud, alimentación, educación, ocupación y condiciones de trabajo, condiciones de alojamiento, seguridad social, vestir, tiempo libre y derechos humanos (Casas, 1996). Ello sin desconocer que Gurin, Veroff y Feld (1960) realizaron en una muestra representativa de la sociedad norteamericana un estudio sobre calidad de vida, referida a la percepción y experiencia que la gente tenía de su salud mental. En este estudio, al explorar el estrés psicológico, incluyeron facetas relacionadas con la felicidad autoatribuida.

En 1970, con el auge del movimiento de los indicadores sociales, el Consejo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) manifiesta de manera clara que el crecimiento económico no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para la consecución de mejores condiciones de vida, lo cual implica considerar elementos cualitativos de la vida de las personas. Es así como en 1971 define las áreas que debían considerarse: salud y seguridad personal, desarrollo personal y formación, desarrollo y satisfacción profesional, tiempo libre y ocio como recursos fundamentales de las personas; disposición de bienes y servicios, medio físico, medio social (cuestiones demográficas, relación persona-sociedad, relaciones entre grupos sociales), entorno político nacional e internacional. Como un avance en otra dirección del tema, en 1974 Easterlin relacionó la economía con el bienestar personal y la felicidad al expresar que la prosperidad económica de un país no tenía necesariamente consecuencias en la apreciación de la calidad de vida de cada sujeto (Tonon, 2008).

Una contribución que marcó un hito en los estudios sobre calidad de vida la hicieron Campbell, Converse y Rodgers (1976). La premisa del estudio desarrollado se

basó en considerar que las relaciones entre las condiciones denominadas objetivas y los estados psicológicos eran imperfectas, y como consecuencia, para conocer la experiencia de calidad de vida de una persona era necesario pedirle una descripción de cómo se sentía. En tal sentido, se trazaron dos objetivos: desarrollar un sistema de regularidades de las interacciones entre los cambios psicológicos y los cambios sociales, y proveer un resumen de los indicadores sociales y económicos más conocidos, a fin de contar con una representación más acertada de la realidad. En esta investigación se consideró la satisfacción de vida como un todo y se elaboró una escala con 17 dominios que conformaron un índice de calidad de vida. Una de las conclusiones señalaba que la evaluación que las personas hacían de su nivel de satisfacción resultaba de la comparación que realizaban entre su medida o patrón de evaluación y su situación actual (Tonon, 2008). El principal aporte de este trabajo es la apertura a nuevos campos de estudio e investigación en las ciencias sociales y humanas a partir del gran interés surgido alrededor de la calidad de vida, vista ahora en dos dimensiones: la objetiva, que abarca condiciones materiales observables; y la subjetiva, relacionada con la dimensión psicosocial, es decir, con las percepciones, evaluaciones y aspiraciones de las personas. Paralelamente aparecían las propuestas de Levy y Anderson (1980) quienes establecieron que la calidad de vida es “una medida compuesta de bienestar físico, mental y social, tal como lo percibe el individuo y cada grupo, y de felicidad, satisfacción y recompensa” (p. 6). Las medidas pueden referirse a la satisfacción global así como a sus componentes, incluyendo aspectos como salud, matrimonio, familia, trabajo, vivienda, situación financiera, oportunidades educativas, autoestima, creatividad, competencia, sentido de pertenencia a ciertas organizaciones o instituciones y confianza en los demás. En consecuencia, el concepto de calidad de vida resulta inseparable de la experiencia personal, de las condiciones físicas y sociales del que dispone un ciudadano o ciudadana.

En la década de los 70 Richard Estes, después de haber construido un instrumento denominado “Índice de Vulnerabilidad Social Nacional”, lo convirtió en el Índice de Progreso Social (IPS). El IPS medía la adecuación en la prestación de servicios sociales, “es decir, el punto hasta el cual las necesidades sociales básicas son satisfechas en una nación” (Estes, 1999, p. 140). Utilizando esta propuesta se estudiaron 107 países en los periodos 1969-1970 y 1979-1980. Una de las conclusiones del trabajo fue que existían poderosas fuerzas económicas y políticas que servían sistemáticamente para promover o retardar los patrones de desarrollo social a nivel mundial. Estas fuerzas trabajaban en pro de las naciones económicamente avanzadas y funcionaban como determinantes de la estratificación social global que empujaba a las naciones hacia zonas de vulnerabilidad social específicas.

Morris (1979) propuso un Índice de Calidad de Vida Física (ICVF) que examinaba las variaciones a lo largo del tiempo, considerando tasas nacionales de mortalidad infantil, expectativa de vida y tasa de alfabetismo en adultos. Estos indicadores de desarrollo social enfocaban su atención sobre los logros sociales de las naciones más que en la naturaleza, extensión o cantidad de los recursos requeridos para

concretar esos logros. Este *index* se aplicó en 74 países y demostró que con un enfoque tan simplificado se podían dar resultados interesantes a nivel político para redirigir los recursos de asistencia global hacia el desarrollo en aquellas naciones con necesidades sociales más urgentes. La intención del autor no era construir una medida de bienestar total, más bien, generar un índice complementario del Producto Interno Bruto (PIB) que ofreciera la posibilidad de contribuir al análisis y planificación del desarrollo internacional. Con el tiempo, el ICVF se convirtió en el antecedente del *index* de desarrollo humano que la Organización de las Naciones Unidas publica anualmente en su reporte de desarrollo humano (Tonon, 2008).

En la década señalada anteriormente surgen debates teóricos entre los partidarios de los indicadores objetivos y los indicadores subjetivos. En este sentido es destacable el aporte de Andrews y Whitey (1976), quienes calificaron esta dicotomía de confusa, ya que en la vida concreta unos indicadores remiten a las informaciones dadas por la misma persona interesada (los subjetivos) y los otros indicadores remiten a informaciones tomadas por personas ajenas (los objetivos), pero no por ello ausentes de apreciaciones e interpretaciones subjetivas. Entonces, para esta corriente, junto con Campbell, Converse y Rodgers, la calidad de vida es función del entorno material (bienestar social) y del entorno psicosocial (bienestar psicológico), y a menudo de otros componentes, dependiendo del autor (Casas, 1996). Moix (1980), al profundizar sobre el concepto de bienestar social, considera necesario utilizar medidas objetivas sobre situaciones observables que permitan la comparación y, en consecuencia, la detección de las desigualdades sociales. En ese sentido, entiende que el bienestar social tiene características como la objetividad, concebida como las condiciones y circunstancias objetivas de la realidad social; que sea una realidad externa, o sea, apreciable por los demás; y que se parta de unos mínimos, es decir, lo que se considere indispensable.

Desde otra perspectiva, Michalos (1985) elaboró la teoría de las discrepancias múltiples sobre el bienestar subjetivo, basándose en la institución de estándares con los que las personas comparan su situación actual, referentes que pueden ser múltiples y cambiantes.

Veenhoven (1991) introduce una nueva mirada al preguntarse si el bienestar que proporciona o dice proporcionar el Estado del Bienestar produce realmente felicidad a los ciudadanos. En esta perspectiva aparece una contraposición no solo de aspectos sociales versus individuales del estar bien, sino también de aspectos macropolíticos versus micropolíticos, de aspectos supuestamente objetivos y objetivables versus aspectos supuestamente subjetivos de la vida de las personas, y más específicamente, de la racionalidad de la planificación social versus las percepciones y juicios de valor que las personas tienen acerca de su propio bienestar (Casas, 1999).

En 1995 se funda la Internacional *Society for Quality of Life Studies* (ISQOLS) con el objetivo general de incentivar el desarrollo de estudios acerca de la calidad

de vida a nivel mundial, estimulando investigaciones interdisciplinarias en los campos de la política, lo social, el comportamiento, la medicina y otras disciplinas dedicadas al desarrollo y al medio ambiente. “En este sentido, la ISQOLS se ha convertido en un fórum internacional para los investigadores dedicados al tema, con el objetivo de coordinar esfuerzos de cooperación a fin de desarrollar teoría, métodos de medición y programas de intervención para mejorar la calidad de vida” (Tonon, 2008, p. 3).

En el año 1998 Bob Cummins, en el marco de la ISQOLS, elaboró un documento como resultado de la discusión entre los expertos pioneros en el tema y concluye con el reconocimiento de que la calidad de vida puede ser medida a nivel subjetivo y objetivo. Vitterso (1998, citado por Tonon, 2008) plantea la necesidad de separar los componentes objetivos y subjetivos de la calidad de vida, considerando que el bienestar personal es un concepto más restringido que el de calidad de vida y es un vehículo para entender a los sujetos, sus sentimientos, motivaciones, pensamientos y acciones.

Casas (1996), al sintetizar la evolución del concepto define que: “la calidad de vida se refiere a las percepciones, aspiraciones, necesidades, satisfacciones y representaciones sociales que los miembros de todo conjunto social experimentan en relación a su entorno y la dinámica social en que se encuentran inmersos incluyendo los servicios que se les ofrecen y las intervenciones sociales de las que son destinatarios y que emanan de las políticas sociales” (p. 100). Por ello, los estudios sobre calidad de vida presentan la posibilidad de una nueva mirada teórica, tendiente a un trabajo desde las potencialidades más que desde las carencias, con un anclaje comunitario de tipo psicosocial que incluye el análisis del contexto sociopolítico (Tonon, 2006).

La evolución del concepto calidad de vida demuestra que es dinámico, multidimensional, multidisciplinar, indirectamente medible y universal (Setién, 1993; Allison, Locker y Feine, 1997; Campbell, Converse y Rodgers, 1976). Su carácter dinámico se relaciona con que ha tenido una evolución y reconceptualización constante; multidimensional, dado que comprende múltiples facetas o dimensiones en donde se desarrolla la vida cotidiana de las personas; multidisciplinar, porque es necesario abordar su contenido desde diversos conceptos y teorías provenientes de ciencias como la psicología, la economía, la medicina, la ciencia política, la ecología, la sociología, la antropología, entre otras; indirectamente medible, en razón a qué solo se puede explorar a través de lo que las personas dicen de sí mismas; universal, considerando que, a pesar de sus múltiples enfoques, a lo largo del tiempo y del espacio siempre ha sido objeto de preocupación para las personas y las sociedades. Tal como plantea Casas (1996):

Se entiende calidad de vida como un concepto que reconoce entidad a la experiencia que las personas tienen de sus propias formas y condiciones de vida, dando

tanto o más valor a esa experiencia que a las condiciones materiales u objetivables definidas como adecuadas por los expertos (p. 96).

Estas circunstancias confieren al concepto CV un carácter interpretativo con gran potencial para la comprensión de la vida de las personas y de los grupos humanos en contextos particulares y como referente para valorar las vivencias cotidianas. En esta perspectiva, la investigación en calidad de vida se ha dirigido a la configuración de dimensiones básicas a partir de las apreciaciones referidas por las personas como esenciales en su empeño por tener una existencia gratificante. De hecho, cuando se pregunta a las personas sobre su calidad de vida, se advierte que consiste en algo diferente para cada cual: los asuntos materiales son los más relevantes para unos, mientras que para otros ocupan el último lugar, reemplazados por la satisfacción de estar rodeados por aquellos a quienes se ama; a veces se identifica con la felicidad, y otras con un cierto equilibrio entre logros y aspiraciones; lo que falta todavía por alcanzar está siempre a la vista, dotando a la calidad de vida de una fuerte impronta temporal que trasciende el momento actual. (De pablos, Gómez y Pascual, 2009). Estas percepciones personales a su vez están permeadas por patrones culturales, psicológicos, estructuras sociales, características demográficas, edad, género, creencias religiosas, entre otros, que inciden en la diversidad de apreciaciones que las personas expresan sobre sí mismos y las instituciones públicas y privadas de los contextos en que viven (Lora, 2008; Ferris, 2006).

Una de las facetas menos desarrollada en el proceso de conceptualización de la calidad de vida es la dimensión subjetiva. Por consiguiente, es necesario ampliar esta discusión referida a la calidad de vida de los niños y las niñas, en cuanto lo vivido, lo aprendido, se convierte en el marco de referencia desde el cual se interpreta la singularidad de las experiencias y se construye una forma particular de mirar, comprender, pensar, sentir, adaptar, usar, crear, innovar, como proceso de subjetivación en el cual la familia, la escuela y demás instituciones sociales cumplen tareas fundamentales.

2.2. Acerca de la subjetividad de los niños y niñas, en perspectiva de calidad de vida

Como ya se ha mencionado, en el ámbito de la calidad de vida, además de las condiciones materiales de existencia, es igualmente importante el bienestar subjetivo, que da cuenta de la manera típica de ser, sentir y estar en el mundo. Avanzar en la comprensión de la subjetividad que construyen los pequeños en su vida cotidiana en interacción con el contexto sociocultural, económico y político en que se desenvuelve su vida, es una apuesta de este estudio debido a que ésta dimensión del concepto ha sido escasamente abordada⁹.

9. Un estudio pionero es el desarrollado por el Centro de investigación Innocenti de UNICEF (2007), que incluyó indicadores objetivos y subjetivos. Los resultados incentivaron el interés por desarrollar sistemas de indicadores subjetivos de bienestar infantil teniendo en cuenta la percepción de los propios niños, niñas y

El giro en la comprensión de la constitución del sujeto y su subjetividad implica una transición de un sujeto particular y predecible, enmarcado en una concepción positivista, hacia uno sujeto abierto, multidimensional, de identidad relacional, tejido entre experiencias y determinaciones para su vida, un sujeto activo, no el “todopoderoso”, autónomo e individualista creado por la modernidad, sino un sujeto activo y complejo en tanto sujeto constitutivo y constituyente de vínculos. Ello implica abrirse a discursos emergentes en los que se sugiere la existencia no de una infancia única que pretende dar cuenta de lo múltiple; sino de infancias, e incluso de nuevas infancias, atendiendo a la pluralidad de experiencias, relaciones y visiones. Concebida así, como categoría socialmente construida, implica identidades que:

No pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable o cristalizada, sino como construcciones relacionales contrastantes (es porque nos diferenciamos de los “otros” que nos reconocemos como “nosotros”), situadas en la historia y, por lo tanto, en constante transformación. Todo esto hace de la construcción de la infancia un proceso que no es unívoco, sino dinámico y conflictivo... (Colángelo, 2003, p. 4)

Desde esta idea de lo diverso, se plantea la necesidad de hablar de “infancias”, múltiples, plurales, en el marco de nuestra compleja sociedad. Así, los niños y niñas no se escapan a estas lógicas y dinámicas que los constituyen desde fenómenos de carácter global sociales, económicos, culturales y políticos, o desde situaciones más específicas enmarcadas en los contextos inmediatos: familia, comunidad, escuela; razón por la cual es posible pensar la infancia situada y en contexto.

Desde la psicología social (Pichón-Riviere, 1984), los vínculos son constitutivos de sujetos, entendidos como la forma particular cómo cada sujeto se relaciona o conecta con el otro o los otros, creando una red o estructura dinámica y móvil para cada uno y en cada momento, dando cuenta de sujetos en constante dialéctica con la realidad. Son las relaciones constantes, las interacciones de los sujetos, las que van configurando las subjetividades.

adolescentes. También es fundamental en esta nueva mirada el trabajo realizado Sociedad Internacional para los Indicadores de Infancia (ISCI, por sus siglas en inglés), que diseñó la Encuesta Internacional sobre el Bienestar de los Niños (*International Survey on Children's Well-Being*) que se aplicó a niños y niñas de 8, 10 y 12 años; el propósito fue recopilar datos confiables y representativos sobre la vida de niños y niñas y sus actividades diarias, su empleo del tiempo, y en particular sobre su propia percepción de bienestar. Los resultados se pueden consultar en el *International Survey of Children's Well-Being*, Mundos de la Infancia, <http://www.childrensworlds.org/index.php>.

En España, en el año 2010 se aplicó el ISCWeB, cuyos resultados fueron incluidos en el primer informe de la Infancia en España. Esta información está disponible en: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Informe_Infancia_Espana_2010_UNICEF.pdf

En el año 2012 Casas y Bello (coord.) desarrollaron la investigación “Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España” aplicando una versión ajustada al contexto español del ISCWeB a 5943 niños y niñas entre 11 y 14 años de primero de ESO.

La perspectiva sistémica concibe que los sujetos están inmersos en un proceso de interacción e intercambio constante con el contexto, recibiendo, interpretando, elaborando y resignificando permanentemente información, incidiendo a su vez en un campo como un todo. Las relaciones entre el individuo y el contexto son constantemente modificadas como resultado de este intercambio: el individuo es solo un elemento en un todo cambiante. La relación crucial entre el individuo y el contexto es reflejada en el patrón de aprendizaje y ajuste mutuo que se ha desplegado (Escudero y Rapacci, 2000).

Desde la perspectiva ecológica, Bronfenbrenner (1987) expone que la constitución como seres humanos es producto de la interacción recíproca entre un sujeto activo, proposicional, y el ambiente que le rodea. El ser de la persona entonces es moldeado continuamente por los ambientes y valores presentes en un conjunto de estructuras seriadas o niveles incluyentes como son el microsistema (actividades e interacciones en los alrededores inmediatos de la persona), el mesosistema (conexiones o interrelaciones entre microsistemas como los hogares, las escuelas y grupos de pares), el ecosistema (fenómenos sociales y económicos que ocurren en el entorno e influyen sobre el desarrollo de la persona) y el macrosistema (contexto cultural, subcultural o de clase social, ideologías o creencias en el que están inmersos todos los sistemas).

Visto desde la complejidad, el sujeto se constituye en y desde diversas posibilidades de ser, pensar y actuar en una red de eventos, acciones, interacciones y determinaciones que constituyen el mundo que habitamos. La complejidad se halla a nivel micro, como ser humano en tanto biológico, psicológico, social, afectivo, racional; a nivel macro en el conjunto universal de la humanidad y en la multiplicidad de relaciones que se instituyen con los pares, con el medio, con los objetos; relaciones necesarias asumidas en la vida cotidiana que no se pueden desligar entre sí (Codina, 2005).

En este amplio abanico aparecen, por ejemplo, unas infancias que podrían denominarse infancias del mercado y de los centros comerciales, como lo formula Carli (2006) al referirse a los niños y niñas cuya vida transcurre entre la escuela, la calle y el *shopping*, en el marco de una creciente mercantilización de los bienes y servicios que se les ofrecen, los cuales generan una combinación de deseos, necesidades e investimentos afectivos mediados por el consumo, con profundas implicaciones en la constitución de la subjetividad y las identidades sociales. Estos procesos de homogenización derivados de una cultura global de la infancia y de heterogeneización por el aumento de la desigualdad social han generado una gran e irreversible distancia entre las formas de vida infantil: los que tienen acceso al consumo, que les confiere nuevas formas de *distinción social*, y aquellos excluidos de la marea del mercado.

De la misma manera, fenómenos como la globalización y el surgimiento y expansión de las tecnologías de la información, derivan en sujetos inmersos en una

red infinita de información que no hace distinción de las características de los públicos ni de la información. Estas situaciones vulneran la división del mundo adulto del mundo infantil, tal como era habitual en otras épocas. Se habla así de las infancias “hiperrealizadas”, donde los niños acceden fácilmente a volúmenes grandes de información, la infancia de la realidad virtual, del internet, del Facebook; y aquellas “desrealizadas” o marginales, donde los niños deben garantizar su propia existencia y están “desconectados” de esta realidad virtual cada vez más dispersa y abrumadora (Ochoa, 2008).

Es igualmente dicente el carácter simétrico o asimétrico de la relación entre niños y adultos, que desde la perspectiva sociocultural asume formas y contenidos variados que dan cuenta de la dislocación y/o inversión de las posiciones de los sujetos en la cadena generacional, lo que ha dado origen a los debates sobre la “crisis de autoridad” en la familia, la escuela y la sociedad en general por la presencia de fenómenos como el aumento de la violencia en los vínculos intergeneracionales y entre pares, el crecimiento del trabajo infantil y hasta la expansión de la pedofilia. Las fronteras entre las edades y el sentido social y cultural de la prohibición están permeados por la crisis de un imaginario de continuidad, de pasaje intergeneracional para la sociedad en su conjunto y de alcances de la responsabilidad adulta (Carli, 2006).

Es significativo en este escenario la visibilización que han logrado los niños desde el discurso de los derechos, lo cual ha contribuido a crear una determinada universalización de la identidad infantil, que ha incidido en la trasmutación o desaparición de formas de crianza, pautas de socialización, formas de castigo y ejercicio del poder de los adultos, quienes quedan expuestos a sanciones judiciales y sociales por considerarlos violadores de los derechos establecidos. Es usual en algunos grupos humanos que los hijos denuncien a sus padres o amenacen con hacerlo cuando se sienten avasallados por éstos.

Situaciones de desempleo, movilidad social descendente, aumento de la pobreza, características de las crisis de tiempos recientes, han producido una brecha mayor entre generaciones contemporáneas respecto a condiciones de vida y horizontes de futuro y un aumento notorio de la desigualdad social dentro de la misma generación infantil. Se produjo así el tránsito de una sociedad infantil caracterizada por una serie de formas de mezcla social a una sociedad crecientemente marcada por las diferencias sociales, en las que muchos niños crecen en “burbujas” que los alejan de los otros y les impiden tomar conciencia del mundo amplio y diverso en que viven.

Otro fenómeno significativo es la soledad en la que están creciendo los pequeños, que no era habitual en épocas anteriores. De acuerdo con Tonucci (2007), la soledad es el costo social que grava las comodidades de la vida de los occidentales: el niño está solo porque cada vez con más frecuencia es hijo único, lo cual priva al niño de la compañía de sus iguales en el seno de familia, y lo expone a

hacer frente por sí solo a todas las expectativas de los adultos con los que comparte su existencia. También los niños están solos porque viven prisioneros en su casa-fortaleza, afuera están los peligros, por lo tanto, se llena de rejas y murallas y se encierra al hijo en ella, inculcándole la sospecha y la desconfianza frente a todos y todo; igualmente, el niño ha sido confiado a una moderna y eficiente canguro: la televisión. El niño pasa muchas horas frente al televisor, viendo programas interesantes y otros de bajo contenido, sin la compañía de sus padres o adultos significativos con los cuales pueda establecer un diálogo o compartir la distracción: el niño(a) solo queda expuesto a convertirse, por la manipulación que ejercen los anuncios publicitarios, en persuasores de consumo ante sus padres.

Otro componente crucial en la constitución del niño como sujeto es el juego:

El niño vive en el juego una experiencia inusual en la vida del adulto: la de enfrentarse por sí solo a la complejidad del mundo, él con su permanente curiosidad, con todo lo que sabe y sabe hacer, con todo lo que no sabe y desea saber se enfrenta al mundo con todos sus estímulos, sus novedades, su fascinación (Tonucci, 2007, p. 42).

“Jugar” significa recortar cada vez un detalle de este mundo: un detalle que comprenderá un amigo, los objetos, las reglas, un espacio que ocupar, un tiempo que administrar, riesgos que correr. Con una libertad total, porque lo que no se puede hacer, se inventa. Sin embargo, hoy los espacios de las casas son reducidos, hay pocos parques en las ciudades donde los niños pueden dar rienda suelta a su deseo de jugar y muchas veces en las escuelas tampoco hay lugares apropiados para que los niños jueguen, salten, corran. Una solución encontrada por los adultos son los juegos de consola, los videojuegos, que los mantienen por horas atados a una máquina con la que se deben enfrentar, muchas veces de manera solitaria (Tonucci, 2007).

En este entrecruce de caminos se está constituyendo la subjetividad de los niños hoy, teniendo en cuenta que ella depende en buena medida de los vínculos que se establecen con los otros seres humanos en un marco simbólico que engloba los elementos más representativos de la cultura, las formas de relación, el contexto material, estético y valorativo, las respuestas de los niños como sujetos activos que construyen y reconstruyen permanentemente su identidad. Todo ello va configurando lo que se es, se aprecia, se desea, se quiere, lo que produce felicidad o vacío existencial.

2.3. Desarrollo humano y calidad de vida

Como ya se ha expuesto, el estudio de la calidad de vida ha ido complejizándose y alcanzando mayor madurez conceptual y metodológica, hasta llegar a ser considerada como un área particularizada en las ciencias sociales, lo cual ha convocado el interés de pensadores e investigadores de diversas ciencias y disciplinas como

la economía, la filosofía, la sociología, la ciencia política y la psicología. Cada una de estas áreas de conocimiento, desde sus propios marcos teóricos y conceptuales, desde sus particulares metodologías, han asumido la tarea de definir lo que puede entenderse por calidad de vida y la forma en que se debe dar cuenta de ella en grupos humanos concretos. Nussbaum y Sen (1998) señalan que el problema principal es que estos asuntos están debatiéndose en varios campos diferentes cuya comunicación entre sí es, infortunadamente, muy poca. Buena parte de estos debates, sobre todo el filosófico, no ha tenido mucho efecto en la conformación de la política pública en gran parte del mundo. En este sentido, avanzar en una discusión interdisciplinaria puede provocar avances en el conocimiento, incentivar nuevas investigaciones conjuntas y presentar los resultados de forma más accesible no sólo para los profesionales de las disciplinas académicas mencionadas, sino también para quienes toman decisiones políticas y para el público en general. A estos asuntos teóricos y metodológicos se ha sumado un conjunto de consideraciones cada vez más contemporáneas relacionadas tanto con la provisión de bienes y servicios relacionados con la supervivencia de los sujetos como con asuntos atinentes a las relaciones y prácticas sociales, las aspiraciones de los sujetos, el medio ambiente, la seguridad, el acceso a la cultura, la recreación, etc.

En tal sentido, desde hace unos años las conferencias que organizaron en Finlandia Martha Nussbaum y Amartya Sen (1998) sobre el tema de calidad de vida son una referencia obligada. Estas fueron convocadas en procura de encontrar una salida a la práctica que se tenía desde la economía: usar como indicador agregado del bienestar humano el ingreso per cápita, lo que dichos autores llamaron “burda medida”; y también para promover la discusión en torno a la consideración de la utilidad como motor de la actividad individual, en vez de la calidad de vidas humanas.

Estos autores, en cambio, ilustrando su pensamiento con la reflexión a partir de la bella anécdota de Sissy Jupe en la novela *Tiempos Difíciles* de Charles Dickens, señalan como

Los economistas, los que toman decisiones políticas, los científicos sociales y los filósofos siguen enfrentando este problema de medida y evaluación, cuando lo que se requiere saber es cómo le va a la gente en distintas partes del mundo, y lo que realmente implica hacer esta pregunta (Nussbaum y Sen, 1998, p. 16).

Por tal motivo, la proposición de alternativas a la noción de crecimiento económico como sinónimo de desarrollo, condujo progresivamente al concepto de “Desarrollo Humano”, de la mano autores destacados como Manfred Max Neef (1998), Amartya Sen (2000) y Martha Nussbaum (2012) –por citar unas obras clásicas entre la vasta producción en este campo de Sen y Nussbaum–. Por su pertinencia con el proyecto de investigación centraremos la reflexión en Sen y Nussbaum, quienes partiendo de la complejidad del ser humano, buscaron dar a la expresión “desarrollo” un contenido que superara la confinación de la persona

al ámbito de lo económico y la identificación entre desarrollo humano y satisfacción de necesidades materiales, enfoque éste que en algún momento intentó en vano superar la primacía del crecimiento económico como orientador de los procesos humanos y la cada vez más acelerada destrucción de la naturaleza.

Estas discusiones permiten comprender de manera más holística y compleja los conceptos de desarrollo humano y calidad de vida, y aproximarnos a la idea de hacer posible su comprensión o valoración en grupos humanos en condiciones específicas, como lo son los niños y niñas del Distrito de Santa Marta.

El economista y filósofo Amartya Sen (1998), avanza en la comprensión del concepto calidad de vida ligado a temas de desarrollo humano a partir de cuatro conceptos básicos: funcionamientos, *capability* –traducida con alguna reserva como ‘capacidad’–, valores y libertad. Los funcionamientos representan partes del estado de una persona, en particular las cosas que logra hacer o ser al vivir. La capacidad de una persona refleja combinaciones alternativas de los funcionamientos que ésta pueda lograr, de acuerdo con su elección. El enfoque se basa en una visión de la vida en tanto combinación de diversos “quehaceres y seres”, en los que la calidad de vida debe evaluarse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos. Algunos funcionamientos son muy elementales, como estar nutrido adecuadamente, tener buena salud, etc. Otros pueden ser más complejos, pero seguir siendo ampliamente apreciados, como alcanzar la autodignidad o integrarse socialmente. En la ponderación de estos funcionamientos hay gran variabilidad en los grupos humanos, y este factor es clave al hacer valoraciones o mediciones.

La libertad de llevar diferentes tipos de vida se refleja en el conjunto de capacidades de la persona. La capacidad de una persona depende de varios factores, que incluyen las características personales y las condiciones sociales. Desde luego, el concepto libertad es problemático, la explicación total de la libertad de un individuo debe ir más allá de las capacidades de la vida personal y prestar atención a los otros objetivos de la persona, por ejemplo, las metas sociales que no están directamente relacionadas con su propia vida, pero las capacidades humanas constituyen una parte esencial de la libertad individual.

Para Sen (1999), el éxito de una economía y de una sociedad no puede separarse de las vidas que pueden llevar los miembros de la sociedad. Puesto que valoramos no únicamente el vivir bien y en forma satisfactoria, sino que también apreciamos el tener control sobre nuestras propias vidas, la calidad de vida tiene que ser juzgada por la forma en que terminamos viviendo y por las alternativas sustanciales que tenemos. “Podría decirse que para Sen la libertad es la posibilidad de las personas de ser actores y agentes activos de su propio desarrollo” (Alkire, 2003, citado por Tonon 2006, p. 2), lo cual está directamente relacionado con las capacidades que vaya alcanzando a lo largo de la vida.

Se pueden abordar cuatro puntos de interés evaluativo al juzgar las ventajas humanas: a) logro de bienestar; b) logro de agencia; c) libertad de bienestar; y d) libertad de agencia. Aunque estas nociones están relacionadas entre sí, no necesariamente son idénticas.

El logro de bienestar de una persona puede considerarse como una evaluación del “bienestar”, del estado de ser de la persona (en vez de su contribución al país o de su éxito para lograr sus metas generales). El ejercicio, entonces, es el de evaluar los elementos constitutivos del ser de una persona, vistos desde la perspectiva de su propio bienestar personal. Los diferentes funcionamientos de ésta conformarán los elementos constitutivos. Esto no implica que el bienestar personal no pueda comprender la preocupación por los otros; ello puede operar mediante algún rasgo individual. Hacer el bien puede permitir que una persona se sienta contenta o realizada, y estos son logros importantes de funcionamiento, puesto que las fuentes de bienestar pueden fácilmente ser externas.

Los funcionamientos relevantes para el bienestar varían desde los más elementales, como evitar la morbilidad y mortalidad, estar adecuadamente nutrido, tener movilidad, etcétera; hasta los complejos, como ser feliz, lograr el autorespeto, participar en la vida de la comunidad, aparecer en público sin timidez, entre muchos otros. Se afirma que los funcionamientos hacen el ser de una persona, y que la evaluación de su bienestar debe tomar forma de valoración de estos elementos constitutivos.

Si se cambia el propósito-valor de la comprobación de lo bueno que es el ser de una persona a la valoración de su éxito en la búsqueda de todos los objetivos que tiene razón de promover, entonces el ejercicio evaluativo es del tipo “logro de agencia”. Esto lleva a la evaluación más allá de la propia vida y funcionamientos de la persona. Se entiende la agencia, desde el punto de vista de Sen (2000), como la posibilidad que tiene la persona de conseguir unas metas y encarnar unos valores que tiene razones para elegir en el curso de su proyecto de vida.

La libertad de bienestar es la autonomía real de una persona para vivir y estar bien. Ella representa la libertad de disfrutar de los varios bienestares posibles asociados al conjunto de las capacidades. La libertad de agencia puede tener una importancia intrínseca para el bienestar que logra una persona. El actuar libremente y ser capaz de elegir puede conducir directamente al bienestar, teniendo en cuenta que una mayor libertad puede hacer posible un número mayor de opciones.

La importancia potencialmente amplia de la perspectiva de la capacidad se debe a que el enfoque se centra en mostrar la fuerza lógica de un espacio particular para la evaluación de las oportunidades y los éxitos individuales, teniendo en cuenta que en cualquier cálculo social las ventajas individuales son esencialmente importantes, sin desconocer que no son simples habilidades residentes en el interior de una persona: incluyen también las libertades o las oportunidades creadas

por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico.

Martha Nussbaum (2005, 2012), al referirse al enfoque de las capacidades –en plural–, las presenta como una aproximación a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica. Es asimismo, una forma valiosa de acercarse al asunto de las titulaciones fundamentales, enfatizadas por el movimiento de los derechos humanos. Las capacidades, como los derechos humanos, brindan un conjunto humano y moralmente rico de objetivos para el desarrollo, en lugar de la “riqueza y pobreza de los economistas” (Marx, 1844, citado por Nussbaum, 2005). Las capacidades incluyen los derechos de primera y segunda generación, jugando el mismo rol de éstos, pero el lenguaje de las capacidades brinda mayor precisión y complementa el lenguaje de los derechos.

En cuanto a los derechos fundamentales, la forma de garantizarlos desde la postura de Nussbaum (2005) es pensarlos en términos de capacidades. El derecho a la participación política, el derecho al libre ejercicio del credo, el derecho a la libre expresión, entre otros, sólo pueden ser garantizados a las personas si están presentes en ellas las capacidades relevantes para funcionar. Es decir, asegurar un derecho a las personas en estas áreas es ponerlos en capacidad de funcionar en tales espacios. En la medida en que los derechos sean usados para definir la justicia social, no podríamos garantizar que una sociedad es justa, a menos que las capacidades hayan sido alcanzadas efectivamente. A las personas solo se les habría dado un derecho cuando existieran medidas concretas para hacerlas verdaderamente capaces en el ejercicio de tales derechos, lo cual implica actuaciones afirmativas y apoyo institucional del Estado y la sociedad en su conjunto.

Desde la perspectiva de Nussbaum (2012):

La pregunta clave que debe hacerse cuando se comparan sociedades y se evalúan conforme a su dignidad o su justicia básica es: ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona?, el enfoque concibe *a cada persona como un fin en sí misma* y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, también por las oportunidades disponibles para cada ser humano. Está *centrado en la elección o la libertad*, pues defiende que el bien crucial que las sociedades deberían promover para sus pueblos es un conjunto de oportunidades (o libertades sustanciales) que las personas pueden luego llevar o no llevar a la práctica: ellas eligen (p. 32).

Este enfoque acentúa el respeto a la autonomía y autodefinición de las personas, y se considera pluralista *en cuanto a los valores*, al sostener que las capacidades que tienen una importancia crucial para las personas se diferencian, además de cuantitativamente, cualitativamente. Por tanto, no pueden reducirse a una escala numérica sin ser distorsionadas, lo que exige para su adecuada comprensión entender la naturaleza específica de cada una de ellas (Nussbaum, 2012).

El enfoque de capacidades también se ocupa de la injusticia y las desigualdades sociales arraigadas, y en especial, de aquellas fallas u omisiones de capacidades que obedecen a la presencia de discriminación o marginación. En estas situaciones el Estado y las políticas públicas deben asumir como tarea urgente y primordial el mejoramiento de la calidad de vida de todas las personas. Una calidad de vida definida por las capacidades que estas pueden desarrollar y ejercer efectivamente en su vida cotidiana, en una situación política, social y económica concreta.

A diferencia de Sen, Nussbaum ha propuesto una lista de Capacidades Humanas Básicas como enfoque tanto para una medición comparativa de la calidad de vida como para la formulación de principios políticos básicos que puedan jugar un rol en las garantías constitucionales fundamentales. La idea es destacar la dignidad del ser humano y de la vida digna que debe llevar, una vida con “funcionamiento verdadero humano” (Marx, 1844, citado por Nussbaum 2005, p. 30). Estas capacidades son las siguientes (Nussbaum, 2005, 2012):

- a) Vida. Toda persona debería ser capaz de llevar una vida de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.
- b) Salud corporal o física. Tener adecuadas condiciones de salud, alimentación y vivienda.
- c) Integridad corporal o física. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.
- d) Sentidos, imaginación y pensamiento. Recibir una educación que permita desarrollar estas capacidades y un ambiente de libertad para manifestar gustos y creencias; poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.
- e) Emociones. Capacidad de amarse a sí mismo y a los otros, de estar incluido en las diversas formas de asociación humana, de sentir añoranza, gratitud e indignación justificada.
- f) Razón práctica. Ser capaz de formular una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.
- g) Afiliación. Capacidad de vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, de participar en diversas formas de interacción social, de ponerse en el lugar de otro, de ser respetado y no discriminado.
- h) Otras especies. Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y demás especies del mundo natural.
- i) Juego. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
- j) Control sobre el propio entorno: 1. político: poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación; 2. material: poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y ostentar

derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras.

Para Nussbaum, el lenguaje de los derechos y el lenguaje de las capacidades son complementarios y se enfatizan en la autonomía y las decisiones de las personas. Desde las perspectivas de desarrollo humano aunadas a las de calidad de vida, se concibe a los niños y niñas como seres con permanente potencialidad de cambio, con el derecho de poder desarrollar al máximo sus capacidades y facultades, para así poder disfrutar plenamente de todos sus derechos y libertades fundamentales.

El desarrollo es asumido como un proceso permanente de mejora del bienestar y la calidad de vida de todos de manera justa y equitativa. Como lo manifiesta la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (DDD), adoptada mediante la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 4 de diciembre de 1986, el desarrollo es:

Un derecho humano inalienable en virtud del cual todos los seres humanos y todos los pueblos tienen derecho a participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, y a beneficiarse de este desarrollo (Artículo 1).

Considerando que en la perspectiva del desarrollo humano se reconoce que las personas son, en esencia, seres sociales que se transforman en su crecimiento y aprendizaje a partir de las condiciones materiales y de la calidad de las interacciones humanas, es indispensable para potenciar su desarrollo integral un ambiente de bienestar, de manera tal que sea posible el acceso a bienes y servicios, así como a relaciones sociales basadas en la equidad, el respeto y el reconocimiento de los otros como iguales.

En esta línea, el acento se establece en las condiciones que fomentan el desarrollo de las capacidades humanas y su uso con fines productivos, recreativos, culturales y políticos, considerando que la calidad de vida requiere de los llamados bienes tangibles (alimentación, salud, vivienda, ingreso, recreación) e intangibles (libertad, seguridad, justicia social, identidad, sentido de pertenencia, ciudadanía dialógica y participativa, entre otros).

Cuando el desarrollo humano, y no solo el desarrollo económico, se convierte en la meta a lograr por las sociedades democráticas, surgen como propósito el bienestar y la equidad. Tal como se ha expuesto, el bienestar se alcanza si los ciuda-

danos logran el despliegue de las capacidades humanas necesarias para disfrutar y participar de la vida social de manera digna y realizando sus propios proyectos de vida. Al respecto, Sen (2000) dice:

El desarrollo puede concebirse (...) como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaran los individuos, y no solo como un asunto de renta o de riqueza; las libertades individuales son el asunto central del desarrollo, lo cual supone la (...) expansión de las capacidades de las personas para llevar el tipo de vida que valoran (p. 34).

La perspectiva del desarrollo humano es un compromiso para la construcción de sociedades más justas y equitativas, sin que ello implique eliminar la particularidad y la diferencia, para lo cual es indispensable una mejor distribución de la riqueza y del capital cultural.

En consecuencia, las políticas públicas son un factor esencial del desarrollo humano si se construyen en el marco de la equidad, garantizando a los niños y jóvenes la ampliación de las oportunidades para ejercer sus derechos, participar en la vida social y realizar su proyecto de vida.

Desde el amplio espectro de reflexiones en el interior de las ciencias sociales, se plantean elementos cruciales para seguir trabajando con entusiasmo y profundidad la calidad de vida de los niños y niñas en cuanto habitantes significativos de cualquier comunidad o sociedad, y merecedores de vivir su infancia en condiciones de dignidad, bienestar y felicidad.

2.4. Enfoque de derechos

A partir de 1989, con la puesta en vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), emerge una nueva representación social de los niños que se ha constituido en paradigma para analizar, interpretar y dar respuesta a sus condiciones de vida al considerarlos sujetos de derecho, intentando de esta forma asegurar la supervivencia, el desarrollo, la protección y su participación efectiva en la sociedad. La ratificación de la CDN por los diversos Estados ha aumentado la visibilización de la infancia y ha provocado la producción de múltiples documentos en instituciones y organizaciones de carácter público y privado que reivindican y promueven estos derechos.

Es significativo que todos los países de América Latina y el Caribe¹⁰ hayan ratificado la CDN, lo cual constituye un avance significativo en relación con la falta

10. América Latina y el Caribe está conformado por: Antigua y Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, República Dominicana, Ecuador, Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, San Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Surinam, Trinidad y Tobago, Uruguay, República Bolivariana de Venezuela

de reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho, activos y deliberantes. Sin embargo, gran parte de los esfuerzos se han dirigido –con mayor o menor éxito– a la adaptación del sistema legal, a la construcción de políticas públicas, a crear mecanismos de coordinación y administración, a ubicar recursos presupuestales, implantar mecanismos de vigilancia, a la recolección de datos, la capacitación y sensibilización de funcionarios y sociedad civil y a fijar mecanismos de colaboración intersectorial, entre otras acciones. Esta formalización de los derechos, desvinculada de las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales que reproducen las enormes desigualdades en las condiciones de vida de los diferentes grupos humanos, evidencia que, a pesar de los significativos esfuerzos, en el continente son crecientes problemáticas que afectan de manera profunda la vida presente y las posibilidades de realización futura de los niños y niñas, cuyos derechos en la práctica –de manera frecuente– se desconocen, niegan o atropellan impunemente. Siguiendo a Bourdieu (1989, citado por Pilotti, 2001), lo señalado podría caracterizarse como la “circulación de un texto sin su contexto”, situación que obstaculiza la fluidez de lo que este autor denomina la circulación internacional de bienes culturales.

América Latina y el Caribe, a pesar de sus avances en el crecimiento económico, continúa siendo la parte más desigual del planeta, y sus niños y niñas están desproporcionadamente afectados por la pobreza y por la creciente brecha entre ricos y pobres. Escondidos detrás de los promedios nacionales que muestran avances para las nuevas generaciones, se encuentra el 63% (aproximadamente 83 millones) de niños y adolescentes que sufren algún tipo de pobreza determinada por las privaciones que afectan el ejercicio de sus derechos (CEPAL-UNICEF, 2010). Por ello, de acuerdo a Jelin (1996, citado por Pilotti, 2001), la elaboración y promulgación de normas de igualdad son políticamente significativas dado que permiten combatir la discriminación, afirmar la individualidad y poner límites al poder; pero son insuficientes para resolver por sí solas la variedad de formas que adquiere la desigualdad en la realidad social.

Asimismo es urgente, como dice Casas (1998), “conocer y deconstruir aquellas representaciones adultas socialmente compartidas, a veces muy arraigadas e inflexibles, que se resisten a reconocer las capacidades y derechos de la infancia y su ejercicio (quizá porque ello hiere un cierto orgullo adulto)” (p. 40). Nuestra actual etapa histórica exige abocarnos de lleno a una promoción de los derechos de toda la población infantil, a un reconocimiento de la infancia desde la propia perspectiva de la infancia. Solo una infancia consciente de sus derechos y responsable para con los mismos va a poder ser la nueva infancia hacia la que está apuntando la Convención de las Naciones Unidas.

La introducción de la perspectiva de los derechos en la comprensión de la vida de los pequeños ha provocado al interior de las ciencias sociales el surgimiento de un nuevo enfoque teórico, que asume a los niños como actores sociales que

interactúan con otros actores y grupos sociales, y a la infancia como un elemento permanente de la estructura social.

Considerar a la infancia como categoría social, es decir, como un componente estructural estable e integrado a la organización de la vida social, así sus miembros se renueven permanentemente, permite dotarla de contenido y liberarla de su posición subordinada, o de la concepción de sus miembros como proyectos de persona, dando lugar a su reconocimiento como fuerza social actuante (Gaitán, 2006^a).

Asumir a los niños como actores sociales implica reconocer que aunque su vida se desarrolla sobre todo en el ámbito de lo privado –seno de la familia–, estos actúan desde el mismo momento en que empiezan a existir, a modificar el entorno y obligar a hacer cambios en relación con ellos, y al irse introduciendo paulatinamente en el mundo social, intervienen también en él. Estas relaciones con los otros empiezan tempranamente e implican una demanda por el reconocimiento que inicia con las protestas manifestadas por el llanto y continúa con el comportamiento rebelde de los adolescentes que buscan llamar la atención y defender un espacio propio. Los niños como grupo social actúan e interactúan con otros grupos sociales, modificando, construyendo y contribuyendo a los cambios en la sociedad, a la vez que son afectados por ellos, en proporciones distintas a los adultos, pero de manera semejante a los otros niños.

En una sociedad abierta, los niños son igualmente abiertos y transfieren experiencias de un espacio a otro de donde transcurre su existencia, creando una cultura propia, ampliamente compartida y configurando su propia visión del mundo. Todo ello provoca cambios en la forma de ser niño, que a la vez reconfiguran la definición de infancia, entendida ésta como una condición común al conjunto de individuos que se encuentran por debajo de una determinada edad, que muestran una serie de conductas que se atribuyen socialmente al hecho de ser niño(a) en un momento histórico y en una sociedad determinada.

El hecho de entender a los niños como los “aún no capaces”, conlleva una falta de reconocimiento de su capacidad de actuar en el terreno de lo público y limita su voluntad de emprender acciones independientes –conscientes por efecto de la socialización– de su responsabilidad limitada. Por ello se hacen visibles cuando sus comportamientos son considerados disruptivos y/o contrarios a la imagen de inocencia y vulnerabilidad construida socialmente, lo cual hace que sean reprimidos, silenciados o expulsados al margen.

Considerar a los niños como actores sociales implica la idea de que no son ni inocentes vulnerables ni salvajes dañinos que requieren control (Ennew, 1993, citado por Gaitán, 2006). Son personas en todo el sentido de la palabra, con derechos y responsabilidades crecientes, respecto de los cuales deben operar los principios de

igualdad y diferencia de igual manera que operan para otros grupos sociales, que también son minoritarios en la sociedad.

Un paso decisivo en la concreción de los derechos y en la consideración de los niños como actores sociales es el proyecto impulsado por Tonucci (2007) conocido como “La ciudad de los niños”, que busca, a partir del Consejo de Niños, construir e impulsar iniciativas con base en sus intereses y necesidades para proponerlas a los gobernantes con el fin de elevar su calidad de vida y hacer más gratificante y feliz el curso de su existencia en la ciudad. Esta iniciativa tuvo lugar en la ciudad de Fano (Italia) y se ha extendido por el mundo; actualmente hay una red conformada por 100 ciudades italianas, 20 pequeñas ciudades españolas y dos ciudades argentinas, Buenos Aires y Rosario, que propician la participación real de los niños en la esfera de la construcción de políticas públicas.

La perspectiva de derechos recoge los principios planteados en la CDN y los compromisos nacionales e internacionales surgidos de ésta como el Pacto Mundial, pactos regionales, programas de acción a favor de la infancia y demás acuerdos (convenios sobre explotación sexual comercial, secuestro, trabajo infantil, vinculación a grupos armados, entre otros). Colombia ha suscrito todos estos mandatos y los ha ratificado en la Constitución Política de 1991, la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2008) y la Política Pública para la Primera Infancia.

A partir de este marco, cambia de manera radical la concepción de los niños y las niñas, quienes son asumidos como sujetos de derechos y no como objeto de compasión; se establece el interés superior del niño como premisa básica al momento de tomar decisiones relacionadas con su vida y bienestar; se considera a la familia, la sociedad y el Estado como corresponsables del cumplimiento de sus derechos; se les considera como sujetos participantes y constructores de su propia vida, no como objetos o receptores pasivos; se asume la protección integral que abarca a todos los niños sin ninguna discriminación y amplía las dimensiones de desarrollo a tener en cuenta en la formulación de políticas o programas en su favor. Esto significa un salto cualitativo de las necesidades a los derechos exigibles, que implica una nueva ética en la que todo niña o niño nace con iguales derechos, sin excepción, los cuales son intrínsecos a su existencia, y es deber de los adultos –cualquiera sea su condición– garantizar su pleno ejercicio.

Si queremos seguir avanzando por la ruta de los derechos de los niños es preciso tener además en cuenta lo planteado Sánchez (2004):

La constitución del niño en sujeto de derechos es algo que no se declara, y su simple declaración ejerce pocos efectos. El problema seguirá siendo el mismo: si los derechos son derechos de la persona, cualidades y atributos del sujeto ¿cómo se forman subjetivamente en el niño sus derechos?... Por lo demás, un niño sólo es *sujeto* de derechos en la medida que se constituye

como tal en su ejercicio; de lo contrario será *titular de derechos*, y por mucho que se declare y se le repita que es sujeto de derechos, mientras no los ejerce, jamás será realmente sujeto. Sólo en la medida que se ejercen llegan los derechos a convertirse en cualidades personales del sujeto (pp. 247-248).

La investigación sobre calidad de vida de los niños y niñas a partir de sus propias condiciones de existencia puede ejercer la doble función de ejercicio de sus derechos y constitución subjetiva de su real valía como sujeto de derechos.

A manera de conclusión:

El contexto teórico presentado y la necesaria evolución que ha tenido el concepto desde su primera alusión en 1932 por parte de Pigou, pionero de la economía del bienestar, conduce a aportar desde esta tesis una definición que contribuye a enriquecer la discusión actual y a introducir elementos que permitan avanzar en la comprensión de los seres humanos en quienes se investiga la calidad de vida. En consecuencia se afirma que:

Cuando se aborda el conocimiento de la calidad de vida (CV) se intenta comprender de manera compleja cómo el devenir de una persona está marcado por condiciones externas (económicas, culturales, sociopolíticas, educativas, ambientales, entre otras) que favorecen o entorpecen la expansión de sus libertades, el despliegue de sus capacidades y sus oportunidades de agencia-miento como perspectivas de desarrollo humano; y a la vez se estudia cómo éstos y otros aspectos (relacionados con el proyecto de vida, los valores, los vínculos afectivos, las aspiraciones, los intereses, los deseos y las biografías particulares) inciden en la percepción que la persona tiene sobre su propia vida y la satisfacción o insatisfacción que experimenta en distintos ámbitos de la misma, expresada en juicios y estados afectivos positivos y negativos presentes en la vida cotidiana, como manifestación de la subjetividad (Mieles y Tonon, 2015). La evaluación de la calidad de vida constituye uno de los indicadores más importantes del desarrollo humano de una sociedad, al otorgar importancia a las experiencias de vida cotidiana de las personas más allá de aquellas condiciones definidas como “adecuadas” por los expertos. Al explorar la experiencia vital se conocen las carencias y las potencialidades y la relación entre la esfera individual y social, materias fundamentales en el campo de las políticas públicas en las que se requiere atender a la prevención y promoción desde enfoques más interdisciplinarios, interprogramáticos e intersectoriales que promuevan la calidad de vida y construyan bases sólidas para el cambio social positivo.

A 23 años de haber sido promulgada la Declaración Internacional de los Derechos del Niño, se está muy distante de que los niños y las niñas puedan ejercerlos en la vida cotidiana como parte de su constitución subjetiva en tanto sujetos de derecho. La investigación de la calidad de vida está estrechamente ligada al

cumplimiento y comprensión de estos derechos y a la consideración de los niños como ciudadanos en ejercicio e integrantes de la estructura social, desde la consideración de la participación como aspecto inherente al significado político del concepto. Ello implica construir creativamente espacios y formas de trabajo que propicien la participación real de los niños y niñas en la evaluación de aquello que les produce bienestar o malestar, y en la elaboración de alternativas que potencien su pleno desarrollo como seres humanos.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras.

Jean-Jacques Rousseau

Este capítulo da cuenta de la construcción de la propuesta metodológica para responder a las preguntas y objetivos de la investigación. Parte de sustentar el paradigma cualitativo en que se inscribe y el tipo de investigación definido como un estudio de caso; continúa con la presentación de los participantes, la descripción de las etapas seguidas en el proceso de investigación, las técnicas diseñadas para lograr una comprensión de la calidad de vida en sus dimensiones objetivas y subjetivas, el tipo de análisis seleccionado para el tratamiento de la información, los criterios de rigor metodológico, y culmina con los fundamentos éticos que guiaron el trabajo.

3.1. Perspectiva metodológica

En coherencia con el propósito de abordar aspectos objetivos y subjetivos de la calidad de vida, la complejidad del concepto y la necesidad de promover la participación de los niños y niñas como sujetos de estudio *per se*, la propuesta metodológica enfatiza en la necesidad de avanzar hacia una concepción más integral de la persona para responder a la necesidad que tenemos “no de sobrevivir sino de saber vivir, lo que implica otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe y antes bien nos una personalmente a lo que estudiamos” (Santos, 2009, p. 53).

Ello en razón a que ha sido característico en la historia de la ciencia la excesiva parcelación del ser humano para su estudio y, en temas específicos de investigación en ciencias sociales –como es el caso de la calidad de vida–, el privilegio de instrumentos de investigación de aplicación relativamente ágiles como los *test*, cuestionarios o encuestas, tal como se ha planteado en este trabajo, que reducen la riqueza de la vida de las personas a unas cuantas dimensiones que pueden responder, en muchos casos, más a intereses institucionales que de los investigadores (Santos, 2009). Esta perspectiva que se enmarca en una mirada positivista del conocimiento, establece una dicotomía entre el investigador y su objeto de estudio, que para el caso de la investigación en calidad de vida, así como para las ciencias sociales, son simplemente seres humanos investigando a seres humanos.

La necesidad de comprender de manera más holística la vida de las niñas y los niños participantes, implicó un desafío epistemológico y metodológico, en cuanto se requería avanzar en la comprensión del sentido y significado que éstos dan a su propia vida, asunto clave en el estudio de la calidad de vida, así como atender a la complejidad creciente del concepto. Ello implicó asumir nuevas formas de conocimiento y procedimientos de investigación compatibles con el paradigma comprensivo-interpretativo o cualitativo, que permite la construcción de un “conocimiento intersubjetivo, descriptivo y comprensivo” (Santos, 2009, p. 30).

Desarrollar estudios cualitativos implica: “la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural e histórica y la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana” (Guardián-Fernández, 2007, p. 112), circunstancias relacionadas con el sentido de los estudios en calidad de vida.

Otras características de la investigación cualitativa planteadas por Taylor y Bogdan (1994) también se consideraron pertinentes para el presente estudio: ser inductiva, relacionarse más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o verificación; ser holística, asumir la situación o escenario en una perspectiva de totalidad, como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y significación; ser interactiva y reflexiva, con

investigadores sensibles a los efectos que causan sobre las personas que son parte del estudio; ser naturalista, quien investiga trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; ser libre, no se imponen visiones o perspectivas previas; ser abierta, no se excluyen la recolección y análisis antagónicos, ya que todas las perspectivas son valiosas, todos los escenarios y personas son dignos de estudio; ser humanista, buscando acceder por distintos medios a lo privado o a lo personal como experiencias particulares, captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza; ser rigurosa ya que quien investiga debe resolver los problemas de validez y confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo (interpretación y sentidos compartidos).

En esta perspectiva, al centrar la mirada investigativa en la comprensión/interpretación, se entiende por ello el encuentro de nuevas y mejores maneras de ser, estar y relacionarse y/o de ver en el mundo más potencial que carencia (Ricoeur, 2003); igualmente se alude a eventos dialógicos en los cuales los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no disponen, sino en el cual y por el cual son dispuestos (Vattimo, 1991, p. 61).

Así mismo, se hace referencia al “carácter interpretativo de todo conocimiento y al hecho de que toda comprensión de lo humano se realiza sobre una comprensión previa, que es su condición de posibilidad” (Herrera, 2009, p. 159). Es por ello importante destacar que la comprensión es un rasgo fundamental de la existencia, y el ámbito en el cual se da la experiencia humana que posibilita entender la forma cómo las personas hablan de sí mismas, expresan, simbolizan y significan su propio mundo en un diálogo que da sentido a las propias acciones y a las de los otros. Es así como los fenómenos de la vida cotidiana, se convierten en relevantes para la investigación en tanto es posible acceder a ellos a través del consenso intersubjetivo, lejos de la instrumentalización de las personas.

En este contexto, la investigación cualitativa desarrollada privilegió la experiencia y las formas de enunciación de los niños y niñas participantes para describir, explicar, comprender y por tanto construir conocimiento sobre su calidad de vida, ello implicó la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que dan cuenta de las rutinas, las situaciones que les producen bienestar y malestar, las evaluaciones, percepciones, aspiraciones, expectativas y los significados que dan a su vida, saberes que se ponen en diálogo con otro grupo análogo y con el acervo teórico construido en las ciencias sociales que han estudiado estos mismos fenómenos.

Además de la necesidad de avanzar hacia la consideración de nuevas formas de investigación, los estudios sobre calidad de vida que incluyen la población infantil requieren también trascender la mirada adulta, porque si bien es un concepto

muy popular, que se ha estudiado en diferentes campos de aplicación y poblaciones, los estudios sobre calidad de vida en niños y niñas, en su gran mayoría han tomado al niño o niña solo como objeto de estudio, en cuanto la información se toma de manera coyuntural o a través de los adultos, ya sean padres, maestros, cuidadores o hermanos, desconociendo el sentido político del concepto que implica la participación de los involucrados (Casas, 1998).

Esta tendencia se está revirtiendo a partir del giro interpretativo dado por las ciencias sociales en la década de los años 60, que posibilitó reconocer una mayor agencia en los sujetos sociales, así como centrar el interés en la conformación de las subjetividades. Se destacan algunos trabajos que problematizan sistemáticamente consideraciones relativas a la niñez como categoría histórica y socialmente construida, y se preocupan por comprender por derecho propio las ideas, actividades y experiencias cotidianas de los niños y las niñas (Saporiti y Sgritta, 1990; Caputo, 1995; Stephens, 1998; Nunes, 1999; Gaitán, 1999, 2006, 2006^a; Hirschfeld, 2002; Cohn, 2005; Enriz, 2006; Tassinari, 2007; García y Hecht, 2009; entre otros). Tal como lo plantean James y Prout (1997), ellos y ellas, en cuanto integrantes de la estructura social, son sujetos sociales activamente involucrados en la construcción de su propia vida, la de aquellos que los rodean y de las sociedades en las que viven.

De hecho, las investigaciones con niños y niñas han demostrado que tienden a ser más maduros, más rebeldes o más activos de lo que los adultos suponen: “Pero no se tiene constancia de ningún estudio que concluya con la evidencia de que los niños son más inmaduros o ‘infantiles’ de lo que podríamos esperar” (Fine y Sandstrom, 1988, p. 72). Por evidencias como estas es que cobra sentido un nuevo paradigma sobre la niñez –que está en la base de esta investigación– cuyos contenidos son variables, pero que puede ser caracterizado como tal, en la medida que engloba una serie de características típicas como son:

a) se propugna que niños y niñas sean sujetos de estudio *per se*; *b)* que constituyan, además, las unidades de observación; *c)* que puedan hablar con su propia voz sobre sus experiencias; *d)* que se contemple a la niñez como parte de una estructura social dada; *e)* que se estudie a los niños y niñas desde una dimensión presente, y no sólo en tanto futuros adultos; *f)* que la niñez sea contemplada desde una perspectiva intergeneracional (Brannen y O’Brien, 1996). James y Prout (1997) añaden a éstas las de *g)* caracterizar a la niñez como construcción social o componente estructural y cultural de las sociedades (no negándose al tiempo su carácter biológico y natural); *h)* el reconocimiento de la relación existente entre la niñez y otras categorías sociológicas como el género o las clases sociales; *i)* la consideración de niños y niñas como agentes activos en la construcción de su vida social; *j)* la idoneidad de los métodos cualitativos para el estudio de la misma y, finalmente, *k)* la presencia de una “doble hermenéutica” que vincula este nuevo paradigma con la tarea de reconstrucción de la niñez en las sociedades modernas (Rodríguez, 2007).

Con esta nueva visión de la niñez se reconoce la capacidad de agencia de los niños, normalizándolos como sujetos de investigación en relación con los adultos. Sin embargo, hay que admitir que los niños no son sujetos equiparables a los adultos en tanto sujetos de observación. En la mayor parte de las ocasiones esta particularidad se traduce en tres grandes desafíos: *a)* los que derivan de sus propias capacidades cognitivas y discursivas; *b)* la cuestión insoslayable de que el investigador ocupa una posición asimétrica frente a los chicos por su propia condición de adulto¹¹; pero también *c)* los que tienen que ver con la consideración de la población infantil como un grupo de población reservado o protegido (Rodríguez, 2006).

Estos retos se asumen en la presente investigación desde el enfoque de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), teniendo en cuenta las tres “P”, tal como lo plantea Rodríguez (2007): provisión (dotar a los participantes de las condiciones y recursos necesarios para que se encuentren cómodos y puedan desarrollar las actividades), protección (evitar siempre riesgos físicos o psicológicos innecesarios) y participación (escucharlos, permitir y potenciar su enunciación a través de diferentes formas y lenguajes). Cada uno de estos aspectos se evidencia en los desarrollos siguientes de este informe.

Lo planteado anteriormente sobre lo que conlleva hacer investigación con niños y niñas, tal vez sea de conocimiento de muchos investigadores, sin embargo, en lo que se refiere a cómo afrontar esto en la práctica, es decir, los tipos de investigación, técnicas o instrumentos utilizados ha sido poco abordado. Tal vez se haya considerado que existe suficiente variedad de técnicas, pero no basta con hacer una simple adaptación de técnicas, por cuanto como se ha dicho, la niñez tiene unas consideraciones particulares que deben ser comprendidas y asumidas en una investigación cuando se hace **con** los niños y niñas y no **sobre** ellos/ellas, como ocurre con frecuencia.

3.2. El tipo de investigación

Como diseño de la investigación se elige el Estudio de Caso, por considerarlo una propuesta que permite profundizar en la comprensión de las dimensiones y aspectos relacionados con la calidad de vida del grupo de niños y niñas seleccionado. Tal como lo define Stake (1998, p. 11), “el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”, así: “el cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien y no principalmente para ver en qué se diferencia de los

11. Es preciso tener presente la asimetría o brecha generacional como un determinante de la investigación, en la medida que marca toda iniciativa teórica o metodológica. Incluso cuando se plantea una investigación: “desde el punto de vista de la infancia”, lo que se ofrece es una reconstrucción adulta de la perspectiva de los niños (Honnig, 1999, citado por Rodríguez, 2006).

otros, sino para ver qué es, qué hace...” (P.20). Se trata de apreciar la unicidad y complejidad del caso específico (Creswell, 1998; Guba y Lincoln, 1985; Merriam, 1998; Stake, 1998).

Igualmente, esta elección responde a lo planteado por Yin (2003), en el sentido de ser una metodología apropiada para investigar situaciones grupales en las que no es posible separar variables del fenómeno de su contexto, como ocurre con los estudios sobre calidad de vida, en los que es necesario comprender el significado de una experiencia para sus protagonistas, no para quedarse en la experiencia como tal, sino, para intentar mediante ella una comprensión del fenómeno en estudio, tal como lo expresa Pérez (1994).

En esta perspectiva, Walker (1983) define el estudio de caso haciendo hincapié en el carácter vivo y dinámico del objeto examinado. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado, asuntos relevantes en la investigación sobre calidad de vida.

Se escogió también el estudio de caso porque presenta algunas ventajas para estudiar el tema abordado, tal como lo plantea Arzaluz (2005): *a)* la posibilidad que brinda de estudiar eventos humanos y acciones en escenarios naturales; *b)* proveer información de varias fuentes y durante un período que permite un estudio holístico de redes sociales y de la complejidad de la acción social y sus significados; *c)* proporciona un panorama de los vaivenes de la vida social en el tiempo y el despliegue de los patrones de la vida cotidiana tal como ésta cambia; *d)* permite cierta generalización teórica que implica el surgimiento de nuevas interpretaciones o conceptos o la reexaminación de otros conceptos e interpretaciones de formas innovadoras; *e)* los resultados de los estudios de caso pueden ser útiles para el establecimiento de políticas públicas, y las experiencias encontradas son aprovechadas para refinar acciones y expectativas.

Así mismo, es relevante para este estudio el carácter participativo y dialógico que implica un estudio de caso en cuanto es necesario interactuar, provocar la conversación, la argumentación, el relato de experiencias, para develar las percepciones, las vivencias y los significados que las personas construyen en los contextos en los que transcurre su existencia, asuntos cruciales en la comprensión del fenómeno en estudio. Como precisa Stake (1998), “para perfeccionar la búsqueda de comprensión, los investigadores perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias, por ejemplo, relatos” (p. 44).

Stake (1998) establece tres tipos de caso: el intrínseco, el instrumental y el colectivo. El estudio intrínseco se realiza para entender un caso en particular. En el estudio instrumental un caso particular se examina para proveer ideas en torno

a un problema o refinar una teoría. El caso desempeña un papel de apoyo, facilitando el entendimiento de algún problema. Su elección se debe a que hay expectativa por avanzar en el entendimiento de intereses teóricos o prácticos más allá del caso específico. Y el estudio de caso colectivo se produce cuando los investigadores pueden estudiar un número de casos coyunturales para examinar los fenómenos, población o condiciones generales. Es la estrategia de indagación intensiva de varios casos.

Desde la clasificación de Stake (1998), esta investigación se constituye como un caso de tipo instrumental, en el que a través de un grupo de niños y niñas reducido que representan características propias de la población objeto de interés, en este caso los niños y niñas de clase media de la ciudad de Santa Marta (Colombia), estudiado de manera intensiva, se busca una comprensión a la luz de las perspectivas teóricas actuales de la calidad de vida, las cuales lo presentan como un constructo complejo y multidimensional.

3.3. Los niños y niñas participantes en la investigación

El caso estuvo conformado por una muestra intencionada (Hammersley y Atkinson, 2001), compuesta por 6 niños y 6 niñas (12) entre 7 y 10 años pertenecientes a estratos 3 y 4 de la ciudad de Santa Marta. A continuación se presenta la descripción de algunas características de la población seleccionada:

Tabla 1. Niños y niñas participantes en la investigación

Nombre del participante (seudónimo)*	Edad	Estrato socio-económico	Grado de escolaridad	Tipo de institución educativa	Comuna de residencia**
Ana	9	4	4	I.E.A. Privada bilingüe, laica, jornada extendida	4
Lila	10	4	5	I.E.B. Privada, cooperativa, laica, jornada extendida	1
María	8	3	3	I.E.C. Pública, formadora de maestros, jornada simple	6

Nombre del participante (seudónimo)*	Edad	Estrato socio-económico	Grado de escolaridad	Tipo de institución educativa	Comuna de residencia**
Sabina	8	3	3	I.E.C. Pública, formadora de maestros, jornada simple	6
Violeta	10	3	5	I.E.D. Pública, jornada simple	3
Luisa	7	4	2	I.E.E. Privada, caja de compensación, laica, jornada simple	3
Daniel	8	4	4	I.E.A. Privada bilingüe, laica, jornada extendida	4
Francisco	9	4	4	I.E.D. Pública, jornada simple	2
Antonio	10	3	5	I.E.E. Pública, jornada simple	3
Sebastián	7	3	2	I.E.C. Pública, formadora de maestros, jornada simple	6
Jorge	7	3	2	I.E.C. Pública formadora de maestros, jornada simple	9
Juan	9	4	3	I.E.F. Privada, jornada simple	5

* Los nombres de las(os) participantes fueron cambiados, para proteger el anonimato acordado.

**Las comunas son agrupaciones de barrios por zonas de la ciudad. Santa Marta está dividida en 9 comunas.

En la siguiente figura se señalan las comunas en las que está dividida la ciudad, localizando en ellas los lugares de residencia de los niños/niñas y de las instituciones educativas en las que estudian.

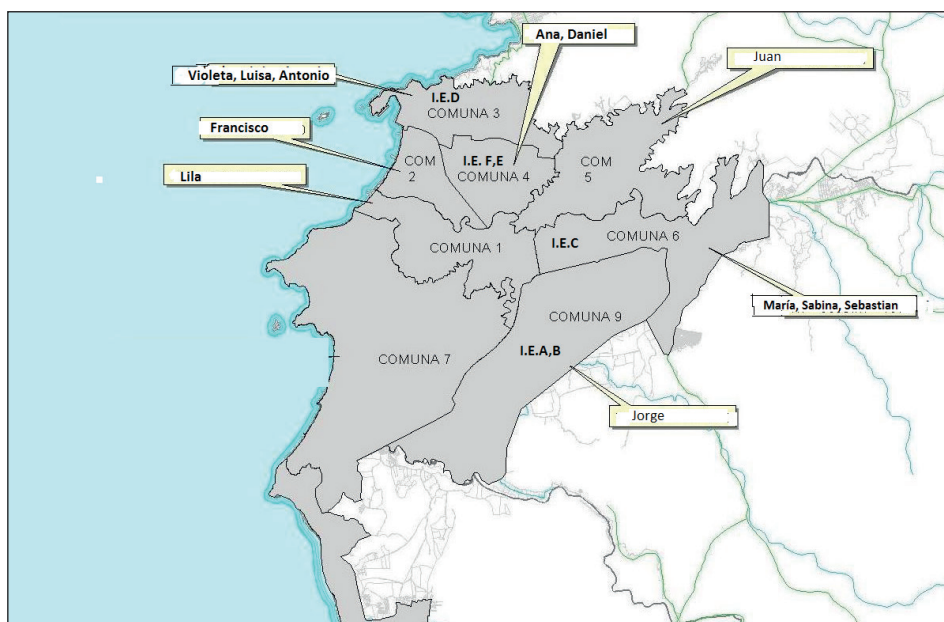


Ilustración 2. Mapa del Distrito de Santa Marta por Comunas

Fuente: Oficina de Planeación Alcaldía de Santa Marta

Para sintetizar esta información en cifras se establece que: el 25% de los niños y niñas tiene 7 años, el 25% tiene 8 años, el 25% tiene 9 años y el 25% 10 años. 50% son de sexo femenino y 50% masculino. El 50% son de estrato 3 y el otro 50% de estrato 4. El 58% estudia en colegio público, mayoritariamente los de estrato 3, y el 42% de los/las de estrato cuatro estudian en instituciones privadas de carácter laico (solo un chico de estrato cuatro estudia en una institución educativa pública cercana a su casa). Los lugares de residencia están ubicados en sitios diferentes de la ciudad: el 8.3% vive en la Comuna 1, el 8.3% en la Comuna 2, el 25% en la Comuna 3, el 16.7% en la Comuna 4, el 8.3% en la Comuna 5, el 25% en la Comuna 6 y el 8.3% en la Comuna 9.

En el curso de la investigación, los chicas y chicos participantes se distinguieron por su espontaneidad, sinceridad, entusiasmo, colaboración, interés por las actividades desarrolladas, la puntualidad (llegar a la hora establecida, sólo faltaron cuando se les presentaron situaciones de fuerza mayor, plenamente justificadas), el esmero por dar lo mejor de sí mismos, la capacidad para interactuar armónicamente, el uso apropiado del lenguaje, el respeto por los otros/otras, la camarade-

ría con sus pares, su buena presentación personal, el disfrute de las dinámicas y juegos libres y la relación afectuosa con la investigadora y su equipo de apoyo¹².

3.4. El proceso de investigación

En primer lugar se hizo la constitución del caso. En este primer momento se estableció contacto con 7 instituciones educativas de la ciudad ubicadas en diversos sectores, cuya población estudiantil estuviera conformada en su mayoría por niños y niñas pertenecientes a los estratos medios (en Colombia, estratos 3 y 4)¹³. Se gestionó, a través de los directores y profesores el acceso a grupos de niños y niñas para presentar el proyecto, y motivar su interés en participar en la investigación; con aquellos que se mostraron interesados se sostuvo una conversación para explorar un poco más su motivación y capacidades para la expresión oral y se revisaron algunos cuadernos donde toman sus apuntes de clase, para confirmar que la letra fuera legible. Posteriormente se citó a los padres y madres para explicar el proyecto y obtener el consentimiento informado (ver anexo 1). Se solicitó a los padres que llevaran a la entrevista algunos recibos de servicios públicos para confirmar su pertenencia a estratos 3 y 4. Así se conformó el caso, constituido por 6 niños y 6 niñas (12 en total), que cumplían plenamente con los criterios establecidos para la inclusión: pertenecer a sectores medios (estratos socioeconómicos 3 y 4), interés por participar en la investigación y habilidades básicas de expresión oral y escrita.

En un segundo momento, el cual tomó la mayor porción de tiempo de la investigación, (aproximadamente 6 meses), se llevó a cabo el trabajo de campo y el procesamiento de la información. Estos dos procesos estuvieron siempre vinculados, es así que el proceso de análisis fue redefiniendo el trabajo de campo, pues a pesar de que se inició con algunas propuestas de la investigadora, estas se reconstruyeron o cambiaron por otras a partir de los aportes de los niños y niñas participantes y las necesidades de indagación que emergieron en el propósito de lograr una mayor comprensión de los sujetos y del objeto de investigación, la calidad de vida.

Debido al carácter reducido del grupo de sujetos en estudio, y en aras de dar mayor solidez a la información allí obtenida, se optó por realizar 3 grupos focales adicionales con niños y niñas de las mismas características del grupo inicial (15 niños y 15 niñas), seleccionados en tres de los colegios en donde estudian los/las participantes (10 en cada uno: 5 niñas, 5 niños), con los cuales se socializó, discutió y complementó la información obtenida durante el proceso de investigación.

12. El grupo de apoyo estuvo conformado por tres estudiantes de grado de Psicología que hacen parte del grupo de investigación liderado por la tesista. Cumplieron actividades de acompañamiento, logística y ayuda en el registro y sistematización de información (diarios de campo, fotografía, video, grabación de voz, transcripción, organización).

13. Artículo 102 de la Ley 142 de 1994, en el que se definen para Colombia seis estratos socio-económicos: 1, bajo-bajo; 2, bajo; 3, medio-bajo; 4, medio; 5, medio-alto; 6, alto.

Con ellos/ellas se buscó que de manera espontánea conversaran sobre algunos tópicos cruciales en la investigación con el fin de obtener mayor cantidad y variedad de respuestas para enriquecer la información al respecto, lograr la saturación o encontrar patrones recurrentes.

Este último proceso fue sometido de igual manera a un ejercicio de comprensión riguroso, a partir del cual se consolidaron las categorías de análisis que constituyeron los resultados de la investigación.

3.5. El trabajo de campo: espacio para la construcción de la información

Para ser consecuentes con los fundamentos del paradigma y el tipo de investigación seleccionado, se utilizaron distintas técnicas para la recolección de información cualitativa: el taller lúdico-reflexivo, la mesa redonda, el diario personal, la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

En los apartes siguientes se describen cada una de las técnicas utilizadas, como herramientas que permitieron un acercamiento lo más genuino posible a las vivencias, percepciones, sentimientos, aspiraciones, que configuran las diversas dimensiones y aspectos de la calidad de vida de los niños y niñas participantes, posibilitando la participación, la reflexión, la interpretación, la formulación de conjeturas, la confrontación con la teoría, en un diálogo permanente entre el discurso y la acción que permitió producir conocimiento sobre el fenómeno en estudio.

a. Talleres Lúdico-reflexivos

El taller se entiende en esta investigación como un espacio colectivo construido para hacer posible el desarrollo de algunas competencias en los niños y niñas participantes y la producción de conocimiento desde lo vivencial. Se trata de un aprender haciendo de manera lúdica y gratificante, donde los conocimientos se construyen a través de una práctica concreta, realizando actividades que les permiten reflexionar sobre situaciones de la vida cotidiana, mediante una metodología participativa, que parte de la reflexión personal, se complementa con el trabajo en pequeños grupos y culmina con la socialización del conocimiento y la experiencia vivida con el grupo completo.

Ello promueve el desarrollo de varios saberes: cognitivo, operativo, relacional (saber escuchar, planificar con otros, tolerar las opiniones de los demás, aprender a coordinarse, tomar decisiones de manera colectiva, sintetizar, diferenciar entre información relevante y no relevante). Lo primordial es que los participantes recuperan y piensan las experiencias que se plantean desde situaciones e intereses comunes. Como actividad integradora, los talleres lúdico-reflexivos unen los procesos intelectuales, afectivos y lúdicos, provocando la participación activa de los involucrados (Careaga, Sica, Cirillo y Da Luz, 2006).

En el desarrollo del trabajo de campo de esta investigación, los talleres jugaron un papel decisivo para provocar la participación y la motivación de niños y niñas. Se realizaron 4 talleres sobre diferentes temáticas que buscaron explorar la percepción y vivencias de los niños y niñas en la vida cotidiana.

Estos talleres se desarrollaron en espacios de la Universidad del Magdalena¹⁴ como el museo etnográfico, el museo de arte, los espacios verdes y la granja agrícola y pesquera, lugares poco conocidos por los chicos/chicas, con instalaciones confortables, donde se garantizaba la seguridad, la privacidad y eran propicios para la exploración y el juego.

Cada sesión tuvo una duración de 2 horas y media y se desarrolló los sábados de 9 a 11:30 am de la mañana, previo acuerdo con los niños y niñas y sus padres, quienes asumieron la responsabilidad de llevarlos y buscarlos a las horas establecidas utilizando un transporte seguro, para lo cual se les proveyó de recursos financieros, igualmente los niños y niñas recibieron una merienda adecuada.

La distribución del tiempo de estas jornadas¹⁵, con algunas variaciones, fue así:

Momento 1. Saludo, comentarios de la investigadora, de los niños/niñas o del grupo de apoyo sobre la temática a abordar, la actividad desarrollada con anterioridad, sobre situaciones vividas por algún/a participante o noticias que circulan sobre la niñez, etc.

- Dinámica (juegos variados, para animar, centrar la atención o explorar alguna habilidad). 20 minutos

Momento 2. Exploración colectiva del tema a abordar y la metodología para hacerlo. 25 minutos.

Momento 3. Merienda, juego libre. 25 minutos

Momento 4. Actividad central. 60 minutos

Momento 5. Puesta en común de la interpretación hecha por la investigadora sobre la información recogida, aportes de los niños y niñas, conclusiones, motivación para escribir en el diario, evaluación de la jornada, acuerdos para el próximo encuentro. 20 minutosSe desarrollaron 4 talleres: apreciación de sí mismos, emociones y sentimientos, la familia y la utilización del tiempo libre.

14. La investigadora se desempeña como profesora de planta en esta institución.

15. Las jornadas de los proyectos lúdico-reflexivos y las mesas redondas se desarrollaron en algunas ocasiones cada 8 días y en otros casos cada 15 días, dependiendo de la disponibilidad de los participantes.

El primer taller lúdico-reflexivo recibió el nombre de “*Reconociéndome*” (anexo 2), con este se buscó reconocer las apreciaciones y percepciones que niños y niñas tienen acerca de sí mismos y la forma como son percibidos por los demás.

Este primer taller fue diseñado por la investigadora, teniendo en cuenta que se trataba del encuentro inicial del grupo completo –los 12 niños y niñas participantes– y era necesario propiciar formas de pensarse y presentarse ante los demás, así como crear el clima propicio para iniciar la construcción paulatina de un clima de confianza y empatía con la investigadora y su grupo de apoyo. Sin embargo, a medida que se fueron desarrollando las actividades y se superó la timidez inicial, los chicos y chicas aportaron ideas para enriquecer la propuesta hecha, incluyendo otros aspectos de su vida como sus pasatiempos, los deportes preferidos, situaciones que les habían producido alegría o problemas que habían vivido recientemente, la relación con los hermanos, con los amigos y amigas, con los padres, entre otros. Estos aportes surgieron cuando la investigadora exploró con cada uno/una el dibujo e hizo preguntas y comentarios sobre lo escrito, por ejemplo, ¿por qué no te gusta eso de ti?, ¿quién tiene esa opinión sobre ti?, ¿por qué?, ¿qué pasó?, ¿cómo te sentiste?, ¿por qué te gusta hacer eso?, etc.

Aportes a la comprensión de la calidad de vida

La información recolectada permitió tener un primer acercamiento a aspectos como el autoconcepto, las emociones y sentimientos, actividades que realizan en el tiempo libre, las relaciones con la familia y pares, entre otras situaciones que los niños y niñas relacionan con su bienestar y malestar.

Al poner en común lo construido y pensar en el tema que se abordaría en el próximo encuentro, se decidió por mayoría que serían los sentimientos y emociones y se acordó que se haría a través de dibujos. A partir de esta primera actividad, los talleres se co-construyeron con los chicos y chicas, definiendo los temas y actividades para abordarlos, propiciándose así espacios de diálogo, controversia, argumentación y construcción de significado desde las vivencias y percepciones que hacen parte de su vida cotidiana.

El segundo taller denominado “*Expreso mis emociones y sentimientos*” (anexo 3), promovió que los participantes expresaran sus emociones y sentimientos más frecuentes e identificaran situaciones y comportamientos vividos asociados a estas.

Aportes a la comprensión de la calidad de vida

Se identificaron las emociones y sentimientos más frecuentes en el grupo investigado, las situaciones o circunstancias los provocan, lo que hacen cuando los experimentan, a quién acuden, si cuentan con una persona con la que puedan hablar sobre ello, a quién le tienen confianza. Se estableció que asocian la vivencia de sentimientos y emociones tanto positivas como negativas con la escuela, la familia, los videojuegos, películas, animales, programas de televisión, entre otras situaciones.

Un tercer taller, que se llamó “*Un día en mi familia*” (anexo 4) buscaba indagar cómo viven niños y niñas algunas situaciones, emociones y sentimientos presentes en la vida cotidiana de la familia, y explorar formas de relación y composición del núcleo familiar. Se propusieron tres situaciones: Un día feliz, un día triste, el comienzo y el final del día en la familia. Los chicos y chicas escenificaron las situaciones asumiendo el papel de padres, madres, hijos e hijas.

En el proceso de preparación de la obra la investigadora conversa con los chicos/chicas acerca de la familia, quiénes la integran, en qué trabajan los padres, acerca de sus hermanos y la relación que tienen con ellos, entre otros asuntos.

Aportes a la comprensión de la calidad de vida

La escenificación permitió explorar tipos de familia, modos de relación en la familia, actividades que realizan, formas de apoyo y control, rutinas, entre otros aspectos.

El cuarto taller se denominó “*Mi tiempo libre*” (anexo 5), para identificar las actividades, juegos, pasatiempos, lugares frecuentados y personas con las que comparten este tiempo, entre otros aspectos.

Aportes a la comprensión de la calidad de vida

Permitió identificar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana (televisión, videojuegos, computador), los lugares de la ciudad preferidos, juegos y actividades habituales y el tiempo de que disponen, lo que les gustaría hacer y no pueden, a donde les gustaría ir.

Sin duda, el taller juega un papel importante en el propósito de trascender la mera indagación, ya que si bien pareciera no ser tan eficiente como lo es una entrevista o un grupo focal para recolectar volúmenes de información y economizar tiempo, permite avanzar en el verdadero propósito de toda investigación, que debe ser la transformación; lo cual, para el caso de esta investigación se vio reflejado en la capacidad de participación que fueron ganando niños y niñas, así como una mayor facilidad para expresar sus opiniones y pensamientos, compartir con otros, acrecentar el conocimiento de sí mismos, reflexionar sobre las actividades que desarrollan en su tiempo libre, la familia, sus sentimientos y emociones, asumiéndose como agentes de su vida cotidiana.

b. Mesa Redonda

Esta técnica, a pesar de que se inscribe dentro del género discursivo, se concibió como un instrumento válido para la investigación en el campo de la niñez, en la medida en que se conforman espacios colectivos amenos en los que en un ambiente de libertad se socializan producciones de los niños y niñas (relatos escritos y gráficos), opiniones y creencias de los participantes, siempre respetando la privacidad de la información, las capacidades y diferencias individuales. En la experiencia investigativa sobre calidad de vida en niños, se utilizó como técnica para la recolección de información en la que se hicieron evidentes reflexiones, discusiones, desacuerdos, acuerdos, en relación con temáticas que eran comunes a todos los participantes.

Los temas a abordar surgieron tanto de las propuestas de los niños (la escuela y los problemas que afrontan los niños en la ciudad) al pensar en factores que eran significativos en su vida, como de la investigadora (cultura y la ciudad en que vivo), al considerarlos aspectos clave en la comprensión de la calidad de vida desde el enfoque teórico. Como eran asuntos de carácter polémico más ligados la vida pública, se consideró pertinente abordarlas mediante esta técnica.

Se realizaron un total de 4 mesas redondas. La primera se denominó “*Mi escuela*” (anexo 6), con la cual se buscó conocer las opiniones y apreciaciones que los niños y niñas tenían a cerca de esta, sus rutinas, espacios, relaciones sociales, tareas, premios, castigos, aspectos agradables y desagradables, entre otros asuntos. Se diseñó en formato de programa de televisión para propiciar una mayor motivación frente a la actividad y vencer el temor que les generaba hablar en público, fue la mesa donde hubo mayor participación y la información recolectada allí fue importante para la comprensión de la escuela como escenario que permea buena parte de la vida de los niños y constituye un aspecto fundamental en la percepción de su calidad de vida.

Aportes a la comprensión de la calidad de vida

Se obtuvo información sobre la importancia que tiene la escuela en su vida, las clases, los profesores, los premios y castigos, la calidad de la educación que reciben, el aspecto físico de la escuela, el recreo, la merienda, las materias que les gustan más o menos, las calificaciones, las tareas, los conflictos con sus compañeros(as) y profesores, la importancia que los padres dan al estudio y las calificaciones, las actividades culturales y deportivas en las que participan, funcionamiento del gobierno escolar y otros espacios de participación, cumplimiento del derecho a la educación, situaciones de agresión de los estudiantes más grandes (de bachillerato) sobre los pequeños, entre otros aspectos.

La segunda mesa redonda denominada “*La ciudad en que vivo*” (anexo 7), tuvo como objetivo identificar los aspectos positivos y los problemas más agudos de la ciudad desde la percepción y vivencia de los niños y niñas.

Aportes a la comprensión de la calidad de vida

Plantearon temas como la contaminación ambiental, la inseguridad, la delincuencia, el exceso de motocicletas que circulan por las calles, los animales enfermos que viven en los espacios públicos, la falta de participación de los niños en los asuntos de la ciudad, la indiferencia de los gobernantes, los pocos espacios que tienen para divertirse, las fallas en el agua y el alcantarillado. Los paisajes hermosos de la ciudad, el mar, la sierra Nevada, los ríos. Hicieron propuestas para que los gobernantes tengan en cuenta las necesidades e iniciativas de la niñez, entre otros aspecto.

Con las 2 últimas mesas se buscó recolectar información sobre pertenencia a la “*cultura caribe*” (anexo 8) y “*problemáticas de los niños en la ciudad*” (anexo 9). Allí se intentó conocer lo que significa para los niños y niñas pertenecer a la cultura caribe e identificar las opiniones y percepciones que estos tienen acerca de las problemáticas que les afectan a ellos/ellas y a sus pares en el contexto local.

Aportes a la comprensión de la calidad de vida

Se establecieron características de la cultura caribe que hacen parte de la identidad en relación con otras regiones del país.

Se identifican problemáticas relacionadas con los derechos de los niños, la participación en el espacio de lo público, el reconocimiento.

Si bien esta técnica forma parte importante del diseño de la investigación, no fue fácil lograr el objetivo propio de la mesa redonda que es promover la discusión a través de argumentos, en razón a que niños y niñas no están acostumbrados a debatir y hablar libre y espontáneamente en público, por lo cual se optó entonces por desarrollarlas o bien en formato de programa de televisión en el que cada uno era un experto invitado, o con un trabajo previo en pequeños grupos y luego exposiciones orales en público.

En las mesas redondas la investigadora asumió el papel de moderadora, formulando preguntas, centrando la discusión en el tema, aunque espontáneamente también los chicos/chicas formulaban preguntas a sus pares e intervenían para ampliar o dar su opinión sobre el tema en discusión en su condición de expertos o público.

c. Diario Personal

El diario personal es una técnica que permite hacer un acercamiento a la visión o representación subjetiva que el participante tiene de su vida, y en general del mundo exterior que le rodea. Al ser un relato libre del participante, posibilita que haya una mayor proximidad a los hechos y expresar con mayor garantía la relación entre los sucesos escritos en el diario y las experiencias vividas por el autor. De ello se deduce que el uso del diario, durante un tiempo prolongado, consigue no sólo reflejar la visión subjetiva de un momento particular, sino comprender de forma global el periodo de tiempo transcurrido durante la realización de los relatos. De esta forma, los fragmentos almacenados día a día consiguen formar una verdadera unidad de comprensión (Sicilia, 1999). Considerando lo valioso de esta técnica para abordar aspectos tanto objetivos como subjetivos de la calidad de vida de los niños y niñas participantes, se les pidió que diligenciaran un diario personal para lo cual se les entregó un cuaderno, en el que ya fuera de manera escrita o a través de dibujos, relataran las diferentes actividades, rutinas, vivencias, sentimientos y pensamientos que experimentaban en el día a día.

La información obtenida de estos diarios fue muy valiosa para conocer diferentes situaciones diarias relacionados con la alimentación, la utilización del tiempo

libre, las rutinas escolares, las relaciones con sus amigos y la familia conviviente y extensa, la percepción sobre su casa y los servicios públicos con que cuenta, entre otros; igualmente fue relevante para capturar eventos o circunstancias clave que tal vez con otras técnicas se hubieran escapado, como por ejemplo algún evento agradable o desagradable, sus preferencias en música, moda, aficiones, entretenimiento, los premios y castigos en casa, sus sentimientos y emociones en el día a día, entre otras situaciones.

En algunos casos se les solicitó de manera explícita que relataran sobre temas como la familia, la alimentación, la descripción de la casa, los servicios públicos y los miedos o temores que experimentaban, la mayor parte de lo escrito o dibujado en los diarios surgió de sus experiencias e intereses y lo asumieron con total libertad y espontaneidad.

A pesar de lo útiles que fueron los diarios para la investigación, hay que resaltar algunas limitaciones que presentaron: en primer lugar, fue difícil lograr que los niños asumieran el hábito de escribir diariamente, considerando que se pidió a los adultos que no intervinieran en este proceso, situación que se explica por el hecho de que a esta edad (7 a 10 años) los diferentes hábitos y responsabilidades son planificadas por sus padres. De otra parte, estos niños y niñas tenían muchas dificultades para mirarse a sí mismos, tal vez porque el sistema educativo y el contexto social en el que se encuentran inmersos no ofrece muchas oportunidades en las que estos puedan expresar sus opiniones, sentimientos, entonces en muchos casos fue asumido como una especie de “tarea”, escribiendo frases cortas, situación que se fue superando en el transcurso de la investigación. Igualmente, algunos niños y niñas expresaron que *“le tenían fobia a la escritura”* por cuanto en la escuela los obligaban a escribir en letra cursiva, con cierto grado de perfección, ejercicio que se les dificultaba, en tanto les resultaba más fácil escribir con letra suelta o *script*. En este caso, ellos y ellas tuvieron la oportunidad de escribir o dibujar de acuerdo con sus preferencias. Además, se presentaron ciertas intermitencias en la escritura por la gran cantidad de deberes escolares para hacer en la casa (de los 12 niños y niñas participantes, 8 escribieron con cierta regularidad, los otros lo hicieron esporádicamente). A pesar de estas dificultades, los niños y niñas asumieron el diario como un amigo e hicieron un ejercicio de escritura valioso para comprender formas de ser, sentir y estar en la vida cotidiana.

d. Entrevista Semiestructurada

Debido al papel protagónico que se le quiso otorgar a la subjetividad de niños y niñas participantes como dimensión fundamental de la calidad de vida y a la importancia de considerar los fenómenos dentro del propio contexto en el que se desarrollan, la entrevista semiestructurada adquirió gran relevancia, al considerar la entrevista de investigación como un espacio de encuentro entre sujetos en el cual se busca descubrir subjetividades (Tonon, 2009). Es un instrumento flexible que intenta hacer hablar al entrevistado adaptándose a su personalidad y a su

particular forma de sentir (Corbetta, 2003, citado en Tonon, 2009). Igualmente permite suficiente amplitud para no obstaculizar la espontánea aparición de nuevas categorías o para permitir que las mismas categorías hasta ahora identificadas se interpreten y signifiquen de manera novedosa. Como lo señala Alonso (1999, p. 228) “la entrevista semiestructurada, pretende mediante la recolección de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia del sujeto entrevistado”; y de esta manera, permite la entrada en un lugar comunicativo de la realidad, donde la palabra es el vector vehiculizante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible.

Estas entrevistas (anexo 10) se realizaron de manera individual tal como ya se planteó, y a través de ellas se abordaron aspectos de la vida personal, familiar, escolar entre otros, y se profundizó en diferentes asuntos abordados a través de otras técnicas, tales como la vida en la ciudad, la educación, la salud, el ambiente, la seguridad, el cumplimiento de derechos, el reconocimiento social, el uso del tiempo libre, la relación con las TIC, etc., con el fin de alcanzar mayores niveles de comprensión de las diferentes dimensiones estudiadas. Debido a que eran muchas las particularidades a abordar, esta entrevista se llevó a cabo en dos sesiones, previniendo el cansancio en los niños y niñas y promoviendo una relación empática, necesaria para que se expresaran libremente.

Se desarrollaron en un sitio ya conocido por los niños y niñas que brindaba las condiciones de comodidad y privacidad. Cada uno/una fue citado en un horario diferente, de manera que estuvieran a solas con la investigadora.

Es importante reiterar que el grupo de los 12 niños y niñas participantes disfrutaron cada uno de los encuentros desarrollados durante la investigación, pues estos siempre fueron acompañados con actividades que les permitieron interactuar con confianza, divertirse y explorar nuevos espacios, poco frecuentes en su vida cotidiana. En el encuentro de cierre, al hacer la evaluación del significado y sentido de la experiencia vivida, los niñas y niños manifestaron que: *“se habían sentido más libres y tenidos en cuenta”*; sentían menos pena (vergüenza) para hablar en público; tenían nuevos amigos y amigas en distintos lugares de la ciudad; aprendieron a compartir más, a escuchar a los otros y nuevas formas para trabajar en grupo; habían pensado y escrito sobre temas diferentes a los que conversan en la escuela y la casa; pudieron hacer propuestas para desarrollar las actividades y se habían sentido importantes; la investigación no es tan difícil, ellas/ellos se convirtieron en investigadores; en fin que *“no querían que la investigación se terminara, así tuvieran que levantarse temprano los sábados”*.

Considerando el sentido político que tienen los estudios en calidad de vida y la participación como expresión de esta condición y ejercicio de derechos, las niñas y niños participantes en el estudio de caso, vivieron esta experiencia en la condición **de iniciada por un adulto (la investigadora) con decisiones compartidas**

con los niños y niñas, sexto de los ocho peldaños en la escalera establecida por Hart (1992), en cuanto:

- 1) Comprendieron los objetivos del proyecto, para qué se hacía y qué se esperaba de ellos/ellas.
- 2) Sabían quién había escrito el proyecto, pero tenían claridad que ellos/ellas podían participar en la toma de decisiones y hacer aportes durante todo el proceso.
- 3) Tuvieron un rol protagónico en la construcción de la información y la validación del conocimiento construido.
- 4) Se respetaron sus formas de enunciación, sus ritmos y formas de participar.
- 5) Se integraron al proceso sus capacidades lúdicas y creativas.
- 6) Se ofrecieron voluntariamente a participar, una vez conocieron el proyecto.

Los aspectos señalados fueron importantes en el proceso investigativo porque permitieron trascender la indagación para avanzar en la transformación, es decir, que al hacer que una investigación sea participativa no solo se crea un marco de referencia para reflexionar y plantear estrategias de solución a problemáticas, sino que el mismo proceso de investigación produce cambios positivos entre los participantes, en cuanto al asumirse como agentes sociales activos, se logra el empoderamiento individual y colectivo que conduce a hacer propuestas, a asumir roles más protagónicos, a tomar decisiones, ejercer más control sobre el entorno inmediato y a ser más críticos frente a los acontecimientos vividos, estos cambios con algunas diferencias individuales, se hicieron evidentes en los niños y niñas del estudio de caso.

e. Grupo Focal

La técnica de los grupos focales según Korman (1986, citado por Aignerren, 2002, p.2) es: “La reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación”. Esta técnica se convierte en un real intercambio de experiencias, ya que habitualmente cuando un entrevistado percibe que su interlocutor tiene una experiencia o una vivencia similar o conocimientos sobre el tema reacciona positivamente; en síntesis, esta situación comunicacional retroalimenta su interés por el tema.

Partiendo de las características del grupo focal se decide utilizar esta técnica en la fase final del trabajo de campo y luego de haber realizado un análisis previo de la información recolectada, con el fin de complementarla, lograr una adecuada saturación de los subtemas y temas y ampliar las comprensiones logradas hasta el momento.

A través de estos espacios se buscó crear un ambiente de discusión frente a temas que no fueron suficientemente explorados como pertenencia a la cultura caribe,

con el propósito de explorar a mayor profundidad lo que significa para los niños y niñas estudiados pertenecer a determinada cultura, igualmente los temas del ejercicio los derechos, el reconocimiento social y la participación en la esfera de lo público. Además de discutir temas que necesitaban mayor ampliación se incluyeron preguntas referentes a las hipótesis interpretativas emergentes por parte de la investigadora, relacionadas con la escuela y con la familia, sobre las cuales, era necesario contar con la opinión de otros niños y niñas para evitar interpretaciones erradas.

Además, el grupo focal fue importante en el proceso de triangulación, como soporte de rigor científico en la investigación cualitativa, entendida desde Taylor y Bogdan (1994) como la combinación dentro de un mismo estudio de distintos métodos de recolección de información o de fuentes de datos. La triangulación es una forma de protegerse contra las tendencias del investigador, así como de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes.

Se organizaron tres grupos focales en tres instituciones educativas diferentes¹⁶, con treinta niños y niñas (10 en cada una, 5 niños y 5 niñas). La sesión se desarrolló en las mismas instalaciones, durante la jornada escolar, en un lugar apropiado cedido por el director/a. Los chicos y chicas fueron escogidos por los docentes responsables de cada grupo en los grados 2°, 3°, 4°, y 5° de primaria, previa reunión con ellos en la que se presentaron aspectos centrales de la investigación y se establecieron los tres criterios para la selección: querer participar, pertenecer a estratos tres y cuatro, hablar con claridad.

En la actividad se siguió el siguiente protocolo (ver anexo 11):

- 1) Presentación de la investigadora, del miembro del equipo de apoyo acompañante y de cada uno de los niños y niñas.
- 2) Explicación general de la investigación que se estaba desarrollando, el motivo de esta conversación colectiva y la importancia de la información que ellos/ellas compartieron.
- 3) Acuerdo sobre el anonimato. Explicación de las reglas de juego para la participación: escuchar, respetar el uso de la palabra, hablar de manera clara y pausada, respetar las opiniones de los demás así sean contrarias a las propias, contradecir o expresar desacuerdos sin agredir al otro/otra.
- 4) La investigadora formuló preguntas para provocar la conversación, hizo comentarios sobre algunas respuestas, solicitó aclaraciones y cuando es necesario centró la atención en el tema.
- 5) Conclusiones y devolución de la información.
- 6) Agradecimiento y despedida.

16. Se seleccionaron tres instituciones de donde provenían algunos de los doce niños y niñas participantes.

Aportes a la comprensión de la calidad de vida

Utilización del tiempo libre, relación con los padres/madres y hermanos, premios y castigos en el hogar y la escuela, sentimientos y emociones presentes en la vida cotidiana, relaciones sociales y ambiente escolar, participación, reconocimiento y ejercicio de derechos, percepción de la ciudad, percepción de la situación económica de la familia, proyección al futuro.

Se presenta a continuación una tabla que sintetiza las técnicas de recolección de la información.

Tabla 2. Técnicas de Recolección de información

Técnicas participativas colectivas (9 actividades)	Técnicas participativas individuales (2 actividades)	Secuencia en el desarrollo de las técnicas
Talleres lúdico-reflexivos 4: 1.Reconociéndome 2.Expreso mis emociones y sentimientos 3.Un día en mi familia 4.Mi tiempo libre Mesas redondas 4 1.La escuela 2.La ciudad en que vivo 3. Cultura caribe 4.Los problemas de los niños en la ciudad Grupo focal 1	Entrevista semiestructurada Diario de campo	Se desarrollaron inicialmente los talleres lúdico-reflexivos 1 y 2, luego la mesa redonda sobre la escuela. A continuación se intercalaron los talleres lúdico-reflexivos con las mesas redondas, luego se desarrolló la entrevista semiestructurada y finalmente los grupos focales. El diario personal fue transversal, se desarrolló a lo largo del proceso de investigación.

3.6. El proceso de análisis e interpretación de la información

El análisis de la información o el tratamiento de los datos, independientemente del tipo de investigación, juegan un papel determinante en el carácter científico de los resultados que de ella se obtengan. Desde la investigación cualitativa se podría definir el análisis como el proceso a través del cual vamos más allá de la información, para acceder a la comprensión/interpretación del fenómeno en estudio mediante la expansión de los datos más allá de la narración descriptiva. Sin embargo, esta definición tan amplia no genera consensos entre los investigadores, tampoco los hay sobre las técnicas y estrategias para llevarlo a cabo. A pesar de lo anterior, es claro que este proceso debe ser riguroso y responder o ser consecuente con el enfoque epistemológico-metodológico de la investigación así como en los objetivos, el contexto en el que se desarrolla, los sujetos participantes y con los recursos en los que se soporta el proceso.

Considerando lo expuesto, se decide optar por el análisis temático como procedimiento para el análisis de la información recolectada en la investigación sobre calidad de vida en niños y niñas, ya que esta opción se enmarca dentro de la fenomenología social propuesta por Alfred Shutz (1967), entendida como una teoría comprensiva e interpretativa de la acción social que explora la experiencia subjetiva en el mundo de la vida cotidiana de las personas, en el que prima el “sentido común”. Desde este planteamiento, se considera que las personas que viven en el mundo de la vida cotidiana son capaces de atribuir significado a una situación; por tanto, es el significado subjetivo de la experiencia lo que constituye el tema de estudio. Schutz (1973) planteó tres postulados esenciales que deberían seguirse durante el proceso:

- El postulado de la consistencia lógica: el investigador debe establecer el mayor grado de claridad en el marco conceptual y la metodología aplicada, y estos deben seguir los principios de la lógica formal.
- El postulado de la interpretación subjetiva: el modelo debe basarse en el significado subjetivo que el “actor” –sujeto de la investigación– tiene de la acción, siendo la naturaleza de los datos la experiencia expresada por los participantes del estudio, bien sea pasada, presente o anticipada, y esos datos son captados y transcritos como texto.
- El postulado de la adecuación: debe haber coherencia entre las tipificaciones que el investigador construye y las que se encuentran en la experiencia de sentido común; el modelo debe ser reconocido y comprendido por los actores participantes.

Estos postulados son asumidos desde el análisis temático, definido como un método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recogida, para

inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno estudiado (Braun y Clarke, 2006). Al identificar, establecer e informar temas y estructuras, permite revelar tanto las experiencias, significados y realidades de los sujetos, como examinar las circunstancias en que los eventos, realidades, significados y experiencias son efectos de los discursos de la sociedad.

El análisis de la información en esta investigación se desarrolló teniendo en cuenta las 6 fases del análisis temático (Braun y Clarke, 2006), que son: 1) familiarización con los datos; 2) generación de categorías o códigos iniciales; 3) búsqueda de temas; 4) revisión de temas; 5) definición y denominación de temas; 6) producción del informe final.

Fase 1: Familiarización con los datos (información)

Esta primera fase se realizó en paralelo con el trabajo de campo, consistió en la transcripción literal de la información obtenida e identificación de elementos de análisis preliminar, lo cual fue el resultado de una lectura y relectura de la información. Las transcripciones fueron numeradas de acuerdo con el orden en el que se iba obteniendo la información, al igual que en ellas se utilizaron convenciones (nombres asignados) para proteger la identidad de los sujetos.

Fase 2: Generación de códigos iniciales

Una vez se logró la familiarización con los datos, se procedió a realizar el proceso de codificar, el cual consiste en organizar la información en grupos de un mismo significado, para lo cual se fragmenta toda la información en citas pequeñas a las cuales se va asignando un código. Dado el gran volumen de información, se utilizó para este proceso el software Atlas ti. Se trabajó con los dos tipos de codificación: teórica e inductiva, es decir se establecieron unos códigos previos los cuales surgieron de la familiarización con la teoría, adicionalmente y también a medida que se fue analizando la información, surgieron nuevos códigos.

Fase 3: Búsqueda de temas

Ya clasificada la información en códigos, se procedió a la búsqueda de temas, es decir la generación de unas categorías más abarcadoras que agruparon los códigos iniciales y que permitieron darle un sentido y estructura a la información.

Fase 4: Revisión de temas

Dado que el proceso de análisis no es lineal, se hicieron ejercicios de recodificación de la información, tarea necesaria debido a la amplitud de los temas y la necesidad de avanzar en la delimitación del contenido, para no excederse.

Fase 5: Definición y denominación de temas

Una vez definidos los temas, se procedió a jerarquizarlos, de manera que permitieran dar una interpretación global del tema de investigación.

Fase 6: Redacción del informe final

La redacción del informe se realizó a través de un proceso de triangulación interpretativa, en el cual se fue construyendo el contenido del objeto de estudio, es decir la comprensión de la calidad de vida de los niños y niñas a partir de la voz de tres actores: la de los sujetos de investigación, las cuales se representan en las citas textuales; la de los investigadores a través de sus descripciones e interpretaciones; y la de los fundamentos teóricos e investigativos, que permitieron comprender la información recolectada en un contexto más global.

A continuación se presenta el ejercicio de análisis temático con uno de los temas centrales de la investigación:

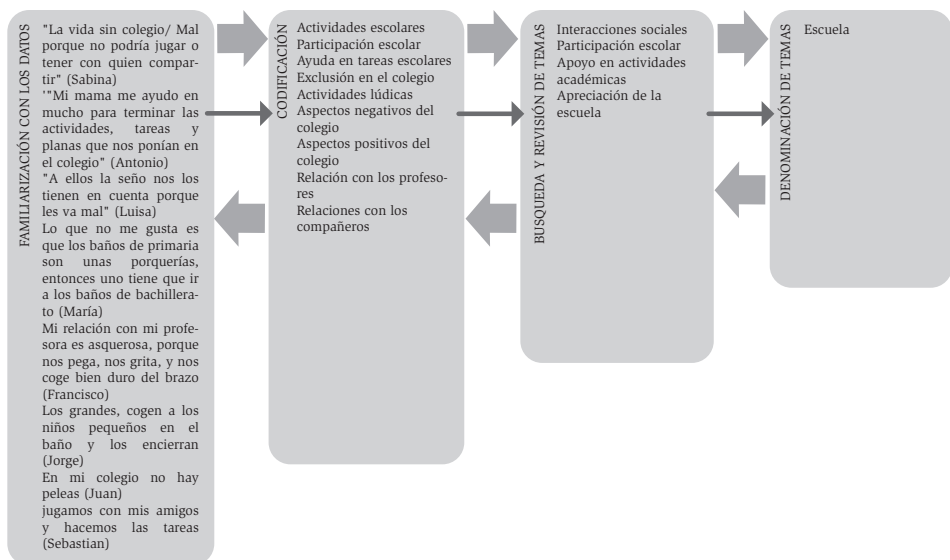


Ilustración 3. Proceso del análisis temático

3.7. Criterios de rigor metodológico

En esta investigación se comparte lo planteado por Le Compte y Goetz (1982), en el sentido de que aplicar los criterios de la investigación cuantitativa (confiabili-

dad y validez) a la cualitativa, contradice la filosofía, el propósito y la intención de la perspectiva cualitativa, que es descubrir significados profundos, interpretaciones y atributos de calidad de los fenómenos estudiados, más que obtener resultados cuantitativos mensurables. Para autores como Leininger (2003) es preocupante el uso de criterios cuantitativos por parte de investigadores cualitativos para interpretar, explicar y apoyar los hallazgos de sus investigaciones. Usar estos criterios reduce la credibilidad de los resultados, en tanto los paradigmas de los que se derivan son radicalmente diferentes, por tanto los criterios para evaluar la producción científica también deben serlo.

En consonancia con lo planteado en esta investigación se asumen los criterios propuestos por Leininger (2003)

1. La *credibilidad*, alude al valor de “verdad” o “verosimilitud” de la información recolectada por el investigador por medio de observaciones prolongadas e interacción dinámica con los informantes. También se entiende como la verdad tal como la conocen, la experimentan o la sienten profundamente las personas que participan en la investigación; se interpreta a partir de los hallazgos con la evidencia co-participante –lo que incluye realidades objetivas, subjetivas e intersubjetivas–.
2. Tal como se ha descrito en el trabajo de campo, la interacción con los niños y niñas participantes se hizo a través de un tiempo prolongado, ellos/ellas participaron activamente en diversas actividades diseñadas para que pudieran enunciar y plasmar sus vivencias y percepciones en torno a las dimensiones objetivas y subjetivas de su calidad de vida, en un diálogo fluido que convocó y respetó las voces de todos/todas las participantes en el estudio.
3. La *posibilidad de confirmación*, consiste en corroborar directamente y de manera asidua lo que el investigador ha escuchado, visto, experimentado, recopilado, con respecto al asunto investigado; comprende la confirmación con los informantes de los hallazgos e interpretaciones del investigador, mediante espacios de puesta en común y devolución de información.
4. En cada una de las actividades cumplidas hubo un espacio no solo para evaluar las actividades desarrolladas, sino de manera especial para socializar los hallazgos y las interpretaciones elaboradas por la investigadora. Los niños y niñas participantes pudieron corroborar o disentir de las interpretaciones hechas. En caso de desacuerdo se generó un diálogo que permitió clarificar, complementar y/o corregir. Igualmente se pusieron en común los aspectos centrales de los resultados incluidos en el informe final.
5. El *significado en contexto*, se deriva de tener en cuenta el contexto particular en el que se desenvuelven las personas participantes en la investigación, y los significados específicos que tienen para ellos las experiencias vividas, lo cual es determinante para lograr una comprensión e interpretación adecuadas y avizorar la posibilidad de aplicación de los resultados en contextos similares.
6. Los niños y niñas participantes permitieron conocer aspectos cruciales de su vida personal, familiar, escolar, comunitaria y social, que facilitaron la com-

prensión e interpretación del contexto particular en el que transcurre su vida y el significado que ellos/ellas le asignan. Este conocimiento elaborado a través del consenso intersubjetivo puede ponerse en relación con otras investigaciones desarrolladas con sujetos en circunstancias semejantes.

7. Los *patrones recurrentes*, son los casos, opiniones, percepciones, secuencias de acontecimientos, experiencias o modos de vida que se repiten y tienden a formar patrones y a ocurrir una y otra vez de maneras determinadas, en contextos similares o diferentes.
8. Al explorar de manera reiterada a través de diversas técnicas (talleres, mesa redonda, entrevista semiestructurada) con el grupo base de la investigación y el grupo focal, se pudieron establecer percepciones, sentimientos, vivencias, deseos, aspiraciones, problemas recurrentes, que dieron origen a los temas y códigos que se constituyeron en elementos centrales para la comprensión e interpretación de la información.
9. La *saturación*, se refiere a la necesidad de incluir toda información que se considere relevante, a la inmersión total en los fenómenos para conocerlos profunda y exhaustivamente. Igualmente, ya que el investigador no encuentra de parte de los informantes más explicación, interpretación o descripción del fenómeno estudiado, tiende a haber una redundancia, obteniendo la misma o similar información a través de diversas formas de indagación.
10. Tal como se ha explicado la información se obtuvo por diversos medios y con distintos participantes y, los temas previstos y emergentes fueron explorados a fondo hasta agotar las posibilidades de respuesta en el tiempo y espacio de la investigación.
11. La *posibilidad de transferencia*, radica en que los resultados particulares de una investigación cualitativa se pueden transferir a otro contexto o situación similar y siguen preservando los significados, las interpretaciones y las inferencias del estudio completo. Como el propósito de la investigación cualitativa no es producir generalizaciones, sino más bien comprensión y conocimiento en profundidad de fenómenos particulares, el criterio de transferencia se centra en las similitudes generales de los hallazgos bajo condiciones, contextos o circunstancias determinadas.

Es importante también en la sustentación del rigor metodológico de la investigación la **auditabilidad**, propuesta por Lincoln y Guba (1985) y entendida como la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho. En este estudio se cumplieron revisiones periódicas desde dos perspectivas: la de la directora de la tesis que no solo evaluó todo el proceso y los instrumentos de recolección de información sino que acompañó una sesión de trabajo de campo con las niñas y niños participantes, y la del grupo de doctorantes y docentes de la línea de investigación en Políticas Públicas de Niñez y Juventud, ante los cuales se socializó el proyecto y los avances de su desarrollo.

3.8. Consideraciones éticas

Por tratarse de una investigación con niños y niñas se enmarcó en unas consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta antes, durante y después del estudio, al considerar los diversos factores de vulnerabilidad presentes en su vida y la responsabilidad que asumimos los adultos de evitar cualquier riesgo. Los principios éticos básicos son el derecho a ser respetados, tratados con dignidad, escuchados y tenidos en cuenta y a mantenerse libres de cualquier abuso o explotación.

Antes de iniciar el trabajo de campo todos los adultos participantes tuvimos la oportunidad de reflexionar sobre la trascendencia de estos principios y discutir sobre posibles situaciones que pudieran transgredirlos.

Se siguieron los siguientes protocolos:

1. Obtener el consentimiento de las personas para hacer parte del proceso investigativo, partiendo de la propia decisión de los niños y niñas y el consentimiento informado de sus padres y/o madres, asegurando que habían comprendido suficientemente su papel.
2. Informar a los participantes sobre el propósito, alcance y tiempo estimado de duración de la investigación.
3. Propiciar la participación activa de los niños y niñas considerando este derecho como facilitador para el cumplimiento de los demás principios.
4. Aclarar que se podía abandonar el estudio en cualquier momento o dejar de asistir a las sesiones en caso de necesidad.
5. Garantizar la confidencialidad sobre la información recabada en la investigación, para lo cual se previó que todos los datos fueran registrados y procesados bajo el anonimato.
6. Asegurar la integridad física y emocional de los niños y niñas participantes reduciendo al mínimo los riesgos en los procedimientos investigativos.
7. Informar a los participantes que podían contar con la investigadora en caso que surgieran dudas o problemas y la permanente disposición a atender sus solicitudes, procurando una relación fraterna y honesta.
8. Dar a conocer a las personas y las instituciones involucradas en la investigación los resultados del estudio.
9. Permanente vigilancia y reflexividad sobre el papel de los adultos para evitar que preconcepciones, recuerdos, prejuicios, se hicieran presentes en la relación y pudieran distorsionar los procedimientos y la información recogida o invadir indebidamente la privacidad de los participantes.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Atrapados en las trampas del pánico, los niños de clase media están cada vez más condenados a la humillación del encierro perpetuo. En la ciudad del futuro, que ya está siendo ciudad del presente, los tele niños, vigilados por niñeras electrónicas, contemplarán la calle desde alguna ventana de sus telecasas: la calle prohibida por la violencia o por el pánico a la violencia, la calle donde ocurre el siempre peligroso, y a veces prodigioso, espectáculo de la vida (p.21).

Eduardo Galeano, Patas arriba:
la escuela del mundo al revés

En este capítulo se aborda la comprensión e interpretación de las evidencias empíricas de la investigación teniendo como referencia las preguntas, los objetivos y los fundamentos teóricos que orientan y sustentan esta búsqueda.

Los talleres lúdico-reflexivos, las mesas redondas, las entrevistas semiestructuradas, el diario personal y los grupos focales, permitieron tener un acerca-

miento genuino a la vivencia expresada y sentida por los niños y niñas participantes, haciendo posible configurar símbolos, significados y significantes que les ayudaron encarnar y habitar su propio discurso sobre la calidad de vida, y a la vez impulsaron el diálogo-discurso-acción, que permitió reflexionar, hacer conjeturas, reinterpretar y construir paulatinamente una visión consensuada sobre sus vivencias y percepciones. A partir de esta densa y variada información se configuraron los temas y códigos que recogen lo que para ellos/ellas es crucial en su calidad de vida. Algunos tópicos fueron propuestos por la investigadora desde la teoría con el propósito de provocar la reflexión de los/las participantes, la mayoría surgieron de las percepciones, aspiraciones, sentimientos, evaluaciones, hechos y deseos expresados por los chicos y chicas. Así se configuraron los temas finales: condiciones de vida, familia, amigos, escuela, vida pública, derechos, uso de tecnologías y satisfacción con la vida.

Tabla 3. Dimensiones de la calidad de vida

TEMAS	CÓDIGOS
CONDICIONES DE VIDA	-Situación económica y laboral de los padres -Vivienda -Alimentación -Salud -Medio ambiente -Espacios para recreación/juego
FAMILIA	-Composición familiar -Actividades y tiempo compartido -Relación con padres/madres/hermanos -Relación con familia extensa -Formas de apoyo y control
AMIGOS	-Procedencia de amistades -Actividades que comparten
ESCUELA	-Interacciones sociales -Participación escolar -Apoyo en actividades académicas -Apreciación de la escuela
VIDA PÚBLICA	-Integración y participación en la comunidad -Reconocimiento público -Apreciación de la vida de niños y niñas en la ciudad

TEMAS	CÓDIGOS
DERECHOS	-Conocimiento y ejercicio de derechos -Cumplimiento/vulneración de derechos
USO DE TECNOLOGÍAS	-Tipo de tecnologías -Uso de esas tecnologías -Función que cumplen en la vida diaria
SATISFACCIÓN CON LA VIDA	-Emociones y sentimientos -Autoconcepto -Metas y valores personales -Apreciación global de felicidad

Fuente: Elaboración de la autora como resultado del trabajo de campo.

A continuación se desarrolla cada uno de los temas con los respectivos códigos que los describen a través de las narrativas que los niños y niñas construyeron sobre su calidad de vida, destacando los aspectos comunes, reiterativos y aquellos que se consideran singulares o extremos. Durante todo el proceso de investigación se animó al máximo la participación de los niños y niñas, respetando las formas enunciativas de sus percepciones, asumiéndolos como interlocutores válidos desde sus propios lenguajes plenos de sentido, sus mundos y biografías. Cada uno de los temas se titula con expresiones propias de los participantes, seguidamente se desarrollan los códigos correspondientes al tema, que expresan el sentido general o los elementos más relevantes y se hace la interpretación teniendo como referencia el marco teórico construido y nuevos autores requeridos para dar cuenta de lo emergente.

4.1. Percepción sobre las condiciones de vida: *Somos medio ricos y medio pobres* (Sebastián, 7 años, estrato 3)

Corresponde este apartado a los aspectos relacionados con las condiciones de vida de los niños y niñas, considerados desde el concepto de calidad de vida como una dimensión objetiva en tanto podría ser objeto de evaluación externa. Está asociada con la situación económica y laboral de los padres, la vivienda, la alimentación, la salud, el medio ambiente, la recreación y el juego.

4.1.1. Situación económica y laboral de los padres

Al referirse a la percepción sobre la situación económica, los niños se ubican en un punto intermedio... *somos medio ricos y medio pobres*, y lo describen de

manera más clara argumentando: *la situación de mi familia es regular. Yo soy un niño rico y pobre. Pobre en la parte que a veces nos toca hacerlo con tarjeta de crédito y tenemos que pagar cuotas y rico que a veces tenemos platica para gastar* (Francisco, 9 años, estrato 4). O bien algunos expresan que: *mis padres tienen poca plata, pero tienen* (Ana, 9 años, estrato 4; Jorge 7 años, estrato 3); *tenemos menos plata y cosas que los niños ricos, pero más que los niños pobres* (Daniel, 8 años, estrato 4).

Un aspecto ligado a la situación económica es la percepción sobre la estabilidad laboral de los padres, algunos manifiestan que estos están desempleados, otros que tienen trabajos inestables, y los que son estables tienen horarios muy extendidos, así lo expresaron: *yo creo que en mi casa debería haber más dinero para vivir, mi mamá está desempleada porque cerraron el colegio donde ella trabajaba como secretaria... y mi papá trabaja en una empresa que pesca y vende pescado, a veces le va bien y otras veces gana poco* (María, 8 años, estrato 3); *mi mamá tiene un trabajo inestable, la pueden echar en cualquier momento...* (Francisco, 9 años, estrato 4); *mi mamá está todo el día en la clínica, mi papá trabaja 24 horas, son médicos y casi no descansan...* (Lila, 10 años, estrato 4); *tienen trabajos seguros, los dos son profesores, mi papá en una universidad y mi mamá en un colegio* (Daniel, 8 años, estrato 4); *si mis padres pierden el trabajo la situación se pondría difícil, porque de eso vivimos, no tenemos más nada* (Ana, 9 años, estrato 4); *mi mamá pasa todo el día buscando trabajo, hace tiempo que no consigue y mi papá trabaja en un almacén como vendedor... pero gana poco* (Antonio, 10 años, estrato 3); *mi papá es ingeniero y se quedó sin trabajo hace como seis meses... ahora está buscando trabajo en otras ciudades porque aquí no consigue, están pensando en irse para otra parte... todos... toda la familia* (Juan, 9 años, estrato 4); *mi papá trabaja como cocinero en un restaurante del supermercado y mi mamá en una empresa de celulares* (Sebastian, 7 años, estrato 3); *mi mamá es comerciante, hace negocios, vende ropa* (Jorge, 7 años, estrato 3); *mi mamá trabaja haciendo artesanías y mi padrastro en la electrificadora* (Sabina, 8 años, estrato 3).

4.1.2. Vivienda

Respecto de la vivienda, algunas son de propiedad de la familia y en otros casos son alquiladas; en general cuentan con servicios públicos básicos como gas, electricidad, agua, teléfono y la mayoría con internet y televisión por cable; algunos de estos servicios les producen malestar: *el agua en Santa Marta es sucia, sale negra por la llave, en mi casa hay purificador* (Lila, 10 años, estrato 4); *las alcantarillas por mi casa cada vez que llueve se rebosan y huele espantoso* (Violeta, 10 años, estrato 3). En cuanto a las apreciaciones sobre sus viviendas, algunos se sienten conformes y lo expresan en frases como: *a mi casa no le cambiaría nada, me gusta todo lo que hay adentro* (Ana, 9 años, estrato 4); otros expresan su malestar como el caso de María (8 años, estrato 3): *no me siento muy contenta con mi casa, porque se llena mucho de agua cuando llueve a veces no puedo salir porque el agua está sucia; y a otros les gustaría disfrutar de los beneficios de tener casa*

propia como lo manifiesta Antonio (10 años, estrato 3) *...me gustaría mudarme a una casa, que sea de nosotros, no importa si es pequeña;* (Luisa, 7 años, estrato 4) *mi casa se la prestó una señora a mi mamá por unos días y ya cuando consigamos una que sea de nosotros puedo pintar mi cuarto y decorarlo como yo quiero, también sembrar plantas porque a mí me gusta la jardinería y tener mascotas.*

4.1.3. Alimentación y salud

Las condiciones de vida están igualmente relacionadas con la alimentación y la salud, para el caso de los niños y niñas de esta investigación, tal como lo relataron en su diario, reciben las comidas básicas. El desayuno consiste en el consumo de cereales, embutidos, plátano (guineo) con queso –comida típica de Santa Marta–, puré de papa, huevos, pan, arepa. En el almuerzo consumen arroz, una porción de carne, pollo o pescado, algunas verduras, a veces patacón o papas fritas y algo de ensalada –a la mayoría le gustan poco las verduras–, jugo de alguna fruta propia del trópico o gaseosa. La merienda la compran en el colegio y consiste en algún refresco, bebida gasificada o de malta, alimentos fritos (empanadas o deditos), perros calientes o sándwiches. En la tarde antes de la cena consumen galletas o pan con una bebida gasificada o jugo de frutas, y en la cena algunos comen lo que los padres compran en restaurantes, salchichas con papas, porciones de pizza, sándwiches, espaguetis, gaseosa o jugo de frutas. En algunos casos se evidencian dificultades económicas, uno de los niños comentó: *mi papá le debe a unos amigos porque a veces presta plata para la comida* (Antonio, 10 años estrato 3).

En el ámbito de la salud, las enfermedades más comunes son: fiebre, gripa, dolor de estómago, diarrea, dolor de cabeza, tos y caries dentales; a algunos cuando se enferman les dan medicamentos recurriendo a la automedicación, en casos más delicados los llevan al médico o al odontólogo. En general, no reciben un seguimiento médico u odontológico sistemático. Las conductas de riesgo que relatan, están relacionadas con jugar con fuego, tomar licor, porque el papá o algún familiar cercano se lo proporcionó o a veces montar en bicicleta por lugares peligrosos donde los pueden atropellar o atracar.

4.1.4. Medio ambiente

Con respecto al medio ambiente los niños y niñas perciben a la ciudad como sucia, desorganizada e insegura, al respecto comentaron: *en Santa Marta hay contaminación... en el río y el mar hay mucha basura, en las carreteras, el agua del alcantarillado se sale cuando llueve* (Daniel, 8 años, estrato 4); *la gente va distraída y bota la basura por donde va pasando* (Luisa, 7 años, estrato 4); *hay muchos perros y gatos enfermos por la calle* (Sebastián, 7 años, estrato 3); *demasiadas motos que no dejan cruzar la calle* (Sabina, 8 años, estrato 3); *atracan, roban y matan a la gente, hay mucho peligro..* (Ana, 9 años, estrato 4).

4.1.5. Espacios para recreación y juego

Ligado a lo anterior también manifiestan que son escasos los espacios donde ellos pueden salir a recrearse o jugar y los que hay o están lejos de sus viviendas o no asisten porque no pueden ir solos y los adultos no los llevan, así se expresaron: *hay muy pocos parques y están viejos y dañados, el que está por mi casa está destruido* (Daniel, 8 años, estrato 4); *no me llevan, y no puedo ir solo porque aun soy niño y no sé todo el camino* (Jorge, 7 años, estrato 3); *había un parque pero lo dejaron destruir y entonces ahí se reúnen señores a consumir vicio* (Lila, 10 años, estrato 4); *hay una cancha cerca de mi casa pero yo jamás voy allá, porque mi mama dice que están atracando mucho y un día atracaron a una señora* (Luisa, 7 años, estrato 4). Debido a estas situaciones, los niños y niñas ocupan su tiempo libre en actividades sedentarias como ver televisión, utilizar el computador, jugar en el Xbox. Solo dos de los participantes que viven en conjuntos residenciales cerrados, comentan que pueden salir a jugar con sus vecinos en el parque de la urbanización.

Desde la perspectiva del desarrollo humano (Max Neef, 1998, Sen, 2000, Nussbaum, 2005, 2012), se establece la necesidad que tienen las personas de contar con bienes materiales o tangibles: ingreso, alimentación, salud, vivienda, medio ambiente propicio y recreación, para potenciar sus capacidades, aumentar sus oportunidades y contribuir al logro de una buena calidad de vida.

La pertenencia de los niños y niñas participantes en la investigación a estratos medios de la sociedad podría hacer pensar que estos aspectos básicos en la vida de una persona son atendidos de manera satisfactoria, sin embargo ellos y ellas nos dieron importantes pistas para considerar que están distantes de ser favorables para la mayoría.

Los chicos y chicas participantes revelaron su vulnerabilidad y la de sus familias en aspectos relacionados con la situación económica y laboral de los padres: desempleados, con trabajos inestables o devengando salarios que no cubren los gastos de la familia, circunstancias que ven como amenaza en el presente y proyectan a futuro, en cuanto incidirá en los planes que tienen para sus vidas. Su percepción es clara, son “medio ricos y medio pobres” –a veces tienen dinero para gastar y otras veces tienen que recurrir al crédito o a la abstención–. Percepción contraria tienen aquellos cuyos padres cuentan con un trabajo relativamente estable y bien remunerado, ellos/ellas se sienten más seguros y confiados en que tienen asegurado el apoyo económico para cubrir sus necesidades y gustos y, para continuar pensando en lo que quieren ser cuando estén más grandes, al respecto Lila (10 años, estrato 4) afirmó: *El futuro está seguro, porque yo ya estoy pensando en que estudiar... diseño de modas... mi familia me va a apoyar con la plata que necesite*; Daniel (8 años, estrato 4): *me imagino jugando futbol... siendo profesor, mis padres me apoyan en todo lo que yo escoja*.

De los 24 padres y madres de los niños y niñas participantes, 9 cuentan con trabajo formal relativamente estable y con una remuneración segura, desempeñándose como docentes, profesionales de la salud e ingenieros; 5 están desempleados; y 10 están entre los que tienen pequeños negocios por su cuenta o tienen un trabajo a término fijo del que pueden ser despedidos en cualquier momento.

Circunstancias relacionadas con la vivienda, contar o no con casa propia, también inciden de manera significativa en la percepción de bienestar, quienes viven en casa propia se muestran a gusto y la valoran independientemente de su tamaño o ubicación. Quienes viven en casas de alquiler añoran que su familia pueda adquirir una que les permita tener un espacio propio donde puedan plasmar algo de la identidad y del sentido estético que van construyendo. De las 12 familias, 5 viven en casas de alquiler y 7 en casas de su propiedad.

Las situaciones descritas coinciden con los planteamientos del informe de la Comisión Económica para América Latina –CEPAL– (Franco, Hopenhayn y León, 2011), titulado *Cambia y crece la clase media en América Latina: una puesta al día*, también con el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010) *Perspectivas económicas para América Latina: en qué medida es clase media América Latina, en los cuales se destaca que en los diez países más poblados de la región el número absoluto de hogares de estrato medio se elevó en más de 50 millones en los últimos 16 años. Sin embargo, este dinámico crecimiento de la clase media no ha sido uniforme a lo largo de la región, se mueve en unos márgenes que van desde Uruguay, donde cerca del 56 % de la población está constituida por estratos medios, a Bolivia y Colombia, que cuentan con unos estratos medios que representan aproximadamente un tercio de su población, pasando por México y Chile, donde este grupo representa más o menos el 50 %. En la ciudad de Santa Marta (Colombia) donde se desarrolló la presente investigación, los sectores medios constituyen aproximadamente el 30 % de la población (Departamento Nacional de Planeación, censo, 2005).*

Según la OCDE (2010) diversos factores posibilitaron estos cambios: en la *historia corta* cabe destacar a nivel macro las mayores facilidades de financiación que tuvieron los países de la región y la fuerte demanda por muchos de los productos regionales exportables. En la *historia larga* se derivan de transformaciones de desarrollo lento, como la reducción de la tasa de dependencia familiar y el aceleramiento de la incorporación de mujeres al mercado laboral.

Todo esto ha configurado una clase media con unas características propias que la hacen diferente del estereotipo de concepto que se tiene de la clase media en la mayoría de los países de la OCDE¹⁷. Su poder adquisitivo, su nivel educativo y su nivel de seguridad del empleo, son diferentes a los de las economías más

17. Hacen parte de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) los 34 países con mayores desarrollos económicos y sociales.

avanzadas. Por eso, cuando se hace referencia a la clase media latinoamericana realmente se alude a un segmento de la población que ha superado la pobreza pero que es:

económicamente vulnerable y, en numerosos aspectos, tiende a estar más cerca de los desfavorecidos que de los acomodados. Por ejemplo, pocos jefes de hogar de estrato medio poseen un título universitario, y muchos de ellos son trabajadores informales o corren el riesgo de caer en la pobreza en caso de enfermedad o desempleo. [...]. Esta vulnerabilidad está estrechamente relacionada con la desigualdad, persistente y profundamente enraizada en la región... (p. 12)

La clase media latinoamericana, vive bajo la amenaza real de movilidad social descendente (OCDE, 2010). La precaria posición de los estratos medios latinoamericanos tiene mucho que ver con los elevados niveles de desigualdad económica, que imperan en la mayoría de los países de la región, –en Colombia estos niveles de desigualdad son extremos, en cuanto ocupa el segundo lugar como el país más desigual de América Latina y el cuarto en el mundo (Revista Semana, marzo 12 de 2011)–. También se relaciona con una estructura de instituciones e incentivos económicos que, con demasiada frecuencia, ha recompensado la captación de rentas por encima de la iniciativa empresarial del sector formal, por ejemplo.

Se conforman, entonces, clases medias diversas, dependiendo de la situación laboral, familiar y social, que presentan variadas situaciones e intensidades de fragilidad física, social, económica y psicológica, tal como se evidencia en los relatos de los niños y niñas participantes.

Esta vulnerabilidad está estrechamente ligada al hecho de que no se han constituido en una prioridad para el Estado, desde las políticas públicas, en cuanto no se presta atención a problemas como los elevados niveles de informalidad en el trabajo, la fragilidad de estas familias en cuanto no reciben el apoyo requerido a través de las redes de protección social cuando pierden el empleo o sus fuentes de ingreso, a que es una población en proceso de envejecimiento que tendrá cada vez más dificultades para acceder al mundo del trabajo, y a las escasas posibilidades de acceder a una educación pública de calidad para continuar procesos formativos que les permitan responder a la creciente competitividad del mundo laboral. También inciden problemas como la mala calidad de los servicios públicos, que los obliga a recurrir a los prestadores privados –con presión indebida sobre sus ingresos– o abstenerse de contar con bienes elementales como servicios de salud o una alimentación adecuada, situaciones que amenazan el desarrollo integral e incrementan la amenaza de movilidad social descendente.

Tal como plantea el informe de la OCDE (2010), para reducir esa vulnerabilidad y garantizar que los grupos de ingresos medios desempeñen una función mayor en el desarrollo económico, se precisan políticas que potencien la movilidad social

ascendente. Esto implica ingresos y pensiones que eviten a los trabajadores actuales caer más adelante en la pobreza, pero también mejores políticas educativas que contribuyan de forma sustancial a asegurar que los niños pertenecientes a esos grupos de ingresos medios cuenten con recursos más seguros que los de sus padres, al tiempo que mejoran la productividad y la competitividad de toda la economía en su conjunto. Al respecto, la política fiscal puede desempeñar un papel esencial para el financiamiento de las reformas y los programas necesarios, y para hacer participar a la clase media latinoamericana en la renovación del contrato social, promoviendo así la movilidad ascendente y mayor justicia, equidad, estabilidad y cohesión en las sociedades latinoamericanas y de manera particular en la sociedad colombiana.

En referencia a otro aspecto considerado por Sen (2000), como fundamental para lograr un desarrollo integral como es la nutrición, se encuentra que las dietas que minuciosamente relataron en sus diarios de campo y comentaron en la entrevista, están distantes de ser saludables, tal como se establece en las guías alimentarias para la población colombiana mayor de dos años (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 1999); consumen en mayor proporción alimentos ricos en carbohidratos, grasas y azúcares y en menor proporción fibras vegetales, proteínas, vitaminas y minerales. De los 12 niños y niñas del caso, 5 tenían sobrepeso, considerando la talla y edad. Si tenemos en cuenta lo planteado Sen (1999) en cuanto a la interrelación entre lo que pasa en la niñez y la vida adulta, es de suponer que una alimentación como la descrita puede generar problemas de salud como hipertensión, diabetes, hiperlipidemia, entre otros, que se convierten en factores de riesgo para enfermedades cardiovasculares, metabólicas y musculoesqueléticas a mediano o largo plazo. Es necesaria en este caso una más amplia concientización de los adultos acerca de proveer e incentivar en los pequeños el consumo de dietas balanceadas y nutritivas.

Los niños presentan a menudo enfermedades que les impiden asistir a la escuela o desarrollar sus actividades cotidianas, estas son tratadas con medicación por parte de los padres –por falta de afiliación a un servicio de salud, de tiempo o porque las consideran benignas–; sólo cuando se tornan más agudas los llevan al médico. Algunas de esas enfermedades como la diarrea, la fiebre, las gripas, están relacionadas con el consumo de agua o alimentos contaminados y el deterioro del medio ambiente, problemáticas que podrían fácilmente evitarse con unas políticas públicas adecuadas que garanticen el consumo de agua potable, el saneamiento básico y el cuidado del medio ambiente, en corresponsabilidad con las comunidades. Igualmente necesario es introducir mecanismos que hagan exigible por las familias y la sociedad derechos tan prioritarios como la salud.

Por otra parte, para la niñez es de singular importancia el cumplimiento de lo establecido en el artículo 31 de la CDN, que establece que los pequeños tienen derecho al juego, al descanso, al ocio, a actividades de recreo y a participar en la vida cultural y artística. Estas actividades placenteras contribuyen en buena

medida al desarrollo emocional, físico, social y cognitivo de los niños y niñas (Bellamy, 2002) y representan una forma primaria de participación entrelazada en la vida diaria (Lester y Russell, 2011). Infortunadamente, muchos adultos parecen haber olvidado el goce y los beneficios que estas actividades provocan; en el caso de los niños y niñas participantes en la investigación se evidencian limitaciones para su ejercicio, en parte por el excesivo énfasis de sus padres en la obtención de logros académicos, –algo muy propio de los sectores medios– lo que les deja poco tiempo libre, también por la carencia de espacios seguros y atractivos donde puedan jugar y divertirse con otros/otras y por la escasez de ofertas culturales y artísticas dirigidas a los pequeños. Sólo dos de los chicos participantes en la investigación están vinculados a actividades artísticas, una en una academia de baile y otro con un profesor particular, está aprendiendo a tocar guitarra. Ella y él manifestaron disfrutar mucho esos momentos y aprovechan ese aprendizaje para destacarse en la escuela y en las reuniones familiares mostrando sus capacidades artísticas.

Desde las políticas públicas –en el caso de Santa Marta– se presta muy poca atención al cumplimiento de este derecho, lo que se evidencia en el descuido de los pocos parques —son lugares peligrosos desde el punto de vista físico y muchas veces tomados por delincuentes—, en la deficiente planificación urbanística que no obliga a establecer lugares apropiados para el juego de los niños en las crecientes zonas habitacionales, en la poca atención que se presta a los patios de recreo en las escuelas, el abandono del programa de ludotecas, entre otras problemáticas. Tal como plantea Tonucci (2007), tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, los niños, las niñas y los adolescentes que viven en las ciudades carecen de espacios verdes y abiertos en los cuales puedan jugar. La imposibilidad de satisfacer las necesidades primarias de los niños, especialmente la experiencia de jugar con sus amigos sin ser controlados por los adultos, en los años en los que se construye su personalidad e identidad, tiene un precio personal y social muy alto, que perjudica su formación como ciudadanos y ciudadanas.

En la fisonomía urbana del siglo XXI, el niño ha perdido la calle como territorio de juego y punto de reunión. En el juego el niño se encuentra con el mundo en una relación excitante, llena de misterios, de riesgos, de aventuras. “Y el motor es de los más poderosos que el hombre conozca: el placer” (Tonucci, 2007, p.43). El derecho al juego es para el autor no sólo un derecho para los niños, niñas y adolescentes, sino también eje fundamental de la planificación de las políticas urbanas.

En estas circunstancias las chicas/chicos en general, dedican su tiempo libre –después de hacer las tareas del colegio– a ver televisión, a jugar videojuegos, –algunos con una carga de violencia preocupante, como se verá más adelante–, a conversar con sus amigos a través de las redes sociales, a veces a ayudar en pequeñas actividades del hogar o salen con sus padres o familiares cercanos a centros comerciales. Los fines de semana o en las vacaciones algunos van a la

playa o salen de paseo a otra ciudad, esto último sucede con mayor frecuencia en los que pertenecen al estrato socioeconómico cuatro. Estas limitadas opciones de utilización del tiempo libre, generan en la mayoría de los chicos y chicas participantes una sensación de aburrimiento, de no tener nada que hacer, que como círculo vicioso los lleva a intensificar el tiempo en las pantallas. Ellos y ellas expresan que les gustaría practicar deportes, tener mayor contacto con la naturaleza, jugar, divertirse, pero la falta de dinero, para algunos, el poco tiempo de sus padres y las escasas ofertas para otros, les impide hacer realidad estos deseos. Desde la perspectiva de las capacidades (Nussbaum, 2012) y del desarrollo humano Sen (2000) se están restringiendo a los niños y niñas oportunidades fundamentales para ejercer su libertad, desarrollar capacidades y lograr funcionamientos valiosos, en cuanto no se están aprovechando las ventajas del juego, la recreación, las actividades artísticas y culturales para lograr un mayor conocimiento de sí mismo y de los otros, desarrollar la creatividad, experimentar el goce, el placer y la posibilidad de ser creadores/autores, fortaleciendo su capacidad de agencia.

4.2. Familia: Yo solo quiero una familia que no esté tan ocupada (Luisa, 7 años, estrato 4)

4.2.1. Composición familiar

En cuanto a la composición familiar se pudo establecer que dos chicas participantes viven con su madre y padrastro en familias reconstituidas, tres viven en familias monoparentales con jefatura femenina, porque sus padres se han separado. Siete viven en familias con presencia del padre y la madre. Tres de los chicos participantes son hijos únicos, los demás tienen hermanos mayores o menores que ellos. Seis comparten la casa con miembros de la familia extensa como tíos, primos, abuelos, los otros seis viven con la familia básica.

4.2.2. Actividades que comparten

Con relación a las actividades y el tiempo compartido en familia, manifiestan que este es escaso debido a que los padres no tienen tiempo por el trabajo o por la búsqueda del mismo: *casi no salimos porque mi mamá casi no tiene tiempo, buscando trabajo... mi papá porque le toca trabajar de lunes a sábado* (Antonio, 10 años, estrato 3); *no me veo casi con mi mamá porque cuando ella viene en la noche yo ya estoy durmiendo* (Lila, 10 años, estrato 4); *paso más tiempo con mis abuelos... mi mamá y mi padrastro trabajan todo el día y solo llegan en la noche* (Sabina, 8 años, estrato 3); *a veces me siento solo porque mi papá y mamá se van a hacer cosas... negocios* (Juan, 9 años, estrato 4). En términos generales les gustaría compartir más con su familia, así lo expresa una niña: *yo solo quiero tener padres que no estén tan ocupados todos los días, yo solo quiero una familia que no esté tan ocupada* (Luisa, 7 años, estrato 4).

Las pocas actividades que realizan están relacionadas con paseos, almuerzos y salidas a centros comerciales de la ciudad, actividades que son desarrolladas casi siempre durante el fin de semana o en las vacaciones, debido a que es el tiempo que tienen los padres para compartir con sus hijos, por las condiciones del trabajo que desempeñan. Siendo poco el tiempo que comparten con sus padres, las actividades familiares se convierten en los momentos que describen como los más felices.

4.2.3. Relación con los madres/padres y hermanos

La relación con las madres es mucho más cercana y de confianza porque ellas les dedican un poco más de tiempo: *mi mamá es amorosa, me da besos y me abraza* (Violeta, 10 años, estrato 3); *cuando llega del trabajo me ayuda con las tareas y hablamos...* (Ana, 9 años, estrato 4); *mi mamá está pendiente de mi todo el tiempo, me quiere mucho* (Daniel, 8 años, estrato 4). Aunque también se presentan situaciones como esta: *a veces paso días sin hablar con mi mamá, porque ella está fuera de Santa Marta, por su trabajo, mi niñera, mis abuelos y tíos son los que pasan más tiempo conmigo* (Francisco, 9 años, estrato 4).

La relación con el padre la definen como buena, aunque algunos no pasan mucho tiempo con él, ya sea porque no viven en la misma casa o porque permanecen muy ocupados, así expresaron: *es que mi papá casi no me llama, él solo me llama para felicitarme cuando cumpla años y ya...* (Jorge, 7 años, estrato 3); *con mi papá hablo cuando yo le envío mensajes y él me llama* (Francisco, 9 años, estrato 4); *a mi papá lo veo más o menos cada dos semanas* (Lila, 10 años, estrato 4); *mi papá trabaja hasta a las 3 y cuando llega se acuesta a dormir, se pone a fumar cigarrillo, yo hablo poco con él* (María, 8 años, estrato 3); *me pongo muy triste cuando mi papá deja de llamar un tiempo porque ha discutido con mi mamá, pelean los dos... por los gastos de mi hermano y míos* (Lila, 10 años, estrato 4).

Plantearon otras situaciones que evidencian algunas problemáticas entre los padres. Por ejemplo, Sebastián (7 años, estrato 3) comenta: *cuando mi mamá y mi papá se separan, me pongo triste, se separaron y volvieron otra vez, fue esta semana, tuvieron una discusión y yo estaba en el cuarto y escuchaba todo lo que ellos decían y me puse triste...* También situaciones que denotan amor: *mis padres se quieren mucho, ellos se dan besos y se abrazan... yo me río, me gusta...* (Juan, 9 años, estrato 4).

Respecto de la relación con los hermanos, los que tienen hermanos en general se llevan bien con ellos, pero comentan que a menudo discuten, se golpean, por asuntos como los turnos para ver programas de televisión o por otros aspectos de la convivencia: *Mi hermano tiene 14 años no me deja jugar, no puedo mirar televisión porque él enseguida va y me cambia el canal* (Luisa, 7 años, estrato 4); *peleo mucho con mi hermana y me castigan por eso... ella está pequeña y es muy necia* (Francisco, 9 años, estrato 4); *porque ellos creen que como son los mayores, entonces son*

los que mandan, y no es justo porque ellos siempre me molestan, mi mamá los regaña pero ellos luego lo vuelven a hacer (Ana, 9 años, estrato 4); *mis hermanos son profesores, ellos me ayudan con la tareas, a veces me regañan... y también me explican cuando no entiendo* (María, 8 años, estrato 3); *a veces peleo con mi hermano porque él jamás está conforme con las cosas, nos dan una cosa para compartirla entre los dos y él siempre coge la más grande, entonces nos ponemos a pelear* (Lila, 10 años, estrato 4).

En las representaciones hechas por los niños y niñas (sociodramas) para escenificar situaciones vividas en las familias, se hicieron evidentes roles tradicionales masculinos y femeninos: el papá proveedor que trabaja fuera de casa y ostenta el poder y dominio sobre los demás miembros de la familia, la madre sumisa que atiende los oficios del hogar y cuida de los hijos y, éstos obedientes y atemorizados ante el poder del padre: clásicas representaciones del modelo patriarcal.

4.2.4. Relación con la familia extensa

Definen la relación con la familia extensa como buena, conviven o están en contacto con sus abuelos, primos y tíos, visitándolos los fines de semana, compartiendo eventos especiales o comunicándose vía telefónica: *En el cumpleaños de mi mamá se reunió toda la familia, mis tías, tíos, primos, mis abuelitos... comimos pudín, helado, cantamos, nos divertimos mucho* (Ana, 9 años, estrato 4); *fui con mi tío al río, comimos camarón y jugamos* (Antonio, 10 años, estrato 3); *fuimos para Ciénaga¹⁸ con mis abuelos a visitar a la mamá de mi abuelo y le llevamos un regalo y también fuimos a visitar a los tíos y primos que viven allá, la pasamos muy bien* (Sabina, 8 años, estrato 3); *siempre llamo a mi abuelita por teléfono, hablamos bastante y yo le cuento lo que me pasa* (Juan, 9 años, estrato 4); *en las vacaciones me fui para Plato¹⁹ donde mis abuelos, jugué mucho con mis primos* (Sebastián, 7 años, estrato 3).

4.2.5. Formas de apoyo y control

Un aspecto ligado a la vida familiar y a relación con los padres son los premios y castigos que reciben, lo cuales en muchos casos están relacionados con el desempeño escolar; los premios consisten en recibir felicitaciones, ir a un centro comercial a comer helado, jugar, ver películas, pasear o ir al estadio: *Como me gané un poco de cosas en el colegio mi mamá me va a llevar al centro comercial a comprarme un helado y ver una película* (Jorge, 7 años, estrato 3); *cuando gano las evaluaciones me llevan de paseo* (Violeta, 10 años, estrato 3); *me dan premio porque me va bien, por ejemplo, como me fue bien en mi colegio mi papá compró las boletas para el partido de Colombia-Argentina y Colombia-Venezuela, en el metropolitano de Barranquilla* (Daniel, 8 años, estrato 4).

18. Ciénaga, municipio cercano a Santa Marta.

19. Municipio de la zona centro del departamento del Magdalena.

En lo que respecta a castigos, algunos manifiestan no recibir ninguno porque su comportamiento es muy bueno: *A mí nunca me castigan ni me regañan porque soy obediente y hago las cosas bien* (Jorge, 7 años, estrato 3); *nunca en mi casa me han castigado, ni me han encerrado en mi cuarto, cuando hago algo, simplemente me hablan y ya... A mí me dicen que no lo haga más y ya* (Daniel, 8 años, estrato 4).

Para los que reciben castigos estos consisten en quitar algún privilegio: *Me castigan con no ver tele, no me puedo meter en el computador ni coger los juguetes* (María, 8 años, estrato 3); *me dicen que no vea tv, que no salga a la calle, a veces que vamos a salir ya no salimos* (Sabina 8 años, estrato 3). En algunos casos los niños manifiestan que sus padres recurren al castigo físico, así comenta Luisa de 7 años, estrato 4: *A mí no me quitan nada, me pegan con una correa, pero no me duele porque yo me lo aguanto...; Sebastián (7 años, estrato 3); me gritan y me dicen que no puedo ver televisión, no me puedo levantar de la cama... me pegan con la correa de cuero, me pega mi mamá, mi papá nunca me ha pegado con la correa. Me pega duro, cinco correazos, duele mucho...un día me pego con la hebilla de la correa en el dedo, me dolió mucho...*

En síntesis las niñas/niños participantes en la investigación valoran en grado sumo lo que la familia representa para ellos: el amor, la ternura, la seguridad, la protección, la compañía, la felicidad al estar y compartir juntos, la confianza que tienen especialmente con la madre, la ayuda que les brindan en sus tareas escolares, el respeto a sus derechos, los premios que les dan por su comportamiento y rendimiento académico, tener una relación cercana con su familia extensa abuelos, tíos, primos –en algunos casos conviven con parientes– y la provisión de los aspectos materiales. A la vez les produce intenso malestar el poco tiempo que sus padres les dedican, las disputas entre sus padres por su manutención cuando se han separado o por otras razones, los castigos físicos y emocionales –prohibirles sus pasatiempos y a veces golpearlos y hablarles de manera hiriente–, la esporádica comunicación con el padre no conviviente, los frecuentes regaños y “cantaleas”²⁰, la soledad, el encierro, los conflictos entre sus padres y con sus hermanos y la escasa libertad para desarrollar iniciativas, alguna chica participante escribió: *la única libertad que tengo es para escoger la ropa que me voy a poner.*

La familia, como ámbito primario de emergencia y constitución de la subjetividad y escenario de socialización, como entramado vincular en que se viven experiencias de intensa carga emocional, instituyentes de la personalidad, de la identidad, de las formas de relación humana y de la comprensión del orden social, representa para los niños y niñas una de las principales fuentes de bienestar o malestar. Como realidad objetiva, existe de manera independiente de las voluntades, gustos, deseos o expectativas de las personas. Su lugar y existencia en el orden social no es casual, responde a procesos de institucionalización de las interacciones socia-

20. Tema que se repite insistentemente.

les, demarca prácticas, discursos e imágenes tipificadas como particulares de este espacio social. Como realidad subjetiva, configura la experiencia individual, es referente básico de la construcción biográfica, expresa las percepciones emocionales e ideológicas de la propia vivencia y ocupa un lugar de privilegio en los intereses y expectativas del proyecto de vida personal (Palacio, 2004).

Estas condiciones de la familia le confieren una complejidad mayor a otras dimensiones de la vida social. En ella se entretajan las expectativas, los proyectos, las problemáticas tanto del sujeto como de la sociedad. “A través de ella se encausan tensiones y contradicciones, se entrelazan y superponen estereotipos, prácticas, discursos, imaginarios que la ubican en la polaridad discursiva de ser la salvación o condena de los problemas sociales y de las dificultades individuales” (Palacio, 2004, p. 19). En su aparente sencillez y naturalidad, demanda grandes retos para su comprensión.

Hasta ahora no hay una definición de familia que satisfaga todos los requerimientos teóricos, ideológicos y políticos. Sin embargo, se acepta de manera general que la familia es una institución clave en la sociedad, que es diversa, multifacética, compleja y cambiante en su estructura y relaciones, reconocida como el contexto inmediato más importante para el desarrollo del niño/niña y condicionada por circunstancias más amplias como la cultura, la situación socioeconómica, los conocimientos y creencias circulantes, entre otros aspectos (Cebotarev, 2003; Bronfenbrenner, 1987).

También se acepta que la familia expresa un ordenamiento estructurado a partir de un complejo tejido relacional del parentesco en el cual convergen lazos consanguíneos, de alianza, legales y morales que se traducen en las conductas pautadas e institucionalizadas y en las construcciones simbólicas y de representación social designadas como propias de esta forma de organización.

En esta perspectiva, las niñas y niños participantes en la investigación hicieron evidentes algunas características de la familia que coinciden con las propuestas por Palacio (2004):

- Presencia de una emocionalidad única e intensa como factor cohesionador de la dinámica relacional entre los integrantes del grupo, la cual dirige acercamientos y distancias, afectos y desafectos, amores y desamores.
- Espacio por excelencia de tensiones y contradicciones tales como: la presión por el control, la obligación de la cooperación y solidaridad, inclusiones y exclusiones en las oportunidades de desarrollo, entre otras situaciones que indican el movimiento de los dispositivos de poder y hacen de ella un espacio social singular, único.
- Orientación altruista guiada por el desarrollo de referentes valorativos de solidaridad y cooperación, derivada de la pertenencia parental que sustenta un sentido del deber y responsabilidad interpersonal superiores a las obligaciones

prescritas en el marco legal. Pero igualmente se presentan rupturas, intereses y proyectos individuales que provocan incumplimiento de los deberes o de las responsabilidades económicas, materiales, afectivas y emocionales.

- Conexión intergeneracional que enlaza la aprehensión, experimentación e interpretación de experiencias de vida precedentes en la construcción de la propia subjetividad. Esto se traduce en la redefinición permanente de las conductas pautadas y los imaginarios correspondientes al movimiento de la vida social y su cambio espacial-temporal.
- Ámbito donde circulan integrantes como particularidades personificadas, que dan lugar al reconocimiento de cada participante del grupo familiar en su singular combinación de características, experiencias y potencialidades las cuales pueden ser aceptadas o no por los otros.
- Formación biográfica del grupo familiar que se traduce en la práctica individual y colectiva de los derechos y deberes vinculantes de los integrantes de la familia.
- Interacciones cotidianas de tipo físico, afectivo, emocional y cognitivo que entretejen la dinámica relacional del grupo familiar.
- Referente para los aprendizajes de sobrevivencia y convivencia como mediadores en la satisfacción de las necesidades tangibles e intangibles requeridas en el proceso de desarrollo humano y social.
- Escenario de socialización, interacción y comunicación tempranas, en un proceso de aprendizaje de usos, hábitos, costumbres, rituales e imaginarios que le dan sentido a las formas de relación consigo mismos, con las demás personas y con el medio circundante.

Es así como la familia en su papel de mediadora entre los individuos y la sociedad tiene que ajustarse continuamente a las demandas emergentes. Esto implica transformaciones en las relaciones intra y extrafamiliares, en los procesos de crianza, en las competencias parentales, en la organización, en la configuración del clima familiar para facilitar a los hijos e hijas la transición por las distintas fases del desarrollo humano. En estas circunstancias la familia “se debate entre la persistencia del modelo patriarcal fundado en el castigo como elemento del poder y la entrada de la cultura de los derechos humanos, fundada en el respeto a la dignidad e integridad física y psicológica de quienes la conforman” (Galvis, 2011, p. 57).

En esta frágil dinámica de transformación que vive la familia, se evidencian aspectos que la fortalecen como grupo y que propician oportunidades de formación, socialización y construcción de sana subjetividad pero también sinrazones, que obstaculizan y enrarecen el ambiente, causan sufrimiento y fomentan frustraciones.

Las disfunciones que se presentan como el maltrato a los hijos/hijas y entre cónyuges, son situaciones que deben ser erradicadas desde la perspectiva de los derechos. “Pensar los derechos desde el interior de las familias es abrir la posibilidad para consolidar la cultura de la convivencia pacífica y respetuosa de la dignidad de las personas en los demás escenarios sociales y políticos” (Galvis, 2011). Como

espacio de realización de los afectos y los sentimientos es también el escenario propicio de vivencia de los derechos humanos y la democracia. Cuando un niño o una niña percibe en su hogar el reconocimiento a la dignidad de la persona, cuando los padres y las madres orientan y respetan sus propuestas, los estimulan a realizar sus proyectos, cuando están atentos a cumplir las reglas que establecen en sus juegos y acuerdos, ese niño o esa niña se desarrolla en un ambiente apropiado para la conformación de la conciencia libre, autónoma y responsable.

Circunstancias adversas como las descritas por los niños y niñas dificultan la construcción de la capacidad de agencia, en cuanto no se desarrollan las competencias que les permitan emprender sus propios proyectos e incorporarlos a las prácticas familiares y sociales así como a intereses más amplios en la dimensión pública; no se propician, entonces, las condiciones para vivir plenamente los derechos humanos y las libertades fundamentales considerados por Sen (2000) como las bases del verdadero desarrollo.

Es preocupante corroborar la persistencia de la familia patriarcal en la representación social de los chicos y chicas participantes, tal como lo demostraron en los sociodramas, en donde se hizo evidente el dominio masculino sobre las mujeres, niñas, niños de la familia, el padre como proveedor, así como la persistencia de formas de violencia y autoritarismo, obediencia debida y sumisión, contrarias al paradigma de los derechos que se funda en el reconocimiento de la dignidad, la libertad, la responsabilidad, la igualdad y la autonomía como atributos esenciales del ser humano.

Dada la complejidad de las situaciones que emergen, se deriva de este trabajo la necesidad de comprender de manera más holística e integral la familia, para superar las miradas parcializadas que han imperado en este campo, investigar sus quehaceres, estructuras, relaciones y problemáticas, para que el Estado y la sociedad civil puedan orientar sus acciones de manera más acertada a apoyar a las familias en el cumplimiento satisfactorio de la exigente misión de incorporar con sentido crítico a las nuevas generaciones en las dinámicas sociales, políticas, culturales y educativas.

4.3. Amigos: Mis compañeros de curso son mis amigos (Jorge, 7 años, estrato3)

Los iguales constituyen agentes de socialización cruciales en la segunda infancia, pues dada la naturaleza simétrica de las relaciones, el niño y la niña aprenden habilidades socioemocionales sofisticadas que no puede proporcionar el entorno familiar. Los amigos, de forma complementaria a la familia, contribuyen a la adecuada adaptación social del niño. Familia e iguales cumplen funciones diferentes e insustituibles. Los amigos son determinantes en esta etapa de la vida.

Uno de los aspectos más importantes en la vida de los niños tiene que ver con las formas de socialización que desarrollan en esta etapa, lo que puede comenzar con la forma en que el niño se relaciona con otros niños de su edad o más grandes, en la forma en que se integra en las distintas actividades lúdicas.

4.3.1. Procedencia de amistades y actividades que comparten

Dado que los espacios de interacción de los niños/niñas participantes en esta investigación están por lo general limitados a la escuela y a la casa, las amistades provienen del colegio: *Mis amigos los tengo en el curso* (Jorge, 7 años, estrato 3); *amigas en mi vecindario muy pocas, todas son del colegio* (Sabina, 8 años, estrato 3). Como los amigos/amigas provienen en su mayoría del colegio, es poco el tiempo que comparten con ellos, básicamente el tiempo para hablar, jugar y compartir libremente se limita al recreo, en este espacio juegan a esconderse, correr o cambiar roles, comentando así: *Nosotros jugamos a cogernos, a atraparnos, nosotros cuando vamos a recreo nos reunimos a hablar y compartir la merienda* (Sebastian, 7 años estrato 3); *y jugamos al escondite americano, y el elástico* (Lila, 10 años, estrato 4); *pero casi no nos queda tiempo para jugar y hablar porque tenemos que hacer la fila para comprar la merienda* (Jorge, 7 años, estrato 3); *en el colegio tengo poquitos amigos y por el barrio tampoco porque casi no salgo* (Francisco, 9 años, estrato 3); *Juan (9 años, estrato 4) algunos de mis amigos son de acá del barrio... la mayoría son del colegio; con mis amigas del colegio lo paso muy bien, hablamos y jugamos un poquito, en el conjunto hay parque, ahí juego con mis amigas del conjunto* (Ana, 9 años, estrato 4).

Así como se muestran situaciones positivas, también se encontraron asuntos preocupantes: *En la escuela tengo pocos amigos... a mí hay niños que me molestan... hay unos compañeros que yo a veces no hago nada y me echan las culpas a mí y después quedo mal... me pone triste que me molesten mis compañeros* (Francisco, 9 años, estrato 4); *no me gusta cuando hablan mal de mí, porque algunos compañeros me dicen que yo soy mala en el colegio para ofenderme* (María, 8 años, estrato 3); *yo no juego con muchos amigos, no quiero tener amigos, porque yo tengo muchos amigos allá en el cielo... Dios, Jesús y María...* (Luisa, 7 años, estrato 4).

Numerosos autores han subrayado la importancia de las amistades infantiles en cuanto que “tener amigos es un logro social significativo, un indicador de competencia social y un signo de buena salud mental” (Hartup, 1995, p. 408), o “la diferencia entre un niño con amistades íntimas y otro que desea tener amigos pero no lo consigue, puede equivaler a la que existe entre un niño que es feliz y otro que acusa malestar en un amplio sector de la vida” (Rubin, 1980, p. 23).

Las amistades en los años escolares, tal como se alude en la primera cita, son cruciales en el desarrollo de la competencia social. Existe todo un conjunto de

habilidades socioemocionales y sociocognitivas como la adopción de perspectivas ajenas, la comprensión de los estados mentales de los otros (deseos, creencias, intenciones) o la habilidad para procesar adecuadamente la información social, que se vinculan de un modo directo con el establecimiento y continuidad de las amistades infantiles. En esta línea, las habilidades sociales, comunicativas y autorreguladoras del niño serán cruciales para establecer y mantener amistades recíprocas y estas amistades fomentan la conducta adaptativa, cooperativa y pro-social, además de convertirse en un factor de protección (Hartup, 1995).

Las amistades son importantes también desde el desarrollo moral, la interacción con los iguales propicia la emergencia progresiva de la moral autónoma basada en la igualdad. Piaget (1932/1984), otorga a los iguales un papel fundamental en el progreso del razonamiento moral en razón de que los pares proporcionan un contexto simétrico de igualdad, donde ningún niño tiene más derechos que otro y no cabe hablar de relaciones de subordinación. Al disminuir en esta etapa de la segunda infancia los niveles de egocentrismo, se percatan de las similitudes que comparten con los demás en sus formas de pensar y actuar, lo que acentúa la necesidad de establecer un respeto mutuo. Con los iguales, los niños y niñas tiene la posibilidad de establecer relaciones colaborativas y actos de reciprocidad, indispensables para transformar las relaciones unilaterales –de sumisión hacia el adulto– en relaciones recíprocas en las que los niños construyen su propia realidad moral, que va más allá de la evitación del castigo y la obediencia ciega. Tal como plantea Piaget (1932/1984, p. 165): “la autonomía aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado”.

En esta propia implicación con el grupo y sus miembros, el niño establece relaciones afectivas con sus iguales, vínculos más íntimos como son las amistades que proporcionan mayor proximidad emocional. Por ello, tener limitaciones para interactuar de diversas formas con los amigos puede influir en distintos aspectos del desarrollo humano como el autoconcepto y la autoestima, en cuanto tienen una creciente habilidad para integrar las informaciones que provienen de los otros, establecer comparaciones sociales y construir una percepción más compleja de sí mismos.

Nussbaum (2012), da relevancia a la capacidad de filiación y la ubica en la lista de las que deben ser alcanzadas por cada uno de los seres humanos. La entiende como poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social, ser capaces de imaginar la situación de otro u otra. Disponer de bases sociales necesarias para que no se sienta humillación y sí respeto por nosotros mismos.

4.4. La escuela: Aunque a veces haya cosas malas que no me gustan allá... sin escuela, estaría muy mal... qué haría... (Sabina, 8 años, estrato 3).

La escuela para los niños participantes de esta investigación constituye uno de los espacios más importantes en los que transcurre su vida, en cuanto la entienden como la institución que les ayuda a formarse para conseguir sus metas futuras y espacio para interactuar con pares y maestros.

4.4.1. Interacciones sociales

Se refiere a las relaciones estudiante-estudiante, estudiante-maestro. Al aludir a estas interacciones, afirman: *Cuando están en el recreo, los profesores no están atentos a los niños y hay peleas* (Luisa, 7 años, estrato 4); *lo que no me gusta del colegio es que los profesores les griten y les peguen a los niños... la señora²¹ nos grita, nos regaña, nos pellizca y nos jala los pelos* (Sebastián, 7 años, estrato 3); *mi relación con mi profesora es asquerosa, porque nos pega, nos grita, y nos coge bien duro del brazo, nos lleva al puesto y nos anota en el tablero para bajarnos la nota* (Francisco, 9 años, estrato 4); *hoy en mi colegio mi señora le pegó a un compañerito mío porque mi amiguito dijo malas palabras y le pegó a otro amiguito mío* (Sabina, 7 años, estrato 3); *con mis amigos del salón hago tareas y juego... también compartimos cosas* (Violeta, 10 años, estrato 3); *ensayamos un baile para hacer una presentación, estoy feliz porque compartimos mucho con mis amiguitos, jugamos, hicimos tareas y con la señora aprendimos muchas cosas* (Sebastián, 7 años, estrato 3); *yo me la llevo bien con todos los profesores* (Violeta, 10 años, estrato 3); *yo creo que es buena la labor de los profesores, ellos hacen que los niños puedan aprender más* (María, 8 años, estrato 3). *En mi curso tú le dices algo a un niño y enseguida te pega, los niños y niñas se pegan entre ellos* (María, 8 años, estrato 3).

4.4.2. Participación

Entendida como la posibilidad que tienen los niños y niñas de ser activos y deliberantes, a partir de sus demandas e intereses en la gestión y decisiones del aula y de la institución, más allá de los aspectos puramente formales u organizativos. Al respecto las chicas/chicos expusieron: *Casi no nos piden opiniones, siempre el profe hace lo que quiere* (Juan, 9 años estrato 4); *pasamos toda la jornada en el salón copiando en el cuaderno o haciendo talleres en los libros... poco participamos en la organización de lo que se va a hacer* (Lila, 10 años, estrato 4); *a ellos la señora no los tienen en cuenta porque les va mal²²... yo creo que se sentirán algo tristes, porque no los tienen en cuenta...* (Luisa, 7 años, estrato 4); *en el colegio tenemos el gobierno escolar, votamos por el personero y el vocero. Los personeros son los que quieren que los niños mejoren y los voceros son los encargados de los salones. Los niños y niñas escogen a los personeros y voceros por conveniencia, porque les*

21. Hace alusión a la profesora.

22. Se refiere a los niños y niñas que sacan malas calificaciones.

dan regalos o son sus amigos (Lila, 10 años, estrato 4); donde más participamos es en los actos culturales, cuando hacemos bailes, concursos y otras cosas (Daniel, 8 años, estrato 4); pocas veces nos preguntan qué queremos hacer (en el colegio), o decir algo sobre lo qué pasó (Antonio, 10 años, estrato 3).

4.4.3. Apoyo en actividades académicas

En lo que respecta al apoyo en las tareas escolares, ellos/ellas manifiestan contar con sus padres, hermanos, familiares cercanos o profesores particulares, siempre piden orientación a aquellas personas a quienes les tienen confianza en momentos en los que presentan dificultades personales o en los quehaceres escolares, afirmando: *Me ayuda mi mamá o mi hermano, me ayudan a resolverlo para poder entenderlo (Juan, 9 años, estrato 4); en las tardes voy a una escuela de refuerzo con un profesor (Lila, 10 años, estrato 4); tengo una hermana que es profesora ella me enseña lo que no entiendo (María, 8 años, estrato 3).*

4.4.4. Apreciación de la escuela

Las apreciaciones sobre la escuela están divididas. Muchos manifiestan inconformidades relacionadas con las condiciones físicas, las relaciones sociales y de bienestar de la escuela: *Los baños de primaria son una porquería, entonces uno tiene que ir a los baños de bachillerato (María, 8 años, estrato 3); lo que no me gusta del colegio es que a veces cuando llueve, por el colegio hay una alcantarilla que se rebosa, y eso hace que nos den muchas infecciones (Violeta, 10 años, estrato 3); el patio de recreo es muy pequeño, no podemos jugar porque nos chocamos (Juan, 9 años, estrato 4); en la cafetería no venden comida rica, siempre lo mismo. Tampoco me gusta que los grandes, cogen a los niños pequeños en el baño y los encierran (Jorge, 7 años, estrato 3); me aburre que siempre sea clase...clase, y que no hagamos otras actividades divertidas o muy pocas veces hacemos festivales culturales o deportivos (Lina, 10 años, estrato 4); ...pues lo que menos me gusta del colegio es que algunas profesoras son muy gritonas y no me gusta que me griten o también que hay muchos niños muy chismosos y eso tampoco me gusta mucho (Violeta, 10 años, estrato 3); lo que menos me gusta es que cometan injusticias, que castiguen a niños que no han hecho nada, por otros que sí se han portado mal (Juan, 9 años, estrato 4); que no nos escuchan cuando queremos decir algo o poner quejas (Sebastián, 7 años, estrato 3); no me gusta que ponen muchas tareas y yo no entiendo (María, 8 años, estrato 3).* Las apreciaciones favorables del colegio las relacionan con el espacio de recreo, las actividades culturales o recreativas y algunas materias por las cuales sienten afinidad, así lo manifiestan: *Lo que más me gusta del colegio son las clases de inglés, educación física e informática y el recreo porque me compro algo y a veces juego con los compañeros (Antonio, 10 años, estrato 3); lo que más me gusta del colegio es el recreo porque juego con mis compañeras y la clase de ciencias naturales porque vamos al laboratorio y hay aire acondicionado (Violeta, 10 años, estrato 3); hoy estoy muy emocionada porque vamos a hacer los papelitos para el día del amor y la amistad (Sabina, 8 años,*

estrato 3); *El recreo es la parte más divertida... es muy grande hay dos recreos en el día* (Daniel, 8 años, estrato 4).

Valoran mucho sacar buenas calificaciones, porque sus padres se los exigen y son fuente de gratificación: *Hoy fue un día muy chévere pues gané mi evaluación de sociales, religión e inglés y saque buenas calificaciones en la boleta del colegio* (Violeta, 10 años, estrato 3); *soy el mejor del salón, saco excelentes calificaciones, la profesora y mis papás me felicitan, me siento muy feliz* (Daniel, 8 años, estrato 4); *ese día fue el mejor porque en el colegio me saqué una nota alta y fue el momento más feliz de mi vida, mi mamá me felicitó mi papá y mis profesores por estudiar mucho, gané 5 evaluaciones matemáticas, castellano, naturales, informática y sociales, fue el día más feliz de mi vida y me llevaron a macdonal (sic) y comí una hamburguesa y una gaseosa* (Antonio, 10 años, estrato 3).

La escuela primaria como otro espacio fundamental del transcurrir de la existencia de los chicos y chicas, se entiende como un producto social e histórico, que se ha construido a partir de una serie de nociones que la justifican, entre las que destacan la noción de ‘sujeto’, basada en la idea de desarrollo evolutivo de la psicología; la finalidad de aprender “conocimientos culturales básicos”, lo que se supone que el individuo ha de conocer para situarse en su contexto social de referencia; o las nociones de ‘clasificación social’ y ‘disciplinarización’ por las que transitan las posiciones sociológicas que conciben a la escuela como un espacio, dotado de una serie de dispositivos, que imponen construcciones identitarias y subjetivas. Así, la formación del sujeto en la escuela primaria responde a representaciones derivadas de las disciplinas relacionadas con la escolaridad (Hernández, 2007).

Estas circunstancias han provocado que el mayor énfasis del trabajo de los maestros/maestras se centre en los discursos didácticos, curriculares, evaluativos –a veces asumidos de manera instrumental–, que fijan la atención en el sujeto ideal que se intenta formar, pero que desconoce cuál es el que se forma realmente. En esta perspectiva, la mirada se ubica generalmente en las prácticas escolares que organizan las educadoras/educadores y mucho menos en el decir, hacer y sentir de los niños y las niñas.

Los chicos y chicas participantes en la investigación valoran a la escuela como un lugar donde les enseñan –los maestros/maestras– y ellos aprenden. Saben que esos conocimientos les sirven para avanzar a los siguientes grados y llegar algún día a tener una profesión u oficio que les permita vivir como adultos/adultas. Algunos tienen una buena relación con su maestra y otros una relación conflictiva, hostil. Uno de los momentos que más disfrutan es el recreo, donde pueden hablar libremente con sus amigos y jugar –aunque este tiempo es escaso por la compra de la merienda–, y sacar buenas calificaciones. Es el lugar donde consiguen la mayoría de sus amigos/amigas. Les producen gran malestar los castigos físicos, regaños y gritos de los maestros, que los baños estén sucios, las injusticias que a veces cometen los maestros castigando a quien no lo merece, que los

más grandes acosen a los pequeños, las peleas entre compañeros/compañeras, las burlas y la exclusión que viven algunos por el color de la piel –negro–: *mis compañeros me dicen negro, se burlan de mí por el color... eso me hace sentir mal, muy triste y rabioso* (Daniel, 8 años, estrato 4), o por su comportamiento considerado “problemático” y, que casi todo el trabajo se desarrolle dentro del aula, con pocas oportunidades de interactuar con el contexto natural, social y cultural.

Estas experiencias de construcción de la subjetividad dan cuenta de niños y niñas que se apropian, se resisten o construyen respuestas imprevistas frente a lo que les brinda la escuela y que buscan dotar de sentido a lo que viven allí; sin embargo es notable desde sus vivencias, que se da un escaso margen a sus deseos, intereses y procesos de pensamiento en el descubrimiento del mundo, a pensarse y reconocerse a sí mismos. De acuerdo con sus relatos, buena parte del trabajo se dedica a la copia de apuntes de lo que la profesora/ profesor explica o escribe en el tablero y a hacer los ejercicios planteados en los libros de texto. En estas circunstancias de encuentros y desencuentros cada niño o niña se sitúa en el interior o en los márgenes de las formas de saber y ser que la escuela instituye (Hernández, 2005). El discurso y práctica escolar, al estar centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje del conocimiento disciplinar, y en el afán de contener los comportamientos que se salen del ideal construido por cada maestro/a, asume a los/las estudiantes básicamente en su papel de aprendices y desconoce o ignora la integralidad de la persona, en estas circunstancias no circula en las instituciones un concepto como el de calidad de vida, calidad de vida educativa para este caso. Tal como plantea Vasco (1993), la jornada escolar es sólo trabajo para maestros y no vida, y para los estudiantes es preparación para la vida; por el contrario, se podrían asumir esos tiempos como vida para los docentes y para los estudiantes. Durante este tiempo habría que preocuparse por la calidad de vida: desde el estado de los baños hasta la cafetería, desde la manera como se saluda y como se despide, desde el trato recibido hasta los muebles utilizados, y por supuesto, también como se enseña y evalúa. Todo eso es calidad de vida educativa, del maestro y del estudiante.

Teniendo en cuenta que la escuela representa el espacio donde transcurre buena parte de la vida cotidiana de los niños y niñas, un aspecto altamente preocupante que surge de las narrativas es la agresión que experimentan en la relación con sus compañeros/as y el castigo físico que utilizan los maestros, situaciones que contradicen las funciones centrales de la escuela relacionadas con la educación, formación, protección y enriquecimiento de la vida de los estudiantes en un ambiente de respeto y ejercicio de los derechos de todos/todas.

Tal como se deriva del *Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños* (ONU, 2006), el castigo físico o la agresión corporal tiene graves consecuencias en la salud mental y física de los niños/niñas, y se vincula al lento desarrollo de las aptitudes sociales, la depresión, la ansiedad, el comportamiento agresivo y la falta de empatía o atención hacia los demás. Por consiguiente, no sólo es perjudicial

para el estudiante o el niño al que se dirige, sino también para los docentes, ya que provoca dificultades mayores, en tanto genera resentimiento y hostilidad, que interfiere en las relaciones sociales del aula, haciendo la labor educativa más dura, menos gratificante y altamente frustrante.

El hecho de vivir en un medio hostil, impide que los niños/ niñas aprendan a reflexionar de modo crítico, a tomar decisiones morales adecuadas, a cultivar el control de sí mismos y a reaccionar ante las circunstancias y frustraciones de la vida de forma no violenta. El castigo físico y la agresión muestra a los estudiantes que el uso de la fuerza, ya sea verbal, física o emocional, es aceptable, especialmente cuando se dirige a personas más jóvenes y débiles, lo que da lugar a un mayor número de incidentes agresivos y a una cultura general de violencia en las escuelas (ONU, 2006).

Esta violencia escolar que se caracteriza por la arbitrariedad y el autoritarismo, se interpone en la contribución que debe hacer la educación a la mejora de la calidad de vida de vidas de niños y niñas, en cuanto se soporta en una concepción que desconoce al niño/niña como sujeto de derechos en ejercicio, sometiéndolos en muchos casos a tratos degradantes e injustos que menoscaban su dignidad humana. Nussbaum (2012) considera como una capacidad básica central la integridad física, referida en una de sus acepciones, a estar protegidos de ataques violentos en cualquiera de sus modalidades.

Nussbaum (2012) destaca también en su lista de capacidades, el papel fundamental de la educación en cuanto debe promover la utilización de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, en la producción de obras científicas, literarias, musicales, etc. y hacerlo de un modo ‘verdaderamente humano’, disfrutando de experiencias placenteras y evitando el dolor no beneficioso.

Así mismo, es necesario considerar que desde la perspectiva de Nussbaum (2012a), la más grave crisis silenciosa de alcance mundial tiene que ver con la educación, pues una educación en la que las humanidades no ocupen su justo lugar producirá “generaciones enteras de máquinas utilitarias”, en vez de ciudadanos libres, capaces de pensar por sí mismos, comprender el sufrimiento ajeno y poseer una mirada crítica sobre las tradiciones. Sin educación, la democracia corre un serio peligro, y sin democracia cualquier intento de desarrollo humano será vano. Las humanidades proporcionan no solo conocimientos sobre nosotros mismos y sobre los demás, sino que permiten reflexionar sobre la vulnerabilidad humana y la aspiración de todo individuo a la justicia.

A pesar de todo lo que sucede en la escuela, los niños y las niñas no conciben sus vidas sin la escuela: *Aunque a veces haya cosas malas que no me gustan allá... sin escuela, estaría muy mal... qué haría...* (Sabina, 8 años, estrato 3). Pero la valoran, sobre todo, como un lugar de encuentro con los otros, como uno de los pocos espacios de socialización que hoy se les permite en las sociedades urbanas a los niños y niñas de sectores medios.

4.5. Vida Pública: *Yo no estoy en ningún grupo* (Daniel, 8 años, estrato 4)

Otra de las dimensiones que hacen parte del constructo de calidad de vida, es la vida pública, entendida como la participación de los niños y niñas en grupos o espacios comunitarios y el reconocimiento de éstos como actores sociales.

4.5.1. Integración y participación en la comunidad

Así, para el código de integración y participación en la comunidad, a los participantes se les indagó sobre pertenecer a algún grupo (deportivo, comunitario, de estudio etc.), la mayoría de ellos manifestaron: *No estoy en ningún grupo*. Ello se deriva de diferentes situaciones como: *En mi colegio no hay esos grupos* (Jorge, 7 años, estrato 3); *no estoy en ningún grupo porque tengo que hacer mucha tarea y no me queda tiempo* (Daniel, 8 años, estrato 4); *no estoy en ningún grupo ni del colegio ni de fuera, pero me gustaría estar* (Ana, 9 años, estrato 4); *no sé si hay grupos en la ciudad donde las niñas puedan entrar* (Luisa, 7 años, estrato 3).

Fueron pocos los niños que dijeron hacer parte de algún grupo: *Como soy una Civilita, pertenezco a la Defensa Civil* (Sabina, 8 años, estrato 3); algún grupo deportivo: *Pertenecí a 5 escuelas de fútbol y juego también en el equipo del colegio* (Juan, 9 años, estrato 4); una de las niñas comentó: *Voy a una academia de baile, me enseñan de toda clase de música* (Violeta, 10 años, estrato 3).

En cuanto a la participación de los niños(as) en el núcleo familiar, la mayoría comentó sentir que sus ideas son escuchadas, en palabras de uno de los niños: *Sí me prestan atención a lo que digo* (Jorge, 7 años, estrato 3); y en cuanto a la toma de decisiones expresaron: *Me dan libertad para escoger algunos juegos en el computador, me permiten coger lo que quiero comer... a veces* (Juan, 9 años, estrato 4); *algunas veces tienen en cuenta mis opiniones, otras veces no me escuchan* (Francisco, 9 años, estrato 4).

En la escuela, como otro lugar básico de socialización, tienen muy pocas posibilidades para decidir y participar: *En la escuela no puedo decir muchas cosas que pienso y siento, porque comienzan a burlarse los compañeros* (Lila, 10 años, estrato 4); *me da pena que los demás vean cuando hablo, pienso que me voy a equivocar* (Francisco, 9 años, estrato 4). Uno de los niños concluyó: *En mi familia me tienen en cuenta mis sentimientos, aunque mis ideas muy poco las siguen... en la escuela no me tienen en cuenta para nada... en la ciudad sí nos tienen en cuenta si nos portamos mal para castigarnos* (Daniel, 8 años, estrato 4).

4.5.2. Reconocimiento público

De manera general el sentir de los niños y niñas frente al reconocimiento público, es que las autoridades: *No toman decisiones que involucren a los niños, porque la mayoría de cosas que hay son para los adultos* (Juan, 9 años, estrato 4); *en la*

ciudad no nos tienen en cuenta... porque ellos están metidos en la política y no les prestan atención a los niños (María, 8 años, estrato 3); a los políticos no les interesa ni pizca lo que pasa con los niños, no les interesa en nada (Francisco, 9 años, estrato 4). Considerando las apreciaciones anteriores, uno de los participantes propuso que la forma de participar: Es que los niños voten. Que reúnan a los niños y les pregunten sobre las obras que a ellos les gustaría que hicieran en la ciudad. Por ejemplo piscinas, parques, puentes, cines, colegios, centros comerciales, hospitales, museos (Jorge, 7 años, estrato 3).

4.5.3. Apreciación de la vida de los niños y niñas en la ciudad

Santa Marta es muy bonita, pero está sucia, el centro huele a alcantarilla, no dan ganas de salir (Violeta, 10 años, estrato 3); uno sale a la calle y no encuentra nada, solo pasan helados y a \$2000, es lo único que pasa por ahí, en la calle no se puede jugar porque siempre salen muy rápido los carros y las motos (Jorge, 7 años, estrato 3); me gustaría que haya más parques para los niños y también recojan la basura, que hayan más canchas de basquetbol, que no haya contaminación para los animales y las plantas, que haya tiendas de ropa para que los niños pobres puedan comprar, que construyan casas lindas para los pobres (Sebastián, 7 años, estrato 3); ayer yo estaba en la playa... y yo tenía un derecho... debería estar la policía... porque hay muchos atracadores por ahí... (María, 8 años, estrato 3).

Al considerar el desarrollo humano, Sen (1985, 1987, 1998, 1999, 2000) establece las interconexiones que existen entre lo que pasa en la niñez y la vida adulta, y a la vez la necesaria integración que se debe construir entre las políticas públicas, la corresponsabilidad de las familias y la sociedad en su conjunto, para hacer posible la concreción de oportunidades que permitan a los niños y niñas el despliegue e incremento de sus capacidades, el logro de funcionamientos valiosos y la conversión paulatina en agentes de su propio desarrollo, a partir de la libertad fundamental para vivir la vida, para valorar y aumentar las opciones reales entre las que se puede elegir.

Conseguir estas metas requiere ejercicio de derechos, preparación y confianza, habilidad para vivir con otros y participar en actividades sociales y formación para vivir como ciudadanos activos y deliberantes.

Se entiende entonces, que es realmente primordial para el desarrollo de la niñez la integración en la comunidad y el reconocimiento como actores sociales, bases para lograr la socialización política y la construcción de una ciudadanía activa, considerando que la condición ciudadana no es una condición natural sino una construcción social que se da en la interacción cotidiana a partir de la interiorización y apropiación de normas, valores, costumbres, significados, discursos, roles, derechos, deberes, sanciones: es fruto del proceso de socialización (Berger y Luckmann, 1983).

Sin embargo, a partir de las experiencias de los niños y niñas participantes se hace evidente que ellos/ellas –a excepción de un niño que pertenece a equipos de fútbol y una niña vinculada a una institución de la sociedad civil– no participan en procesos propios de las comunidades en que viven, están aislados, excluidos; situación que se deriva de concepciones arraigadas en los procesos de crianza y formación agenciados por los adultos que vinculan a los pequeños con incapacidad política y una ciudadanía incompleta que a su vez restringe las posibilidades para actuar en el terreno de lo público.

En contraste, desde la perspectiva de derechos se reconoce a los niños y niñas la capacidad para ejercer sus derechos civiles y políticos en concordancia con la conquista de libertades básicas ligadas al logro de una buena calidad de vida, lo que implica el reconocimiento como ciudadanos(as), como sujetos políticos, y la creación de oportunidades desde las políticas públicas, la familia, la escuela y la comunidad para lograr mayor participación social de la niñez.

Por consiguiente, es necesario considerar a los niños y niñas como un grupo social clave de cara a la construcción de nuevos pactos sociales, lo que implica convocarlos a participar –tal como uno de ellos propone–, en decisiones políticas relacionadas con su vida. Ellos/ellas reclaman que su voz pueda ser escuchada en la toma de decisiones que afectan al colectivo, que los políticos y autoridades locales que deciden sobre los asuntos que atañen a sus vidas, se interesen en conocer sus apreciaciones y propuestas, superando la asimetría existente entre adultos y niños, al considerar que toda decisión en el ámbito político, económico, social y cultural tendrá efecto sobre sus vidas (Baratta, 2007).

Ello exige de los adultos una disposición genuina para aprender de los niños y las niñas, para entrar en diálogo con sus formas de ver y vivir la vida, para comprender que ellos poseen saberes y experiencias que son importantes a la hora de construir la vida pública, lo que implica el respeto por parte de los adultos de sus opiniones, buscar formas creativas para conocer sus perspectivas, propiciar la asociación con su grupo de pares, dar oportunidad de participar en dinámicas sociales, deportivas, culturales y políticas, asuntos propios de la construcción de la democracia, que permiten dar significado a la ciudadanía de los niños y las niñas (Baratta, 2007). Se trata no solo de permitir que ellos se reúnan, sino de que tengan una presencia social organizada y que cuenten para ello con el apoyo de la familia, la escuela, el Estado y demás organizaciones sociales.

Si se quiere avanzar en la renovación del concepto de ciudadanía y de ciudadano y contribuir a la construcción de subjetividad política, se debe asumir el reto de generar procesos de formación que incluyan la necesidad de potenciar el sentido ético de los niños y niñas desde sus primeros años de vida, ayudarlos a desarrollar habilidades comunicativas, afectivas, sociales y políticas que les permitan vincularse de forma real, solidaria, responsable y creativa con otros y otras para la generación de posibilidades que incluyan a los diversos y que garanticen la

expansión de los límites desde los cuales se piensa y se organiza la vida en una sociedad (Vasco, Alvarado, Echevarría y Botero, 2007). En este sentido, la subjetividad política está ligada al proceso de desprivatización del sujeto, mediante la expansión de su círculo de actuación en el mundo (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008).

En esta perspectiva, se tiene la responsabilidad histórica de propiciar procesos tempranos de empoderamiento, sensibilización, compromiso y cuestionamiento desde los cuales los niños y niñas de estas nuevas generaciones logren construir un sentido ciudadano acorde con sus potencialidades y necesidades, es decir, situarse como sujetos con capacidad de agencia ante la lectura comprensiva de la historia y la transformación de la misma.

Las circunstancias adversas que manifiestan los niños y niñas para su participación y reconocimiento, se coligan con el malestar que les produce una ciudad hostil, que perciben como indiferente frente a su existencia; sucia, desorganizada, insegura y sin espacios para jugar, recrearse o participar en actividades que fomenten su ciudadanía. Situaciones que se reconocen desde el gobierno local cuando se afirma que: La ciudad carece de suficientes escenarios de intercambio y convivencia como lo constituyen los parques, plazas y campos deportivos. Los que existen presentan en su mayoría condiciones inadecuadas para la realización de eventos públicos, la práctica del deporte y la recreación. Todo esto constituye a la vez, un obstáculo para posibilitar el desarrollo de la cultura ciudadana (Alcaldía de Santa Marta, 2008, p. 72).

Simultáneamente al reconocimiento de que las personas son en esencia seres sociales que se transforman en su desarrollo y aprendizaje a partir de la calidad de las relaciones humanas y de su posibilidad de ejercer como actores sociales y políticos (Sen, 2000, Nussbaum, 2005), es necesario que los adultos puedan considerar las voces de los niños como voces que entran en igualdad de condiciones con las de otros actores sociales (incluido el Estado) y que como tal, deben ser escuchadas, no sólo porque sea un derecho establecido el hacerlo (artículos 12,13,14,15, 30 y 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño), sino porque se considera que las voces de los niños y niñas son cruciales para la construcción de la democracia. Así, las voces de los niños y las niñas en lo público podrían ser la garantía de la escucha de muchas otras voces, desde la perspectiva de Tonucci (2007):

La propuesta consiste en sustituir al ciudadano medio, adulto, varón y trabajador por el niño. No se trata de ofrecer iniciativas, oportunidades, estructuras nuevas para los niños, de defender los derechos de un componente social débil. No se trata de modificar, actualizar, mejorar los servicios para la infancia que sigue siendo naturalmente un deber esencial de la administración pública. Se trata, en cambio, de conseguir que la administración baje sus ojos hasta la altura del niño, *para no perder de vista a ninguno*. Se trata

de aceptar la diversidad intrínseca del niño como garantía de todas las diversidades [...]. Se supone que cuando la ciudad sea más apta para los niños, será más apta para todos (p. 38, 39).

4.6. Derechos: ¿Los derechos?... A mí no me han dado esa clase (Jorge, 7 años, estrato 3)

4.6.1. Conocimiento y ejercicio de derechos

Con respecto al conocimiento y ejercicio de derechos, una de los participantes expresa: *¿Qué son derechos?... ¿son como las normas?... esa clase no me la han enseñado en la escuela* (Luisa, 7 años, estrato 4); *en mi familia me respetan mis derechos. En la escuela los compañeritos malos no. Los maestros no los respetan y siempre están amenazando con castigar cuando uno reclama* (Daniel, 8 años, estrato 4); *a veces sí y a veces no. Sobre todo en la escuela no nos dejan participar, decir lo que queremos; en la escuela me hablaron del derecho a la educación y la salud* (Lila, 10 años, estrato 4).

4.6.2. Cumplimiento/vulneración de derechos

Los participantes mencionaron situaciones o problemas que consideran afectan las vidas y lesionan los derechos de los niños(as), por ejemplo: *Que a veces se los roban (a los niños) o los matan... a veces los padres dejan solos, los dejan botados* (Luisa, 7 años, estrato 4); y también: *Cuando están enfermos, cuando los maltratan, no tienen quien les ayude* (Sebastián, 7 años, estrato 3); *veo en las noticias que se roban los niños, que los matan, que les hacen daño, no les respetan sus derechos* (Daniel, 8 años, estrato 4). Por otro lado algunos niños se mostraron preocupados porque: *La educación aquí es mala, eso dijeron en las noticias. Estamos en los últimos puestos. Yo tengo una amiga que estudia en Barranquilla y a ella le enseñan más temas interesantes que a mí y estamos en el mismo grado* (Lila, 10 años, estrato 4); *la educación no es pública, muchas veces no los dejan estudiar por no tener lo suficiente... a mis padres les toca pagar caro para que yo pueda estudiar en un buen colegio* (Juan, 9 años, estrato 4).

Al introducir la perspectiva de derechos en la comprensión de la información, importa sobre todo conocer el empoderamiento de los niños y niñas participantes desde este discurso, considerando la estrecha relación que existe entre el ejercicio activo de derechos y la calidad de vida (Nussbaum, 2005).

El paradigma de derechos es una visión del mundo y de la vida que parte de la idea de la persona como actor fundamental de los procesos de desarrollo y construcción de la sociedad, y se fundamenta en la universalidad de la titularidad activa de los derechos para todos los seres humanos. Esta nueva mirada ha tenido que recorrer un camino largo y cargado de debates que llegan a la estructura misma de las instituciones sociales y jurídicas (Galvis, 2006).

En concordancia con este nuevo paradigma, luego de treinta años de controversias la ONU promulgó en 1989 la Convención sobre los Derechos de Niño, máxima expresión del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho y apertura de una nueva perspectiva sobre sus vidas que favorece su desarrollo integral, les da mayor visibilidad en el plano de lo público y lo privado e inicia su real incorporación como grupo social clave en cualquier organización humana.

Lo que quedó establecido con claridad es el reconocimiento jurídico, que la mayoría de los países ha acatado adecuando las legislaciones nacionales a los postulados de la Convención. Pero han surgido dos problemáticas en su implementación: una, es lograr la aceptación por parte de los adultos de la titularidad de esos derechos, considerando que se ha partido de la negación de esta posibilidad a los niños, niñas, en tanto eran asumidos sólo como objetos de protección, amor, compasión, cuidado, educación, represión, etc., como sujetos pasivos que dependían de la benevolencia o malevolencia de los adultos con los que compartían sus vidas; el otro asunto problemático, ha sido aceptar el ejercicio activo de los derechos por parte de niños y niñas, pues existe una fuerte tendencia a considerar que no tienen las capacidades para ejercerlos, que ello solo es posible a medida que crezcan y sean capaces de reconocerlos, reivindicarlos o renunciar a ellos o que no es prudente para los intereses de los niños y niñas –y menos de los adultos– hablar de derechos y es preferible referirse a los deberes, a las obligaciones (Galvis, 2006).

Para Sen (2000), ser titular de derechos en ejercicio implica el dominio de la persona sobre un conjunto de bienes y servicios en un espacio de reconocimiento y participación social, en el que la familia, la sociedad y el Estado propician el desarrollo de las capacidades, los valores y la libertad que permiten encarnar esas titularidades y convertirlas en fuente de goce, de poder y de reclamo.

En esta línea, Nussbaum (2005, 2012) enfatiza en la perspectiva de las capacidades, al considerarlas una forma valiosa de acercarse al asunto de las titulaciones fundamentales. Para ella, las capacidades, como los derechos humanos, brindan un conjunto humano y moralmente rico de objetivos para el desarrollo, considerando que el lenguaje de las capacidades precisa y complementa el lenguaje de los derechos. Las personas solo podrán ejercer efectivamente sus derechos cuando existan medidas concretas para hacerlas verdaderamente capaces, lo que implica actuaciones afirmativas y el apoyo de la familia, del Estado y de la sociedad.

Los niños y niñas participantes manifiestan un significativo desconocimiento del lenguaje de derechos y del ejercicio de los mismos, aunque son plenamente conscientes de los graves problemas que afectan la vida de los niños y viven algunas situaciones en las que se sienten ignorados o avasallados por adultos y pares. Cuando se ignora o soslaya en el seno de la familia, en la escuela y en espacios sociales más amplios la vivencia de los derechos, existen pocas posibilidades que el niño/niña pueda constituirse subjetivamente como portador/ra, pues no se

desarrollan las capacidades cognitivas, discursivas, afectivas y de actuación que permitan encarnarlos y reivindicarlos. Tal como plantea Sánchez (2004):

La constitución del niño en sujeto de derechos es algo que no se declara, y su simple declaración ejerce pocos efectos. El problema seguirá siendo el mismo: si los derechos son derechos de la persona, cualidades y atributos del sujeto ¿cómo se forman subjetivamente en el niño sus derechos?... Por lo demás, un niño sólo es sujeto de derechos en la medida que se constituye como tal en su ejercicio; de lo contrario será titular de derechos, y por mucho que se declare y se le repita que es sujeto de derechos, si no los ejerce jamás será realmente sujeto. Sólo en la medida que se ejercen llegan los derechos a convertirse en cualidades personales del sujeto (pp. 247-248).

La calidad de vida de los niños y niñas está estrechamente vinculada al cumplimiento y ejercicio de los derechos, así lo evidencian los participantes en la investigación, quienes se sienten afectados por situaciones negativas presentes en su vida o la de otros niños relacionadas con el irrespeto a la vida, el maltrato, la baja calidad de la educación, la escasa participación, y lo más grave el desconocimiento de que tienen derechos. Los chicos y chicas que se mostraron más críticos frente a estas situaciones fueron precisamente aquellos que han tenido oportunidad de reflexionar –así sea de forma limitada– sobre su condición de sujetos de derechos en la familia o en la escuela.

4.7. Uso de tecnologías: Veo televisión todos los días, en la mañana, en la tarde y en la noche (María, 8 años, estrato 3).

4.7.1. Tipos y uso de tecnologías

Con respecto a la televisión manifiestan: *Veó televisión hasta que me da sueño... en mi casa hay cuatro televisores, yo tengo uno en mi cuarto* (Ana, 9 años, estrato 4); *y a veces toda la tarde y los fines de semana* (Juan, 9 años, estrato 4); *o en las noches veo tv hasta las 9* (Lila, 10 años, estrato 4). Mientras uno los participantes dijo ver tv todos los días: *Es la forma de pasar el tiempo cuando no tengo nada que hacer* (Daniel, 8 años, estrato 4); *cuando termino las tareas veo telenovelas con mi abuelita* (Sabina, 8 años, estrato 3); *cuando llego del colegio veo televisión... lo padrinos mágicos y Phineas y Ferb, luego como, me reposo y hago las tareas* (Jorge, 7 años, estrato 3); *en las noches veo Nick y Disney Channel, también veo películas por TNT, mis programas favoritos son Icarly, Bob esponja y los Padrinos Mágicos* (Violeta, 10 años, estrato 3); *el fin de semana mi hermano y yo vimos televisión todo el día y nos divertimos muchísimo* (Luisa, 7 años, estrato 4).

En el caso del computador e internet, en su gran mayoría tienen computador en su casa y los que no tienen porque se les dañó (2), manifiestan que sus padres tienen proyectado comprar uno. Lo utilizan para jugar, hacer tareas, escuchar música y hablar con los amigos: *Busco tareas del colegio, a veces escucho música, hablo*

con mis amigas... pero me aburro (Lila 10 años, estrato 4); tengo 93 amigos en Facebook y correo electrónico, cuando estoy solo me meto en el computador, hasta que llega mi mamá del trabajo (Daniel, 8 años, estrato 4); en mi casa hay dos computadores, uno de mesa y el de mi hermano, no juego casi en el computador porque a veces se va el internet. Juego en el computador, a juegos de vestir (María, 8 años estrato 3); El computador casi no me llama la atención, busco tareas del colegio, tengo correo electrónico y Messenger, a veces escucho música, pero me aburro. Facebook, no tengo porque eso es para mayores de 18 años, mi mamá no me deja (Lina, 10 años, estrato 4).

Con respecto a los videojuegos, se halló que en su mayoría son los niños los que sienten agrado por este tipo de juegos. En cuanto a los videojuegos que son de su preferencia manifiestan: *...Dragonball, y otro que es un juego donde alguien se roba algo y tú tienes que perseguirlo por un poco de galaxias... (Daniel, 8 años, estrato 4); en Halo, tú tienes que rescatar y matarte...ese jueguito es muy popular (Jorge, 7 años, estrato 3); también está: Halcón negro, ese es rescatando, misiones y matando (Sebastián, 7 años, estrato 3); En Xbox juego San Andrés, pelea callejera, arawak... es de matar, y a veces puedes robar...Tú puedes hacer misiones, disparar, robar, puedes coger sierras, matar personas, coger los cuchillos, las pistolas, pintar paredes, y no te dejes que la policía te mate (Juan, 9 años, estrato 4).*

4.7.2. Función que cumplen en la vida diaria

Tal como se evidencia en los testimonios de las chicas y chicos participantes, las tecnologías de la información y la comunicación ocupan un lugar importante en su vida cotidiana. Frente a las pantallas pasan la mayor parte del tiempo extraescolar y el tiempo de ocio, ya sea utilizando el computador para hacer tareas, escuchar música, jugar videojuegos o comunicarse con los amigos o ver programas de televisión. En general, los consideran una alternativa de diversión y un escape a situaciones de soledad y aburrimiento, aunque también a algunos su uso les lleva a aburrirse, como manifiestan algunos participantes.

No hay conclusiones definitivas acerca del uso e impactos en la vida de los niños/niñas y jóvenes de la diversidad de pantallas a las que viven expuestos y con las que se relacionan e interactúan en la vida cotidiana. Con la mediatización y tecnologización que vive la sociedad del siglo XXI, en los intercambios informativos, en la comunicación y percepción del otro y del mundo, emerge un fenómeno distintivo de esta época: la recepción múltiple, simultánea o en secuencia, con diversas pantallas. Los niños y los jóvenes son los segmentos de audiencia que conviven mayoritariamente con las pantallas a su alcance construyendo “modos de divertimento” particular, una manera de generar, acceder y circular saberes diversos (Muñoz, Alba, Galindo y Peláez, 2010).

Las viejas y las nuevas pantallas confluyen en una especie de flujo que no es interrumpido durante largas horas de experiencia como receptores. La televisión per-

manece al lado de las consolas de videojuegos, el ordenador y los teléfonos celulares, conformando una experiencia compleja y extensa, cuyo umbral mayor es la frontera de la interactividad. Ante algunas pantallas simplemente se reacciona, con otras se interactúa, pero todas se acomodan en la agenda de las audiencias. Un entretenimiento, con variados grados de actividad, de atención, de disfrute y de emoción, y con distintos modos de interacción, modos de ser y de estar como audiencias (Orozco, 2001, como se cita en Muñoz, et al, 2011).

El uso prolongado de estas pantallas en la vida cotidiana –más o menos tres horas diarias de acuerdo con lo expresado con los participantes–, que se intensifica los fines de semana, se relaciona con las situaciones descritas a lo largo de este documento, en cuanto tienen escasas opciones para salir de su casa a jugar o desarrollar actividades culturales, deportivas, comunitarias o recreativas. Las pantallas se convierten así en un espacio para ocupar el tiempo libre y paliar la soledad y el aburrimiento.

La televisión como una de las pantallas más usadas, les impele a insertarse en otras redes simbólicas de subordinación cultural, que tal como plantea Rabello de Castro (2001):

Pedagogizan apelando al consumo y a la fascinación de la mirada. De esta manera los niños/niñas y adolescentes se convierten en los compañeros e interlocutores de los medios, y se establece así, con esta tutoría invisible, un tipo de relación distinta de la configurada en el proceso formativo por padre/madre e hijo/hija. Esta ocupación creciente de la vida del niño por la televisión, no solo compite y cuestiona los modelos pedagógicos vigentes de la familia y la escuela: instaura nuevas percepciones y reconocimientos que el niño puede hacer respecto de sí mismo, de los otros y del mundo que le rodea (p. 13).

Al entregar una información variada acerca de diversos fenómenos, produce una forma determinada de estimulación sensorial, una forma de procesar y elaborar la información recibida, que afecta el proceso de construcción y elaboración de los esquemas desde los que se interpreta la realidad e incide fundamentalmente en el ámbito de las emociones, el lenguaje y formas de relación con los otros, considerados aspectos fundamentales en los procesos de socialización infantil (Denegri, 2005).

Además de ejercer influencia en la constitución de las subjetividades, la televisión, al igual que los videojuegos, incita al desarrollo de hábitos de vida poco saludables en cuanto incentivan el sedentarismo y el consumo de alimentos considerados chatarra. Igualmente, estudios desarrollados por Cummings y Vandewater, 2007; Richards, McGee, Williams, Welch y Hancox, (2010, citados por Moncada y Chacón, 2012), demostraron que los niños y adolescentes que pasan más de tres horas diarias frente a una pantalla tienden a ser menos sociables y unidos a sus padres y personas de edades similares.

Otro asunto que emerge en este estudio que será necesario profundizar en otras investigaciones, es la carga de violencia que contienen algunos videojuegos que son usados habitualmente por los niños. Aunque investigadores como Ferguson (2007), sostienen que no existe relación entre videojuegos violentos y el comportamiento agresivo de niños y adolescentes, otros investigadores como Anderson, Shibuya, Ithori, Swing, Bushman, Sakamoto, Rothstein y Saleem, (2010), que estudiaron los efectos de los videojuegos violentos sobre conductas agresivas, aspectos cognitivos agresivos y afecto agresivo, encontraron que la exposición a videojuegos violentos constituye un factor de riesgo causal para conductas agresivas y un comportamiento social reprimido, en hombres y mujeres. Al presentar episodios de violencia, sexismo, discriminación, xenofobia y comportamientos de riesgo, etc., distorsionan y dificultan el proceso de construcción y desarrollo ético-moral de los niños y jóvenes y contribuyen a la identificación de esas características negativas con la diversión, por lo que éstas llegan a ser percibidas como “buenas” o “normales”.

Tanto la televisión como los videojuegos son utilizados en el hogar para cumplir variadas funciones como son: compañía, premio, castigo, entretenimiento, alternativa para no interrumpir las actividades familiares, sustitutos del diálogo entre padres e hijos, incentivos para desarrollar las actividades diarias, etc. Por lo que estas tecnologías juegan un papel fundamental en el núcleo familiar, condicionando de este modo, en determinadas circunstancias, el comportamiento y la interacción entre padres, hijos y familiares.

4.8. Satisfacción con la vida: *A pesar de todo soy feliz* (Daniel, 8 años, estrato 4)

La categoría de satisfacción con la vida, se deriva del grado de bienestar general percibido por los niños(as), relacionado con la imagen y autovaloración, emociones y sentimientos, sus ideales y proyección al futuro.

4.8.1. Emociones

Se exploraron las diferentes emociones que experimentan en el día a día, una de las más frecuentes fue el aburrimiento. Dicen estar aburridos porque no tienen nada que hacer, no hay un programa de su interés en la televisión o están cansados de hacer las mismas cosas: *Me siento aburrido cuando no tengo nada que hacer, mis papás están trabajando y mi abuelita no está* (Daniel, 8 años, estrato 4); *cuando no hay nada bueno que ver en la televisión* (Violeta, 10 años, estrato 3); *cuando no encuentro nada que hacer... y siempre tengo que hacer lo mismo de todos los días... tarea... televisión o jugar con los mismos juguetes* (María, 8 años, estrato 3); *me aburro cuando paso tiempo sin salir a la calle... solo viendo televisión o en el compu (computador)* (Francisco, 9 años, estrato 4).

La alegría o la sensación de felicidad, al igual que la soledad y la tristeza están en su mayoría asociadas a la familia o a situaciones relacionadas con la escuela, así manifiestan que les produce alegría: *Ver a la familia reunida... cuando estoy con mi familia en una fecha especial o salgo con mis tíos, abuelos o cosas así* (Francisco, 9 años, estrato 4); *que salgamos de paseo con toda la familia, vamos al río o a la playa* (Violeta, 10 años, estrato 3); *me siento feliz cuando estoy con mis padres, vamos a los parques, al cine, a la playa, salimos a almorzar, me compran cosas y juego con mis videojuegos* (Daniel, 8 años estrato 4); *lo que más me produce alegría es ver a la familia reunida* (Juan, 9 años, estrato 4); *me siento feliz cuando el novio de mi mamá siempre viene y jugamos... también cuando mi hermano me lleva de paseo en la moto y los domingos cuando vamos a los supermercados* (Jorge, 7 años, estrato 3); *me siento alegre cuando los pelaitos (niños) del colegio que me molestan a mí y a mis compañeros no van a clase, el último día de clases, cuando no tengo que ir colegio, cuando recibo regalos, cuando puedo compartir con mi familia, cuando estamos juntos y hacemos noches de juegos en mi familia* (Francisco, 9 años, estrato 4); *me da mucha felicidad cuando saco buenas calificaciones en las clases y juego y comparto con mis amiguitas* (María, 8 años, estrato 3); *cuando mi mamá y mi papá me consienten, cuando gano el año y hay comida rica* (Lila, 10 años, estrato 4).

En contraste se sienten solos cuando no pueden estar con sus padres, así lo manifiestan: *Me siento sola porque mi mamá está siempre trabajando, mi papá también y casi no tienen tiempo para vernos* (Lila, 10 años, estrato 4); *y también cuando duermo solo... extraño a mi papá, quisiera que viviera conmigo* (Francisco, 9 años, estrato 4). De igual manera se sienten tristes cuando: *Algún familiar mío muere o le pasa algo malo a mi familia... por ejemplo el año pasado cuando se murió mi hermanito pequeño, todos lloramos mucho* (Sabina, 8 años, estrato 3); *que me maltraten, o a mi hermano, o a mi mamá o a mi papá* (Antonio, 10 años, estrato 3). Algunos de los participantes además mencionaron sentir mucha tristeza cuando: *Mi papá y mi mamá que están separados están peleando por mi hermano y por mí... por la plata que tiene que dar cada uno* (Lila, 10 años, estrato 4).

Otra emoción sobre el cual los niños y niñas dieron sus apreciaciones fue sobre el miedo, además de manifestar situaciones que provocan este sentimiento en la mayoría de las personas como son por ejemplo, los animales salvajes, las alturas, la oscuridad, o los fantasmas entre otros, algunos manifestaron: *Le tengo miedo a que mis papás se mueran* (Sebastián, 7 años, estrato 3); *le tengo miedo a la profesora* (Jorge, 7 años, estrato 3); *a los ladrones y a los niños del colegio que me pegan* (Daniel, 8 años, estrato 4); *a los fantasmas que salen en las películas* (Sabina, 8 años, estrato 3).

Al referirse a la ira o rabia, comentaron: *Le tengo tanta rabia a un compañero que me molesta que soy capaz de golpearlo en la barriga... mi papá y mi mamá saben y han hablado con la mamá de él, pero sigue molestando... quisiera que le pegaran con una correa de cuero* (Francisco, 4 años, estrato 4); *porque no me paran bolas y*

por eso me siento rabiosa, también porque no me dan algo... me acuesto a dormir para que se me pase la rabia (Ana, 9 años, estrato 4); *porque mis papas no quieren hacer algo por mí... me pongo a llorar en la cama de la rabia* (Luisa, 7 años, estrato 4); *cuando me gritan y me pegan, me pongo furioso y triste* (Sebastián, 7 años, estrato 3); *cuando me siento rabioso por algo que me ha pasado, me pongo a leer a Condorito, así me río y se me pasa* (Daniel, 8 años, estrato 4).

4.8.2. Autoconcepto

Con respecto a la imagen y la autovaloración, en general todos/todas tienen una apreciación favorable de sí mismos: *A mí me gusta todo de mí* (Juan, 9 años, estrato 4); *me gusta mi estatura porque soy alta, tengo el pelo bonito* (Ana, 9 años, estrato 4); *me siento bien con mi peso y mi figura, me gusta lo que veo en el espejo* (Sabina, 8 años, estrato 3). De igual manera describen sus cualidades: *Soy inteligente, amorosa, tengo los ojos lindos y soy buena estudiante* (Violeta, 10 años, estrato 3); *además de responsable y muy inteligente, soy muy amistosa, amable, cariñosa, muy juguetona* (Lila, 10 años, estrato 4); *soy responsable en el colegio* (Juan, 9 años, estrato 4); *soy respetuoso, buen estudiante, amigable, alegre y juego bien al fútbol* (Daniel, 8 años, estrato 4).

Algunos por su parte manifestaron algunas cosas que les desagradan de sí mismos, así: *No me gusta mi peso porque mi mamá dice que estoy muy gorda* (Ana, 9 años, estrato 4); y otro agregó: *Me gustaría ser fuerte, bonito, quisiera tener los ojos azules, ser blanco, tener el cabello largo, que me gustara escribir y ser mejor estudiante* (Francisco, 9 años, estrato 4); *algunos compañeros del colegio piensan que yo soy grosera, dicen que hablo fuerte, aunque yo hablo normal, igual que aquí* (Ana, 9 años, estrato 4).

Sobre otros aspectos que consideran importantes en sus vidas comentaron: *Me gustaría ayudarle a mi mamá a conseguir un trabajo para que no esté en la casa sin hacer nada, solamente hacer oficio* (Antonio, 10 años, estrato 3); *quisiera tener juguetes, ropa, que mi familia tuviera más dinero* (Sebastián, 7 años, estrato 3); *quisiera un play 3, Xbox 360, que tuviera novia, que en el colegio sea el más inteligente, apuesto y rápido y que los bravucones no existieran, televisor en 3D y todas las películas del mundo* (Francisco, 9 años, estrato 4); *deseo mucho ir de viaje lejos, yo sólo conozco los pueblos que están cerca de Santa Marta* (María, 8 años, estrato 3).

4.8.3. Metas y valores personales

A futuro los niños/niñas quisieran: *Ser un jugador de fútbol internacional como Messi o Falcao* (Daniel, 8 años, estrato 4); *me gustaría ser cantante de rap, ser famoso y tener carros y novias como Dady Yanky y Jean Balby, que cantan muy bien o Justin Bieber que canta en inglés* (Sebastián, 7 años, estrato 3); *quiero ser fabricante de carros e inventar uno que no contamine* (Francisco, 9 años, estrato 4).

4); *quisiera ser doctora* (Ana, 9 años, estrato 4); *quiero ser diseñadora de modas* (Lila, 10 años, estrato 4); *quisiera ser chef y abogada como mi papá y mi prima que le gusta la política y quiere ser alcalde de Santa Marta* (Violeta, 10 años, estrato 3); *quiero ser profesora y pastora para alabar a Dios* (María, 8 años, estrato 3); *no sé qué estaré haciendo en mi futuro* (Sabina, 8 años, estrato 3); *quisiera ser como Dragon ball y Ben 10 para tener poderes y ayudar a todos los que necesiten, también me gustaría ser policía, porque ellos ayudan a la gente* (Jorge, 7 años, estrato 3); *me gustaría ser una chica que tiene muchos poderes, se llama Asly, yo la vi en televisión por primera vez, y yo dije quiero ser como ella, porque ayuda a las personas y es gentil* (Luisa, 7 años, estrato 4).

Los valores que más mencionaron en todos los espacios y actividades desarrolladas en el marco de la investigación son el respeto, la responsabilidad con sus estudios, la amistad, la obediencia y compartir con los otros.

4.8.4. Apreciación global de felicidad

Al preguntarles si eran un niño/niña, muy feliz, medianamente feliz o poco feliz, respondieron así: *Soy un niño feliz porque mis padres me quieren, son buenos conmigo y me dan lo que quiero en su debido momento, y ellos me hacen feliz y a veces creo que ellos son el único regalo que yo quiero, además se esfuerzan para conseguirme lo que necesito...* (Antonio, 10 años, estrato 3); *yo soy feliz porque lo tengo todo, ejemplo mi familia, juguetes, tengo mis amigos* (Francisco, 9 años, estrato 4); *feliz porque mis padres me quieren mucho* (Luisa, 7 años, estrato 4); *soy feliz porque juego con mis hermanos, por el Xbox, porque me divierto y me río con mis primos cuando vienen de vacaciones* (Jorge, 7 años, estrato 3); *me siento medianamente feliz porque mi mamá y mi papá están separados y están peleando por mi hermano y yo, pero tengo mucho amor de toda la familia* (Lila, 10 años, estrato 4); *soy medianamente feliz porque mi hermanito se murió y quisiera que estuviera conmigo y con mi mamá* (Sabina, 8 años, estrato 3); *me siento feliz porque este año nació mi hermanito, yo juego con él y lo ayudo a cuidar, también porque mis papás me quieren* (Sebastián, 7 años, estrato 3).

Aunque no existe consenso sobre la definición de las emociones, se considera que son reacciones a la información que proviene de acontecimientos externos o de sucesos internos (pensamientos, imágenes, fantasías, etc.). La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que se realizan sobre como la información recibida va a afectar el bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambientes provocadores, etc. La intensidad de la emoción depende de lo que es importante para la persona, por ello el estado emocional influye en la forma como se percibe el mundo. Si se presentan emociones muy intensas pueden producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión, entre otros) Bisquerra (2003). Por esta razón es imprescindible acercarse al mundo de las emociones para comprender mejor el bienestar o malestar que se experimenta en la vida diaria.

Tal como plantea Nussbaum (2012), las emociones hacen parte de las diez capacidades funcionales humanas centrales, puesto que permiten ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; amar a los que nos aman y nos cuidan y sentir pesar ante su ausencia; en general, amar, sentir pesar, apenarse, añorar, agradecer y experimentar ira o indignación justificada. Poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos y ansiedades abrumadores, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias, supone promover formas de asociación que son esenciales para el desarrollo humano.

En esta etapa de la vida -7 a 10 años- es usual que los niños y niñas experimenten emociones contradictorias, situación que los/las participantes evidencian en cuanto les resultaba difícil establecer cuales emociones eran más frecuentes, ya que en un lapso del día podían experimentar emociones diversas: alegría, tristeza, aburrimiento, tranquilidad, entre otras. Lo que si se establece con claridad es que esas emociones se relacionan de manera relevante con situaciones que viven en la familia, la escuela y con los pares.

Admitir la coexistencia de emociones contradictorias forma parte de los avances que tienen lugar en el campo de la comprensión emocional y se relaciona con dos aspectos: uno, los progresos cognitivos, que les permiten a los niños/niñas comprender la complejidad de las situaciones y tomar conciencia de la ambivalencia emocional, que es propia de los seres humanos; dos, la experiencia social, en cuanto este contexto permite experimentar en sí mismo las diversas emociones y observarlas en los demás (Palacios, Hidalgo, 1999). En la medida en que los adultos ayuden a los pequeños a interpretar diferentes estados emocionales y a establecer sus causas, pueden contribuir a que ellos/ellas puedan hablar abiertamente de sus estados emocionales y a identificar las situaciones positivas y negativas relacionadas con ellas, lo cual contribuirá a alcanzar una mayor regulación y control y, por tanto, mayor bienestar emocional, aspecto crucial en el mejoramiento de la calidad de vida, en razón a que permite una mejor comunicación con los otros y resolver los conflictos de manera no violenta.

Un aspecto positivo presente en la vida de la mayoría de los chicos y chicas participantes es que pueden hablar abiertamente de sus emociones y han encontrado formas de afrontamiento relacionadas con la búsqueda de apoyo social -pedir ayuda a sus padres, hermanos, amigos, maestros- y estrategias de distracción o desahogo como ver televisión, leer historietas divertidas, acostarse a dormir o llorar, que les ayudan a disminuir la afectividad negativa y a sentirse mejor en el plano emocional. Estos recursos pueden estar relacionados con aspectos de la cultura caribe presentes en los procesos de crianza, que permite la expresión abierta de emociones y sentimientos.

En términos de la calidad de vida, se plantea la necesidad de contemplar en los procesos de formación de los niños y niñas, tanto en el hogar como en la escuela, el desarrollo de la inteligencia emocional, pues tal como plantea Goleman (1996),

permite tomar conciencia de las propias emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que se derivan de las actividades que se realizan, acentuar la capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, funcionamientos que brindan mayores posibilidades de desarrollo personal y permiten disfrutar de una situación más ventajosa en varios dominios de la vida.

Respecto al autoconcepto, entendido como la representación que posee la persona de sí misma, tiene una naturaleza multidimensional, en cuanto la persona se autoevalúa en dominios particulares de experiencia (físico, social, cognitivo, etc.). Se trata de una construcción cognitiva y social. La dimensión social señala la influencia que tienen los otros significativos en la conformación de los contenidos y valencia del autoconcepto, mientras que la influencia cognitiva define la estructura u organización que adoptan dichos contenidos (Harter, 2006).

En la segunda infancia, 7 a 10 años, es notable la creciente habilidad que muestran los niños y niñas para integrar informaciones particulares y construir una percepción más compleja de sí mismos. Esto significa que las competencias que ellos/ellas se atribuyen (académicas, deportivas, sociales, etc.) están fundamentadas en logros específicos y en la apreciación que reciben de los demás. De igual manera influye una mejor comprensión de los aspectos negativos y positivos de sus emociones, todo ello pueden abordarlo de forma integrada, dando origen por primera vez a una valoración global de la valía personal.

También surge en esta etapa la comparación social con sus iguales, que puede generar resultados positivos o negativos, dependiendo de los logros alcanzados y de la calidad de las relaciones interpersonales. Igualmente decisiva es la percepción que tienen los padres y las crecientes demandas que realizan, tanto en el plano de la apariencia personal como en el académico o social, por cuanto el niño o niña tiene mayor sensibilidad para integrarlos en su autovaloración. Todos estos aspectos influyen en la construcción del autoconcepto y tienen influencia en la percepción del bienestar o malestar individual.

Los valores y metas personales tienen relación con lo que Amartya Sen (2000), denomina capacidad de agencia y están influenciados por el contexto social, la familia, los medios de comunicación, la educación y las oportunidades para participar en debates públicos, entre otros aspectos. Devienen de la idea que la persona tiene sobre el bien e implican la capacidad de predicción y el control sobre las elecciones, decisiones y acciones de las cuales se es responsable. Tal como la define Sen (2000, p. 36) la agencia es la habilidad de definir las metas propias de forma autónoma y de actuar a partir de las mismas: “aquello que una persona tiene la libertad de hacer y lograr en búsqueda de las metas o valores que él o ella considere importantes”.

En consideración a que estamos refiriéndonos a niños y niñas en edades tempranas, con pocas oportunidades para desarrollar su capacidad de agencia, en cuanto están restringidos básicamente a la vida del hogar y de la escuela, se deriva que los valores que han asumido son los inculcados por los padres y maestros.

Estas situaciones interfieren en las posibilidades de desarrollo humano, que consiste básicamente en ampliar las libertades para que las personas descubran y elijan un tipo de vida considerada valiosa, lo que requiere apertura dialógica a otras perspectivas y horizontes culturales, énfasis en el florecimiento y emancipación humana, desde la formación impartida en el hogar y la escuela, que amplíen la gama de valores necesarios para la vida en la sociedad actual. Se requiere como plantea Nussbaum (2010), capacidad para ver el mundo desde la perspectiva del otro/otra, cooperación y reciprocidad, empatía e interés genuino por los demás, aceptación y respeto de la diversidad racial, religiosa, sexual y en capacidades, acatamiento y ejercicio de los derechos humanos, exaltación de la dignidad humana, indignación y movilización frente a toda injusticia o discriminación, así como promover activamente el pensamiento crítico, junto con la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás.

Así mismo, cuestionar el consumismo exacerbado, el individualismo y el espíritu de competencia, en el que al otro/otra se le considera más como un potencial competidor adversario que un amigo al que hay que ayudar. En este sentido, es esencial enseñar a valorar el ser más que el tener.

Las aspiraciones o metas hacia el futuro, se dividen entre los que se visionan a partir de lo que consumen habitualmente en la televisión o en el escenario público, donde cobran fuerza modelos de vida, centrados en el consumo y la fama –futbolistas, cantantes, protagonistas de programas– que gozan de estatus social, económico y, reconocimiento por sus capacidades y sus excentricidades y, aquellos que optan por profesiones convencionales. Lo que emergió de este ejercicio es que han tenido escasas ocasiones para hablar o debatir acerca de sus aspiraciones en la vida y las condiciones para alcanzarlas.

Al igual que en la mayoría de investigaciones sobre calidad de vida, al hacer el balance de su felicidad global entendida “como el grado en el cual un individuo juzga como favorable la calidad de su vida como un todo; en otras palabras: qué tanto le gusta la vida que lleva” (Veenhoven, 2007, p.8), fue evidente el sesgo de optimismo vital. Algunos enfoques en psicología plantean que el bienestar de las personas está relacionado con una visión correcta de la realidad social, sin embargo, se ha demostrado que para proteger la imagen que poseen de sí mismas, tienden a analizar la realidad social de manera sesgada lo que se relaciona con una mayor felicidad personal (Concha, Bilbao, Gallardo, Paez y Fresno, 2012) y una interpretación optimista de su realidad (Tesser, 1988).

El sesgo de optimismo vital, que es más acentuado en los niños que en los adultos (Casas, 2012), permite explicar la disparidad en los resultados obtenidos durante el proceso de investigación y la evaluación que hacen de su vida pues ante la pregunta: qué tan felices se sentían, la mayoría contestó que eran felices; solo aquellos niños y niñas cuyos padres separados tienen disputas por su manutención o han experimentado la pérdidas de un ser querido expresaron que se sentían medianamente felices. Lo que confirma que los heurísticos o sesgos, como el sesgo optimista vital, varían en función de la relación afectiva de los sujetos con el grupo de referencia, ya que el afecto momentáneo puede influir en la percepción de experiencias vitales y en el juicio global sobre la vida, pero no es sinónimo de satisfacción con la vida (Martínez, Reyes, García y Gonzáles, 2006).

Los niños y niñas evidenciaron a lo largo de la investigación que así como viven experiencias positivas y satisfactorias en algunos campos de su vida, tanto en la familia como en la escuela y con sus amigos, también experimentan con frecuencia limitaciones y problemáticas que obstaculizan el desarrollo de su agencia, el despliegue de sus capacidades, el acceso a oportunidades, la formación como ciudadanos y ciudadanas deliberantes, la encarnación de sus derechos, el goce y expansión de la autonomía y las libertades fundamentales; también aparecen situaciones restrictivas como las escasas posibilidades de disfrutar de su infancia a través del juego con sus pares, el poco contacto con la naturaleza y la restringida utilización de los espacios públicos de la ciudad. Precisan también, fortalecer las relaciones afectivas y de confianza con sus padres/madres y maestros, contar con una buena salud, alimentación y medio ambiente sano, sentirse seguros y protegidos ante los peligros que perciben. Todas estas situaciones afectan de manera significativa la calidad de vida en sus dimensiones objetivas y subjetivas.

La reflexión desarrollada sobre la calidad de vida de estos niños y niñas me lleva a compartir este pensamiento de Bustelo (2007):

Si uno se propone superar la negatividad del mundo y ponerse a pensar en construir una sociedad nueva, entonces la opción está en la niñez. La niñez es el único agente social que puede transportar la idea de cambio. Recrear la niñez es nuestra única posibilidad de cambio. Es el único sector que no tiene ninguna clase de poder. El niño no tiene idea del chantaje, de la negociación, de fuerza en la relación social... Está en pura disponibilidad para desarrollar sus potencialidades. Son el inicio de un cambio conceptual y camino para iniciar una discusión nueva (p. 1).

Se ha abierto un camino para iniciar una discusión nueva sobre la niñez en esta ciudad, con la condición inaplazable de que las voces de los niños y niñas sigan siendo escuchadas y tenidas en cuenta. Esta investigación ha demostrado una vez más que se tienen desafíos históricos, sociales, económicos, culturales, educativos, éticos y políticos con ellos/ellas que es necesario afrontar de manera decidida en el presente.

En esta perspectiva, se puede dar cuenta que a partir del trabajo relatado en el presente informe y de la posibilidad que ha tenido la autora de contribuir a la construcción del plan de desarrollo de la ciudad: *Equidad para todos: primero los niños y las niñas* (Alcaldía de Santa Marta, 2012), se ha iniciado un proceso de visibilización de la niñez, en la aspiración de construir un nuevo escenario y una nueva historia que posibilite asumir a los niños y las niñas como sujetos de derecho en ejercicio e interlocutores válidos en la construcción de políticas públicas dirigidas a resolver las situaciones problemáticas que los afectan y a mejorar su calidad de vida. Igualmente, a partir del año 2013 la ciudad se integra al Programa *Ciudades Prósperas de los Niños, Niñas y Adolescentes*²³, estrategia liderada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con participación de ONU Habitat, PNUD, Colprensa, entre otros, que tiene como propósito incidir para que en la planeación y el desarrollo de ciudades y municipios se privilegie la garantía de los derechos de los niños y las niñas, su desarrollo y atención integral con inversiones estratégicas en salud, educación, recreación, participación y espacios físicos para la población de primera infancia, niñez y adolescencia. Este programa se desprende del proyecto *La Ciudad de los Niños*, liderada por Francesco Tonucci (2007).

Al respecto, es relevante que el conocimiento producido y las técnicas e instrumentos de investigación construidas en esta tesis para el abordaje de los niños y niñas (taller lúdico-reflexivo, mesa redonda y grupo focal), han sido tomados como una referencia para la construcción de la política pública de infancia en la ciudad y para la implementación de nuevas formas de trabajo con la niñez. Se parte del reconocimiento de las problemáticas que afectan a la población infantil en sus dimensiones objetivas y subjetivas, en perspectiva de calidad de vida y se asume a los niños y niñas como interlocutores válidos en la construcción de programas y proyectos en su favor, considerando que tienen aportes valiosos, sensatos y creativos para contribuir al mejoramiento del entorno en que están creciendo, los cuales se hacen evidentes en el presente informe.

Los ejes temáticos que actualmente se están desarrollando con participación y protagonismo de los niños y niñas²⁴, en el marco del programa de ciudades prósperas (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2012) son los siguientes:

1. atención integral a la primera infancia con proyectos dirigidos a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños menores de 5 años, a través de un trabajo unificado e intersectorial desde la perspectiva de derechos y con enfoque diferencial.
2. Prevención y mitigación de factores de riesgo para la infancia, la niñez y la adolescencia a través del fortalecimiento de entornos protectores en la familia, la escuela y la comunidad.

23. La autora de la tesis hace parte del comité interinstitucional que lidera la implementación de esta propuesta, en representación de la Universidad del Magdalena.

24. Una niña y un niño participantes en la investigación se han vinculado a 6 talleres de los 44 desarrollados en las distintas comunas de la ciudad, en el marco de esta estrategia y de la construcción de la política pública de infancia en el Distrito de Santa Marta.

3. Implementación de programa de justicia restaurativa, soportada en el interés superior del niño como pilar del modelo de reparación del daño.
4. Desarrollo urbano incluyente dirigido a la protección de espacios verdes y reservas ambientales, la cualificación, adecuación y generación del espacio público incluyente, el vínculo de los espacios de encuentro de los niños, niñas y adolescentes, la promoción de hábitos de vida saludable y la formulación de acciones para mejorar la seguridad vial. El espacio público se reconoce como un elemento que facilita la intensidad y la calidad de las relaciones sociales, propicia la diversidad y pujanza de los comportamientos, estimula la identificación simbólica con el proyecto territorial, la expresión y la integración cultural.
5. Hábitos de alimentación y vida saludables, se asume la sensibilización y los conocimientos acerca de la influencia de la alimentación saludable y de la actividad física en la salud, así como los efectos positivos de las intervenciones preventivas. Se promueven hábitos de alimentación saludables, la práctica de deportes y la actividad física, con participación de todos los actores locales implicados.
6. Promoción de entornos urbanos amigables para los niños, niñas y adolescentes, enfatizando en la participación como derecho fundamental en los ámbitos familiar, educativo y de gestión pública.

Estas estrategias se inscriben y coordinan con los proyectos y acciones implementadas a partir del Plan de Desarrollo Distrital (Alcaldía de Santa Marta, 2012)²⁵, que contempla los siguientes ejes de trabajo:

- Eje transversal Red Equidad: estrategia de intervención y gestión social, que articula esfuerzos del nivel nacional, regional y local, para restablecer los derechos de la ciudadanía samaria, con énfasis en la población en estado de pobreza y vulnerabilidad.
- Eje 1 Santa Marta, Distrito equitativo y solidario: sus líneas y programas buscan disminuir las brechas que obstaculizan el acceso al bienestar social de los sectores de mayor pobreza. Sus acciones se encaminan hacia la equidad, la justicia social, el acceso a los derechos básicos de vivienda, educación y salud; la erradicación del hambre y el analfabetismo, con enfoque diferencial y especial atención para niños y niñas.
- Eje 2 Santa Marta, Distrito con calidad de vida para todos: busca lograr el acceso a infraestructuras, equipamientos y servicios ciudadanos de calidad, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, el deporte, la cultura y la recreación, que potencien las capacidades, oportunidades y libertades.
- Eje 3 Santa Marta, Distrito competitivo con más oportunidades: se orienta a aprovechar las ventajas y potencialidades naturales, históricas y culturales y remover los obstáculos a la competitividad, fomentar el espíritu emprendedor, redistribuir equitativamente la riqueza e impulsar el acceso al trabajo.

25. El Distrito de Santa Marta, cuenta actualmente con un Gabinete de Gobierno Infantil del que hacen parte 19 niños y niñas, elegidos por votación de acuerdo con las propuestas presentadas.

- Eje 4 Santa Marta, Distrito sostenible: el propósito de este eje es formular y adoptar instrumentos de planificación y la ejecución de proyectos urbanos que garanticen la sostenibilidad del territorio, el aumento de la capacidad de respuesta ante los riesgos y la recuperación de la dimensión ambiental del desarrollo.
- Eje 5 Santa Marta, Distrito gobernable, participativo y seguro: El compromiso del gobierno distrital es ejercer un liderazgo que garantice la seguridad y convivencia y promueva la participación y cultura ciudadana, la defensa del interés colectivo, el respeto de los dineros públicos y la descentralización, y que incentive una adecuada cooperación público-privada.

Sin duda, se están construyendo las bases para propiciar en Santa Marta el reconocimiento y participación de los niños y niñas, en la vía de garantizar los derechos y promover una mejor calidad de vida, lo que implica asumir formas nuevas de comprender y actuar sobre las realidades que emergen como problemáticas, y a la vez fortalecer lo que contribuye a su pleno desarrollo como seres humanos. Esta tesis ha aportado algunos elementos que ayudan a tomar mayor conciencia que la infancia se vive una vez e incide en el resto de la vida.

CONCLUSIONES

Ase abordar la calidad de vida, tal como se ha hecho en esta investigación, significa incorporar una mirada más integral y compleja sobre la niñez, porque interesa tanto lo que les proporciona bienestar y felicidad como lo que les causa malestar y dolor, considerando aspectos diversos de la vida cotidiana. Este conocimiento debe conducir a visibilizar las circunstancias en las que transcurre la vida de los pequeños con los aciertos que la enriquecen y potencian y las inequidades y abusos que los afectan. Se trata de generar una nueva toma de conciencia individual y colectiva sobre la realidad que viven, sueñan, proyectan, desean, gozan y sufren los niños y niñas de hoy, en el marco del cumplimiento y ejercicio de derechos y de la necesidad de mejorar la calidad de vida como aspectos fundamentales para la construcción de una sociedad que haga realidad los imperativos de justicia, autonomía, libertad, dignidad y oportunidades para cada ser humano.

En el proceso desarrollado con los niños y niñas se corroboró cómo en su vida cotidiana, en interrelación con los pares y con los adultos, internalizan y construyen un sentido de su vida y de la realidad de la que hacen parte, configurando significados, apuestas y prácticas que los constituyen como seres humanos únicos, irrepetibles, diferentes, singulares (subjetividad); pero a la vez, al tener la oportunidad de interactuar, ellos/ellas descubren lo que tienen en común, situaciones que conducen a hacer posible el diálogo, la deliberación, el autoconocimiento y reconocimiento como sujetos portadores de discursos y capaces de acción transformadora, asuntos que son ignorados o no asumidos en entornos familiares, escolares y sociales, donde se acentúa la posición de inferioridad, dependencia o incapacidad de niños y niñas, tanto individual como colectivamente. Los resultados de esta investigación desvirtúan estas creencias erróneas, en tanto se evidenció el enorme potencial que tienen para ocuparse de su vida, reflexionarla y producir conocimiento que apunte a mejorar las condiciones en que construyen sus biografías.

Emerge de esta investigación que los niños y niñas relacionan su calidad de vida con: las condiciones de vida, la familia, los amigos, la escuela, la vida pública, los derechos, el uso de las tecnologías y la satisfacción global. Estas temáticas aluden a las dos dimensiones mediante las cuales se puede estudiar el concepto: la objetiva y la subjetiva, que aunque se pueden escindir para facilitar la comprensión, están articuladas en las vivencias cotidianas.

La dimensión objetiva, que ha sido tradicionalmente la más estudiada en las evaluaciones sobre calidad de vida, se refiere a los bienes materiales y los servicios a los que puede acceder una persona, y se caracteriza porque la información suministrada puede ser corroborada por agentes externos. Al aludir a esta dimensión, los niños y niñas demostraron una comprensión clara de la situación económica y laboral de los padres, en cuanto la asumen como determinante de sus condiciones de vida (alimentación, vivienda, salud, educación, recreación, entre otros) y condicionante para construir su proyección al futuro.

Aunque es evidente la preocupación de los sectores medios por garantizar condiciones de existencia digna para su familia y dedicar grandes esfuerzos a cubrir sus necesidades básicas, las situaciones de vulnerabilidad e inestabilidad laboral presente en más de la mitad de los padres y madres de los niños y niñas participantes, inciden en la persistencia de problemas asociados a la salud (enfermedades comunes recurrentes, poco acceso a servicios básicos o especializados), la nutrición (menús poco saludables, consumo frecuente de comidas rápida), la vivienda (no contar con casa propia), la calidad de educación que reciben (considerada baja, en términos generales para la ciudad, de acuerdo con las pruebas de Estado) y las oportunidades de recreación (poco tiempo, espacios inexistentes o en mal estado e inseguridad). Ello genera en los pequeños que viven estas situaciones desigualdades e incertidumbres, con consecuencias negativas para su desarrollo humano y su percepción de bienestar. Situación más alentadora experimentan, en

algunos de estos aspectos, aquellos cuyos padres han logrado ubicarse con mayor seguridad en el mundo del trabajo y cuentan con ingresos estables.

Es igualmente preocupante en este sentido, que las condiciones que deben ser garantizadas por el Estado, como son la seguridad, el disfrute de espacios para la recreación, el juego y la interacción con otros niños, las condiciones de salubridad y medio ambiente, presenten serias deficiencias en la ciudad, circunstancias que perciben niños y niñas como adversas, en tanto los obliga a permanecer dentro de sus hogares prisioneros de las rejas que encierran sus casas y de las pantallas, sin posibilidad de realizar actividades que demanden mayor actividad física, con una interacción que se reduce a los miembros de su familia y a la comunidad escolar, y en una situación en la que lo externo a su hogar se considera amenazante.

La dimensión subjetiva, poco abordada en los estudios sobre calidad de vida, un aspecto explorado con amplitud en este estudio, se entiende como el resultado del balance global que la persona hace de sus oportunidades vitales, del curso de los acontecimientos a los que se enfrenta y de la experiencia emocional derivada de ello. Por estas particularidades incide de manera fundamental en el bienestar o malestar experimentado en la vida cotidiana y en el significado que las personas le asignan a su propia vida y al entorno en el que se desarrollan.

Sin que la lista desarrollada a continuación signifique un orden o jerarquización, en general, niños y niñas participantes perciben su bienestar relacionado con:

- El amor, el cuidado, la atención y la compañía que les brindan sus padres y demás miembros de la familia.
- Recibir apoyo de sus padres u otras personas para cumplir con sus obligaciones escolares. La estabilidad económica y laboral de sus padres.
- Las oportunidades de jugar y compartir con sus amigos/amigas.
- Ser tenidos en cuenta en la familia, la escuela y la ciudad.
- Sacar buenas calificaciones y participar en actividades culturales, deportivas o artísticas en la escuela.
- Disfrutar del recreo en la escuela. Tener buenas relaciones con sus maestros y recibir un trato justo. Llevarse bien con sus compañeros/compañeras del colegio.
- Salir de paseo, ya sea a centros comerciales, a visitar a la familia o a algún lugar de recreación y contacto con la naturaleza como el mar, los ríos, entre otros.
- Tener casa propia y un espacio personal en ella.
- Contar con bienes materiales como ropa, juguetes, útiles escolares, etc.
- Tener acceso a tecnologías (televisión, computador, videojuegos).
- No estar enfermos. Sentirse bien con su apariencia física, peso y talla.
- La vivencia de valores como el respeto, el compartir, la responsabilidad y ayudar a los demás.
- Tener alguien a quien confiar sus vivencias más íntimas.

El malestar lo asocian con:

- Las disputas de sus padres por asuntos relacionados con su manutención o por problemas de otra índole.No contar con la presencia y el apoyo cercano del padre no conviviente.
- La muerte de algún ser querido.
- Las condiciones de inseguridad, suciedad, desorden y problemas de movilidad de la ciudad.
- La falta de espacios públicos para la recreación, la práctica de deportes y actividades culturales.
- Las situaciones problemáticas que viven los niños y niñas en la ciudad.
- Los castigos o maltrato que reciben de sus padres o maestros.Tener conflictos con sus compañeros(as) de clase o ser avasallados por ellos(as).
- Las dificultades económicas y laborales de los padres.
- No contar con una casa propia.
- Ser ignorados por las autoridades locales o por otros adultos significativos como los políticos o maestros.
- Tener pocas oportunidades para recrearse, jugar o participar en actividades de su interés.
- La falta de participación en decisiones que tienen relación con su vida en la familia, la escuela y la ciudad.
- Las condiciones desfavorables de la escuela, suciedad, espacios reducidos, poco tiempo para disfrutar del recreo.
- No poder participar en grupos o actividades comunitarias.
- El aburrimiento que les produce no tener nada que hacer y pasar mucho tiempo encerrados en la casa.
- La soledad que experimentan en algunos momentos de su vida diaria.
- La mala calidad de la educación que reciben y las estrategias poco dinámicas e interesantes que utilizan los maestros.
- Contar con pocos amigos(as) y tener escaso tiempo para compartir con ellos(as).
- Sentirse enfermos.

Esta serie de aspectos considerados por los niños y niñas como indicadores de bienestar y malestar engloban valores, aspiraciones, evaluaciones, preferencias y necesidades que se relacionan especialmente con la familia, la escuela y el entorno social y físico, temáticas ampliamente abordadas en la discusión teórica de esta tesis.

La relación con la familia es fuente de afecto, seguridad, compañía, ayuda, recreación y satisfacción de necesidades, siempre y cuando el ambiente familiar sea favorable. En caso contrario se convierte en una significativa fuente de sufrimiento y frustración (disputas entre los padres, escasa presencia del padre no conviviente, prolongada ausencia de los padres en el hogar por circunstancias

de trabajo, soledad, aburrimiento, etc.). Estas situaciones, con claras incidencias en la constitución de la personalidad, de la identidad, de las formas de relación humana, de la comprensión y valoración de los vínculos, tienen profundas implicaciones en la constitución de la subjetividad, dado el papel que cumplen los padres como modelos significativos en la construcción de formas de relación filial. A través de las relaciones con sus compañeros, los niños experimentan roles sociales, aprenden y practican el control de la agresión, el manejo de conflictos, la obtención de respeto y amistad, el reconocimiento de la diversidad y la conciencia sobre las necesidades y los sentimientos de los demás. Por tanto, tener limitaciones para actuar, compartir y jugar con sus pares o ser agredido tiene preocupantes repercusiones en el desarrollo personal, moral y social.

La escuela, concebida como lugar privilegiado para la potenciación y despliegue de las capacidades de las personas y espacio para la formación del ciudadano/a en el ámbito de lo público, presenta deficiencias de acuerdo con las vivencias de los chicos y chicas, en cuanto se halla presa de la rutina, del ejercicio de distintas formas de violencia y de formas de relación autoritaria que limitan las oportunidades de participación y ejercicio de derechos. Ello implica el desaprovechamiento de talentos y potencialidades; el escaso desarrollo de valores ciudadanos y de principios como la justicia, la autonomía y la libertad y, percibir a la escuela más asociada con el deber, con la obligación, que con el placer. Su valor está dado como lugar de encuentro con los pares y de acceso a saberes que les ayudaran en el futuro a avanzar a otros niveles de educación y a ubicarse en el mundo del trabajo.

La ciudad, como entorno social y físico más amplio, en vez de ser un lugar de encuentro e intercambio y de disfrute de sus bellezas naturales, se ha convertido en un lugar hostil, carente de hospitalidad, contaminada, violenta y caótica, con dirigentes indiferentes y negligentes frente a una buena parte de sus ciudadanos, las niñas y los niños, a quienes no han tenido en cuenta en la planeación del desarrollo, en la generación de oportunidades para aprovechar su potencial y en la construcción de formas y espacios para la convivencia gratificante y armónica. Como signo de esperanza en los dos últimos años se habla de una ciudad que aspira a poner en primer plano a los niños y niñas, al menos desde lo planteado en el plan de desarrollo: *Equidad para todos, primeros los niños y las niñas* (Alcaldía de Santa Marta, 2012).

Otro tema que emerge de la investigación y permea la vida de los niños, en su exposición diaria y prolongada a las pantallas de la televisión, los computadores y los videojuegos, como medios para ocupar el tiempo libre, posibilidades de recreación e incluso compañía. Así, junto a programas y juegos con calidad y formativos, acceden también a otros de bajo contenido, videojuegos violentos e información presentada con crudeza. De igual forma, los niños y niñas a través de estos medios, se convierten en objetivo de la publicidad, en tanto persuasores del consumo ante sus padres, exponiéndolos a una presión consumista. Muchas de

estas situaciones las viven sin posibilidad de diálogo, de reflexión con los adultos. Parece que a los padres/madres les importara más ver a su hijo(a) ocupado en algo, sin tener conciencia de las consecuencias que ello pueda generar en su constitución como seres humanos, si se tiene en cuenta que aunque se ha investigado bastante acerca de estos temas, no hay teorías concluyentes en torno a su incidencia en los aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Lo que se conoce con mayor certeza es su relación con el sedentarismo y el consumo de alimentos poco saludables.

Al relacionar lo hallado con la perspectiva de desarrollo humano (Sen, 2000), de derechos y capacidades como discursos complementarios (Nussbaum, 2005, 2012), se evidencia que las niñas y los niños participantes en la investigación, presentan dificultades en mayor o menor grado, en capacidades como:

a) salud corporal o física: tener adecuadas condiciones de salud, alimentación y vivienda); *b)* integridad física: poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos y de la violencia doméstica; *c)* sentidos, imaginación y pensamiento: recibir una educación que permita desarrollar sus capacidades y un ambiente de libertad para manifestar gustos y creencias; poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso; *d)* emociones: capacidad de amarse a sí mismo y a los otros, de estar incluido en las diversas formas de asociación humana, *e)* razón práctica: reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida; *f)* afiliación: capacidad de vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, de participar en diversas formas de interacción social, de ponerse en el lugar de otro, de ser respetado y no discriminado; *g)* otras especies: poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y demás especies del mundo natural; *h)* juego: poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas; *i)* control sobre el propio entorno: poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas, tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación.

El conocimiento amplio que se ha logrado en esta investigación, de manera directa y fiable, a través de los diversos relatos de los niños y niñas participantes, permite contar con un conocimiento genuino y amplio acerca de la percepción que tienen sobre su vida, y fijar la atención tanto en lo que les genera bienestar como en lo que les produce malestar. Ello proporciona pistas importantes, que pueden dar origen a políticas públicas más globales de promoción y prevención, coherentes y eficaces, que deben impulsarse a partir de los Estados; pero también plantea retos para la transformación de prácticas de crianza, de la vida escolar y de las condiciones de vida en la ciudad, atendiendo al principio de que, es precisamente en la niñez donde se construyen las bases para una buena calidad de vida a partir del desarrollo de capacidades, la creación de oportunidades para lograr funcionamientos valiosos y de la constitución como agentes de su proyecto de vida.

Escuchar a los niños/niñas, tener en cuenta sus apreciaciones en el “aquí y ahora”, asumirlos como protagonistas, tal como lo exige el sentido político del concepto calidad de vida no solamente conduce al cumplimiento de un derecho facilitador, como es el de la participación, sino a proporcionar información sobre el cumplimiento de los demás derechos contemplados en la Convención. La calidad de vida, el bienestar de los niños y niñas, no puede seguir considerándose como un objetivo a futuro, o una concesión altruista de los adultos, sino que constituye un derecho que les asiste como seres humanos, que debe ser contemplado en el plano familiar, escolar y comunitario más cercano y de manera prioritaria en el campo de las políticas públicas que deben estar orientadas a tratar con mayor justicia y equidad a la niñez.

Para contribuir al cumplimiento de estos propósitos, se requiere hacer una difusión amplia de la información obtenida en diversos estudios, con el fin de sensibilizar a padres/madres, maestros, a la opinión pública, a las autoridades y representantes políticos, para que se asuman las responsabilidades y se tomen las decisiones a que haya lugar, para garantizar que los niños y niñas puedan construir sobre bases seguras el trayecto de vida restante, teniendo en cuenta la crisis global que se experimenta en el presente.

Como la buena o mala calidad de vida está asociada a fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales, ambientales y educativos interrelacionados, es multicausal, no es posible responder con propuestas parciales o aisladas, ello implica la generación de políticas, programas, proyectos y acciones con estrategias interdisciplinarias, coordinaciones interprogramáticas e intersectoriales, que conciten la participación de la sociedad civil, el sector privado y el sector público en la consecución de objetivos comunes.

Los sectores medios de donde provienen los chicos y chicas participantes en la investigación, en cuanto decisivos en el desarrollo de los países, por su condición de generadores de ingresos, de consumo y de opinión, requieren de políticas públicas que tengan en cuenta sus particularidades y vulnerabilidades para superar problemas cruciales en relación con el trabajo, la salud, la educación, la recreación. En una sociedad inaceptablemente desigual como la colombiana²⁶, en términos de distribución del ingreso, desarrollo humano y ampliación de capacidades, incorporar con vigor a los sectores medios al desarrollo del país, garantiza mejores oportunidades para sus hijos, con la consecuente ampliación de este segmento de la sociedad, mayor prosperidad colectiva y posibilidades de construcción de ciudadanía, ejercicio de derechos y participación efectiva en el espacio de lo público, aspectos clave en la vida de niños, niñas y jóvenes, en la perspectiva de ampliación y consolidación de una sociedad más democrática.

26. Colombia es el segundo país más desigual en América Latina y el Caribe y ocupa el séptimo lugar en el mundo. Revista Dinero <http://www.dinero.com>, marzo 22 de 2012.

En el plano de la investigación y la intervención en temas de niñez, es necesario superar visiones estereotipadas y creencias arraigadas de los adultos en tanto generan barreras y no permiten ver situaciones distintas y, a veces inesperadas que los niños valoran positiva o negativamente, pues se juzga desde la posición de autoridad o poder, olvidando con mucha frecuencia lo que fue gratificante o doloroso cuando se vivió la niñez, un pasado que se desecha fácilmente. En este aspecto, hace falta mucha curiosidad, atención, sensibilidad y sencillez, por parte de los adultos, y sobre todo, convencimiento de que los niños y niñas tienen mucho que decir y dar. Es por ello preciso motivarlos a atreverse, a desear, a inventar, a proponer, a aportar.

Un aporte de esta tesis es su contribución a la visibilización del colectivo infantil de la ciudad, al reconocerlos como actores fundamentales del territorio y construir formas de trabajo que permitieron a los niños y niñas encarnar su propio discurso sobre la calidad de vida, generado un impacto en la formulación de políticas públicas a favor de la niñez.

Desarrollar estudios con niños y niñas contribuye a empoderarlos como sujetos de investigación *per se*, en la perspectiva de superar vacíos teóricos y metodológicos que se evidencian en las ciencias sociales cuando se trata del colectivo infantil. Desde esta investigación se es consciente, que es necesario hacer estudios más amplios, diseñar técnicas e instrumentos de investigación aún más sensibles, incluir a los niños y niñas como actores en todas las fases del proceso y desarrollar en ellos y ellas más competencias para la investigación, para hacer más fructífero este diálogo de saberes con los adultos.

Ello requiere de los investigadores un intercambio académico abierto y ameno en torno a la construcción de marcos teóricos y conceptuales renovados que tengan como fundamento investigaciones desarrolladas con niños y niñas, que den cuenta de lo que son ellos/ellas en los contextos actuales, considerándolos como integrantes permanentes de la estructura social y dando importancia al significado que atribuyen a su vida, a partir de la consideración de la coexistencia de diversas infancias.

Es importante plantear al respecto, que no se requiere para la investigación con población infantil la invención de metodologías insólitas o complicadas, se trata de asumir la realidad social y la vida de las personas como realidades complejas y diversas, que deben ser estudiadas en el marco de la pluralidad epistemológica y metodológica propia de las ciencias sociales, sin dogmatismos ni improvisaciones, siendo fieles al rigor científico, en la perspectiva de construir conocimiento amplio, profundo y veraz sobre la persona o grupo que se ha convertido en sujeto de investigación.

Se ha corroborado a través de este trabajo de investigación que los niños y las niñas se toman muy en serio su participación, con espontaneidad y honestidad

responden entrevistas semiestructuradas, participan en grupos focales, trabajan en talleres y mesas redondas, escriben y dibujan en el diario, permiten la observación y participación en sus actividades y el diálogo natural con los investigadores. Ello es posible cuando se crea el entorno y las condiciones para que esto suceda y sobre todo cuando se da importancia genuina a su derecho a la participación y credibilidad a sus aportes.

Investigar a niños y niñas es una tarea gratificante y apasionante, sin embargo, no está exenta de dificultades no sólo en el plano del proceso investigativo propiamente, sino también en aspectos prácticos tales como las dificultades que entraña conseguir los consentimientos, limitar la incidencia de los adultos, cuidar la integridad emocional y física, proteger el derecho a la intimidad y a la confidencialidad. Por ello, las consideraciones éticas que deben regir en toda investigación que involucre seres humanos, han de ser tenidas en cuenta antes, durante y después de la investigación, aún más si se tienen en cuenta diversos factores de vulnerabilidad presentes en la vida de los pequeños y la responsabilidad que debemos asumir los adultos de evitar cualquier riesgo.

Igualmente, es necesario ser conscientes de las diferencias entre los niños y niñas y los adultos que investigan. Por tanto todo el proceso debe estar marcado por la vigilancia y reflexión permanente sobre esta condición, en tanto existen preconcepciones, recuerdos, prejuicios que se hacen presentes en la interacción y pueden distorsionar los procedimientos y la información recogida. Así mismo, es fundamental reconocer que aunque se pueden establecer relaciones de fraternidad y confianza, existen limitantes éticas y de roles que influyen necesariamente sobre el proceso y la información recogida.

Esta investigación se considera pionera en el campo de los estudios en calidad de vida, teniendo en cuenta que en la amplia revisión del estado del arte en español que se ha hecho, no se ha encontrado alguna que haya trabajado consistentemente desde la perspectiva cualitativa utilizado los métodos, técnicas e instrumentos derivados de la misma. Las investigaciones revisadas utilizaron escalas, cuestionarios o encuestas a niños o niñas, con las limitaciones ya señaladas antes en este texto, o aplicaron los instrumentos a adultos quienes los diligencian en nombre de los niños, atribuyendo sentido y significado a la vida de los pequeños desde su perspectiva adulta. Este último enfoque desconoce el derecho a la participación de los niños y las niñas como fundamento para el cumplimiento de los demás derechos y el principio de que solo la persona tiene la mejor y más completa información sobre sí misma.

A partir de este intenso recorrido por la calidad de vida de un grupo de niños y niñas de sectores medios, experiencia enriquecedora en grado sumo para esta investigadora, surgen interrogantes sobre los que se continuará el trabajo, como opción y proyecto de vida:

¿Hasta cuándo van a seguir siendo invisibles los niños y niñas de sectores medios? ¿Qué pasa con una sociedad que no se plantea políticas públicas para la niñez realmente incluyentes? ¿Sobre qué concepciones de desarrollo humano se construye esta sociedad? ¿A quién interesan realmente los deseos, emociones, necesidades, sentimientos, expectativas, preocupaciones e ideales de los niños y niñas? ¿Cuántos siglos tendremos que esperar para que el discurso de los derechos se encarne en los niños y sea asumido y respetado por los adultos? ¿Qué procesos de subjetivación política se están agenciando en la familia, la escuela y otros espacios de socialización para la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con el bien común? ¿Qué oportunidades de ser, significar, comprender, hacer, aparecer y enunciar el mundo se están generando para niñas y niños? ¿Qué le espera a una ciudad rezagada, con índices de pobreza que alcanzan al 60% de la población, que soslaya irresponsablemente la manera cómo transcurre la vida de los niños y niñas? ¿Cuándo se reconocerá y apoyará el enorme potencial que tienen niños y niñas para actuar en la esfera de lo público, proponer y emprender acciones para mejorar sus condiciones de existencia? ¿A quién le interesa desarrollar políticas preventivas del malestar infantil y promover aquellas que producen felicidad y satisfacción? ¿Qué tanto interfieren las lógicas adultas en la comprensión de las vivencias y perspectivas que tienen los niños y niñas sobre su vida? ¿Cuándo se entenderá que las capacidades, oportunidades, libertades y funcionamientos valiosos que se propicien para los niños y niñas desde la familia, la escuela, la comunidad y el Estado, serán determinantes en el presente y futuro de ellos/ellas y de la sociedad en su conjunto?

REFERENCIAS

Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. CEO, Revista Electrónica No. 7. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1611/1264>.

Alcaldía de Santa Marta (2012). Plan de desarrollo Equidad para todos: primero los niños y las niñas 2012-2015. Recuperado de <http://www.santamarta-magdalena.gov.co/planeacion.shtml?apc=plPlan%20de%20Desarrollo%20Municipal-1-&x=174107>.

Alcaldía de Santa Marta (2008). *Plan de Desarrollo Distrital 2008-2011, La Prosperidad Colectiva de la Ciudad*. Recuperado de http://santamarta-magdalena.gov.co/apc-aa-files/64363264663566326266363830396364/PLAN_DE_DESARROLLO_DISTRITAL_SANTA_MARTA_2008__2011.pdf

Allison, P.J., Locker, D. y Feine, J. S. (1997). Quality of Life: A dynamic construct. *Social Science and Medicine*, 45(2), 221-230.

Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J y Gutiérrez, J. (s.f.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Editorial Síntesis. pp. 225-239.

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*. 6 (11), 19-43, Argentina: Clacso Coediciones.

Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira, RIS: Papiro.

Amar, J. J. (1993). Infancia y calidad de vida. *Investigación y Desarrollo*, 3, 124-159. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/3/infancia_y_calidad_de_vida.pdf

Amar, J. J. (1994). Children 0-3. Colombia: quality of life. *Holanda Newsletter* ISSN: 0921-5840, 75, fasc., 21-22.

Amar, J. J. y Abello R. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla, ATL: Ediciones Uninorte.

Amar, J. J. y Alcalá, M. (2001). *Políticas Sociales y modelos de atención integral a la infancia*: Barranquilla, ATL: Ediciones Uninorte.

Amar, J. J. y Mandariaga, C. (2008). *Proyectos Sociales y cuidado a la Infancia*: Barranquilla, ATL: Ediciones Uninorte.

Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R. y Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173.

Andrews, F. M. y Withey, S. B. (1976). Social indicators of well-being: American's perceptions of life quality. New York: Plenum Press.

Ariés. P. (1986). La infancia. *Revista de Educación* (281), 5-17.

Ariés. P. (2001). Para una historia de la vida privada. En Ariés, P. y Duby, G (Dir.) Historia de la vida privada 3. Del Renacimiento a la Ilustración (pp. 13-28). Madrid: Taurus.

Arzaluz, S. (2005). El estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad* 18(32), 107-140. Recuperado de <http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/32/4araluz.pdf>.

Bajo, F. y Beltrán J. L. (1998). *Breve historia de la infancia*. Madrid, M: Ediciones Temas de Hoy.

Banco Mundial (2013). La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina. Panorámica General. Washington D, C.

Baratta, A. (2007). Democracia y derechos del niño. *Justicia y derechos del Niño Número 9*, p.17-25. Santiago de Chile: UNICEF.

Bellamy, C. (Coord.) (2002). *Deporte, Recreación y juego*. Nueva York: UNICEF
Berger, P. y Luckmann, T. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *RIE*, 21, 1- 12.

Boyatzis, R. E. (1998) Transforming Qualitative Information. The Thematic Analysis and Code Development. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Brannen, J. y O'brien, M. (1996). *Children in families: Resarch and policy*. London: Falmer Press.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona, CT: Paidós Ibérica, S.A.

Bustelo, E. (2007). Entrevista concedida a Martín Appiolaza del Diario los Andes publicada el 23 de junio de 2007 Disponible en http://www.martinappiolaza.com/2007_06_01_archive.html.

Campbell, A., Converse, P. y Rodgers, W. (1976). *The quality of american life: perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Caputo, V. (1995). Anthropology's silent 'others': A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. En: AMIT-TALAI, Vered y Helena WULFF (Eds.) *Youth Cultures*. A cross cultural perspective. Londres: Routledge.

Careaga, A., Sica R., Cirillo A. y Da Luz, S. (2006). Aportes para diseñar e implementar un taller. Recuperado de http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagógica/Documentos/Fundamentacion_talleres.pdf.

Carli, S. (Comp.). (2006). La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires, DC: Paidós.

Casas, F. (1996). Bienestar social. Una introducción Psicosociológica. Barcelona, CT: PPU.

Casas, F. (1997). Children's rights and children's quality of life: conceptual and practical issues. *Social Indicators Research*, 42, 283-298.

Casas, F. (1997a). Quality of life and the life experience of children. En Verhellen E. *Understanding Children's Rights* (pp. 141-149). Gante, BE: University of Ghent.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona, CT: Paidós.

Casas, F. (1999). Calidad de vida y calidad humana. *Revista Papeles del Psicólogo*, 74, 46-54.

Casas, F., Alsinet, C., Rosich, M., Huebner, E. S. y Laughlin, J.E. (2000). Cross-Cultural Investigation of the Multidimensional Life Satisfaction Scale with Spanish Adolescents. *Third Conference of the International Society for Quality of Life Studies*. Girona, 20-22 July 2000.

Casas, F., Rosich, M. y Alsinet, C. (2000a). El bienestar psicológico de los preadolescentes. Barcelona: *Anuario de Psicología*, 31(2), 73-86.

Casas, F. (2001): Video games: Between parents and children. En Hutchby, I. y Moran-Ellis, J. *Children, technology and culture: The impacts of technologies in children's everyday lives* (pp. 42-57). Londres: Routledge/Falmer.

Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. M. (2003). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: Estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 3-23.

Casas, F. (2004). De afrontar problemas sociales a promover la calidad de vida. *Revista de Historia de la Psicología*, 25 (4), 305-322

Casas, F, Coenders. G., Cummins, R. A., González, M., Figuer, C. y Malo, S. (2008). Does subjective well-being show a relationship between parents and their children? *Journal of Happiness Studies*, 9, 197-205.

.Casas, F. y Bello, A. (coords.) (2012). Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO? Madrid: UNICEF.

Cebotarev, N. (2003). Familia, socialización y nueva paternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 1(2). Pp. 53- 78. Manizales: CINDE-Universidad de Manizales.

CEPAL-UNICEF (2010). *La pobreza infantil: un desafío prioritario*. Boletín Desafíos No. 10, mayo de 2010. Recuperado de <http://www.cepal.org/dds/noticias/desafios/1/39871/Boletin-Desafios10-CEPAL-UNICEF.pdf>

Codina, N. (2005). La complejidad del self y análisis empírico de su borrosidad. *Encuentros en Psicología Social* 3(2), p. 36-44.

Cohn, C.(2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor.

Colángelo, M. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia*. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf

Comité de Derechos del Niño (2009). Observación General No 12. El derecho del niño a ser escuchado; CRC/C/GC/12. Ginebra, 20 de julio de 2009.

Concha D, Bilbao M, Gallardo, Páez D y Fresno A. (2012) Sesgos cognitivos y su relación con el bienestar subjetivo. *Salud & Sociedad*. 3(2), 115 – 129 ISSN 0718-7475 Chile.

Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la infancia y adolescencia.

Córdoba, L. y Verdugo, M. A. (2003). Aproximación a la calidad de vida de familias de niños con TDAH: Un enfoque cualitativo. *Siglo Cero*, 34(4), 19-33.

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. USA: Sage publications.

Cummins, R. y Lau, A. (2004). *Personal Wellbeing Index – Pre-School (PWI-PS)*. 2a Ed. Melbourne Australia: Deakin University.

De Pablos J. C., Gómez, Y. y Pascual, N. (2009). El dominio sobre lo cotidiano: La búsqueda de la calidad de vida. *Reis*, 86, 55-78. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=759786

Delgado, B. (1998). *Historia de la Infancia*. Barcelona, CT: Editorial Ariel, S.A.

De Mause, LL. (ed.) (1991). *La evolución de la infancia*. Historia de la infancia. Madrid, M: Alianza.

Denegri, M. (2005). La construcción del conocimiento social en la infancia: desafíos de la investigación y acción educativa. *Rexe*, 4, 11-24.

Departamento Nacional de Planeación DANE (2005). *Censo Nacional*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/censo/>

Enriz, N. (2006). *¿De qué chicos hablamos?* En: Congreso Argentino de Antropología Social, VIII, 19-22 septiembre 2006. Universidad Nacional de Salta, Argentina.

Escudero C. y Rapacci M. L. (2000). *La Realidad (es) Social*. Bogotá, DC: Universidad Javeriana.

Estes, R. (1999). The 'Poverties': Competing Definitions and Alternative Approaches to Measurement. *Social Development Issues* 21(2), 11-21.

Ferguson, C. J. (2007). Evidence for publication bias in video game violence effects literature: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 470-482.

Ferris, A. (2006). A theory of social structure and quality of life. *Applied Research in Quality of Life*. 1, 117-123. The Netherlands: Springer.

Fine, G. A. y Sandstrom, K.L. (1988) *Knowing Children. Participant observation with minors Newbury Park*. Londres: Sage Publication.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2000). Oigamos a los niños y las niñas. Encuesta sobre la vida, las percepciones y las opiniones de la niñez colombiana. Santa fe de Bogotá, Colombia.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2007). *Pobreza Infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos*. Innocenti Report Card. 7, Florencia: Centro de Investigaciones Degli Innocenti.

Franco, R., Hopenhayn, M. y León, A. (2011). Crece y cambia la clase media en América Latina: una puesta al día. *Revista Cepal No. 103*. Abril, 7-23. Recuperado de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/43077/RVE103Francoetal.pdf>

Gaitán, L. (1999) El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar. Madrid: Comunidad de Madrid.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), 9-26.

Gaitán, L. (2006a). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y sociedad*, 43(1), 63-80.

Galtung, J. (1972): El problema de los indicadores sociales. En Del Campo, S. (Dir.), *Los indicadores sociales a debate*. Madrid, M: Euramérica.

Galvis, L. (2006). Las niñas, los niños y los adolescentes titulares activos de derechos. Bogotá: Ediciones Aurora.

Galvis, L. (2011). *Pensar la familia de hoy*. Bogotá: Ediciones Aurora.

García, M. y Hecht, A. C. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memoria con niños y niñas indígenas. *Telluso*, 7, 163-186.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor S.A.

Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, CR: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, Agencia Española de Cooperación Internacional AEI.

Guba, E., y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.

Gurin, G., Veroff J., y Feld S. (1960). *Americans View Their Mental Health: A Nationwide Interview Survey*. New York: Basic Books.

Hammersley, M., y Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, CT: Paidós.

Hard, R. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. UNICEF. Innocenti Essays, N 4.

Hart, R. (2001). La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Barcelona: UNICEF.

Harter, S. (2006). The construction of the self. Developmental and sociocultural foundations. 2da edición. New York: The Guilford Press

Hartup, W. W. (1995). The three faces of friendship. *Journal of Social and personal Relationships*, 12, 569-574.

Hernández, F (2005). Cómo se ven y cómo se sienten. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 350, p. 56-60, 2005.

Hernández, F. (2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 25, n. 1, 171-206, jan./jun.

Herrera, J D. (2009). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. 1 edición. Bogotá: CINDE.

Hirschfeld, L. (2002). 'Why don't anthropologists like children?' *American Anthropologist*, 104(2): 6 11-627.

Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, (1-2), 3-33.

Instituto Colombiano De Bienestar Familiar –ICBF–(1999). *Guías alimentarias para la población mayor de dos años*. Bogotá: ICBF.

Instituto Colombiano De Bienestar Familiar –ICBF– (2012). *Ciudades prósperas de los niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/CiudadesProsperas>

Jaimes, M. L. (2008). Adaptación Cultural a la Población Escolar Colombiana del Kidscreen y del vsp-a, Instrumentos de Calidad de vida Relacionada con la Salud (cvrs) para niños(as) y adolescentes. Tesis doctoral no publicada Alicante: Universidad de Alicante.

James, A. y Prout, A. (eds.) (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Londres: Routledge falmer Press.

Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Londres, DC: Oxford Blackwell.

Leininger, M. (2003). Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. En J. M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (E. Zimmerman, Trad.). (pp. 114-137). Medellín: Universidad de Antioquia.

Lester, S. y Russell, W. (2011). El derecho de los niños y las niñas a jugar: Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo. Cuaderno sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Levy. L. y Anderson, L. (1980). La tensión Psicosocial. Población, ambiente y calidad de vida. México: Manual Moderno.

Lora, E. (Coord). (2008). *Calidad de vida más allá de los hechos*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo BID-Fondo de Cultura Económica.

Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G., García-León, A., y González-Jareño, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 18, 66-72. doi: 10.2307/3537281

Max-Neff, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (2º ed.). Montevideo, MO: Edt. Nordan-Comunidad, Icaria Editorial, S.A.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Michalos, A. (1985). Multiple discrepancies Theory (MTD). *Social indicators research*, 16, pp. 347-413.

Mieles, M.D. y Tonon, G. (2015). Childre's Quality of live in the Caribbean: A Qualitative Study. *Social Indicators Research*, 55, pp. 121-148. Switzerland: Springer

Minujín, A. (2004). La cabeza no da para más. En Minujín, A y Anguita, E (Comps.) *La clase media seducida y abandonada*. Buenos Aires, DC: Ed. Edhasa.

Minujín, A. (2008). Vulnerabilidad y resiliencia de la clase media en América Latina. Programa de graduados en asuntos internacionales. The New School New York.

Moix, M. (1980). *El bienestar social: ¿mito o realidad?* Madrid, M: Almena.

Moncada, J. y Chacón Y. (2012). El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 2012, n° 21, pp. 43-49.

Morris, D. (1979) *Measuring the condition of the world's poor: the physical quality of life index*. New York, NY: Pergamon.

Muñoz, G., Alba G., Galindo, L., y Peláez, MA. (2010). Los mundos de vida de los jóvenes en las pantallas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8 No. 1 (separata). Manizales: CINDE.

Nunes, A.(1999). *A sociedade das crianças A'uwë-Xavante*. Por uma antropologia da criança. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa.

Nussbaum, M. (2005). *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social*. Bogotá, DC: Universidad Externado de Colombia, Centro de Investigación en Filosofía y Derecho.

Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Título original *Creating Capabilities*. Traducción de Albino Santos Mosquera. Barcelona: Espasa Libros S.L.U.

Nussbaum, M. (2012a). Entrevista concedida a Fina Birulés con motivo del otorgamiento del Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en su edición de 2012. Recuperado de http://www.tendencias21.net/La-crisis-educativa-producira-generaciones-de-maquinas-utilitarias-alerta-Nussbaum_a14672.html

Nussbaum, M. C., y Sen, A. (Comps.) (1998). *The Quality of Life* [La calidad de Vida]. México, D.F: Fondo de Cultura Económica. Primera reimpresión., Oxford University Press, The United Nation University.

Ochoa, S. (2008). ¿Nuevas prácticas para nuevas infancias?: una reflexión desde los escenarios educativos. Ponencia presentada en el Encuentro interinstitucional de prácticas en la formación de docentes para la infancia Noviembre 5 y 6. Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/08/pi-practicas/ponencias/m-2-j-nuev-prac-nuev-inf.pdf>

Organización de la Naciones Unidas ONU (2006). Estudio mundial sobre la violencia contra los niños. Recuperado de http://www.crin.org/docs/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf

Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño (CDN)*.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2010). Perspectivas de América Latina 2011. En qué medida es clase media América Latina. París: Centro de Desarrollo OCDE.

Palacio, J., Amar J. J., Madariaga C., Llinás H. y Contreras, K. (2007). Calidad de vida en salud en los menores trabajadores de Toluviejo (Sucre). *Investigación y Desarrollo*, 12(2), ISSN 0121-3261. Barranquilla, ATL: Ediciones Uninorte.

Palacio, MC. (2004). Familia y violencia familiar. De la invisibilización al compromiso político. Manizales (Col): Universidad de Caldas.

Palacios, J. E., Hidalgo, V. (1999). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.

Patrick, D, Edwards, T., Topolski, T. y Walwick, J. (2002) Youth quality of life: a new measure incorporating the voices of adolescents. *QOL Newsletter* (28). Mapi Research Institute. Lyon, 7-8.

Pérez, B. (2008). Dimensiones de la calidad de vida en la población infantil de los estratos 1y 2 de los municipios de la región Montes de María- Sucre. *Búsqueda* (9). 65-78. Sincelejo: Corporación Universitaria del Caribe CECAR.

Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Madrid, M: La Muralla.

Piaget, J. (1932/1984). El criterio moral en el niño. Barcelona: Martínez Roca.

- Pichón-Riviere, E. (1984). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires, DC: Nueva Visión.
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. División de desarrollo social, CEPAL-ECLAC.
- Pirez, P. (1995). Actores sociales y gestión de la ciudad. *Ciudades* (28), 8-14.
- PROFAMILIA, 2010. Encuesta Nacional de demografía y Salud ENDS (2010). Recuperado de http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/Profamilia/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=9
- Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2012). Santa Marta-2012. Estado de avance de los objetivos del Milenio. Recuperado de <http://pnud.org.co>. Consultado el 14 de febrero de 2013.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD Colombia. (2010). *Cátedras del Milenio. Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Bogotá: ONU-PNUD, Fondo para el logro de los ODM.
- Rabello de Castro, L. (Org), (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Revista Semana (2011, marzo 12). Desigualdad extrema. POBREZA: Colombia es el país más desigual de América Latina y el cuarto en el mundo. ¿Va el gobierno de Juan Manuel Santos a poder cerrar la brecha entre ricos y pobres? Recuperada de <http://www.semana.com/nacion/articulo/desigualdad-extrema/236705-3Ri-coeur>, P. (2003). Sí mismo como otro. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, I. (2006) Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *Empiria Revista de metodología de ciencias sociales* No. 12, 65-88.
- Rodríguez, I. (2007). Para una sociología de la infancia. Colección “Monografías” No. 245. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Rodríguez, P. y Manarelli, M. E. (Coords.) (2007). *La historia de la infancia en América Latina*. Bogotá, D.C: Universidad Externado de Colombia.
- Rubin, R. (1980). *Children's Friendships*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sabo, K. (2008). Youth participatory evaluation. Strategies for Engaging Young People. San Francisco: Published by Jossey-Bass.
- Sánchez, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Quito, DM: Universidad Politécnica Salesiana, Save the Children (Suecia), Ediciones ABY-YALA.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y emancipación social*. Editor José Guadalupe Gandarilla Salgado. México: CLACSO, Siglo XXI editores.

Saporiti, A. y Sgritta, G. (1990). *Childhood as a Social Phenomenon*. National Report. Italy. Viena: Eurosocial Report 36/2.

Schutz, A. (1973). *Collected papers 1: The problem of social reality*. En A. Broderson (Ed.), *The Hague, the Netherlands*: Martinus Nijhoff.

Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Sen, A. (1987). *The Standard of Living*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Sen, A. (1998). Capacidad y bienestar. En Nussbaum, M y Sen, A (Comps.). *The Quality of Life* [La calidad de vida]. Fondo de Cultura Económica. Primera reimpresión. Oxford University Press, The United Nation University.

Sen, A. (1999). *Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo. Conferencias magistrales. Banco Interamericano de Desarrollo*. Departamento de Desarrollo Sostenible. División de Desarrollo Social. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/invertir_infancia.pdf

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, CT: Editorial Planeta.

Setién, M. L. (1993): Indicadores sociales de calidad de vida: Un sistema de medición aplicado al País Vasco, Monografías, nº 133, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Sicilia, A. (1999). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. *Apuntes Educación Física y Deportes* (58) 5-33.

Solano, Y. (2006). Regionalización y movimiento de mujeres. Procesos en el Caribe Colombiano. San Andrés: Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Caribeños.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, M: Ediciones Morata, S.L.

Stephens, S. (1998). Challenges of developing an ethnography of children and childhood. *American Anthropologist*, n. 100, v. 2, p. 530-531.

Tassinari, A. (2007). Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, n. 13, p. 11-25.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, CT: Paidós.

Teaser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior.

Tonon, G. (2003). Calidad de vida y desgaste profesional: una mirada del síndrome del burnout. Buenos Aires, DC: Espacio.

Tonon, G. (2008). *Los estudios sobre calidad de vida en la aldea global, en América Latina y en Argentina. Revisión conceptual*. Cap I. En Territorio y calidad de vida una mirada desde la geografía local: Mar del Plata y Partido General de Pueyrredón. Patricia Lucero (Ed.). Grupo de estudio sobre Población y territorio, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. EUDEM.

Tonon, G. (Comp.) (2006). *Juventud y protagonismo ciudadano*. Cap. I. Aproximación teórica al estudio de la calidad de vida de los y las jóvenes en el conurbano bonaerense. Buenos Aires, DC: Espacio Editorial.

Tonon, G. (Comp.). (2009). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires: San Justo. Prometeo libros- UNLAM.

Tonucci, F. (2007). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires, DC: Editorial Losada.

Touraine, A. (1999): ¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Vasco, C. E. (1993). Currículo, pedagogía y calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, 30, 4-12.

Vasco, E., Alvarado, S.V., Echavarría C. y Botero, P. (2007). *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales.

Váttimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.

Veenhoven, R. (1991). Questions on happiness: Classical topics, modern answers, blind spots. En F Strack, M. Argyle, et al: subjective well-being (pp. 7-26). Pergamon Press.

Veenhoven, R. (2007). Measures of Gross National Happiness. Documento presentado en la Conference on Measurability and Policy Relevance of Happiness, del 2 al 3 de abril, OCDE, Roma.

Vitterso, J. (1998). Quality of life refers to both objective and subjective components. En: Cummins, R. (Ed.), *Quality of Life Definition and Terminology: A Discussion Document from the International society for quality of studies*. Blacksburg, VA: International Society for Quality of Life Studies.

Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación: Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W.B. y Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, M: Narcea.

Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. USA: Sage Publications.

ANEXOS

Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN CALIDAD DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS DE SECTORES MEDIOS DE LA SOCIEDAD: ESTUDIO DE CASO EN SANTA MARTA, DTCH, COLOMBIA.
El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres y madres de los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como responsables del hijo(a). La presente investigación es conducida por María Dilia Mieles Barrera, docente de planta de la Universidad del Magdalena. La meta de este estudio es comprender las dimensiones y los aspectos relacionados con la calidad de vida de niños y niñas de entre 7 y 10 años de estratos sociales medios, residentes en Santa Marta, Distrito Turístico, Cultural e Histórico (Colombia). Si su hijo(a) hace parte de este estudio, se le pedirá participar en talleres lúdico-reflexivos, en mesas redondas, responder preguntas en una entrevista y diligenciar un diario personal. Esto tomará aproximadamente seis meses en los que él o ella deben dedicar algún tiempo diario y semanal para cumplir compromisos. Durante las sesiones se escribirá, se tomarán fotografías y grabará en video

y audio lo que los niños y niñas expresen, de modo que la investigadora pueda transcribir después esta información. Todos los aportes de su hijo (a), se escribirán utilizando seudónimos para proteger la identidad y la confidencialidad. Una vez transcrita la información los casetes con las grabaciones se destruirán. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria, el niño o niña puede retirarse en cualquier etapa, sin que eso lo perjudique en forma alguna. Si tienen alguna duda sobre este proyecto puede hacer preguntas en cualquier momento durante su desarrollo. Si alguna situación le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora.

Agradecemos su interés por apoyar este estudio científico.

Acepto voluntariamente que mi hijo(a) participe en esta investigación, conducida por _____. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es _____

Me han indicado también que a mi hijo(a) (escribir el nombre completo) _____ se le pedirá _____

_____ lo cual tomará aproximadamente _____ meses.

Reconozco que la información que mi hijo(a), provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que mi hijo(a) puede retirarse del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno. De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puedo contactar a _____ al teléfono _____

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste

haya concluido. Para esto, puedo contactar a _____
_____ al teléfono anteriormente mencionado.

Nombres y apellidos del padre/madre

Firma

Fecha _____

Anexo 2

TALLER LUDICO-REFLEXIVO No. 1. “RECONOCIÉNDOME”.

OBJETIVO: Conocer las apreciaciones y percepciones que los niños y niñas tienen a cerca de sí mismos y la forma como son percibidos por los demás.

MOMENTO 1. Saludo, bienvenida, presentación de la investigadora y su equipo de apoyo. Intervenciones de los participantes (investigadora, niños, niñas, grupo de apoyo) acerca de la importancia de la investigación, el papel de los participantes, y las expectativas que se tienen.

Dinámica rompe hielo: Imaginamos que vamos caminado por una calle de la ciudad e interactuando con desconocidos. El moderador da indicaciones de manera inesperada: tomarse de las manos, juntarse por la espalda, por las rodillas, por los pies, dar un abrazo...

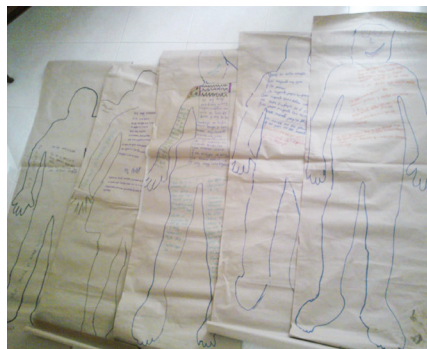
MOMENTO 2: Ejercicio de Presentación

Formar parejas de manera aleatoria (un niño-una niña), para que se presenten mutuamente, indicando nombre, lugar donde viven, colegio donde estudian, y otras preguntas que libremente los niños deseen formular para conocerse mucho mejor. Posteriormente cada niña/niño presenta a los demás miembros del grupo el compañero/a con el cual hizo el ejercicio.

MOMENTO 3. Merienda y recorrido por la zona verde de la universidad.

MOMENTO 4: Actividad “Reconociéndome”:

Distribuir a los niños y niñas en el espacio de trabajo, asignarles una tira de papel grande y unos marcadores. Indicarles que deben acostarse sobre el papel para que un compañero(a) delinee su silueta completa, luego escribir dentro de ella: 1) lo mejor de mí; 2) los demás dicen que soy...; 3) lo que no me gusta de mí. La investigadora incentiva a los niños y niñas a hacer el trabajo de manera creativa y los apoya de manera permanente para que se expresen libremente. A partir del dibujo se establece un diálogo con el niño o niña para ampliar la información allí presentada. Se hacen preguntas, como: ¿por qué no te gusta eso de ti? ¿Quién tiene esa opinión sobre ti? ¿Por qué?, ¿qué pasó?, ¿cómo te sentiste? ¿Por qué te gusta hacer eso?, etc.



Posteriormente se brinda un espacio para que libremente los niños y niñas que deseen presentar su trabajo a los demás miembros del grupo lo hagan, y de igual manera estos últimos puedan hacer preguntas o aclaraciones.

MOMENTO 5: Entrega a los niños y niñas del diario que llevarán durante el transcurso de la investigación:

Se indaga sobre las ideas que tienen los niños y niñas acerca de lo que es un diario personal, se establece un pacto de confidencialidad entre los niños y la investigadora, se incentiva para que se expresen en el diario de manera creativa y espontánea y se dan orientaciones generales para el diligenciamiento, se solicita que lo traigan en cada encuentro.

MOMENTO 6: Puesta en común de los temas que emergieron. Evaluación de la jornada y acuerdos sobre el próximo taller.

MATERIALES: Pliegos de papel kraft, marcadores, cuadernos.

APORTE A LA COMPRENSIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA

Incluyeron información sobre su autoconcepto y autoimagen, y las relaciones y eventos que influyen en estos, sus pasatiempos, juegos y deportes preferidos; emociones, sentimientos; relación con los padres, hermanos, con los compañeros, compañeras del colegio; eventos alegres y tristes vividos recientemente.

Anexo 3

TALLER LÚDICO-REFLEXIVO No. 2. “EXPRESO MIS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS”.

OBJETIVO: Promover que los niños y niñas expresen sus sentimientos y emociones e identifiquen situaciones y comportamientos vividos asociados a estas.

MOMENTO 1: Conversación sobre el taller anterior, las expectativas que se generaron. Se pide a los chicos que permitan a la investigadora leer lo que han escrito en el diario, recordando el compromiso de confidencialidad adquirido con ellos con respecto al manejo de la información allí contenida.

Dinámica: Discoforum: “Siento luego vivo”

Acostados en el piso, se lleva a cabo con los niños un ejercicio de relajación, con el fin de crear una disposición favorable para la actividad. Allí mismo con los ojos cerrados, se reproducen 10 fragmentos de piezas musicales de diferentes géneros que evocan emociones diversas (miedo, alegría, aburrimiento, desagrado). Cada fragmento de canción dura aproximadamente 1 minuto. Los géneros escogidos son:

- Canción infantil
- Reggaetón
- Música Folclórica
- Cantos gregorianos
- Música Clásica
- Vallenato Clásico
- Canción de Moda
- Rock and roll
- Romántica

Una vez escuchadas las canciones, en un círculo los niños y niñas comentan acerca de los sentimientos y emociones que sintieron o evocaron escuchando la música.

MOMENTO 2: Conversación sobre lo que es una emoción y un sentimiento, las diferencias entre los dos.

MOMENTO 3. Merienda, recorrido por algunos salones del museo etnográfico.

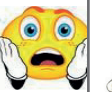
MOMENTO 4: Evoco y reconozco emociones y sentimientos experimentados en la vida cotidiana.



A cada niño o niña se le entrega una hoja con las siguientes figuras y se le solicita que coloree cuáles de las emociones siente de manera más habitual. Se entregan hojas distintas para los niños y niñas. Durante ese ejercicio la investigadora va conversando con cada uno o una acerca de la escogencia y la descripción que hacen.

IDENTIFICO MIS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

1. Señala con color cómo te sientes más frecuentemente:

 Alegre	 Miedoso	 Angustiado	 Rabioso	 Feliz
 Aburrido	 Triste	 Protegido	 Amado	 Tranquilo



Escribo acerca de las emociones y sentimientos escogidos:

Emoción escogida _____

¿Por qué, que te sucede? _____

¿Qué haces cuando te pasa? _____

Emoción escogida _____

¿Por qué, que te sucede? _____

¿Qué haces cuando te pasa? _____

- Una vez terminado el ejercicio, los chicos/chicas se juntan en pequeños grupos (3) y comentan acerca de sus emociones y sentimientos y los eventos o personas asociados a ellos (los que quieran hacerlo).
- Socialización: Los que decidan hacerlo presentan a todo el grupo su experiencia.

MOMENTO 5: La investigadora comenta acerca de las emociones más frecuentes y los eventos o personas asociados a ellos. Los chicos participan, complementan o corrigen si es necesario.

Evaluación de la actividad.

Motivación para escribir en el diario (¿que han escrito? ¿Qué momentos dedican para escribir? ¿Qué dificultades han tenido?

Como se detectan dificultades en la escritura del diario se dan indicaciones específicas para abordarlo, tomando como ejemplo la actividad del día:

¿Qué actividades realicé hoy?, ¿Qué emociones o sentimientos me generaron esas actividades?

¿Con que personas compartí el día de hoy? ¿Hubiera deseado que fuera diferente? ¿Qué cosas quisiera que hubieran sido diferentes hoy?

A partir de las opiniones del grupo se acuerda hacer la mesa redonda sobre la escuela en la próxima sesión.

Observación:

Se presentaron dificultades para que los niños y niñas seleccionaran las emociones y sentimientos más habituales, pues experimentan muchos de ellos en la vida cotidiana.

MATERIALES: Computador portátil, parlantes, hojas de papel con figuras, lápices y marcadores.

Aportes a la comprensión de la calidad de vida

Proporcionó información sobre personas, situaciones, programas de televisión, películas y videojuegos que en el presente y el pasado asocian con emociones y sentimientos vividos. Emergen la escuela, la familia y ciertas tecnologías como instancias que provocan la vivencia de emociones y sentimientos tanto positivos como negativos.

Anexo 4

TALLER LÚDICO-REFLEXIVO No. 3 “UN DÍA EN MI FAMILIA”

OBJETIVO: Indagar cómo viven los niños y niñas algunas situaciones, emociones y sentimientos presentes en la vida cotidiana de la familia. Explorar acerca de formas de relación y composición del núcleo familiar.

MOMENTO 1: Saludo, conversación sobre la importancia de la familia, las distintas formas de familia que existen, situaciones que se presentan en la vida cotidiana de la familia.

Dinámica: De la Habana viene barco cargado de a, d, h...**MOMENTO 2.** Como se había acordado al finalizar la mesa redonda sobre la escuela que en este taller se abordaría la familia, se hizo una lluvia de ideas para averiguar cómo se podría conocer sobre situaciones que se viven en la familia: alegres, tristes, problemas, qué hace el papá, qué hace la mamá, quienes conviven, etc. Se decide grupalmente que se hará mediante representaciones (sociodramas) escenificando un día triste, un día feliz y cómo empieza y termina un día.

Se forman tres grupos (de cuatro participantes) y se entrega a cada uno al azar un papel que contiene los diferentes temas sobre la familia así:

- -Un día feliz en mi familia
- -Un día triste en mi familia
- - Cómo empieza y termina un día en mi familia

MOMENTO 3. Merienda y juego libre

MOMENTO 4:

MANOS A LA OBRA

-Los grupos se reúnen en espacios diferentes, discuten y acuerdan cómo hacerlo, quien representará cada papel, qué dirán y harán. La investigadora visita los distintos grupos, conversa con los niños y niñas sobre la comprensión del tema que van a representar (han vivido esas situaciones, por qué, qué y cómo ha sucedido...) y sobre otros tópicos: ¿quiénes componen la familia?, ¿qué hacen los padres y madres?, ¿cuántos hermanos tienen?, ¿qué actividades realizan juntos?, etc.

SE ABRE EL TELÓN”

- Se recrea el ambiente de un festival de teatro, donde participan grandes estrellas de este arte tan importante.
- Cada uno de los grupos hace su presentación, y una vez terminada se pregunta a los espectadores si se identifican con la situación representada y se les pide que enuncien de manera rápida otras situaciones familiares relacionadas con el tema.

LA REPRESENTACIÓN HECHA POR LOS NIÑOS Y NIÑAS

El día feliz lo escenificaron con la preparación y salida a un paseo con toda la familia. El día triste en la familia lo representaron con peleas en el hogar, en las que el papá golpeaba y gritaba a la esposa e hijos, porque le habían cambiado el programa de fútbol que veía en la televisión, también hicieron evidente la indiferencia del padre frente al dolor causado. El comienzo y final del día lo escenificaron con la mamá despertando a los hijos para ir al colegio, ellos con pereza levantándose, la mamá y el papá los apresuran, la mamá haciendo el desayuno, preparando el uniforme, el papá se prepara para ir a trabajar y los lleva al colegio; en la noche, comen y se sientan a ver televisión, la mamá revisa las tareas y regaña a un hijo que no las ha hecho.

MOMENTO 5: PUESTA EN COMÚN

Se evalúa colectivamente la actividad desarrollada, ¿cómo se sintieron en el desarrollo de taller? ¿Alguna situación o persona los hizo sentir incómodos? ¿Qué proponen para mejorar?...

La investigadora y los niños y niñas conversan sobre los temas que emergen, las relaciones entre los padres, de los padres con los hijos, rutinas, momentos agradables, desagradables, etc.

Se acuerda para la próxima sesión desarrollar la mesa redonda sobre la ciudad, teniendo en cuenta que estaba circulando la noticia sobre la contaminación de la bahía, y un niño hizo alusión a este problema en el transcurso de la jornada.

Se orienta la escritura del diario tomando como tema la familia, para lo cual se entrega una guía.

- Quienes viven en mi casa
- En qué trabajan mis padres
- Con quién tengo más confianza
- Qué actividades desarrollamos juntos
- Cuando salimos de paseo a donde vamos

- Con quién paso el tiempo cuando salgo del colegio
- Como me castigan o sancionan y por qué
- Como me premian y por qué

Aportes a la comprensión de la calidad de vida

Se obtuvo información sobre formas de relación entre los padres y entre éstos y sus hijos, el papel que asumen los padres y madres, relaciones con los hermanos, rutinas, actividades que comparten, emociones y sentimientos en relación con la vida en familia.

Anexo 5

TALLER LUDICO-REFLEXIVO No. 4. “MI TIEMPO LIBRE”.

OBJETIVO: Identificar las actividades realizadas en el tiempo libre, lugares frecuentados, personas con las que comparten.

MOMENTO 1. Saludo, bienvenida, conversación sobre qué es el tiempo libre y las diferentes actividades que las personas desarrollan para aprovecharlo.

- **Dinámica:** Adivina qué o quién es

A cada niño, niña, se le entrega un papel con el nombre de algún objeto profesión, u oficio para que lo represente utilizando mímica y los otros adivinen.

MOMENTO 2: Se discute cómo se podría contar a los otros las actividades que cada uno/una desarrolla en su tiempo libre. Surgen ideas como hacer una representación con mímica, o describirlas verbalmente, dibujarlas. Se acuerda hacerlo a través de dibujos, también pueden escribir.

MOMENTO 3. Merienda y recorrido por la zona de lago de la universidad.

MOMENTO 4: “Mi tiempo libre”

A cada chico/chica se entrega un tira de papel kraft, para que pinte y/o escriba qué hace en su tiempo libre, a dónde va, con quién, si practica deportes o alguna actividad artística o cultural, sus pasatiempos, programas de tv preferi-

dos, juegos de video, películas. La investigadora conversa de forma individual con cada uno/una sobre su dibujo, hace preguntas acerca de si disfruta o se aburre en el tiempo libre, si es poco o mucho, qué le gustaría hacer y no puede, a dónde le gustaría ir, qué hace los fines de semana y en las vacaciones, etc.



Luego escogen a dos compañeros o compañeras para poner en común lo que han pintado o escrito y hablar sobre ello.

- Exposición de los dibujos y socialización para todos los miembros del grupo (quienes quieran hacerlo).

MOMENTO 5: PUESTA EN COMÚN

Evaluación del taller, conclusiones de la investigadora y los chicos sobre las formas de utilización del tiempo libre, las situaciones positivas y negativas que emergen.

MATERIALES: Pliegos de papel kraft, marcadores de colores.

APORTE DE LOS NIÑOS/NIÑAS AL DESARROLLO DEL TALLER

Incluyeron información detallada sobre juegos de video, programas de televisión, sitios de la ciudad frecuentados, comentaron sobre la escasez de parques o su precariedad, los pocos lugares que hay en la ciudad para divertirse, las pocas ofertas deportivas y culturales, las excesivas tareas del colegio que les dejan poco tiempo libre, el aburrimiento o la alegría que experimentan, la escasez de amigos para poder jugar en el vecindario o la prohibición de sus padres de salir a jugar, las pocas oportunidades para jugar libremente, lo que hacen en el recreo de la escuela, entre otros aspectos.

Anexo 6

MESA REDONDA No. 1 “MI ESCUELA”

“PROGRAMA VOCES INFANTILES: DONDE LOS NIÑOS Y NIÑAS TIENEN LA PALABRA”

OBJETIVO: Conocer las opiniones que los niños y niñas tienen acerca de la escuela en temas como la calidad de la educación, las relaciones sociales escolares, los espacios físicos, los premios, castigos.

MOMENTO 1: Saludo de bienvenida, exploración sobre lo que los niños y niñas entienden por mesa redonda y si en el colegio alguna vez han participado en alguna. Conversación sobre lo que es una mesa redonda y cómo se piensa desarrollar.

Dinámica: “Simón Dice”

MOMENTO 2: Por ser la primera mesa redonda y evidenciar en el curso de actividades anteriores que los niños y niñas han tenido pocas oportunidades para debatir en público, profundizando sobre un tema, argumentando, esta primera mesa redonda la planeó la investigadora, a partir de un tema que emergió de los ejercicios previos: la escuela.

Se les plantea que se desarrolla la mesa redonda en formato de un programa de televisión llamado “Voces Infantiles”, en el cual se abordan temas diversos referidos a la vida de los niños y niñas desde sus propias voces. Esta vez los invitados son ellos y ellas como especialistas en un tema muy importante: la escuela. Habrá un moderador que es la investigadora, que hará preguntas a los expertos, pero también público que podrá hacer preguntas y dar opiniones (el grupo de apoyo, los otros niños y niñas que no están al frente en el momento). Los chicos y chicas colaboran en la ambientación del estudio del programa (ayudan a ubicar objetos decorativos y a pintar el mural que lo identifica).

MOMENTO 3: Merienda y recorrido por el museo de arte.

MOMENTO 4: Cámaras y acción

Una integrante del grupo de apoyo oficia de presentadora del programa de televisión, explica el objetivo, el tema a desarrollar, las reglas de juego y hace la presentación de los invitados. Se divide el grupo en 2, en un primer momento unos harán de protagonistas de la mesa redonda y otros de participantes invi-

tados, luego se invertirán los papeles. Al azar se escogen los integrantes de los dos grupos.



Al primer grupo se le formulan las primeras 8 preguntas y al segundo grupo las siguientes. Cada pregunta es respondida por todos/todas los que quieran participar. Al final de cada intervención el público puede hacer preguntas o complementar las respuestas.

1. ¿Qué aspectos son los más agradables y que más disfrutan de la escuela?
2. ¿Cuáles son los aspectos que les parecen más desagradables o aburridos de la escuela?
3. ¿Cómo describirían a los profesores?
4. ¿Los directores o profesores de la escuela les piden opiniones?, ¿en cuáles situaciones o momentos?
5. ¿Qué es el gobierno escolar y como participan los estudiantes en él?
6. ¿Consideran que en el colegio hay niños que son preferidos y qué hace que lo sean?
7. ¿Es frecuente que al interior del colegio haya burlas, peleas o discriminación, y quienes las protagonizan?
8. ¿Al interior del colegio hay niños o niñas que no son tenidos en cuenta? ¿A qué atribuyen esta situación?
9. ¿Generalmente qué actividades realizan en el espacio del recreo?
10. ¿Sus amigos son principalmente del colegio o tienen otros por fuera de la escuela?
11. ¿Si ustedes fueran maestros cómo tratarían a los niños?
12. ¿Cómo les gustaría que fueran las instalaciones del colegio?
13. ¿Qué cambiarían en su colegio para sentirse mejor en él?
14. ¿Qué personas normalmente los apoyan con las tareas extraclase?
15. Además de las clases reglamentarias, ¿hay en la escuela otro tipo de actividades o programas que les ayuden al desarrollo de sus talentos?
16. ¿Los maestros les dan premios y los castigan?, ¿por qué?, ¿en qué consisten?

MOMENTO 5: PUESTA EN COMÚN

Se realiza la evaluación de la actividad considerando aspectos positivos y negativos, sugerencias para mejorar la próxima mesa redonda. Se comentan los aspectos que emergen como importantes para la comprensión de la calidad de vida. Se acuerda la actividad para la siguiente jornada que será acerca de la familia.

Se les orienta para que en el diario escriban sobre sus vivencias en la escuela.

APORTE A LA COMPRENSIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA

Suministraron información detallada sobre la importancia que tiene la escuela en su vida: las clases, los profesores, los premios y castigos, la calidad de la educación que reciben, el aspecto físico de los salones, los baños y los espacios deportivos, sobre el recreo, la merienda, las materias que les gustan más o menos, las calificaciones, las tareas, los conflictos con sus compañeros(as) y profesores, la importancia que le dan los padres a las buenas calificaciones, lo que hacen cuando pierden evaluaciones, las actividades culturales y deportivas en las que participan, funcionamiento del gobierno escolar y otros espacios de participación, cumplimiento del derecho a la educación, situaciones de agresión de los estudiantes más grandes (de bachillerato) sobre los pequeños, entre otros aspectos.

Anexo 7

MESA REDONDA No. 2 “LA CIUDAD EN QUE VIVO”

OBJETIVO: identificar los aspectos positivos y los problemas más agudos de la ciudad desde las percepciones y vivencias de los niños y niñas.

MOMENTO 1 Saludo de bienvenida, conversación sobre la experiencia de la mesa redonda desarrollada con anterioridad, se recuerdan los principios y reglas para el desarrollo de una mesa redonda. Los chicos/chicas comentan sobre situaciones relacionadas con la escuela que han escrito en sus diarios.

Dinámica: El supermercado

MOMENTO 2: Se hace una lluvia de ideas sobre el tema que se debatirá en esta jornada, se acuerda que será sobre Santa Marta. Los chicos y chicas proponen que se trabaje primero en pequeños grupos y luego hacer las intervenciones en público, porque les da miedo hablar sin estar preparados. Se desarrolla un conversatorio poniendo en común saberes sobre Santa Marta, la ciudad más antigua de Colombia y América del sur, su fundador, su condición de ciudad turística, las características de su paisaje, sus pobladores, los lugares que conocen, las noticias que circulan sobre la ciudad, entre otros aspectos.

MOMENTO 3: Merienda y recorrido por la granja.

1. Equipo 1: ¿Cuáles son las cosas más desagradables o aburridas que tiene esta ciudad?
2. ¿Qué cosas sería necesario cambiar para que fuera la ciudad ideal para los niños?
3. Equipo 2: ¿Qué es lo que a los niños más les gusta de esta ciudad?
4. ¿Qué lugares son los más frecuentados y donde más les agrada ir a los niños de esta ciudad?
5. Equipo 3: ¿Qué actividades se realizan en la ciudad especialmente para los niños y en cuáles han participado?

Equipo 4: ¿Cómo participan actualmente o podrían participar los niños en las decisiones de esta ciudad?

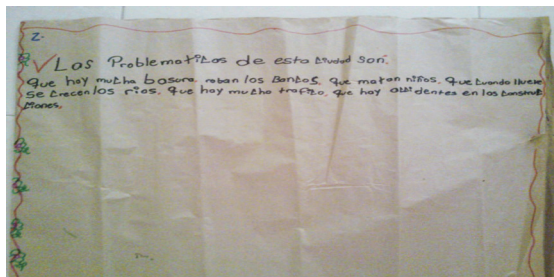
¿Cuáles son las problemáticas más graves que tiene esta ciudad?

Los chicos/chicas responden las preguntas y escriben las respuestas.

Segundo momento: Se organizan las sillas en un círculo, todos/todas ocupan un lugar, la investigadora desarrolla el papel de moderadora, formulando preguntas o haciendo comentarios, y otorga el turno para las intervenciones, anima a los participantes para que formulen otras preguntas y expresen sus acuerdos o desacuerdos. Los chicos/chicas plantean respuestas y argumentan.

MOMENTO 5: EVALUACION Y RETROALIMENTACION

La investigadora expone los aspectos comunes y los que son divergentes, a partir de las intervenciones. Se evalúa el desarrollo de la mesa redonda.



Motivación para escribir en el diario.

APORTE A LA COMPRENSIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA

Plantearon temas como la contaminación ambiental, la inseguridad, la delincuencia, el exceso de motocicletas que circulan por las calles, los animales enfermos que están en las calles, la falta de participación de los niños, la indiferencia de los gobernantes, los pocos espacios que tienen para divertirse, las fallas en el agua y el alcantarillado; los paisajes hermosos de la ciudad, el mar y la sierra Nevada, los ríos. Propusieron que los niños participen a través del voto para que los gobernantes conozcan qué quieren ellos que la ciudad les brinde, entre otros aspectos.

Anexo 8

MESA REDONDA No. 3 “CULTURA CARIBE”

OBJETIVO: conocer lo que significa para los niños y niñas pertenecer a la cultura caribe.

MOMENTO 1 Saludo de bienvenida, recuento de los temas que se han desarrollado en los talleres y mesas redondas y los aspectos más importantes surgidos para comprender la calidad de vida que ellos experimentan en la vida cotidiana. Se reflexiona sobre la comprensión que tienen todos sobre lo que es calidad de vida.

Dinámica: el teléfono roto

MOMENTO 2: Se desarrolla un conversatorio acerca del significado del concepto de cultura. Se dan ejemplos para establecer con mayor claridad la implicación de pertenecer a una determinada cultura.

MOMENTO 3: Merienda y juego en los espacios verdes de la universidad.

MOMENTO 4: Mesa redonda

Como asistieron pocos niños y niñas, sólo 6, decidimos iniciar la mesa redonda, formulando las preguntas a todos/todas, para que pudieran expresar sus apreciaciones sobre todos los interrogantes.

¿Quién es un costeño o una costeña?

¿Cómo es su comportamiento?

¿Qué hace diferente a un costeño de una persona de otro lugar?

¿Qué es lo positivo y lo negativo de ser costeño?

MOMENTO 5: PUESTA EN COMÚN

Se evalúa la actividad haciendo evidente que es un tema que poco han pensado o abordado. Se presentan los acuerdos y divergencias. Es necesario explorar más estos tópicos.

Se motiva a escribir en el diario.

APORTE A LA COMPRENSIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA

Acercas de los costeños plantearon que se diferencian de los habitantes de otras regiones por su alegría, su sinceridad, la forma de vestirse, por la comida. También que tienen su propia música y baile como la cumbia, la puya, el caimán, el vallenato, el reggaetón, que les gusta hablar más, que no son groseros, les gusta compartir con la familia, que no son tan regañones y tratan mejor a sus hijos.

Anexo 9

MESA REDONDA No. 4 “PROBLEMÁTICAS DE LOS NIÑOS EN LA CIUDAD”

OBJETIVO: identificar las opiniones y percepciones que tienen niñas y niños acerca de las problemáticas que les afectan a ellos/ellas y a sus pares en el contexto local.

MOMENTO 1: Saludo de bienvenida, conversación sobre lo escrito en los diarios. Puesta en común sobre las actividades que se han desarrollado a lo largo del proyecto, desde el primer encuentro en los colegios.

Dinámica: Stop y adivínalo con mímica

MOMENTO 2: A partir de la información que emerge de las actividades cumplidas se evidencian problemáticas personales y otras que son comunes a todas/todos. Se decide trabajar sobre aquellos problemas que consideran los afectan a ellos/ellas y a la niñez de la ciudad.

MOMENTO 3: Merienda y juego libre en la granja de la universidad

MOMENTO 4: Mesa redonda

Los participantes se dividen en dos grupos para realizar la mesa redonda. Cada grupo alternativamente asume el papel de experto y público.

El primer grupo debate sobre los siguientes interrogantes

1. ¿Qué conocen sobre los derechos de los niños?
2. ¿Cuáles situaciones impiden que los derechos que conocen se cumplan?
3. ¿Qué problemas afectan la vida de la niñez en la ciudad?
4. ¿Qué noticias sobre los niños/niñas han circulado en las últimas semanas en la ciudad?

Al segundo grupo se formulan los siguientes preguntas

1. ¿Conocen de alguna experiencia en la que los niños/niñas hayan participado para ayudar a resolver los problemas que los afectan?
2. ¿Consideran que a los adultos, gobernantes, profesores, les interesa lo que pasa en la vida de los niños/niñas?

3. ¿Qué grupos u organizaciones existen en la ciudad en las que puedan participar los niños/niñas?
4. En la ciudad, ¿quiénes tienen en cuenta a la niñez y para qué?

MOMENTO 5: PUESTA EN COMÚN

La investigadora comenta sobre las ideas centrales que surgieron de las exposiciones, se complementa o aclara por parte de los chicos/chicas. Se dialoga sobre la importancia que tienen estos temas en el bienestar o malestar de la niñez en la ciudad.

Se informa que en la próxima sesión se hará una entrevista individual. Se acuerda el horario para cada uno/una.

APORTE A LA COMPRENSIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA

Surgen temas como el conocimiento o desconocimiento de los derechos, los problemas que afectan la vida de los niños/niñas, la falta de reconocimiento por parte de adultos, como los gobernantes o algunos maestros, la poca participación en grupos u organizaciones y en espacios públicos.

Anexo 10

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA – SESIÓN 1

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Recolectar información sobre las actitudes, conocimientos, sentimientos y evaluaciones que tienen los niños y niñas respecto a sí mismos, su núcleo familiar, su tiempo libre, las relaciones sociales y su vivienda.

MOMENTO 1: Encuadre

El entrevistador realiza un proceso de encuadre con el niño o niña, para lograr un ambiente de confianza y empatía que garantice el desarrollo adecuado de la entrevista. Se le indica cuál es el objetivo de la entrevista y las condiciones

(se grabará para después poder transcribir esa información etc., la custodia y confidencialidad de la información etc.)

MOMENTO 2: Desarrollo de la entrevista

La entrevista se desarrolló a través de los ejes que se describen a continuación, aunque no se siguió rígidamente el orden, y algunas veces se cambiaron palabras, procurando un ambiente espontáneo y acorde con la personalidad y edad del niño.

1) Percepción de sí mismo

¿Cuáles son los aspectos de tu vida que te producen mayor satisfacción y felicidad?

¿Cuáles son los aspectos de tu vida que te producen mayor insatisfacción o tristeza?

¿Cuáles consideras son tus mejores capacidades o en qué te consideras realmente muy bueno?

¿Qué habilidades o capacidades crees que no has podido desarrollar y te gustaría tener?

¿Cuáles son los valores que más practicas?

¿A quién o quiénes tomas como modelo para orientar tu vida?

2) Juegos, recreación

En tu tiempo libre, ¿qué actividades desarrollas?

¿Cuáles son tus juegos preferidos?

¿Tienes oportunidad de jugar al aire libre?

¿Cerca de tu casa hay algún parque o lugar para jugar libremente?

¿Cuántas horas al día ves televisión o estás en el computador?

¿Cuántos videojuegos tienes y cuáles son los temas?

3) Relaciones con familia conviviente y extensa

¿Cómo es la relación con tus padres?

¿Te castigan tus padres? ¿Por qué? ¿Cómo?

¿Te premian tus padres? ¿Cómo?

¿Cómo te llevas con tus hermanos/hermanas?

¿Tienes relaciones cercanas con primos, primas, tíos, tías, abuelos, abuelas?

¿Quién te ayuda cuando tienes dificultades personales o con las tareas escolares?

¿Pasas algún tiempo del día conversando con tu madre, tu padre o con ambos?

4) Relaciones sociales

¿Hablas con otras personas sobre tus asuntos personales?
¿Tienes pocos o muchos amigos/amigas?, ¿qué haces con ellos?
¿Cómo es tu relación con los compañeros del colegio?
¿Cómo es la relación con tus profesores?
¿Pertenece a algún grupo deportivo o comunitario? (si la respuesta es Sí, decir a cuál)
¿En tu vecindario tienes amigos/amigas?

5) Vivienda

¿Te sientes contento con tu casa y las cosas que posee tu familia?
¿Qué servicios públicos tiene tu casa?

MOMENTO 3: Cierre

Se agradece al niño o niña y se indaga sobre cómo se sintieron en la entrevista, si algo les resultó incómodo, desagradable, y si hay alguna cosa que de manera libre quisieran agregar o si por el contrario hay alguna parte de la información que no quisieran que haga parte de la investigación.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA – SESIÓN 2

OBJETIVO DE LA SESIÓN: Recolectar información sobre las actitudes, conocimientos, sentimientos y evaluaciones que tienen los niños y niñas respecto a sus emociones, expectativas sobre su vida, la salud, el entorno natural, la participación y la situación económica.

MOMENTO 1: Encuadre

El entrevistador realiza un proceso de encuadre con el niño o niña, para lograr un ambiente de confianza y empatía que garantice el desarrollo adecuado de la entrevista. Se le indicará cual es el objetivo de la entrevista y las condiciones (se grabará para después poder transcribir esa información etc., la custodia y confidencialidad de la información etc.)

MOMENTO 2: Desarrollo de la entrevista

La entrevista se desarrolló a través de los ejes que se describen a continuación, aunque no se siguió rígidamente el orden, y algunas veces se cambiaron palabras, procurando un ambiente espontáneo y acorde con la personalidad y edad del niño.

1) Emociones

- ¿Qué te produce miedo?
- ¿Qué te produce alegría?
- ¿Te sientes aburrido/da? ¿Por qué?
- ¿Te sientes solo/la? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son tus mayores deseos?

2) Salud

- ¿Cuáles son las enfermedades que padeces con mayor frecuencia?
- ¿Tienes servicios médico y odontológico, con cuánta frecuencia asistes a consulta?
- ¿A qué empresa de salud está afiliada tu familia?
- ¿Cuál es tu alimentación básica en el desayuno, almuerzo, merienda y cena?
- ¿Te sientes satisfecho con tu cuerpo, tu estatura, tu peso, tu apariencia?
- ¿Alguna vez has consumido alcohol o has intentado fumar cigarrillo?
- ¿Has hecho algo que ponga en riesgo tu salud o tu integridad física o mental?

3) Entorno natural

- ¿Cuáles son los problemas de contaminación del medio ambiente en la ciudad?
- ¿Consideras que la ciudad tiene suficientes parques y espacios deportivos que los niños y niñas puedan utilizar?
- ¿Qué tipo de transporte utilizas para ir al colegio? ¿Cuánto tiempo demoras de tu casa al colegio?

4) Expectativas sobre su vida

- ¿Qué piensas sobre tu futuro?
- ¿Qué cambiarías de tu vida?

5) Participación-reconocimiento

- ¿Sientes que tus ideas y sentimientos son tenidos en cuenta en tu familia, en la escuela, en la ciudad?
- ¿Crees que tus derechos son respetados?
- ¿Te sientes libre para tomar ciertas decisiones importantes en tu vida?
- ¿Crees que a los políticos y autoridades de la ciudad les interesan los problemas de los niños y niñas?
- ¿Cuáles son los problemas más graves que tienen los niños, niñas en la ciudad?
- ¿Te sientes bien o avergonzado cuando tienes que hablar en público?

6) Situación económica

¿Consideras suficiente para vivir bien el dinero que gana tu familia?

¿Tu familia tiene deudas?

¿Alguno de tus padres está desempleado actualmente o tiene un trabajo inestable?

¿Te preocupa la situación económica de tu familia en el futuro? **MOMENTO 3:**
Cierre

Se agradece al niño o niña y se indaga sobre cómo se sintieron en la entrevista, si algo les resulto incómodo, desagradable, y si hay alguna cosa que de manera libre quisieran agregar o si por el contrario hay alguna parte de la información que no quisieran que haga parte de la investigación.

Anexo 11

GUIA DE GRUPO FOCAL

OBJETIVO: Indagar conocimientos, percepciones, evaluaciones y aspiraciones que a nivel grupal expresan los niños y niñas con respecto a diferentes aspectos que configuran su calidad de vida (familia, escuela, derechos, tiempo libre, entre otros).

COMPOSICIÓN DEL GRUPO FOCAL:

- **Moderador:** Es quien conduce el grupo, facilitará que el grupo interactúe, tomando una posición neutral, y controlará que se cumpla con el tiempo, las reglas y los objetivos planteados.
- **Observador/es:** Registrará(n) comentarios, observaciones y reacciones de los participantes, y no realizará(n) ninguna intervención.
- **Participantes:** 5 niños y 5 niñas entre 7 y 10 años, matriculados en una institución educativa (grados 2 a 5 de primaria), pertenecientes a estratos 3 y 4.

TIEMPO:

1 Hora Aprox.

ETAPAS:

1. APERTURA:

- Bienvenida y los agradecimientos
- Presentación del moderador y acompañante
- El objetivo de la investigación y del grupo focal en particular
- Se establecerán las reglas del grupo: participación, tolerancia, anonimato
- Presentación de los participantes

2. DESARROLLO (PREGUNTAS FACILITADORAS)

FAMILIA

- ¿Cómo es la relación con los hermanos(as) y padres/madres? ¿Por qué tienen conflictos?, ¿qué actividades comparten?
- ¿Por qué motivos los premian y los castigan en su casa y cómo lo hacen?

ESCUELA

- ¿Qué actividades realiza el colegio o los profesores donde los niños y niñas participan? (Den sus opiniones, cuenten sus experiencias, expresan sus sentimientos, dan a conocer sus cualidades...). ¿con qué frecuencia las realizan? ¿Quiénes pueden participar?
- ¿Al interior del colegio se utilizan los premios y los castigos? ¿En qué consisten esos premios y castigos y porque razón los aplican?
- ¿Cómo es normalmente el ambiente del aula de clase donde estudian? (disciplina, orden, alegría, gritos, desorden, calma, burlas, indisciplina...)

DIFERENCIAS

- ¿Qué diferencias hay entre niños y niñas? Qué pueden o no hacer los unos o los otros, a que pueden acceder, cómo piensan...
- ¿Qué diferencias hay entre ellos, ellas y los niños-niñas ricos y niños-niñas pobres? Qué pueden o no hacer los unos o los otros, a que pueden acceder, cómo piensan...

DERECHOS

- ¿Qué es un derecho?
- ¿A qué tienen derecho los niños?
- ¿Con qué personas o en que espacios han aprendido sobre los derechos?

TIC Y TIEMPO LIBRE

- ¿Qué actividades realizan en su tiempo libre? ¿Qué parte de ese tiempo libre lo dedican a las TIC? (Televisión, Internet, celular, computador...)

FUTURO

- ¿Cómo imaginan será su futuro? Que profesión tendrán, como serán sus relaciones, que actividades realizarán, como serán sus condiciones de vida...

PROBLEMAS DE LA CIUDAD

- ¿Qué problemas tiene la ciudad que afectan la vida de los niños y niñas?

EMOCIONES

- ¿Qué momentos, situaciones, personas les producen temor, aburrimiento, alegría o felicidad? ¿Por qué?

CIERRE

Se realizará una puesta en común verificando que se ha comprendido de manera adecuada lo que los niños han querido expresar y se les agradece su participación y aportes al desarrollo de la investigación.



Esta edición consta de 50 ejemplares.
Se diseñó y diagramó en la Editorial Unimagdalena.
Se imprimió en julio de 2018 en los talleres de
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. - Xpress Kimpres
Carrera 69H No. 77-40. Bogotá D.C., Colombia.

En su composición se utilizaron caracteres ITC Oficina Sans y ITC Slimbach.
Su portada va en papel propalcote 240 gramos y las páginas interiores
en papel bond bahía 70 gramos.
Formato 17 x 24 cm.