

**Niños y niñas agentes de su propio cuidado:
La perspectiva de niños y niñas sin cuidado parental**

María Rosa Estupiñán Aponte

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Universidad de Manizales-CINDE

**Entidades Cooperantes: Universidad Autónoma De Manizales, Universidad De
Caldas, Universidad De Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad
Central, Universidad Distrital, Universidad Nacional de Colombia, Pontificia
Universidad Javeriana
Manizales**

2018

**Niños y niñas agentes de su propio cuidado:
La perspectiva de niños y niñas sin cuidado parental**

María Rosa Estupiñán Aponte

**Tesis presentada como requisito para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y juventud**

Tutora

Zandra Pedraza Gómez Dr. Phil.

Profesora titular Departamento de Antropología

Universidad de los Andes

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Universidad de Manizales-CINDE

Manizales

2018

Nota de Aceptación

Manizales, Febrero de 2018

Firma presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
 CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

**PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS
 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.**
 (FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES)

1. Datos de Identificación de la ficha

Fecha de Elaboración: Enero de 2018	Responsable de Elaboración	Tipo de documento
	Nombre: María Rosa Estupiñán Aponte	Tesis de maestría ()
		Tesis de doctorado (X)
		Informe de investigación ()
Relación con el documento : Autor del documento (X) Sistematizador () Estudiante de doctorado (X) Estudiante de maestría ()	Artículo ()	
Otro: Cual:	Otros () Cual: _____	

2. Datos de identificación de la investigación

Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación	Grupo(s)	Línea(as)
	Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud	
Desarrollo Psicosocial		
Construcción de las Paces		
Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía		
Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud		
Educación y Pedagogía		
Educación y Pedagogía: Imaginarios, Saberes e Intersubjetividades		Desarrollo Cognitivo-emotivo en Niños, Niñas y Jóvenes en Escenarios Sociales.
		Infancias, Familias y Culturas XX
		Ambientes Educativos
		Desarrollo Humano
		Gestión Educativa
Jóvenes, Culturas y Poderes		Jóvenes, Culturas y Poderes

	Otro grupo Cual:
	Otra línea cual Cual:
Título	Niños y niñas agentes de su propio cuidado: La perspectiva de niños y niñas sin cuidado parental
Autor/es/as	María Rosa Estupiñán Aponte
Tutor-a co-tutora	Zandra Pedraza Gómez
Año de finalización de la investigación	2016
Año de publicación	2018
3. Información general de la investigación	
Temas abordados	<p>El mundo familiar de los niños y niñas sin cuidado parental (NSCP): los quiebres del cuidado como antecedente de una condición emergente: Cuidado indiferente Cuidado negado: abandono Cuidado negligente Cuidado inestable Cuidado desfigurado Cuidado desvirtuado: violencia intrafamiliar Cuidado deformado: abuso sexual</p> <p>El cuidado que encuentran niños y niñas sin cuidado parental en la sociedad: El cuidado como relación de interdependencia en contextos cotidianos El cuidado como norma para preservar el orden social Cuidado como fundamento para la educación de niños y niñas Cuidado como derecho de niños y niñas a ser protegidos El cuidado como expresión de la afectividad</p> <p>Niños y niñas como agentes de su propio cuidado: Alimentarse Valerse por sí mismos: fuentes de sustento Hacer uso del sistema judicial Tener amor propio y libertad Ejercer sus derechos sexuales Perdonar Enfrentar los miedos</p>
Palabras clave	Abandono infantil Cuidado Niños sin cuidado parental: NSCP Familia Protección infantil Agencia

<p>Preguntas que guían el proceso de la investigación</p>	<p>¿Cuáles son las perspectivas de niños y niñas sin cuidado parental en el departamento de Boyacá, con respecto a los ámbitos y los vínculos que establecen para su crecimiento?</p> <p>¿Cuál es la comprensión de niños y niñas sin cuidado parental sobre las formas como despliegan su vida cotidiana en los contextos donde tiene lugar su crecimiento?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias de investigación más apropiadas para que los niños expresen, analicen y reflexionen sobre sus perspectivas en torno a los ámbitos y vínculos que establecen para su crecimiento? (p.29)</p>
<p>Fines de la investigación</p>	<p>Reconocer a niños y niñas sin cuidado parental como interlocutores necesarios para el análisis de las condiciones en que tiene lugar su crecimiento</p> <p>Analizar las condiciones sociales que han caracterizado la experiencia de crecimiento de niños y niñas sin cuidado parental.</p> <p>Abordar los significados otorgados por niños y niñas sin cuidado parental a las condiciones de vida, relaciones que establecen y formas como negocian o recrean su situación en los lugares en que crecen.</p> <p>Interpretar desde la perspectiva de niños y niñas sin cuidado parental las dinámicas y redes de afecto que han construido durante su crecimiento (p.30).</p>
<p>4. Identificación y <u>definición</u> de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página</p>	
<p>El mundo familiar de los niños sin cuidado parental NSCP: los quiebres del cuidado como antecedente de una condición emergente:</p> <p>Este trabajo corrobora que la realidad familiar actual presenta diferentes facetas signadas por la emergencia de un tiempo social donde las emociones, los sentimientos y los afectos se constituyen en el engranaje en el que el cuidado y la protección proyectan una gran contradicción entre lo establecido y lo vivido sobre el ideario familiar moderno de que los vínculos familiares están basados en el afecto y el cuidado mutuo. En palabras de A. Russell: “El cuidado que se ha ido al cielo en el terreno ideológico, en la práctica se ha ido al infierno” (2008, p. 67).</p> <p>Desde la perspectiva de los participantes, las fracturas en el cuidado familiar generan grandes desafíos para su supervivencia emocional: la primera relacionada con el <i>cuidado indiferente</i> que involucra el abandono, la negligencia y la transitoriedad en que se sume al niño entre diferentes miembros de la familia extensa. La segunda cuestiona la virtud del cuidado o <i>cuidado deformado</i>, en la presencia dolorosa signada por la violencia, el</p>	

maltrato o el abuso de los cuidadores (p.31).

Para la primera, se exponen tres argumentos que dan cuenta de las circunstancias asociadas al origen de su condición: a) cuidado negado, expresado en el abandono parcial o permanente; b) cuidado negligente, atribuido especialmente a situaciones de incompetencia o desidia; c) cuidado inestable, que implica una rotación de niños entre diferentes miembros de la familia extensa, sin que alguien en particular establezca un vínculo que le permita experimentarse como ser de cuidado. Para la segunda, transgrediendo la integridad necesaria en el cuidado, abordo la violencia física y el abuso sexual dirigido hacia los niños y niñas participantes, situaciones que enredan los vínculos establecidos con sus padres o cuidadores (p.70).

Aunque el artículo 42 de nuestra Constitución nacional expresa la inviolabilidad de la intimidad familiar, las situaciones narradas, describen largos periodos de abuso y/o maltrato, antes de ser reconocido o denunciado. De igual forma, el respeto a la vida privada de las familias representa para los conciudadanos una justificación para cuidar solo de las personas cercanas y del entorno inmediato, y hacer caso omiso de otros escenarios distintos de la vida familiar (p.116).

En ocasiones los niños se ven obligados a asumir roles de cuidado que devastan su capacidad emocional al encontrar como respuesta la indiferencia o el maltrato que generan a su vez procesos forzados de redistribución de los cuidados dentro del grupo familiar y dan lugar a serios cuestionamientos sobre la responsabilidad social de la familia en la construcción de humanidad (p.116).

Estas circunstancias demandan cambios de fondo en la comprensión de los sentidos atribuidos a los sistemas familiares que cuestionan los referentes conceptuales y marcos analíticos desde los cuales se intenta comprender la condición de las familias contemporáneas, así como la necesidad de precisar cómo transformar las instituciones políticas y sociales para que el cuidado sea puesto en el centro de la sociedad (Tronto, 2009). (p.117).

El cuidado que encuentran niños y niñas sin cuidado parental (NSCP) en la sociedad

Ante la ausencia del cuidado parental, NSCP intentan establecer relaciones que involucran diferentes facetas de cuidado, lo que los aproxima a un sentido de pertenencia con otros humanos en la comunidad o la sociedad. Vecinos, policías, personeros, profesores, y, en hogares de protección, funcionarios, cuidadores y personal de servicios, transitan por sus vidas con una idea del cuidado que caracteriza sus formas de relación, actitudes, convicciones, creencias y conductas en un *ethos* (Maliandi, 1991) propio de su condición social, cultural y moral (p.118).

El cuidado es asumido con un sentido ético que adopta diferentes formas: como relación de interdependencia en contextos cotidianos, como norma para preservar el orden social, como fundamento para la educación de niños, y, si todo sale bien, en el mejor escenario, se establecen vínculos afectivos que son importantes porque les proporcionan confianza, protección, cariño, respeto, reconocimiento y les posibilitan expresarse y sentirse parte del mundo social que habitan. De esta forma, las perspectivas de NSCP que acompañan las acciones de cuidado se entrecruzan con los componentes básicos del mismo relacionado con la supervivencia física, hasta las formas de verdadero acompañamiento

emocional que les suponen establecer acuerdos, reconocer sus propias limitaciones y problemas y actuar en consecuencia (p.118).

Los relatos dan cuenta de diversidad de personajes y organismos que forman parte de la vida cotidiana de NSCP que aparecen y desaparecen dejando huellas en su visión del mundo y de la sociedad y dejan en evidencia su soledad en los contextos por los que transitan. Su sistema relacional es ocasional y la mayor parte de las veces está signado por la agresión. También muestran que son los individuos y no la sociedad, quienes han incorporado la función de cuidado de NSCP en prácticas permeadas por creencias y convicciones morales que caracterizan su actuar, un actuar sin vínculo afectivo permanente que comprometa la propia individualidad (p.118).

También los argumentos sobre el cuidado como actitud en Heidegger (2000), la mirada ecológica del cuidado de Leonardo Boff (1999 y 2002), la ética del cuidado en perspectiva de género de Carol Gilligan (1985), así como la propuesta sobre el modelo social del cuidado de Joan Tronto, permiten ratificar una comprensión del cuidado como actividad humana destinada al sostenimiento del mundo, que involucra todo aquello que hacemos para mantenerlo, perpetuarlo y repararlo, de manera que podamos vivir en él lo mejor posible (Tronto, 2009), razonamiento que articula dos temas centrales: responsividad y ética del cuidado (*care*) (Terrón, 2010). También acompaña el análisis la propuesta ética de la reciprocidad planteada por Ned Noddings (2003), en cuanto a la necesidad ontológica del ser humano en su relación con el mundo y con otros seres humanos, entendida en un sentido relacional en el que quien cuida y quien recibe el cuidado tienen un papel importante para establecer y mantener las condiciones que faciliten el desarrollo de las capacidades de cada uno/a (p.119).

Niños y niñas sin cuidado parental NSCP como agentes de su propio cuidado (p.167).

NSCP participantes se aprovisionan de estrategias que los convierten en agentes de su propio cuidado, en un esfuerzo por llevar una existencia humanamente digna, conseguir dar significado a sus vidas y encontrar un lugar en el mundo social en el que habitan. La exploración de sus propias capacidades constituye una opción necesaria para garantizar la sobrevivencia que les permite asumir retos, probarse en diferentes campos de actuación y tomar decisiones que poco a poco y casi sin darse cuenta, los alejan de su condición de infancia, lo cual cuestiona la pertinencia y eficacia de los lineamientos instituidos para acompañar su crecimiento (p. 167).

El cuidado es visto en su dimensión personal proyectado hacia las relaciones sociales donde aflora la condición del NSCP como agente de su propio cuidado mediante la emergencia de sus capacidades. Las narraciones dan cuenta de los desequilibrios presentes en el orden político y social que dificultan procurar a NSCP condiciones que posibiliten el desarrollo de capacidades centrales como la vida, la salud física, la integridad física, los sentidos, la imaginación, el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación y el juego, así como el control sobre el entorno.

Al respecto, la sociología de la infancia, asumida desde su enfoque relacional (Rodríguez, I., 2000), da cuenta de cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales y establece la importancia de considerar el punto de vista de los niños como fundamento

en el reconocimiento de sus derechos, para generar conocimientos basados en sus experiencias en los entornos donde se desenvuelve su vida cotidiana (p.168).

Así, NSCP son vistos no solo como actores sociales participantes en la vida social de diversas maneras, aunque de forma diferente a las personas adultas (Paves, 2012), sino también como agentes activos que negocian con otros actores individuales en un marco estructural producido y reproducido por ellos mismos (Allison y Prout, 2010), y con capacidad de agencia (Mayall, 2002) ya que actúan y construyen en su entorno, producen conocimientos y experiencias y negocian e interactúan con otros para decidir. De esta forma, sería posible cuestionar los discursos infantológicos o mostrar sus limitaciones, tanto en el orden teórico como en sus posibilidades prácticas (Unda, 2003) (p.168).

Los supuestos del trabajo infantil son cuestionados, a partir de las experiencias expuestas, relacionándolas con la discusión de nuevos enfoques teóricos y con la investigación actual dentro de las ciencias sociales en Latinoamérica, en los Estados Unidos y algunos países europeos (Liebel, 2003). Esa capacidad de agenciar a través de negociaciones e interacciones constantes con los otros niños, adultos e instituciones su propio cuidado, es evidente al menos en los siguientes aspectos: la alimentación, la posibilidad de valerse por sí mismos, en el hacer uso del sistema judicial, en el desarrollo de amor propio y el ejercicio de la libertad, establecer relaciones afectivas y enfrentar sus miedos (p.168).

Las capacidades expuestas son solo algunos ejemplos, que NSCP desarrollan y potencian en la superación de experiencias adversas.

5. Actores
(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)
(caracterizar cada una de ellas)

Niños y niñas sin cuidado parental ubicados a lo largo del corredor industrial en el departamento de Boyacá constituyeron la comunidad objetivo de la investigación que se desarrolló en tres fases atribuidas a tres poblaciones diferenciadas: niños en situación de calle, niños escolarizados y niños institucionalizados:

Niños y niñas en la calle:

La información obtenida a partir del rastreo de niños habitantes de la calle, obligó a cambiar esta denominación por la de *niños y niñas en la calle*, para referirse a niños que trabajan en la calle o fuera de sus hogares, aunque este no sea el escenario exclusivo donde trascurren sus vidas. Además de dos “familias de calle”, se entrevistaron veintidós niños y ocho niñas entre los nueve y los diecisiete años que proceden en su mayoría del departamento de Boyacá; predominando la provincia del Sugamuxi con la ciudad de Sogamoso y los municipios de Aquitania, Tibasosa, Nobsa, Monguí y Labranzagrande; y la provincia del Tundama con Duitama, Belén, Santa Rosa y Cerinza. También destacan como lugares de procedencia la capital del departamento de Casanare, Yopal y el municipio de Maní.

Los niños y niñas entrevistados tienen un vínculo familiar con quienes conviven regularmente: la abuela o abuelo y la tía o tío. En su mayoría, señalan que esta situación no se presenta de tiempo completo, ya que se desplazan de uno a otro sitio. La situación

de calle se da de manera ocasional, porque habitualmente se ubica un lugar donde pasar la noche, la casa de algún familiar o de un familiar de sus compañeros de trabajo. La mayor parte trabaja en carpinterías, plazas de mercado, fincas, ventas callejeras (periódicos, bolsas de basura, incienso), restaurantes, talleres de mecánica, lavaderos de carro, construcción, reciclaje o el cuidado de niños, lo cual les permite generar algún aporte a la familia con quien conviven.

Niños y niñas sin cuidado parental en contextos educativos

En la exploración inicial y entrevistas realizadas a los niños y niñas *en la calle* fue posible identificar diferentes espacios educativos en las ciudades de Duitama y Sogamoso, así como el corregimiento de Nazareth del municipio de Nobsa, donde algunos de ellos habían recibido u ocasionalmente recibían formación.

El Colegio Técnico y la Concentración de Nazareth adscrita a este, fue el lugar donde a partir de actividades individuales, en pequeños grupos, en talleres colectivos o con la comunidad, semanalmente y en contrajornada, trabajamos los días martes y, en ocasiones, los jueves, durante los meses de septiembre y octubre de 2014.

A partir de la información obtenida mediante el diligenciamiento de la ficha sociodemográfica elaborada con los participantes durante el segundo encuentro, el grupo quedó conformado por 20 niñas y 15 niños, con edades entre los 13 y los 15 años de edad. La mayoría vivían en el corregimiento de Nazareth del municipio de Nobsa y lugares cercanos, como Chámeza menor y Chámeza mayor. Llama la atención que algunos participantes provienen de municipios como Sogamoso y Duitama, aun cuando en estas ciudades se encuentran numerosas instituciones educativas.

Los participantes refirieron convivir, sobre todo, en formas familiares extendidas, especialmente, las relacionadas con abuelos, tíos o primos que se vinculan al grupo familiar, aunque también la vinculación puede darse en sentido inverso, es decir, una madre que junto con su hijo se vincula a un grupo familiar ya conformado. Asimismo, algunos declararon convivir solamente con el padre o solamente con la madre, y con uno o más hermanos o hermanas.

Niños y niñas institucionalizados

Al momento de la investigación las provincias del Tundama y Sugamuxi solo cuentan con dos centros de protección acreditados para albergar a niños y niñas en situación de riesgo que no presentan problemas de adicciones o tengan vínculos con delincuencia juvenil: la Fundación Baudilio Acero (FBA) y el Hogar del Divino Niño (HDN), ubicados ambos en la ciudad de Sogamoso, que acogen niños del departamento y de otros lugares del país.

Fundación Baudilio Acero: Las edades predominantes de los aproximadamente 16 niños que participaron en los talleres, oscilan entre los 14 y los 16 años, aunque hay niños de 10 años y jóvenes hasta de 23 que se encuentran cursando estudios universitarios. Aunque la mayoría de los niños y jóvenes proceden de ciudades y municipios del departamento: Sogamoso, Duitama, Aquitania, Paz de Río, Labranzagrande, entre otros; también se encuentran niños y jóvenes procedentes del departamento del Tolima (Melgar), Casanare (Chámeza) y Bogotá. Con respecto al tiempo que llevan en la Fundación Baudilio Acero, la mayor parte de los niños lleva entre

uno y tres años; algunos, menos de un año y, en menor cantidad, niños que tienen más de ocho años en la institución.

Por requerimiento de la directora de la Fundación de la época en que se realizó el proceso, y aunque accedieron a conversar niños de todas las edades, las entrevistas formales se realizaron solamente con los mayores de edad que pudieron dar su consentimiento. Sin embargo, se registraron algunos breves relatos de niños menores de edad que solicitaron conversar informalmente.

Hogar del Divino Niño: Casi la mitad de las participantes tiene entre 14 y 15 años. Como en la Fundación Baudilio Acero, las entrevistas se realizaron con cinco jóvenes que sobrepasan los 18 años, quienes están culminando su formación en el SENA. La mayoría de las niñas provienen de municipios del departamento de Boyacá, desde los municipios de Aquitania, Duitama, Gámeza, Labranzagrande, Tópaga y Sogamoso. Algunas de las participantes proceden de Casanare y Vichada. Casi la mitad de ellas lleva menos de un año en el Hogar.

**6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación
(máximo 200 palabras)**

La investigación se desarrolló en tres fases diferenciadas por los contextos sociales donde se ubicaron NSCP en las provincias del Tundama y Sugamuxi, principales polos de desarrollo en el corredor industrial de Boyacá, especialmente la ciudad de Sogamoso y el corregimiento de Nazareth:

Sogamoso, fue el principal lugar donde se facilitó el trabajo con niños en la calle. Venta de periódico en las calles, plazas de mercado, talleres de mecánica, carpinterías, lavaderos de carros y restaurantes fueron los contextos en los que pude acceder a esta población.

Dos espacios educativos de carácter público en el corregimiento de Nazareth, municipio de Nobsa: el Colegio Técnico y la Concentración de Nazareth adscrita a este, fueron los espacios donde a través de un proceso de formación investigativa desarrollado en contrajornada, se vincularon NSCP a la investigación.

Con respecto a los NSCP en centros de protección, la Fundación Baudilio Acero (FBA) y el Hogar del Divino Niño (HDN), ubicados ambos en la ciudad de Sogamoso, que acogen niños del departamento y de otros lugares del país fueron al momento de la investigación, los sitios acreditados para albergar a niños y niñas en situación de riesgo, no relacionada con problemas de adicciones o delincuencia juvenil.

**7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación
(máximo 500 palabras)**

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Comprender las dimensiones del cuidado en las voces de niños y niñas sin cuidado parental, que han alternado en sus vidas diferentes tipos de cuidado (institucional e informal, entre otros) y situaciones temporales de desprotección y desamparo, requiere de un fundamento epistemológico que reconozca que cada persona tiene su propia visión,

su punto de vista o perspectiva que expresa la totalidad del mundo y que va más allá de sí mismo.

Al respecto Ortega y Gasset (1968, 1986) afirma que toda experiencia de conocimiento inevitablemente debe descansar en un punto de vista, lo cual hace que la realidad en sí misma sea perspectivística o multiforme, es decir presenta múltiples rostros como resultado de la influencia de la realidad en el sujeto cognoscente. Argumenta que las perspectivas pueden ser unificadas mediante un principio rector denominado *perspectivismo*, ya que representan el órgano gracias al cual es posible captar la realidad. El punto de vista de cada individuo es esencial e insustituible, y, aunque complementario, no es idéntico al de las demás personas; es decir, lo que para unos resulta importante, para otros puede carecer de sentido. De esta forma, todas las perspectivas son válidas y dan cuenta de la realidad, formando parte de las diferencias individuales, las peculiaridades de cada pueblo y de cada momento histórico; la única perspectiva falsa es aquella que pretende ser la única.

Viveiros de Castro (2011) enfatiza el carácter relacional del perspectivismo, señalando las jerarquías y cuadros de poder implicados entre los sujetos que intercambian puntos de vista, en un juego que va de la subjetividad a la objetividad. También señala que los puntos de vista privilegiados pertenecen a aquellos cuya subjetividad predomina sobre los otros, quienes se objetivizan, permitiendo que el sujeto dominante se apropie de su subjetividad. Dicho argumento se evidencia también en el contexto pragmático de la sociedad en que los puntos de vista adultocéntricos son privilegiados frente al punto de vista de niños y niñas.

La aceptación de que hay un amplio abanico de perspectivas posibles tan válidas como la propia tiene como consecuencia inevitable reconocer que niños y niñas poseen valor en sí, en cuanto, sujetos de perspectivas, las cuales son necesarias para alcanzar el conocimiento de la verdad "objetiva". Sin embargo, este reconocimiento se encuentra supeditado a las condiciones de crecimiento que caracterizan a cada niño o niña en particular (p.26 y 27).

**8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página,
señalar principales autores consultados**

El cuidado como condición de humanidad es un fenómeno que posibilita la existencia humana, en cuanto humana (Heidegger, 2000) trascendiendo el contexto familiar en nuevas relaciones en las que se prioriza lo social sobre lo individual haciendo emerger la sensibilidad, la solidaridad, la cordialidad, como una forma de reinterpretar la humanidad ya que como señala Boff (2002): "sin el cuidado, el hombre sería inhumano" (p. 29). Como una actitud fundamental, un modo-de-ser mediante el cual la persona sale de sí y se centra en el otro con desvelo y solicitud opuesto al desinterés o la indiferencia, el cuidado representa más que un momento de atención, celo o esfuerzo, representa "una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y compromiso afectivo por el otro" (Boff, 2002. p.171).

La ética del cuidado plantea la importancia de las relaciones entre el Yo y el Otro para la sostenibilidad de la vida, enfatizando en la corresponsabilidad como un deber moral de actuar en razón a la interdependencia de los individuos desde sus particularidades y también desde el contexto cultural y social en que se encuentran y que los conduce a actuar evaluando las situaciones como justas e injustas (Cerri, y Alamillo, 2012). Se trata entonces de concebir el cuidado como parte de la vida y asumir la vulnerabilidad y la dependencia como elementos que conforman la experiencia humana (Pérez y López,

2011) y que pueden presentarse en el camino de cada uno de nosotros (Paperman, 2001).

Desde la perspectiva de los participantes en la investigación, el cuidado involucra la emoción, el deseo, la inclinación y el impulso hacia la co-existencia y convivencia con el otro como ser. El cuidado como construcción de humanidad no puede ser el privilegio o responsabilidad de unos pocos, ni el resultado de voluntades individuales, sino el fundamento para repensar la estructura de nuestra sociedad, una actitud sensible que se construye para responder a las necesidades de quienes requieren ser acogidos, un llamado de atención sobre el resquebrajamiento de lo que nos une, donde la expresión de los sentimientos se enfoca en reconocer y acompañar la humanización de quienes la conforman.

Al respecto Martha Nussbaum (2000) señala que “Se pierde la humanidad cuando un ser humano tiene una vida que frustra sus poderes de acción humana y esta expresión produce en nosotros sentimiento de pérdida y tragedia. Una vida sin dignidad y capacidad de elección, una vida en la que no se es más que un apéndice, en un tipo de muerte sin humanidad” (p. 2) Aislar a alguno de los miembros del grupo familiar o enfocar el cuidado en solo uno de ellos podría resquebrajar la posibilidad de proyectarnos socialmente como ámbito donde se cultive y construya humanidad; en un tiempo donde “la politización de los afectos, a través del respeto, el reconocimiento, la protección y la defensa de los derechos, la diversidad y la diferencia, se aprenda y practique en la experiencia de la vida social y se consolide la utopía del “cultivo de la humanidad”.(p. 3y4).

**9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

El proyecto planteó tres fases durante el proceso de recolección de datos atribuidos a tres poblaciones diferenciadas: niños en situación de calle, niños escolarizados y niños institucionalizados que mostraron su carácter complejo y transitorio, ya que podían ubicarse en cualquiera de estos contextos en diferentes momentos de su vida cotidiana o historia de vida general. Situación que convocó a implementar la investigación multisituada como método para el estudio de las condiciones sociales donde entraran en juego las diferentes experiencias de crecimiento y fuese posible familiarizarse con el significado de la interacción, conexiones y relaciones presentes en los ámbitos y vínculos que los participantes establecen en sus relatos (p.35).

Marcus (2001), señala que la investigación multisituada no es una simple suma de perspectivas ni un tipo diferente de comparación, sino el hecho de que el objeto de estudio no puede ser abordado si el investigador permanece centrado en una sola localidad, ya que el mismo se construye a través de las relaciones entre los diversos lugares, desde la premisa de que no es posible conocer el objeto si no es desde diversas localizaciones y desde el convencimiento de que, aun cuando se lleva a cabo un trabajo de campo intensivo y localizado esto no quiere decir que los objetos de estudio también lo sean.

En la investigación multisituada son los problemas y las características de los participantes los que determinan los lugares, sitios o localizaciones que formaron parte del trabajo de campo. Como señala Hannerz (1998, 2003), a menudo estos lugares van emergiendo en el propio proceso de investigación a partir de la observación de los diversos vínculos existentes con los que el investigador se va encontrado a medida que desarrolla el trabajo de campo (p.36).

También fue necesario implementar diversas estrategias metodológicas fundamentales para el trabajo de campo y el proceso de recogida de datos e información en diferentes contextos, para conocer y comprender las diferentes perspectivas hubiese (p.36).

Durante la fase exploratoria, se recorrieron los territorios e identificaron las características de la población, lo cual permitió familiarizar situaciones y contextos. Mediante conversaciones informales, relatos y entrevistas fue posible ayudar a los participantes a comprender los acontecimientos significativos de su vida y a afrontar los sentimientos derivados de estos.

También la investigación participativa acogida en un proceso de formación investigativa para contextos educativos y talleres participativos para NSCP institucionalizados, reivindicó el derecho de NSCP a no ser víctimas sino protagonistas de su desarrollo mediante su reconocimiento como agentes sociales y parte activa de la sociedad.

Plantear estrategias investigativas que permitan acceder a los códigos culturales compartidos por NSCP, reconociendo su conocimiento como válido y útil para ellos mismos, capaz de hacer posible su vida en los contextos en que tenga lugar y a la vez cuestionar las formas como se está asumiendo la niñez, constituye uno de los fundamentos que hicieron posible esta investigación, pues garantiza incluir sus voces y asignarles un lugar como actores sociales, agentes significantes de su propia vida, sujetos con perspectiva propia y constructores de sociedad.

10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)

(máximo 800 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Reconocer a NSCP como seres humanos con capacidad de agencia implica valorar su conocimiento del mundo, que ofrece mejores oportunidades para generar alternativas de aproximación y comprensión de los fenómenos presentes. Ingresar allí, dejarse conducir por ellos, bajo sus propias reglas, permite aprendizajes que cuestionan los presupuestos disciplinares y metodológicos con que regularmente son abordados.

El artículo 42 de nuestra Constitución nacional expresa la inviolabilidad de la intimidad familiar, pero, según las situaciones narradas por los participantes, la norma podría permitir un largo periodo de abuso y/o maltrato, antes de que sea reconocido o denunciado. De igual forma, el respeto a la vida privada de las familias representa para los conciudadanos una justificación para cuidar solo de las personas cercanas y del entorno inmediato, y hacer caso omiso de otros escenarios distintos de la vida familiar.

En ocasiones, los niños y niñas se ven obligados a asumir roles de cuidado que devastan su capacidad emocional al encontrar como respuesta la indiferencia o el maltrato. Estas situaciones generan a su vez procesos forzados de redistribución de los cuidados dentro del grupo familiar y dan lugar a serios cuestionamientos sobre la responsabilidad social de la familia en la construcción de humanidad. (p.90)

Las implicaciones del cuidado de otra persona por parte de los NSCP en el contexto familiar, constituye un terreno inexplorado, tanto por el significado que tiene, como por las implicaciones que podrían darse en el proceso. Al no ser reconocidos como cuidadores, están más expuestos a padecer los efectos negativos del cuidado.

Soportada en la norma legal y social, la familia extensa es considerada como el refugio natural de niños y niñas que no cuentan con el cuidado de sus padres. No obstante, las narraciones muestran cómo el vínculo consanguíneo no significa mucho cuando se debe incorporar a un "ajeno" en la vida cotidiana de un grupo que ya cuenta con sus propios daños y limitaciones afectivas. La aceptación de un miembro, casi siempre la tía o la

abuela, no significa la aceptación de todos los demás, situación que reclama el replanteamiento del acompañamiento a estas familias, también fracturadas.

Las relaciones con vecinos o cercanos, funcionarios del Estado, maestros, quienes ejercen acciones transitorias de cuidado como una excepción a la regla general de indiferencia, adquieren para NSCP, otros sentidos en cuanto a posibilidades de vínculos afectivos que, no obstante, se pierden por razones personales o sociales que no los favorecen, generando interrogantes sobre el papel que podría desempeñar la sociedad como corresponsable de su crecimiento.

El sistema de educación formal es debatido en cuanto, alternativa para los procesos de socialización de NSCP. El interés del Estado, centrado en la ampliación de la cobertura educativa y la ampliación de la jornada, cuestiona el conocimiento de las condiciones por las que atraviesan los participantes, ya sea porque el incremento de estudiantes por docente sumerge cada vez más en el anonimato los casos particulares o porque los NSCP no tienen ningún interés en que su situación sea conocida por quienes conforman la comunidad educativa. El incremento de la jornada escolar representa no poder trabajar para su propio sostenimiento o el de sus familias. Critican la pertinencia de los currículos, para la adquisición de capacidades para la sobrevivencia; ven la obligatoriedad de la asistencia escolar como una pérdida de tiempo aunque la reconocen que los restaurantes escolares son en muchas ocasiones la única oportunidad de alimentarse a diario.

Aunque profundamente cuestionadas por la Organización de Estados Americanos (OEA), la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y Unicef, la institucionalización de NSCP, por lo menos para los participantes, ha representado la única oportunidad de recibir el cuidado que se expresa en la acogida y el acompañamiento real al desarrollo de sus capacidades. Erradicar esta opción podría ser contraproducente, pues negaría las únicas alternativas de cuidado real en sus vidas. La generalización con respecto a los mencionados organismos solo desemboca en la toma de decisiones que nuevamente desconocen las voces y experiencias de niños y niñas que podrían dar cuenta de circunstancias diferentes cuestionando la pertinencia y efectividad de los mecanismos de regulación, seguimiento y acompañamiento del Estado.

Ante los desequilibrios de orden familiar, social y político, NSCP se erigen como agentes de su propio cuidado desarrollando capacidades que aunque presentes en la niñez, se vuelven tangibles y efectivas para enfrentar las circunstancias en que tiene lugar su crecimiento y les obliga a utilizar sus propios recursos y fortalezas, desarrollar estrategias destinadas a garantizar su propia protección, tomar decisiones por sí mismos, a negociar con otros niños, adultos e instituciones, a reconstruir su entorno y a constituirse como sujetos productivos.

Redescubrir sus capacidades para gestionar su vida y desarrollar las competencias necesarias para enriquecerla es un llamado a la esperanza en un mundo mejor que puede ser construido a pesar de la desigualdad y el sufrimiento. (p.190)

**11. Observaciones hechas por los autores de la ficha
(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del
proceso de sistematización)**

Cuando los adultos no asumen el cuidado de los niños y niñas a su cargo, ellos implementan estrategias de supervivencia física y emocional necesarias para apropiarse de su realidad y reconocerse como agentes capaces de afrontar la vida. Paulatinamente, su visión del mundo se transforma en una crítica reflexiva sobre la familia, la sociedad y las instituciones, que pone en evidencia sus limitaciones como instancias encargadas de su protección y cuidado. Esta perspectiva es recogida en la presente tesis en las voces de niños y niñas sin cuidado parental, que han alternado en sus vidas diferentes tipos de cuidado (institucional e informal, entre otros) y situaciones temporales de desprotección y desamparo.

Al orientar la investigación hacia la interpretación del modo en que niños y niñas entienden el mundo y su sociedad como agentes activos en la construcción de sus relaciones y su cultura, es posible entrever otras realidades que significan el reconocer que todos somos parte del mundo social que habitamos y nos habita. El conocimiento basado en su experiencia es fundamental para comprender, primero, que la construcción de sociedad ha ido mermando las condiciones de los grupos familiares para brindar el cuidado como su eje central en el crecimiento y la formación de los seres humanos, y, segundo, para encontrar otras formas de interpretar la niñez en cuanto categoría social (Nunes, 1999). Uno de los desafíos relacionados con los procesos de investigación con y desde los niños radicó en comprender que ellos no utilizan las mismas normas de referencia ni las mismas estrategias empleadas en la investigación sobre ellos, tales como la utilización de juegos, pruebas, test o “material adaptado para sus edades”.

El reto relacionado con la necesidad de incorporar modos innovadores y creativos de interactuar participativamente con niños y niñas, que validaran sus perspectivas, fue superado al reconocer su gran capacidad de agenciamiento en cuanto intérpretes y autores (Milstein, 2010), así como las propias limitaciones para entender sus experiencias y las de otros niños a los que solo fue posible acceder a través de ellos. De esta forma el seguir sus iniciativas representó explorar un mundo desconocido e implicó el despojarse de los prejuicios como investigadora y como adulta. Las estrategias que los niños implementan como actores sociales y agentes capaces de desarrollar prácticas orientadas a afectar el contexto social en que crecen, desbordan cualquier expectativa y confirman que hay todavía un largo camino por recorrer en la investigación con niños. (p.3)

12. bibliografía citada en la investigación

- Abandono: un delito que se castiga con cárcel* (noviembre 22, 2011). Centro Virtual de Noticias de la Educación. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-290374.html>
- Alanen, L. (2003). *Childhoods: the generational ordering of social relations*. En B. Mayal y H. Zeiher, *Childhood in generational perspective* (pp. 27-45). London: University of London.
- Alonso, J., y Sandoval, R. (Marzo, 2012). *Sujeto social y antropología. Despliegue de subjetividad como realidad y conocimiento*. Recuperado de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/480trabajo.pdf
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2015). Informe anual de la Representante Especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños. Naciones Unidas. Asamblea General. Recuperado de: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2015/10159.pdf?view=1>

- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Editorial Papiro.
- Allison, J., y Prout, A. (Eds.) (2010). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. New York: Routledge.
- Amésquita, G. (2014). Violencia intrafamiliar: mecanismos e instrumentos internacionales. Recuperado de: http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/Juridica/article/viewFile/641/67
- Amoroso, M. I., Bosch, A., Carrasco, C., Fernández, H., Moreno, N. (2003). *Malabaristas de la vida. Mujeres, tiempos y trabajos*. Barcelona: Icaria.
- Aparicio, S. (2003). *El factor del liderazgo político en la España contemporánea: el caso del PSOE (1974-2000)* (Tesis doctoral en Ciencias Políticas y Sociología). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Aparicio, S. (2013). Antropología y Liderazgo: ¿Por qué nos Gustan los Líderes? *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo*, 1(2). Recuperado de <http://www.regent.edu/acad/global/publications/real/vol1no2/garcia.pdf>
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Baita, S., y Moreno, P. (2015). *Abuso sexual infantil. Cuestiones relevantes para su tratamiento en la justicia*. Montevideo: CEJU-Unicef. Recuperado de: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiO887Ti6vXAhWBwiYKHRMKC7MQFggI1MAA&url=http%3A%2F%2Fwww.inau.gub.uy%2Fcomponent%2Fk2%2Fitem%2Fdownload%2F4549_f4b2a28c3f23fed95b214bb330575b33&usg=AOvVaw3PT9HVRjiu5sGPbPC03pp1
- Barudy, J. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bateson, G. (1986). *La cérémonie du Naven*. París: Biblio-Essais.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., y Beck-Gernsehim, E. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona: Paidós.
- Bertaux, D. (1997). *Les recits de vié*. París: Nathan Université.
- Blum, L. (1994). *Moral perception and particularity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar*. México: Fondo de cultura económica.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta.
- Botero, P., y Alvarado, S. (2007). Niñez, ¿política? y cotidianidad. En E. Vasco, S. Alvarado, P. Botero y C. Echavarría, *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: CINDE.
- Bringiotti, M., y Palazzo, S. (2007). *Palabras y espejos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Bromfield, L., Higgins, D., Osborn, A., Panozzo, S., y Richardson, N. (2005). Out-of-Home Care in Australia: Messages from Research. Melbourne, Australian Government - Australian Institute of Family Studies. Recuperado de: <http://www.aifs.gov.au/nch/pubs/reports/outofhome/outofhome.html>
- Budig, M., y Folbre, N. (2005). Activity, proximity or responsibility? Measuring parental childcare time. En N. Folbre y M. Bittman (eds.), *Family Time, The Social Organization of Care*. New York: Routledge.
- Caffaro, J. (1998). *Sibling abuse trauma: assesment nd intervention strategies for Children, families, and adults*. New York: Routledge.
- Camacho, C. (s. f.). *El niño como testigo de violencia intrafamiliar. Efectos sobre el mantenimiento de la dinámica de violencia intrafamiliar*. Recuperado de:

- http://www.humanas.unal.edu.co/sap/files/1213/2915/6753/EI_Nio_Como_Testigo_De_Violencia_Intrafamiliar.pdf
- Cantwel, N. (1993). Monitoring the convention through the idea of the “3 ps”. *Eurosocial Report*, 45, 121-130. Recuperado de: https://www.crin.org/sites/default/files/crin_reporte_global_completo_acceso_a_la_justicia_de_los_ninos.pdf
- Castilla, M. V. (2009). Individualización, dilemas de la maternidad y desarrollo laboral: continuidades y cambios. *Intersecciones en Antropología* 10, 343-358.
- Centro de Investigación sobre dinámica social (CIDS) y Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2002). *La invisibilidad del trabajo infantil doméstico en hogares de terceros en Colombia. Diagnóstico sociocultural, económico y legislativo*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Cerri, C., y Alamillo, L. (2012). La organización de los cuidados, más allá de la dicotomía entre esfera pública y esfera privada. *Gazeta de antropología*, 28(2). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/23793>
- Cobos, R. (2009). *Desintegración familiar*. Recuperado de: www.oocities.org/mx/acesali/tema.html
- Colombia, Congreso de la República. Ley 1098, Código de la Infancia y Adolescencia (noviembre 8 de 2006).
- Colombia, Congreso de la República. Ley 1361, “por la cual se crea la ley de protección integral a la familia” (diciembre 3 de 2009).
- Colombia, Corte Constitucional, Sentencia C-674 de 30 de junio de 2005. M. P. Rodrigo Escobar Gil.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. Decreto 1075 (mayo 26 de 2015). Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-351080.html>
- Comins, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de paz*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013). *Derecho del niño y la niña a la familia. Cuidado alternativo. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas*. Recuperado de: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9526.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH (2016). *Cartilla de derechos sexuales de adolescentes y jóvenes*. Recuperado de: <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/VIH/Divulgacion/cartillas/Cartilla-Derechos-Sexuales-Adolescentes-Jovenes.pdf>
- Community Services Commission (2000). *Voice of Children and Young People in Foster Care*. NSW, Australia, 2000. Recuperado de: http://www.nswombudsman.nsw.gov.au/publication/formerpor_ciento20cscpor_ciento20reports/THEpor_ciento20VOICESpor_ciento20OFpor_ciento20CHILDRENpor_ciento20REPORTpor_ciento20final1.pdf
- Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811-825
- Corporación Jurídica Yida Castro (2013). Informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia: 1985 a 2012. Recuperado de: <http://www.cjyiracastro.org.co/attachments/article/500/Informe%20de%20Desplazamiento%201985-2012%20092013.pdf>
- Corsi, J., Domen, M. L., y Sotés, M. Á. (2002). *Violencia masculina en la pareja: una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Buenos Aires: Paidós.

- Crittenden, P. (1988). Family and dyadic patterns of functioning in maltreating families. En K. Browne, H. Hanks, P. Stratton y C. Hamilton-Giachritsis (eds.), *Early prediction and prevention of child abuse 1988*. New York: John Wiley & Sons.
- Chawla, L., y Heft, H. (2002). Children's competence and the ecology of communities. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 201-216.
- Daly, M., y Jane, L. (2000). The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. *British Journal of Sociology*, 51(2), 281-298.
- Daroqui, A. (Mayo, 2003). Las seguridades perdidas. *Argumentos. Revista Electrónica de Crítica Social*, 1(2), 1-8. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120627030945/2_5.pdf
- Del Valle, T. (2003). Contenidos y significados de nuevas formas de cuidado. En *Congreso Internacional Sare 2003: Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado* (pp. 39-61). Vitoria-Gasteiz: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer y Comunidad Europea Fondo Social Europeo.
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Domínguez, V. (2003). El miedo en Aristóteles. *Psicotema*, 15(4), 662-666.
- Durán-Strauch, E., Guáqueta-Rodríguez, C. A., y Torres-Quintero, A. (2011). Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 549-559.
- Ennew, J. (2000). ¿How can we define citizenship in childhood? *HPCDS Working Paper Series*, 10(12).
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Esquivel, V. (2011). *La economía del cuidado en América Latina: poniendo a los cuidados en el centro de la agenda* (colección: Atando Cabos, Deshaciendo Nudos). S. c.: Centro Regional de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo para América Latina y El Caribe, PNUD.
- Esquivel, V., Faur, E., Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES, UNFPA y Unicef.
- Fernández, E. (2009). Children's wellbeing in care: Evidence from a longitudinal study of outcomes. *Children and Youth Services Review*, 30, 1-9.
- Fernández, J. (2002). *La reforma policial: un reto para la democracia*. Santo Domingo: Tropical.
- Folbre, N. (2008). *Valuing Children: Rethinking the Economics of the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Folbre, N., Jayoung, Y., Kade, F., y Sidle Fuligni, A. (2005). By What Measure? Family Time Devoted to Children in the United States. *Demography*, 42(2), 373-90.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43, 9-26.
- Gaitán, L., y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- Gaona, O. (2011). *Estudio sobre el maltrato infantil en el ámbito familiar Paraguay*. Asunción: Beca.
- Garzón, J., Pineda, N., y Acosta, A. (2004). *Informe sobre la revisión de algunas experiencias de participación infantil*. Bogotá: CINDE. 2004. Recuperado de: <http://www.uam.mx/cdi/partinfantil/cap6.pdf>
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: FCE.
- Gobernación de Boyacá, Ministerio de Salud de Colombia (2011). Análisis de Situación de Salud, Boyacá (ASIS). Recuperado de: <http://www.boyaca.gov.co/SecSalud/direcciones/direcci%C3%B3n-de-salud->

[p%C3%BAblica/vigilancia-salud-publica/asis-an%C3%A1lisis-de-la-situaci%C3%B3n-en-salud.](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/702/1/Factores_psicosociales_macrosistema_Gonzalez_2008.pdf)

- González, C. (2008). *Factores psicosociales del macrosistema asociados al abandono infantil en un grupo de adolescentes de 12 a 18 años institucionalizados en un centro de protección de la ciudad de Bogotá*. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/702/1/Factores_psicosociales_macrosistema_Gonzalez_2008.pdf
- Gracia, E. (2002). *Las víctimas invisibles de la violencia familiar: el extraño iceberg de la violencia doméstica*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (2000). *El ser y el tiempo* (trad. José Gaos). México: FCE.
- Hobbes, T. (1998). *Leviatán o la materia, forma y poder de una República Eclesiástica y Civil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hungerland, B., Liebel, M., Wihstutz, A., Milne, B. (2007). *Child Focused Research and Practice with Working Children*. London: Kingsley Publishers.
- Hurtado, A. F. (2015). Antropología del miedo. *Methados. Revista de ciencias sociales*, 3(2), 262-275. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v3i2.90>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2014). Quejas y reclamos regionales Boyacá. Recuperado de: www.icbf.gov.co/.../IntranetICBF/.../BASE%20QRS%20NOVIEMBRE%20...https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=vy77VfuwHo_C5AK7tpb4Cw#q=ICBF+QRS
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2015). Sistema de información misional SIM. Consolidado de miembros activos con corte a octubre de 2015. Recuperado de: <https://sim.icbf.gov.co/sim/>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2016). Dirección de protección. Subdirección de restablecimiento de derechos. Ficha de condiciones técnicas (FCT) esenciales para la prestación del servicio y/o entrega del bien.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (S. f.). Información del ICBF para niños y adolescentes. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/ICBFNinos/MitosYVerdades/Trabajoinfantil>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2006). *Forensis. Datos para la vida*. Recuperado de: <http://www.medicinalegal.gov.co/forensis>
- James, A., y Prout, A. (Eds.) (2010). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Oxon: Routledge.
- James, D. (2004). Doña María, historia de vida. Memoria e identidad política. Buenos Aires: Manantial.
- Jaramillo, M.-P. (2017). Veinte años de erradicación del trabajo infantil en Colombia. *Infancias Imágenes*, 16(1), 43-59.
- Jiménez, B., Barragán, A. M., y Sepúlveda, A. (2001). *Los tuyos, los míos, los nuestros*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Kimmel, M., y Aronson, A. (2016). *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.
- Kittay, E. F. (2002). The Subject of Care. Feminist Perspectives on Dependency. Lanham, Rowman and Littlefield Publishers. En M. Garrau y A. Le Goff, *Care, justice et dépendance. Introduction aux théories du Care* (pp. 259-260). París: Presses Universitaires de France.
- Laiton, S. M. (2013). La protección infantil en Colombia: una apuesta por controlar las condiciones de indefensión infantil (1960-1990). *Infancia Imágenes*, 12(2). Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/7433>

- Landsdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Florencia: Unicef.
- Latouche, M. (2011). Los dilemas de Antígona. Reflexiones en torno al problema de la desobediencia civil. *Episteme*, 31(2). Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242011000200002
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10. Recuperado de: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewArticle/208>
- Letablier, M. T. (2007). El trabajo de cuidados y su conceptualización en Europa. En C. Prieto (Coord.), *Trabajo, género y tiempo social* (pp. 64-68). Madrid: Hacer Editorial, Universidad Complutense.
- Liebel, M. (2003). *Infancia y trabajo*. Lima: Ifejant.
- Liebel, M. (2006). *Malabaristas del siglo XXI: los niños y niñas trabajadores frente a la globalización*. Lima: Ifejant.
- Liebel, M., y Martínez, M. (2009). Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article11536&debut_5ultimasOEI=90
- Lister, R. (1997). *Citizenship, Feminist Perspectives*. London: Macmillan Press.
- López, L., Lozano, Á., Moreno, N., y Plata, S. (2013). *Percepciones de las relaciones de amistad y autoconcepto en adolescentes hombres y mujeres institucionalizados* (tesis para optar al grado de Psicología). Universidad Javeriana, Bogotá.
- Macias, V. (2011). El delito de incesto en Colombia: razones para su despenalización. *Revista Nuevo Foro Penal*, 7(76), 101-127.
- Maliandi, R. (1991). *Ética, conceptos y problemas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Marcus, George (2001) Etnografía en/del Sistema Mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades Vol.11 (22)*, pp. 111-127
- Martín, M. (2008). Domesticar el trabajo: una reflexión a partir de los cuidados. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26(2), 13-44.
- Martínez, A., y De Paúl, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca, 1993.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives*. Glasgow: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Meil, G. (2011). *Individualización y solidaridad familiar*. Barcelona: La Caixa.
- Mellizo, W. H. (2005). La niñez habitante de la calle en Colombia: reflexiones, debates y perspectivas. *Revista Tendencias y Retos*, 10, 9-32.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Revista de Antropología*, 10, 49-59.
- Ministerio de Protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2010). Lineamientos técnicos para las modalidades de vulnerabilidad o adoptabilidad. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/12ModalidadesdeVulnerabilidadyAdoptabilidadRes5930.PDF>
- Moltedo, C., y Miranda, M. (2004). Protegiendo los derechos de nuestros niños y niñas. Prevención del Maltrato y el Abuso Sexual Infantil en el espacio escolar. Manual de apoyo para profesores. Fundación de la familia y Ministerio de Justicia. Educar. Chile.
- Moreno, J. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Anales de Psicología*, 18(1), 136-150.

- Moreno, J., García, M., y Blázquez, M. (2009). Social Adaptation and Communicative Competence in Children in Care. *Children and Youth Services Review*, 31, 642-648.
- Muñoz, J. (2010). Responsividad y cuidado del mundo. Fenomenología y ética del care. *Revista Internacional de Filosofía*, 49, 35-48.
- Noddings, N. (1992). Variability: a pernicious hypothesis. *Review of Educational Research*, 62(1), 85-88.
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435-447.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. N.Y: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunes, A. (1999). *A criança na antropologia: apreciações bibliográficas iniciais. A Sociedade das crianças A'uwe-Xavante*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Nussbaum, M. (2000). *Sentimientos sin fronteras*. Recuperado de: http://www.unav.es/departamentos/dcca/epicom/pagina_2.html
- Nussbaum, M. (2011). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Oates, J. (2007). La importancia de las relaciones de apego. En T. Moreno y J. Dongen (eds.), *Espacio para la Infancia. Fortaleciendo el ambiente de cuidado del niño pequeño* (pp. 18-21). La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Ocampo, L., y Amar, J. (2011). Violencia en la pareja: las caras del fenómeno. *Salud Uninorte*, 27(1), 108-123.
- Pacheco, C., Rincón, J., Guevara, E., y Enríquez, C. (2007). Socialización sexual de adolescentes mujeres de 10 a 14 años: un estudio de caso en la ciudad de Bogotá. *Otras Miradas*, 7(1). Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/22865>
- Palacio, M. C. (Enero-diciembre, 2010). Los tiempos familiares en la sociedad contemporánea: la trayectoria de una configuración. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Familia*, 2, 9-30.
- Palomar, C. (2005). Maternidad: historia y cultura. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 22, 35-67.
- Paperman, P. (2001). Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel. En P. Paperman y S. Laugier (eds.), *Le Souci des autres. Éthique et politique du care* (pp. 321-337). Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Patró, R., y Limiñana, R. (Junio, 2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología*, 21(1), 11-17.
- Pattaroni, L. (2005). Le care est-il institutionnalisable? Quand la "politique du care" émousse son éthique. En P. Paperman y S. Laugier (eds.), *Le Souci des autres. Éthique et politique du care* (pp. 209-233). París: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Paves, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.
- Pecora, P., Kessler, R., Williams, J., O'Brien, K., Downs, C., English, D., White, J., Hiripi, E., White, C., Wiggins, T., y Holmes, K. (2005). *Improving Family Foster Care: Findings from the Northwest Foster Care Alumni Study*. Recuperado de: http://www.casey.org/Resources/Publications/pdf/ImprovingFamilyFosterCare_FR.pdf
- Pedraza Gómez, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: Consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas*, 26, 80-90.

- Pérez, A. (2006). Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados. *Revista de Economía Crítica*, 5, 7-37.
- Pérez, A., y López, S. (2011). *Desigualdades a flor de piel: cadenas globales de cuidados. Concreciones en el empleo de hogar y políticas públicas*. Madrid: ONU Mujeres.
- Pineda, L., y Moreno, J. (2008). Factores psicosociales asociados al abandono infantil de un grupo de adolescentes institucionalizadas en un centro de protección en la ciudad de Bogotá. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 2(2), 151-182.
- Rafferty, Y., y Shinn, M. (1991). The impact of homelessness on children. *American Psychologist*, 11, 1170-1179.
- Red Internacional por los Derechos de los Niños, CRIN (2016). *El acceso a la justicia de los niños*. Recuperado de: https://www.crin.org/sites/default/files/crin_reporte_global_completo_acceso_a_la_justicia_de_los_ninos.pdf
- Reguillo, R. (2006). Los miedos contemporáneos: sus laberintos, sus monstruos y sus conjuros. En J. M. Pereira y M. Villadiego (eds.), *Entre miedos y goces. Comunicación, vida pública y ciudadanías* (p. 28). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Respondiendo a las necesidades emocionales de los niños* (s. f.). En: https://www.illinois.gov/dcf/lovinghomes/fostercare/Documents/FP_Handbook_Section_4_2014-Sp.pdf
- Robinson, F. (1999). *Globalizing Care. Ethics, Feminist Theory and International Relations*. Oxford: Westview Press.
- Rodríguez, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 26(Tercera época), 99-124.
- Rodríguez, M. (2003). *La inasistencia alimentaria: otra forma de maltrato infantil*. Recuperado de: <http://psicologiajuridica.org/psj80.html>
- Rubiano, N. (2004). *Entre la orfandad y el abandono. Niños huérfanos en Colombia*. Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Externado de Colombia.
- Russell, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- Saillant, F., y Gagnon, É. (2001). Responsabilité pour autrui et dépendance dans la modernité avancée. Le cas de l'aide aux proches. *Lien social et Politiques*, 46, 55-69.
- Salazar, M. C. (2000). El trabajo infantil en Colombia: tendencias y nuevas políticas. *Nómadas*, 12, 152-159.
- Sánchez, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Ediciones Abya-Yala.
- Santamaría, A. L. (2012). La responsividad ética. *En-claves del pensamiento*, 6(12), 193-198. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2012000200010&lng=es&tlng=es.
- Santillán, L. (2010). Relaciones de ayuda mutua y más allá de ellas. El cuidado infantil y lazos de asociatividad en contextos de Desigualdad social. Papeles de Trabajo 20. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Sarasúa, B., Zubizarreta, I., Echeburúa, E. (2000). *Violencia en la pareja*. Málaga: Aljibe.
- Save the Children e ICBF (2009). *Evaluación del medio familiar hogares sustitutos y amigos del ICBF*. Bogotá: Save the Children e ICBF.
- Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos*. Madrid: Alianza.
- Seoane, J., y Rodríguez, Á. (1988). *Psicología política*. Madrid: Pirámide.

- Sevenhuijsen, S. (2003). The place of care. The relevance of the feminist ethic of care for social policy. *Feminist Theory* 4(2), 179-197.
- Sierra, C. (2004). *Proceso de socialización en niños abandonados e institucionalizados* (tesis de maestría en Antropología). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de los Andes. Bogotá. Recuperado de: https://biblioteca.uniandes.edu.co/visor_de_tesis/web/?SessionID=L1Rlc2lzXzlwMDVfc2VndW5kb19zZW1lc3RyZS8wMDAwNTQxOC5wZGY%3D
- Smithgall, C., Gladden, R., Howard, E., Goerge, R., y Courtney, M. (2004). *Educational Experiences in Children in Out of Home Care*. Illinois: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago. Recuperado de: http://www.chapinhall.org/article_abstract.aspx?ar=1372
- Taracena, E. (2014). Los niños y jóvenes en situación de calle como sujetos educativos. *Diálogos sobre Educación*, 8.
- Terrón, J. M. (2010). Responsividad y cuidado del mundo. Fenomenología y ética del care. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 49, 35-48
- Torres, M. (2001). *La violencia en casa*. México: Paidós.
- Touraine, A. (2007). *Penser autrement*. París: Fayard.
- Traverso, M. T. (2000). *Violencia en la pareja: la cara oculta de la relación*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York and London: Routledge.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. París: Éditions la Découverte.
- Tronto, J. (2010). Cura e politica democratica. Alcune premesse fondamentali. *La Società degli Individui*, 38(2), 34-42.
- Unda, R. (Noviembre, 2003). Sociología de la infancia y política social: ¿compatibilidades posibles? Versión sustentada en la ponencia presentada en el XXIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Arequipa.
- Unicef (1997). *Voces de la infancia trabajadora en la ciudad de México*. México: Secretaría de Educación, Salud y Desarrollo Social.
- Unicef (2006). *Estado mundial de la infancia 2006: excluidos e invisibles*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc06/profiles/street.php>
- Unicef Colombia (2010). *La niñez colombiana en cifras*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/colombia/pdf/cifras.pdf>
- Valencia, Y., Sánchez, J., Montoya, L., Giraldo, Á., y Forero, C. (2014). Ser niño en situación de calle: un riesgo permanente. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(2), 85-91.
- Vandivere, S., Chalk, R., y Anderson, K. (2003). Children in foster homes: How are they faring? *Child Trends*, 23, 1-6.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vásquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Ned Noddings* (tesis de grado). Universidad de Valencia, España.
- Velásquez, R., y Fuentes, F. (1989). *Desintegración familiar*. Guatemala: Aprofam.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14, 55-65.
- Vicepresidencia de la República de Colombia (2009). Programa presidencial de derechos humanos y DIH. El Personero Municipal y la Protección de los Derechos Humanos y de la Población Civil. Bogotá.
- Viveiros de Castro, E. (2011). *A inconstancia da alma selva e outros ensaios de*

antropologia. Cosacnai fy. Sao Paulo: Brasil.
World Family Map (2014). Mapa Mundial de la Familia. Recuperado de:
<http://worldfamilymap.ifstudies.org/2014/wpcontent/uploads/2014/09/WorldFamilyMapESP.pdf>
Zemelman, H. (1999). La historia se hace desde la cotidianidad. En H. Dieterich, E. Dussel, R. Franco, A. Peters, C. Stahmer y H. Zemelman, Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico (pp. 211-221). Cuba: Txalaparta.
Zigler, E. (2007). From Research to Policy and Practice: The school of the 21st Century. *American Journal Orthopsychiatry*, 77(2), 175-81.

**Productos derivados de la tesis
(artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, cartillas)**

Cuatro artículos para revistas indexadas. Dos de ellos publicados
Un capítulo de libro aspectos metodológicos en la investigación con niños.
Tres ponencias para eventos nacional e internacional.

Contenido

Introducción.....	27
Capítulo 1. Un relato de múltiples encuentros.....	35
1.1. Niños y niñas en la calle	37
1.2. Niños y niñas sin cuidado parental en contextos educativos	45
1.3. Niños y niñas institucionalizados	54
1.3.1. Fundación Baudilio Acero.....	57
1.3.2. Hogar del Divino Niño	61
1.4. Consideraciones éticas en la investigación con niños y niñas	64
1.4.1. Participación	64
1.4.2. Retribución-beneficio	65
1.4.3. Rendición de cuentas	65
1.4.4. Información	65
1.5. Procesamiento y análisis de datos	66
Capítulo 2. El mundo familiar de los niños y niñas sin cuidado parental: los quiebres del cuidado como antecedente de una condición emergente	68
2.1. Fracturas en el cuidado.....	71
2.1.1. Cuidado indiferente	73
Cuidado negligente.....	84
Cuidado inestable	93
2.1.2. Cuidado desfigurado.....	98
Cuidado desvirtuado: violencia intrafamiliar	99
Cuidado deformado: abuso sexual.....	109
2.2. Conclusiones.....	118
Capítulo 3. El cuidado que encuentran niños y niñas sin cuidado parental en la sociedad	120
3.1. El cuidado como relación de interdependencia en contextos cotidianos.....	123
3.1.1. El amigo de mi mamá.....	123
3.1.2. La vecina.....	125
3.2. El cuidado como norma para preservar el orden social.....	128
3.2.1. El policía.....	128
3.2.2. El personero.....	131
3.3. Cuidado como fundamento para la educación de niños y niñas.....	133
3.4. Cuidado como derecho de niños y niñas a ser protegidos	143
3.4.1. Hogares sustitutos.....	144
3.4.2. Los centros de Protección.....	152
3.5. El cuidado como expresión de la afectividad	155
3.5.1. El reconocimiento del otro	157
3.5.2. Estabilidad en las relaciones.....	157
3.5.3. Acompañamiento emocional	158
3.5.4. Acuerdos para la convivencia.....	161
3.5.5. Participación de niñas y niños en las decisiones que les competen	163

3.6. Conclusiones.....	165
Capítulo 4. Niños y niñas como agentes de su propio cuidado.....	169
4.1. Alimentarse.....	171
4.2. Valerse por sí mismos: fuentes de sustento.....	173
4.2.1. Trabajo como un problema de derechos que solo la mayoría de edad permite disfrutar.....	174
4.2.2. El trabajo como posibilidad de lograr autonomía.....	177
4.2.3. Trabajo como oportunidad para develar las propias capacidades	180
4.2.4. Trabajo como posibilidad de planificar y controlar la propia vida.....	184
4.3. Hacer uso del sistema judicial	188
4.3.1. Tomar conciencia de la situación de maltrato o abuso.....	189
4.3.2. Emprender acciones para reclamar la restitución de los derechos y controlar su ejecución.....	192
4.4. Tener amor propio y libertad	196
4.4.1. Libertad y liderazgo en reclusión	197
4.4.2. Tomar decisiones por sí mismos	200
4.5. Ejercer sus derechos sexuales.....	202
4.6. Perdonar.....	205
4.7. Enfrentar los miedos.....	208
4.8. Conclusiones.....	211
Conclusiones Generales.....	214
Referencias	219
Perfil biográfico de niños y niñas sin cuidado parental entrevistados	235

Introducción

Cuando los adultos no asumen el cuidado de los niños¹ a su cargo, ellos implementan estrategias de supervivencia física y emocional necesarias para apropiarse de su realidad y reconocerse como agentes capaces de afrontar la vida. Paulatinamente, su visión del mundo se transforma en una crítica reflexiva sobre la familia, la sociedad y las instituciones, que pone en evidencia las limitaciones que tienen como instancias encargadas de su protección y cuidado.

Sus experiencias, condenadas socialmente por el efecto psicológico de las emociones y roles que deben vivir, cada vez más distantes de las narrativas hegemónicas y dominantes sobre la condición de infancia, constituyen el insumo base para esta investigación multisituada que se entreteje con mis puntos de vista como investigadora y los aportes de las nuevas propuestas para la comprensión de la niñez.

La socialización de niños abandonados o institucionalizados constituye uno de los ejemplos con características que difieren del modelo familiar establecido; al respecto Sierra (2004) señala que se desconoce la manera de acercarse y dar cuenta de la realidad específica del niño abandonado, su mundo interno, su manera de interpretar y reproducir el contexto social en el que se inscribe, sus formas particulares de significación y comunicación, que entre muchos otros, son aspectos prácticamente inexplorados e incomprensibles tanto para los investigadores como para las personas que le rodean, debido a la posición marginal que ocupa esta población respecto a la autoridad adulta.

El conocimiento de las perspectivas de niños y niñas evidencia sus condiciones de vida denunciando las inequidades sociales que los afectan. También tiene que ver con una profunda y necesaria transformación cultural, que reconozca sus puntos de vista dando lugar

¹ El desarrollo de un lenguaje inclusivo en el idioma español es un desafío que todavía no se asume. El uso del signo arroba (niñ@s) o de la x (niñxs) para dar cuenta de diferentes géneros sin preferencia de ninguno está desaconsejado por las academias de la Lengua Española; además, son una incomodidad en el diseño del texto y entorpecen la lectura (máxime cuando en esta tesis, dado que sus palabras centrales son *niños* y *niñas*, se hubieran usado con profusión). Me veo en la necesidad, entonces, de acoger la norma establecida: la palabra *niños* puede referirse tanto a un conjunto de solo niños varones como a la generalidad de seres humanos menores de edad, esto es, niños y niñas. Cuando no se perjudicaba la concisión ni la legibilidad, utilicé la perífrasis completa: “Los niños y las niñas”. Pido disculpas si por razón de falta de pericia en la redacción pudiera parecer que discrimino o menoscabo, nada más lejano a mis intenciones originales; y quedo en dependencia de la comprensión y benignidad del lector o lectora.

a otras miradas posibles relacionadas con las circunstancias en que tiene lugar su proceso de crecimiento.

Comprender las dimensiones del cuidado en las voces de niños y niñas sin cuidado parental, que han alternado en sus vidas diferentes tipos de cuidado (institucional e informal, entre otros) y situaciones temporales de desprotección y desamparo, requiere de un fundamento epistemológico que reconozca que cada persona tiene su propia visión, su punto de vista o perspectiva que expresa la totalidad del mundo y que va más allá de sí mismo.

Al respecto Ortega y Gasset (1968, 1986) afirma que toda experiencia de conocimiento inevitablemente debe descansar en un punto de vista, lo cual hace que la realidad en sí misma sea perspectivística o multiforme, es decir presenta múltiples rostros como resultado de la influencia de la realidad en el sujeto cognoscente. Argumenta que las perspectivas pueden ser unificadas mediante un principio rector denominado *perspectivismo*, ya que representan el órgano gracias al cual es posible captar la realidad. El punto de vista de cada individuo es esencial e insustituible, y, aunque complementario, no es idéntico al de las demás personas; es decir, lo que para unos resulta importante, para otros puede carecer de sentido. De esta forma, todas las perspectivas son válidas y dan cuenta de la realidad, formando parte de las diferencias individuales, las peculiaridades de cada pueblo y de cada momento histórico; la única perspectiva falsa es aquella que pretende ser la única.

Viveiros de Castro (2011) enfatiza el carácter relacional del perspectivismo, señalando las jerarquías y cuadros de poder implicados entre los sujetos que intercambian puntos de vista, en un juego que va de la subjetividad a la objetividad. También señala que los puntos de vista privilegiados pertenecen a aquellos cuya subjetividad predomina sobre los otros, quienes se objetivizan, permitiendo que el sujeto dominante se apropie de su subjetividad. Dicho argumento se evidencia también en el contexto pragmático de la sociedad en que los puntos de vista adultocéntricos son privilegiados frente al punto de vista de niños y niñas.

La aceptación de que hay un amplio abanico de perspectivas posibles tan válidas como la propia tiene como consecuencia inevitable reconocer que niños y niñas poseen valor en sí, en cuanto sujetos de perspectivas, las cuales son necesarias para alcanzar el conocimiento de la verdad “objetiva”. Sin embargo, este reconocimiento se encuentra supeditado a las condiciones de crecimiento que caracterizan a cada niño o niña en particular.

Niños y niñas construyen sus perspectivas a partir de sus acciones sobre y sus interacciones con objetos, acontecimientos y personas que les permiten reconocerse a sí mismos, saberse y pensarse en su individualidad y particularidad; estas acciones e interacciones también les permiten adquirir habilidades para analizar la realidad que viven, hacerse conscientes de ella, ser parte activa en su construcción y plantear posibilidades de transformación, como lo refieren Kellett (2005a, 2005b), el proyecto escritural y editorial del grupo Mojiganga (*Niños: cuentos de familia...*, 2008) y Milstein (2006, 2008, 2010).

También los procesos de adaptación sociocultural de familias inmigrantes son situaciones que evidencian la toma de perspectiva de niños y niñas, ya que suponen incorporar con cierto grado de competencia social diferentes aspectos de la cultura con que se entra en contacto: aprender un idioma diferente, asimilar normas de comportamiento social, costumbres, valores, tecnologías, recursos, infraestructura y sistemas para funcionar dentro del nuevo grupo (Suárez-Orozco, 2001). Suárez-Orozco C. y Suárez-Orozco M. (2003), al referirse a esta población, señalan que en relación con los adultos, niños y niñas resuelven más pronto las interacciones sociales que se encuentran estructuradas por la sociedad de referencia y que demandan un entendimiento básico y el desarrollo de habilidades prácticas; por ejemplo, aprenden más rápidamente que sus padres el idioma sirviendo de intérpretes en múltiples ocasiones, incluso para gestiones que se asumen como propias de los mayores en otros contextos.

Al orientar la investigación hacia la interpretación del modo en que niños y niñas entienden el mundo y su sociedad como agentes activos en la construcción de sus relaciones y su cultura, se abre la posibilidad de habitar otros mundos que, aunque desconocidos (u olvidados) para los adultos, podrían significar el reconocimiento de que unos y otros son parte del mundo social que habitamos y que nos habita. Además, como establece Nunes (1999), el conocimiento basado en su experiencia es fundamental para el reconocimiento de sus derechos, al igual que la construcción de sociedad y de una identidad de la niñez como categoría social.

En Colombia, las investigaciones publicadas sobre las perspectivas de niños y niñas refuerzan el prejuicio de que son inmaduros, totalmente dependientes, débiles y objetos pasivos en procesos investigativos e intervenciones donde sus historias de vida son sesgadas desde la lógica del déficit material, simbólico y emocional de las teorías y las instituciones Abello y

Amar (2006).

Adams (2010) investiga la perspectiva de la niñez en Colombia, evaluando la percepción del niño desde la institucionalidad en el sistema nacional de protección al menor. El autor, desconociendo el punto de vista que puedan tener los niños y niñas, establece perfiles que aluden a características relacionadas con la situación social que ha generado el ingreso: condiciones de vulnerabilidad y migraciones desde municipios distantes o zonas rurales, dificultades propias de los centros de emergencia, egreso por mayoría de edad, aislamiento social que implica su institucionalización, retraso escolar, así como aspectos relacionados con las problemáticas específicas para su atención y cuidado.

Sin embargo, se presentan percepciones que difieren de este punto de vista, tales como la expuesta por Sierra (2004), quien al estudiar la Asociación Vivamos como institución de cuidado, refiere que a pesar de las tensiones características del ambiente institucional, se reconocen aspectos favorables que determinan la socialización de los niños y que constituyen el “ambiente familiar” particular a dicho contexto, evidenciando relaciones basadas en el compromiso y en ocasiones en fuertes vínculos afectivos entre los niños y algunos adultos.

Estos ejercicios investigativos evidencian entonces la necesidad de proponer fundamentos teóricos explicativos y el desarrollo de herramientas de investigación adecuadas que permitan alcanzar un conocimiento del espacio vital en el que se desarrolla la vida de los niños y de lo que significa la infancia hoy, como fenómeno permanentemente insertado en la estructura social y ámbito con significado para los propios niños (Gaitán, 2006).

Los participantes en la investigación son niños a quienes me acerqué en las principales ciudades que conforman el corredor industrial de Boyacá: Tunja, Duitama y Sogamoso, que comparten la condición de no haber contado con el cuidado de sus padres, algunos incluso desde su nacimiento; sus experiencias son mostradas a manera de narrativas, aun cuando esta no fue la estrategia de presentación. Los relatos dan cuenta de sus puntos de vista entretejiéndose con las nuevas perspectivas de la infancia y las mías como el insumo base para la investigación que buscó responder a interrogantes como:

¿Cuáles son las perspectivas de niños y niñas sin cuidado parental en el departamento de Boyacá, con respecto a los ámbitos y los vínculos que establecen para su crecimiento?

¿Cuál es la comprensión de niños y niñas sin cuidado parental sobre las formas como despliegan su vida cotidiana en los contextos donde tiene lugar su crecimiento?

¿Cuáles son las estrategias de investigación más apropiadas para que los niños expresen y reflexionen sobre sus perspectivas en torno a los ámbitos y vínculos que establecen para su crecimiento?

Para dar respuesta a los interrogantes mencionados, el cuidado como condición de humanidad se instaura como la categoría emergente y el eje en torno al cual se articula la comprensión de los puntos de vista de los participantes sobre las condiciones en que tiene lugar su crecimiento permitiendo reconocerlos como interlocutores necesarios para analizar las condiciones sociales que han caracterizado su experiencia; abordar los significados otorgados por ellos mismos a las condiciones de vida, relaciones que establecen y formas como negocian o recrean su situación en los lugares en que crecen e interpretar desde su perspectiva las dinámicas y redes de afecto que han construido durante su crecimiento. Propósitos se evidencian transversalmente en cada uno de los capítulos que se exponen a continuación:

En el primer capítulo señalo los dilemas metodológicos que enfrenté para abordar a los niños participantes en el proceso en cada uno de los contextos y de las circunstancias que les fueron propias.

- Al orientar la investigación hacia la interpretación del modo en que niños y niñas entienden el mundo y su sociedad como agentes activos en la construcción de sus relaciones y su cultura, tuve la posibilidad de entrever otras realidades que, aunque desconocidas u olvidadas para mí, significaron reconocer que todos somos parte del mundo social que habitamos y nos habita. El conocimiento basado en su experiencia fue fundamental para comprender, primero, que la construcción de sociedad ha ido mermando las condiciones de los grupos familiares para brindar el cuidado como su eje central en el crecimiento y la formación de los seres humanos, y, segundo, para encontrar otras formas de interpretar la niñez en cuanto categoría social (Nunes, 1999).

- Uno de los desafíos relacionados con los procesos de investigación con y desde los niños radicó en comprender que ellos no utilizan las mismas normas de referencia ni las mismas estrategias empleadas en la investigación sobre ellos, tales como la utilización de juegos,

pruebas, test o “material adaptado para sus edades”. Se me hizo necesario, entonces, reconocer y evitar las trampas que emergieron de las tensiones inherentes al proceso, relacionadas con la explotación de su participación, en el sentido de que el proceso fuese útil solamente a mis intereses como investigadora sin tener en cuenta los suyos, además de aspectos relacionados con su protección, consentimiento informado y cuestiones de entrada.

- El reto relacionado con la necesidad de incorporar modos innovadores y creativos de interactuar participativamente con niños y niñas, que validaran sus perspectivas, fue superado cuando reconocí su gran capacidad de agenciamiento en cuanto intérpretes y autores (Milstein, 2010), así como mis propias limitaciones para entender sus experiencias y las de otros niños a los que solo fue posible acceder a través de ellos. Dejarme llevar por sus iniciativas representó explorar un mundo desconocido para mí; además implicó despojarme de mis prejuicios como investigadora y como adulta para responder a interrogantes como:

Las estrategias que los niños implementan como actores sociales y agentes capaces de desarrollar prácticas orientadas a afectar el contexto social en que crecen, me desbordaron y confirmaron que hay todavía un largo camino por recorrer en la investigación con niños.

En el segundo capítulo muestro cómo los quiebres del cuidado en el mundo familiar de los niños y niñas sin cuidado parental se constituyen en antecedente de una condición emergente, en relación con las funciones que se les han atribuido socialmente. Allí, es inevitable cuestionar el paradigma occidental moderno de que los vínculos familiares están basados en el afecto y el cuidado mutuo, pues se evidencia una gran contradicción entre lo establecido y lo vivido.

Las situaciones expuestas por los participantes del estudio reflejan tensiones conceptuales y emocionales en las que la idea de familia sostenida por la Convención de Derechos del Niño (CDN) y la Constitución nacional contravienen la escenificación de la vida cotidiana de quienes por diversas circunstancias no cuentan con un grupo familiar permanente para satisfacer las necesidades de su crecimiento. Opuesto a ello, los relatos de los participantes muestran que el cuidado familiar se fractura de dos formas: la primera está relacionada con la indiferencia del padre, la madre y/o los cuidadores, e involucra el abandono, la negligencia y la transitoriedad. Allí, el cuidado es negado, al someter al niño o niña al abandono parcial o permanente. Asimismo, el cuidado también puede ser incompetente o desidioso, cuando

los comportamientos de los cuidadores se caracterizan por la negligencia y son inestables. Por otra parte, hay transitoriedad cuando los niños se turnan entre diferentes miembros de la familia extensa sin que alguien en particular establezca un vínculo que le permita experimentar como ser de cuidado.

La segunda fractura presenta las deformaciones en el cuidado que cuestionan su virtud, en la presencia dolorosa signada por la violencia, el maltrato o el abuso de los cuidadores, lo que transgrede la integridad necesaria en el cuidado. Para construir mi argumento en esta parte, abordo la violencia física y el abuso sexual desde la perspectiva de los niños participantes, situaciones que enredan los vínculos establecidos con sus padres o cuidadores. De esta forma, la decisión de abandonar temporal o definitivamente la familia se convierte en una alternativa para evitar el maltrato y el abuso.

En el tercer capítulo argumento que, ante la ausencia del cuidado parental, niños y niñas intentan establecer formas vinculares en relaciones que involucran diferentes facetas de cuidado que los aproximan a un sentido de pertenencia con otros humanos en la comunidad o la sociedad. Los participantes narran experiencias de cuidado ocasional a través de individuos y situaciones, primero con personas cercanas a la familia de origen o al vecindario, luego, en las instituciones desde cargos u oficios que, no obstante, también responden a voluntades particulares y no a directrices sociales o políticas que cobijen a todos los que interactúan con ellos.

Aunque niños y niñas sin cuidado parental pueden o no encontrar personas que se solidaricen eventualmente con su situación, su condición rebasa las capacidades de las personas en su singularidad, y se evidencia un gran vacío en la estructura social y normativa, incapacitada para resolver este problema.

En el capítulo cuatro expongo que ante la inconstancia o el compromiso parcial de la sociedad en general de establecer una relación de cuidado emocional efectivo, niños y niñas se convierten en actores y agentes de su propio cuidado al desarrollar capacidades como alimentarse o valerse por sí mismos. En estas circunstancias, el trabajo infantil adquiere otros significados como un problema de derechos que solo la mayoría de edad permite disfrutar: posibilidad de lograr autonomía, oportunidad para develar las propias capacidades o de planificar y controlar la propia vida.

Otras capacidades que surgen de sus experiencias se relacionan con hacer uso del sistema judicial, que implica tomar conciencia de la situación de maltrato o abuso y ejercer acciones para reclamar la restitución de los derechos y controlar su ejecución.

Sus narraciones también dan cuenta de sus capacidades para actuar con autonomía, utilizar sus propios recursos y fortalezas, y desarrollar estrategias destinadas a protegerse. Estas implican amor propio y libertad para ejercer el liderazgo en reclusión o tomar decisiones por sí mismos.

Ejercer sus derechos sexuales es otro aspecto que da cuenta de las capacidades desarrolladas por los niños y niñas participantes, quienes los asumen con responsabilidad a pesar de no haber contado con la formación que se promulga como necesaria.

Finalmente, perdonar y enfrentar los miedos se convierten en dos de las fortalezas que dan cuenta de la condición de humanidad de los participantes.

De esta forma, la investigación permite comprender las perspectivas sobre el cuidado según niños y niñas sin cuidado parental, a partir de la manera como significan, enfrentan, crean y recrean conocimientos y prácticas culturales que acompañan su crecimiento.

Reconociendo a niños y niñas sin cuidado parental como interlocutores necesarios para el análisis de las condiciones en que tiene lugar su crecimiento, se analizan las condiciones sociales que han caracterizado sus experiencias, se abordan los significados otorgados a las condiciones de vida, relaciones que establecen y formas como negocian o recrean su situación en los lugares en que crecen, también se interpretan las dinámicas y redes de afecto que han construido durante su crecimiento.

Capítulo 1. Un relato de múltiples encuentros

Establecer en qué momento inicia esta investigación es una tarea bastante compleja. El punto de partida pueden ser las historias personales, las experiencias que rememoran mi propia infancia y las infancias que fueron tejiendo en torno a mí significados de familias imposibles, de incansables luchas cotidianas de niños y niñas que buscaban conservar su niñez en medio de ausencias o de presencias distorsionadas del afecto: Angélica, que a los nueve años cuidaba a su madre ebria antes y después de ir a la escuela; Alberto, quien, a los once años, trabajaba en una carpintería para ayudar a su mamá luego de haber perdido a su padre; Nelly, que, a los doce años, junto a sus hermanos y hermanas, pisaba barro los sábados para tener con qué ir a clases entre semana, son solo algunos ejemplos de lo que vivían mis compañeras o los compañeros de mis hermanos en la escuela primaria. Ellos, niños y niñas que crecieron a mi lado, llevaban vidas extraordinarias para quien, como yo, contaba con el cariño y el cuidado que se supone todo niño debe tener, pero que, con frecuencia, se valora poco cuando se desconoce el dolor de las ausencias.

Estas vivencias, junto a las historias de abuelos, tíos o primos mayores que, como muchos niños, por diversas circunstancias abandonaron muy pronto su grupo familiar, acompañaron mis imaginarios de viajes fantásticos, de aventuras y vicisitudes cuyas cicatrices se mostraban con orgullo evocadas al calor del hogar. Mi admiración por esas historias, casi leyendas, pervivió como una semilla en mi alma que solo hasta este momento y casi sin darme cuenta germinó, por fin, con la excusa de una investigación. Los rostros de Angélica, Alberto y Nelly fueron manifestándose en Ingrid, Yeri, Camilo, Andrés, David, Sergio... como si el pasado se convirtiera en un constante presente de niños que siguen allí, a pesar de la Convención, de las políticas, de los cambios sociales, protagonizando sus propias historias, construyendo realidades paralelas, casi invisibles, pero vigentes, para convocarme nuevamente a su abordaje y, por qué no, a su comprensión.

Ahora, con nuevas herramientas y consciente de mis limitaciones como adulta para reconocer las realidades de los niños que subsisten sin el cuidado de sus padres o madres, decidí cobijarme en los postulados del perspectivismo que como se expuso anteriormente, permite situarlos como interlocutores válidos y necesarios en la comprensión de otras formas de

crecer en el mundo actual, distintas a las formas familiares establecidas.

Aunque niños y niñas sin cuidado parental representan una minoría silenciada y sujeta a relaciones asimétricas de poder en relación a la población adulta, construyen sus perspectivas a partir de sus acciones sobre y sus interacciones con objetos, acontecimientos y personas que les permiten reconocerse a sí mismos, saberse y pensarse en su individualidad y particularidad; estas acciones e interacciones también les permiten adquirir habilidades para analizar la realidad que viven, hacerse conscientes de ella, ser parte activa en su construcción y plantear posibilidades de transformación.

Aunque el proyecto planteó tres fases durante el proceso de recolección de datos atribuidas a tres poblaciones diferenciadas: niños en situación de calle, niños escolarizados y niños institucionalizados; la investigación mostró su carácter complejo y transitorio, pues los participantes podían ubicarse en cualquiera de estos contextos en diferentes momentos de su vida cotidiana o historia de vida general. Son múltiples los relatos sobre experiencias que transcurren en los diferentes contextos, lo cual me convocó a implementar como metodología para el estudio de las condiciones sociales, la investigación multisituada, donde entraran en juego las diferentes experiencias de crecimiento y me fuese posible familiarizarme con el significado de la interacción, conexiones y relaciones presente en los ámbitos y vínculos que los niños y niñas participantes establecen en sus relatos.

Con respecto a la investigación multisituada, Marcus (2001), señala que esta no es una simple suma de perspectivas ni un tipo diferente de comparación, sino el hecho de que el objeto de estudio no puede ser abordado si el investigador permanece centrado en una sola localidad, ya que el mismo se construye a través de las relaciones entre los diversos lugares, desde la premisa de que no es posible conocer el objeto si no es desde diversas localizaciones y desde el convencimiento de que, aun cuando se lleva a cabo un trabajo de campo intensivo y localizado esto no quiere decir que los objetos de estudio también lo sean.

En la investigación multisituada son los problemas y las características de los participantes los que determinan los lugares, sitios o localizaciones que formaron parte del trabajo de campo. Como señala Hannerz (1998, 2003), a menudo estos lugares van emergiendo en el propio proceso de investigación a partir de la observación de los diversos vínculos existentes con los que el investigador se va encontrando a medida que desarrolla el trabajo de campo.

Esta situación me convocó también a implementar diversas estrategias metodológicas fundamentales para el trabajo de campo y el proceso de recogida de datos y de información en diferentes contextos, ya que sin ellos, la posibilidad de conocer y comprender las diferentes perspectivas hubiese sido escasa.

En cuanto a los problemas prácticos, el hecho de incorporar diversas localizaciones implicó reconocer las particularidades de cada contexto que exigió estrategias específicas de negociación para abordaje, especialmente relacionadas con las dinámicas internas de los contextos en la calle, las instituciones educativas y/o de protección. Cada nuevo lugar requirió una entrada al campo, un rol a asumir y unas determinadas relaciones establecidas en el mismo.

También las situaciones y contextos que habitan hicieron necesario reconocer su papel de poder y proponer estrategias que contribuyeran a promover su confianza, su interacción y la construcción conjunta de conocimientos, lo que evitó que la pesquisa se convirtiera en otra forma de colonización y dominación.

1.1. Niños y niñas en la calle

La exploración del territorio comenzó en la ciudad de Tunja, donde experimenté las primeras limitaciones como investigadora en la comprensión de las perspectivas de niños sin cuidado parental con respecto a las implicaciones que representan para ellos los mecanismos de protección y regulación impuestos por el Estado. La desconfianza que sintieron hacia mí, dada mi condición de adulta y por pensar en mí como funcionaria del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o de la policía de infancia, desencadenó su negativa a exponerme su situación o a permitir que se pusiera en evidencia. Esta primera experiencia, unida al carácter transitorio y escurridizo de su vida, imposibilitaron hacer seguimientos constantes que me permitieran ganar su confianza, por lo cual me concentré en otra de las tres ciudades que conforman el corredor industrial de Boyacá: Duitama.

El clima de la ciudad de Duitama resultaba menos hostil para mi salud, precaria en ese momento, además, yo tenía mayor familiaridad con los espacios y sus habitantes. No obstante, la población infantil en la calle, que años atrás era común, se había reducido. Mis

desplazamientos diurnos y nocturnos por la ciudad me produjeron una sensación de tranquilidad. Sin embargo, en la necesidad de identificar una población para mi estudio, acudí a la sede del ICBF, donde uno de los funcionarios me explicó:

Las situaciones de vulnerabilidad y marginalidad de los niños son diferentes. O sea, en Duitama no hay calles del cartucho, los fenómenos de exclusión no se dan. Los fenómenos de estigmatización que son los que llevan a que se construyan esas zonas marginales donde la gente habita y construye y crean sus propios códigos de convivencia y de vida, no se da así en ciudades intermedias. ¿Se dará? es posible porque estas ciudades evolucionan. En el momento la marginalidad en Tunja, Duitama y Sogamoso, es distinta, pero sí la hay. (ICBF, 2014)

Resultó un poco difícil contactar autoridades en la fiscalía y la policía de infancia, a quienes me dirigí para conocer su perspectiva de la infancia en situación de calle. Algunas antesalas fueron necesarias para que me atendieran y explicaran las dinámicas que caracterizan a los niños maltratados, abusados o explotados que son atendidos en estas dependencias.

De otra parte, argumentaron que en los últimos años se ha fortalecido un programa de control por cuadrantes, donde se reporta cualquier situación de niños en la calle, especialmente como trabajadores, señalaron que el control sobre estas situaciones se ha fortalecido mucho en los últimos cinco años con la ayuda de la comunidad. Al respecto, uno de los niños entrevistados posteriormente en un centro de protección en Sogamoso, dijo sobre su experiencia en Duitama:

Yo vendía Bon Ice y como los menores de edad no pueden trabajar, las señoras de ahí abajo me denunciaron. La policía me recogió y dijeron que mi mamá tenía que ir a una cita. (Daniel, 2015)

Los funcionarios, tanto de la policía de infancia como de la Fiscalía en Duitama, coincidieron en que la remisión al ICBF es el último recurso, ya que los niños retenidos y/o recogidos siguen un proceso de evaluación donde, dependiendo de las circunstancias, son entregados nuevamente a sus padres. De esta situación fui testigo en algunas oportunidades: en la recepción del ICBF observé cómo algunos niños se reencontraban con su padre o madre. El diálogo era mínimo, así como el contacto físico. Luego eran llamados por los funcionarios, quienes “los sermoneaban” y “advertían” sobre las implicaciones de la reincidencia,

especialmente el enviarlos a instituciones. Uno de los padres solicitaba que lo hicieran de una vez, pero se le explicó que ese no era el procedimiento.

También pude establecer, con base en las conversaciones con algunos funcionarios, que los niños recogidos por situaciones de negligencia o violencia intrafamiliar se remiten a Sogamoso y, si son infractores, a Tunja. En la ciudad solamente se quedan los niños pequeños en hogares sustitutos:

Los casos donde se han tenido que tomar medidas de protección en Duitama, han sido muy pocos, [...] se dan es por situación de desplazamiento [...] y se acude a otras cosas [...]. Solo cuando están en situación de vulnerabilidad se pasan al ICBF. Aplicamos la medida de Hogar Sustituto. Hay 18 hogares sustitutos en Duitama, son hogares con condiciones especiales, se manejan tres cupos por hogar, privilegiando niños pequeños y que sean hermanos. La protección en institución se maneja ahora con Sogamoso, porque la Luis Antonio Sandoval [centro de protección] nos dice: “No queremos seguir contratando con ustedes porque no podemos”. Entonces buscamos otra institución. Igual pasó con la casa de la niña. (ICBF, 2014)

Una vez establecido que es en la ciudad de Sogamoso donde se focaliza la mayor parte de las situaciones de niños y niñas en riesgo o en situación de calle de las provincias del Tundama y Sugamuxi, principales polos de desarrollo en el corredor industrial de Boyacá (figura 1), me dirigí a la seccional del ICBF, donde una de las funcionarias señaló:

Manejamos 15 municipios. Se trabaja prevención y protección. Lo de protección está centralizado en Sogamoso porque cada municipio tiene comisaría de familia y se encarga de manejar todo lo pertinente a familia, violencia y todo lo demás. Lo puntual acá es protección de acá pero también a veces de los de fuera. En Sogamoso se amañan mucho, la mendicidad, los negritos aquí se amañan porque sin trabajar recogen limosnas de 40 o 50 000 pesos, entonces ¿para qué trabajan? (ICBF, 2015)

La información obtenida a partir del rastreo de niños habitantes de la calle, me obligó a cambiar esta denominación por la de *niños y niñas en la calle*, para referirme a niños que trabajan en la calle o fuera de sus hogares, aunque este no sea el escenario exclusivo donde transcurren sus vidas. Esta noción se diferencia de lo establecido en Medellín por Valencia et al. (2014), y en Bogotá, por Mellizo (2005), quienes señalan la calle como situación

permanente para niños, aunque comparten el carácter transitorio de los sujetos participantes en este estudio.

Venta de periódico en las calles, plazas de mercado, talleres de mecánica, carpinterías y restaurantes fueron los contextos en los que pude acceder a los niños en esta condición. Tuve que realizar constantes visitas a estos lugares, compras de periódicos locales cada domingo en la madrugada o de bolsas de basura en las calles, hacer mercado con canasto y todo acompañado de conversaciones y bromas con las vendedoras los jueves en Duitama y los martes en Sogamoso, utilizar con frecuencia lavaderos de carros donde trabajaban niños, almorzar en comederos donde se veían niños y niñas atendiendo mesas o haciendo mandados, o compartir conocimientos con carpinteros. Esto me permitió ganar algo de familiaridad y confianza, pero, sobre todo, la certeza de que yo no pertenecía a algún organismo del Estado, que no iba a “meterlos en problemas” a ellos o a sus “patrones” (en el caso de los niños que trabajan), posibilitó su asentimiento.



Figura 1. Mapa del corredor industrial y provincias de Boyacá

No obstante, y como característica que acompañó el trabajo de campo para esta población, solo accedían a las entrevistas si estaban acompañados por otro niño de su mismo sexo, que no siempre compartía la ausencia de cuidado parental. Esta situación presenta varias implicaciones: temor a ser “fichado” por el ICBF o la policía de infancia, y también al robo de niños, al respecto comentaron otras historias después; también “marcó” de alguna forma

el carácter de los relatos, en el sentido de exponer su experiencia como “aventura” frente a su par, y describir sus capacidades de sobrevivencia, que los diferencian de los niños “bien” (los que sí cuentan con el cuidado de sus padres). Las experiencias de vida, las duras experiencias, les confiere procesos subjetivos que los autoriza ante la vida y ante los demás.

Los relatos de su experiencia, evocadores, reales y significativos, constituyen el insumo para comprender sus perspectivas frente a su proceso de crecimiento; como argumenta Bertaux, “hay un relato de vida desde el momento en que el sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida” (1997, p. 32). De esta forma, todos los relatos de vida son potencialmente fructíferos para comprender las vivencias individuales, sociales, grupales y sociales, y poder discernir los horizontes de sentido y las lógicas que articulan las acciones (Vasilachis, 2006). El carácter social del relato, su relación con las construcciones identitarias de quien lo produce, las influencias de otros actores en su construcción, la representación de coherencia con que debe tejerse para dar sentido a la narración, así como la articulación entre pasado y presente, son algunos de los aspectos a tener en cuenta para su interpretación (James, 2004).

Aunque no todos los participantes permitieron la grabación, si consintieron en compartir un espacio, casi siempre en torno a un chocolate caliente con almojábanas, una bebida o un plato de fritanga (comida típica boyacense), dependiendo del sitio donde nos encontrásemos, la hora del día, el estado del clima y la satisfacción con mis respuestas a un corto interrogatorio relacionado con mis propios intereses de indagación. La predominancia masculina corrobora lo expuesto por Mellizo (2005) con respecto a la niñez habitante de calle².

Una vez concedida la entrevista, no pude ubicarlos nuevamente en el mismo lugar. Al interrogar a los adultos para quienes trabajaban (cuando esta era la situación), mencionaron que no eran constantes y que les daban trabajo más por lástima que por que los requirieran; también señalaban que hablaban poco de sí mismos. Noté que estas personas no tenían un vínculo emocional fuerte con ellos.

En Sogamoso, para lograr acceder a la población *de* calle, tuve que contar con el acompañamiento de Lucas (un joven personaje aceptado y apreciado por los habitantes de

² Del total de población de la calle menor de 16 años censada en el 2000 (Idipron, DANE, 2000), el 82 % correspondía a niños y el 18 % a niñas.

calle en la ciudad de Sogamoso, que usa *piercings* en cejas, orejas y nariz, además de rastas en el cabello y tatuajes en los brazos). Su conocimiento de las calles por las que transitaban o donde “trabajaban” robando a los despistados transeúntes, camuflados entre los conciudadanos, me permitió contactar a una “familia” que consintió, gracias a él, en conversar. Después de seguirlos durante quince minutos, durante los cuales fueron agregándose otros “miembros” al “grupo familiar”³, nos detuvimos en uno de los parques de la ciudad que estaba “limpio”, como se referían a un lugar donde no había policía.

En el grupo se encontraban dos niñas y tres niños, además de dos mujeres adultas y dos hombres jóvenes, que compartieron conmigo sus experiencias y percepción de los sistemas de protección. Las niñas, en especial, fueron muy conversadoras cuando narraron sus experiencias en los centros de protección, especialmente cuando escaparon de ellos. También para comentar sobre situaciones de niños y niñas que conocían que todavía estaban allí, relatos que se tratarán más adelante.

Nazareth fue otro de los lugares donde hice una entrevista grupal a una de las familias conformada por la abuela, una tía y cinco niños provenientes de diferentes núcleos familiares que habían tenido experiencias *en* la calle y que en ese momento se encontraban bajo su cuidado. A cada uno de los niños y niñas entrevistados, así como a los dos grupos familiares abordados, les tomé asentimiento, previa presentación del propósito del proyecto.

Durante el año 2014, en total entrevisté veintidós niños y ocho niñas entre los nueve y los diecisiete años. Las conversaciones se desarrollaron en diferentes días de la semana y horarios del día, con una duración de entre quince y cuarenta y cinco minutos; tuvieron lugar en el corredor industrial de Boyacá, provincias del Tundama y Sugamuxi, en los municipios de Duitama y Sogamoso (figura 1), además del corregimiento de Nazareth y la vereda de Chameza, pertenecientes al municipio de Nobsa, pero dependientes de Sogamoso en lo que respecta a situaciones de protección.

Los niños y niñas entrevistados proceden en su mayoría del departamento de Boyacá; predomina la provincia del Sugamuxi con la ciudad de Sogamoso y los municipios de

³ Al respecto, el estudio realizado en el año 2000, por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez (Idipron) encontró grupos familiares enteros con experiencia de calle.

Aquitania, Tibasosa, Nobsa, Monguí y Labranzagrande; la provincia del Tundama con Duitama, Belén, Santa Rosa y Cerinza. También destacan como lugares de procedencia la capital del departamento de Casanare, Yopal y el municipio de Maní (es importante señalar la cercanía de este departamento que antes formaba parte del territorio boyacense, cuyo ingreso se hace regularmente por la ciudad de Sogamoso, denominada también como “puerta del Llano” (tabla 1).

La ciudad de Sogamoso y el corregimiento de Nazareth, en el municipio de Nobsa, son los lugares donde los entrevistados permanecen la mayor parte del tiempo. Nazareth está distante de la cabecera municipal y no cuenta con autoridades o centros de policía. La mayoría refieren no tener un lugar permanente de residencia, sino transitar entre uno y otro de acuerdo a como se presente la situación laboral o familiar (tabla 1).

Tabla 1. Características de la población de niños y niñas en la calle

Sexo	Edad	Procede	Vive en	Convive con	Trabaja en
Masc.	10	Sogamoso	Nobsa parcial	Abuelo/parcial	Carpintería
Masc.	15	Sta Rosa	Duitama	Abuela/parcial	Plaza/Duitama
Masc.	17	Cerinza	Duitama	Solo	Plaza/Duitama
Masc.	15	Belén	Itinerante	Solo/parcial	Fincas
Masc.	16	Belén	Itinerante	Solo/parcial	Fincas
Masc.	14	Tibasosa	Itinerante	Abuela/parcial	Plaza/Sogamoso
Masc.	14	Duitama	Itinerante	Mamá/ocasional	Plazas/itinerante
Masc.	13	Sogamoso	Itinerante	Abuela/parcial	Plazas/itinerante
Masc.	15	Sogamoso	Sogamoso	Abuela	Calle/Sogamoso
Masc.	16	Monguí	Sogamoso	Tío/parcial	Calle/Sogamoso
Masc.	14	Aquitania	Sogamoso	Abuela	Calle/Sogamoso
Fem.	9	Maní	Nobsa/Chámeza	Abuela	No trabaja
Fem.	10	Nobsa	Nobsa/Chámeza	Tía	Cuidado de niños
Masc.	15	Sogamoso	Itinerante	Itinerante/calle	Restaurante

Masc.	11	Sogamoso	Nobsa/Nazareth	Itinerante/familia extensa	Taller/mecánica
Fem.	14	Yopal	Nobsa/Nazareth	Hermana	Cuidado de niños
Masc.	14	Sogamoso	Nobsa/Nazareth	Abuela	Lavadero de carros
Masc.	14	Aquitania	Nobsa/Nazareth	Tío/parcial	Varios
Masc.	12	Sogamoso	Nobsa/Nazareth	Tío	Varios
Fem.	13	Moniquirá	Nobsa/Nazareth	Abuelos	Varios
Masc.	15	Sogamoso	Nobsa/Nazareth	Abuelo/parcial	Construcción
Fem.	12	Tunja	Nobsa/Nazareth	Abuelo/parcial	No trabaja
Fem.	13	Sogamoso	Nobsa/Nazareth	Tío	Cuidado de niños
Fem.	13	Sogamoso	Nobsa/Nazareth	Abuela	Cuidado de niños
Masc.	14	Sogamoso	Sogamoso	Mamá/ocasional	Construcción
Fem.	15	Nobsa	Nobsa/Nazareth	Mamá/ocasional	Varios
Masc.	16	Yopal	Sogamoso	Tío	Construcción
Masc.	14	Aquitania	Sogamoso	Papá/ocasional	Reciclaje
Masc.	13	Yopal	Sogamoso	Papá/ocasional	Plaza/Sogamoso
Masc.	12	Labranzagrande	Sogamoso	Abuela/parcial	Reciclaje

Los niños y niñas entrevistados tienen un vínculo familiar con quienes conviven regularmente: la abuela o abuelo y la tía o tío. En su mayoría, los niños señalan que esta situación no se presenta de tiempo completo, ya que se desplazan de uno a otro sitio. La situación de calle se da de manera ocasional, porque habitualmente se ubica un lugar donde pasar la noche, la casa de algún familiar o de un familiar de sus compañeros de trabajo.

La condición de *niños y niñas en la calle* se atribuye a situaciones de trabajo infantil (Mellizo, 2005), que desempeñan a la par que asisten, ocasional o permanentemente, a un centro educativo, o bien, que realizan a tiempo completo, por lo que abandonan los estudios. Las actividades a las que se dedican son muy variadas: mandaderos, ayudantes o vendedores;

labores no constantes y sin ninguna mediación que confirme derechos legales. En el país, la complejidad del fenómeno se acentúa en el caso de los niños trabajadores en ventas ambulantes, gravemente explotados. En algunos casos, reciben de pago el 47 % de un salario mínimo; en el caso de las niñas, algunas reciben alrededor del 13 % del salario mínimo. Por necesidades económicas familiares, muchos de ellos trabajan como vendedores ambulantes, recicladores o practican la mendicidad organizada, explotados por adultos que aprovechan las carencias y las situaciones de pobreza extrema de estos niños.

Es importante notar que las actividades que realizan las niñas tienen lugar dentro de hogares (en especial, el cuidado de niños o ancianos) y ocasionalmente en plazas de mercado, mientras que los niños se desenvuelven en tareas más diversas. Los niños valoran sus actividades laborales, ya que les permiten tener un ingreso propio, además de mayor autonomía en las decisiones que toman, con respecto a qué comer, cómo vestir o acicalarse; algunos dicen hacerlo para ayudar a las personas con quienes conviven. Las niñas, por el contrario, señalan no percibir ninguna remuneración económica, sino compensaciones relacionadas con un lugar donde dormir y comida, pero este será un aspecto que se tratará más adelante.

1.2. Niños y niñas sin cuidado parental en contextos educativos

En la exploración inicial y entrevistas realizadas a los niños y niñas *en la calle* identifiqué dos espacios educativos en el municipio de Nobsa, corregimiento de Nazareth: el Colegio Técnico y la Concentración de Nazareth adscrita a este (figuras 2 y 3).



Figura 2. Fotografía panorámica del Colegio Técnico Nazareth



Figura 3. Entrada del Colegio Técnico Nazareth



Figura 4. Grupo de trabajo



Figura 5. Pasillo del colegio



Figura 6. Grupo de trabajo

Conversaciones previas con algunas docentes de la institución me permitieron anticipar que, aunque se conocía la condición de descuido parental, en términos de maltrato, violencia intrafamiliar y abandono, era muy difícil que los niños lo reconocieran y, más aún, aceptaran participar en una investigación que los pondría en evidencia.

Presenté el proyecto de investigación, con algunos avances obtenidos en la fase de trabajo con niños y niñas en la calle, a directivas y docentes de la institución educativa Colegio Técnico Nazareth del municipio de Nobsa. Algunos profesores dijeron conocer situaciones de violencia intrafamiliar y abandono; propusieron trabajar el proyecto en contrajornada (jornada de la tarde), y enfatizar en la familia, y se comprometieron a convocar a los niños y niñas que presentaran situaciones similares a participar en la investigación.

Obtenida la aprobación de comienzo al trabajo en la escuela primaria adscrita al colegio en mención, cuyas instalaciones se encuentran distantes del mismo. En horario diferente al escolar y en el marco del programa de acompañamiento a niños con problemas de rendimiento académico, financiado por la Alcaldía Municipal, presenté el proyecto a los asistentes, incluida la docente a cargo. Allí resalté el carácter voluntario de la participación, lo que dio lugar a que no todos los niños quisieran contribuir.

Con quienes accedieron a participar en la investigación realizamos un taller que evidenciara sus intereses con respecto al proyecto; emergió principalmente la posibilidad de formarse como investigadores sobre el mundo familiar.

Una vez obtenidos los asentimientos y tramitados los consentimientos con sus cuidadores, procedimos a dar inicio a los talleres. No obstante, aunque en un principio se obtuvo el aval de la docente a cargo, ella impidió la continuidad del proceso, pues no respondía a sus expectativas de acompañamiento a los niños.

Comenté la situación al director del colegio, quien señaló no tener mucha injerencia por cuanto la actividad se realizaba en horario extraescolar y era financiada por el municipio. Sugirió, entonces, enfocar el trabajo en el colegio. Allí, en colaboración con algunos de los docentes que habían participado de la reunión inicial, realicé una convocatoria a la que respondieron también estudiantes que conviven con el padre o la madre, pero con condiciones de vida familiar donde se presentaban problemáticas relacionadas con negligencia, consumo de alcohol, uso de psicoactivos, violencia intrafamiliar, entre otras.

Para el primer encuentro, y siguiendo los criterios de la investigación participativa con respecto a la democratización del conocimiento, invité a los niños y niñas asistentes a construir conjuntamente una propuesta que permitiese el reconocimiento del papel activo que ellos desempeñan frente a su propia realidad, y que destaque su capacidad para contribuir en su propio desarrollo, en el de su familia y en el de su comunidad. El propósito era, como señala Alanen, verlos como agentes participantes en la construcción de conocimiento y experiencia diaria, y otorgarles especial importancia a sus visiones propias en la intersección de sus experiencias con los mundos sociales en los que habitan, especialmente, sus relaciones con otros niños y con los adultos (Alanen, 2003).

Expuse la propuesta general, así como la información obtenida en las fases preliminares del proyecto. Mediante lluvia de ideas, los participantes propusieron multiplicidad de temáticas, quedó claro, entonces, que el interés se enfocaba en aprender a investigar desde la reflexión sobre la realidad familiar del contexto en que habitan.

Elaboramos un plan de trabajo por temáticas que desde el aprender haciendo combinara reflexiones sobre familia y herramientas metodológicas para desarrollar actividades en los espacios de encuentro y en los contextos cotidianos. El plan se ajustaba por iniciativa de los participantes, cuando era necesario continuar trabajando un mismo tema o profundizar en alguna de las herramientas (tabla 2).

Tabla 2. Actividades desarrolladas

Semana	Reflexión temática	Herramienta	Actividad semanal
Semana uno “Se aprende a investigar investigando”	La investigación como una forma participativa de reconocer la realidad familiar.	El diario de campo.	Diligenciamiento del diario de campo.
Semana dos “Puedo ser investigador”	Niños y niñas como investigadores sociales. Aspectos éticos.	Ficha sociodemográfica.	Elaboración y aplicación de la ficha a niños y niñas de la comunidad.
Semana tres “Reflexiono sobre mis prejuicios”	Mis juicios previos sobre familia.	Construcción colectiva de la información.	Lluvia de ideas por tarjeta.
Semana cuatro “Observo la realidad familiar de mi comunidad”	Observación participante de las dinámicas familiares.	Elaboración de un registro de observación.	Diligenciamiento registros de observación.
Semana cinco “Comprendo el entorno social a partir de la representación gráfica del entorno familiar”	Espacios familiares compartidos.	Mapas mentales.	Elaboración individual y colectiva de mapas mentales.
Semana seis “Construyo conocimiento dialogando con las otras personas”	La entrevista, sus características y proceso. Aspectos éticos en el manejo de la información.	Elaboración de preguntas.	Preparación del cuestionario y entrevista a niños y niñas de la comunidad.
Semana siete	Representación de múltiples realidades identificadas.	Sociodrama. Juego de roles.	

“Represento las vivencias de niños y niñas sin cuidado parental”			Elaboración de libretos y presentación de realidades.
Semana ocho			Elaboración de la autobiografía según criterios planteados.
“Reconozco mi propia realidad familiar”	También soy familia.	Autobiografía.	
Semana nueve	Actividad de evaluación y cierre.		

A partir de actividades individuales, en pequeños grupos, en talleres colectivos o con la comunidad, semanalmente y en contrajornada, trabajamos los días martes y, en ocasiones, los jueves, durante los meses de septiembre y octubre de 2014.

Participaron inicialmente 35 niños, 28 de ellos lo hicieron durante toda la investigación. Se tuvieron en cuenta consideraciones éticas relacionadas con la participación, el respeto, la retribución, la rendición de cuentas y la información para el proceso. La cooperación voluntaria de los participantes se explicitó en el diligenciamiento del asentimiento, no obstante, el requerimiento de los organismos de protección de solicitar el consentimiento informado por parte de los padres o tutores, además de las directivas de la institución, evidencian la paradoja presente en el nivel de comprensión y el estatuto de sujeto que se atribuye a niños y niñas desde la Convención de derechos de niños, niñas y adolescentes y las prácticas sociales proteccionistas y de control.

La Convención de Derechos del Niño (CDN) (1989), como instrumento político y jurídico que regula actualmente el campo de la infancia y la adolescencia, al reconocer a niños y niñas como sujetos sociales de derechos, plantea además la necesidad de incorporarlos activamente en los asuntos que les conciernen, escuchando sus voces y considerando sus opiniones, lo cual genera profundos cuestionamientos sobre las explicaciones habituales de su vida, su comportamiento, la forma como son vistos en la sociedad y el rol que pueden desempeñar como seres humanos activos en ella.

Al respecto Vergara et, al, (2015), argumentan que la actual centralidad de la infancia en las sociedades modernas se caracteriza por una dinámica dual: son objetos preferentes de protección, control y estudio, situándose en ellos la potencialidad máxima del progreso o la decadencia de la sociedad, pero a la vez niños y adolescentes suelen resultar invisibles u opacos, en cuanto a sus interpretaciones de la realidad y a su capacidad de influir en sus entornos (p.58), siendo fragmentados e invisibilizados por las categorías de beneficiarios con que operan estos sectores.

Un análisis crítico de las instituciones y prácticas vinculadas a la promoción de la participación y agencia de los niños, evidencia que aún “se encuentran basadas principalmente en políticas y formas de pensamiento arraigadas en un modelo adultocéntrico que, como forma de producción social, tendería incluso a naturalizarse en los discursos de los niños y de las niñas” (Contreras, 2011, p. 823).

Las voces de los niños debían asumirse, entonces, en condiciones de igualdad, no solo por derecho propio, sino también porque fueron cruciales para desentrañar sus perspectivas, sus saberes y experiencias, y confrontar las mías en un diálogo con sus puntos de vista con respecto a la vida y las relaciones familiares, o en la ausencia de esta, acompañantes de su crecimiento. A partir de ese diálogo, el proceso investigativo se constituyó en un aprendizaje continuo frente a la realidad y frente al rol diferenciado de niños y niñas en la sociedad, un rol diferente, pero no menor al de los adultos.

Su iniciativa en formarse como investigadores, y posteriormente en el primer encuentrotaller, su capacidad crítica para reconocer en el grupo familiar una fuente de amor, pero también de obstáculos para el crecimiento de niños, demostraron su interés en comprender las dinámicas sociales y culturales, y su propia realidad, así como en cuestionar la familia como institución social.

También, asociarse con otros niños en ejercicios de entendimiento de las familias, sin cuestionamientos de los “adultos a cargo”, facilitó la exposición de otras perspectivas; donde sus capacidades no fueran cuestionadas, sino reconocidas y valoradas; donde no se les viese con lástima frente a su situación o como menores incapaces de afrontarlas, sino por el contrario, se expusieran sus logros cotidianos para transitar en medio de las dificultades.

Por lo dicho antes, los niños y niñas participantes enfatizaron en la formalidad del proceso investigativo, deseaban participar como investigadores y no “jugar” a hacer investigación. Demandaron el uso técnico de los términos que acompañan el proceso de investigación, como, por ejemplo, el diario de campo, la ficha sociodemográfica, registros de observación, etc. (tabla 2). De esta forma, querían imprimir seriedad al proceso y ubicarse de igual a igual con el investigador, con lo que desarrollaron la confianza necesaria para plantearse como sujetos de conocimiento.

Poco a poco emergieron diferencias individuales: algunos niños mostraron habilidad notable para interpretar personajes de la vida cotidiana (juego de roles); otros, para realizar mapas como producto de ejercicios de observación en la comunidad; otros, para escribir o narrar sus propias historias en autobiografías o para entrevistar a otros niños en sus contextos cotidianos. Las entrevistas evidenciaron también sus capacidades para gestionar consentimientos con adultos y realizar las actividades sin requerir de mi presencia como investigadora. Estas acciones constituyeron un ejercicio terapéutico para algunos niños, en lo referente a su situación de vulneración al confrontar realidades a veces más difíciles. Así, en las grabaciones emergieron interrogantes que no se me hubieran ocurrido, preguntas que surgieron de las propias vivencias de los niños y niñas entrevistados.

A partir de la información obtenida mediante el diligenciamiento de la ficha sociodemográfica elaborada con los participantes durante el segundo encuentro (tabla 2), el grupo quedó conformado por 20 niñas y 15 niños, con edades entre los 13 y los 15 años de edad. La mayoría vivían en el corregimiento de Nazareth del municipio de Nobsa y lugares cercanos, como Chámeza menor y Chámeza mayor. Llama la atención que algunos participantes provienen de municipios como Sogamoso y Duitama, aun cuando en estas ciudades se encuentran numerosas instituciones educativas.

Los participantes refirieron convivir, sobre todo, en formas familiares extendidas, especialmente, las relacionadas con abuelos, tíos o primos que se vinculan al grupo familiar, aunque también la vinculación puede darse en sentido inverso, es decir, una madre que junto con su hijo se vincula a un grupo familiar ya conformado. Asimismo, algunos declararon convivir solamente con el padre o solamente con la madre, y con uno o más hermanos o

hermanas. En este último tipo de convivencia, uno de los progenitores se ausenta de manera prolongada u ocasional del hogar donde vive el niño o niña participante.

Sin embargo, en la construcción de modelos familiares, indistintamente, surgió la figura de la familia nuclear. Los niños refieren tener buena relación con las personas con quienes conviven, aunque reconocen tener peleas, sobre todo con los hermanos o primos cuando están presentes. Por otra parte, quienes no conviven con su padre, su madre o ambos, señalan no tener una buena relación con él, ella o ellos.

1.3. Niños y niñas institucionalizados

Como mencioné anteriormente, las provincias del Tundama y Sugamuxi solo cuentan con dos centros de protección acreditados para albergar a niños y niñas en situación de riesgo: la Fundación Baudilio Acero (FBA) y el Hogar del Divino Niño (HDN), ubicados ambos en la ciudad de Sogamoso, que acogen niños del departamento y de otros lugares del país. Entrar allí me obligó a despojarme, primero, de múltiples prejuicios sobre su infraestructura, las dinámicas que allí se establecen, pero, sobre todo, de los argumentos metodológicos con que pensaba abordarlos.

Empecé por ubicar alguna información en internet, muy pobre en relación con su descripción o lo que allí acontece. Las conversaciones previas con funcionarios tampoco describieron bien los procesos instaurados en su interior, como si un limbo de misterio “protector” fuera necesario para alejar a los niños del mundo social que los lastimó.

Algunas visitas previas me ayudaron a familiarizarme con los lugares y a contactar a los adultos que, como informantes clave, me comunicaran sus propias comprensiones con respecto a los sujetos que allí habitan. La autoridad se impone tras el paradigma proteccionista, los trámites ante el ICBF son requeridos antes siquiera de considerar la posibilidad de entablar algún contacto con los niños y niñas. Se inicia, entonces, el proceso de tramitología y antesala, previamente descartado en Tunja.

No obstante, este trámite permite algunos aprendizajes. Tuve conversaciones en la sala de espera y los pasillos con celadores y señoras del aseo de la entidad que me narraron experiencias de niños que demandan a sus cuidadores y reclaman sus derechos. También me comunicaron sus prejuicios sobre la infancia, la falta de “mano dura”, que ellos consideran

necesaria, y sus propias ideas de cómo se forma un “ciudadano de bien”. Si se tiene en cuenta que estas suelen ser las primeras personas con quienes los niños y niñas tienen contacto en las entidades, es evidente que la falta de credibilidad con que los reciben constituye un silenciamiento previo de sus voces infantiles.

Reconocí en una de las funcionarias a una amiga de la infancia, quien me facilitó una cita a través de la cual recibí el aval de la entidad para acceder a los centros de acogida. Tramité entonces los permisos establecidos por el ICBF, institución encargada de restituir los derechos de los niños y jóvenes que han sido vulnerados, fundamentados en el concepto de protección integral derivado de la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia). Se me advirtió que estaba prohibido grabar, fotografiar o entrevistar a los menores de edad sin la presencia de un profesional asignado por los centros de acogida, por lo cual me concentré en entrevistar a mayores de edad que continúan allí, algunos cercanos a cumplir su tiempo de estadía, que ingresaron siendo muy pequeños.

En los dos centros de acogida, las directoras prohibieron conversar conmigo a los niños y niñas que se interesaron. Tal ordenanza me sorprendió, pues lo consideré una inadvertencia de los derechos de los niños fijados por la Convención, con respecto a reconocer su papel activo en las tareas de construcción democrática y reconstrucción de las instituciones sociales, a escuchar sus opiniones y a permitirles tomar decisiones en las situaciones que les competen, lo cual da significado a su condición de ciudadano.

Acerca de ello, Garzón, Pineda y Acosta (2004) señalan que la adopción de la Convención por parte de Colombia no es el único paso que hay que dar para poder garantizar a los niños y niñas la vivencia plena de sus derechos. Se requiere que la sociedad misma reconfigure su base política, económica y sociocultural para que los derechos de los niños se constituyan en la expresión de nuevas formas de reconocimiento entre los sujetos, entre los adultos y los menores de edad. Por su parte, Ennew argumenta que el protagonismo infantil significa una redefinición del poder en la sociedad, un cuestionamiento frontal del poder basado en los adultos. Esto no simplemente hace posible una nueva manera de repensar una nueva cultura de los niños en nuestras sociedades, sino que demanda deconstruir y construir una nueva cultura adulta (Ennew, 2000).

En este sentido, la infancia debe hacerse más próxima y presente en la sociedad adulta, para evitar que persista el que sintamos a los niños y niñas como ajenos a nuestro mundo social del presente, e incluso a ese futuro colectivo que empieza hoy mismo, no mañana (Alzate, 2003).

El abordaje de los niños requirió de un proceso inicial de familiarización, a partir de visitas previas de observación, participación en actividades cotidianas, socialización del proyecto ante las directivas y el grupo de trabajo. La propuesta de realizar un taller dirigido a funcionarios donde se trabajara en torno a la formación de vínculos afectivos con los niños, necesarios para sus procesos de socialización, el cual respondía a sus necesidades de capacitación ante el ICBF, así como la llegada del periodo vacacional de julio, que generaba la necesidad de ocupar el tiempo de los niños mediante una propuesta de talleres formativos (tabla 3), posibilitó el asentimiento de las directoras, además de la insistencia de la asamblea de directivos de la Fundación y la previa aprobación del ICBF.

Tabla 3. Talleres propuestos

Actividad	Objetivo	Duración	Recursos	Fecha
Reunión: Presentación y ajustes a la propuesta	Promover la participación de las niñas a partir de espacios de consulta y diálogo sobre los procesos que les competen.	2 horas	Proyector Acta de acuerdos	Por definir
Taller: “¿Qué significa ser niño?”	Reconocerse como sujetos capaces y con el potencial necesario para resignificar el ser niña en la sociedad actual.	2,5 horas	Salón de juegos Material didáctico	Por definir
Taller: “Mi red de afectos”	Valorar las redes de afecto que acompañan el crecimiento de los participantes.	3 horas	Salón de juegos Material didáctico	Por definir
Taller: “El entorno que habito y me habita: cartografía social”	Explorar situaciones y experiencias de los participantes en relación con los usos del espacio, sus actores, sus reglas y a las interacciones que en estos se presentan.	3 horas	Salón de juegos Material didáctico	Por definir

Taller: “Mi, tu, nuestro universo: construyendo sociedad”	Promover la participación de las niñas como contribución al cambio social desde lo cotidiano y desde el grupo de referencia.	3 horas	Salón de juegos Material didáctico	Por definir
Entrevistas	Niños y niñas que deseen compartir su experiencia personal.	30 minutos c/u	Grabadora	Por definir

Sin embargo, no fue posible realizar todos los talleres ya que la directora de la Fundación programó otras actividades en los horarios asignados inicialmente para su desarrollo y las niñas y niños del hogar ya tenían algunas actividades programadas que se cruzaban con el horario acordado para los talleres.

1.3.1. Fundación Baudilio Acero

Se encuentra ubicada al sur de la ciudad de Sogamoso, al lado del establecimiento penitenciario carcelario. Fue fundada en 1976 y entró en funcionamiento en 1986. Sus instalaciones son abiertas, a modo de casa de campo, con una pequeña granja donde se han criado cerdos, gallinas y vacas, así como parque de juegos, cancha de baloncesto y fútbol. Incluso, algunos niños tienen bicicletas que utilizan para dar vueltas por el barrio donde se encuentra ubicada la Fundación. Asimismo, salen a comer helado, a caminar, a hacer mandados en la tienda vecina, sin que esto signifique un problema de evasión.

También cuentan con sala de televisión, una pequeña biblioteca y computadores con servicio de internet instalados en un amplio salón donde los niños realizan sus tareas académicas acompañados por los docentes a cargo o voluntarios ocasionales, que a veces son personas de otros países. La mayoría de los niños se encuentran inscritos en instituciones educativas cercanas, los más pequeños en escuelas de la localidad y los más grandes en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) o en universidades privadas patrocinadas por la Fundación. Por ello, hay jóvenes que exceden la edad límite asignada para la vinculación de niños.



Figura 7. Entrada al albergue infantil, Fundación Baudilio Acero



Figura 8. Capilla en el albergue infantil

Además de los talleres prelaborales que se ponen en funcionamiento de acuerdo con las solicitudes y con acompañamiento del SENA, se encuentra una pequeña capilla como lugar de oración y celebraciones religiosas. Aunque los niños pueden recibir visitas durante casi todo el tiempo, los días domingos son los utilizados por conocidos, familiares, amigas o vecinas de la comunidad, quienes también comparten espacios deportivos o programas de televisión, como la transmisión de partidos de fútbol.

La distribución de niños y jóvenes en los dormitorios depende de su edad. Existe un cuarto para niños entre los 7 y los 11 años y otro para los jóvenes entre los 12 y los 17 años. Pero es la cocina el espacio que ha representado para muchos de ellos, el refugio y la calidez del vínculo afectivo, representado en Julia (señora que lleva más de 25 años en la Fundación), en la señora de la ropería y en los docentes que llegan de un momento a otro, quienes, con base en su propia historia personal, reconocen que las necesidades van más allá del vestido y el abrigo.

Como señala el síndico, en los primeros años de abierto el albergue, se tuvieron 50 o 60 niños que llegaban por sí mismos o porque la gente los encontraba durmiendo bajo un puente, en la calle, en un andén, los traían y se acogían y se les protegía. Actualmente, solo se reciben niños que remite el ICBF, puesto que este organismo ha impuesto mayores condiciones para poder recibir los niños, y es la institución que asesora, supervisa y regula todo lo relacionado con la Fundación. Aunque siempre se ha reconocido que hay niños con problemas de uso de sustancias psicoactivas o con discapacidad, estos se envían a otro tipo de instituciones. Aquí solamente se acogen aquellos que tienen dificultades o problemas relacionados con la vulnerabilidad de sus derechos.

Las edades predominantes oscilan entre los 14 y los 16 años, aunque hay niños de 10 años y jóvenes hasta de 23 que se encuentran cursando estudios universitarios. En una casita dentro de la Fundación, pero separada de las demás construcciones, vive uno de los que llegó cuando era niño a la institución, pero que, ya con la mayoría de edad cumplida, dada su limitación auditiva, se le acondicionó este espacio privado.



Figura 9. Comedor del albergue infantil



Figura 10. Con doña Julia

Aunque la mayoría de los niños y jóvenes proceden de ciudades y municipios del departamento: Sogamoso, Duitama, Aquitania, Paz de Río, Labranzagrande, entre otros; también se encuentran niños y jóvenes procedentes del departamento del Tolima (Melgar), Casanare (Chámeza) y Bogotá. Con respecto al tiempo que llevan en la Fundación Baudilio Acero, la mayor parte de los niños lleva entre uno y tres años; algunos, menos de un año y, en menor cantidad, niños que tienen más de ocho años en la institución.

Por requerimiento de la directora de la Fundación, y aunque accedieron a conversar niños de todas las edades, las entrevistas formales se realizaron solamente con los mayores de edad que pudieron dar su consentimiento. Sin embargo, se registraron algunos breves relatos de niños menores de edad.

1.3.2. Hogar del Divino Niño

El Hogar del Divino Niño brinda atención especializada en la modalidad internado para el restablecimiento de derechos a niñas y adolescentes en situación de amenaza o vulneración cometida de restablecimiento. La ubicación en el centro de protección la realiza el defensor de familia, conforme a las disposiciones legales, lineamientos técnicos de la modalidad y estándares de calidad vigentes para la prestación de servicios. Además, el Hogar cuenta con la colaboración permanente de la Diócesis de Duitama, Sogamoso; el ICBF; entidades promotoras de salud, como Salud Sogamoso; el Hospital Regional de Sogamoso; entidades prestadoras de salud de régimen subsidiado; odontólogo, médico; la Alcaldía Municipal; secretarías de Salud y Educación, comercio organizado, y la Fundación Argos. El Hogar tiene principios relacionados con la dignidad humana, honestidad, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, liderazgo y perdón; en los cuales basa sus procesos de educación, formación de participación y de relación mutua a partir de la promoción de valores.



Figura 11. Hogar del Divino Niño, vista externa



Figura 12. Hogar del Divino Niño, desde dentro

Casi la mitad de las participantes tiene entre 14 y 15 años. Como en la Fundación Baudilio Acero, se encuentran niñas o jóvenes que sobrepasan los 18 años, quienes están culminando su formación en el SENA. A diferencia de la Fundación, el Hogar del Divino Niño no cuenta con recursos propios para apoyar estudios postsecundarios, por lo que, de acuerdo con una resolución del ICBF, las jóvenes en edad de realizarlos deben abandonar la institución.



Figura 13. Con la directora del Hogar del Divino Niño



Figura 14. Rumbo a los dormitorios

La mayoría de las niñas provienen de municipios del departamento de Boyacá, desde los municipios de Aquitania, Duitama, Gámeza, Labranzagrande, Tópaga y Sogamoso. Algunas de las participantes proceden de Casanare y Vichada. Casi la mitad de ellas lleva menos de un año en el Hogar, aunque se observan jóvenes mayores de edad que se encuentran estudiando.

Una vez cumplido el requisito de la autorización por parte del ICBF para visitar a las niñas y jóvenes, encontré mayor disposición entre las directivas. Las múltiples actividades programadas con ocasión de las vacaciones (aunque también en tiempo de estudio) dificultaron la ejecución de los talleres. Por ello, se hicieron visitas, se compartieron actividades religiosas, de alimentación, refuerzo académico y esparcimiento. La mayoría de las niñas estuvo de acuerdo en ser entrevistadas, pero solamente conseguí 5 entrevistas formales.

1.4. Consideraciones éticas en la investigación con niños y niñas

La convicción de que son los niños y las niñas quienes pueden dar mejor información acerca de sí mismos (Gaitán, 2006) acompañó permanentemente el proceso, lo cual implica también observar con rigor algunas consideraciones éticas relacionadas con la participación, el respeto, la retribución, la rendición de cuentas y la información recabada.

1.4.1. Participación

Este aspecto se relaciona con la forma en la que se desarrollan las relaciones intergeneracionales y con la manera en la que el mundo adulto ve a los niños y niñas. Asimismo, tiene que ver con crear las condiciones para que los niños y niñas ejerzan su derecho a decidir si quieren tomar parte en una investigación, en qué grado y de qué manera. En las instituciones de educación y protección implementé talleres de análisis colectivo donde los niños y niñas explicitaron su punto de vista en cuanto al funcionamiento y a las decisiones que se toman con respecto a su crecimiento.

Descrito en el reporte de Belmont 1979 como uno de los aspectos más importantes a la hora de realizar investigaciones con seres humanos, el ejercicio del respeto significó reconocer la libertad del niño o niña para actuar según sus propias convicciones, sin cuestionar sus decisiones; lo que me exigió transmitir de manera clara, precisa y oportuna toda la información del proyecto y acoger la decisión de cada uno de ellos sobre participar o no de la investigación. Para ello, solicité las autorizaciones necesarias al comienzo del trabajo de campo, por ejemplo: reuniones informativas con el personal directivo de las instituciones implicadas, autorización de las personas a cargo y el asentimiento de los niños y niñas.

1.4.2. Retribución-beneficio

Previa consulta a las directivas del ICBF, las instituciones educativas y de protección, explicité las implicaciones a largo plazo en términos de la generación de conocimiento asociado al desarrollo de la investigación. También planteé la importancia de dar continuidad a la propuesta, articulando esfuerzos conjuntos para identificar estrategias de actuación en red. Es importante resaltar cómo, al culminar los talleres y algunas de las entrevistas realizadas, los participantes dieron cuenta del beneficio que implica el hablar sobre sí mismos y sobre todo de la posibilidad de ser escuchados por un adulto.

1.4.3. Rendición de cuentas

Además de presentar la propuesta para obtener la autorización, en la medida en que se desarrolló la investigación di cuenta de los aspectos que directamente comprometieron a las niñas y niños. También devolví los resultados del estudio a los participantes, ajustando el lenguaje de manera que fueran comprensibles y que pudieran ser cuestionados.

Una vez culminadas las actividades con los niños y niñas socialicé los resultados, y especificué a las instituciones de protección las sugerencias que ellos plantearon para su acompañamiento. Para evitar que la investigación fuera afectada por posibles cambios en las apreciaciones de los participantes, socialicé los análisis con cada uno de ellos al finalizar la entrevista.

1.4.4. Información

Consentimiento informado

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), el consentimiento informado es un proceso por medio del cual un sujeto, voluntariamente, confirma su deseo de participar en un estudio, en particular después de haber sido informado acerca de todos los aspectos relevantes de su decisión de participar. Este parámetro fue cumplido mediante un formato escrito, firmado y fechado, en donde se explicitaron los aspectos prácticos de la investigación, así como el compromiso de confidencialidad con los datos generados y con la información de los niños.

Presenté un segundo formato para ser diligenciado por las entidades o sujetos a cargo del

niño (en el caso de existir), donde se explicitó que recibió la información suficiente para decidir si permitir o no que el niño o niña participara de la investigación. En este formato registré mis datos como investigadora, de manera que pudiese ser contactada para aclarar dudas, presentar quejas o realizar comentarios, en el momento en que lo consideraran necesario.

Asentimiento

La declaración de Helsinki señala que, aunque un niño o niña puede no ser legalmente competente, debe dar el asentimiento antes de ser involucrado en un estudio. Los procedimientos de abordaje implicaron el conocimiento de los participantes de poder aceptar participar de la investigación y también de retirarse en cualquier momento, si lo deseaba sin que implicara un detrimento en su cuidado. De igual manera, durante la presentación inicial de la propuesta explicité el papel que desempeñaría, lo que se esperaba de él o ella si decidía participar y lo que sucedería con los datos generados. Finalmente, clarifiqué que, dada la confidencialidad de la información, su participación no implicaba riesgo alguno.

1.5. Procesamiento y análisis de datos

Paralelamente a la recogida, transcribí y organicé los datos estableciendo relaciones entre distintos niveles a través de operaciones de codificación y categorización, mediante el uso del programa Atlas Ti, lo que me permitió encontrar relaciones entre conceptos y aproximar algunas interpretaciones que dieran cuenta de las perspectivas de familia aportadas por las niñas y niños sin cuidado parental.

1.6. Conclusiones

Conocer las perspectivas de niños y niñas sin cuidado parental requirió como investigadora adaptarme a las diversas circunstancias y emociones que acompañan su realidad. Tres fueron los momentos centrales de este proceso, cada uno con características diferenciadas:

El abordaje de niños y niñas sin cuidado parental en la calle a partir de entrevistas y relatos plantea nuevas dinámicas en el proceso investigativo. Sus temores a ser recogidos por el ICBF, la policía de infancia, o el tráfico de niños y demás formas de violencia contra la niñez, originada especialmente en los medios de comunicación, incide en su resistencia a ser

entrevistados, por lo que se requiere trabajar en los propios contextos donde se desenvuelve su vida, lograr familiaridad frecuentando los lugares, y entrevistarlos en parejas o grupos. De otra parte, fue importante compartir también las propias experiencias que nos conectaran en condición de humanidad, y liberar el momento investigativo de prejuicios frente a su forma de vestir, su vocabulario o sus comportamientos agresivos. Es decir, dar seguridad, familiaridad, confianza, apertura, escucha y, sobre todo, interés por la forma como enfrentan su crecimiento en la sociedad, se constituyen en requisitos necesarios para la interacción y la comprensión de sus circunstancias.

Los contextos educativos donde se trabajó con niños y niñas también requirieron reestructuración metodológica. Hacerlos partícipes de la investigación fue la clave del proceso. La resistencia a ser infantilizados, y más su exigencia a ser tratados como investigadores, posibilitó contar con aliados necesarios para entender a otros niños y niñas sin cuidado parental que se resisten a conversar con adultos sobre sus propias historias. Fue necesario, entonces, estructurar un proceso de formación investigativa que les posibilitara ser agentes participantes en la construcción del conocimiento sobre su propia experiencia y la de otros niños y niñas; y también acercarse de otra manera a su contexto social por medio de mapeos, a sus coetáneos a través de entrevistas y a ellos mismos en autobiografías y juegos de roles. Estos instrumentos constituyeron insumos para la reflexión y la reflexividad sobre sus propias experiencias que, en confrontación con realidades similares, les permitieron salir de sí mismos y reconocerse como capaces de enfrentar un mundo difícil.

En cuanto a niños y niñas institucionalizados, el proceso inició con una propuesta formativa avalada por el ICBF y las directivas de los centros de protección, no sin muchas prevenciones y limitaciones relacionadas con la normatividad y la legislación. No obstante, los temas trabajados mediante talleres suscitaron las opiniones y el debate, que permitieron entrever los caracteres, los rasgos e intereses y las alianzas. El abordaje de los temas fue generalizado, nunca se hizo una alusión directa a su condición; solo el tiempo va derrumbando los obstáculos que las experiencias personales han construido. Lograr familiaridad también requirió compartir sus rutinas de alimentación, estudio y recreación.

Capítulo 2. El mundo familiar de los niños y niñas sin cuidado parental: los quiebres del cuidado como antecedente de una condición emergente

Mi mamá se fue a comprar pañales y no volvió.

(SERGIO, 2015)

Guiada por las voces de los participantes en el estudio, en este capítulo mostraré el mundo familiar de las niñas y niños sin cuidado parental como antecedente de su condición. Las narrativas dan cuenta de tensiones conceptuales y emocionales en las que la noción de cuidado como condición de humanidad se entrelaza con la idea de familia sostenida por la Convención de Derechos del Niño y la Constitución nacional. La escenificación de la vida cotidiana de niños que por diversas circunstancias no cuentan con un grupo familiar permanente para proporcionarles los medios necesarios en su crecimiento o que con su presencia genera situaciones de vulnerabilidad física y emocional contraviene esa idea de familia promulgada por el Estado y los organismos internacionales.

En torno al cuidado como condición de humanidad, a lo largo del capítulo surgen tensiones que fundamentan el debate sobre el ideario familiar moderno de que los vínculos familiares están basados en el afecto y el cuidado mutuo; aquí, el cuidado se quebranta en diferentes manifestaciones, cada vez más insoportables, lo que plantea grandes desafíos para la supervivencia emocional de niños y niñas.

Como se infiere de las obras de Ariès (1987) y DeMause (1982), el cuidado de los niños en el contexto familiar no ha constituido en la historia de la infancia un impulso natural de los progenitores hacia sus hijos. Al respecto, DeMause caracteriza como interacciones históricas entre padres e hijos el infanticidio (Antigüedad-siglo IV), el abandono (siglos IV al XIII), la ambivalencia (siglos IV y XVII), la intrusión (siglo XVIII), la socialización (siglo XIX) y la ayuda (mediados del siglo XX); el autor señala cómo algunas de estas costumbres pueden prevalecer al transmitirse generacionalmente.

Contrario al carácter evolutivo que imprime DeMause a las interacciones familiares, este trabajo corrobora que la realidad familiar actual presenta diferentes facetas en las que aún confluyen las condiciones señaladas por el autor, aunque signadas por la emergencia de un

tiempo social donde las emociones, los sentimientos y los afectos se constituyen en el engranaje en el que el cuidado y la protección proyectan una gran contradicción entre lo establecido y lo vivido. En palabras de A. Russell: “El cuidado que se ha ido al cielo en el terreno ideológico, en la práctica se ha ido al infierno” (2008, p. 13).

La idea romántica de la familia se ha incrustado en la sociedad como una especie de salvavidas que se resiste a los embates de la realidad, y reclama las prácticas del afecto y las emociones en este grupo social:

Nos gusta pensar el hogar como un puerto seguro en medio de un mundo despiadado, una esfera benigna a salvo del peligroso y hostil mundo exterior, o bien, vemos en la familia un lugar donde expresarnos emocionalmente, separado del despersonalizado y frío ámbito mercantil. (Russell, 2008, p. 68)

También, los participantes comparten esta noción familiar, aun cuando las circunstancias personales no hayan sido positivas. Niños y niñas aspiran a conformar una familia propia, con características asociadas al modelo nuclear moderno:

Me gustaría casarme, tener un hijo. Que sea un niño y le voy a poner Santiago y que vaya a ser profesional, también quiero seguir estudiando ¡primero seguir estudiando, después conformar un hogar! [...] Porque es muy bonito tener la familia completa y más adelante cuando tenga mis hijos y un buen hogar de respeto y amor para mí. (Astrid, 2015)

El ideario general atribuye a la familia las emociones y un universo normativo regulador de las relaciones que le son inherentes. Así, cuestiones afectivas como el amor, la compasión o la gratitud; y cuestiones morales como el compromiso, la abnegación y el sacrificio (Letablier, 2007) confluyen en el deber ser de este grupo social. Aunque las vivencias de los niños y niñas participantes del estudio les han sido contrarias, observar realidades distintas a la vivida también les permite apropiar, aunque ajena, esta representación. No obstante, como lo evidencia Dubán, tomar conciencia de la realidad encarna emociones cada vez más dolorosas:

Bienestar familiar me recogió, me sacó de esa situación, duré tres meses en el hogar de paso como les conté anteriormente. Después del hogar sustituto por un mes; eso tampoco se lo recomiendo a nadie porque es un hogar constituido y llega una persona

a involucrarse ¿sí? O sea, como a apegarse como dicen por ahí, y pues no es bonito ver como consienten a las demás personas o como consienten a los hijos y saber que uno nunca va a ser consentido así, porque la mamá o el papá, pues... nunca van a estar al lado de uno. Siempre he dicho que por lo menos un abrazo, un beso, de mi papá, de mi mamá, serían demasiado, pero pues... por circunstancias de la vida, por cosas [silencio] ¡no es así! (Dubán, 2015)

La idealización del entorno familiar podría representar una de las causas para que los niños conspiran contra sí mismos: silencian los abusos y maltratos de que son objeto dentro de los hogares y las familias a cambio de ocasionales muestras de cariño o de la posibilidad de contar con un vínculo afectivo. Este fenómeno requiere ser tomado en cuenta en el momento de pensar en cómo asegurar “buenos” cuidados así como en la necesidad de encontrar maneras de monitorear la calidad del cuidado ofrecido y recibido por miembros de las familias (Esquivel, Faur y Jelin, 2012).

El relato de Dora, declarada en adoptabilidad por la ausencia de su madre y la negligencia de su padre para con ella y su hermano, da cuenta de cómo se sobrevaloran los escasos momentos de expresión afectiva en el espacio familiar y se subvalora el maltrato, cuando se este espacio se ha perdido:

[...] odio el Día de la Familia, el Día del Padre, el Día de la Madre. No me gusta, porque me da como envidia, saber que ellos están [...] veo a una familia allá celebrando, que el Día de la Madre, que tonto regalo ¡no! Aunque peor los que sí los tienen y no los aprovechan. Yo les digo eso a las niñas de acá ¡aproveche que usted tiene su mamá! Una niña se puso brava con el papá y le dije, no se ponga brava con su papá porque mal que bien es su papá, yo cuánto quisiera tener a mi papá aquí. Por ejemplo, el día que nos celebraron el Día de la Familia, ella se alejó del papá y se fue para otro lado. Le dije váyase con su papá, porque el día que se muera, usted va a estar llorando y ahí sí lamentándose de todo lo que no hizo este día con él. Si el mío hubiese durado más tiempo, yo hubiese podido trabajar y cuidarlo, igual, él era mi papá, bueno, malo. (Dora, 2015)

Para los participantes del estudio, el cuidado emocional debe ser construido ya que no existe naturalmente y no se obtiene pasivamente. Implica aceptar las limitaciones de sus cuidadores, aprender a convivir con ellas y esperar de vez en cuando la retribución de un abrazo, una

caricia, un momento para compartir:

Estar con mi mamá cuando ella es feliz, o sea, cuando nadie le saca la rabia, es chévere. Por ejemplo, cuando estábamos en la casa, nosotras, yo le decía vamos a ver una película y ella decía hágale, póngala. La veíamos. Cuando no iba a trabajar, a veces se quedaba conmigo y hasta ya por la noche, cuando yo estaba dormida se iba con el novio. (Karen, 2015)

Karen identifica diferentes facetas en el comportamiento de su madre, ligadas a su propio comportamiento, explicitando el carácter emotivo de las relaciones. Que la madre esté feliz, depende del comportamiento de la hija, así es posible compartir actividades que pueden resultar gratificantes para las dos.

Actuar como cuidadores de sus hermanos, madres, padres o abuelos es otra estrategia mediante la cual se puede obtener algo de afecto. Implica asumir otros roles poco reconocidos por la legislación familiar, como por las propias familias; esfuerzos por constituir un nicho afectivo, un refugio donde acogerse en tiempos de soledad y angustia, donde experimentarse como ser de cuidado y a la vez asumir acciones como cuidador:

Yo aquí puedo salir a visitar a mi abuelita. Voy a ver si me dan permiso y voy a ayudarle en unas terapias que tiene donde un doctor, entonces me toca llevarla y cuidarla, ayudarle; es que ella no puede subir un escalón. Le toca alzar el pie, no tiene fuerza en las rodillas, desgaste de los huesos también. Aquí yo tengo mis tres comidas, pero me da tristeza porque yo pienso ¿cómo hace mi abuelita? yo aquí tengo todos los días pollo y ella allá solo tiene un huevito. (Sergio, 2015)

La comprensión de las dimensiones emocionales y afectivas de la familia como espacio de cuidado mutuo, requiere nuevos enfoques donde confluyan otras comprensiones sobre la fragilidad y el potencial de cuidado emocional que constituye a cada uno de quienes la conforman.

2.1. Fracturas en el cuidado

Las reflexiones precedentes en torno al cuidado como condición de humanidad, y a la familia como entorno de cuidado, me permiten identificar fracturas en el cuidado atribuidos a las circunstancias que empujan a los niños y niñas participantes en la investigación a resolver el

problema emocional y práctico de tener que alejarse del escenario familiar y poner su supervivencia por delante.

La supervivencia emocional surge de las tensiones que emergen en el cariño que sienten los niños hacia sus padres y el “darse cuenta” de las situaciones de descuido que se hacen cada vez menos tolerables. Cada uno de los casos de descuido es peor que el anterior, ponen a niños y niñas contra la pared hasta dejarlos sin opciones, lo que con frecuencia desemboca en el abandono del hogar y/o la denuncia.

Para dar cuenta de esta situación, he agrupado a manera de categorías dos grandes fracturas: la primera relacionada con el *cuidado indiferente* que involucra el abandono, la negligencia y la transitoriedad en que se sume al niño entre diferentes miembros de la familia extensa. La segunda cuestiona la virtud del cuidado o *cuidado deformado*, en la presencia dolorosa signada por la violencia, el maltrato o el abuso de los cuidadores.

Para la primera, planteo tres argumentos que dan cuenta de las circunstancias que los niños asocian al origen de su condición: a) cuidado negado, expresado en el abandono parcial o permanente; b) cuidado negligente, atribuido especialmente a situaciones de incompetencia o desidia; c) cuidado inestable, que implica una rotación de niños entre diferentes miembros de la familia extensa, sin que alguien en particular establezca un vínculo que le permita experimentar como ser de cuidado. Para la segunda, transgrediendo la integridad necesaria en el cuidado, trataré la violencia física y el abuso sexual dirigido hacia los niños y niñas participantes, situaciones que enredan los vínculos establecidos con sus padres o cuidadores (figura 15).

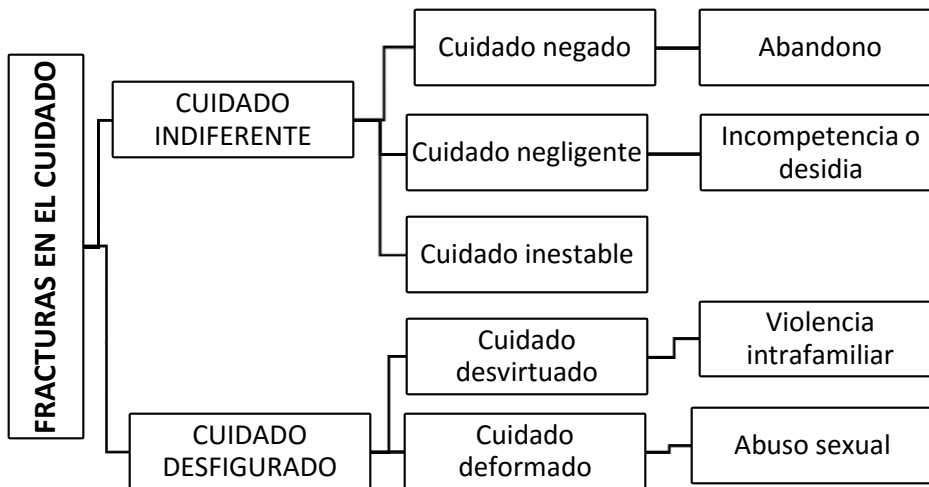


Figura 15. Fracturas en el cuidado familiar de niños y niñas sin cuidado parental

2.1.1. Cuidado indiferente

Con anterioridad a la industrialización, todo el grupo doméstico contribuía al bienestar de las personas que cohabitaban; era difícil saber qué miembro de la familia realizaba cada una de las actividades que hacían posible satisfacer las necesidades básicas del conjunto. A partir del siglo XVIII, el reconocimiento social se centró principalmente en el mercado monetario y el trabajo asalariado, y se restó importancia y reconocimiento social al amor familiar y a la capacidad de cuidado entre sus miembros, por tratarse de una función emocional y afectiva en contraposición a la racionalidad del empleo perteneciente a la esfera pública. Este es el origen de la dicotomía público/privado, que da lugar a que se atribuyan distintos valores a estos espacios y a que los cuidados queden inscritos en las familias y vinculados a la feminidad y a lo doméstico (Martín, 2008). Ideológicamente, esta situación separa la esfera doméstica y la productiva, la doméstica se configura como esfera en esencial privada, en contraposición con la pública (Tronto, 2009).

Esta situación aunada a la idealización del hogar y de la función materna creó la certeza social de que el cuidado de los niños no puede estar en mejores manos que en las de sus madres y/o padres biológicos, lo cual desconoce las no escasas experiencias en las que los padres mismos han sido indiferentes a las necesidades de sus hijos, como es el caso de esta investigación.

La diferenciación entre el abandono, como negación del cuidado, y la negligencia, como una

forma de descuido en el cuidado, deriva de la distinción surgida en la percepción y el impacto emocional que ejerce el abandono como una forma de desapego físico y espacial, y la negligencia manifiesta en comportamientos inconvenientes en relación con la función cuidadora que, ya sea por omisión o acción, no da cubrimiento a las necesidades básicas del niño, aunque se tengan las condiciones para hacerlo (González, 2008).

Cuidado negado: abandono

El abandono, situación de extrema negligencia que lleva finalmente a una separación entre los padres o cuidadores y el niño, es visto como una de las formas en las que se manifiesta el maltrato infantil, en el cual los padres rompen el contacto y los vínculos físicos y afectivos con el niño o niña, descuidan las responsabilidades físicas, psicológicas y emocionales que les conciernen y, en consecuencia, los niños, que se consideran desprotegidos o desamparados, terminan bajo cuidado de terceros o en hogares del Estado (Pineda y Moreno, 2008).

El desapego físico y espacial de los padres o cuidadores es tal vez la principal característica que atribuyo al abandono y que me permite superar la ambigüedad en las definiciones establecidas con respecto a esta situación. Ejemplo de esta imprecisión la constituye la definición del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF):

Una forma de maltrato infantil que se configura cuando los progenitores o representantes legales de niños, niñas y adolescentes no suplen las necesidades que garantizan sus derechos, absteniéndose de proporcionar los alimentos, vivienda y educación o exponiéndolos a actos que atenten contra su dignidad e integridad física.
(Abandono: un delito que se castiga con cárcel, noviembre 22, 2011)

Según cifras del mismo organismo, en el país, durante el año 2015, fueron abandonados 5703 niños; 196 de ellos fueron expósitos, es decir, fueron dejados en lugares como potreros, calles u hospitales (ICBF, 2015).

El abandono como negación del cuidado es atravesado por la identidad, la pertenencia, el parentesco, la socialización y la cultura, presenta, asimismo, diferentes rostros y justificaciones. Para los niños y niñas participantes del proyecto, el abandono incorpora emociones signadas por el dolor y la tristeza que los habitan permanentemente:

A mí me recogieron cuando tenía dos años. Me encontraron abandonado, me entregaron a ICBF y ellos a una madre sustituta [...] hay veces que me da como tristeza, incluso hay veces que he llorado porque es que uno ve los compañeros que hablan con la mamá y con el papá y me da muy duro. La familia es algo que ya no existe para mí, ni en mi cabeza, entonces es mejor no recordar. (Yuber, 2015)

Las imágenes del ser lanzado, ser tirado, ser rebajado, ser despreciado, son asociadas al abandono; en tanto que encontrar, recoger y entregar son acciones de personas transitorias que no crean vínculos afectivos con el “objeto” hallado, del que hay que despojarse con prontitud. De esta forma, la deshumanización del niño no aproxima una sujeción al otro y, por tanto, se encuentra muy distante de posibilitar una relación de cuidado.

La certeza que aparece luego al observar el mundo circundante y las experiencias vinculantes de otros genera en los entrevistados sentimientos de tristeza y soledad que dan nuevos significados a la vivencia. La estrategia es olvidar, ausentarse del recuerdo o anular la imagen para no pensar, para sobrevivir afectivamente en un mundo que lo aleja de sí y de su humanidad.

Resulta interesante anotar que, salvo muy contadas excepciones, para los niños participantes, la condición de cuidador no se asocia con la imagen paterna, que, aunque representa una construcción cultural e ideológica, atravesada por el poder y producto de un determinado desarrollo histórico, solo es reconocida por los niños entrevistados por su función biológica. Más bien, sus padres biológicos son vistos como los principales protagonistas del abandono. La mayoría los desconoce, lo que no sorprende si se tiene en cuenta que en Colombia más de la mitad de los niños nacidos (84 %), son hijos de madres solteras (World Family Map, 2014).

La búsqueda de razones o justificaciones al abandono, derivado de circunstancias ajenas a sí mismos, parece constituirse en una estrategia de supervivencia emocional. Las causas se atribuyen especialmente a la inmadurez, inexperiencia e incapacidad de su progenitor o progenitora:

[...] pero ¡qué se podría esperar de ella si cuando me tuvo tenía mi edad! (Sergio, 2015)

Pues la verdad, pues, a mí me da remordimiento cuando comienzan a hablar de ellos. Mi abuelita me dice que mi papá desde que él era muy pequeño, pues que él tenía

mañas, que [...] pero que entonces, pues como quien dice, yo creo que ellos me botaron porque mi abuelita dice que él se fue de la casa cuando tenía 16 años. Yo llego todo, todo triste y así porque... porque mi abuelita me cuenta las cosas de mi papá y pues, pues yo, aunque no lo conozca, pues, pero entonces ella dice que ella se entera y me cuenta, y pues que él ahora se dedica a robar y eso. (Jhon Anderson, 2015)

También, para la mayoría de las niñas y niños participantes de la investigación, el abandono tiene un carácter parcial que radica en la ausencia temporal injustificada del padre, la madre o los cuidadores, quienes aparecen indistintamente en la vida de los niños sin que se busque una alternativa formal de protección; sea durante lapsos cortos (cotidiano) o muy largos (meses o años) que van dejando un rastro amargo en las emociones. Al parecer, se espera revertir la situación en algún momento futuro por lo que se asume que “alguien”, “algún” otro miembro de la familia, los cuide mientras tanto:

Ya va para un año y medio que no sé de ella, igual que en Miraflores. En Miraflores la vi qué, dos meses no más; en tres años seis meses, en tres años, o sea, dos años y medio que no la vi. Y ahora ya va otra jornada de un año y medio que no la vi, solamente falta un añito pa' que los cumpla [ríe] y le hago la fiesta y todo, así no esté [ríe]; me dice, aquí está su regalo del abandono, se cumplieron otros dos años y medio [ríe] repite igual y a los dos años y medio se le hace la fiesta del abandono [ríe]. [...] Como a mi papá, solo lo he visto una vez al año. Mi papá me quiere re-harto [hace una mueca], solo nos hablamos por celular y ¿sabes cuántos años llevo yo viéndolo? de seis años, dos veces, abrazándolo ¡dos veces! No, como ¡cuatro veces! (Sergio, 2015)

Así, el ideario de la familia única, para toda la vida, se traslapa en un ir y venir entre diferentes familias temporales o entre formas de convivencia no familiares que coexisten en una creciente diversidad de posibilidades (Beck y Beck, 1998). Una de ellas es la familia extensa con la cual, de acuerdo con el Mapa Mundial de la Familia, viven el 11 % de los niños en Colombia (World Family Map, 2014).

Aunque las cifras oficiales que relacionan la situación de abandono permanente se enfocan

en niños entregados en adopción⁴, por razones de pobreza o violencia social (Unicef, 2010), esta situación no representa el caso de los participantes, quienes dan cuenta del abandono como un proceso paulatino derivado de motivaciones del individuo adulto (padre o madre) con respecto a su propia vida, en un proceso de individualización relacionado con su biografía personal que se desliga de los modelos y seguridades tradicionales (en este caso las relaciones de pareja, el matrimonio, la familia), de controles ajenos y de las normas morales generales (Beck y Beck, 1998); como se establece en la narración de Iván:

Nosotros vivíamos con mi mamá en los Sauces, yendo para la Pradera. Mi mamá desde un tiempo conoció a un señor y fue alejándose de nosotros [somos siete hermanos, yo soy el segundo de abajo para arriba] seis hombres y una mujer. A mí me sigue otro hermano y luego sigue mi hermana.

Al principio todos vivíamos con mi mamá, pero después ella conoció a un señor. Mi mamá iba a hacer oficio en las casas. Nosotros mientras tanto estudiábamos y arreglábamos la casa y eso; luego ya mis hermanos mayores ellos se salieron de estudiar y empezaron a trabajar para ayudar ahí en la casa. Después mi mamá ya dejó de ir a la casa. O sea, ella cada vez, cada día no volvía más a la casa, o sea, un día ya no volvió más y ya. Nosotros seguimos normal, pero ya a mis hermanos les tocó seguir trabajando [...].

Cada uno tenía su oficio, a mí me tocaba tender las camas y así. El mayor dijo cómo íbamos a hacer y todos hicimos caso. Como cocinábamos en estufa de leña a mi hermano y yo, él y yo, teníamos que ir a traer leña a la carpintería de allí. Mi hermana cocinaba y mi hermano José también. Aunque mi hermano, el que me sigue a mí, casi siempre se la pasaba por ahí de vago, sin hacer nada. Normalmente mi hermana le decía que arreglara la casa, pero no, nos dejaba a nosotros, a mi hermana y a mí.

Donde vivíamos era como una vecindad, entonces estábamos ahí. Todas las casas eran cerquita, estaban mis tíos, a veces nos ayudaban, pero de a poquito no más. No

⁴ Lo cual también presenta dificultades, ya que según cifras del ICBF, de las 2877 solicitudes de adopción que se han hecho por los cónyuges o compañeros permanentes residentes en Colombia conjuntamente, de 2005 a 2015, solo se han entregado en adopción 1832. De igual forma, de las 13 598 solicitudes hechas por cónyuges o compañeros permanentes en el exterior solo se han entregado en adopción 5547 menores. La dificultad radica en la Sentencia T-844-11, que, de acuerdo a lo dispuesto en el Código de Infancia (art. 56) en concordancia con el Código Civil (art. 61), ordena realizar la búsqueda de la familia extensa de los niños, niñas y adolescentes hasta el sexto grado.

podían así como cada ratito. Para reclamar las notas en la escuela ahí si le tocaba a mi hermana, o antes, le decíamos a mi mamá y ella iba. Ya mi hermano mayor le había dicho, le estábamos diciendo cada ratito que no fuera irresponsable con los hijos, pero ya después lo aceptamos y dejamos que ella se fuera. Ella no quería volver porque nos cambió por el señor que conoció ¡Se enamoró!

Así duramos como unos tres años. Ya después mi hermano mayor ya conoció a una novia, conoció a una chica y ya se fueron a vivir juntos y tuvieron una hija y él ya se separó de nosotros también. Ya casi quedaba solo mi hermana [...]. Moisés (el que me sigue a mí) se había ido para Yopal; mi hermano el que le seguía a mi hermana, también se había ido para Yopal. Allí se fueron a trabajar. Mi hermano José trabajaba en un lavadero de carros y mi hermano Daniel también. Pero mi hermano Daniel ahorita está en el ejército. Lo cogieron desde allá al ejército, quedamos mi hermana Sara, Carlos y yo; los dos menores y mi hermana.

Y ya, Sara nos cocinaba y nosotros arreglábamos la casa. Nos la pasábamos normalmente por ahí con nuestros primos jugando o por ahí, pasando el tiempo. Entonces ya quedamos nosotros tres y mi hermana ya estaba como cansada y ya empezó a decirle a mi hermano que nos apoyara y a mi mamá que nos apoyara, pero no podía.

Antes de que mi mamá se fuera, mi hermana Sara había demandado a mi mamá al Bienestar Familiar por abandono y estuvo como un año en el Divino Niño Jesús, en el hogar. Mientras ella estaba allá, nosotros estábamos con Daniel, José y Álvaro, en la casa. Cuando ella salió, se formó un problema del siglo veinte, entonces a ver si Sara podía salir, pero entonces ya Sara no quería volver allá [Hogar Divino Niño]. Entonces ya todos estábamos ahí, pues ya todos habíamos aceptado la realidad que mi mamá se había ido.

Después, una profesora de una fundación, la Fundación Tierra de Vida, pero ya se acabó. Esa fundación nos apoyaba, pero ya la cerraron y entonces ahí ya quedamos sin recurso alguno para que nos protegieran. Ya esa profesora, faltaba poco tiempo para cerrar esa fundación, la profesora dijo que mejor nos viniéramos para acá [Fundación Baudilio Acero], porque ya sin la fundación quedábamos casi sin apoyo para comer. La profesora ya nos había comentado de esto, que nos viniéramos para acá, hace como un año atrás.

Yo le dije a mi hermano menor que nos viniéramos para acá porque en la casa ya no, ya no teníamos función ahí, ya no, ya no podíamos estar ahí. Mi hermano dijo que no, que esperaríamos a ver qué. Yo le dije a mi hermano porque ¡ya estábamos como muy des apoyados! Yo no conocía, pero como la profesora ya nos había dicho qué era, nos vinimos para acá.

Mi hermano y yo fuimos un día hasta donde mi mamá con la profesora y hicieron una reunión ahí entre nosotros. Mi mamá fue hasta el Bienestar Familiar con la profesora y nosotros dos y empezamos a charlar ahí que nosotros nos veníamos para acá y que si seguro que se quieren venir para acá y nosotros decíamos que sí. Mi mamá ese día lloró, pero no sé por qué motivo si ya nos había abandonado. (Iván, 2015)

El relato de Iván revela circunstancias emergentes en la negación del cuidado que permiten entender el abandono como un proceso gestado en las relaciones familiares, en el que convergen tanto las luchas internas de quien abandona como emociones encontradas de quienes son abandonados. Algunas de esas circunstancias son las siguientes:

- Una experiencia de convivencia previa donde cada uno de quienes conforman el grupo familiar desarrolla alguna acción de cuidado que lo vincula a los otros, lo hace parte de algo, le da un lugar en un contexto físico y social, y le permite identificarse como mayor o menor que, y como hombre o mujer con unas tareas y funciones, con unos roles sociales. En otra perspectiva, se ha establecido que en las familias negligentes ningún miembro adulto asume la responsabilidad en las tareas de organización doméstica (Crittenden, 1988). En este sentido, el abandono es precedido por conductas negligentes en los hogares de origen, donde la realización y el reparto de las tareas domésticas son realizadas por los menores (Moreno, 2002). A diferencia de lo expuesto por algunos autores, desde el punto de vista de los niños, estas son formas de organización familiar que les dan un lugar en el grupo.
- La angustia⁵ que origina el rompimiento progresivo en una relación de cuidado preliminar centrada en una figura de poder, en este caso la madre, sujeta a causalidades cuyo origen

⁵ No es distante este término del planteamiento heideggeriano sobre la angustia como un modo de estar en el mundo: “No queda asidero ninguno. [...] Solo resta el puro existir en la conmoción de ese estar suspenso en que no hay nada donde agarrarse” (Heidegger, 2000, p. 51).

radica en la búsqueda personal de otros satisfactores que no están presentes en el escenario social que se comparte. Son muchas las narraciones donde se hace referencia a un nuevo vínculo afectivo (otra pareja) por parte de la madre, que rompe con el lazo emocional con sus hijos. Sorprende que, a pesar de la frecuencia de esta situación, sea un tema tan poco estudiado.

- La esperanza de cambio, cada vez más difusa, acompañada por la imposibilidad de detener un proceso de fragmentación del grupo, en el que la mayor parte de sus miembros se vuelca en búsquedas personales externas.
- La desesperación que da lugar a la denuncia basada en una idea sobre los derechos de los niños, incorporados socialmente, ya sea por los medios masivos de comunicación o por informaciones aisladas percibidas en diferentes contextos sociales, en el supuesto de fuerzas exteriores y superiores, que obliguen a mantener el nicho familiar.
- La frustración derivada de la consecuente medida de protección hacia el niño o la niña denunciante, que lo aleja de su contexto familiar contrariamente a lo esperado (lograr la reunificación familiar), lo cual genera aún más angustia en quienes permanecen allí. Por lo general, se toma la decisión de notificar una situación de desprotección cuando es muy evidente, recurrente y grave, lo que “supone en numerosas ocasiones la separación inmediata del menor de su núcleo familiar, y por tanto, la imposibilidad de realizar un trabajo con toda la familia” que posibilite su reunificación (Moreno, 2002, p. 147).
- Derivado de la impotencia, la aceptación de la realidad de abandono y el reconocimiento de su condición, se manifiesta el dolor que supone la imposibilidad de mandato sobre lo que se consideraba propio.
- La búsqueda de otras fuentes de cuidado que les sitúa como extraños y peregrinos en el mundo de la vida, con el miedo derivado de la necesidad incesante de acumular seguridad, construir estabildades y regularidades, y la exploración de asideros que les permitan constituirse nuevamente como parte de algo.

Angustia, desesperanza, frustración, impotencia, inestabilidad, constituyen las emociones con que los niños participantes abandonados impregnan la cultura afectiva de su primera relación con el mundo.

Las razones que exponen los participantes podrían relacionarse con los procesos de individualización (Beck y Beck, 1998) de sus progenitores, si se tiene en cuenta el desligue con la norma social referente a la maternidad, la paternidad y su rol familiar frente a la búsqueda personal de relaciones afectivas (Beck, 2002), donde los seres humanos rompen y entran en nuevas relaciones. Los siguientes textos dan cuenta de ello:

Vivimos seis meses ahí y mi mamá se desapareció. Llegó mi abuelita y mi mamá se desapareció con ese *man*. Creo que ese *man* si le debió, sí la hizo gozar o yo no sé qué, porque yo no sé qué le gustó de ese *man*, se lo juro, que nunca había visto a mi mamá con un tipo así tan, tan ¡mala maña! (Sergio, 2015)

Niñas y niños también identifican como abandono situaciones derivadas del contexto social, que inciden en las decisiones tomadas con respecto a su cuidado y que confluyen en la desintegración familiar, entendida esta “como un conjunto de personas que no forman un grupo, aunque estén unidos por vínculos de consanguinidad lo cual genera el incumplimiento de sus funciones” (Velásquez y Fuentes, 1989, p. 17), especialmente aquellas relacionadas con el cuidado emocional de los hijos.

Una de las situaciones se refiere a las oportunidades laborales que se presenta como alternativa inicial para “dejar viviendo solos” a los hijos menores de edad en otra ciudad y el subsecuente abandono, como parece ser el caso de Astrid y sus hermanos:

Vivo con mi hermana y mi hermanito porque mi mamá se fue a vivir con mi papá en Yopal y yo me quedé viviendo con mi hermana que es la mayor; con ella es con la que convivo todos los días y siempre estoy con ella y el mayor tiempo la paso con ella. [...] Mi mami se fue tras de mi papá, se fue y me puse muy triste y yo lloraba mucho porque estaba pequeña, pero entonces, ya los entiendo porque tuvieron que irse a trabajar y yo me quedé estudiando ¡pero después no volvieron! Mi hermana es trabajadora, es juiciosa, comparto más tiempo con ella y me gusta mucho lo que ella hace. Mi hermana me pregunta cómo estoy... cómo me ha ido, si ya hice las tareas, cómo me fue con los profesores; así hablamos del día cotidiano. Tengo un hermanito pequeño, tiene dos añitos, Santiago, es mi consentido, es muy lindo. De mi hermana he aprendido amor, respeto, cariño; y mis papás, como no hablo con ellos[...]. Sí, mi hermana es muy linda y muy bonita conmigo y me da muy buen ejemplo. (Astrid, 2015)

El relato de Astrid muestra cómo las familias se desenvuelven entre tradiciones y responden a las nuevas condiciones de la sociedad moderna, donde se reproducen formas de vida tradicionales y se desarrollan nuevas formas que buscan llenar el vacío originado en el abandono de uno de los padres o de los dos, sin recurrir a las alternativas de protección que ofrece el Estado. La presencia de la familia como fuente de recursos para afrontar las contingencias de sus miembros y de relaciones de reciprocidad se yuxtapone con nuevos deseos de independencia y con la emergencia de nuevas pautas morales (Castilla, 2009).

Los cambios en las condiciones laborales y la mayor participación de la mujer en la fuerza laboral, las obliga, si son madres, a recurrir a otras fuentes de cuidado infantil, en este caso, la hermana mayor. Se develan formas en las que algunas personas encuentran soluciones biográficas a contradicciones sistémicas en las que tienen que vivir. Desde la perspectiva de Astrid, así como la de algunos otros de los niños participantes, la motivación de su madre radica en dar prioridad a su relación de pareja sobre el cuidado de sus hijos.

Así, las figuras vinculares no son siempre aquellas que satisfacen las necesidades fisiológicas, como alimento u otros cuidados físicos, sino aquellas con las que se interactúa en el mundo cotidiano y con quienes se generan vínculos, incluso con otros de su misma edad o apenas mayor; lo fundamental es que sea una compañía constante en su vida y que responda a sus señales (López, Lozano, Moreno y Plata, 2013).

La negativa de Astrid a hablar conmigo como adulta refleja la inquietud y el temor a que la situación sea reportada al ICBF por prevenciones relacionadas con la ampliación de la dispersión familiar y por la esperanza de que sus padres en algún momento retornen al hogar; al denunciar se perdería el vínculo.

De otra parte, derivadas del conflicto social que vive nuestro país y el desplazamiento forzado ligado a la confrontación armada, muchos niños y niñas han visto fragmentados o disueltos sus hogares ya sea por haber perdido a uno o ambos padres o haber tenido que separarse de ellos (Rubiano, 2004). Aunque el departamento de Boyacá no es señalado como región donde tienen lugar el desplazamiento forzado (Corporación Jurídica Yida Castro, 2013) sí es considerado sitio para el retorno de las personas que han sufrido esta condición en otros lugares del país, afectados en su composición familiar y expuestos, a la vez, a situaciones de abandono y maltrato:

Yo tenía tres años y mis hermanas cuatro meses cuando mi papá, mis hermanas y yo tuvimos que salir del Caquetá por un asunto con la guerrilla. Mi mamá nos abandonó a esas edades y a mi papá la guerrilla lo quería matar porque el raspaba coca. Entonces nos obligaron a salir; la amenaza era que nos mataban si nos quedábamos allá. Y a mi mamá, creo que la cogieron porque sinceramente no creo que se haya ido por su voluntad. Cuando llegamos a Coscuez, Boyacá, pues entonces me registraron en Tunja, Boyacá, que porque mis papeles se habían perdido, entonces tocaba cambiar el registro y todo eso; lo mismo le pasaba a mis hermanas, mejor dicho, el único que tenía papeles era mi papá.

Nosotros nos fuimos directo a Coscuez, Boyacá, eso es cerca de Santa Bárbara y Otanche, la zona de esmeraldas, es muy complicado vivir ahí, además que hay muy poco dinero, o sea, por allá no se consigue fácilmente el dinero y para conseguir alimento también es complicado, sí, es muy complicado el sitio esmeraldero. Crecimos allá. Yo no me acuerdo de nada del Caquetá, ni de nada, sé de esa historia por mi papá y por los amigos de mi papá, que son muchos por cierto y porque son muchas las personas que dan testimonio de que es verdad. (Lorena, 2015)

El relato de Lorena me permite inferir que la justificación del abandono por causas externas al grupo familiar, lo que generó la ausencia materna, posibilita su sobrevivencia emocional y justifica también el abuso posterior del padre hacia ella y sus hermanas. Aunque más adelante abordaré el mismo caso para señalar la distorsión del cuidado, valga señalar en este apartado cómo se entrelazan diferentes circunstancias, sociales, políticas, económicas, geográficas, en profundos conflictos emocionales que marcan las relaciones de cuidado enfocadas en una sola persona.

El abandono es cuestionado, no pudo haber voluntad propia para su ejecución, las circunstancias obligaron a las personas adultas (la madre) a tomar esa decisión y las amenazas de muerte apremiaron a su padre a dejar el territorio y buscar alternativas en otro lugar. Esta situación permite incorporar los argumentos para el abandono y el abuso; estrategia emocional que contribuye a sobrellevarlo e incluso a admitirlo durante un tiempo.

En la perspectiva de los niños y niñas participantes, el abandono como negación del cuidado es visto como la priorización de las necesidades afectivas y/o laborales por parte de sus padres (cuando son conocidos) sobre la función de cuidado que representa el vínculo familiar. Entre

tanto, el abandono expósito, que deja un enorme vacío sobre el que prefieren no hablar, como si hacerlo convocara el dolor jamás ausente, no permite encontrar razones o motivaciones que expliquen la ausencia de amor hacia ellos.

Los otros abandonos, aquellos en los que los lazos familiares se fragmentan una y otra vez entre ires y venires, en expresiones ambivalentes de cariño que impiden el rompimiento afectivo, caracterizan aún más las experiencias de los participantes, quienes no en pocas ocasiones deben asumir roles de cuidado, no esperados en su condición, ya sea hacia sus hermanos, sus propios padres o acaso los inestables cuidadores asignados informalmente. En apariencia, bajo el cuidado de sus padres, pero en realidad ignorados y menospreciados, niños y niñas intentan sobrellevar esta situación por el temor a la institucionalización, que de una u otra forma sellaría la desvinculación afectiva con su familia de origen.

Cuidado negligente

Para entender la diferenciación que propongo entre el abandono, como negación del cuidado, de la negligencia, como una forma de incompetencia en el cuidado, es necesario asumir que la negligencia tiene que ver con el comportamiento o actitud del cuidador que por omisión o acción no cubre las necesidades básicas del niño, aunque tenga las condiciones para hacerlo. La negligencia a nivel socioemocional tiene que ver con una vigilancia deficiente, descuido, privación de alimentos, incumplimiento de tratamiento médico, impedimento de la educación, así como actos destructivos y amenazantes que afectan el desarrollo psicológico (González, 2008). De esta forma, la negligencia en los cuidados involucra la dimensión afectivo-relacional, referente al bienestar emocional e irreductible a momentos o tareas concretas y preestablecidas (Pérez, 2006).

Mi mamá falleció cuando yo tenía cinco años. Mi hermano era dos años mayor que yo. Desde que ella falleció, mi papá se degeneró, se empezó a emborrachar, porque en el mismo año murió mi abuelita, mi hermana y mi mamá; entonces a mi papá le dio durísimo, aunque él ya era de edad en ese tiempo, él tenía como cincuenta y algo de años [...]. Nosotros éramos muy degenerados en ese tiempo, porque mi papá trabajaba en la cárcel, en el INPEC, se salió y ya estaba recibiendo pensión, pero cada vez que le daban la plata, él se la gastaba en cerveza y cigarrillos y de ahí no salía; a él se le olvidaba que debía gastar en servicios y en mercado. Cuando se gastaba toda

la plata y no quedaba para nada, nos cortaban los servicios a nosotros, entonces él sacaba fiado en una tienda y nosotros comíamos de lo que sacábamos fiado; hubo un momento en que no le fiaron más, le dijeron que como no pagaba; entonces a nosotros nos tocaba a veces no comer nada o pedirle a la gente o pedirles a los vecinos que si tienen pan o algo para comer. Cuando no estaba tomado era a veces chévere, a veces era normal, que, si quieren ir al parque, vamos los tres o eso, pero eran muy pocas las veces. Hubo un momento en que mi papá se gastó todo ¡todo!, o sea en un solo día se lo gastó, entonces nos cortaron todos los servicios ¡todos! pues lo único que quedaba en el mercado era papas, no quedaba más.

Hasta hace poquito me enteré que una vecina era mamá sustituta y ella una vez, se quedaba pendiente qué nos pasaba porque él llegaba tarde, o sea, mi papá se iba a tomar, nos dejaba con candado y nosotros nos salíamos por la ventana a jugar o así, con los amigos. Sentíamos cuando iba a llegar, era como un sentimiento, decíamos: “Ay juemadre, mi papá va a llegar”, y, entonces, “vámonos”. Entonces la señora se dio cuenta y le golpeó en la casa a mi papá y le dijo que nos iba a invitar a almorzar, esa vez nos llevó, nos arregló, regaló ropa, nos bañó, nos vistió, entonces desde esa vez nos la pasamos con ella.

Nosotros estábamos estudiando, mi papá nos tenía estudiando, pero mi hermano y yo éramos muy vagos y no nos gustaba ir a estudiar; o sea, decíamos, sí nos vamos a ir a estudiar y nos íbamos, pasábamos por el lado del colegio y no entrábamos al colegio y nos íbamos para el parque a jugar, solos, porque nuestros amigos sí estudiaban. Entonces, salían de estudiar y nosotros nos colábamos entre los que salían de estudiar y así.

Un día mi papá salió a tomar, porque tenía esa costumbre fea y nos dejaba ahí solos; ese también fue el día que nos llevaron al Bienestar. Mi papá se había ido, entonces llegaron unas doctoras del Bienestar y nos dijeron “¿dónde está su papá?, ¿se encuentra su papá en la casa?” Nosotros: “No, él salió”. Nos dijeron: “Ah ¿nos pueden acompañar allí? ya los traemos, no los demoramos”. Entonces nosotros: “No, porque mi papá nos regaña”. Entonces dijo: “No, yo no los demoro”, entonces nos llevó en carro hasta el Bienestar y nos entrevistaron y después nos devolvieron a la casa. Fue una mujer la que nos entrevistó. Al comienzo estábamos asustados, pero ya después no. Bueno, nos preguntaron qué nos hacía mi papá, nosotros le contamos que nos pegaba, o sea, todo lo que había pasado, porque nosotros también estábamos

cansados de que mi papá nos pegara por todo, es que, hasta porque se regaba un tinto ¡pum! ya nos botaba la olleta por la cabeza, nos pegaba, todo.

Bueno, la doctora nos fue a dejar en la casa, la puerta estaba abierta y mi papá estaba borracho, tirado en el piso, él la embarró, porque al verlo así, ellas dijeron: “¡Ah ya, ese es el ejemplo que les da!”.

Entonces una compañera del colegio, mi mejor amiga de la época, dijo: “Vamos a estudiar que hoy es el día del amigo secreto”, y yo le dije: “Pero es que yo no tengo plata para dar el regalo que me tocaba”, entonces me dijo: “No importa, vamos que allá nos van a dar de comer”; entonces, como no teníamos qué comer en ese tiempo, yo dije “¡claro!” a uno le dicen comida y uno ¡fuff! Entonces nosotros, mi hermano dijo: “No, yo no voy, yo voy y la dejo, pero es que yo no quiero entrar al colegio”. Yo le dije: “Bueno”. Entonces yo entré y me llevaron al salón. Mi hermano me dejó en el colegio y se fue para la casa. Yo entré al salón y después me mandó a llamar la directora y me dijo: “No, es que la necesitan las directoras del Bienestar”, yo le dije: “¿Para qué?” Y me dijo: “No, para una pregunta no más”, yo le dije: “¡Ah, bueno!”, entonces me subieron a una camioneta y me llevaron.

Cuando llegamos a la oficina Bienestar, estaba una señora sentada, yo dije: “Tan raro, ¿esta señora quién es?”, cuando me dijeron: “No, es que vimos su caso y ahora usted va a ir con esta señora”. Lo primero que pensé fue “¿por qué?, ¿qué pasó?” O sea, de un momento a otro me dijeron, no, ahorita vamos por sus cosas al colegio, pero por ahorita se va con esta señora y yo, bueno. Entonces me fui con ella.

Ella me dijo: “Hola, mi nombre es tal... soy una mamá sustituta, vas a estar conmigo, no sé hasta cuándo, mientras el Bienestar diga o mientras se arreglan las cosas con tu familia”. Yo, bueno. Me fui para la casa de ella, ella tenía una hija ya grande y ahí me quedé con ellos.

Como a los dos días mi papá llegó al Bienestar que qué pasaba y se puso a llorar porque me habían quitado de él. Y a pelear que lo dejaran otra vez y le dijeron que no, que ya no. Entonces mi hermano duró más tiempo con mi papá, como uno o dos meses más con mi papá.

Bueno, es que somos como siete hermanos, mi hermano, hermano, fue con el que yo viví chiquita, porque mi papá tuvo tres hijos aparte y mi mamá tuvo otros dos hijos aparte. Los tres de mi papá han vivido en Bogotá siempre, y los otros dos de mi

mamá, viven en Sogamoso. Mi papá siempre estaba era con nosotros.

Mi hermana me envió una carta diciéndome que mi hermano desde que me habían sacado a mí, mi hermano no hacía nada, que mi hermano no quería estar si yo no estaba, que no le hacía caso a mi papá, que no le hacía aseo a la casa, que se había vuelto, o sea ¡nada! Entonces el Bienestar fue y sacó a mi hermano de la casa, se lo quitó también a mi papá. Y mi papá se puso mal y se empezó a enfermar desde que nos alejaron de él, se enfermó. (Dora, 2015)

Aunque la negligencia es considerada una de las formas de abandono caracterizada por la ausencia indebida o una falla intencional (despreocupación) de los padres o tutores en satisfacer las necesidades básicas y emocionales del niño, para Dora, como para otros niños, estos “olvidos” son precedidos por justificaciones de circunstancias que crean dificultades emocionales en el cuidador adulto para asumir el cuidado de su(s) hijo(s).

Para las entidades responsables de proteger al niño, esta situación representa una dificultad a la hora de establecer claramente cuál es el límite para considerar una situación como maltrato por negligencia o como maltrato por abandono físico y, en consecuencia, “poder juzgarla, dentro del marco legislativo en materia de protección de menores, como situación de riesgo o desamparo” (Moreno, 2002), además de determinar los procedimientos más apropiados para hacerlo.

Como lo percibe Dora, el maltrato por negligencia sería consecuencia de actuaciones inconvenientes de los progenitores o cuidadores, ante las necesidades físicas, psíquicas, sociales e intelectuales del menor a su cargo y propio de familias donde existen unas necesidades adicionales prioritarias de carácter consciente o inconsciente (Martínez y De Paúl, 1993) que dificultan apropiar las necesidades de los demás (Tronto, 2009).

Al respecto, la ética del cuidado, al plantear la importancia de las relaciones entre el Yo y el Otro para la sostenibilidad de la vida, no solo toma en consideración las particularidades de los individuos, considerados interdependientes, sino también los detalles de la situación concreta en la que se encuentran y que llevan a actuar de una forma u otra, considerando algo como justo o injusto. Al mismo tiempo, al interpretar el mundo como una red de relaciones donde el uno depende del otro, la ética del cuidado reconoce la responsabilidad que cada uno tiene hacia los demás y la define como un deber moral de actuar ya que no hacerlo podría ser

inmoral (Cerri y Alamillo, 2012), sean estos individuos cercanos o no y sean concebidos como frágiles o no (Saillant y Gagnon, 2001).

A continuación, establezco algunos aspectos comunes que acompañan las conductas negligentes por parte de los cuidadores y dan cuenta de las atribuciones emocionales que representan para los participantes:

- Una situación detonante, casi siempre signada por la pérdida de uno de los miembros de la pareja que ha conformado el núcleo familiar, ya sea por muerte, separación o abandono. Esta circunstancia genera el descuido de la propia persona caracterizado en comportamientos asociados al consumo excesivo de alcohol y/o aislamiento. Al respecto, una de las funcionarias del ICBF entrevistadas señaló que son pocas las denuncias que se presentan asociadas a circunstancias relacionadas con negligencia por parte de los padres biológicos cuando estos existen. La presencia de los dos padres biológicos no es un indicador que se tenga en cuenta para aplicar medidas de protección; cuando se presenta, consiste solamente en llamados de atención a los padres o cuidadores; además, con frecuencia, son las peleas y el consumo de alcohol por parte de la pareja los que suelen generar comportamientos negligentes hacia el hijo.
- Conductas ambivalentes con respecto a los niños y su cuidado, en las que confluyen el maltrato y, luego, por remordimiento, compartir espacios de interacción emocional que recrean el vínculo afectivo. Estos comportamientos constituyen un factor de riesgo poco tenido en cuenta por los organismos de protección, son propios de situaciones de maltrato infantil que se prolongan en el tiempo y no solo eventos aislados. En la mayoría de los casos, se trata de situaciones mucho más sutiles en las que se transmite al niño la inseguridad, el no cubrimiento de necesidades y la desatención (Rodríguez, M., 2003).
- Abandonos parciales y reiterativos que de alguna forma garantizan libre albedrío a los niños para tomar decisiones propias como ir o no ir al colegio y escaparse a jugar. Aunque se reconocen las limitaciones, esta situación podría ser una de las razones por las que no son los niños quienes denuncian a su cuidador. De ahí la importancia de articular esfuerzos entre las instituciones educativas y los centros de protección en cuanto a reportar ausentismo escolar como un posible indicador de negligencia en el cuidado.
- La intervención de algún miembro de la comunidad, en este caso una vecina a quien Dora

atribuye una característica especial: ser madre sustituta, o en ocasiones una docente de la institución educativa. Estudios señalan que en el abandono físico las relaciones sociales de los cuidadores son escasas, incluso nulas, en razón de que los padres, madres o cuidadores tienden a mostrarse reticentes a la hora de pedir ayuda a personas cercanas, ya sean estos vecinos y/o amigos (Moreno, 2002). La causa de ello puede ser que el cuidador negligente no desea que su comportamiento sea divulgado y mucho menos denunciado, y rechaza relaciones sociales bajo el argumento de que su vida familiar es privada y nadie debería entrometerse. También las maestras entrevistadas relatan cómo ellas atienden esta situación: citan a los padres, regalan a los niños ropa, útiles o, en ocasiones, comida; pero cuando deciden denunciar el comportamiento negligente de los padres o cuidadores, reciben amenazas o enfrentan otro tipo de problemas.

- Los procedimientos seguidos por los organismos de protección se caracterizan por confirmar una situación para tomar la medida; más que en consultar la opinión de los niños con respecto a las decisiones que les atañen. Estos solamente son alentados a denunciar la situación negligente. La situación demuestra que la unidad familiar, aunque autónoma, requiere de la supervisión y la intervención puntual de los servicios sociales para afrontar una determinada situación (Moreno, 2002), sin este acompañamiento la amonestación no tendría el efecto deseado.
- Desde el punto de vista de los niños, la medida de protección presenta algunas consecuencias que podrían ser vistas como más perjudiciales que la negligencia denunciada. En este caso, esas consecuencias son las implicaciones emocionales de la separación tanto para su hermano y su padre como para Dora misma. Cobra, entonces, gran relevancia la urgencia de generar estrategias de educación e intervención familiar que prevengan su desintegración y la carga emocional que involucra.

Las relaciones intrafamiliares, en cuanto construcciones sociales e históricas, adquieren diferentes significados a causa de los comportamientos negligentes de padres y madres. Los conceptos de *paternidad* y *maternidad*, en cuanto constructos y categorías autónomas compuestos por discursos y prácticas sociales enlazadas al orden biológico en articulación con lo simbólico, quedan cuestionados por las constricciones culturales y materiales que caracterizan las relaciones familiares (Palomar, 2005).

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los aspectos que más se destacan en los comportamientos negligentes de los cuidadores es lo atinente a las relaciones de pareja. Desde la perspectiva de los participantes, las relaciones en las familias se tornan conflictivas por relaciones de parejas inestables que conllevan a la búsqueda de nuevas parejas, con lo cual se involucra a los niños y niñas en un proceso de desintegración. El rompimiento de la unidad transforma los roles que asumen sus integrantes y esto genera el quebrantamiento de la unidad familiar y la insatisfacción de las necesidades primarias que requieren sus miembros (Cobos, 2009).

En este sentido, las historias personales de las madres y padres comparten características comunes a la situación familiar de Colombia, expuesta en el mapa mundial de la familia: el 35 % de los adultos en edad reproductiva (18 a 49 años) cohabitan; de ellas, ninguna pareja corresponde al 20 % de la población de casados(as) (ni lo estuvieron en algún momento de su vida).

La cohabitación no es permanente, los conflictos y cambios de pareja se dan una y otra vez, se conforman nuevos hogares con hijos de distintos padres o se convive con otros miembros de la familia extensa. En estos casos, es especialmente la actitud de la madre abandonada la que más suscita en los niños sensación de descuido o despreocupación por su cuidado:

Con mi papá no he convivido ni pienso convivir. Con mi mamá me trataba mal. Bueno realmente a ella no le importaba si estábamos en la casa, podíamos salir o entrar a la hora que quisiéramos, mejor dicho, no nos ponía límites en nada. (Paola, 2015)

Los participantes también asocian los comportamientos negligentes del padre, la madre, el cuidador o ambos a los problemas de pareja generados por el consumo de alcohol, que coincide con los altos índices de consumo en el departamento. Como se señala en el Análisis de la Situación de Salud (ASIS), Boyacá es uno de los departamentos con mayor consumo de alcohol en el país. Allí, cuando se consume, persiste la intención de embriagarse y una relación directa con situaciones de riñas y violencia intrafamiliar (Gobernación de Boyacá, Ministerio de Salud de Colombia, 2011).

Las consecuencias del descuido originado por el consumo de alcohol de sus padres o cuidadores van más allá de no contar con alimento, vestido o servicios en la vivienda, además

el niño o niña pasa a ser aislado de su vida, se convierte en objeto de su indiferencia, su ausencia, o su agresión.

La ambivalencia en el comportamiento de la madre es una de las características que de alguna forma posibilitan la supervivencia emocional, asirse de la esperanza del afecto que ha desdibujado el consumo de alcohol o los problemas de pareja. Una tarde de domingo en un parque, compartir un helado, ver juntos la tele, son recuerdos que se instauran profundamente como legado del vínculo afectivo con su cuidador:

Una vez estaba con mi mamá, sin mi padrastro y mis hermanos, nos fuimos para Morcá, nos montamos en una llama y nos caímos, ese día fue muy chévere, compartimos en familia, disfrutamos un buen momento y fue el mejor rato que yo pasé. Creo que ha sido uno de los mejores momentos de mi vida a pesar del daño que me causaron y me siguen causando. (Dubán, 2015)

El libre albedrío facilita el cuidado negligente, es quizá una de las fortalezas para la supervivencia emocional de los niños participantes que emerge del caos vincular en que se da el crecimiento. La posibilidad de tomar decisiones con respecto a qué hacer, que actividad realizar, de decidir sobre los propios afectos, podría ser vista en algunos momentos como una especie de libertad:

Bueno es que yo me escapé hace, ya iba para dos meses, casi para dos meses de salirme de la casa, entonces yo me salí; o sea, me agarré con mi mamá porque es que yo tengo novio, el problema es que él antes fumaba marihuana, entonces, pues no sé; siempre he sido una de las personas que ve a una persona triste o llorando, o que está fumando por algún problema, que esté mal, siempre le hablo. Entonces yo le empecé a hablar y él se enamoró de mí; entonces, me pidió el cuadre y yo le dije que sí. (Karen, 2015)

Cuando conversábamos con uno de los niños participantes en la investigación sobre las características de algunos de sus compañeros de colegio, decía que la vida de ellos era aburrida porque no podían salir cuando querían, sino que estaban sujetos al permiso y horarios que les imponían sus padres: “niños ñoños”, señalaba jactándose de las posibilidades que le aportaba su condición.

Convencerse a sí mismo de las ventajas de no contar con el adulto que le imponga reglas o lo reprima puede resultar necesario para sobrellevar la soledad en que lo sumerge la ausencia de cuidado, como lo corrobora Camilo al valorar ese tipo de “libertades” como contraproducente para la propia formación y desarrollo social de los niños:

Claro que los niños sin adultos no funcionarían, por el ejemplo de vida, claro, porque un adulto a usted le dice sea verraco; o alguien que le diga haga esto, bien hecho, pero ante la sociedad está mal hecho, por ejemplo, robar. Pero es que eso es lo complejo de la sociedad, o como lo feo, pues porque yo digo que el joven o el niño se va por el camino de lo que un adulto le diga o lo incite. Aunque cuando niño yo tuve unos adultos que no eran buenos, solo me di cuenta de eso cuando yo llegué acá, y cuando yo llegué acá, mi pensado era arreglarme, la verdad, porque ya hay otros adultos que le dicen, vaya estudie, venga y lo llevo hasta el colegio pa’ que entre, entonces eso era lo que yo buscaba. (Camilo, 2015)

Camilo intuye la relevancia que tienen los adultos en el crecimiento de los niños como apoyo para enfrentar la vida y sobrellevar las dificultades que esta plantea en el día a día, así como el papel que pueden tener en la formación de valores y en la construcción de sociedad. Aunque su propia experiencia le permite cuestionar este desempeño, reconoce la necesidad de modelos que orienten su crecimiento. En esta perspectiva, aunque los adultos son necesarios en el crecimiento también son los adultos quienes podrían “desviar” el crecimiento de los niños.

Sin embargo, es la mediación de algún miembro de la comunidad o institución educativa la que identifica la condición de negligencia y genera la denuncia para conseguir la medida de protección por parte de los organismos del Estado. En el caso de Dora, es la vecina quien asume la condición de los niños (les da alimento y ropa) y, posteriormente, la directora de escuela, quien convoca a los funcionarios de Bienestar para tomar cartas en el asunto.

Aunque me anticipe a un próximo capítulo, es impostergable establecer que el papel que cumplen la comunidad y las instituciones educativas con respecto a las circunstancias negligentes no cuenta con un asidero legal, más bien se desprende en actos individuales de cuidado ocasional de acuerdo a las sensibilidades que generan las situaciones que enfrentan los niños. No obstante, la idea es no involucrarse demasiado por los temores a la reacción de

los padres negligentes o a las implicaciones, en términos de tiempo y gestión, de denunciar la situación ante los organismos del Estado encargados de la protección de estos niños.

Cuidado inestable

La estructura y la dinámica de la vida familiar que caracterizan las condiciones iniciales de niños sin cuidado parental no han sido ajenas a los cambios registrados en otras experiencias de familias populares, signadas por las demandas sociales y económicas del mercado.

Mientras que, por un lado, se ha reducido el control social sobre múltiples dimensiones de la realidad familiar tradicionalmente sujetas a modelos normativos muy arraigados que han dado lugar a un espacio social de libertad individual en la conformación de los proyectos de vida y en las formas de concebir y organizar la vida en pareja y en familia, por otro lado, se ha reforzado el control social sobre las dinámicas de poder que se desarrollan en el seno de la vida familiar, anteponiendo los derechos individuales a los de la institución, en particular los derechos de los niños, tanto en el plano legislativo como en el de las actitudes y comportamientos (Meil, 2011).

Esta confrontación de intereses personales y sociales ha dado lugar a que los padres no expongan al resto de la familia ni a los hijos muchas de las decisiones sobre su cuidado. A veces establecen acuerdos implícitos o tácitos con otros miembros de la familia extensa, por ejemplo, dejarlos al cuidado de abuelos o tíos sin aclarar en qué condiciones o hasta cuándo. Estas decisiones inconsultas generan problemas entre parientes que, de una u otra forma, afectan a los niños:

Mi abuelo es el que me ha tenido toda la vida pues porque mi mamá se fue para Sogamoso y desde ahí vivo con mi abuelo; ella viene, a veces y me visita y... ya. Yo confío en él, pues porque es como... pues porque, aunque es como... como un amigo ¿sí pillá?, entonces uno confía en él. (Marlon, 2015)

Él me trajo [el papá] que viviera con mi tía, porque mi mamá estaba muy enferma, claro nunca volvió, ni siquiera se habla con mi tía. (Marcela, 2015)

Con la mayor con que tuve relación fue con la tía que me recogió, de resto, estaba muy separado totalmente de ellas, comunicación muy poca. No me hablo con ningún primo, el primo con el que mayor conflicto he tenido es con Camilo Páez, porque él

era el más celoso con mi tía cuando ella me consentía, en el tiempo que viví con ella, peleábamos demasiado. (Dubán, 2015)

Estas situaciones, muy comunes en Boyacá, dejan claro que la entrega de niños a otros miembros de la familia o a otros grupos familiares sin la mediación del Estado se basa en una práctica de “arreglos” internos o simplemente de acogida ante la negligencia del padre o la madre. El niño o niña es “dejado” en el hogar o a algún otro miembro de la familia extensa, casi siempre la abuela, el abuelo, una tía o un tío de quienes se espera asuman “naturalmente” el cuidado.

Se cuenta de antemano con las prácticas de ayuda mutua entre los miembros de la familia (solidaridad familiar), solo por el hecho de compartir un vínculo de consanguinidad. Se confía en que otros miembros de la familia asuman los roles y cumplan con sus obligaciones familiares de dar ayudas y recursos a otros parientes sin una contraprestación directa, aunque se espere reciprocidad en el futuro (Meil, 2011).

Curiosamente, esta misma creencia se evidencia en los organismos del Estado que dan prioridad para la asignación de la custodia de niños sin cuidado parental a algún miembro de la familia extensa. No obstante, desde la perspectiva de los participantes, esta es una imagen de la función familiar distorsionada en la práctica.

En primer lugar, con respecto a la composición de la llamada *familia extensa*: como señalé en el capítulo 1, durante el trabajo de campo, dos familias aceptaron ser entrevistadas: una de ellas en las calles de Sogamoso y otra en Nazareth. Ambas estaban constituidas por un tronco impar, la abuela que agrupa a su alrededor a los descendientes de sus hijas (madresolterismo) y/o los de sus hijos solteros y parejas legales con la prole. Es decir, un conjunto mixto de núcleos familiares completos e incompletos, a diferencia de la “tradicional” familia extensa, conformada a través del matrimonio y dentro de la cual la pareja inicial está rodeada de parejas legales con sus hijos legítimos (Jiménez, Barragán y Sepúlveda, 2001).

En segundo lugar, los relatos de los niños participantes revelan un extravío de la labor de cuidado que se espera realicen los miembros de la familia extensa, manifiesto en situaciones de trabajo doméstico infantil en hogares de terceros:

El conjunto de actividades de aseo, cocina, y asistencia propias de un hogar o de las personas que lo habitan, que implica la participación de niños y jóvenes menores de 18 años bajo cualquier modalidad contractual, o forma de compensación en aquellos hogares de terceros, ajenos o casa particular, a cargo de personas con las que la niña o joven no posee relación de parentesco en primer grado de consanguinidad. (Centro de Investigación sobre dinámica social [CIDS] y Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2002)

Con mi tía sí, loza lavada, que haga almuerzo, que lave, eso lo trata a uno como empleado, no lo trata como sobrino. Pues como un sobrino a uno antes lo atienden. Pero como un empleado, que hágame esto y que atienda antes a los hijos de ella. Yo voy un mes y lloraba de la rabia porque mis primos no hacían nada. Mi abuelita, vaya y lléveles a la cama el desayuno. Y yo me provocaba antes, ya iba entrando a la pieza y me provocaba votarles ese desayuno ¿sí?, porque es que también lo cogen de esclavo y uno siendo primo, pues tienen que también atenderlo a uno, porque uno también es de esa raza ¿no? Pues como los perros, es que los perros se tratan diferente. Así me trataban a mí como un perrito, como si fuera un perro esclavo ¿sí?, porque era diferente. O sea, a un primo, lo atienden si llega de visita. Pues llegué yo de visita y los atendí fue a ellos, por un mes.

Con mi abuelita, mi tía antes la apoyaba, decía: “Hágale caso a su abuelita y si no ya sabe lo que le hago”, me regañaba, yo pues hágale caso a mi abuelita y yo le tenía esa casa impecable. Yo me merecía mi recompensa como sobrino ¿no? Ella nunca me dio nada, ni cincuenta pesos. Lo más que me daría fueron dos mil pesos en un mes. Y es que los servicios que yo hice. Una empleada de servicio se está ganando en un mes, mínimo trescientos, pero es que yo ¡dos mil pesos! Pues que al menos vayan y le gasten helado, que todo eso, pero tampoco que lo hagan a uno empleado. (Sergio, 2015)

Sergio establece una expectativa de vínculo familiar que no es correspondida por su tía ni por sus primos. Las tareas que se le asignan conciernen a ocupaciones laborales relacionadas con el servicio doméstico. Recuerdo que, en la fase preliminar de esta investigación, conversé con algunos niños en parques infantiles en torno al tema de la familia. Carlitos, un niño de 7 años, me decía que los tíos existían para cumplir con las tareas de los padres cuando estos no estaban o no podían hacerlo. Pienso que la expectativa de Sergio, así como la de otros de los

participantes era similar: encontrar en sus tíos el reemplazo de su padre o su madre. Al no ser así, por lo menos se espera un “pago” económico a las tareas realizadas como “empleado”, algo que tampoco se obtiene.

El vínculo con los primos es mucho más difícil para los participantes. En su mayoría refieren celos por parte de ellos cuando el tío o la tía manifiestan afecto:

No me hablo con ningún primo, el primo con el que mayor conflicto he tenido es con Camilo ¿por qué he tenido varios conflictos con mi primo?, porque él era el más celoso con mi tía, cuando ella me consentía, en el tiempo que viví con ella, peleábamos demasiado. (Dubán, 2015)

El ideario del ICBF sobre un vínculo afectivo “natural” de la familia extensa parece no corresponder a las situaciones narradas por los participantes. Los problemas, limitaciones o intereses en conflicto en estos grupos familiares nada tienen que ver con la acogida emocional que el niño o niña requiere:

Mi hermano se fue a vivir con mi abuelita de parte de mi mamá que vive en Sogamoso, está allá porque mi tía dijo que no podía recibirlo por los niños chiquitos y mi tía (la de Duitama) dijo que desde que no sea por un proceso legal que Bienestar Familiar se lo entregue a ella, pues que no lo acepta, que ella va a pedir la custodia de él, pero todo por ley porque ella se podía emproblemar, que mi mamá la podía demandar o algo, no quiere tener problemas con mi mamá. Entonces él se fue a vivir con mi abuelita de parte de mamá y él está allá. Ella (mi abuelita por parte de mamá) dijo que siempre y cuando le ayudaran a cómo darle de comer a él, porque ella solo hacía para ella, entonces dijo que le ayudaran con el mercadito y a pagar los recibos. (Dubán, 2015)

Niños sin el cuidado de sus padres son vistos como una carga que no se está interesado en asumir, en razón de los conflictos mencionados o de que dichas familias tienen sus propios conflictos.

[...] ¡Como mis tíos no nos pueden tener, nosotros somos una carga muy grande! Bueno, por mi Valentina y yo somos carga, pero mi abuelita no debería ser una carga; y mis tíos nunca cuadraron una casa para vivir todos. En Bogotá sí la querían y todo. Pero después le echan la culpa a mi abuelita, de porqué se fue. Pero eso no justifica

nada, que también sea mandarle plata y estar más pendiente de ella, pero no. (Sergio, 2015)

Los participantes perciben dificultades de su cuidador o cuidadores con otros miembros de la familia extensa, especialmente originados en los cambios constantes de pareja y, derivado de ello, los cambios de lugar de residencia. En principio la acogida es temporal, pero el abandono en que se deja a los hijos propios por causa del nuevo novio(a) ocasiona la negativa de asumir la función cuidadora.

Los sociodramas que se trabajaron en el colegio sobre las relaciones con la familia extensa evidenciaron las dificultades que se presentan, sobre todo en cuanto a celos de los primos y, a partir de allí, el maltrato por el cuidado, que en muy pocas ocasiones se prodigaba al niño o niña que llegaba.

Similar situación se presenta cuando el niño o niña es entregado para vivir donde la “otra” familia de su padre biológico, que de alguna manera reproduce el sentimiento expresado por los primos, en cuanto a la apropiación de los bienes que “le pertenecen por derecho propio”:

La relación de la mujer de mi papá conmigo, no es muy buena, con las hijas tampoco, yo a ellas las desprecio sinceramente, pues preferiría que mi papá estuviera solo, el sigue estando con esas señoras, yo no sé si decir esto, pero es que sinceramente son unas mantenidas, eh, o sea, yo sé que mi papá no tiene millones ni nada, pero yo creo que simplemente van por la plata y como dicen por ahí, a mi papá lo cogieron de marrano, pero pues, si él no recibe, o no acata los consejos, que por lo menos yo como su hijo le doy, yo no puedo hacer nada y pues, si él se siente a gusto como está, pues prefiero que esté así. (Mateo, 2015)

Las condiciones de la herencia también se manifiestan en situaciones en que “aparece” la familia biológica:

Entonces fue cuando le dijeron a mi papá que este era, y me llevó. Después comenzaron a poner muchos problemas, mi papá tenía unas tierras, y había unos pleitos y querían meterme, entonces dije a mí no me metan en esa mierda, déjenme tranquilo, Y llegué a tal punto que mi mamá era que no, que él no era mi papá, y ya con las pruebas de ADN, mi papá no me miraba como hijo, mis hermanas problema para todo y las HP me hicieron la vida imposible; entonces yo comencé a molestar a

mi hermana las visitas duraron como un año, pero para qué me buscaron, me ilusionaron y me hicieron feliz, si después me dieron en la cabeza. (Camilo, 2015)

Los conflictos con la familia extensa representan un argumento de necesaria revisión para los programas de protección del Estado que han visto en ella una opción de acogida familiar, especialmente con las circunstancias derivadas de la Sentencia T-844 2011 de la Corte Constitucional, que exige al ICBF establecer un protocolo para que cuando adelante los procedimientos de protección de los menores que están bajo su cargo por abandono, abuso o maltrato, busque entre los familiares hasta el sexto grado de consanguinidad para ver quién se queda con el niño o niña, si los padres y familiares más cercanos no se hacen cargo.

En las entrevistas realizadas a algunos funcionarios del ICBF, reconocieron que cuando llegaba una niña o niño se veían abocados a seguir la norma y buscar como fuera un tío, tía, abuelo, etc. Reconocen que la mayoría de las veces las investigaciones y el seguimiento no se hacen a profundidad debido a la cantidad de programas y casos a seguir, y a los pocos funcionarios con que cuentan para ello. No desconocen que muchos de estos hogares reproducen las dificultades que condujeron al niño o niña a vivir la situación por la que ya ha atravesado.

2.1.2. Cuidado desfigurado

La Ley 1098 de 2006 establece, en su artículo 23, el derecho de niños y adolescentes a que sus padres en forma permanente y solidaria asuman directa y oportunamente su custodia y el cuidado que garantice su desarrollo integral. Para ello, también les ha reconocido el derecho a tener una familia a quien ha asignado esta función (art. 22). De esta forma, se asume la familia como manifestación primaria de la naturaleza social del hombre, esencial en la organización sociopolítica del Estado y presupuesto básico de su existencia.

No obstante, la violencia intrafamiliar se desarrolla en la intimidad y privacidad del hogar independientemente del estrato social, nivel cultural y condición económica. Definida en la Sentencia C-674 de 30 de junio de 2005 por la Corte Constitucional de Colombia como:

Todo daño o maltrato físico, psíquico o sexual, trato cruel, intimidatorio o degradante, amenaza, agravio, ofensa o cualquier otra forma de agresión, producida entre miembros de una familia, llámese cónyuge o compañero permanente, padre o

madre, aunque no convivan bajo el mismo techo, ascendientes o descendientes de estos incluyendo hijos adoptivos, y en general todas las personas que de manera permanente se hallaren integrados a la unidad doméstica. (Sentencia C-674 de 30 de junio de 2005)

Resguardada muchas veces por el secreto de quienes la conforman, la violencia intrafamiliar presenta muchos rostros o manifestaciones que para este estudio fue necesario diferenciar en razón de las implicaciones emocionales que encarnan para los niños y niñas participantes.

Sin desconocer que los temas de abandono y negligencia abordados con anterioridad constituyen parte de este panorama, la diferenciación que se propone con respecto a las acciones de violencia intrafamiliar y abuso sexual radica en su relación con el cuidado parental, que en este caso ya no es indiferente, sino que está presente en formas que dañan el desarrollo emocional de los niños a su cargo. Diferenciación que también ha sido motivo de debates en las cortes donde se ha hecho una distinción entre la violencia intrafamiliar y el abuso sexual que ampara otros bienes jurídicos (Amésquita, 2014).

Cuidado desvirtuado: violencia intrafamiliar

Aunque el cuidado ha sido asignado a la familia vista como agente socializador básico, garante de seguridad, apoyo y afectos, las interacciones familiares, influenciadas por factores sociales, culturales, emocionales, comportamentales y de la organización familiar misma, han favorecido el mantenimiento del fenómeno de la violencia como protagonista (Rubiano, 2004). Las creencias acerca de algunas características dadas culturalmente a los roles que tienen lugar en el grupo familiar cumplen un papel muy importante en la normalización y justificación de la violencia en su interior, como forma de solución de problemas (Patrón y Limiñana, 2005).

En Colombia, durante 2016, el sistema forense conoció 26.473 eventos de violencia ocurridos en el contexto familiar, sin incluir la violencia de pareja; el 38,08 % de las víctimas fueron niños, niñas y adolescentes (NNA), 6,24 % adultos mayores y 55,67 % otros familiares (consanguíneos y civiles). En las mujeres recayó el mayor porcentaje de las acciones violentas (59,13 %). La violencia contra NNA fue más frecuente en menores de 10 a 14 años de edad (33,33 %); sin embargo, la tasa por cien mil habitantes identificó como grupo de

mayor riesgo los adolescentes entre 15 y 17 años de edad (97,99). Los padres y madres fueron los principales agresores (Forensis, p.211). Durante el decenio 2007-2016 se conocieron 122.328 casos de violencias contra niños, niñas y adolescentes (NNA) ocurridos en Colombia, lo que significa aproximadamente 12.233 casos por año, 840 por mes y 28 por día (Forensis, p. 215).

Para Boyacá, las proporciones son similares: un alta tasa de violencia contra la pareja, en especial contra la mujer y contra niñas y niños; según el estudio de Forensis, durante 2016 se registraron 367 casos reportados de violencia intrafamiliar ejercido contra menores de edad, de los cuales 170 fueron contra niños y 197 contra niñas. También da cuenta de casos de violencia de pareja en el departamento, al señalar que para el mismo año, se registraron 1.752 casos, lo que corresponde a una tasa de 142.25 casos por cada 100 mil habitantes, atribuyendo como 1 causas de esta clase de violencia la intolerancia, machismo, celos, desconfianza e infidelidad. De acuerdo al estudio se registraron 195 casos contra hombres y 1.557 casos en los que las víctimas fueron mujeres. Los municipios con más casos de violencia de pareja fueron Tunja con 490 casos Sogamoso 481, Duitama 256, Chiquinquirá 95 y Puerto Boyacá con 75 sucesos. (Tabla 4).

Tabla 4. Violencia intrafamiliar en Boyacá

2016			
Menor		Pareja	Total
Niños	Niñas		
170	197	1752	2119

Fuente: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2016. Adaptado de tasa de violencia intrafamiliar en el departamento de Boyacá, Colombia.

El cuidado se desvirtúa al quebrarse la disposición de la(s) persona(s) a cargo del cuidado de los niños para obrar en su beneficio y de acuerdo con las normas morales o con la expectativa social esperada para esta función familiar. Las consecuencias emocionales que deja a un niño presenciar o ser víctima de un evento de este tipo son inciertas, pero la sobrevivencia física demanda muchas veces el abandono del hogar por su parte y la búsqueda de refugios de los que con el tiempo se espera algo más que comida, vestido y alimento.

Cuando la violencia intrafamiliar se presenta por largos periodos de tiempo, tiene una alta frecuencia e intensidad en el ambiente familiar y constituye escenas en las que los niños pueden reaccionar con altos niveles de miedo e indefensión (Camacho, s. f.):

[...] hay veces me la paso sintiendo miedo. Cuando... es que hay veces cuando vivo con mi mamá, no sé, empiezan a... es que yo... cuando tengo miedo... empieza a dolerme acá la columna y me duele un pie, empieza a dolerme un pie y yo, yo tengo miedo y yo digo: “¿Yo por qué tengo miedo?”, siempre cuando tengo miedo, me duele un pie [...] En el colegio, a eso de las cinco, empieza a darme un poquito de miedo [...]. Sí, empiezo a salir un poquito y ya, empiezo a sentir un poquito de miedo [...]. Sí, empieza a dolerme, yo empiezo a tranquilizarme con mis compañeros para no acordarme de eso, porque si me acuerdo, más me empieza el dolor [...]. Y nada, pues empiezo a mirar al cielo, a pedirle, yo empiezo a darme la bendición y a pedirle a Dios que no vaya a pasar nada en la casa [...].

Es una casa, casa lote. Tiene un lote ¿sí? [...] Es grande, no sé cuántos metros, pero siempre es grande [...]. En Mochacá. Cuando empiezo a llegar allá se va creciendo el miedo [...]. Hay veces, hay veces sí, hay veces no, hay veces yo me voy con una amiga y ella, hay veces no, hay veces yo me voy con una niña, pero esa empieza a decir groserías, pero empieza a decir groserías y yo empiezo a decirle: “Cállese, cállese, cállese” y ahí ya se me va olvidando y ya. ¿Cuándo llego a la casa?, ya cuando vea la puerta, ¡uy! comienzo a darme la bendición y a rezar y cuando golpeo, me doy rápido la bendición y listo [...]. Sí, y dentro y ya se me pasa un poquito, ya me pasa un poquito, porque es que hay veces cuando mis padrastros pelean, o sea a mí me da miedo, que lastime a mi mamá [...]. Sí, antes era por los chismes, le pega, sí, un señor le dice chismes. Yo iba a apuñalea al señor. Es que, es que a ellos les gusta... ¡como ellos no sienten el dolor cuando le pegan a mi mamá!

El señor le decía a mi padrastro y mi padrastro llegaba enfurecido a pegarle a mi mamá [...]. Sí, a veces, un día, un día, me pegó acá (señala el hombro), pero fue porque me le atravesé delante de mi mamá para que no le pegara, como ella tiene ¿no le ha visto que ella tiene cicatrices acá? (señala el rostro), ahorita cuando la vaya a saludar, la saluda y le intenta mirar por acá (señala cerca al cuello) le mira por acá y verá que ella tiene cicatrices [...] yo estaba viviendo con ellos y un día fue yo me le atravesé y le dije: “No le pegue que mi mamá está mal, ¿no la mira?”, me dijo: “Quítese de ahí”, y le dije: “No me voy a quitar”, y ¡me alzó! Y me quitó [...]. Pues

mi mamá, yo le dije: “Deje de pegarle” y entonces se acostó y nosotros nos fuimos para donde mi hermano pues ahí ellos se tranqui... él se durmió. Otro día yo le dije: “Ya deje de pegarle, de tirarle piedras”, esas que le estaba tirando, mi mamá estaba bien debajo de unas tejas para que no la alcanzara, ella estaba ahí cubriéndose [...] pues nada, yo no hice nada, pues me hice delante de ella a protegerla.

Mi mamá mi dice que ella ya no me pega porque ella me dice que ella siente dolor.
(Andrés, 2015)

La afectación emocional de Andrés, quien al momento de la entrevista tenía 10 años, se evidencia de forma física (dolor en la columna y el pie), cuando termina la jornada académica y debe regresar al lugar donde ocurren los episodios de violencia intrafamiliar. El miedo se convierte, entonces, en una emoción permanente asociada con el retorno al hogar, ya que al ser la violencia un suceso aleatorio cuya ocurrencia no se puede prever y sobre lo que no se tiene control, la reacción corporal se generaliza cada vez que culmina su actividad académica. La frustración de no contar con mecanismos para detener o modificar estas situaciones implica una alta carga emocional que finalmente conduce a la desvinculación permanente de su grupo familiar.

El relato de Andrés, como el de algunos de los demás participantes, permite establecer que el mundo familiar de donde provienen los niños sin cuidado parental afecta y dificulta su crecimiento de diferentes maneras, relacionadas con la forma en que los comportamientos agresivos se presentan y con los actores que participan de ella.

El efecto emocional que tiene la violencia intrafamiliar en la perspectiva de Andrés y los demás niños participantes de la investigación presenta diferentes rostros signados por el vínculo afectivo y las relaciones de convivencia que se establecen en la pareja, entre hermanos, entre padres e hijos o con los demás miembros del grupo familiar. Como se evidencia en sus narrativas, la violencia intrafamiliar, en especial la violencia de pareja, que, aunque no se oriente de manera directa al niño o niña sí lo afecta emocionalmente, es una de las principales razones para que la familia se desintegre (Ocampo y Amar, 2011) (figura 16).



Figura 16. Violencia intrafamiliar en la perspectiva de niños y niñas sin cuidado parental

En los diferentes relatos afloran algunas características comunes a las situaciones de violencia intrafamiliar:

- Un grupo familiar casi siempre derivado de segundas o más relaciones por parte de la madre.
- Violencia de pareja recurrente, en la que en ocasiones interviene el niño. Frustración al no contar con mecanismos para detenerla.
- Maltrato padre-hijos relacionado con consumo de alcohol por parte de los padres o el “incumplimiento” por parte del niño de sus “tareas” domésticas de cuidado.
- Abuso sexual a niños y niñas por parte del padre biológico, en ausencia de la madre, por lo general, o de la(s) nueva(s) pareja(s).
- Agresiones, peleas o abuso sexual por parte de hermanos que no necesariamente comparten vínculos de consanguinidad.
- Abandono del “hogar” por parte del niño y búsqueda de otros vínculos afectivos.

Violencia de pareja

En los últimos años, la violencia de pareja ha pasado a ser reconocida como un problema de carácter público y legal que presenta variedad en sus formas de expresión y en la intensidad de sus efectos. Para muchos hogares se ha constituido en la única manera de relación ya que involucra aspectos relacionados con la forma de ser de cada persona, así como los patrones culturales o sociales instaurados en algunas regiones (Ocampo y Amar, 2011). Datos provenientes de veintitrés países indican que entre el 20 y 50 % de las mujeres son sometidas a algún tipo de maltrato en el seno de su familia (Gracia, 2002) y, aun así, no deja de ser

preocupante el hecho de que las denuncias de casos de violencia y los casos que recogen las estadísticas representan tan solo una pequeña parte de las verdaderas dimensiones del problema.

El departamento de Boyacá ha permanecido en los deshonrosos primeros lugares de violencia de pareja en el país: 3.^{er} lugar en 2006, 6.^o en 2007, 2.^o en 2008, 4.^o en 2009, 5.^o en 2010 y 8.^o en 2016 (Forensis 2016). En ocasiones, los relatos de los niños participantes en la investigación vislumbran esta situación casi como una aceptación de un hecho propio de las relaciones familiares, lo que es más impactante:

Cuando mi mamá estaba embarazada de mi hermano, mi papá le pegó a mi mamá en el estómago y le sacó al bebé; entonces mi mamá no se aguantaba más y ahorita la llevé en el hospital, la dejaron un rato ahí mientras que esto, entonces cuando ya llegaron los doctores, mi hermanito ya estaba afuera y mi mamá no sintió cuando le salió y le tocó en incubadora y él dos días duró sin respirar. Y una noche una señora, una amiga de mi abuelita que es doctora, fue en un carro y como le dijeron, fue en un carro por la noche y fue y llevó a mi mamá en el carro al hospital con mi hermano ¡Y mi hermano nació re-chiquitico! (Ingrid, 2015)

Las relaciones de pareja conflictivas, como una forma de comportamiento intencional (Torres, 2001) por parte de uno u otro de los miembros, parecen ser el origen de la violencia intrafamiliar que tiene efectos sobre el niño, en quien se “descargan” las frustraciones de la relación por medio de golpes y maltrato. La prolongación en el tiempo de estas circunstancias, obliga al niño a tomar decisiones ya sea intentando intervenir para evitarlo o abandonando el hogar:

Vengo de Labranzagrande. Viví allá hasta los seis años cuando me vine solo. Me vine en un bus. Allá vivía con mi mamá y mi papá. No quería vivir con ellos, no quería estar más allá, era muy difícil, porque peleaban y nos pegaban mucho. (José, 2015)

El desplazamiento constante de la madre con sus hijos es otra de las implicaciones de la violencia de pareja, ya que muy frecuentemente conducen a la mujer a buscar otros lugares donde ocultarse o donde alejarse del maltratador, lo cual afecta a sus hijos en el sentido del desarraigo al que se habitúan y la posibilidad inminente de ser maltratado. No obstante, resulta reiterativo el maltrato de pareja en las relaciones establecidas por las madres de

muchos de los participantes en la investigación. Las implicaciones tienen que ver nuevamente con el abandono del hogar por parte del niño:

[...] Después nos fuimos para Monquirá, mi mamá se consiguió un marido también carpintero, jodido, le chutó dos chinos (gemelos), el señor llegaba y le pegaba a mi mamá y yo me metía. Después mi mamá se separó de él. Nos vinimos para Sogamoso, donde otro señor. Yo comencé a irme a la calle. En la calle, lo que hacía era pedir plata o pedir comida. Mi mamá prefería al marido que a nosotros [...]. Después mi mamá empezó a tener más problemas con el señor, le tocaba casi salir corriendo; un día le dio pa' matarla. Mi mamá se consiguió otro señor, entonces, se le ocurrió la idea de que como ese señor tenía por allá unas tierras en Aquitania, podríamos vivir allá [...]. Allá duramos un tiempo, pero ya después otra vez se regresó, mi mamá quedó embarazada del señor y llegamos a Sogamoso; volvimos al lugar donde yo me la pasaba donde la vecina que le había comentado, vivíamos en una pieza, ahí empezaron otra vez los problemas con mi padrastro y me pegaba muchos golpes, yo me escapaba. (Camilo, 2015)

Violencia de los padres contra los hijos

La violencia ejercida por los padres o cuidadores contra sus hijos constituye un fenómeno complejo instaurado histórica y culturalmente en la percepción social que se tiene de niñas y niños. Por siglos, el maltrato infantil fue una conducta aceptada en la sociedad y en la familia (DeMause, 1982), bajo la consigna del “es por tu bien”. En 1962, el pediatra Henry Kempe, de la Sociedad Americana de Pediatría, introdujo la noción de síndrome del niño maltratado y denunció frente a la comunidad la violencia que sufría esta población por parte de sus cuidadores. No obstante, a pesar de existir legislaciones que lo condenan, esta sigue siendo una práctica frecuente y habitual en la mayoría de las sociedades (Gaona, 2011), ejercida mediante el empleo de la fuerza, como una forma de poder que implica la existencia de un “arriba” y un “abajo” reales o simbólicos que adoptan la forma de roles complementarios: padre-hijo, madre-hijo, adulto-niño u hombre-mujer (Corsi, Domen y Sotés, 2002).

La incidencia en este comportamiento podría estar relacionada también con las comprensiones que los padres tienen de su función cuidadora, que les atribuye responsabilidades para la formación o “corrección” de sus hijos, donde el castigo juega un papel fundamental que desdibuja muchas veces sus motivaciones más profundas.

La mayor parte de los niños participantes comparten esta perspectiva. Señalan el golpe o maltrato físico como inherente al castigo o corrección, por su propio bienestar y como parte de su formación humana. Esta perspectiva podría explicar las razones por las que la mayoría de ellos aprueba el agravio como una función de cuidado emocional, de interés por él/ella, por su formación, no importa si proviene del padre biológico o el padrastro. Veamos los argumentos de Dora y Yesi Alexander:

Yo les explicaba [a las hermanas] en la casa, hacía de profesora, el problema es que no faltaba que cuando no entendían algo, mi papá cogía una hoja de ortiga y ¡tenga por no entender! o, nos ponía piedras en las manos y nos castigaba. Decía: “Hasta que no copie bien”, mejor dicho, o nos cogía duro las manos y nos hacía escribir las letras hasta que se nos grabaran. Era terrible, pero así nos tocaba. (Lorena, 2015)

[...] Yo viví con mi padrastro casi catorce años, la edad prácticamente que tengo, y él nos maltrataba mucho cuando chicos. Eh... pero... ¡Pues no sé! porque es que, para que las veces que nos pega, para que uno, para que uno aprenda; porque ¡si uno el papá no lo tiene! ¿Entonces uno qué va a hacer? ¿hacer cosas malas? ¡No! (Yesi Alexander, 2015)

Las dinámicas producidas por el castigo corporal como medida disciplinaria parecen incrustarse en la forma de comprender el mundo relacional de los niños con los adultos, ya sea como función paterna correctora o como estrategia necesaria para acompañar los procesos educativos de otros adultos que asumen esta función en algún momento de sus vidas. Las alternativas afectivas radican en legitimar los tratos recibidos o marcharse a vivir otra historia en un terreno de soledad, confusión, desprotección y desarraigo afectivo (Bringiotti y Palazzo, 2007).

Los relatos de los niños participantes refieren también que la madre acepta el comportamiento violento como una condición que hay que tolerar para poder tener las condiciones de sobrevivencia. No obstante, desde la perspectiva de los participantes, esta decisión revela un tipo de desinterés por las circunstancias que acompañan la convivencia y el maltrato, así como las implicaciones emocionales para el niño:

[...] mi padrastro me maltrataba mucho, tanto a mi como a mis hermanos, eh, mi mamá, pues no nos prestaba atención, no le importaba. Nos decía a nosotros que para

eso nos daba de comer, que teníamos que estar agradecidos con él, que gracias a él teníamos un techo donde vivir, comida que comer. Mi mamá se iba desde temprano a trabajar, siempre nos dejaba con él, desde chiquitos; me cuentan a mí que ella siempre nos dejó con él [...] el que la pasaba con nosotros siempre era mi padrastro ¿sí? y con mi padrastro era diferente porque no... él tenía otros hijos ¿sí?, pero no sé, él nos tenía rencor, más que todo a mí ¿sí? Yo nunca le caí bien, nunca lo supe llevar ¿sí? profe? Él era, como dicen ahí, una basura conmigo ¿sí? me ponía apodos, no me dejaba almorzar, no sé, realmente yo nunca comía en mi casa cuando estaba él, porque él no me permitía, por él dormí una noche en la calle, profe, en el puente. (Mateo, 2015)

De otra parte, algunos de los participantes que no cuentan con una figura paterna, señalan que la madre asume el comportamiento violento hacia sus hijos, ya sea como una forma de castigo o correctivo, lo que les permite mantener la idea de vínculo afectivo e interés de la madre en ellos:

Un día, que me porté mal, mi mamá me cogió con un barrote, porque le robé un billete a una niña y me pegó un garrotazo ¡ah! (Andrés, 2015)

Molledo y Miranda (2004) argumentan que, aunque las personas que maltratan físicamente no responden a un perfil único, algunos factores de riesgo podrían incrementar la posibilidad de hacerlo: la creencia de que el castigo y la violencia son formas adecuadas para educar y aprender, la convicción de que los hijos les pertenecen y, por lo tanto, sienten que tienen derecho absoluto sobre ellos y sobre su destino, la interpretación de la conducta infantil como una provocación o desafío a los adultos, la presencia de malos tratos y falta de afecto en la niñez, baja tolerancia a la frustración y expresiones inadecuadas de rabia, la carencia o una red deficiente de apoyo social y la presencia de malestar psicológico generalizado: infelicidad, sentimiento de inadecuación y baja autoestima.

Dichos factores están presentes en las descripciones que hacen los niños de sus padres o cuidadores y que utilizan para justificar emocionalmente un comportamiento violento, que además es ambivalente, lo que genera mayor confusión y dificultad para denunciar el trato violento por parte de su cuidadora:

Entonces yo llegué aquí fue por eso, porque no podía estar donde mi papá ni donde

mi mamá ¡ella me pega mucho! Ella es una de las personas que siempre me ha corregido así. Siempre me ha pegado. Hay veces cuando se pone muy brava y pues yo me le pongo a alegrarle, entonces ella me pega bastante y si tiene una razón que a ella la llene más de rabia, entonces me casca más duro. Ella siempre es [...] eso es por lo que las dos no hemos podido convivir: por el malgenio de ella. Y yo salí igualita a ella, yo también tengo mi carácter. (Karen, 2015)

El riesgo radica en la interiorización de creencias y valores negativos sobre las relaciones con los otros y, especialmente, sobre las relaciones familiares y la legitimidad del uso de la violencia como método válido para la resolución de conflictos. Aunque constitucionalmente se haya establecido la protección frente a todo tipo de violencia en el interior de los hogares, estos comportamientos persisten.

Por otra parte, aunque no fue el propósito de este estudio, fue posible establecer en algunas de las experiencias de niñas narradas a los niños y niñas investigadores, los componentes diferenciales según el género que corroboran la tendencia observada de que los niños aprenden la violencia como una estrategia eficaz de solución de problemas y que su manifestación asegura una posición de poder y privilegio dentro de la familia, mientras que las niñas aprenden a adoptar conductas de sumisión y obediencia (Sarasúa, Zubizarreta y Echeburúa, 2000).

La violencia intrafamiliar constituye, entonces, una forma de desvirtuar el cuidado y es expresión de la incapacidad de las familias para cumplir adecuadamente las funciones que la sociedad les ha asignado, lo cual genera carencias afectivas con fuertes implicaciones emocionales para la interacción y la convivencia de sus miembros. Con múltiples manifestaciones, la violencia intrafamiliar se ha convertido en un mecanismo para resolver conflictos tan frecuentes que se ha llegado a considerar la familia:

Uno de los lugares más peligrosos de la sociedad, ya que es más probable que una persona sea asesinada, atacada físicamente, golpeada, abofeteada o azotada en su propio hogar por otro miembro de la familia que en cualquier otro lugar o por cualquier otra persona en nuestra sociedad. (Gracia, 2002, p. 112)

En el hogar donde la violencia es rutina, la función de afecto, protección y cuidado se ve empañada por el daño, la amenaza y el temor, lo cual dificulta ampliamente el estudio del tema (Traverso, 2000).

Cuidado deformado: abuso sexual

La manipulación sexual de los niños por parte de sus cuidadores, padres biológicos o niñeras(os), fue una práctica que acompañó la historia de la infancia durante muchos siglos (DeMause, 1982). Visto como otra forma de violencia de la infancia, el abuso sexual de niños presenta grandes dificultades para su identificación e intervención debido a las implicaciones emocionales, sociales y jurídicas que involucra (Baita y Moreno, 2015).

En Colombia, la violencia sexual en los hogares es un “delito contra la familia”, cuando participan padres o parientes. Al respecto, el artículo 237 del Código Penal castiga con una pena de “un año y cuatro meses a seis años de prisión a quien realice acceso carnal u otro acto sexual con un ascendiente, un descendiente, adoptante y adoptivo, o con un hermano o hermana” (Macias, 2011).

Aunque nunca quise tratar el tema del abuso sexual con los participantes pude darme cuenta de que había una fuerte necesidad en ellos de hablar sobre la situación, ya que indistintamente la abordaron en algún momento de las conversaciones, casi siempre después de dos o tres encuentros. No obstante, en los primeros encuentros dejaban frases en suspenso, como incitándome a preguntar más, pero yo me enfocaba en el aspecto que veníamos tratando, lo que de alguna forma permitió tejer un lazo de confianza para abordar temas más privados con mayor profundidad.

Los relatos de los niños evidencian el abuso sexual como una de las mayores expresiones en las que se refleja la distorsión de la caricia y el cuidado, máxime cuando se asocia a la figura paterna, de quien se espera protección y cariño. El cuidado se deforma y genera mucha confusión en cuanto al vínculo afectivo con el padre. El relato de Lorena da cuenta de la complejidad emocional que representa el abuso sexual para su padre, sus hermanas y para sí misma:

Él [papá] trabajaba en minas de carbón o en lo que le saliera. Él siempre estaba pendiente, él iba a la escuela, él no se consiguió otra mujer, tal vez por el dolor de lo

de mi mamá y creo que de pronto tal vez ese dolor hizo que hiciera cosas que no tenía que hacer. No suelo hablar mucho de ese tema porque no me causa gracia, por decirlo así [...].

Desde que nos fuimos para Tópaga, las cosas cambiaron totalmente. Por el resto de la familia, Coscuez fue bonito, por mi papá, no. Tal vez a mi papá no era el tomar mucho sino la agresividad lo que lo hacía diferente y tal vez, que tenía su problema con nosotras. De pronto, tal vez, en nosotros vio a mi mamá, el recuerdo de mi mamá tal vez lo atormentaba y por eso terminó haciéndonos daño, que fue lo que nos llevó a terminar en el Bienestar Familiar. El cambio de mi papá fue desde los cinco años, es que no solo fue el malgenio de mi papá, es otra cosa de la que nunca hablo [...].

[...] Lo que pasa es que a mis catorce años todas entramos a un lugar sustituto, la primera en portarse mal fue mi hermana Milena, un día después de entrar al hogar sustituto, la trajeron para el Hogar del Niños Jesús. Empezó a ser rebelde, no quería hacer nada, todo le molestaba, le gritaba a la madre sustituta, mejor dicho, hacía destroces [sic] y de todo. Ella quería saber de mi papá, quería estar con mi papá ¡deseaba a toda costa estar con mi papá! Entonces en ese momento la frustración que tenía era que no la dejaban. Entonces, en esa misma frustración, ella agredía a los que estaban con ella ¡a quien encontrara! A pesar de que podía haber alguien que le diera un consejo, que le dijera: “Él nunca te hizo bien, ¿por qué lo buscas?”

Ella seguía, ella lo quería ver, quería saber cómo estaba, quería entender lo que estaba pasando, ella lo quería entender, pero no podía porque estaba muy pequeña para entenderlo y le dio muy duro. Pero, entonces, lo que ella no se puso a analizar era el daño que él les estaba haciendo; nos estaba haciendo a las tres, porque a las tres nos hizo el mismo daño.

Cuando a nosotros nos separaron de él, él estaba en Tópaga todavía, nosotros llevábamos quince días en el hogar de paso de Tópaga, yo cometí el error de ir a buscar a mi papá [...]. Yo no sentía rabia porque me hubieran separado de mi papá, porque yo y estaba esperando eso, pero sentí rabia por ver como mis hermanas lloraban.

[...] Es decir, en Tópaga estuvimos en un hogar de paso, de allá nos mandaron a un hogar sustituto en Sogamoso y ahí fue donde mi hermana se empezó a portar mal, por lo que la trajeron al Hogar del Divino Niño. ¡Ella estaba bien conmigo!, a pesar de

que me echaba la culpa, ella estaba bien y me contaba lo que le pasaba, yo sabía, pero entonces hubo un momento en que todo cambió, ya cuando entró acá [...]. Estaba todo bien hasta que mi hermana Milena en la última semana que estuvimos allá, empezó a portarse mal. O sea, empezaba a golpear con las almohadas, la pieza, tiraba las almohadas de un lugar a otro, las cobijas las revolcaba, o sea, desordenaba todo lo que nosotras arreglábamos. Y nos trataba mal, decía: “¡Es que fue culpa de ustedes!”, y nosotros: “¿Por qué nos dice a nosotros, si nosotros no hicimos nada?”

Y mi hermana triste, porque ¡gemelas! Pues claro, la una siente la tristeza de la otra. Y claro, yo me frustraba porque, yo las miraba y decía: “Dios mío, ¿por qué tenían que ser gemelas?”

Cuando no era la una, era la otra, lloraban se desesperaban ¡golpeaban todo! porque se conectaban, era como una conexión con la otra ¡era muy extraño! [...]. Yo las miraba llorar y yo me sentía culpable. La que denunció fue una de mis hermanas, lo peor de todo fue que era la que siempre quería buscarlo, la que trajeron al hogar.

La señora le informaba al Bienestar de todo. Un día tuvieron que llevarnos a hablar con mi papá, pues porque, claro, de la misma desesperación con mis hermanas, eso lo decidió la comisaría, bueno, nos dejaron hablar con mi papá ¡Mi papá lloraba! arrepentido por lo que había hecho ¡lloraba! Pero a mi hermana ¡peor! ¡al verlo así, todo afectado, le afectó más!

Las emociones de mis hermanas cambiaron totalmente, o sea, prácticamente la mirada de ella ya asustaba, tan solo mirarla era ¡como mirar un demonio en ella! ¡en mi hermana! Yo creo que las personas que la veían, no veían a mi hermana, una vez, intentaron decirme que la iban a llevar a donde un padre y yo, pues claro, a mí me dio mal genio y yo dije: “¿Qué les pasa?”

De pronto se sentía culpable por haber dicho... o tal vez lo que ella quería era que nos separaran de mi papá a Ángela y a mí para ella quedarse con mi papá, pero entonces al ver que sus planes se habían frustrado, ella accedió a tomar otra decisión, digamos lo tomó como una opción, o sea, “si yo me porto mal, si hago de todo, me pueden reunir con mi papá”. Y no, en el Bienestar no es así, entre más mal se porte ¡pueden llegar hasta a doparlas!, entonces, eso es lo que uno se gana.

Yo siempre he entendido lo que le pasaba a mi hermana, yo siempre he entendido; yo he sido más consciente de las cosas, yo sabía lo que le estaba pasando, digamos,

a mí, cuando ella era pequeña, ella siempre me contaba lo que le pasaba, yo sabía, yo conocía las emociones de mis hermanas ¡todo! Entonces, yo decía: “No entiendo por qué los psicólogos no pueden entender eso”; y detestaba a los psicólogos por eso, porque le hacían exámenes, pero no la conocían bien. A mí me daba una rabia, yo decía: “[...] Ellos nunca hablaron conmigo, nunca me preguntaron, al Bienestar nunca le importó eso”. Entonces, a ella la mandaron para acá; nosotros, mi hermana y yo, nos quedamos en el hogar de paso.

No sé qué pasaría aquí dentro del hogar con mi hermana, pero cuando nos llevaban a audiencias en el ICBF, en la Fiscalía, también tuvimos varias audiencias para las tres, que para hablar de lo que había sucedido con mi papá. Yo iba con la madre sustituta con la que estaba y obviamente mi hermana Ángela también iba, pero mi hermana Milena sí iba por parte de aquí del hogar. Y claro, ella empezó a cogerme más rencor por eso. Mi hermanita me cogió rencor y ya no me podía contar nada, sentía sí ese deseo de contarme que se sentía con esa frustración, de todo, porque ella me tenía confianza a pesar de todo, pero, entonces, claro. Cuando yo me quedé con mi hermana Ángela en el hogar sustituto, ella sintió que yo la estaba separando de su hermana. Ella se sintió así, se sintió acorralada, los niños son muy débiles y al ver eso los niños ¡explotan!.

Mis hermanas empezaron a pensar que yo no quería a mi papá, pues yo lo quiero ¡pero como papá, más no como hombre y ellas le tienen un cariño a la vez de papá y a la vez de hombre! A mí me daba rabia, hasta de que él se les acercara a mis hermanas. Ellas sabían que yo no le guardaba rencor por eso, pero sabía que no me gustaba que se acercaran a él. Dios mío, a mí me daba rabia y mis hermanas empezaban a... o sea, ellas pensaban que yo no quería a mi papá y crecieron con esa idea! Ellas decían: “Pero, ¿cómo es que mi hermana ni siquiera hace *show*?, nada, no trata de llamar la atención para que la saquen y la dejen ver a mi papá ¡nada!” O sea, la desesperación era...

Además, como yo sí decía la verdad, ellas al principio intentaron tapparla, o sea, a lo que mi hermana ya había dicho, intentaron tapparlo; empezaron: “No, mi papá no hizo nada, eso fue algo que yo me inventé por esto y esto”. Pero yo sabía que era verdad, porque a mí también me pasó, entonces, pues yo sí conté la verdad y más rabia me cogieron. Yo nunca, o en ese sentido, nunca he sido mentirosa y pues, por hacer más, me gané el rencor de mis hermanas. [...] Él es consciente de que hizo algo malo. Yo

siento mucho cariño hacia mi papá después de lo que él hizo, yo fui muy clara con él y le cogí mucho cariño cuando, la última vez que se escapó mi hermana Milena. Él fue y la llevó al Bienestar, él le informó al Bienestar: “Ella fue a buscarme, no la busqué, ella creo que se escapó y fue y me buscó y pues vengo a traerla”. Él pidió, o sea, él dijo: “Yo sé que mi hija no se siente bien, dijo, yo conozco a mi hija Milena y sé que no se está sintiendo bien, entonces les pido por favor que traten de entenderla más, sé que cometí un error y que tal vez no soy digno de que me escuchen, pero por favor” yo le dije ¡gracias papá! Cuando se fue, yo me quedé pensativa o sea ¡mi papá está cambiando! ahí cambió todo!, ahí fue donde yo pude perdonar ¡pero no olvidar! Ahí quedó el recuerdo de todo lo que había pasado. (Lorena, 2015)

La complejidad de situaciones que se desprenden del abuso sexual queda expuesta en el relato de Milena, quien durante las entrevistas tocaba y se alejaba del tema indistintamente hasta dejarlo fluir en una explosión emotiva que da cuenta de la confusión de sentimientos hacia su padre, sus hermanas y ella misma. De este relato, y algunos otros de abuso sexual, se desprenden conjeturas sobre los rasgos emocionales que lo acompañan:

- Las dificultades para exponer el abuso por parte de los participantes que atravesaron por esta situación, fundamentadas en el hecho de depender del padre como proveedor de ingreso y de un lugar para vivir, casi siempre distante de otras posibilidades familiares a donde se pueda acudir, hacen que el silencio se convierta en aliado del atropello. También, el acceso amplio del padre abusador como figura de cuidado primaria en la vida cotidiana del niño, en el marco de la vida privada familiar amparada por la ley (Ley 1361 de 2009, “Por la cual se crea la ley de protección integral a la familia”), demanda el contacto irrestricto con su hijo, lo que podría ser fuente de situaciones y condiciones para que se presente el abuso sexual (Baita y Moreno, 2015).
- Un vínculo afectivo fuerte con el agresor hace necesario encontrar argumentos que justifiquen el comportamiento abusivo. El hincapié de la normativa jurídica y los criterios sociales sobre preservar los lazos parentales biológicos responden a patrones culturales profundamente arraigados en las relaciones familiares que inciden de una u otra forma en que se establezcan explicaciones externas al abusador, también como una forma de sobrevivir emocionalmente al atropello e, incluso, de tolerarlo. Argumentos que de alguna forma intentan justificar el comportamiento afloran en el relato como una

estrategia de explicar emocionalmente el dolor; en el caso de Lorena, el que su padre viera en ella el recuerdo de la madre que abandonó el hogar, hablar sobre el tema del abuso sexual es más difícil cuando el perpetrador es una persona con la que se tienen fuertes vínculos afectivos.

- La ambivalencia en las emociones que llevan a la denuncia y posteriormente a la negativa de romper el vínculo afectivo a pesar del abuso. La denuncia por parte de los niños y niñas evidencia una comprensión del mundo que involucra el reconocerse como sujeto de derechos y de protección. No obstante, encarna un dilema muy fuerte en términos de la pérdida de afectividad en el vínculo establecido con su padre o cuidador y con sus hermanas. La ambivalencia entre “causar daño” al agresor frente a la obligación de “proteger” a sus hermanas y a sí misma genera un conflicto emocional fuerte que implica la toma de conciencia frente a las implicaciones del abuso en el desarrollo personal y la valoración moral de la situación, son estas certezas las que llevan a la denuncia y a la posterior ratificación del abuso en la propia persona cuando una de sus hermanas decide desistir y negarlo.
- La carga emotiva que generan los sentimientos de culpa por la acusación y por la reacción de arrepentimiento del padre agresor. El abuso sexual en el interior de la familia siempre desata un conflicto de lealtades y una fuerte e inevitable turbulencia emocional (Baita y Moreno, 2015), no solo entre el niño y el abusador, sino entre él o ella y los demás miembros de la familia. Ver al padre agresor arrepentido y sufriendo incrementa la confusión emocional y desmonta el ya frágil vínculo de las relaciones entre hermanas. Acusaciones de vacío afectivo y de culpabilidades van y vienen, se aíslan, enfrentan, agreden, y buscan lastimar y llamar la atención para contravenir una decisión legal. El impacto de la institucionalidad como forma de protección, aunque coarta el comportamiento abusivo, da lugar a choques emocionales profundos y distanciamientos que condenan a la soledad y el resentimiento.
- La permanente preocupación por la situación del agresor, su estado de salud y su situación legal se convierte en otra carga emocional que acompaña el mundo cotidiano del niño. Al perder el vínculo emocional con su padre y enfrentar las consecuencias no gratificantes en los procesos que preceden al hecho, busca aferrarse al lazo establecido previamente.

Tal vez es esta situación, además de la huella afectiva instaurada por la convivencia y los momentos compartidos, lo que genera la conducta de observancia sobre la situación del padre. No dejaron de sorprenderme las estrategias utilizadas por Lorena, aun en el aislamiento, para mantenerse informada sobre la condición de su papá, conocer su estado de salud y las actividades que realizaba en ese momento.

De otra parte, las narraciones de Karen y Dubán con respecto al abuso sexual, la primera por parte de su hermano y el segundo por parte de su padrastro, ilustran la fragilidad de los vínculos afectivos en el grupo familiar, caracterizados por incredulidad frente a su testimonio. El alto nivel de negación está presente en las respuestas de los demás miembros de la familia, y genera mayor desprotección del niño (Baita y Moreno, 2015).

En el primer caso, la duda sobre la acusación es desvirtuada durante bastante tiempo por quienes, se supone, deben proteger a la niña; incluso ante la evidencia, se prefiere atribuir la situación a su carácter. Los adultos no agresores, en lugar de ofrecerle orientación y acogida, le endilgan la culpa a la víctima, para evitar el sufrimiento que genera que aceptar esos comportamientos dentro de la familia:

Yo llegué aquí porque donde mi papá yo no puedo ir, porque yo tuve consentimiento con mi hermano, entonces yo quedé embarazada, entonces aborté. Eso fue hace tres meses, no, cuatro, él es hermano propio mío, él va a cumplir diecisiete, son mellizos con mi hermana [...]. Me di cuenta del embarazo porque no me llegaba el periodo y me empecé a hinchar de caderas. Yo sabía, porque eso siempre se lo dicen a uno, tal síntoma empieza o, uno ve a una señora que empieza a vomitar y dice está embarazada, por la televisión, las novelas, ¡todo eso! Eso ya nadie cree que viene la cigüeña y los trae, esa es la historia que siempre a uno le contaban: “Eso vino la cigüeña y los trajo”.

Yo no empecé con los síntomas, a mí no me dio nada, yo me sentía normal, me sentía todos los días como alegre, fue lo único que cambié y ya me empecé a ensanchar de caderas. Yo, “¡tan raro!” Bueno, entonces, ya después una tía por parte de mi madrastra, cogió y me dijo, vamos y le hago una prueba. Me hicieron una prueba de orina y salió positiva. Para asegurarnos me hicieron también la prueba de sangre y salió positiva. Yo, “bueno, está bien”.

Mi papá cogió y me dijo que no, que qué había hecho para merecer esto. Y, es que

hace dos años mi hermano me tocó, y yo conté (eso fue acá en Sogamoso) pero entonces me comenzaron a decirme que no, que eso era mentira, que no sé qué, que sí sé cuánto (mi mamá, mi papá y la psicóloga del Bienestar de acá), entonces dijeron que eso era mentiras, que yo estaba diciendo mentiras, que era para alejar a Johan (hermano) y no me quisieron creer.

A Bienestar llegamos porque es que yo le conté a mi abuela, y la abuela le contó a mi mamá y después se armó la albotoría [sic] y una tía por parte de mi mamá cogió y dijo que me llevaran al Bienestar Familiar. Pero, entonces, empezaron ahí con rodeos y mi mamá comenzó a decir que tal, y me empezó a pegar y cásqueme. Y me trataba mal: que era culpa mía, entonces yo ¡ay!, yo le dije: “¿Sabe qué? Deje así, más bien”, yo dije: “Bueno, sí, fue engaño mío”, entonces yo por eso no dije la verdad esta vez, porque yo ya sabía de quién era.

Entonces ya hicieron una reunión, mi papá (porque yo estaba viviendo con mi papá en esos tiempos), hicieron una reunión y cogieron y me preguntaron que de quién era el niño, entonces yo no quise decir y pues ya cuando yo dije, mi papá mismo dijo, o sea que lo de hace dos años era cierto. Yo, “¡sí!”. Me dijo: “¿Y por qué no nos dijo?”, y yo le dije: “¿Y para qué? Si ustedes no me querían creer. ¿Para qué?”. Entonces se puso a chillar y pues llegó tomado esa noche y empezó a tratarme mal, o sea a decirme: “No, ¿qué hice para merecer esto?” o “¿por qué mi hija, por qué tenía que ser una rebelde? En cambio, a mi hermano no le dijeron nada, ni le hicieron nada. Como siempre, la mujer es la que paga peor.

Entonces yo, “ah, bueno ¡listo!”), entonces yo me escapé ese día de la casa, eso fue, al día siguiente del aborto. Entonces, yo me escapé y me fui a vivir donde mi abuela. Para el aborto, me llevaron a una clínica en Bogotá. Me llevó mi papá y mi madrastra. Pues me llevaron allá. Allá es solo si la persona está en peligro que eso era lo que yo traía por si era por hermanos. Entonces yo me escapé de la casa y yo me fui para donde mi abuela.

Ahí buscaron a mi mamá por cielo y tierra, pues porque tenía que solucionar eso y pues yo no sé, pensé que mi mamá me iba a entender y me iba a creer y me iba a comprender lo que pasó. Entonces, ahí mis hermanas empezaron a echarle la culpa a Jovany [novio], pues eso es lo que dicen en el colegio, porque no creen que eso es cierto. Pues yo siempre les he dicho: “Lo único que les digo, es que mi conciencia

está limpia”, ¡lo que a uno lo remuerde siempre es la conciencia! (Karen, 2015)

El testimonio de Karen evidencia que la respuesta de negación del o los adultos de la familia no agresores puede tener origen en un fuerte involucramiento afectivo con el ofensor, por lo que reaccionan de forma negativa u hostil hacia ella (Baita y Moreno, 2015). También puede que reproduzcan ese comportamiento social hacia la niñez, de la familia y las instituciones, que no tiene en cuenta su opinión ni su participación en la toma de decisiones. De esta forma, su mundo familiar se desmorona, la aísla, y se reducen las redes afectivas que generan las relaciones familiares cotidianas, lo cual resuelve escapándose de la casa hacia donde su abuela, quien decide encarar la situación. Aun así, los miembros de la familia que no permanecen indiferentes ante la situación se reúnen, deciden sobre su embarazo sin consultarle y ni orientarla.

El abuso sexual entre hermanos es quizá el menos denunciado de los abusos, ya que las familias no lo consideran tan grave e intentan resolverlo internamente (Caffaro, 1998). Incluso, aducen justificaciones que podrían relacionarse con los roles masculinos y femeninos instaurados en la sociedad, que también se dejan entrever en el proceso: la mujer es la mala, algo está mal en ella; al hombre, su hermano abusivo, no se le piden cuentas del comportamiento. Karen logra sobrevivir emocionalmente a la situación al argumentar que la verdad está de su lado y que tiene tranquila su conciencia.

El argumento de la verdad constituye una estrategia emocional para enfrentar las situaciones de abuso. Como Karen, Dubán también resiente no solo el abuso sexual por parte de su padrastro, sino sobre todo la incredulidad de su madre y sus hermanos, quienes al ser citados a indagación dijeron que era mentira (Nota del diario de campo, septiembre 9 de 2015).

La inestabilidad de las relaciones de pareja que caracteriza a muchas de las madres de los niños participantes genera la posibilidad de que un abusador, por su proximidad y el nivel de dependencia que la relación implica, tenga mayor y mejor acceso al niño, así como mayores oportunidades de iniciar y continuar el abuso. El abuso por parte del padrastro suele ser, en su mayoría, el abuso sexual que dura más tiempo y el que puede presentar peores consecuencias a largo plazo (Baita y Moreno, 2015).

La confusión emocional generada por el abuso y la incredulidad son bastante fuertes en el relato de Dubán. Allí se combina el vínculo afectivo con la madre y los hermanos con el anhelo por retornar a una familia que excluya la figura del padrastro causante del dolor y la desintegración familiar.

El aislamiento en que se le sumerge y la impotencia para cambiar la situación generan ideas de agresión hacia el padrastro o de autoagresión, al no poder llevarlas a cabo. Sobrevivir emocionalmente a las circunstancias requiere de perdón, pero es difícil articular los sentimientos y la razón. También deja en evidencia que las necesidades afectivas de la madre generan la negación y el rechazo hacia el niño, por cuanto la obligan a tomar partido.

2.2. Conclusiones

El cuidado como condición de humanidad representa la necesidad de construirnos mutuamente, de celebrar la interdependencia con esos otros humanos y no humanos que nos edifican y nos hacen ser parte de un proyecto común. Esta proposición expone la complejidad del cuidado en contextos familiares percibida por los niños participantes, quienes, además de las fracturas del cuidado experimentadas en sus propias personas, evidencian el riesgo de dar la espalda a situaciones que cuestionan la función familiar de su cuidado.

El artículo 42 de nuestra Constitución nacional expresa la inviolabilidad de la intimidad familiar, pero, según las situaciones narradas por los participantes, la norma podría permitir un largo periodo de abuso y/o maltrato, antes de que sea reconocido o denunciado. De igual forma, el respeto a la vida privada de las familias representa para los conciudadanos una justificación para cuidar solo de las personas cercanas y del entorno inmediato, y hacer caso omiso de otros escenarios distintos de la vida familiar.

En ocasiones, los niños y niñas se ven obligados a asumir roles de cuidado que devastan su capacidad emocional al encontrar como respuesta la indiferencia o el maltrato. Estas situaciones generan a su vez procesos forzados de redistribución de los cuidados dentro del grupo familiar y dan lugar a serios cuestionamientos sobre la responsabilidad social de la familia en la construcción de humanidad.

Las leyes y políticas nacionales sobre familia y convivencia están vinculadas con las normas que cada familia construye, a veces signadas en condiciones de abuso. Estas circunstancias

demandan cambios de fondo en la comprensión de los sentidos que atribuimos a los sistemas familiares; se hace indispensable redefinir los referentes conceptuales y marcos analíticos desde los que se intenta comprender la condición de las familias contemporáneas, así como la necesidad de precisar cómo transformar las instituciones políticas y sociales para que el cuidado sea puesto en el centro de la sociedad (Tronto, 2009).

De otra parte, la sociedad de consumo que privilegia los procesos de individualización, hace que los padres, aparente fuente de amor y protección, quieran desistir de toda obligación, y endilguen el cuidado de los niños, en principio, a los más cercanos de la familia extensa y luego a las instituciones. El vacío afectivo se instaura en los más cercanos, el niño visto como un objeto o como una carga y no como un otro que me construye, es dejado de lado, aplazado para la vejez como posible fuente de cuidado. Las obligaciones que reclama la ley se limitan a una mesada insignificante (cuando se cumple), que nada tienen que ver con el afecto necesario. La crisis de la familia es la crisis del amor en la humanidad.

Abordar, entonces, la niñez desde sus perspectivas en torno a lo familiar conlleva reconocer las nuevas emergencias sobre la infancia, así como las múltiples determinaciones históricas, sociales y culturales que han hecho de ella un fenómeno abierto, inacabado, complejo y diverso. También requiere trascender las generalizaciones, desde el análisis de lo particular, para dar cuenta de niños y niñas de carne y hueso, en contextos específicos y con dinámicas en las que se desarrolla su vida con rostro real, biografía, redes de afecto, sueños y expresiones propias, enfrentados a realidades complejas, construyendo historias marginales o periféricas. De esta forma, se les posibilitaría a niños y niñas asumir un papel crítico y una función prospectiva y anticipatoria, dirigiendo su análisis a los escenarios futuros y a la construcción de propuestas de creación de realidad (Alvarado et al., 2012).

Capítulo 3. El cuidado que encuentran niños y niñas sin cuidado parental en la sociedad

En el capítulo anterior expuse la fractura del mundo familiar de los niños y niñas participantes, que los obliga a abandonar temporal o definitivamente la familia para evitar el maltrato y el abuso. En este capítulo, pretendo mostrar cómo, ante la ausencia del cuidado parental, niños y niñas intentan establecer relaciones que involucran diferentes facetas de cuidado, lo que los aproxima a un sentido de pertenencia con otros humanos en la comunidad o la sociedad. Vecinos, policías, personero, profesores, y, en hogares de protección, funcionarios, cuidadores y personal de servicios, transitan por sus vidas con una idea del cuidado que caracteriza sus formas de relación, actitudes, convicciones, creencias y conductas en un *ethos* (Maliandi, 1991) propio de su condición social, cultural y moral.

De este modo, el cuidado es asumido por individuos con un sentido ético que adopta diferentes formas: como relación de interdependencia en contextos cotidianos, como norma para preservar el orden social, como fundamento para la educación de niños, y, si todo sale bien, en el mejor escenario, se establecen vínculos afectivos que son importantes porque les proporcionan confianza, protección, cariño, respeto, reconocimiento y les posibilitan expresarse y sentirse parte del mundo social que habitan.

Las perspectivas que acompañan las acciones de cuidado se entrecruzan con los componentes básicos del cuidado relacionado con la supervivencia física, hasta las formas de verdadero acompañamiento emocional que les suponen establecer acuerdos, reconocer sus propias limitaciones y problemas y actuar en consecuencia, a veces entorpeciendo el establecimiento de esos vínculos.

Los relatos que se exponen a continuación dan cuenta de este tránsito, donde diversidad de personajes y organismos que forman parte de la vida cotidiana de niños y niñas sin cuidado parental aparecen y desaparecen dejando huellas en su visión del mundo y de la sociedad y evidenciando a la vez su soledad en los contextos por los que transitan. Su sistema relacional es ocasional y la mayor parte de las veces está signado por la agresión. Los relatos también muestran que son los individuos, y no la sociedad, quienes han incorporado su función de cuidado de niños y niñas en prácticas permeadas por creencias y convicciones morales que caracterizan su actuar, un actuar sin vínculo afectivo permanente que comprometa la propia individualidad.

Además de los argumentos sobre el cuidado como actitud en Heidegger (2000), la mirada ecológica del cuidado de Leonardo Boff (1999 y 2002) y la ética del cuidado en perspectiva de género de Carol Gilligan (1985), en este capítulo los argumentos de Joan Tronto y Berenice Fischer, en su propuesta sobre el modelo social del cuidado, me permiten ratificar una comprensión del cuidado como actividad humana destinada al sostenimiento del mundo, que involucra todo aquello que hacemos para mantenerlo, perpetuarlo y repararlo, de manera que podamos vivir en él lo mejor posible (Tronto, 2009), razonamiento que articula dos temas centrales: responsividad y ética del cuidado (*care*) (Terrón, 2010).

La *responsividad*, como concepto moral, incluye el componente altruista y la atención a la realidad efectiva de los individuos, de acuerdo con la preocupación por el “otro concreto” que caracteriza la ética del cuidado (Terrón, 2010). La responsividad y la ética del cuidado se hacen evidentes también en la preocupación de algunas personas y la forma como reaccionan ante las circunstancias por las que atraviesan los niños sin cuidado parental, que no se agota simplemente en la intención de ayudarlos, sino que se dirige a la situación misma, más allá de la emoción particular que puedan sentir. Involucra iniciativas de acciones dirigidas a resolver su situación (Blum, 1994).

La propuesta ética planteada por Ned Noddings, en cuanto a la necesidad ontológica del ser humano en su relación con el mundo y con otros seres humanos, también contribuye con la comprensión del cuidado que encuentran niños y niñas sin cuidado parental en la sociedad. El planteamiento de Noddings apunta a una ética que surge en el encuentro humano y obedece a un tipo de razonamiento basado en los sentimientos, y no en la deducción lógica con base en principios abstractos; una ética de la reciprocidad, entendida no en sentido contractualista, sino en un sentido relacional en el que quien cuida y quien recibe el cuidado tienen un papel importante para establecer y mantener las condiciones que faciliten el desarrollo de las capacidades de cada uno/a (Noddings, 2003).

La misma autora, al reflexionar sobre las implicaciones del cuidado en contextos educativos, desarrolla una propuesta pedagógica que entiende el cuidado en sentido ontológico, ya que implica su doble dimensión, la primera, de valor y práctica centrada en la atención a las necesidades de las personas en cuanto seres vulnerables e interdependientes, y, al segunda, como acción de proyectar la propia existencia. Así, el cuidado es el conjunto de actividades

que contribuyen al bien público; y la educación para el cuidado, el desarrollo de competencias para la vida en todas sus dimensiones: personal, doméstica, laboral, comunitaria, espiritual y recreativa.

Los relatos de los niños participantes evidencian esta perspectiva ética del cuidado cuando narran desde sus vivencias personales, ya sea por la ausencia o la presencia, virtudes morales que encuentran en las personas tales como la simpatía, la compasión, la amabilidad, la generosidad, la preocupación que esperan o reciben en las relaciones que establecen y que implican tanto dimensiones cognitivas como afectivas. No obstante, es necesario reconocer que estos comportamientos resultan excepcionales en la sociedad actual signada por problemas familiares, sociales, institucionales, educativos, entre muchos otros, que han llevado a que el problema del abandono infantil siga creciendo a pesar de la constante promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Entre las expectativas sobre lo que deben ser las cosas y la realidad, cada vez la brecha es más grande, por las desigualdades que se presentan en el desarrollo social y que superan la voluntad de las personas.

Los aspectos más emocionales del cuidado, tales como dar y recibir cariño, afecto, apoyo moral y psíquico, etc., un “preocuparse” de las personas que implica el reconocimiento de la necesidad de los demás (Cerri y Alamillo, 2012), no constituyen el eje central del cuidado, a pesar de haberse promulgado su importancia en el crecimiento de niños y niñas. No obstante, debe darse la necesaria relevancia a los efectos sensibles de los vínculos afectivos y relacionales que esta labor envuelve y que han sido atribuidos solamente al grupo familiar y, en él, a las mujeres.

Al respecto, Gilligan argumenta que la perspectiva del cuidado no está ni biológicamente determinada ni es exclusiva de las mujeres (Gilligan, 1985), y enfatiza en las responsabilidades que emergen de las relaciones, los vínculos interpersonales producidos entre los seres humanos y la importancia de atender las necesidades concretas donde la empatía y la actividad propia de cuidar son fundamentales.

De esta forma, el cuidado es relevante no solo en la esfera privada, sino también más allá de ella, si se tiene en cuenta que el poder transformador de la ética del cuidado se extiende más allá del ámbito personal al ámbito político y, de ahí, al contexto global de la vida social (Robinson, 1999). Para el caso los niños entrevistados, el cuidado se expresa en contextos

cotidianos, educativos y de protección como un modo específico de respuesta en relaciones característicamente interactivas que requieren proximidad y donde poco a poco afloran algunos rasgos del cuidado, cuyas particularidades están representadas en personajes que vienen y van en la vida de las niñas y niños.

3.1. El cuidado como relación de interdependencia en contextos cotidianos

La mayor parte de los participantes en la investigación reciben el cuidado fuera del hogar como un modo específico de respuesta manifiesta ante la proximidad de un otro que requiere atención. De esta forma, la responsividad surge en las personas que se interesan por los niños y niñas sin cuidado parental en el contacto cotidiano, en el darse cuenta y en la decisión de asumir acciones concretas que se dan a partir de los vínculos interpersonales producidos entre los seres humanos (Comins, 2008).

La interdependencia en el cuidado emerge en las narraciones de los niños y niñas entrevistados de sus relaciones con algunos personajes que aparecen en sus vidas, con quienes comparten acciones de cuidado que trascienden la ayuda o la compasión, lo que posibilita la interacción y el encuentro entre humanos. Al respecto, Fisher y Tronto (1990) identifican algunas fases en el cuidado que dan luces sobre los procesos a fortalecer en la convivencia social de las personas y, por tanto, en la construcción de humanidad: 1) *preocuparse*, que implica reconocer la necesidad de cuidar, 2) *atender*, que involucra asumir la responsabilidad del trabajo que hay que hacer para cuidar, y, finalmente, *cuidar y recibir cuidados*, actos relacionados con realizar el verdadero trabajo de cuidar y con la respuesta de quien recibe los cuidados.

3.1.1. El amigo de mi mamá

Una de las formas en que se expresa el cuidado fuera del hogar se origina en las relaciones establecidas previamente por la madre, padre o cuidador. Tales relaciones proveen a los niños y niñas de la capacidad de advertir y ser conscientes de las situaciones por las que atraviesan, así como establecer de manera adecuada otras relaciones de compañía y protección para superar las propias crisis del cuidado. El “amigo de mi mamá” representa también personas con sensibilidad y disposición a contribuir para superar las carencias de los otros a quienes, así sea de forma simbólica, se atribuyen rasgos de parentesco cuyo afecto se reafirma como

consecuencia de sus acciones de cuidado haciendo que se valoren sus habilidades y capacidades:

Yo tenía como nueve años y mi hermano siete, porque nos cuidaba un amigo de mi mamá. Él no vivía con nosotros, pero estaba pendiente. No puede ver, es ciego, pero es como un hermano para mi mamá. Él nos ayuda o nosotros le ayudamos y así. Lo queríamos porque él nos cuidó desde chitiquiticos. Él tiene muy bien desarrollado el oído y cuando hace sol, él ve las sombras ¡él tiene mucho desarrollado! Y él nos decía esto sirve para esto, esto no o esto sí. Él tiene mucho desarrollado, con la mano para identificar la plata por el papel, él los toca y los... nosotros lo queremos mucho a él.

Él nos llevaba a Culturama en Duitama, allá íbamos nosotros, allá se hacen muchas cosas, se puede entrar a leer libros, a hacer cuadros, a hacer muchas cosas. Uno por curioso; él decía que iba con nosotros y nos dejaban entrar. A veces nos la pasábamos con él en el Centro, comprando esto, para que no nos quedáramos en la casa encerrados. También cocinaba y nosotros lo mirábamos y aprendíamos.

Él tiene familia [...] tiene una casa grandísima pero no podía llevarnos a vivir con él porque es que, la mamá cuando nos vio nos echó [...] la tía es una monja, pero la monjita se lo llevó a vivir a la casa y él le ayuda a hacer el aseo y lo que la monjita le mande traer o así. (Daniel, 2015)

Aunque la narración de Daniel no facilita profundizar en las particularidades del personaje, sí es posible inferir su carácter aislado y solitario, y reconocerle cierta sensibilidad a la situación de los hijos de su amiga. También Daniel percibe en el amigo de su madre una necesidad de cuidado y la posibilidad de interdependencia que beneficia a ambos y que requiere asumir indistintamente el rol de cuidador o de cuidado, uno de los aspectos descritos en las fases del cuidado mencionadas por Fisher y Tronto (1990):

Preocuparse o detectar la necesidad de cuidado: La persona tiene acceso al contexto en que crece el niño, mediante una relación no necesariamente afectiva con la madre, padre o familiar. Allí percibe las limitaciones con que crece el niño y, sin cuestionamientos al cuidador, realiza aproximaciones que no generan inquietud de su parte y que paulatinamente se van incrementando y van logrando aceptación tanto de los padres como de los niños. Las acciones de cuidado no tienen por qué ser consensuadas con la madre o el padre y tampoco son mediadas por algún organismo de protección. Este proceso requiere de atención y

sensibilidad frente a las necesidades afectivas de los niños para hacerlos próximos y copartícipes en la condición de ser humano.

Atender: Es decir, asumir la corresponsabilidad en la labor del cuidado. Aunque no hay una obligación o un pago de por medio, implica reconocerse como parte del mundo de los niños; identificar sus necesidades, valorarlas y establecer las posibilidades inherentes a la relación que se crea.

Cuidar y dejarse cuidar: Es decir, materializar el cuidado mediante acciones de permanencia y constancia, no es una compañía ocasional, es un mantenerse ahí, pendiente, compartiendo las propias limitaciones, así como las posibilidades que ofrece a los niños el propio mundo social.

De acuerdo con lo dicho, Daniel considera una forma de relación, de vínculo que le permite experimentar el ser cuidado como también ser quien cuida, el tiempo compartido con el amigo de su mamá, los aprendizajes obtenidos, las otras enseñanzas, y la representatividad para acceder a los programas sociales que requieren de la mediación de un adulto. Estos elementos confluyen en el vínculo afectivo que se despliega en el tiempo y las acciones compartidas, lo que fortalece el carácter interdependiente del cuidado: “Él nos ayuda o nosotros le ayudamos”. Lamentablemente, esta forma de relación, aunque significativa para el niño, es ocasional, está fuera del control de ambas partes, depende de terceros, de quienes, como el resto de la sociedad, consideran que los niños y su cuidador en condición de invidencia no están capacitados para prodigar cuidados.

3.1.2. La vecina

Otra forma en que se presenta cuidado hacia los niños participantes en la investigación corresponde a motivaciones particulares y aisladas de personas que conviven en el vecindario donde la madre o el padre residen; son acciones casi siempre transitorias de cuidado espontáneo, como una especie de acto de “buen samaritano”. No me refiero aquí a las relaciones de ayuda mutua y reciprocidad en sectores populares cotidianos, las cuales han sido objeto de estudio de la ciencia sociológica para explicar la capacidad de sobrevivencia de los sectores económicamente desfavorecidos, caracterizados por la organización y

cooperación familiar y/o de la vecindad como modos para suplir las crisis, ya sean eventuales o aquellas ligadas con la pobreza estructural (Santillán, 2010).

Lejos de ser parte de un proceso comunitario de solidaridad que se articula para resolver una necesidad de cuidado de niños y niñas, para los participantes, “la vecina” representa una relación ocasional consecuente con las interacciones comunitarias de los padres o cuidadores, caracterizada por el desarraigo a un vecindario que permitiría la consolidación de vínculos afectivos. No obstante, la proximidad espacial tiene correspondencia con ciertas formas de ayuda y la posibilidad de compartir aspectos de la cotidianeidad, concernientes a distintos momentos de sociabilidad como al uso de recursos elementales referidos a la limpieza, la alimentación, el esparcimiento y el descanso.

Nosotros nos la pasábamos con una vecina, ella decía que la acompañáramos por allá arriba a llevar el ganado. Entonces ella nos daba de comer y nos ayudaba. Entonces yo me la pasaba con ella y con el esposo que se llamaba Orlando. A mí me gustaba mucho la vida con ellos, él me decía vamos a cargar y yo me iba con él, yo tenía como siete años; a mí me llevaban era como por hacerle compañía, aunque yo les ayudaba. (Camilo, 2015)

También me quería doña Ofelia, una señora que me daba frutas cuando yo iba a traer el ganado. Ella tenía hijos, pero no eran amigos míos. Ella tenía un esposo. Me gustaba la familia de ellos porque eran muy nobles. (Jhon Alexander, 2015)

Los intercambios y las interacciones espontáneas que se originan en función del cuidado y la atención de los niños por parte de personas que comparten el vecindario responden al abandono o descuido de sus padres o cuidadores, cuando estos se ausentan por largo tiempo y los niños permanecen solos. Algunas veces, esas interacciones son permitidas por el cuidador, en tanto resuelvan situaciones pragmáticas, no se involucren en las decisiones personales ni cuestionen su actuar, y no generen acciones contundentes para modificar estas condiciones.

Hasta hace poquito me enteré que una vecina era mamá sustituta y ella una vez, se quedaba pendiente que nos pasaba porque él llegaba tarde, o sea, mi papá se iba a tomar, nos dejaba con candado y nosotros nos salíamos por la ventana a jugar o así, con los amigos. Sentíamos cuando iba a llegar, era como un sentimiento, decíamos:

“Ay juemadre, mi papá va a llegar”, y, entonces, “vámonos”. Entonces una señora se dio cuenta y le golpeó en la casa a mi papá y le dijo que nos iba a invitar a almorzar, esa vez nos llevó, nos arregló, regaló ropa, nos bañó, nos vistió, entonces desde esa vez nos la pasamos con ella. (Dora, 2015)

Para Dora, el que la vecina haya sido una madre sustituta explica su capacidad de identificar la negligencia en que incurría su padre, el estar pendiente y su decisión de intervenir con el cuidado de los niños. En la mayoría de los casos, los vecinos o allegados a la familia no cuentan con la denuncia como opción para intervenir en las situaciones de falta de cuidado por parte de los padres, prefieren evitarse problemas, los cuales casi siempre corresponden a imaginarios erróneos, en torno a los procedimientos judiciales que involucra una acción legal. Esas parecen ser las motivaciones para guardar silencio. El resultado, una acción ocasional: dar una comida, ofrecer un baño o ropa, compartir alguna actividad, etc., interacciones que no generan un compromiso permanente con el niño o niña que experimenta el abandono o el maltrato.

Estos comportamientos muestran capacidad de respuesta, sensibilidad y receptividad a las necesidades de los niños sin cuidado parental, pues están asociados a expresiones o actitudes de consideración y atención. Sin embargo, queda cuestionado el carácter responsivo del cuidado como una actividad de relación, de ver y responder a la necesidad, de asumir el cuidado del mundo sosteniendo la red de la conexión para que nadie se quede solo (Gilligan, 1985).

Para los participantes, las acciones ocasionales de sus vecinos representan el recuerdo de alguien bueno o de un modelo familiar a seguir que, no obstante, no le pertenece o no constituye parte de su propia vida. Esta situación deja muchos interrogantes frente al papel que podría desempeñar la sociedad como corresponsable del crecimiento de los niños y a la forma como los organismos de protección con que cuenta el Estado promocionan su función misional: el cuidado.

Las experiencias de cuidado ocasional constituyen una excepción a la regla general de indiferencia. En perspectiva responsiva, la desatención, el descuido, son, o pueden ser, de por sí, un mal moral, puesto que *no responder* no sería un mero vacío o cero de respuesta ni

una posición neutra, sino una manera determinada de responder, que lleva consigo un esfuerzo “positivo” para no darse cuenta, para no sentirse uno concernido (Muñoz, 2010).

3.2. El cuidado como norma para preservar el orden social

La convivencia de los sujetos dentro de un orden social coherente solo es posible en presencia de un conjunto de presupuestos legales que regulen con eficiencia los contenidos de las interacciones y los intercambios que se producen entre quienes forman parte de una sociedad determinada. Sin embargo, no basta con que las normas se hayan promulgado correctamente, es necesario reconocer la incidencia que pueden tener los intereses comunes que permiten a los individuos convivir, aceptar la existencia de otros y resolver las diferencias que pudieran existir (Latouche, 2011).

El policía y el personero son reconocidos por los niños participantes en su función de preservación del orden social, lo cual les supone a la vez reconocerse fuera de él, lo que implica temores y resistencias a solicitar la ayuda y la protección que requieren en algún momento de sus vidas. No obstante, en sus experiencias, algunos de estos actores deciden obrar de forma responsiva, y propician así un cambio ocasional de perspectiva sobre las posibilidades de cuidado provisional que pueden ofrecérseles.

Al respecto, Noddings justifica la ética del cuidado en la propia naturaleza del ser humano que antepone las personas y sus circunstancias a los principios éticos, siguiendo un modelo más intuitivo, receptivo, no secuencial, según nuestras capacidades y propio esquema de valores: “No podemos derivar que la ética del cuidado sea una perspectiva irracional, sino que tiene su propia racionalidad” (Noddings, 1992, p. 86). Esta perspectiva enfrenta los problemas morales situándose en la situación concreta, asumiendo las responsabilidades interpersonales y analizando la complejidad de las mismas (Noddings, 2003).

3.2.1. El policía

Como señalé anteriormente, a partir de la entrevista con la Policía de Infancia en Duitama, logré establecer que, al momento de la investigación, no se encontraban niños en situación de calle en esta ciudad. Me explicaron que las autoridades pertinentes, en articulación con la Alcaldía y la Secretaría de Salud, trabajan mucho en la prevención con las familias y en las escuelas, además de impulsar programas sociales que no han permitido avanzar el problema.

La articulación con el ICBF y la Comisaría de Familia se da en respuesta a denuncias de la comunidad o los casos que se encuentran en los patrullajes: niños vendiendo bolsitas o acompañando a los padres en los semáforos. Con respecto a los niños mayores de 14 años en situación de calle, quienes se vuelven infractores de la ley penal, el intendente de la Policía de Infancia dice que corresponde al Defensor de Familia decidir si le busca un cupo en Tunja en la cárcel de menores. Otra opción es, en convenio con Cotecol (Comunidad Terapéutica de Colombia), en Cundinamarca y Bogotá, institución que busca cupos a los “muchachos” que consumen sustancias psicoactivas, hallarles cupo en Sogamoso, en la Fundación Tu Crecer. Allí se llevan “los muchachos” que se encuentran a altas horas de la noche como visitantes de calle o en abandono. Los niños pequeños se entregan a un hogar de paso.

El contacto de Camilo con la policía me permitió entrever cómo el impulso humano de cuidar se debate frente a los procedimientos a seguir establecidos en las regulaciones y normas:

Una vez el señor me pegó, entonces yo me fui a dormir en la calle, en los andenes. Duré dos días. Yo pedía comida, tenía como ocho años (a los niños que se encuentren en la calle darles comida y no plata porque con plata es un peligro). Casi no me daba miedo. Y, solo, no hablaba con nadie, solo para pedir comida o plata, yo sentía que igual a nadie le importaba y además siempre buscan otra cosa, entonces uno no se puede confiar.

En el parque de la Villa [parque principal de Sogamoso] en el Picaflor, hay un bar, estaba lloviendo y yo entré. Había unos señores y me preguntaron, yo les dije que no llamaran a la policía porque me llevaba para Bienestar y que yo no quería. Pero más me demoré en decirles que ellos en llamar. A la media hora llegó la policía, yo no me quería dejar, les decía que no me detuvieran y me detuvieron a la fuerza. Entonces un policía me dijo: “Siga ‘mariquiando’ y lo encierro”. Entonces, yo le dije: “¡Enciérreme!” me llevó a la estación de policía, me botó un colchón y me dijo: “Acuéstese ahí chino gran [groserías] y si se porta bien, mañana vamos a ver qué hacemos”.

Al otro día llegó, me dio un jabón y ropa y me dijo: “Tome, báñese y cámbiese”. Entonces, me dijo: “Usted de qué apellido es”, yo le dije y entonces me dijo que si tenía hambre. Yo le dije que sí y me llevó por allá a donde comen todos los policías, era un restaurante en un segundo piso al pie de la policía. Me dio comida y me dijo:

“¿Qué voy a hacer con usted porque yo tengo que reportarlo?”. Yo le conté lo que había pasado donde mi mamá, entonces, me dijo: “Vamos a hacer una cosa, llevémoslo al Bienestar y yo no lo voy a dejar abandonado”.

Entonces a mí se me dio por preguntarle que para qué me ayudaba, que porque si yo no era nada de él; entonces, él me dijo que él había perdido a su hijo en un accidente que lo mató y yo se lo recordaba. El policía me dijo que me quedara a ver si resultaba, a ver qué hacíamos, que él me ayudaba y me visitaba ¡Me quedé esperando la visita de ese *man!* (Camilo, 2015)

La práctica de la relación de cuidado puede aflorar como una respuesta emocional a un recuerdo, a otras formas de valoración presentes en las historias personales de quienes experimentan en sí mismos el impulso del cuidado, que se difumina una vez se “entrega el sujeto” a otro organismo del que, se espera, asuma la responsabilidad.

Aun así, esta reacción por parte de los organismos de control parece ser poco común, ya que son muchos los relatos de maltrato por parte de la policía a niños en la calle, como se expresa en el Informe Mundial de la Infancia 2006:

Una vez en las calles, los niños son vulnerables a todas las formas de explotación y malos tratos y lo más probable sea que sus vidas estén muy lejos de la infancia que se describe en la Convención sobre los Derechos del Niño. En algunos casos, aquellos que tienen la obligación de protegerlos se convierten en los autores de los crímenes que les afectan. Los niños y niñas de la calle sufren hostigamiento o son víctimas de palizas por parte de la policía y a menudo se encuentran en conflicto con la ley. Algunas veces se han llevado a cabo redadas de niños para trasladarlos fuera de los límites de la ciudad y abandonarlos allí. Otros han sido asesinados por bandas de vigilantes para “limpiar la ciudad”, a menudo con la complicidad o la indiferencia de las autoridades locales. (Unicef, 2006)

Aunque no es el propósito de esta investigación establecer el abuso de la autoridad para con los niños y niñas en la calle, no deja de ser inquietante la ausencia de estudios rigurosos sobre esta relación. El tema se vislumbra en los relatos de niños como Mateo, que se resiste a deambular por Duitama pues teme las formas de control, o mal llamada “limpieza social”, que en ciertas épocas fueron famosas en este municipio.

Daroqui establece que las condiciones estructurales que buscan el control de la delincuencia juvenil no pueden abordarse solo desde el sistema institucional, menos aún desde la policía, sino que debe involucrar distintos niveles de gobierno político que contenga una gravitación decisiva sobre los complejos procesos sociales que conllevan estos conflictos (Daroqui, 2003).

Habitar en el corregimiento de Nazareth, donde no existe un organismo policial de control, representa para Mateo la posibilidad de movilizarse libremente o consumir droga, sin que haya seguimiento a su condición. No obstante, define al corregimiento como “un moridero” ya que no cuenta con las características que ofrecen los contextos urbanos. Algunos vecinos de esta localidad señalan el incremento de la delincuencia y las riñas juveniles, añoran el tiempo en que contaban con la inspección de policía, donde las personas que cumplían este rol conocían a todos los niños y jóvenes y cumplían la función de cuidarlos, hacerles seguimiento, o, si era preciso, llamar la atención de los padres o cuidadores sobre alguno de los comportamientos irregulares de sus hijos.

3.2.2. El personero

El personero municipal emerge en los relatos de dos de los participantes como la figura de autoridad que representa al Estado en los municipios boyacenses de carácter rural, al que se es remitido por los vecinos que desconocen cómo actuar frente a la situación de un niño que deambula por las calles de su pueblo:

Vengo de Labranzagrande. Viví allá hasta los seis años cuando me vine ¡solo! Me vine en un bus. Allá vivía con mi mamá y mi papá. No quería vivir con ellos, no quería estar más allá, era muy difícil, porque peleaban y nos pegaban mucho. Mi hermano mayor está viviendo en Yopal, él llegó a un hogar del Bienestar antes que yo, cuando era chiquitico. Yo quedé solo con ellos.

Bajé el pueblo desde la vereda que queda a unos diez minutos al trote y ahí el personero me encontró que estaba dando vueltas por ahí y me atendió. Yo le dije que no quería ir a mi casa y él me trajo al Bienestar. (José, 2015)

No es menos importante revisar el papel que podrían desempeñar estos funcionarios en la gran cantidad de municipios boyacenses que comparten el carácter de ruralidad. En medio de múltiples dificultades de orden presupuestal, logístico y de cooperación institucional,

entre otras, los personeros deben atender la enorme responsabilidad de promover la vigencia y protección de los derechos humanos, reclamar de las autoridades la protección de la población civil, así como requerir la asistencia del Estado para las personas y comunidades en graves situaciones de vulnerabilidad, abandono, discriminación o marginalidad social (Vicepresidencia de la República de Colombia, 2009).

El personero debe afrontar la carencia de recursos no solo económicos, sino también conceptuales y formativos para identificar y abordar las situaciones de desamparo en que viven gran cantidad de niños campesinos de los municipios del departamento. Lo ideal no es esperar a que ellos tomen la decisión de huir y encontrarlos casualmente, sino establecer las condiciones en que se desarrollan sus vidas para actuar en consecuencia. Gran reto para las entidades de protección es articular esfuerzos con los representantes de estos organismos cuya labor obedece a procedimientos instaurados de remisión de casos.

Las situaciones que enfrentan los niños representan condiciones particulares signadas por emociones que no se pueden descuidar durante la interacción. Ello constituye un desafío más para los organismos de control en su proceso formativo, pues exige impartir conocimientos de derechos humanos, psicología, sociología, manejo de conflictos, etc. (Fernández, J., 2002), que garanticen el respeto a los derechos fundamentales, las libertades públicas y seguridad ciudadana, ya que nadie quiere ser dañado por otros, ni vivir con el miedo de no ser ayudados en tiempos difíciles (Noddings, 2002).

Como señala Vázquez, la ética del cuidado se manifiesta en el encuentro con el otro desde la acogida, que permite su ingreso, no como una serie de hechos reunidos en la conciencia, sino a través del sentir a un otro genuino con unas necesidades singulares. Es decir, la práctica del cuidado surge del reconocimiento de la fragilidad del otro, no de la obediencia a unos principios prescriptivos independientemente del rol que se cumpla en la sociedad, un deber moral más que una imposición normativa. No se trata de una ética basada en la aplicación imparcial de ciertos principios formales, sino de una respuesta afectiva y no neutral ante la necesidad y la vulnerabilidad de otros seres humanos (Vázquez, 2009).

Para ello, es necesario establecer los criterios con los cuales la sociedad considera el papel que cumple en la convivencia con la niñez, lo que haría posible la organización de un proyecto colectivo para su cuidado. Se trata de trascender la discusión normativa y

profundizar en los aspectos que van a garantizar que las personas se acepten como parte activa y comprometida en un proyecto común, dentro del cual cada individuo es reconocido, aceptado e incorporado, en cuanto miembro valioso e importante en el crecimiento de niños y niñas, quienes le reclaman una serie de responsabilidades y compromisos que les son exigibles.

3.3. Cuidado como fundamento para la educación de niños y niñas

Para algunos de los participantes, la escuela o el colegio constituyen el primer espacio de socialización real, una oportunidad de explorar el mundo social que pervive fuera de su alcance, como también de reconocerse a sí mismos, sus capacidades y potencialidades. No obstante, signados por las cicatrices antecedentes o paralelas a esta experiencia, en ocasiones despliegan comportamientos que podrían ser vistos como “desadaptativos” o agresivos por parte de los docentes:

[...] Me gustan las matemáticas. De los profesores me gusta que uno aprende más de ellos que de la vida anterior que uno tenía; uno aprende de los países, de la vida de uno mismo, de lo que había hecho Dios y eso. [...] De aquí he aprendido casi todo. Me cae bien el profesor que está ahorita y las profesoras, son cariñosas, pero hay a veces que les saco el mal genio, porque me pongo a hacer pataletas; porque lo que les dan a mis compañeros yo lo quiero todo, pero ya me tocó dejar eso. Me toca compartir [...]. Hay veces a la profesora le contesto mal porque sí, hay veces se pone a decirle mentiras a mi abuela cuando la llama, y yo le digo: “Deje de ser mentirosa. Ella, ella le está diciendo otras cosas”. Es que yo antes cuando era así [hace un gesto con la mano], cuando estaba más pequeñito comenzaba a decir groserías a las niñas y la profesora se le inventaba más de lo que era, le agregaba más cosas de las que yo había dicho, entonces yo me ponía refurioso, porque ¡a uno le da mucha rabia que digan cosas que uno no dijo!

[...] Pero es que hay un profesor que a ese sí toca tenerle mucho respeto [ríe]. Él si es rebravo, y una profesora [...] este año nos iba a tocar con una profesora, pero dijimos que no, que no, todos votaron que no, porque es que ella es de kínder, pero es que es rebrava. Le tenemos respeto a todos, pero es que las profesoras también son ¡rebravas!

Al profesor, pues, sí, yo estudié con él, si uno se quedaba por ahí ¿hablando con los

otros?, cogía los borradores y los tiraba ¡pa! [hace el movimiento], les pegaba, pa' que dejaran de hablar! a un amigo le tiró un coscorrón y se puso a chillar pacito y yo, una vez nos pusimos con un amigo a jugar así con la escoba, y yo no hacía nada... y el profesor le dijo: "Le voy a meter un coscorrón con el palo" [ríe] y apenas se ponían ¡re-reasustados! Ah, pero es que... el profesor es ¡para que estudien!

Es que ese profesor casi no lo pegaba firme, es que a un amigo [...] es que ese niño, digamos que, si no lo llevan a cometas, cuando el día de agosto. Un día no lo llevaron a cometas, ni a mí tampoco [...] por molestón. Él se puso a chillar, y se puso a chillar, chille y chille, hasta que le dieron la boleta. Yo antes era riéndome, yo era ría y ríame, lo más feliz, y el profesor me miraba, y yo era ¡ríame! A él se la dio, o sea, él lo hacía era como para castigarlo que no le daba la boleta, a mí no me la dio, pero yo era feliz, decía: "Es que a mí casi no me gusta volar cometas". Un día que me iban a llevar a volar cometa este año, mi abuela me compró una cometa y yo le dije que no, que la guardara y me quedé volando otras cometas de los compañeros y me la pasé por ahí jugando fútbol. (Oscar Danilo, 2015)

Los dramas infantiles subyacen ocultos en comportamientos agresivos o negligentes, muchas veces de difícil comprensión y acceso para quienes deben apañarse con grupos de cuarenta niños o más, cada uno con sus propias historias y motivaciones por las que asumen una u otra conducta. Sin embargo, Oscar, a sus diez años, comprende que debe adaptarse, que debe aprender, diferencia los comportamientos aceptados socialmente de los que no lo son y sabe que debe actuar en consecuencia.

Visto de esta manera, el cuidado de los niños y niñas en instituciones educativas implica la existencia de un proyecto axiológico, es decir, la educación no puede desligarse de su intencionalidad hacia fines vitales para la vida de los niños. Al respecto, Noddings reclama que la escolarización de los niños y las niñas ha de ser siempre moral en sus propósitos, políticas y métodos empleados, como un proceso intencional dirigido a cambiar modos de ser, sentir o actuar en las personas para que experimenten una vida individual y colectiva más humana (Noddings, 2002), sin desatender sus realidades intrínsecas e individuales.

En este contexto, se genera el sentimiento ético del cuidado por parte de quienes tienen a su cargo la formación de niños y niñas. Para Noddings, consiste en un impulso ético cuyo origen son los sentimientos y recuerdos personales de los mejores momentos en los que hemos dado

o recibido cuidado. Tales remembranzas dan lugar al ideal ético como imperativo moral y motivador para establecer y mantener relaciones de cuidado, así como para ofrecer experiencias educativas posibilitadoras y facilitadoras de encuentros personales que resulten positivos desde el punto de vista de la práctica del cuidado, si se tiene en cuenta que los niños aprenden este ejercicio en ambientes compasivos donde los adultos les guían y sirven de modelos (Noddings, 2003).

Las entrevistas realizadas a docentes y funcionarios en instituciones educativas y de protección evidenciaron perspectivas diversas en torno al cuidado de niños, máxime cuando no cuentan con el cuidado parental; allí confluyen diferentes puntos de vista sobre los valores, actitudes y conductas que se requieren para acompañar su crecimiento y el reconocerlos como sujetos de derechos. El ingrediente emocional se exagera en este proceso cuando los niños usuarios de estos servicios no cuentan con el cuidado de sus padres, ya que no tienen las filiaciones familiares necesarias para desarrollar sus vínculos sociales a través de lazos de pertenencia, interdependencia e identificación que les permitan vivir una experiencia de seguridad y protección, los eduquen y preparen para la vida, así como para comprender y compartir lo que significa el vínculo social.

Esta situación presenta el reto de establecer las formas más apropiadas de ofrecerles los cuidados que necesitan y la educación que les permita “devenir adulto”, además de construir su identidad como personas que permanecen en estrecha relación con sus entornos socioculturales. Aquí, la noción de cuidado involucra acciones y relaciones encaminadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de niños, así como los marcos normativos, económicos y sociales que las sustentan y regulan su implementación (Daly y Jane, 2000).

En la mayoría de las experiencias narradas por los participantes, el contexto educativo se caracteriza por ser pasajero. Su situación familiar hace que transiten de un lugar a otro y de una institución educativa a otra, sin que se dé la posibilidad real de formalizar vínculos de cuidado por parte de sus maestros. Su comportamiento “inadaptado”, cuyo origen es desconocido para la mayoría de quienes conforman la comunidad académica, es visto con rechazo y seguido de medidas consecuentes al aislamiento o la expulsión:

[...] me sacaron del colegio, profe, porque decían que si ya tenía el año perdido qué hacía aquí. Estoy buscando trabajo, profe, por el tiempo que quede mientras el otro

año me pongo a estudiar [...]. Mientras tanto, pues en la calle, profe, mientras consigo cómo matar el tiempo [...]. Mi abuela dijo pues que si yo no quería seguir yendo al colegio pues que mirara a ver qué iba a hacer [...], toca esperar hasta el otro año, mientras tanto ver a ver si encuentro trabajo [...]. Yo solamente les digo a mis hermanos que estudien, que uno sin estudio no es nada, y pues lo que me pasó a mí [...], yo me descuidé, como le dije, yo aquí no tenía apoyo de nadie, ¿sí profe?, yo venía a estudiar con tres cuadernos y a los profes no les gustaba [...]. Algunos me ayudaron, como la profe Vicky, y había dos o tres a los que uno les caía bien, ¿sí? Pero a los demás no, y a uno lo echaban de clase [...]. No pienso seguir en este mismo colegio, voy a ver si me reciben en Nobsa o en Sogamoso [...]. Mientras, solo, yo solo trato de hacer algo, salir, como para matar el tiempo, pero no siempre puedo hacer lo mismo, a veces no sé qué hacer [...]. Me equivoqué en eso, profe, porque me ocupé de [sollozos] [...]. Les digo a mis hermanos que se enfoquen en lo que ellos debían aprender y no en enseñarles lo que yo quería que aprendieran [...], que fueran buenos, profe, y que... ante todo, profe, humildad, humildad, que fueran buenos, *que*, que estudiaran porque uno sin estudio no es nada y yo se lo he dicho a ellos profe [...]. (Mateo, 2015)

La práctica educativa desconoce todos los elementos del proceso formativo en el que se involucra cada uno de los niños y niñas sin cuidado parental. No hay tiempo ni interés en interrogar su realidad y mucho menos en plantear estrategias que los incorporen activamente en los procesos.

Una de las características de algunos de los participantes que han tenido reiteradas vivencias de fracaso escolar, además del cambio permanente de institución educativa, radica en sus experiencias de calle, que no son vistas como tal, en razón de que, para los registros del ICBF, se encuentran vinculados a familias extensas indiferentes, donde, se supone, están al tanto de su rendimiento escolar. Por tanto, podría decirse que, excluidos de las instituciones, la familia, la escuela, han hecho de la calle su nicho formativo, un lugar para inventar formas diferentes de vivir con sus propias reglas y sus propias formas de relación, un modo de vida en donde privilegian el aquí y el ahora en sus relaciones y en sus actividades. Al respecto, Taracena señala:

Hablar de educación para niños y jóvenes que se encuentran en proceso de salida a la calle significa reflexionar sobre cómo se debe adaptar este concepto a quienes han

sido excluidos de la escuela formal y quienes han excluido, también, la estancia en la escuela como un proyecto viable para ellos.

En esta doble exclusión juegan procesos sociales y subjetivos que se entrecruzan, pues la escuela supone un niño con recursos materiales y sociales. En la población que se encuentra en situación de calle se multiplican los obstáculos que les impiden asistir a la escuela y satisfacer las demandas de la institución educativa. Deben, muchas veces, conseguir dinero para su subsistencia y la de sus familiares, por lo general carecen de la atención adecuada de sus padres, viven situaciones de violencia y, en la calle, son sujetos de discriminación y de estigmatización; algunos consumen drogas y no tienen acceso a programas de desintoxicación. La escuela tiene que transformar algunas de sus características, para dar cabida a los sujetos que han sido excluidos y que se han excluido de la sociedad; sin embargo, dado que el sistema escolar tiene en primer lugar una función normalizante, esta se convierte en el primer obstáculo para comprender la diferencia. (Taracena, 2014, p. 7)

Hablar de los jóvenes en situación de calle como sujetos educativos implica pensar en un joven que está inscrito en un proyecto social en donde acepta las normas de la sociedad. Sin embargo, todos los jóvenes con los que he trabajado han tenido una historia fallida con la escuela y no han encontrado un lugar en ella que implique el reconocimiento de sus capacidades; por el contrario, puede ser un contexto donde se quiebren las posibilidades con que ingresan a ella como puede evidenciarse en el relato de Dubán:

Hasta el grado quinto de primaria fui uno de los mejores estudiantes de la institución. En el grado sexto de bachillerato fue donde comenzaron los problemas puesto que yo ya tenía uso de razón y peleaba demasiado con mi padrastro y terminando el año tuve un atentado de expulsión de la institución, pero se me fue perdonada la falta cometida y se me hizo firmar ultimátum.

En el colegio gané el premio al mejor lector y al que más libros leyó. Llegué muy alterado por todo lo que me pasó y me alejé mucho de mis compañeros de clase y nadie me podía decir ni hacer nada porque tenía problemas conmigo. Un día un compañero me molestó a tal punto que yo no pude controlarme y me pelié [sic] con él y le partí el tabique de un puño que le pegué y fue una profesora la que nos separó, pues si ella no lo hubiera hecho estaría en graves problemas. Me llevaron a Rectoría y el rector me dijo que lo lamentaba mucho pero que yo no podía seguir en la

institución. Yo le pedí al señor rector que por favor me dejara terminar mi año de estudio que considerara que ya me faltaba un mes y medio para terminar el año y que en ninguna institución educativa me dejarían ingresar faltando ya tan poquito tiempo. También le dije que fue un momento de demasiada tensión y reaccioné sin querer puesto que yo estaba en un momento no muy favorable y que por esta causa reaccioné así. Él me dijo que podía quedarme el resto del año, pero que con la única condición de que ni una mala palabra, ni una sola pelea ni tanto como a profesores como a estudiantes, que, si pasaba algo, yo se lo comentara a él y no me fuera a los golpes con mis compañeros de clases y así permanecería en la institución. Lo que pasó en el colegio le fue comunicado a Bienestar Familiar y las autoridades me regañaron y me sancionaron por un tiempo por el acto que cometí en la institución [...]. El año siguiente me fui para la institución educativa Magdalena, que queda ubicada en la carrera 26. (Dubán, 2015)

En el caso de Dubán, su condición y los recuerdos de su experiencia afectan sus diligentes esfuerzos por adaptarse y sobresalir, quiéralo o no. Su pasado signa de una u otra forma su comportamiento social, y tiene que afrontar las consecuencias de sus reacciones emocionales en igualdad de condiciones que sus compañeros de estudio. A la vez, se genera una imagen desadaptada de sí mismo. Como señalaron Escámez, García, Pérez y Llopis (2007), si el proceso educativo no consigue formar en los individuos una imagen positiva de sí y una adaptación positiva al mundo que les rodea, entonces, habría que suprimir lo de “educativo” en dicho proceso.

Al respecto, Noddings también señala que es necesaria una educación sensible, que haga posible el equilibrio entre la razón, los afectos y las emociones; una educación en la que estos tres elementos pertenezcan al currículum y aumenten la pasión por el aprendizaje, alivien la sensación de aislamiento y mejoren la dinámica de la clase (Noddings, 1996). Por ello, la práctica del cuidado en los contextos educativos, implica mucho más que la enseñanza, implica construir el sentimiento ético como imperativo moral para establecer y mantener relaciones de cuidado, aunque entren en conflicto con nuestros propios deseos: “Debemos crear las condiciones que cultiven el ideal ético, y ofrecer experiencias educativas posibilitadoras y facilitadoras de encuentros personales que resulten positivos desde el punto de vista de la práctica del cuidado” (Noddings, 2003, p. 113).

Simpson sostiene que la formación de la virtud ha de realizarse en comunidades virtuosas y subraya la insuficiencia del aprendizaje basado en un sistema racional de principios y reglas morales de carácter formal. También fundamenta la vida moral en el carácter virtuoso, la relevancia educativa de la comunidad y la misión de la escuela, que se constituye en un puente entre la persona y la sociedad (Simpson, 1989).

Ante la ausencia de cuidado parental, la institución educativa podría constituirse en una posibilidad de la educación del carácter de niños y niñas, y aportar una formación que les ayude a obrar moralmente, regir su comportamiento y fortalecer su capacidad de decisión para enfrentar el mundo cotidiano, así como a nutrir las relaciones humanas de cuidado. Al respecto, Noddings argumenta que cualquier propuesta educativa debe basarse en una ética de la preocupación o del “cuidado por el otro”, entendida como una tendencia a responder a las necesidades legítimas de los demás, una actitud que centra al “otro” en el foco de nuestras motivaciones, una experiencia que, aunque propia de todo ser humano, es especialmente significativa para los maestros, quienes están en la posición de cuidar y educar a otros influyendo en la vida moral de niños y niñas, y para cuyo ejercicio profesional es condición fundamental el mostrar preocupación genuina por los demás (Noddings, 1992).

La misma autora plantea una cualidad muy importante de la ética del cuidado que erige como estrategia para la educación moral: la *confirmación* del otro, es decir, atribuir el mejor motivo posible a las acciones de los demás, de acuerdo con las circunstancias y contextos que atribuya a los comportamientos “desadaptados”, y en lugar de sancionar inmediatamente o de reprochar alguna falta, comenzar un diálogo. De este modo, el docente está aceptando que los educandos están en una búsqueda sincera y constante de sí mismos, y que sus comportamientos, aun aquellos que nos parecen inadecuados o que van en contra de las reglas, tienen una razón de ser que reclama reconocimiento. No se trata de alabar ingenuamente a los estudiantes o de pasar por alto sus errores, sino de llegar al fondo de las motivaciones para reconocerlas, y razonar con ellos desde allí (Noddings, 2003).

Una ética del cuidado como enfoque de pedagogía moral implica para los centros educativos fomentar relaciones afectuosas, de diálogo y cuidado mutuo para lograr que niños y niñas se sientan queridos y, por tanto, crezcan y lleguen a ser personas cariñosas, que aman y son amadas, lo cual es clave de cualquier educación exitosa.

Desde la perspectiva de los maestros entrevistados, los cambios en el sistema educativo les demandan nuevos roles, les exigen tareas que no corresponden a su función de enseñanza y para las que no se tienen las competencias necesarias en el cuidado, sobre todo en el caso de niños que afrontan circunstancias como el maltrato o el abuso. Ante las duras experiencias vividas por los niños, los maestros pueden emprender acciones de rechazo y denuncia, lo que, a veces, los convierte en objeto de amenazas o agresiones por parte de los padres o cuidadores. Para evitar la animadversión, lo mejor es no enterarse, no interesarse y alejarse afectivamente de los niños en estas condiciones.

En lo atinente a la dimensión emocional del cuidado, los maestros temen manifestar expresiones afectivas con los estudiantes, dadas las regulaciones instituidas relacionadas con el acoso sexual, a pesar de reconocer que ese tipo de afirmación es parte de las necesidades de cuidado en los niños. La abstención de las demostraciones de cariño, como caricias o abrazos, se presenta, según algunos docentes, por miedo a cruzar el límite de lo permitido o a ser malinterpretado por los niños. También, señalan como causa posible de ello, la búsqueda del control de las emociones, específicamente aquellas que puedan afectar de manera negativa las relaciones en su interacción cotidiana.

Para otros participantes, especialmente aquellos que tuvieron experiencias de trabajo, el colegio representa un obstáculo para su autosostenimiento, una condición que, desde su propio punto de vista, los pone en ventaja sobre los otros (tema que abordaremos en el siguiente capítulo). Esta forma de pensar evidencia sus limitaciones y genera cada vez mayores resistencias a continuar en el proceso formativo:

En el colegio, ¡para qué te cuento! [ríe], no quiero, no mentiras, me va mal. Es que estoy regular [...] no sé, es que yo muestro desempeño y entre más demuestro, menos en el estudio. Si, aquí me ayudan con las tareas, pero, créame que a veces yo digo: “No tengo interés”. No sé de dónde me sale esa respuesta, no sé, te juro que no sé ese conocimiento. Porque una canción se le graba a uno, ¿no?, esta, sí es bacana, pero pregúntele: “¿Qué país conquistó Cristóbal Colón?”, no sabe, pero pregúntele la canción, pregúntele las teclas del control del Xbox, uno se lo sabe [ríe], yo no me explico por qué uno sabe eso.

Estoy en séptimo en el colegio Libertadores, sé que soy inteligente, pero no tengo disciplina: “La disciplina vencerá la inteligencia”, dijo un... bueno, algo así. Yo sé

que el estudio es importante y aporta, te juro que me puedo acordar hace cuatro años cuando me dijeron, claro que este año también me dijeron, “¿tiene tareas?”, respondo: “No”, de una. Cuando no tengo tareas que mandaron a hacer un oficio, yo lo hago en dos minutos y le hago tres oficios más que los demás, no me importa qué sea, cumpla en la Fundación, pero en el estudio no. Para el estudio se necesita disciplina, tengo más disciplina en el trabajo o en otro lado, en otra cosa, pero es que en el colegio [...]. Pues disciplina, a uno que le cuesta durar sentado en el pupitre todo el día, no copia nada y como se portó bien, saca cinco por buen comportamiento y las otras materias ¡uno! Además, eso sí da vergüenza, yo sí, pues me da pena ahorita, también resultar [...] ahorita yo he perdido más de seis materias, me da vergüenza llegar acá y decirles.

Yo no he dicho nada, he cometido dos falsos testimonios también... eso es grave [ríe] en la biblia dice: “Nunca des falsos testimonios”, es un grave pecado, pero es que la conciencia le gana a uno: uno rompió un plato, lo esconde, está en la casa solo y lo esconde, encuentran el plato roto, lo encuentran en la basura, “¿qué es esto?” y cuando llegan con la correa escondida, “¡yo que hice!”; pero yo sé que aquí nadie me va golpear. (Sergio, 2015)

Para Sergio, la formación académica entra en contradicción con la formación para la vida, comportarse bien, casi siempre asociado al estarse quieto o al ser disciplinado, es su estrategia para ser aceptado; sin embargo, no siempre tiene efectos en el rendimiento que demandan las demás asignaturas.

Un bajo rendimiento también puede ser atribuido a experiencias previas a la medida de restablecimiento (Vandivere, Chalk y Anderson, 2003). Otra causa puede ser la corroborada por Smithgall, Gladden, Howard, Goerge y Courtney (2004): estancias en instituciones con un bajo nivel académico y la alta rotación entre establecimientos educativos, aunado al hecho de que con frecuencia es muy poca la comunicación entre los docentes y las directivas de los colegios con los funcionarios de los organismos de protección.

Al respecto, Taracena argumenta que para responder a grupos con modos de socialización diferentes, en la época actual se requiere un esfuerzo para pensar la educación de manera alternativa a la de la escuela tradicional: acercar la escuela a los niños y crear programas que se ajusten a sus recursos y respondan a sus condiciones de vida implica crear rutas de contacto

con él, para trabajar no solo la escisión en la historia que ha vivido y sus imbricaciones con prácticas de riesgo, como la separación o fractura de los vínculos familiares o la violencia, sino también apuntar a una reelaboración, al menos simbólica o imaginaria, de ese pasado que le permita proyectarse al futuro y recobrar así la capacidad de historicidad, su ciudadanía y el ejercicio de sus derechos además de generar los medios para favorecer y subrayar el arraigo con la vida en sociedad (Taracena, 2014).

Adaptarse al sistema escolar sin las herramientas que ofrece el acompañamiento familiar plantea serios cuestionamientos a los currículos orientados a este tipo de población infantil, sobre todo cuando se ha tenido o tiene otro tipo de vivencias distantes de los que se dice en los libros de texto o en las aulas escolares. La mayor parte de los niños, y especialmente las niñas, coinciden en que es mejor que en la escuela o el colegio, nadie sepa su historia o su situación e intentan sortear las dificultades con los recursos que se tengan a la mano:

Cuando estaba en once, yo le dije [a la madre sustituta]: “Necesito hacer mi proyecto de grado, necesito cincuenta mil pesos, no le estoy pidiendo más”. Entonces, me dijo: “No tengo plata”. Y yo, “ah, bueno gracias”. Y la hija le dijo: “Mamá, necesito comprarme unos zapatos”, ese mismo día [nunca se me va a olvidar] y ella le dijo: “¿Cuánto valen?”, y la hija le dijo: “No, valen cien mil pesos”, y entonces ella, “tome”, [...] yo, ah, yo dije: “Normal”. Entonces le comenté a mi amiga y me dijo: “Ahí sí no sé qué hacer porque si yo tuviera plata le daría, ¡pero es que ahorita no tengo!”, yo le dije, no fresca no se preocupe, entonces me tocó vender un celular que yo me había encontrado para poder hacer el proyecto.

A mí no me gustaba comentar las cosas en el colegio. Era solo tomar fotos de la actividad como evidencias, pegar y ya. Porque nuestro deber era hacerles recreación a los adultos del ancianato, entonces necesitábamos para los regalos, para las onces y solo éramos dos niñas, no éramos más. Entonces uno también necesita recursos para [...] porque uno no puede ir así como así y además a mí nunca me ha gustado hacer las cosas ahí, de cualquier manera.

[...] Mi amiga también se enteró, yo le conté, le dije: “Yo soy de tal y tal parte”; porque hay mucha gente que lo rechaza a uno por ser del Bienestar, dirán: “No pues ¡el huérfano!”, porque así pasa con muchas niñas de acá; en los colegios les dicen así, ah, “allá va la huérfana”, entonces, uno tiende a que lo rechacen, entonces yo solo

le conté a mi amiga.

[...] Como tampoco me gusta esa lástima que le dan a uno. O sea, no me parece correcta. O sea, yo prefiero salir adelante sin que me digan: “¡Ay pobrecita!”, no me gusta. (Dora, 2015)

El relato pone en evidencia además del trato negligente de la madre sustituta, que abordaré más adelante, el desconocimiento de los docentes en las aulas regulares de las condiciones particulares, pero la exigencia igualitaria en cuanto a la ejecución de tareas y actividades a las que todos los niños deben dar cumplimiento. También se corrobora la existencia de dispositivos simbólicos encaminados al olvido, a negar historias, a mantener la dependencia y la marginalidad, a propiciar imágenes estigmatizadas, en las cuales las asociaciones civiles participan sin tener conciencia plena de la perpetuación del *no lugar* en el que se pone a niños y niñas sin cuidado parental. Así, pensar en estos niños como sujetos educativos, requiere además de la revisión de los modelos pedagógicos, un cambio profundo en el funcionamiento de las organizaciones y de la mirada social que se tiene de estas poblaciones (Taracena, 2014).

3.4. Cuidado como derecho de niños y niñas a ser protegidos

El Estado colombiano ha creado medidas de protección para restablecer los derechos vulnerados, inobservados y amenazados de niños y niñas sin cuidado parental, sustentado en el artículo 44 de la Constitución Política de 1991, que consagra los derechos fundamentales de la niñez, y el artículo 45 sobre los derechos de los adolescentes a la protección y formación integral. Para el mismo año, y mediante la Ley 12, el Congreso ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño, de la cual se deriva un nuevo acuerdo mundial en torno a la consideración de los niños como sujetos de derechos y protección integral.

De esta forma, Colombia, como los demás Estados adscritos a la Convención, deben garantizar el derecho del niño a ser criado en su ámbito familiar y comunitario, así como dar adecuada atención a los niños que no cuentan con los cuidados de sus familias, o bien que se encuentran en riesgo de perderlos mediante los sistemas nacionales de Promoción y Protección de Derechos del Niño.

Sin embargo, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) establece que la realidad difiere de los estándares fijados ya que, para la región, no puede establecerse con exactitud el número de niños y niñas que se encuentran en cuidado alternativo en un centro o institución y la forma como son atendidos; también señala que hay demasiados niños institucionalizados innecesariamente que, con el apoyo adecuado, podrían ser cuidados y criados por sus familias.

Otro aspecto que se observa, se refiere a la ausencia o déficits en la regulación del funcionamiento de los centros e instituciones que acogen a los niños que requieren de protección especial. Se argumenta que la estructura de funcionamiento de las instituciones residenciales, especialmente aquellas de grandes dimensiones que no pueden prestar una atención personalizada de calidad, exponen a los niños y niñas a otras vulneraciones graves de sus derechos, como es el caso de la violencia, el abuso y los tratos negligentes que impactan en su desarrollo. Por estas razones, la (CIDH) apremia a los Estados a poner fin a la institucionalización de niños y niñas mediante un proceso planificado que permita atender adecuadamente las necesidades de protección y el interés superior de los niños (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH, 2013).

Las narraciones de los niños y niñas institucionalizados participantes en esta investigación comparten parcialmente este diagnóstico, así como las decisiones que se derivan de él, ya que, a pesar de fundamentarse en sus derechos de participación, los funcionarios que representan a los organismos de protección, no han escuchado sus voces, ni sus experiencias que pondrían en tela de juicio estas decisiones.

3.4.1. Hogares sustitutos

Los hogares sustitutos, como medida de protección que busca restablecer los derechos de la infancia y la adolescencia, son una modalidad de atención que consiste en la ubicación del niño o niña en una familia, la cual se compromete a brindarle el cuidado y la atención necesarios en sustitución de la familia de origen (Código de la Infancia y la Adolescencia, art. 59, 2006). Para que la experiencia de la separación de los padres pueda convertirse en algo que los niños enfrenten con relativa facilidad y prevenir las posibles consecuencias negativas que la situación de crisis pueda tener sobre su desarrollo (Barudy, 2005), se deben tomar las medidas pertinentes para ofrecer un cuidado alternativo de calidad (Oates, 2007).

El hogar sustituto debe de cumplir con responsabilidades básicas como cuidador dedicado al desarrollo integral de los niños, lo cual comprende su educación, su salud, ocupación del tiempo libre y la asistencia al programa de crecimiento y desarrollo para niños menores de 10 años. También, como formador y educador en las dinámicas internas, por medio de la transmisión a los niños de normas, reglas y valores. Además, el hogar sustituto debe ser un modelo de referente familiar en el que se generen vínculos sanos en la familia y en el que el niño o la niña pueda desarrollar la habilidad de resiliencia (Ministerio de Protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2010), perspectiva que parece ser compartida por Dora:

En la casa de la madre sustituta yo duré siete años con ella, es mi madrina de confirmación, pero también hubieron [sic] roces con ella. Para qué voy a decir que no ¡es que no me dejaba tener amigos! Y a mí no me gustaba eso; que yo hablaba con una niña y no, con ella no, tiene que ser con las que yo diga. Entonces eso me molestaba y yo le decía: “¡Usted no es mi mamá! usted no tiene por qué elegir mis amigos”. Ellas deben reportar a Bienestar todo lo que uno hace, es decir, si se porta bien o si se porta mal, pero depende, porque ella se quejaba por todo conmigo, o sea, si respiro o no respiro ¡por todo!

Yo a ella le expresé desde que llegué: “A mí no me gusta cocinar”, le dije: “No me gusta”, pero pues ella me enseñó porque pues también lo necesito para vivir, entonces ella me enseñó. Cuando estaba brava me decía: “Tiene que hacer el almuerzo”, que yo tenía que hacer el almuerzo, como un castigo. Digamos los fines de semana yo siempre lavaba toda la ropa, o sea no como acá que uno lava todos los días, allá era solo el fin de semana, entonces salía todo ese montonón de ropa y ¡había lavadora! Me decía: “Si usted quiere lavar en lavadora tiene que ganárselo y si no, no. Y yo: ah, bueno. Y entonces yo me ponía a lavar a mano, lave a mano. (Dora, 2015)

Desde la perspectiva de Dora, las reglas impuestas por la cuidadora desconocen sus necesidades e intereses, las normas se aplican indiscriminadamente, no hay diálogo, ni escucha; aunque se reconocen algunos aprendizajes para la vida.

Son muchas las quejas que se reportan mes a mes en cada una de las regionales del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que involucran tanto a funcionarios como a las madres sustitutas; algunos ejemplos en la Regional Boyacá:

QRS, noviembre 2014. Usuario vía portal informa: “Buen día señores, me permito escribir por este medio porque no encuentro otra forma de poder obtener ayuda en la situación que me está pasando. Soy madre adolescente con un bebé y actualmente me encuentro con mi hijo en un Hogar Sustituto de Garagoa en Boyacá, desde que llegué a Garagoa y al hogar sustituto la defensora de familia Martha me ha tratado muy mal, me amenaza constantemente diciéndome que pronto me va a sacar del hogar sustituto por ser una mala niña y la verdad no lo soy porque trato de portarme lo mejor que puedo en el hogar y con mi hijo, la señora Martha va al hogar sustituto a tratarme mal y cuando llegué de Duitama fui a buscarla en la oficina para que me diera los papeles para vacunar a mi bebé y me los negó, me dijo que no los tenía que yo era una mentirosa, y es que yo sé que a ella la doctora le entregó todos mis papeles y los de mi hijo y yo tenía que vacunar al niño y esa señora me dijo que no tenía nada, además no me ha dejado llevar al niño al médico y ahorita tiene mi hijo mucha tos y no quiere comer y no sé qué hacer porque esa señora Martha le dijo a mi tía que no podía hacer nada de llevar el niño al médico hasta que ella lo ordene, y yo ya le tengo mucho miedo porque yo fui al bienestar pidiendo ayuda, porque estaba sola con mi hijo y sin la ayuda de nadie y como ya había estado en bienestar sabía que allí me podían ayudar pero la verdad esta señora amenaza con sacarme pronto del hogar sustituto que porque la tengo cansada pero no sé de qué, si no le doy problema y trato de ser muy juiciosa en la casa y con mi hijo, además que en esta semana le dijo a mi tía y a mí que no podíamos decir nada de lo que estaba pasando porque si no, le cerraba a ella el hogar sustituto y a mí me sacaba porque ella es la que manda, por eso pido su ayuda porque no sé qué hacer y he pensado en irme del hogar sustituto en volarme, pero el problema es que para dónde cojo con mi hijo tan chiquito y yo sin trabajo, ayúdenme por favor lo único que quiero es poder seguir con mi hijo en el hogar y terminar mis estudios para poder trabajar y ofrecerle algo mejor a mi hijo, pues la verdad mi familia no me apoya me sacaron del instituto cuando estaba en Duitama y me llevaron unos días a la casa y después me mandaron a trabajar con mi hijo y él se enfermó donde yo trabajaba por eso volví, pero esa señora Martha no me quiere ayudar y es muy mala conmigo no sé porque, ayúdenme por favor escribí porque no sé qué más hacer. Les pido que me ayuden pero que la señora Martha y la defensora no se entere porque temo que tome represalias contra mí o mi tía”.

Base QRS abril de 2015. Reclamos. Mediante oficio E 2015 166985 1503 con fecha 04/23/2015, proveniente de la IE San Martin de Tours, se da a conocer la presunta

situación de la alumna Yeyi Yolanda Riveros Chaparro, quien, al parecer, no desea continuar en el Hogar Sustituto, dado que, según oficio, la madre sustituta, la señora Yolanda Mendez le profiere maltrato físico. Razón por la cual, se solicita intervención en el caso, y así, se puedan esclarecer los diferentes hechos sucedidos. De igual forma, se manifiesta que, a la niña, se le observó un morado en una pierna.

QRS julio de 2015. Mediante escrito radicado en CZ con el n.º 001254 de fecha 15 de julio 2015, la Secretaría de Salud y Policía de Infancia y Adolescencia radicado con n.º 001282 de fecha 15 de julio 2015, remiten reclamo interpuesto por vecinos de la vereda Quebrada de Becerra, donde reportan que la madre sustituta, señora Rosalba Becerra Becerra, tuvo a su cuidado 3 niños y fueron agredidos por ella y su compañero sentimental, quienes los utilizaban para lavar, trapear, con mala nutrición y los niños se escaparon de la casa. El esposo de la señora es alcohólico y llega a la casa a maltratarla y pegarle a la señora y a sus hijos. La señora Rosalba es depresiva y pelea con los vecinos, consideran que no es una persona apta para cuidar a otros niños.

QRS julio 2015. Mediante llamada telefónica, informan que la Institución Acisug contrato con el ICBF 25 niños de los cuales solo se encuentra atendiendo 14, igualmente informan que la trabajadora social es negligente en la realización de sus funciones, ya que ella a pesar de identificar los adolescentes que no vuelven a la institución no indaga los motivos por los cuales dejaron de asistir, esto sucede con conocimiento de la directora de esta Institución. (ICBF, 2014)

Sin desconocer las buenas intenciones que puedan tener los organismos de protección, estas situaciones cuestionan las condiciones en la prestación del servicio consignadas en los lineamientos que establece el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, cuando señala que se les deben proporcionar

Experiencias positivas de vida para los niños, niñas y adolescentes con sus derechos inobservados, amenazados o vulnerados, privilegiando que en el seno de una familia concurren tanto un entorno protector que garantice el disfrute del amor y la protección como la construcción de vínculos afectivos seguros que le permitan a cada uno de los beneficiarios superar las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran (ICBF, 2016)

Los textos de las denuncias exhiben situaciones que cuestionan la calidad y la ética del

cuidado requeridas por quienes conforman el Sistema de Protección y que, por el contrario, continúan reproduciendo las condiciones por las cuales niños y niñas se encuentran adscritos a él. Estas circunstancias generan algunas inquietudes a tener en cuenta en estos procesos:

Las competencias que requieren los niños sin cuidado parental para denunciar

Algunos de los niños que se encuentran bajo protección denuncian la reproducción de las acciones de maltrato o violencia de la que continúan siendo objeto tanto en los hogares sustitutos como por parte de los funcionarios a cargo de garantizarles sus derechos. Esta situación evidencia sus capacidades y el conocimiento que adquieren para reclamar, pero cuestiona la inclusión de mecanismos que posibiliten a todos y cada uno de los niños que comparten esa experiencia, apropiarse y hacer uso de ellos, pues, aunque existen algunas denuncias, muchos siguen viviendo en el silencio la vulneración de sus derechos y la reproducción de las condiciones de maltrato que vivieron en sus hogares de origen.

Competencias de las cuidadoras y cuidadores

Con respecto a las competencias que se requieren para garantizar una ética del cuidado en la prestación y manejo de los servicios de protección, la situación expuesta cuestiona también los procesos de selección de los funcionarios con respecto a las capacidades de las familias y/o los cuidadores:

Es mejor no hablar mucho, porque se la montan. Digamos que acá hablar hasta con los profesores, a mí me da es mamera [sic], por eso es que acá yo tengo problemas; yo hablo las cosas, así atravesado y entonces yo he tenido problemas hasta con la directora, porque a mí no me gusta, digamos, que si alguien dice: “No, está mal”, pero si yo veo que yo no hice nada malo, de malas, yo me defiende hasta [...] aquí todos somos atravesados, pero también es cierto que eso es lo que lo mete a uno en problemas. También era que al profe le gustaba como cuidarme mucho, entonces a mí me daba fastidio. Cuando yo llegué aquí [Fundación] era chiquito, gordito y panzón, y el profesor me colocaba como un chaleco, pero en bolsa y suba loma; a él le gustaba que yo lo acompañara a subir la loma, me ponía a hacer ejercicio, para que aflacara [sic], suba loma. Se llama Oscar, él venía a trabajar acá y me miraba y me decía que, porque yo era así, violento. Al principio yo no quería hablar con él, entonces me invitó a comer helado. Entonces me dijo que cuando era chiquito a él le

pasaba igual, que intentara calmar esa rabia, que tuviera esa rabia pero que la enfocara para el bien, porque, no joda, a mí me dieron muy duro. Entonces yo hacía mucho ejercicio o correr, una hora o más. A él le salió un mejor trabajo y se fue.

Él era como distinto, porque los profesores siempre eran a castigarlo a uno, pero él no. Incluso, una vez le armé una pataleta porque un niño me fastidió y me fastidió y entonces yo le di, y me castigaron: a lavar la loza. Entonces yo dije: “Hijueputa, de malas, yo no la voy a lavar”. Entonces, el profesor me dijo: “Vamos y la lavamos los dos”, yo lo que hice fue reírme y le dije: “¿Y usted porque es tan sapo?, ¿pa’ qué se va a meter a ayudarme?” Entonces me dijo: “Yo veo en usted a una gran persona, usted es bueno y va a salir adelante”, y ¡se colocó los guantes! Me dijo: “Yo enjuago y usted enjabona”. Yo lo miré y me dio hasta risa y colocó en su celular música y ahí la directora, regañándolo, que por qué me ayudaba. Él me dijo: “Camilo, usted algún día va a cambiar, usted, va a llegar muy lejos”, tenía fe en mí.

Después me lo encontré una vez en el parque de la Villa y me gastó almuerzo, todo atento y ni más. Es que creo que él era de Manizales, creo que estaría muy orgulloso saber que estoy estudiando. Él siempre era a cuidarme y a defenderme; entonces la directora era: “Ay, Camilo es un grosero, Camilo es un gamín”. Las instituciones esperan un modelo de niño perfecto. (Camilo, 2015)

Entender las diferencias individuales y aceptar al otro como distinto es un aspecto central a tener en cuenta por parte de los cuidadores. Al respecto, Barudy propone un modelo que integra aspectos intersubjetivos y factores sociales, los cuales fomentan la posibilidad de brindar un cuidado de calidad a los niños; señala que los cuidadores requieren de algunas capacidades fundamentales en la labor de cuidado, además de contar con recursos materiales y emocionales que les permitan orientar respuestas adecuadas para suplir las necesidades de los niños durante la infancia (Barudy, 2005):

Capacidad para apeparse. Referida a los recursos personales: emocionales, cognitivos y comportamentales, para vincularse afectivamente con los niños y responder con eficacia a sus necesidades. Capacidad relacionada con las experiencias de apego e historia personal del adulto cuidador.

Empatía. Capacidad para percibir las experiencias internas de los niños a través de sus manifestaciones emocionales o comportamentales que expresan sus necesidades. Esta

cualidad posibilita que los adultos al cuidado de los niños respondan eficazmente a sus demandas.

Modelos de crianza. Alude a los patrones relacionados con la educación y cuidado de los niños que son el resultado de procesos de aprendizaje experimentados desde la familia de origen, las redes sociales primarias y las condiciones sociales generales de las personas. El autor refiere que, si los modelos de crianza se caracterizan por el buen trato y el afecto, orientarán al ejercicio de una parentalidad adecuada y eficaz.

Capacidad de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios. Fundamental para solicitar y recibir ayuda de redes familiares, sociales e institucionales, las cuales aportan para el bienestar de los niños.

Son diversas, y en ocasiones contradictorias, las perspectivas que se establecen frente al funcionamiento de los hogares sustitutos para los niños participantes que reportaron haber tenido esta experiencia. Lo que sí es seguro es que representan mucho más en términos de las interacciones que se generan y las oportunidades tanto de aprendizajes sobre sus derechos como sobre la sobrevivencia en un contexto social determinado:

Yo no sabía que era Sogamoso, ni conocía. Me mandaron a un hogar sustituto, allá sí me trataban peor, porque si uno hacía algo o alegaba, le pegaban a uno; por eso yo me vine de allá de ese hogar. Yo todavía era muy chiquito. Era una señora y un señor, había dos niños más, también del Bienestar. A todos nos pegaban por no hacer caso o hacer mal algo. Nos daban de comer y vestido. Ahí duré un año, más o menos.

Conmigo había otros dos, uno de quince y otro de once. A mí me tocaba lavar la losa, los otros, miraban televisión y estudiaban. Los tres hacíamos de todo [risas], travesuras que les sacaban la piedra a los sustitutos. Cuando nos llevaban a Bienestar tenía que no contarles, si les contábamos a las doctoras pues le pegaban a uno. Los tres nos escapamos por una pared, nos fuimos para Bienestar y allá le dijimos a la doctora [la defensora]. A uno allá lo tratan bien. Le dijimos al portero, nos hace el favor y nos deja entrar y entramos y le contamos a la doctora todo lo que pasó.

Ella nos mandó a otros hogares, allá me encontré con mi hermano. Bienestar llamó a la señora que lo tenía y me recibieron ahí. Cuando nos encontramos me dio mucha alegría. Nos fue bien, ellos eran jóvenes como de 33 y 24. Ellos tenían dos hijos. Nos

llevábamos bien. Jugábamos de todo, fútbol. Le daban la comida a uno y de todo. Nos consentían. A veces salíamos al Crucero y hasta Yopal a pasar vacaciones. Íbamos yo y mi hermano y los hijos de ellos. Ahí duré como diez meses, por problemas, mi hermano se quedó en el hogar y yo me vine para acá. Después mi hermano se quedó en Yopal, allá está trabajando. Él no me visita. Yo tengo el teléfono y el Internet, pero él no contesta. (José, 2015)

José nos narra dos experiencias completamente diferentes en términos del cuidado en los hogares sustitutos. Con respecto a la primera, cuestiona mucho la labor y deja el interrogante de las motivaciones que dan origen a algunos de los hogares sustitutos. En cuanto a la segunda, una experiencia familiar que, a pesar de ofrecer un reencuentro con su hermano, la posibilidad del juego y compartir experiencias familiares como vacaciones y buen trato, no son vistas como propias, sino como un espacio transitorio en su vida.

Muchos de los niños han perdido relaciones significativas después de su entrada en el hogar sustituto, tienen lagunas sobre su propia historia y su familia de origen. La información sobre el por qué están en el hogar sustituto o sobre la familia de origen es muchas veces minimizada o distorsionada o en ocasiones no existe. En otros casos, a pesar de querer seguir teniendo contacto con su familia de origen, a veces no es posible (Community Services Commission, 2000).

Quiero hacer énfasis en la brecha que se manifiesta en las dos vivencias de José: el escape del primer hogar sustituto y la experiencia de denuncia por parte de los niños protagonistas. Cuando hacía antesala en una de las sedes del ICBF, pude conversar con dos de los celadores sobre los niños que acudían a hacer denuncias por sí mismos. Los argumentos fueron contundentes en cuanto a la “permisividad” de las nuevas leyes y normas: “Algunos lo que necesitan es rejo”; “a mí me criaron así y yo pienso que estuvo bien, y si no, ¿dónde estaría yo?”.

Estas expresiones me hicieron pensar en una escisión entre la emisión de las normas, reglas, leyes, representaciones y prácticas de quienes las tramitan y/o gestionan ya que, aunque existen lineamientos para el funcionamiento de los hogares sustitutos, el informe de Save the Children reporta situaciones inconsistentes con lo planteado en ellos: la permanencia de los niños en los hogares sustitutos en algunos casos puede sobrepasar el tiempo establecido (6

meses), y se prolonga hasta por varios años. También señalan que por lo menos el 47,4 % de los niños y niñas han cambiado entre 2 y 12 veces su ubicación. El seguimiento no es llevado a cabo de manera rigurosa, no se realiza en todos los casos ni con la frecuencia establecida. Por otra parte, las madres sustitutas informan que las dotaciones no son suficientes y no siempre llegan a tiempo; también señalan que no siempre participan en las actividades de capacitación y cuando lo hacen, la frecuencia varía desde 2 veces al mes hasta una vez al año; algunas expresan su inconformidad con los temas y las metodologías utilizadas para tratarlos (Save the Children e ICBF, 2009).

3.4.2. Los centros de Protección

La protección infantil en Colombia tiene su origen en la necesidad de intervenir problemáticas de niños en estado de indefensión, y evitar así que el desamparo se convierta en un malestar social. En este sentido, se legitimaron e instituyeron organismos con finalidades diferenciadas con respecto a la atención de los niños; instaurados también en una visión sobre ellos en términos de peligrosidad y como un conjunto de procesos (no de personas) que comprendió dispositivos de seguridad, campañas, instituciones, leyes, decretos, discursos establecidos, para contrarrestar las dificultades generadas por estos niños vistos como una población de riesgo (Laiton, 2013).

La vigencia de la Convención de Derechos del Niño transformó los marcos jurídicos nacionales y, con ellos, los procesos administrativos y judiciales del sistema de protección, que, no obstante, cuentan con muy reducidos niveles de estudios con respecto a su impacto.

Para los niños sin cuidado parental que participaron en la investigación y tuvieron experiencias en estos organismos, los centros de protección representan una alternativa de sobrevivencia y aprendizaje social:

El Bienestar nos trajo hasta acá, nos trajo la doctora Sandra y mi mamá. Ya llegamos ahí al Bienestar Familiar y salimos de la reunión y nos vinimos para acá.

Cuando llegamos acá nos dio como alegría, pero a la misma vez tristeza. Tristeza por dejar a mi mamá, a la familia; pero alegría porque conseguimos un hogar. A mí lo que más me gusta de acá es como esa sensación de libertad, porque no hay muros y uno puede estar.

Lo que me gusta de acá de los profes, me gusta la forma de ser o sea ser directos y también que nos dicen qué podemos y qué no podemos hacer de acá. A mí me han castigado, a veces ponen correctivos como lavar la loza, a barrer así [...] me castigaron por evadirme. Me evadí por solo ir al río, en Sogamoso hay dos ríos y nos fuimos con varios chicos de acá. Normalmente acá no daban permiso para ir al río.

Mis planes son seguir acá y estudiar, acá me apoyan. Lo que menos me gusta de acá son algunos chicos que son muy agresivos y el mal aseo de algunos; uno tratando de tener bien aseado y los demás, desordenados. Es que aquí algunos fomentan el desorden.

Acá todos me caen bien, los profesores y la señora de la cocina. (Iván, 2015)

Allí son las personas encargadas de su cuidado las que tienen en sus manos ofrecer una experiencia de sociedad diferente, de encuentro con otros humanos, que permita a niños y niñas sentirse como tal. No obstante, es fundamental recordar que estos encuentros y/o desencuentros están permeados por las propias creencias y experiencias, que marcan las formas de relación, las interacciones y el cumplimiento o no de las normas que se establecen. Una de las docentes, cuidadora en el Hogar de niñas, señala que en ocasiones un equipo de trabajo no es suficiente cuando cada uno se concentra en su función y en el desempeño de su profesión a partir de su vinculación laboral, ya que las niñas que ingresan presentan muchas dificultades por cuanto no provienen de un proceso de escolaridad continuo, algunas ni siquiera saben leer ni escribir, en ocasiones ni siquiera utilizar el baño. Es una población excedida por sus propios problemas.

Las cuidadoras argumentan también que, en ocasiones, cuando las niñas son devueltas a las familias, tienen un gran retroceso, por lo que a veces es mejor mantenerlas alejadas de ellas. Aunque las políticas piden devolverlas, en ocasiones, lo ideal es que no regresen, por lo menos no sin antes trabajar mucho con la familia que en muchas ocasiones no funge como tal, por condiciones de adicciones, madresolterismo e inestabilidad.

Una de las niñas, que pronto cumplirá sus dieciocho años y debe ser devuelta a la familia sin que nunca la hayan visitado, narra que todas las funcionarias se oponen a ello por la historia personal y el avance que tuvo en el hogar, pero reconoce que deben dar cumplimiento a la norma establecida.

Niños y niñas entienden que los valores no son absolutos y que importa quiénes los representan; en algunos, reconocen la autoridad, otros son extraños con los que no se establece ningún tipo de vinculación. Las personas que conviven con los niños y que conocen sus necesidades particulares cuestionan las medidas que toman los funcionarios que representan al Estado, pues estas son definitivas a la hora de decidir por el futuro de los menores. Hacer equipo con quienes conviven con los niños sin cuidado parental: cuidadores, profesionales de apoyo y los mismos niños y niñas, constituye una garantía real de la restitución de sus derechos.

Estudios como el del secretario general de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños pusieron de manifiesto los elevados índices de violencia a los cuales se podían ver expuestos los menores carentes de cuidados parentales y los que eran internados en instituciones residenciales, en comparación con los que se encontraban en cuidados alternativos de carácter familiar (CIDH, 2013). Otras investigaciones han encontrado que un alto porcentaje de niños que reciben cuidado institucional presentan un bajo dominio de habilidades lingüísticas (Moreno, García y Blázquez, 2009), y una relación con problemas de desarrollo y comportamiento, dificultades en atención, retrasos en lenguaje y desarrollo motor, comportamientos regresivos, agresividad, desórdenes del sueño y dificultades en la interacción con adultos y con pares (Rafferty y Shinn, 1991). Pese a estos registros, considero que desde la perspectiva de los participantes y la mía propia, al menos en los hogares visitados, este no es el caso, ya que para ellos estos lugares han representado, por el contrario, la única posibilidad de obtener acompañamiento educativo y atención a sus problemas de aprendizaje y crecimiento.

Tal vez la diferencia radica en el número de niños atendidos y en las condiciones de interacción entre los organismos a cargo para garantizar la implementación de procesos integrales para su acompañamiento. La explicación tentativa a esa divergencia entre los estudios mencionados y los casos particulares abordados en la presente tesis puede estar en las narraciones de los docentes cuidadores y las de los niños mismos sobre las condiciones de llegada, que por supuesto requieren un largo camino para ser superadas.

3.5. El cuidado como expresión de la afectividad

Para culminar las formas en que se manifiesta el cuidado que encuentran los niños participantes en la sociedad, luego de haberlo abordado como relación de interdependencia, como norma para preservar el orden social y como derecho a ser protegidos, el cuidado como expresión de la afectividad es quizá el modo de relación que más significado tiene para su proceso de crecimiento. Este se encuentra indistintamente en las personas que transitan por sus vidas, en diferentes circunstancias o momentos, con independencia del rol que desempeñan, lo caracteriza un vínculo que emerge de la disposición interior y una actitud de receptividad hacia los niños.

Así, las prácticas de cuidado como vínculo afectivo tienen lugar en relaciones que se dan como respuesta a otras existencias concretas, particulares, situadas, con sus necesidades, motivos, deseos y circunstancias particulares, que emergen en las relaciones interpersonales como producto de la disposición de encuentro con otro humano más allá de un contrato laboral o una circunstancia social.

Los efectos positivos del cuidado de niños han sido ampliamente estudiados por diversas disciplinas y corrientes de pensamiento. Algunos han demostrado su influencia en el desarrollo de habilidades sociales (Barudy, 2005), el fomento de la curiosidad y de la destreza para compartir y establecer relaciones con pares y adultos (Kimmel y Aronson, 2016), así como el rendimiento académico en relación con menos probabilidades de repetir grados o de necesitar servicios de educación especial al ingresar a la escuela (Zigler, 2007), solo para citar algunos. Al respecto, Dora y algunos niños participantes nos ilustran:

Con ella sí [madre sustituta] ¡fue genial! Sí, ¡fue genial! Ella decía: “Yo fui joven, yo también fui niña y ustedes también tienen derecho a tener amigos. Si quiere tener novio, téngalo y nos dice: ‘mi novio es tal y nos lo presenta’, y nosotros le decimos ‘ah, sí le conviene o no le conviene’”. Entonces, yo “ah, ¡bueno!”

En ese momento yo no tenía novio, pero yo le decía: “Tía, ¿puedo salir a tal parte?, es que me invitó a comer helado un amigo”. Ella me decía: “Vaya y llegue a tal hora”, lo que nunca me daba mi tía la anterior, me dejaba salir. También me decía: “Vamos, o hagamos onces o vamos al parque o así”.

Una noche, ella tenía una hija de la misma edad, o casi un año menor que yo, y con

ella fue bien, nos reíamos y molestábamos por todo. Ella tenía dos hijos. Un hijo pequeño, la niña de más o menos mi edad que estudiaba en el Celco, ella salió el año pasado, me preguntaba cualquier cosa, o que si tiene tal cosa y yo le ayudaba y así.

Mi tía estaba cuidando tres niños más del Bienestar, pequeños, porque le gustaba cuidar niños. Ella era madre sustituta, solo se podía dedicar a eso, porque si trabaja con el Bienestar, tiene que estar todo el tiempo pendiente de los niños. El que trabajaba era mi tío, recochábamos todos ¡Éramos una familia!

A los niños yo les ayudaba a hacer las tareas y eso, ella les ayudaba también con las tareas. Una vez al hijo, yo le dije: “Tía, ¿le ayudo a hacer las tareas a Juanchito?” (el hijo de ella). Y ella, “ay sí”, entonces yo le ayudé y eso ríanos y juegue mientras las hacía y copie y cuando a él le daba mal genio, yo le sacaba la risa por donde fuera. Fueron momentos chéveres.

También nos compraba la ropa, ella tenía que llevar las facturas, pero ella tampoco nos ocultaba eso, ella me contaba, y me decía lo que pase aquí se queda aquí y yo le decía: “Sí, tranquila”. Entonces me dijo: “Vaya lleve las facturas al Bienestar porque son para hoy”. Yo, “bueno”, entonces estábamos pasando y ya la doctora se había ido, y entonces se pusieron bravas que porque no se entregaron a tiempo. Entonces, fuera de eso mi tía ya estaba cansada de un niño que era muy cansón. Ese niño era estresante para mi tía, le daba migraña y le daba de todo, se enfermó, se adelgazó, mejor dicho, ese niño fue un desastre total, porque no le hacía caso, le respondía, mejor dicho, era como de ocho años, pero era ¡uy! entonces mi tía decía: “No, yo lo voy a entregar” y ¡nada que se lo recibían!

Entonces, una vez de eso, llamó una doctora, la trabajadora social, que me cae muy mal, porque por ella estoy aquí. Entonces dijo: “No que me traiga a Jairo mañana”, entonces, mi tía, “ah, bueno”, dijo: “¡Por fin!”, porque ya la tenía, mejor dicho; y también dijo: “Ah, y de paso me trae a Dora”, yo ya estaba estudiando en el Sena, entonces mi tía, “¿Dora?”, y entonces dijo: “Sí, me hace el favor y me la trae con todas sus cosas”. Mi tía, “¡bueno!” Al ratico me llamó a mí, era como medio día, me llamó y yo me puse a llorar en el transporte, y yo tenía novio, y yo era llore y llore y unas niñas que estaban al lado mío, fueron y le contaron a él.

Él sabía de mi situación, yo ya le había contado, yo siempre les digo, “mi historia es esta y esta, y si me acepta así, ¡bien!” Él me dijo: “¿Qué pasó?”, y yo le dije: “No,

que me van a llevar”. Yo le dije: “Ya por mi edad me van a llevar al hogar del niño Jesús”, y como a uno le metieron desde chiquita que esto es horrible, que no es fácil, entonces no y me puse a llorar, no, yo no me quería ir de ahí ¡lo bueno dura poco!

Yo intenté hablar con algunos del ICBF, que por qué y me decían que no podían hacer nada, yo les dije: “Yo no tengo la culpa de lo que hacen mal uno tengamos que pagarla todos”.

Ese día llegué llorando. Llegamos mal con mi tía y a mi tía no le gustan las despedidas, recochábamos, pero no le gustan las despedidas, entonces me dijo: “Yo más bien la dejo antes de que me ponga a llorar”. Le dije: “Bueno tía, gracias por todo y estamos hablando”. Me dijo: “Bueno, me cuenta cómo le va, yo la llamo más tarde”, yo le dije: “Bueno”. Entonces llegó la doctora que me había mandado citar ahí. Me dijo: “¡Ah! ¿Está triste?”, le dije: “No, cómo voy a estar feliz”. “Igual, lo que se dijo, se dijo, así llore, patalee, se hace lo que se hace”. (Dora, 2015)

La narración de Dora evidencia algunas disposiciones que requieren las relaciones de cuidado para que este permita establecer vínculos afectivos de gran importancia en su crecimiento emocional y en la apropiación de las posibilidades que ofrece la condición humana.

3.5.1. El reconocimiento del otro

Implica la aceptación de la interdependencia del ser humano, de las necesidades y capacidades de ese otro con quien se comparte el mundo cotidiano. No temer ser visto en las propias limitaciones, sino, por el contrario, aceptar las carencias, así como las posibilidades de complementariedad que el otro me ofrece y que a la vez puedo ofrecerle. En este proceso, Dora es tratada como una persona con quien se comparten decisiones, momentos, preocupaciones y procesos, y a quien se le reconocen también intereses, necesidades, gustos, posibilidades y se le permite actuar en consecuencia.

3.5.2. Estabilidad en las relaciones

Uno de los requerimientos para que sea posible el cuidado en todas sus dimensiones radica en la estabilidad, es decir, en la continuidad en el tiempo con un mismo cuidador, quien establece prácticas definidas para responder a las necesidades del niño (Bromfield, Higgins, Osborn, Panozzo y Richardson, 2005). Esta práctica también se ha relacionado con efectos positivos a largo plazo sobre la salud mental (Pecora et al., 2005), con el desarrollo

emocional, el buen desempeño académico y con el aprendizaje de conductas prosociales (Fernández, E., 2009). Desde la perspectiva de Dora, “lo bueno dura poco”: el cuidado que ha representado un vínculo afectivo valioso para sí es desconocido intencionalmente por la funcionaria, que toma la decisión de separarla de un nicho afectivo difícil de encontrar.

3.5.3. Acompañamiento emocional

A veces, seguir los criterios para el acompañamiento emocional por parte de los cuidadores puede obedecer más a sus propios esquemas personales sobre el comportamiento de los niños que al reconocimiento de las dificultades que pueden tener para expresar sus sentimientos.

Es importante reconocer que los problemas de comportamiento de los niños podrían estar relacionados con las experiencias previas, que no deben ser entendidos como agresiones personales. Algunos pueden romper cosas, tratar de huir, negarse al baño o a cepillarse los dientes, o encontrar formas de hacerse daño a sí mismos, lo que representa rechazo para las familias de crianza; muchos cuidadores se dan por vencidos y solicitan el traslado, lo que podría generar mayor agresividad con la siguiente familia sustituta (*Respondiendo a las necesidades emocionales de los niños*, s. f.).

A partir del relato de Dora surge otra dificultad que se reproduce tanto en los hogares sustitutos como en las instituciones de protección: el manejo de las relaciones afectivas que los niños establecen y que forman parte de su desarrollo personal. Tener amigos/as o novio/a se convierte en una dificultad que, ante la ausencia de criterios claros para su acompañamiento, se maneja de formas muy distintas, de acuerdo con los esquemas, temores y sistemas de valores de cada una de las madres sustitutas o de los cuidadores. Al respecto, una de las profesoras en el hogar de protección afirma: “Las chicas de la edad que tenemos, tienen la libido alborotado; también por las experiencias que traen, eso lo hace como más difícil” (profesora Hogar del Divino Niño, 2015).

El cuidado, entendido como las actividades y relaciones orientadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de los niños, así como los marcos normativos, económicos y sociales dentro de los cuales estas son asignadas y llevadas a cabo (Daly y Jane, 2000), involucra también una conexión personal y emocional entre los cuidadores y los niños, es decir, la provisión de un mínimo de vínculos sociales y afectivos intrínsecos a la

condición humana, así como actividades ligadas a la educación y a la compañía (Folbre, 2008). Implica, entonces, trascender el “estar presente” o “de guardia” (Folbre, Jayoung, Kade y Sidle Fuligni, 2005) o la dedicación a otras actividades como cocinar o lavar, para asumir una actitud de escucha, de estar presente aun cuando simultáneamente se estén desarrollando otras actividades.

Para algunos de los profesores en las instituciones de protección, pero especialmente para las personas que prestan servicios en ellas como la cocina o jardinería, el cuidado de niños requiere entenderlos, en primer lugar, como sujetos con valor con una realidad propia que los confronta como humanos; algunos establecen un vínculo afectivo en ocasiones derivado de la identificación con la propia historia. Esta forma de relación requiere de comprensión y sensibilidad, una relación de coexistencia y de convivencia:

Quando llegó mi Camilito era muy chiquitico, daba lástima, a veces se metía ahí debajo [señala la isla o mesón de la cocina] lo escondía ahí debajito del profe o por ahí donde fuera [...]. Como Camilo ha habido varios muchachos que se han apegado a mí, porque ha habido algunos que han llegado que ¡ay Dios!, algunos que incluso me han dicho “mamá” [...]. Llegaron muy pequeños, ellos se la pasaban era pa’ este lado, donde uno estaba, yo cocinando y ellos por ahí rondando, uno les daba algo de comida y los consentía [risas], “regáleme esto”, por ahí si estaba haciendo mucho frío, entonces darles algo calientico, así. Conversaba con ellos sobre de dónde venían, aunque como uno anda tan ocupado casi no puede hablar con ellos, entonces solo estar ahí [...]. (Julia, 2015)

Las historias personales de doña Julia y doña Rocío, quienes están a cargo de la preparación de alimentos en cada uno de los centros de protección, les ha proporcionado la comprensión necesaria para acoger emocionalmente a niños y niñas que se encuentran allí. Sin formación pedagógica, ni entrenamiento en el cuidado de niños, más que el que les ha dado la crianza de sus propios hijos, se han dispuesto para escuchar y estar allí, lo que ha tenido eco en el corazón de los participantes:

Yo digo que la mejor amiga que yo he tenido es doña Julia, digamos... prefiero que mi amiga sea doña Julia a las mismas chinas de mi edad, porque me siento en confianza [...]. A mí me gusta estar acá [en la cocina], no me ponen problema por estar acá, porque yo hago mi aseo y lo que me toca, y como solo me gusta ver

televisión por la noche, entonces me vengo para acá, porque cuando uno está desocupado solo piensa pendejadas en vengarse de todo el mundo, uno piensa que la culpa es de todo el mundo, el abandono es de toda la sociedad, porque la responsabilidad debía ser de todos. (Camilo, 2015)

De aquí lo que más me ha gustado es aprender a cocinar. Con doña Rocío he aprendido a hacer de todo. De vez en cuando, cuando me queda tiempo le ayudo. Acá nos programan muchas cosas, por ejemplo, costura que también me gusta. (Marcela, 2015)

Debo señalar que, para mí misma, ese espacio representó también un refugio y la posibilidad de conversación a la que se iban uniendo profesores, funcionarios, las personas de servicios generales y especialmente los niños y niñas que entraban y salían: hacían comentarios a lo que escuchaban, se sentaban a colaborar en la preparación de algún alimento comentando sus propias recetas, lavando loza o sirviendo la comida. Nunca como en esos momentos tuvieron más sentido aquellas representaciones sociales de la cocina como el hogar en la cultura boyacense.

Otro de los personajes que cobran importancia en los relatos de las niñas entrevistadas es Don José, el jardinero, quien también presta servicios de apoyo en refacciones y construcción. Al ser el único hombre que habita en el hogar, don José ha adquirido para las niñas la imagen del padre que no se tuvo.

Con don José y la señora de la cocina nadie se lleva mal. Yo siempre hablo con don José. Siempre le cogí cariño, aunque el primer día que llegué yo me alejaba de él, porque yo les tenía miedo a los hombres. Entonces, don José me empezó a hablar, al segundo día ya me acerqué y comenzamos a hablar, por eso ahora ando a toda hora con él [...]. Él me recuerda a mi papá, aunque mi papá no tenía cosas bonitas. (Marcela, 2015)

Don José es una persona ya mayor, tranquila y observadora. Cuando tuve la oportunidad de conversar con él, mientras desempeñaba sus labores en el hogar, se mostró amable y en la disposición de diálogo. Él enfatizó en que el respeto que siente por las niñas hace que lo quieran mucho, le cuenten sus historias y le pidan consejos o por lo menos los escuche. A través de diferentes relatos, en sus catorce años de servicio en el hogar, muchos le han

confiado historias personales, los miedos y la toma de decisiones con respecto a las relaciones de noviazgo para conocer su opinión como hombre y/o como padre. Estas tareas que desempeña don José trascienden sus otras funciones como jardinero, conserje o vigilante; consejero y asesor espiritual son solo algunas de las acciones de cuidado que desempeña sin que reciba alguna formación o acompañamiento en este ejercicio.

3.5.4. Acuerdos para la convivencia

En los documentos revisados sobre los criterios de inducción a los niños y niñas no se estipulan con claridad las normas de comportamiento. Al parecer, los funcionarios a cargo establecen las condiciones en forma arbitraria, a medida que se afrontan las dificultades o de acuerdo con los intereses o reacciones de quienes conforman los hogares. La orientación se hace más personalizada y afín a las motivaciones que la situación genere.

En los centros de protección se presentan muchos imaginarios en torno a las sanciones posibles; incluso, como señalan Dora y Karen, en los hogares sustitutos algunos niños son amenazados con ser enviados a estos centros, lo cual incide incluso en la percepción de llegada, lo que significa un arduo trabajo de desmitificación para los centros de protección.

Mi tía me llevó al Bienestar aquí en Sogamoso, dijo que ya no me iba a cuidar y me entregó acá. Allá fueron amables y me mandaron para acá. Yo ni siquiera sabía que existía, solamente oí que había un Bienestar Familiar un hogar. Mi tía me dijo eso, que me iba a llevar al Baudilio, pero como eso es de solo niños. Yo no sé porque ella supo que aquí había un hogar y me trajo acá.

Yo pensé que era una cárcel, que había niños y niñas y que me iban a tratar mal y a pegar. Mi tía me había dicho que le iba a decir a todas las niñas que me pegaran. Por eso cuando llegué me daba miedo, pensé que era [...] como había una carretilla de niño y otras que parecían niños porque se vestían como niños, yo pensé: yo dije, son niños y también vi varias niñas. No me pegaron. una niña me llevó pa'l comedor y me mostró todo. A mí me pareció que todo era bonito. Me gustó la comida y el hogar. Me demoré un tiempito para ir al colegio. Acá me siento bien. Con las profes me siento bien. Más me la llevo bien con la profe Rita de noche, la profe Claudia, la "Psico", pero menos con la profe Gloria, la otra de noche; me ha caído mal, porque grita mucho. Las otras no gritan tanto. (Marcela, 2015)

Cuando uno llega aquí le parece una cárcel [...] pues porque a uno ¡lo tienen encerrado! Yo cuando llegué acá, yo empecé a decir: “Esto es una cárcel, yo me voy a salir de acá”; que no sé qué..., ya como a los tres días empecé a ver todo lo bueno que tenía. A veces ya me ponen portería normal [...]. Yo cuando llegué acá, yo empecé a decir: “No, me voy a escapar”, “yo no voy a durar ni una semana acá”, “no, ¡qué va!, qué mentira”, entonces ya empezaron a [...] yo venía con esa mentalidad. (Karen, 2015)

Algunos de los niños entrevistados en los centros de protección señalaron la importancia de contar con normas, ya que proporcionan mayor información sobre lo que se espera de ellos y los convierten en parte de un grupo social al que se pertenece.

Aquí me trajo el doctor y me recibieron la profe Sandra, la profe Carolina, la profe Nubia y Ximena. Hablamos, ellas me dijeron las reglas y el manual, las normas, los correctivos que se dan si uno no cumple las reglas, tiene su correctivo. Las reglas son buenas, son para poder convivir. Además, acá hacemos el día de la familia, hacemos asados, la pasamos chévere acá. Hacemos juego de banquitas y campeonatos; perdimos por mi culpa, me hicieron un gol rapidito, por mi culpa. (Pablo, 2015)

En el hogar sustituto, las normas de convivencia no son consensuadas con los niños y se establecen específicamente para él o ella sin que necesariamente sean seguidas por las demás personas que conforman el grupo familiar; situación que genera confusión para los niños que llegan al hogar sustituto y sienta un precedente de no pertenencia a él.

También podrían establecerse de común acuerdo las formas de disciplinamiento posibles ya que las que utilizan los cuidadores regularmente tienen que ver más con sus propias experiencias como hijos o como padres, lo que señala la necesidad de promover programas de profesionalización y capacitación para los cuidadores.

El haber sido niños maltratados o sin ninguna disciplina por la ausencia de cuidado parental hace que algunas formas de castigo no tengan efecto o tengan efectos adversos en el comportamiento esperado.

3.5.5. Participación de niñas y niños en las decisiones que les competen

Los relatos de niños y niñas los evidencian como seres humanos conscientes de las dificultades que les representan adaptarse a un nuevo contexto social y las implicaciones que puede tener para la familia de recibirlos en sus dinámicas cotidianas.

De otra parte, los vínculos afectivos van emergiendo poco a poco y generan nuevas dinámicas y relaciones que necesariamente deben ser tenidas en cuenta para las futuras decisiones que se toman con respecto a permanecer o no en el hogar.

Incorporarlos de manera activa en los asuntos que les conciernen, escuchando sus voces y considerando sus opiniones, supone la creación de condiciones que permitan una comunicación efectiva entre ellos y el mundo adulto, cada quien con su particularidad y perspectiva. La narración de Marcela da cuenta de las ventajas que tiene escuchar sus palabras, que describen experiencias imposibles de conocer de otro modo. No obstante, es importante mantenerlos informados sobre los procesos y no al margen, como suele ocurrir:

Yo una vez se los hice quitar de mi familia, les dije que no les daban de comer y ahí los buscaron y se los quitaron. Cuando no estaba acá en el Hogar, sino en Sogamoso, donde me tía, mi tía me llevó al Bienestar y yo les dije. Pero no sé dónde los llevaron, después se los entregaron. Yo fui a preguntar una vez al Bienestar y ya estaban con mi familia, pero no supe con quiénes. No sé cómo están ahorita [...].

Ellos están estudiando por acá en Sogamoso en la Dependencia. Pero no sé con quién viven. O sea, me están como persiguiendo supongo yo. Supe porque unas niñas que están estudiando allá me contaron que saben. Ellas me dijeron que yo les mandara una carta a mis hermanos y yo les mandé una carta; y que una foto, pero no les quiero mandar fotos mías. Porque entonces mi papá me puede pillar. ¡Porque como me violó, pero no han hecho nada! Pusieron la demanda, ¡pero no han hecho nada! Él los tiene a ellos a mis hermanos y mis hermanas y mi familia y a la que encerraron fue a mí, a él no le han hecho nada.

Yo creo que mis hermanos ya le contaron a mi papá. Ellos están por acá donde me pueden encontrar y de pronto llevarme. Me da miedo que me lleven y me siga lastimando. (Marcela, 2015)

La Convención de Derechos del Niño (CDN) (1989), como instrumento político y jurídico

que regula actualmente el campo de la infancia y la adolescencia, al reconocer a niños y niñas como sujetos sociales de derechos, también ha dado lugar a profundos cuestionamientos sobre las explicaciones habituales de su vida, su comportamiento, la forma como son vistos en la sociedad y el rol que pueden desempeñar como seres humanos activos en ella.

Aunque el artículo 105 del Código de Infancia impone a la autoridad administrativa la obligación de entrevistar a niños con el objeto de “establecer sus condiciones individuales y las circunstancias que lo rodean”, su participación en el proceso es bastante limitada. Al respecto, Durán-Strauch, Guáqueta-Rodríguez y Torres-Quintero (2011) encontraron que los expedientes no cuentan con pruebas de que el funcionario a cargo tenga una conversación directa con el niño involucrado en el proceso, aunque sí se establece que un equipo interdisciplinario (trabajador social o psicólogo) realice una entrevista, para incluir luego en el expediente, cuyo objetivo no es conocer las opiniones o deseos de los niños, sino recoger elementos para determinar su situación respecto de la inobservancia, amenaza o vulneración de derechos. Este procedimiento

Se relaciona con una tendencia del país y de muchos Estados a priorizar los llamados derechos de supervivencia y desarrollo sobre los derechos de protección y participación, dejando a un lado el principio esencial de la interdependencia de los derechos. (Durán-Strauch, Guáqueta-Rodríguez y Torres-Quintero, 2011, p. 557)

El reconocimiento de las capacidades de niños supone la incorporación de sus perspectivas e imaginario social en escenarios en que puedan ser oídos y respetados, lo que permitiría reflexionar respecto a los modos como comprenden su vida e identificar puntos de acuerdo necesarios para la convivencia y la construcción de sociedad (Milstein, 2006). En aras de este propósito, el interés debe orientarse hacia la interpretación del modo en que los niños entienden el mundo y su sociedad (Nunes, 1999).

Las opiniones de niños y niñas se hacen necesarias para dar luces a los funcionarios y cuidadores sobre los temores, intereses, gustos y expectativas, que emergen ante la inminencia de vincularse a un nuevo hogar; así como los temores, intereses, gustos y expectativas de sus cuidadores con respecto a quien ingresa a formar parte del grupo familiar o de un centro de protección. También, una información veraz y clara sobre las implicaciones

legales, económicas y vinculares que tiene su nueva situación, es importante para generar las certezas que soportan la nueva relación.

El cuidado que encuentran los niños en los contextos sociales por los que transitan presenta muchas variaciones, relacionadas con la implicación y apropiación de quienes acompañan su proceso de humanización. Se trata entonces de concebir el cuidado no solo como un conjunto de actividades, sino también como un estado de ánimo (Budig y Folbre, 2005); como parte de la vida, asumiendo la vulnerabilidad y la dependencia de todas las personas como elementos constitutivos de la existencia y experiencia humana (Pérez y López, 2011). Se requiere entonces de un cambio de perspectiva que entienda el cuidado como una responsabilidad social, política y moral necesaria para la sostenibilidad misma de la vida y su entorno (Del Valle, 2003), que fomente la reivindicación política de valorizar el cuidado y de reconfigurar las políticas públicas y las instituciones que, más allá de obligaciones impuestas, creen más condiciones de posibilidad (Pattaroni, 2005).

Asumir este enfoque implica también reconocer a niños y niñas como agentes dotados de capacidad de reflexión y acción, con un papel activo en la definición de su condición de ser social, que gana legitimidad al interactuar activamente con los adultos, los otros niños y el mundo, negociando acuerdos que respondieran a sus verdaderos intereses y necesidades.

3.6. Conclusiones

Como alternativa a las fracturas del cuidado en sus familias de origen, los niños participantes establecen vínculos afectivos con actores del contexto social donde tiene lugar su crecimiento, relaciones que dan lugar a diferentes acciones y posibilidades de cuidado: desde la supervivencia física hasta el cuidado como acompañamiento emocional.

Una de las primeras manifestaciones del cuidado que encuentran los niños en la sociedad se presenta en una relación interdependiente con las personas cercanas a su entorno: vecinos o amigos de los padres, quienes aportan a su proceso de crecimiento físico e inciden en los aprendizajes sociales que tienen lugar en sus vidas, en una relación de apoyo y cuidado mutuo que responde a los vacíos presentes en ellos. No obstante, esta relación es causal y ocasional, casi un paliativo para su sobrevivencia como ser humano.

El cuidado adquiere la connotación de norma cuando el niño o niña es visto como una grieta en el orden social que requiere ser subsanada mediante procesos jurídicos y/o legales por parte de quienes representan al Estado en la sociedad. Así, el policía y el personero aparecen en las narraciones de los participantes, aunque con acciones que van un poco más allá de la función asignada, esas labores que exceden las tareas que les corresponderían dan cuenta de la inevitable explosión emocional que hace parte del encuentro con la condición de estos niños y de la ética del cuidado latente en todas las personas independientemente del rol que ejerzan en la sociedad.

Como fundamento para la educación de niños y niñas, el cuidado adquiere especial relevancia en los contextos educativos, donde maestros y directivos a veces representan la única oportunidad de transformar su condición, lo que les demanda desempeñar un papel más activo en el reconocimiento de la condición de fragilidad del niño y en la mediación necesaria ante los organismos de protección. Desde la perspectiva de los participantes, las exigencias son las mismas y los docentes desconocen su realidad, los estereotipan a partir del comportamiento que generan en las aulas o por el cumplimiento de los deberes académicos. Desde la perspectiva de los docentes entrevistados, el sistema actual no posibilita estos acompañamientos, por el número de estudiantes que deben atender, las exigencias de indicadores de calidad en términos de rendimiento académico y los problemas legales que conlleva apersonarse de la situación de los niños.

El cuidado emerge en las relaciones que se establecen con los funcionarios de los organismos de protección que basan sus acciones en el restablecimiento de los derechos de niños y niñas. Para algunos niños, los hogares sustitutos y los centros de protección se convierten en la posibilidad de ser alejados del abandono, el maltrato, la negligencia o la violencia. Para ellos, cuidadores y funcionarios pueden representar un vínculo que los reconoce y restablece su condición de persona, pero que, en ocasiones, los enfrenta nuevamente a situaciones donde se desconoce su condición de humanidad.

Como vínculo afectivo, el cuidado toma forma en la vida de los niños participantes independientemente del lugar, momento o contexto en que se desenvuelven sus vidas. Seres humanos sensibles, que casi siempre comparten experiencias de vida difícil y que intuyen que la condición humana es en sí misma una condición de fragilidad, los acogen como a otros

seres humanos, les ofrecen confianza, respeto, cariño, y los aceptan con sus particularidades y necesidades.

Constituirnos como sociedad hace necesario el reconocimiento de todos los actores que participamos en el crecimiento de niños y niñas sin cuidado parental; seamos vecinos, amigos de algún miembro de sus familias, educadores, policías, personeros, funcionarios del ICBF o profesionales, que de una u otra forma tengamos contacto con ellos, es decir, todas las personas que fundamos humanidad.

Las necesidades afectivas de todos, pero especialmente las de estos niños, están allí, latentes, expresas en comportamientos agresivos, distantes, solitarios (aunque estén sentados en un pupitre de un aula de clase, caminando por las calles, vendiendo bolsas de basura a la entrada de un supermercado, lavando nuestro automóvil, o reclusos en un centro de protección), independientemente de cómo nosotros, permeados por nuestras propias historias, los queramos interpretar. Se requiere, entonces, encontrar un punto de equilibrio donde la racionalidad se mezcle con la emotividad, donde podamos reconocernos a nosotros mismos como humanos que también forman parte de una posibilidad en la construcción de un mundo mejor.

No son estos niños y niñas quienes deben adaptarse, somos nosotros quienes debemos resignificar nuestro papel en la sociedad. Como personas a quienes se nos han brindado excelentes oportunidades, debemos reconocer el dolor que ha traspasado a estos niños y las implicaciones de tener que superarlo y rechazar perpetuar una sociedad que los rechaza, los anula o peor aún, continúa indiferente ante su realidad.

Así, el cuidado de los niños y niñas sin cuidado parental reclama nuevas pedagogías que atraviesen tanto a las comunidades como a las instituciones educativas y de protección. Cada funcionario y educador debe entender y activar su rol de cuidador comprometido. Son necesarias estrategias vinculantes donde importen más las relaciones e interacciones que el deber, donde la participación en el proceso de crecimiento sea de todos, no solo de los niños que allí se encuentran, sino también de todos y cada una de las personas con que se relacionan a partir de las diferentes actividades que se desarrollan en su mundo cotidiano.

La participación de los niños sin cuidado parental en los procesos que les competen también debe ser cuestionada. Los organismos que representan al Estado no deberían limitarse al cumplimiento de la ley, sino manifestar un auténtico interés por su aplicación situacional, es decir, pasar del mero formalismo del informe o la consulta a un interés real por lo que tienen que decir y por reconocer las perspectivas propias de los niños frente a los procesos, así como las situaciones que desencadenan uno u otro comportamiento. No contar con procedimientos a los que tengan acceso permanente que les permitan cuestionar o reclamar las decisiones de los funcionarios, dejan a los niños atados a las condiciones que los afectan.

Los argumentos expuestos confluyen en la necesidad urgente de que como sociedad pensemos éticamente el cuidado como prescripción básica de la justicia social, ya que lo que ahora vivimos es consecuencia de haber roto la promesa implícita de cuidarnos los unos a los otros (Santamaría, 2017). En un aparente particularismo y localismo del cuidado, se ha dejado al resto de la sociedad en un rol muy cómodo de irresponsabilidad que se supera con las donaciones o los sentimientos de tristeza con que se reciben las escandalosas noticias de corrupción y de violencia, que desvirtúan por completo la acción del Estado y, por ahí mismo, de la sociedad para con estos niños y niñas. Como resultado se genera el resentimiento que produce la indiferencia.

Capítulo 4. Niños y niñas como agentes de su propio cuidado

En los capítulos anteriores, he mostrado las fracturas en el cuidado que enfrentan los niños y niñas sin cuidado parental en sus hogares de origen y cómo estas los empujan a acudir a su entorno más inmediato. Allí, vecinos e instituciones educativas y de protección en ocasiones cubren algunas de sus necesidades básicas, y esporádicamente, sus carencias afectivas. Los primeros, los vecinos, basados aún en un ideario de la vida privada de las familias, y las instituciones, respondiendo a las reglamentaciones que el Estado colombiano ha generado con respecto al ejercicio educativo y los sistemas de protección.

En este capítulo, evidencio cómo los niños participantes se aprovisionan de estrategias que los convierten en agentes de su propio cuidado, en un esfuerzo por llevar una existencia humanamente digna, conseguir dar significado a sus vidas y encontrar un lugar en el mundo social en el que habitan. La exploración de sus propias capacidades constituye una opción necesaria para garantizar la sobrevivencia que les permite asumir retos, probarse en diferentes campos de actuación y tomar decisiones que poco a poco y casi sin darse cuenta, los alejan de su condición de infancia, lo cual cuestiona la pertinencia y eficacia de los lineamientos instituidos para acompañar su crecimiento.

El cuidado es visto en este apartado en su dimensión personal proyectado hacia las relaciones sociales donde aflora la condición del niño o niña como agente de su propio cuidado. Aunque sus relatos dan cuenta de este proceso, para lograr su comprensión he de apoyarme en el enfoque de capacidades expuesto por Martha Nussbaum, que concibe a cada persona como un fin en sí misma, se compromete con el respeto a las facultades de autodefinición de las personas con capacidad de elegir libremente, es pluralista en cuanto a valores y se ocupa de las desigualdades sociales. Las narraciones dan cuenta de los desequilibrios presentes en el orden político y social que dificultan procurar a niños y niñas condiciones que posibiliten el desarrollo de capacidades centrales como la vida, la salud física, la integridad física, los sentidos, la imaginación, el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación y el juego, así como el control sobre el propio entorno político y material (Nussbaum, 2011).

De otra parte, la sociología de la infancia, como una construcción social generada en el contexto de un proceso de cambio sociohistórico que ha modificado usos, concepciones y percepciones asociadas a los menores (Rodríguez, I., 2000), es asumida en este capítulo desde su enfoque relacional, que tiene en cuenta cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales y establece la importancia de considerar el punto de vista de los niños como fundamento en el reconocimiento de sus derechos, para generar conocimientos basados en sus experiencias en los entornos donde se desenvuelve su vida cotidiana.

Así, niños y niñas son vistos no solo como actores sociales participantes en la vida social de diversas maneras, aunque de forma diferente a las personas adultas (Paves, 2012), sino también como agentes activos que negocian con otros actores individuales en un marco estructural producido y reproducido por ellos mismos (Allison y Prout, 2010), y con capacidad de agencia (Mayall, 2002) ya que actúan y construyen en su entorno, producen conocimientos y experiencias y negocian e interactúan con otros para decidir. De esta forma, sería posible cuestionar los discursos infantológicos o mostrar sus limitaciones, tanto en el orden teórico como en sus posibilidades prácticas (Unda, 2003).

En este contexto, los aportes de Manfred Liebel también representan un insumo necesario que hace eco a las perspectivas de los niños y niñas participantes en esta investigación. El autor cuestiona los supuestos del trabajo infantil instaurados en la sociedad, a partir de las voces que dan cuenta de las experiencias, las reflexiones y las propuestas que se articulan y perfilan en los movimientos y las organizaciones de niñas, niños y adolescentes trabajadores en las que se concibe a los niños como “actores” o “sujetos”, relacionándolas con la discusión de nuevos enfoques teóricos y con la investigación actual dentro de las ciencias sociales en Latinoamérica, en los Estados Unidos y algunos países europeos (Liebel, 2003).

La condición de los niños sin cuidado parental es especialmente significativa para reexaminar su rol como agentes activos de su propio cuidado, que, aun desde las limitaciones que su contexto social les impone, negocian con otros actores individuales en su marco estructural producido y reproducido por ellos mismos (Allison y Prout, 2010).

Esa capacidad de agenciar a través de negociaciones e interacciones constantes con los otros niños, adultos e instituciones su propio cuidado es evidente al menos en los siguientes aspectos: la alimentación, la posibilidad de valerse por sí mismos (fuentes de sustento), en el

hacer uso del sistema judicial, en el desarrollo de amor propio y el ejercicio de la libertad, entre otros que se tratarán a continuación. Por otra parte, analizaré también dos capacidades a las que niños y niñas dan mucha importancia: establecer relaciones afectivas y enfrentar sus miedos.

4.1. Alimentarse

Ante la ausencia parcial o total de sus padres o cuidadores, niños y niñas participantes en general han desarrollado habilidades culinarias que inician en edades muy tempranas, como prácticas de supervivencia, y poco a poco se convierten en una fuente de gratificación no solamente para su cuidado físico, sino también para el de sus hermanos o compañeros de vida.

Así, el poder de su imaginación converge en la experimentación con los recursos disponibles para la elaboración de alimentos, que se convierte también en estrategia para el desarrollo creativo y el fortalecimiento de los vínculos afectivos:

[...] Yo cocino desde los cinco años. Yo miraba la comida y decía: “¿Para qué utilizan la cebolla, el tomate?” o sea, esa curiosidad de uno. A mí siempre me ha llamado la atención la filosofía, esa materia como que me inspira, yo empecé como mi filosofía ¡pero en los alimentos! Yo decía: “¿Cómo se dan?, ¿cómo se preparan?” y un día empecé a hacer un arroz y se me quemó. Yo dije: “¿Cuánto tiempo dura en cocinarse un arroz?, volví y lo hice, lo dejé media hora, pero entonces lo dejé muy aguado, entonces dije: “¿Cuántos pocillos para media libra de arroz? Si ya no son uno, ni son dos, entonces, ¿cuántos?” Y me ponía a analizar, pero no, ¡nadie me ayudó! ¡Yo me volví química en alimentos!

Mi papá había comprado un sartén pequeño y yo lo miraba y lo miraba y un día me puse a mirar a mi papá, para ver cómo era que hacía el arroz. Yo tenía cinco años no más, pero esa curiosidad. A mi papá no le gustaba que lo miraran cocinar, entonces, yo me escondía detrás de la puerta y me puse a mirar y yo miraba y me preguntaba: “¿Cómo lo hará?” Yo miraba que picaba cebolla, tomate, zanahoria, que desmechuzaba el pollo, yo decía: “¿Cómo lo hará?”, porque uno de niño es muy curioso. Mi papá se fue para el baño y yo corrí a la cocina y miraba arroz con pollo desmechuzado. Yo era tan loca. Bueno, entonces yo cogía y miraba y claro, mi papá lo hizo así. Él siempre cocinaba los domingos, entre semana nosotros íbamos a la

casa de una señora y almorzábamos allá mientras él llegaba. Cuando él llegaba, traía comida de donde una señora que preparaba gallina y esas cosas. Yo decía: “Tengo que aprender, no podemos seguir comiendo en la calle, como siendo mendigas. Ahí, pidiendo comida y habiendo comida en la nevera”.

Uno tan chiquita, uno madura rápido así, o sea, por el ambiente. Un día mi papá se fue y yo dije: “Voy a intentarlo ahora”. Después empecé a intentarlo con las lentejas, experimentando sabores. Yo no conocía el sabor de la carne porque no me gustaba, pero como a mis hermanas sí. Mi papá se sorprendió mucho: “¿Y esta dónde aprendió a cocinar?” y fue dejando de hacerlo. Después me tocó a mí. A mí me fascinaba, sobre todo porque sabía que la comida era para mis hermanas. Me gustaba que ellas estuvieran bien, así yo no tuviera nada, verlas bien era mi placer.

Un día me levanté muy desanimada porque la noche anterior no había dormido bien. No me habían dejado dormir bien [así mencionaba al inicio de las entrevistas el abuso por parte de su padre]. Entonces, me dijeron: “Haga una comida que sea para todo el día”. Yo dije: “Pero estoy desanimada, ¿qué puedo hacer para que la comida no salga tan fea?”, porque cuando estoy tan desanimada, me queda salado todo. Entonces, como yo leía tanto libro, pensaba algo deben hacer los chefs, calculan la densidad de la sal, las porciones. Entonces hice una sopa de lentejas con arroz, yo toda emocionada haciendo mi sopa y mirando el libro a ver qué más decía. Así pude calcular las porciones mejor ¡Mis hermanas se comían esa sopa con tanto cariño!
(Lorena, 2015)

La preparación de alimentos permite a los participantes convertirse en actores de su propio cuidado, reconocerse como personas con capacidades, además de proveer, en algunos momentos, sentido a sus vidas y constituirse en una estrategia para superar las condiciones de abuso con las cuales se convive.

Alimentarse por sí mismo también representa una acción humana que combina la utilización de herramientas, el aprendizaje social y la imaginación, distante de ser formada y cultivada en un proceso educativo y de responder a los requerimientos de una vida humana digna que involucra recibir una alimentación adecuada para tener buena salud (Nussbaum, 2011).

De otra parte, los relatos muestran la comida en cuanto tema que articula una concepción de familia y hogar, al involucrar no solo la acción de cocinar para sí mismos, sino una forma de

cuidado de otros que aporta a su crecimiento y al fortalecimiento de sus vínculos y relaciones. Preparar alimentos es también evidencia de las dotaciones específicas con que vienen niños y niñas para implementar múltiples “haceres y seres” (Nussbaum, 2011), que una vez expuestos y explorados fortalecen su autonomía y dan posicionamiento social.

4.2. Valerse por sí mismos: fuentes de sustento

El trabajo infantil constituye uno de los temas más polémicos de las ciencias sociales en las últimas décadas, en razón de su complejidad social y cultural y del desacuerdo sobre los beneficios y perjuicios que este provoca en niños y niñas. Profundizar en el conocimiento de las condiciones y motivaciones que impulsan a los participantes a trabajar, así como las circunstancias en que se realiza, evidencia el impacto sobre sus emociones y su intelecto (Unicef, 1997) y constituye un insumo necesario para abordar esta problemática de una forma más integral y pertinente con las situaciones que la generan.

En Colombia, la tasa de trabajo infantil de niños y niñas entre los 5 y 14 años es 4,6 %, y del 24,4 % para las edades entre los 15 y 17 años, lo que significa que de cada cuatro adolescentes colombianos uno trabaja (Jaramillo, 2017). Las políticas y programas liderados por diferentes organismos de atención a la niñez se enfocan en la erradicación del trabajo infantil (Salazar, 2000), entendido como el hecho de que los niños y niñas realicen tareas o actividades a cambio de dinero, alimentos básicos o para provecho de un adulto que les obliga a trabajar, lo que afecta su salud, su desarrollo físico y psicológico y les impide ir a clases.

La Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH, 2015) establece entre las razones que niños, niñas y adolescentes aducen para trabajar, especialmente en el sector urbano: tener dinero propio, lo cual se considera un factor de autonomía y empoderamiento de niños frente al núcleo familiar, mientras que en las zonas rurales predomina la responsabilidad económica hacia la familia como lo demuestra la tabla 5 (Jaramillo, 2017).

Tabla 5. Población de 5 a 17 años que trabaja según razones por las que trabaja

Concepto	Total Nacional		Cabeceras		Rural	
Población de 5 a 17 años que trabaja	1 018 404	100,0	548 487	100,0	469,918	100,0
Debe ayudar con los gastos de la casa, ayudar a costearse el estudio	111 453	10,9	56 810	10,4	54 643	11,6

Porque el trabajo lo forma, lo hace honrado y lo aleja de los vicios	126 264	12,4	55 625	10,1	70 640	15,0
Debe participar en la actividad económica de la familia	346 993	34,1	143 993	26,3	203 001	43,2
Le gusta trabajar para tener su propio dinero	393 544	38,6	264 699	48,3	128 845	27,4
Otra razón	40 150	3,9	27 360	5,0	12 790	2,7

Fuente: Elaboración propia con base en estadística del DANE-GEIH, 2015.

Al respecto, el ICBF convocó a los ciudadanos a denunciar cualquier situación con este carácter y creó los Equipos de Erradicación de Trabajo Infantil (ETI) y los Equipos Móviles de Protección Integral del ICBF (EMPI), los cuales realizan la búsqueda de los niños y niñas que estén trabajando para alejarlos de esta condición y garantizar sus derechos (Información del ICBF para niños y adolescentes, s. f.). No obstante, el trabajo infantil persiste, especialmente en espacios no cubiertos por la ley en relaciones laborales informales; quizá en razón de que gran parte de la prevención del trabajo infantil desconoce las perspectivas de niños y niñas y las realidades que las circundan.

Al respecto, los niños participantes tienen otras perspectivas que evidencian la complejidad que la actividad de trabajo representa: un problema de derechos que solo la mayoría de edad permite disfrutar, la posibilidad de lograr autonomía personal y una oportunidad para develar las propias capacidades.

4.2.1. Trabajo como un problema de derechos que solo la mayoría de edad permite disfrutar

Aunque en los países del Sur la mayoría de niños y niñas que trabajan buscan aportar al sustento del hogar, la pobreza no es el único motivo para que ellos desempeñen esta actividad. La idea de permitirse cosas comunes a las culturas juveniles de la sociedad forma parte de la iniciativa de emprender una labor que, además de aportar independencia frente a los adultos (Liebel y Martínez, 2009), les permita alcanzar los beneficios que la sociedad solo concede en la mayoría de edad.

Para Sergio, uno de los niños de quince años con quien conversé en la Fundación, el tiempo que vivió en Miraflores representa sus mejores épocas, no solo por la vida en el campo, que

garantizaba abundancia de comida y buenas relaciones con los vecinos, sino especialmente por su experiencia de trabajo en la plaza de mercado, donde ganaba, según él, muy buen dinero, cargando bultos, comprando y vendiendo (sus manos son evidencia de ello, ya que, aunque son suaves, muestran huellas de estas actividades). Cuando hablaba de estas circunstancias, los ojos le brillaban mucho y la emoción imprimía entusiasmo a sus relatos. Atribuía su éxito personal a su don de gentes: “Sé ganarme a la gente”. No obstante, al llegar a la ciudad, las cosas cambian y las diferencias que establece el ser menor de edad emergen:

[...] Ya en Sogamoso nos fuimos otra vez a trabajar a la plaza duro, conseguimos trabajo a la lata y hágale a trabajar: trabaje y trabaje y trabaje. Yo comencé trabajando con la misma patrona de mi hermana, pero no me iba bien, créame porque así, cero trabajos porque uno ya entiende, porque lo que viví en Miraflores a lo que vine a vivir aquí en Sogamoso dejó de ser igual. A mi hermana le pagaban sus doce mil pesos y a mí solamente me resultaban con cinco mil y con lo que me ganaba allá diez mil pesos en un trabajo y yo solo. Pues yo dije, no a mí me toca conseguir trabajo por otro lado porque a mí no me sirve. Mi hermana coge seis mil y yo a veces miro a mi abuelita y yo qué le puedo dar a mi abuelita: ¿las tristezas? No. Toca darle también algo y también yo necesito mis cosas. (Sergio, 2015)

Sergio divide sus ingresos entre ayudar a su abuelita y adquirir “sus propias cosas”, lo cual adquiere significado especial, sobre todo cuando se compara con otros pares o por lo menos con personas cercanas, en este caso su hermana. Así, la diferenciación en las condiciones asociadas al salario, le permiten tener conciencia de lo injusto de su situación y le conmina a buscar alternativas distintas donde se oferten mejores disposiciones.

Como expuse en capítulos anteriores, abordé principalmente a niños vendedores de periódico, bolsas de basura o que trabajaban en plazas de mercado, restaurantes o talleres de mecánica. Todos coincidieron en las posibilidades de sobrevivencia y reconocimiento que sus labores les aportaban.

Trabajar desde pequeños permite a niños y niñas asignar otras connotaciones al trabajo de las que resulta difícil desprenderse. Las posibilidades educativas no son tan relevantes, máxime cuando los mantienen en dependencia de los adultos y las instituciones sociales que deciden por ellos. Las condiciones de trabajo adversas no cobran aquí mayor importancia, el ingreso, aunque poco, representa la independencia necesaria para tomar sus propias

decisiones. Para Jhon Alexander, ser mayor de edad constituye una de las circunstancias que podrían favorecer el nivel salarial, una meta que solo el tiempo puede solucionar:

Yo vendía Bon Ice, y como los menores de edad no pueden trabajar, las señoras de ahí abajo me denunciaron. La policía me recogió y que mi mamá tenía que ir a una cita. Ya tengo diecisiete años y no puedo hacer nada todavía. A mí me gustaba trabajar desde chiquito, primero con las bolsas y después con los Bon Ice. Esa señora de la Policía de Infancia es muy como de mal genio, le dijeron a mi mamá que no me podían ver en el centro y como me veían con ella y como tampoco estaba estudiando, me mandaron para acá. Yo si quisiera seguir trabajando, pero el problema es que hasta que no cumpla los dieciocho, no puedo. (Jhon Alexander, 2015)

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), en su artículo 32, no prohíbe de manera general el trabajo de niños y niñas, sino que enfatiza en el derecho a ser protegidos de la explotación económica y de actividades laborales nocivas. No obstante, deja un vacío jurídico en la reglamentación de una realidad que sigue allí, ignorada por los organismos que vigilan las condiciones de trabajo para niños y niñas que no cuentan con el cuidado de sus padres.

Aunque la Convención de Derechos del Niño de Ginebra (1924) establece que los niños no solo deben ser protegidos contra cualquier forma de explotación, sino que además deben ser puestos “en condiciones de ganarse la vida”, la CDN se abstiene de señalar los posibles aspectos positivos del trabajo como actividad importante para la conservación de la vida y el desarrollo humano. Por su parte, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el Convenio 138 de 1973, determina la edad mínima de inicio en el trabajo asalariado dependiente en 15 años, para los países desarrollados, y 14 años, para los países en desarrollo. Para el trabajo liviano, fija en 13 años la edad mínima para países desarrollados, y en 12 años para los países en vías de desarrollo. Asimismo, para los trabajos “peligrosos”, la edad mínima para todos los países es de 18 años (Liebel y Martínez, 2009).

La perspectiva de los niños participantes con respecto a las actividades laborales también cuestiona los lineamientos de los programas y políticas nacionales de erradicación de la mano de obra infantil, ya que retirar a los niños del trabajo sin considerar las condiciones familiares,

sociales y culturales que los circundan implica desconocer su condición como agente económico y con carácter productivo (Pedraza, 2007).

Ilustrar los efectos de la actividad laboral de niños y niñas requiere otras miradas que permitan equilibrar el juicio sobre sus consecuencias positivas y negativas, y que tengan en cuenta la variedad presente en las formas y condiciones de trabajo, las circunstancias de vida concretas, los contextos culturales, los potenciales de superación subjetiva de los niños (Hungerland, Liebel, Wihstutz y Milne, 2007) y en especial el punto de vista de niños y niñas.

Establecer normativas radicales en torno a las edades mínimas para el trabajo infantil podría convertirse en un riesgo, ya que no solo no protegen a los niños contra los peligros que este podría generar, sino que pueden hacerlos más vulnerables. Muchos de los niños entrevistados que trabajan cargando bultos en las plazas de mercado, sorteando muchos riesgos en las minas del departamento, sin tiempos para el juego, en los lavaderos de carros o en talleres, se someten a los criterios de los empleadores, quienes les dejan en claro el “riesgo” que corren ellos al contratarlos.

Una prohibición general del trabajo infantil no permite diferenciar las circunstancias en que tiene lugar el crecimiento de miles de niños y niñas que no cuentan con el cuidado de sus padres ni reconocer e intervenir en las condiciones en que se presenta; tampoco permite el reconocimiento de las necesidades educativas diversificadas que este grupo de población tendría para lograr un lugar en la sociedad sin que se caiga en la instrumentalización de formación para el trabajo, que podría representar otras formas de explotación (Liebel, 2006).

4.2.2. El trabajo como posibilidad de lograr autonomía

La autonomía del niño o niña surge cuando decide asumir un determinado trabajo que nadie le exige o espera que haga. Como se ha expuesto antes, el ejercicio de esta actividad contribuye a que se le reconozca socialmente como persona capaz, a fomentar su autoestima, ya que puede satisfacer sus propias necesidades y en muchas ocasiones aportar o contribuir de manera consciente y por iniciativa propia con la economía del grupo social del que puedan formar parte.

Para los niños entrevistados que laboraban al momento de la investigación, implica también tomar decisiones sobre el uso que se daría a los recursos obtenidos con su trabajo. Aunque

para algunos de ellos, al comienzo representó una alternativa de sobrevivencia, poco a poco el dinero ganado les permitió adquirir poder sobre sí mismos y sus decisiones. El relato de Karen es un ejemplo de cómo el trabajo significó no solamente garantizar su sobrevivencia física, sino también la posibilidad de aislarse de los contextos y circunstancias que le hacían daño:

Entonces me fui a trabajar, porque empecé a trabajar en los helados, vendiendo helados, con los de Crem Helado [sic] [...]. Empecé a trabajar ahí por una compañera, me hice amiga de un *man* que trabaja ahí; él me brindó posada. Yo, bueno, listo. Entonces fue bacano. O sea, no me tocó dormir en la calle nunca, porque él me daba posada. Es un carro, pero, por ejemplo, yo me hacía solo en el parque de Los Libertadores. A veces me mandaban para el parque del Carmen, cuando había eventos. Siempre me llevaba más de seis mil pesos de sueldo todos los días, el almuerzo solo valía tres mil y lo pagábamos entre dos, o sea, mil quinientos cada una. Nos dividíamos el almuerzo, es que nos daban severos platados de sopa y de seco. Siempre nos daban harto porque como trabajábamos en Crem Helado [sic] más que todo. Los seis mil me quedaban libres.

Por un tiempo no me cobraron arriendo, pero después de un tiempo yo dije: “Voy a empezar a aportar” [...]. Entonces ya después el padrastro de una amiga, entonces llegó y me dijo: “Él tiene una pieza, entonces se la arrienda”. Yo le dije: “¿Por cuánto?”, me dijo: “Dele dos mil todos los días”. O sea, el arriendo me saldría por sesenta. “Dele dos mil todos los días” y él me daba desayuno y comida. Entonces, yo: “Uy, bueno, listo, está bien”. Entonces empecé a vivir con el padrastro de mi amiga y pues ella se iba y se quedaba con nosotras.

Vivíamos ahí, mi amiga, la mamá y yo en la misma pieza. Ellas me prestaban la cama, porque yo no podía sacar cama de mi casa. Ellas me prestaban eso y ahí nos la pasábamos las tres. Cuando hacían almuerzo ahí, ella iba y me llevaba a mí y yo le daba lo de la buseta, para que estuviera en el colegio. Eso fue este año, yo tenía catorce años. No me ponían problema porque estaba apadrinada por un amigo. Jhonatan era mi padrino, y como los helados no es nada difícil, pues nada que ver y sin problema. Nunca tuve problemas y no me faltaba la comida ni nada.

Ahí ya, no sé, mi mamá me empezó a buscar porque yo no me aparecía ni la llamaba. Yo me perdí. Ya después, la señora, la mamá de mi amiga, trabajaba en reciclaje, en

botellas, entonces ella tiene que quitarle las tapitas, me dijo que le ayudara y yo “bueno, listo”. Y pues le ayudaba, y a ella le pagaban entre cincuenta o sesenta y me daba la mitad: mitad y mitad. Entonces yo, “bueno, está bien”. Entonces le empecé a trabajar y pues ahí me desaparecí. (Karen, 2015)

El trabajo le genera a Karen múltiples posibilidades de posicionarse de manera autónoma en su entorno: establecer relaciones laborales, cubrir sus necesidades básicas, tomar decisiones sobre su lugar de vivienda y su alimentación. Además, la involucra socialmente asumiendo responsabilidades compartidas, apoyando a sus pares y negociando con otros adultos, lo cual le da reconocimiento y un lugar en la sociedad.

La mayor parte de los entrevistados en las calles, así como algunos en las instituciones educativas y centros de protección, resaltaron el trabajo como un valor del cual se sentían orgullosos. Valerse por sí mismos, así como ayudar a otros pares o adultos aporta sentido y significado a sus vidas, el reconocimiento de habilidades propias y el reconocimiento social que los coloca incluso sobre los niños y niñas que dependen de sus padres o cuidadores.

Recuerdo especialmente uno de los talleres denominado “Lo que significa ser niño”, realizado en la Fundación Baudilio Acero, donde muchas de las construcciones colectivas centraron la exposición en el trabajo. Al socializar el sentido, se relataron experiencias de diversa índole donde los participantes parecían “competir” en exponer sus experticias laborales en el campo y la ciudad.

No obstante, la falta de reconocimiento de esta realidad por parte de los organismos del Estado pone a niños y niñas en desventaja respecto a las condiciones laborales a las que podrían tener derecho, ya que les es casi imposible comprender que los niños son capaces y tienen un interés en poder trabajar de una forma que sea importante para su entorno, que sea tomada en serio y con la que puedan “hacer algo”. Por el contrario, el discurso público sobre el trabajo infantil se caracteriza por un marcado tono moralizador que se escandaliza de que todavía siga existiendo algo así, ya que es considerado una barbaridad de tiempos remotos que les roba a los niños su infancia y perjudica la economía nacional (Liebel, 2006).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, por sus siglas en inglés) distingue entre el trabajo beneficioso y el intolerable y reconoce que gran parte del trabajo infantil se sitúa en una esfera intermedia entre los dos extremos. También afirma que “en cada país, rico

o pobre, es la naturaleza del trabajo que realizan los niños lo que determina si estos se ven o no afectados negativamente por él, y no el simple hecho de trabajar” (Unicef, 1997).

Como posibilidad de lograr autonomía personal, el trabajo también permite a los niños participantes reflexionar sobre su situación, adquirir ideas propias sobre la actividad que realizan y sobre sus vidas fragmentando la postura de que solo se puede vivir la verdadera infancia sin trabajo.

Desde esta perspectiva, niños y niñas deben ser estimados en igualdad de derechos, individuos con la capacidad de opinar y participar en la toma de decisiones que afectan su futuro, donde el trabajo puede ser una forma de participación social válida que les otorga en el “mundo de los adultos” un peso mucho mayor del que se les ha concedido en las sociedades y culturas paternalistas dominantes. No obstante, este argumento no exime a los adultos de su responsabilidad, sino que se los obliga a dejar de decidir de manera arrogante y por encima de las cabezas de los “pequeños” y a respetar la forma de pensar y actuar propia de los niños y niñas (Liebel, 2006).

4.2.3. Trabajo como oportunidad para develar las propias capacidades

El enfoque de capacidades permite establecer lo que realmente son capaces de hacer y de ser las personas, así como las oportunidades con que cuentan de verdad para hacer o ser lo que pueden. Ese enfoque debe partir de la base social, en este caso los niños sin cuidado parental, de los relatos sobre sus vidas, como personas reales, y los significados que tienen las políticas que responden a las situaciones humanas que afectan su calidad de vida (Nussbaum, 2011).

La pretensión de abordar el trabajo como una oportunidad para que los niños sin cuidado parental develen sus capacidades radica en la idea de la libertad que tienen para elegir hacer esto o aquello, o para asignar atribuciones de valor a su hacer. En principio, podría parecer que esta libertad es relativa, ya que los obligan las circunstancias que dieron origen a su condición, no obstante, el hecho de que muchos de ellos prefieran evadir a los organismos de protección y asumir la responsabilidad de su propio cuidado, establece la necesidad de investigar sobre los significados del trabajo para sí mismos.

Cuando algunos de ellos relatan sus experiencias laborales, sus capacidades cognitivas y prácticas resaltan aún más. Las circunstancias que viven los muestran en su

multidimensionalidad como seres humanos y, a la vez, los proyecta hacia un horizonte de posibilidades en las que debe reflexionar sobre sus actos, hacer uso de su conciencia o de su razón, es decir, descubrir lo que puede y no debe hacer o lo que quiere y debe hacer.

Es interesante como, salvo una excepción, los niños no experimentan su trabajo como una obligación, sino como una oportunidad para hacer algo de lo cual se sienten orgullosos, ganar su propio dinero y lograr aprendizajes útiles en el tiempo.

El cuerpo y la historia de Yuber, un joven que se encontraba en la Fundación de permiso de su servicio militar, da cuenta de cómo, después de una vida de maltrato, el trabajo se convirtió en su oportunidad de desempeñarse como hombre capaz y libre para tomar sus propias decisiones:

Trabajo desde que me acuerdo. Al principio me estafaban mucho, pero ahí iba aprendiendo. Desde los doce años trabajé en una carpintería y en construcción, que ha sido la actividad en la que mejor me he desempeñado. Se me volvió una costumbre. En construcción trabajé dos años, con un amigo que había sido compañero del colegio, pagábamos \$170 000 por un apartamento que el patrón nos arrendó en la misma construcción donde trabajábamos y cerca también donde él vivía. En ese entonces, no pagábamos ni servicios ni arriendo. Después, nos juntamos con otro compañero, nos habían arrendado una casita de tres piezas y entre los tres pagábamos el arriendo. Dos trabajábamos en ornamentación y el otro era pintor. Ellos tenían familia, pero les gustaba vivir solos. Uno era mayor y otro menor de mí. Uno se decide a vivir solo a esa edad, porque uno ya es capaz como de enfrentar las cosas o porque la casa era un problema para ellos; porque eran muchos y el único que trabajaba era el papá, nadie más trabajaba, y entonces él le dijo al papá que él se iba a vivir solo. Porque también él no quería ser otro problema en la casa, y el papá lo dejó. Bueno, mientras que el chino tomó la decisión el papá le siguió colaborando, mensualmente le daba \$50 000.

Al otro, yo fui el que se lo recomendé a un maestro, el chino sabía pintar, estucar y todo eso. Él vivía con la mamá, tenía dos hermanas y un hermano, él era el tercero. La hermana y el hermano mayores, trabajaban, él no se sentía bien y por eso también se fue. Él nos conoció a nosotros, porque en un tiempo estuvimos estudiando en el mismo colegio, pero ellos decidieron irse a trabajar. Yo sí terminé mi bachillerato.

Bueno, cada uno daba de a \$50 000 que era lo del arriendo, un baño y la cocina, aquí en Sogamoso, hacia el lado de las areneras. Era un amigo con el que habíamos trabajado en una ornamentación, él la tenía empeñada y nos la arrendaba en eso. No nos hizo firmar nada, la idea era que le cumpliéramos cada mes. Cada mes le dejábamos el arriendo. De luz, agua y gas natural, casi no consumíamos nada, por mucho pagábamos \$50 000. Cada uno pagábamos como \$70 000 con los servicios.

Para la comida, todos ganábamos casi lo mismo, más o menos \$450 000, nos acostumbramos que cada uno sabía que mensualmente había que hacer el mercado, de a \$150 000, ya el resto era de cada uno. Esto nos alcanzaba hasta el otro mes. Cada uno en su mentalidad compraba, por ejemplo, papa, arroz, yo compraba que lentejas, que garbanzos, que alverjas y huevos [...]. Bueno, ya estábamos ahí y no teníamos estufa, yo me acordé que tenía un amigo que tenía una estufa de gas (como teníamos gas natural), fui a que me la vendiera. Estaba pidiendo \$30 000. Lo llamé, me dijo que estaba en la casa, me fui con otro compañero y eran como las cuatro de la tarde, a esa hora ya nos habíamos trastiado [sic], nos fuimos, trajimos la estufa en taxi y la instalamos. Como teníamos ahí todas las ollas, entonces, nos pusimos a cocinar los tres. Ellos también saben cocinar porque llevan como desde los quince años viviendo solos.

Yo los dejé cocinando, les dije ya vengo, me monté en un taxi y me fui para la plaza quesque [sic] a hacer mercado, me metí a la Canasta [supermercado de Sogamoso] Cuando llegué estaban comiendo, me preguntaron dónde estaba y les dije: “Vengan más bien me ayudan a bajar el mercado”, les dije, bueno aquí cada vez uno va a hacer un mercado mensual, cada mes uno. Yo había traído que un bulto de papa y uno de arroz. Les dije, después cuadramos lo del arroz, porque la papa si se gasta bien rápido, también cebolla, zanahoria, tomate, como cuatro cubetas de huevitos y frutas para hacer jugos. Yo aparte traía mis frutas para llevármelas al trabajo, porque pensaba solo comer fruta (a mí me gustaba más la fruta que irme a comer una empanada toda grasosa). Tengo también un amigo que llevaba ensaladas de fruta, que su manguito, que su manzana, naranjas, mandarina, la fruta es más sana.

Ellos organizaron todo el mercado que estaba en la cocina, limpiaron la cebolla que estaba sucia, también teníamos una neverita que nos habían dejado ahí, el dueño había dicho yo tengo una nevera ahí se la presto, entonces la instalamos.

Yo les dije, me voy a jugar un rato, por allá billar y ellos dijeron: “Vamos entonces”, jugamos como hasta las diez de la noche y al otro día ya cogimos todos rutina de trabajo, ya como era lunes, todo el mundo para su trabajo. Ya siempre nos encontrábamos era a las seis de la tarde y salíamos dos horas a jugar billar, llegábamos a la casa y a dormir (esa era la rutina de nosotros).

A veces hablábamos. Yo salía casi todos los días, pero ellos más que todo era por ahí los fines de semana. Yo trabajaba de lunes a viernes, yo tenía una hora que era, de lunes a jueves, trabajaba hasta las cinco y media y el viernes ya me tocaba hasta las seis o había días que tocaba por tarea y ahí sí yo salía temprano. Yo entraba más temprano porque me tocaba soltar unos tornillos y tuercas para cambiarles las tapas. Entraba yo y después entraban los otros a trabajar normal, empezábamos a armar la otra parte del apartamento porque era en formaleta. Nosotros diariamente fundíamos un apartamento, porque era en solo formaleta, armábamos, trancábamos con cerchas y paraleles y se quedaba ahí quieto. Trancábamos e íbamos armando de una vez el otro apartamento con la formaleta y ahí mismo lo fundíamos, esa era la tarea de nosotros, que a la hora que acabáramos nos podíamos ir. Si acabábamos a las dos o tres de la tarde, nos podíamos ir. (Yuber, 2015)

El trabajo realizado por Yuber, además, le permite ser y sentirse bueno para desempeñar una labor, con lo que supera el sentimiento de haber sido algo sin valor que se deja tirado en un zanjón. Reconocerse como persona capaz no solo le asigna un lugar en el contexto social, sino que, además, devela el desarrollo de habilidades para explorar su entorno, gestionar procesos, acceder a una compensación económica y a partir de allí a los recursos materiales.

También evidencia destrezas relacionales que lo fortalecen como persona: negociar, conciliar, reconocer al otro y reconocerse en función de ese otro lo reafirman como agente capaz, participante de la sociedad y artífice de su sobrevivencia. De igual forma, estas cualidades le permiten no solo superarse a sí mismo, sino ayudar a otros a redescubrirse a sí mismos y al contexto en el que habitan, posicionarse como arrendatarios, trabajadores, negociadores o comerciantes, y generar asociaciones y acuerdos para la convivencia.

No atribuir valor al trabajo infantil en tales circunstancias resultaría necio, si se tiene en cuenta su significado con respecto a la posición social y las oportunidades que representa

para los niños y niñas, ya sea como individuos o grupo, y la posibilidad que les ofrece de ser agentes del desarrollo de la sociedad.

Tratar de acercarse al tema del trabajo infantil desde una perspectiva orientada en el sujeto significa también entender a los niños trabajadores como “actores sociales”, que mediante su trabajo contribuyen a la conservación y al desarrollo de la vida humana y de la sociedad en la que viven, y que merecen reconocimiento social por ello (Liebel, 2006). Es, asimismo, comprenderlos como sujetos en el sentido social y económico, que, justamente por ser diferentes a los adultos y por tener necesidades e intereses muy específicos, deben tener la posibilidad de recibir apoyo y de decidir sobre sus propios asuntos.

Sería ingenuo desconocer que las formas de trabajo al alcance de niños y niñas están sujetas a circunstancias sociales y disposiciones particulares de los empleadores, que tienden a instrumentalizar la subjetividad y las “fortalezas innovadoras” de los niños, por lo que, al no contar con el apoyo de la norma o de otros adultos que los respalden, se ven obligados a abandonar las condiciones de trabajo y de vida inaceptables para su crecimiento.

4.2.4. Trabajo como posibilidad de planificar y controlar la propia vida

Para los niños sin cuidado parental que trabajan, esta labor abarca un reclamo a la incapacidad del Estado y la sociedad de constituirse en soporte para su crecimiento. Sin rutas, sin horizontes que de forma permanente les indiquen el camino a seguir, deben empoderarse en las casi nulas alternativas que el entorno ofrece, jugar con ellas, sortear obstáculos y asumir la vida en el día a día franqueando las contingencias que surgen en la fantasía de encontrar mejores itinerarios.

De esta forma, los límites entre trabajo, educación y ocio se van diluyendo, lo que genera múltiples posibilidades para ser autorresponsables y asumir el liderazgo de su propia vida en una sociedad que no reconoce su capacidad de ejercicio y no tiene en cuenta esta forma de interrelacionarse social y culturalmente con ellos, “en un reflejo ideológico-ético que nos induce a querer salvar a los niños alejándolos del mundo laboral o erradicando el trabajo infantil cueste lo que cueste” (Liebel, 2006).

Las opciones laborales que se presentan para los participantes en talleres de mecánica y carpintería son escasas y aunque reproducen los sistemas de explotación de mano de obra

barata, desde la perspectiva de los niños generan también aprendizajes para la vida, que, luego, les darán independencia y que no es posible encontrar en la educación formal impuesta por el Estado; en cuanto a ello, la crítica a la inutilidad de los conocimientos impartidos aflora permanentemente. Niños en la calle atribuyen especial valor a las opciones laborales que les permitan tener un cierto grado de independencia, el manejo de su tiempo y libertad para elegir horarios o realizar otras actividades.

Otro aspecto que destaca en algunos de los niños entrevistados, y que es común a muchos de los niños trabajadores de los países del Sur, reside en que el trabajo representa un motivo y oportunidad para organizarse en grupos, ya sea para ayudarse mutuamente o para defender sus intereses y derechos (Liebel, 2006), situación que evidencié cuando, deambulando por las calles de Duitama, tuve la posibilidad de abordar José Gabriel, de 13 años, quien me ofreció bolsas de basura.

Inicié una conversación con él y le pedí que me contara sobre su trabajo, lo invité a tomar onces y me dijo que solo si sus primos lo acompañaban. Yo accedí y él llamó a otros tres niños que se encontraban cerca: John James, de 15 años; Jerson, de 14 años, y Damián, de 12 años. Les propuse ir a mi casa, donde luego de un recorrido y responder a muchas de sus preguntas sobre mi propia familia, degustamos un chocolate y almojábanas.

Jerson tomó la vocería del grupo y me contó que venían de Tunja, a donde dos de ellos tuvieron que irse para no perder un lote que tenía su padre. Poco a poco, fluyeron comentarios de unos y otros:

[...] Yo vivo con ellos [refiriéndose a los demás niños presentes]. Desde pequeño me retiré del colegio, no me recibieron en Duitama y por eso me fui con ellos a estudiar allá. Habíamos visto a un señor que estaba vendiendo bolsas, le preguntamos que a cómo las vendía y nos dijo que a mil. Le dijimos que a cómo las compraba y nos dijo que como a quinientos, seiscientos, nos llevó donde las compraba y desde ahí comenzamos a vender bolsas. Claro que ahorita está repesao [sic]. Nosotros tenemos nuestros días para vender en donde nos va bien. Nos toca andar siempre con precaución. Sogamoso es peligroso, ahí llegando al Sol y del Acero. Pero igual, uno va a trabajar y se devuelve. Igual, normal, yo no he visto gente mala. (José Gabriel, 2016)

Nosotros empezamos comprando, digamos, diez bolsas, digamos, yo las compré y les presté a ellos. Yo las compro y yo las presto, entonces, ellos las venden a dos mil y me la devuelven a mí. Entonces, yo vuelvo y compro y ahí sí les regalo de a bolsita y entonces ya después ellos se platean y compran lo mismo y así. Aunque cualquiera puede ir y comprárselas al señor. Aunque el señor una vez nos dijo que no cogiéramos la maña de solo trabajar, que estudiáramos, que no fuéramos a robar ni nada. A él la policía no le ha dicho nada, lo normal. (Jhon James, 2016)

Duitama es los miércoles y jueves; Sogamoso, los domingos y martes, porque hay plaza de mercado, nosotros nos vamos al centro, pero también es bueno las plazas. Hoy hay plaza en Paipa, pero es que hoy allá la plaza es mala, por eso nosotros vamos a Paipa los sábados, porque los sábados llegan es turistas a Paipa, llegan a la laguna y todo eso. Y le compran a uno, aunque ya casi no, de todas maneras, nos está yendo bien o a veces vendemos también sopas de letras. Antes era bueno el incienso, pero es que ahora ya no tanto, por lo que le bajaron el precio, o sea lo compramos como novecientos y lo está vendiendo todo el mundo a mil por lo que lo compran al mayor. El problema es que no sabemos hacer cosas como para vender, ni manillas ni nada de eso. (José Gabriel, 2016)

Trabajamos los cuatro, a nosotros no nos gusta despegarnos, porque de pronto nos pueden hasta destafar [sic] y nos llevan por allá y nos encierran y todo eso. De pronto las personas malas que así son. Por ejemplo, los violadores que a uno lo siguen. Uno sí desconfía, por ejemplo, cuando usted se nos acercó por eso fui y los llamé a ellos, porque uno no conoce. Es mejor estar en precaución, sobre todo por las noches, porque entre los cuatro nos podemos defender cuando nos vayan a robar. Porque nos pueden quitar la plata o nos pueden llevar a nosotros. A los niños se los pueden robar pa' violarlos o matarlos o pa' espescuezarlos [sic], o sea ¡les quitan la cabeza! Hemos visto en las noticias Caracol cosas así. (Jerson, 2016)

Tunja, Duitama y Sogamoso son bonitas; lo que pasa es que los otros pueblos son muy lejos y como nosotros nos quedamos por ahí hasta las cinco, entonces como los pasajes valen más, entonces no nos los podemos hacer de esto por allá. Ambas cosas son chéveres las ciudades y los pueblitos, pero es que en los pueblitos no se puede trabajar y el transporte no es tan fácil. (Damian, 2016)

Igual esos pueblos son chiquitos, son lejos y por allá no tenemos familia tampoco y

si no nos llegamos a hacer lo del bus, entonces nos tocaría quedarnos en la calle.
(Jerson, 2016)

Nosotros lavamos la ropa. Nosotros tenemos un día y lavamos toda la ropa que ensuciamos y volvemos a utilizarla del día, digamos puede ser que de hoy en ocho volvemos a lavar de nuevo. (José Gabriel, 2016)

Nosotros compramos una alcancía, pero le quitamos la tapita de arriba y le echamos ahí la plata, lo que nos ganamos. Cada uno tiene su propia alcancía. No nos la gastamos. (José Gabriel, 2016)

Aunque el trabajo de un niño en la calle es por lo general precario, más o menos contingente y condicionado a una informalidad económica (Sánchez, 2004), los entrevistados valoran la libertad de elegir los lugares hacia donde desplazarse, de seguir los impulsos sobre poblaciones que se quieren conocer, quedarse en un lugar o en otro, de acuerdo con sus intereses personales, aunque con las implicaciones que conlleva la limitación económica.

Así, las capacidades de los participantes afloran según la naturaleza de las tareas que deban realizar, las experiencias personales, las expectativas, el contexto social y sus habilidades personales (Landsdown, 2005). Tales habilidades se manifiestan en la planificación de itinerarios que tienen en cuenta rutas, horarios de buses, costos de pasajes, así como las dinámicas de las ciudades, y les obligan a crear estrategias de sobrevivencia y adaptación a las circunstancias sociales. Algunas habilidades están relacionadas con su propia persona, por ejemplo, el cuidado de su indumentaria, lavado y planchado semanal, para evitar el rechazo de las personas: “Para que no me vean como un ladrón y no se asusten”.

Otras habilidades están relacionadas con la seguridad: identificar el funcionamiento de las dinámicas locales y esbozar estrategias para adaptarse a ellas, reconocer un territorio, asimilarlo, reflexionar sobre sus características y, como sujeto, enfrentarse a las limitaciones estructurales, culturales y sociales que se le presenten. Para ello, pueden utilizar fuentes como la televisión, noticias, periódicos, entre otros que, aunque cuestionables, les proporcionan información de la que parten.

La familia emerge de nuevo como un recurso, una cama disponible cuando se frustra el retorno a la ciudad de origen. No se plantea como alternativa fortalecer los vínculos que pudiesen existir, ya es ajena, ocasional. El regreso definitivo ni siquiera es contemplado. Algunos mencionan que ocasionalmente ayudan a una tía, un padre o una madre, cuando los ven muy mal, pero no consideran la convivencia con ellos.

Aunque el trabajo adquiere un carácter positivo pues les permite socializar, a pesar del tiempo que llevan trabajando juntos, los niños entrevistados se reconocen en soledad al dejar claro el carácter ocasional de su asociación “laboral”: cada uno tiene su propio proyecto de vida que no involucra a sus actuales compañeros de aventura.

A diferencia de las organizaciones emergentes de niños trabajadores en algunos países, quienes se autodefinen como ciudadanos que merecen reconocimiento en sus sociedades y comunidades (Liebel, 2006), en Colombia son muy escasas las agremiaciones que apoyan a los niños trabajadores⁶ y en el departamento de Boyacá son nulas.

4.3. Hacer uso del sistema judicial

El acceso a la justicia podría considerarse como un derecho humano que posibilita el que los demás derechos humanos sean una realidad. Para los niños participantes significa ser capaces de utilizar y confiar en el sistema legal para protegerse. El sistema legal debería, entonces, proporcionarles los medios de obtener una respuesta rápida, eficaz y justa en la protección de sus derechos, así como los recursos necesarios para prevenir y resolver los conflictos, además de los mecanismos para controlar el abuso de poder; todo ello disponible a través de un proceso transparente, eficiente y responsable.

No obstante, como pude evidenciar, especialmente en las entrevistas a niños y niñas en contextos de calle, las regulaciones formales son percibidas por la mayoría de los participantes como punitivas, por lo que se hace necesario estar al margen de la ley, huir de las instituciones formales o permanecer en el anonimato (Botero y Alvarado, 2007). He

⁶ La Fundación Pequeño Trabajador promueve desde hace 20 años el protagonismo y la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NAT) de sectores populares en la ciudad de Bogotá; desde una perspectiva de reconocimiento como sujetos de derechos.

mencionado que la principal prevención para acceder a las entrevistas radicaba en si yo era una funcionaria del ICBF.

Por otra parte, y con mucha más regularidad de lo que se quisiera reconocer, como se evidenció en el capítulo anterior, la ventaja de recibir protección se acompaña en múltiples ocasiones de la desventaja que originan las atribuciones de menor prestigio hacia los niños que influyen a los medios de protección suministrados, como por ejemplo su asociación con delincuencia infantil o juvenil, entre otros. Así, las concepciones del personal de acceso en las instituciones donde se realizan las demandas inciden en su percepción sobre la veracidad de las versiones emitidas por los niños y el imaginario que se construye en torno a los niños que han habitado en la calle, constituyen otro obstáculo para hacer la denuncia.

Hay un número creciente de pruebas de que los niños son autónomos y utilizan sus propios recursos y fortalezas para desarrollar estrategias destinadas a su propia protección, por lo que no reconocer su autonomía significa desperdiciar la oportunidad de aprovechar y fortalecer las potenciales estrategias de los niños para arreglárselas por su cuenta (Landsdown, 2005).

Como agentes de su propio cuidado, algunos de los niños participantes se ven impelidos a hacer uso del sistema judicial, lo que implica tomar conciencia de la situación de maltrato o abuso, reconocerse como sujeto de derechos, conocer los procedimientos a seguir para denunciar y ejercer acciones para reclamar la restitución de los mismos controlando su ejecución.

4.3.1. Tomar conciencia de la situación de maltrato o abuso

Como se expuso en el capítulo dos, algunos de los niños entrevistados identifican las circunstancias en que emergen las situaciones de negligencia, maltrato o abuso; no obstante, siguiendo sus relatos, pareciera pasar mucho tiempo en su infancia antes de que pudieran tomar conciencia de las implicaciones de esos sucesos para sus vidas. Para algunos, las quejas ante la madre, el padre o algún miembro de la familia extensa en ocasiones no tienen eco, por lo que se ven obligados a soportar el abuso que cada vez se hace menos soportable.

A la edad de cinco años comenzaron los problemas que cambiarían mi vida 180 grados y la peor desgracia que pude tener con mi padrastro [...]. En algunos momentos he tenido intentos de suicidio, en otros, he querido ir a buscar a ese señor

y volverlo nada por lo que me hizo. En otros momentos simplemente pienso que es una persona que nunca le inculcaron valores ni de respeto hacia los demás; pero siempre he dicho y seguiré diciendo que un abuso sexual nunca se justifica por nada.

[...] Con mi mamá, peleaba demasiado, siempre ha sido muy distante la relación con ella, pues ella se la pasaba solo trabajando y pues siempre nos dejaba con mi queridísimo padrastro. Siempre la criticaba por esto, no lo [...] hoy en día yo creo que el único que la va a juzgar (no la voy a volver yo a juzgar) pues Dios, sí, yo sé que él la va a hacer pagar por lo que está haciendo, porque yo considero que una mujer nunca debía portarse así con un hijo [...].

Tengo tres hermanos, con el mayor, tiene 16 años, no me trato con él, realmente yo siento como un desprecio hacia él, a ratos no lo considero mi hermano, pero sé que es mi hermano. Tengo un hermano que se llama Mateo, de 15 años, también siento un desprecio grande hacia a él, siempre le pido a Dios por la vida de él, y que por favor lo ayude a salir de las drogas. Mi hermano menor de 12 años, también siento un desprecio, no me trato con él, poco hablamos. Él es una persona muy paila. Con ninguno de mis hermanos me trato [...]. Yo antes los apreciaba mucho, pero de un momento a otro les fui perdiendo el cariño, yo sentí que para ellos no valía nada y yo decidí que tampoco ellos valieran nada para mí.

[...] A mediados del año 2013, tuve que salir de la casa a causa de mi padrastro y me vi obligado a vivir en la calle. Por suerte Bienestar Familiar me recogió y me llevó a un hogar de paso. El día en que fui recogido fue un jueves y pasaron tres días sin que mi familia supiera algo de mí o yo de ella.

El día lunes fui llevado a Bienestar Familiar por una funcionaria del hogar de paso al que estaba recluido hacía tres días. Allí me encontré con mi mamá quien lloró mucho al verme y pues yo no aguanté y también me partí en llanto con ella. Me pidió que por favor la perdonara por no haberme prestado atención desde un principio y yo le dije a ella que eso ya no importaba que lo que importaba en estos momentos era que ella estuviera bien. Ella me pidió que por favor volviera a la casa, pero le dije que volvería con ella hasta que mi padrastro no viviera más con ella y ella aceptó la propuesta que le hice. Yo me puse feliz porque la persona que me arruinó la vida ya no la iba a tener que ver todos los días y ni esperaba verlo nunca más, pero igual volvió con él, pero no fue así.

[...] A la semana de estar en el hogar de paso me llevaron a la Fiscalía General de la Nación a colocar una demanda por abuso sexual o acceso carnal violento a menor de 14 años a mi padrastro que llevaba abusándome desde los cinco años de edad. Este personaje me destruyó la vida y fue el peor momento que viví. Creo que los odio y no soy quien, para juzgarlos. Yo solo le pido a Dios por la vida de ellos y que me ayude a perdonarlos tanto a mi padrastro como a mi mamá por el daño que me han causado.

[...] sería yo muy feliz estudiando leyes [...] ¿por qué? me encantan los códigos, me encantan los artículos, las leyes, eh, es algo que me fascina y sé que podré defender a niños abusados como yo. Sé que yo siendo abogado podré defender harta gente inocente. Pero no siempre va a ser inocente, eso sí es algo que es muy difícil, pero sé que voy a poder defender a gente y pues me gustaría poder siempre defender a los niños abusados y hacer pagar a esos desgraciados por hartísimo tiempo. [...] Siempre he dicho y seguiré diciendo que un abuso sexual nunca se justifica por nada. (Dubán, 2015)

El imaginario de familia que prevalece, aun en niños y niñas que atraviesan por circunstancias de abuso o maltrato, adquirido a través de los medios masivos de comunicación, durante su proceso educativo o simplemente al observar a otras familias, cuestiona su propia realidad y permite que afloren sus capacidades para actuar sobre sí mismos, teniendo en cuenta elementos sociales y situacionales en sus acciones. También supone capacidades para exponer las propias necesidades, mantener la comunicación, aun cuando sus necesidades no sean satisfechas, y la capacidad de distanciarse de las normas predominantes y de las expectativas de conducta, cuando los principios generales así lo requieren (Seoane y Rodríguez, 1988).

De esta forma, niños y niñas construyen concepciones que dan lugar a actitudes y comportamientos como disposiciones subjetivas para la convivencia y la vida en sociedad. Es como si las experiencias vividas permitieran aflorar procesos de construcción ciudadana fundamentados en el cuestionamiento de las formas en que tuvo lugar su crecimiento.

Aunque en la actualidad se hacen campañas para la denuncia de abuso a niños y niñas, especialmente en instituciones educativas, es necesario preguntarse sobre la suficiencia, pertinencia y alcance de las mismas, ya que el acceso a la información que les permite evaluar su condición y entender las maneras pertinentes para actuar llega tarde a la vida de muchos de los niños. Tomar conciencia de sus derechos también genera proyectos de vida que podrían dar sentido a la experiencia vivida, en cuanto a una mayor comprensión de las implicaciones que tienen en el crecimiento y en las emociones.

4.3.2. Emprender acciones para reclamar la restitución de los derechos y controlar su ejecución

Si bien, en teoría, en la mayoría de las sociedades occidentales se atribuye un gran valor a las libertades civiles y políticas y a la autonomía, no se presta suficiente consideración a la importancia de reconocer y respetar las capacidades de los niños, con lo que se les niegan las oportunidades de participar en la toma de decisiones y en el ejercicio de la responsabilidad en muchos ámbitos de su vida. La prolongada dependencia social y económica acentúa la percepción de su necesidad de protección, lo cual reduce las oportunidades de desarrollar la capacidad para adoptar un comportamiento cada vez más autónomo, y se crean condiciones para justificar luego su exclusión de la toma de decisiones (Landsdown, 2005).

El emprender acciones para reclamar sus derechos y ser parte activa en el seguimiento y cumplimiento de los procedimientos para garantizarlos implica que los organismos de protección reconozcan a niños y niñas como agentes y les otorguen capacidad e interés en participar. En este sentido, la participación es entendida como un derecho que corresponde a todas las personas, sin importar que sea de utilidad para alguien o no, y como una característica inherente a los sujetos actores que amplía su marco de acción, y los protege de ser degradados o de ser considerados objetos (Gaitán y Liebel, 2011).

La participación de los niños y las niñas se refiere, entonces, a la oportunidad de participar en la toma de decisiones que los afectan y emplear los mecanismos que el Estado dispone para su interlocución, lo cual requiere de su reconocimiento como sujetos de derechos y como actores protagónicos con capacidad de definir sus posibilidades de vida según la visión de la construcción de un mundo compartido (Garzón, Pineda y Acosta, 2004).

Conceder un rol activo a niños y niñas en la toma de decisiones relacionadas con su vida personal y social solo se hace tangible con posterioridad a la CDN, cuando organizaciones como Unicef y Defense for Children International proponen hacer hincapié en este aspecto, diferenciándolo de las declaraciones anteriores. No obstante, al plantear las diferencias entre sobrevivencia, desarrollo, protección y participación, centraron los aspectos en el cubrimiento de necesidades básicas con lo que se perdió el terreno avanzado en el tema de la participación (Cantwel, 1993) y se dio un aire proteccionista a la Convención.

Aunque en el preámbulo de la CDN se señala que todas las medidas deben comprenderse bajo la atención debida del significado de la tradición y valores culturales de cada pueblo para el cuidado armónico y desarrollo de los niños y niñas, en Colombia, se sigue una misma normatividad, de conformidad con el artículo 96 y siguientes del Código de la Infancia y la Adolescencia, donde se establecen dos posibles procedimientos para reclamar la restitución de los derechos de niños y niñas: el procedimiento administrativo y el procedimiento judicial. Los procedimientos administrativos son dirigidos por los Defensores de Familia o los Comisarios de Familia y se interponen ante estos o ante un inspector de Policía. La interposición del procedimiento corre a cargo del representante legal del niño o adolescente, o de la persona encargada de la custodia y el cuidado del mismo con el fin de proteger sus derechos. El niño o adolescente también puede iniciar el procedimiento directamente (Red Internacional por los Derechos de los Niños, CRIN, 2016).

Para los niños y niñas participantes de la investigación que vivieron las experiencias de presentar denuncias y tuvieron la necesidad de hacer seguimiento a los procesos implementados por los sistemas de protección, el reto supera las expectativas de manejo jurídico que tenemos muchos de los ciudadanos del común. Entender cómo funciona el sistema, los lugares, los recursos y las dinámicas del ejercicio profesional de los funcionarios, percibir y cuestionar los mecanismos dentro de las instituciones, apropiarse de las formas jurídicas, son solo algunas de las capacidades que se evidencian en los relatos de los niños y las niñas que emprendieron acciones de gestión sobre sus procesos o los de sus hermanos, como se demuestra en el relato de Lorena:

[...] Mi hermana, la que estuvo acá, se escapó la primera vez y como vio que nadie le reconocía eso y al llegar acá solo le ponían un correctivo. Que eso es lo que yo he

peleado, porque uno se escapa y llega acá y correctivo, y lo hace y después vuelve y se escapa y ¡otro correctivo!

[...] Ellos me comunicaron que mi hermana se había vuelto a escapar y yo les dije: “Yo sé dónde está mi hermana, es obvio que está con mi papá y les aseguro que ustedes van y la buscan y está allá”. Pues claro, la última vez que se escapó no fueron a buscarla, pero mi papá la llevó al Bienestar Familiar. Yo le dije a él: “Usted vuelve a coger a alguna de mis hermanas y no la lleva al Bienestar y a usted lo hunden, a usted lo ponen por secuestro, así sea su hija, pero a usted lo ponen por secuestro”. Me dijo: “¿Usted de dónde sabe todo eso?” Yo le dije: “Está en la Constitución Política, por si no sabía”.

[...] Ella se escapó más de diez veces, ya cuando no pudieron más que sabían que ella se escapaba para buscar a mi papá, entonces yo les dije: “Yo no puedo permitir que mi hermana siga acá en Sogamoso”; ellas ya sabían que yo podía tener el control y decir “no quiero”.

Yo fui la que tomé la decisión, yo hablé con la comisaria; yo con ella siempre hablaba. Yo le dije: “Doctora Yolima, lo que pasa es lo siguiente: como bien sabe mis hermanas se portaron mal en el hogar sustituto y las pasaron al hogar del Niño Jesús, necesito que me haga un favor. Usted sabe que los trámites para el cambio de un hogar son muy pesados y sé que tal vez, usted puede terminar muy cansada porque tiene más niños, más ocupaciones, pero necesito que me haga este favor: mis hermanas tienen dos madrinas de bautizo, una vive en Tunja y la otra vive en Bogotá, mis hermanas van a estar mejor separadas, tal vez de pronto al cambiar y que las manden a cada una con su madrina, tal vez sientan un apoyo de ellas, porque son las madrinas, entonces necesito que las ubique. Una puede vivir posiblemente cerca del Perdomo y la otra tal vez, puede estar cerca de Tunja”. Entonces les preguntaron y ellas aceptaron. Las ubicaron [...]. Mis hermanas en este momento se encuentran en el Madre Elisa, un hogar de monjas de Tunja [...]. (Lorena, 2015)

Formarse una idea propia sobre la pertinencia y funcionalidad de los mecanismos ejercidos y de las reglas emitidas por el centro de protección permiten a Lorena construir sus propias concepciones y tejer discursos a partir lo institucional y lo jurídico, para controvertir las prácticas y acciones con que se busca controlar los comportamientos de su hermana. Desde su perspectiva, solo ella conoce sus intenciones y “necesidades” y por tanto es a ella a quien

se requiere escuchar para tomar decisiones sobre la vida de su hermana, que realmente la protejan, incluso de sí misma.

Lorena también esgrime argumentos constitucionales para enfrentar a su padre, que le sirven de fundamento para reclamarle y advertirle sobre las implicaciones legales que podría tener para él no devolver a su hermana. Una intuición que podría potencializarse si realmente los organismos de protección y la educación formal brindaran información clara y precisa, pero, más allá, si se capacitara a niños y niñas para ejercer sus derechos como ciudadanos.

Otro aspecto que resulta de relevancia para el involucramiento de los niños en los procesos de protección tiene que ver con el funcionamiento de las instituciones que la brindan. La participación de niños y niñas en la conformación de normas y reglas de convivencia se hace fundamental para lograr construir espacios comunitarios en los que se comparten experiencias, sentimientos y temores comunes. Lorena da importancia a las reglas y por tanto cuestiona su ejercicio, lo que implica un llamado a la construcción conjunta de valores en estos espacios de interacción que casi siempre contravienen las estructuras de poder, salvo contadas excepciones en que se tiene la posibilidad de incidir en el manejo de las dinámicas cotidianas.

El hecho de que sean muy pocos los funcionarios que adoptan una actitud de escucha empática y mucho menos los que consultan a los participantes las circunstancias antes de tomar decisiones con respecto a sus vidas obliga a revisar las comprensiones que fundamentan a las instituciones para ejercer “la protección” de niños y niñas, ya que sus propias vivencias y experiencias afectan la interpretación que puedan hacer de las situaciones y en ocasiones tomar decisiones inconvenientes desde el punto de vista de los participantes. Sin embargo, las brechas en el sistema a veces hacen eco de las denuncias de los niños, como puede establecerse en el relato de Marcela, lo que da lugar a guardar la esperanza en el sistema:

Yo una vez se los hice quitar de mi familia, les dije que no les daban de comer y ahí los buscaron y se los quitaron. Cuando no estaba acá en el Hogar, sino en Sogamoso donde me tía, mi tía me llevó al Bienestar y yo les dije. Pero no sé dónde los llevaron, después se los entregaron. Yo fui a preguntar una vez al Bienestar y ya estaban con mi familia, pero no supe con quiénes. No se cómo están ahorita. (Marcela, 2015)

No obstante, no es una situación regular, se hace caso a la denuncia, pero no se le mantiene informada sobre la situación de sus hermanos. Debe convertirse en iniciativa propia el hacer seguimiento e informarse.

La lucha solitaria por la restitución de los derechos que imposibilita obtener respuestas, podría replantearse en alguna forma de agremiación u organización infantil donde los niños pudiesen encontrar respuesta a sus requerimientos ya que el grado de respeto con que los tratan los adultos que se encuentran a su alrededor parece tener poca o ninguna relación con sus capacidades reales, sino, más bien, estar cimentados en las suposiciones de los adultos y en las escasas oportunidades que proporcionan a los niños de contribuir con sus propias aportaciones.

4.4. Tener amor propio y libertad

En los últimos años, las investigaciones sobre el desarrollo infantil han demostrado que niños y niñas son personas activas en la construcción del mundo social que les rodea a partir de interacciones en muchas ocasiones deliberadas con el entorno del cual forman parte.

Los participantes no son ajenos a esta realidad, ya que a través de sus narraciones se establecen sus capacidades para ejercer autonomía, utilizar sus propios recursos y fortalezas y desarrollar estrategias destinadas a su propia protección. Es por ello que un reconocimiento activo y un apoyo sincero de la participación de los niños afianzan sus capacidades. No obstante, demasiado a menudo ocurre que la ventaja de recibir protección se acompaña de la desventaja de atribuir a niños y niñas menos prestigio y poder para influenciar en los medios suministrados para tal fin. No reconocer su autonomía significa desperdiciar la oportunidad de aprovechar y fortalecer las potenciales estrategias que utilizan los niños para arreglárselas por su cuenta (Landsdown, 2005).

En cuanto agentes de su propio cuidado, los niños y niñas participantes valoran las circunstancias que les permiten ser reconocidos como seres humanos capaces, de esta forma logran posicionarse de las dinámicas que caracterizan a los contextos donde tiene lugar su crecimiento y que aprovechan para fortalecer su consolidación como seres activos en el mundo social. Las experiencias de Dora y Camilo, que anoto en el siguiente apartado, me

posibilitan sostener este argumento; la primera, dentro del hogar de protección, y la segunda, en espacios de búsqueda personal que el Centro le permite.

4.4.1. Libertad y liderazgo en reclusión

En capítulos anteriores se mostró cómo para la mayoría de los participantes, los centros de Protección representan cárceles que les impiden vivir en libertad; no obstante, una vez se asimilan las dinámicas internas, esta percepción es superada, especialmente cuando se generan condiciones para que emerjan las destrezas individuales en función del grupo con quienes se comparte la vida cotidiana.

Aunque prevalece el imaginario social de que las capacidades de niños y niñas están determinadas por la edad, las personas que están a cargo de su cuidado pueden generar oportunidades que devengan en diferencias significativas para el desarrollo de sus habilidades, mediante la asignación de responsabilidades que fomenten su participación, sentido de pertenencia y compromiso, con las que se superen la dependencia prolongada que experimentan la mayoría de los niños en las sociedades occidentales y que dan lugar a la postergación de su participación social y política. El relato de Dora evidencia el proceso de adaptación al contexto que, posteriormente, y con la apertura de las funcionarias en el hogar de protección, le permitió participar en los procesos de cuidado:

Entonces ya llegó la directora del Hogar del Niño Jesús, y yo: “Oh no, esto es terrible” (y se veía así, brava, brava), iba con una trabajadora social (que tenía una cara angelical) [...], entonces me recogieron y me trajeron acá. Las niñas me miraban y yo, “qué tal que me peguen o yo no sé”, porque aquí tenían esa costumbre: que llegaba una niña nueva y ¡pum! darle de una, según lo que me cuentan. Pues yo llegué y no hablaba con nadie. O sea, tengo esa manía de que yo llegaba a cualquier lugar y no hablo con nadie.

[...] Aquí [Hogar de protección] se duerme de a dos, la mínima es una, yo en este momento estoy durmiendo sola. Para que le den eso, uno debe portarse bien, tener buenas notas y buenas relaciones con las demás niñas. Es un premio. Yo prefiero dormir sola que con las compañeras, porque es que uno no puede dormir porque ellas charlan y ríen [...] si se pierde algo en la alcoba, que a quién le echan la culpa.

Yo nunca en mi vida he peliado [sic] con ninguna, o sea nunca he dado así que puño,

pata. Ni me han pegado (excepto mi papá), ni le he pegado a nadie. Acá se agreden por bobadas. Yo cuando llegué aquí que ya me empecé a hablar con ellas, les dije: “Les voy a decir una cosa: a mí me gusta estar sola, a mí no me gusta que me cojan mis cosas, si yo no cojo sus cosas, no cojan las mías, o sea, yo respeto sus cosas, ustedes respeten las mías”. Siempre me ha gustado estar sola, o sea, siempre [...] tengo esa manía, porque uno está en sus cosas, o sea, no tiene que pelearse con alguien.

[...] es que acá pelean por todo. Conmigo no. Yo creo que es porque algo malo les pasa afuera y vienen acá a desquitarse, como que buscan la manera de desahogarse con alguien; también por cualquier cosa [...], una vez una niña le pegó a otra que por un niño, entonces, les dije: “¿Es que son bobas?, habiendo tantos hombres en el mundo y se van a pelear por uno”; y “¿por qué le van a pegar si ella no les está haciendo nada?” y ella estaba acostada y le iban a pegar sobre la cama.

A mí nunca me gustó que se presentaran estas situaciones, ellas de alguna forma me reconocen autoridad, por eso fue que me escogieron ahorita para ser representante de las niñas. Entonces, yo les digo: “No haga eso”, o cuando están en oración, les digo: “Shhh, cállense”, y se quedan calladas. No sé por qué conmigo [...], pero sí desde que llegué todo fue diferente. Bueno, aunque había algunas que les decían y respondían: “Cállese sapa, a usted quién la manda”; cuando había peleas, yo me metía y unas me decían: “Déjelas”. Entonces yo les decía: “¿Cuál déjelas! entonces se mata una con la otra y quedara en su conciencia entonces”.

Mi voz no es alta, sino mi tono firme, no soy ni cantaletera ni gritona. A veces me responden gritando, entonces yo les digo: “No me grite porque yo a usted no la estoy gritando”. Y se quedan calladas. O les digo: “Yo no soy sorda, y usted no tiene por qué gritarme”. Creo que fue por eso que me escogieron a mí como representante de las niñas.

[...] La señorita Nohora me dio la alcoba para mí sola, porque es que yo le hice un comentario a una profesora [...]. Entonces me dijeron que arreglara una alcoba (en la que estoy ahorita), me dijeron, hágale aseo y va a dormir ahí, yo bueno. Le hice aseo y al otro día me fui a estudiar, pasé la cama y todo. Después, a los dos días, vi un mueble afuera de mi alcoba, la directora me dijo: “Hay un mueble arriba, ese mueble es para usted, éntrelo a su alcoba; ahí va a tener su ropa y tome, este es el

candado de su alcoba”, y yo “¡ah!” O sea, ninguna niña tenía eso, sino los locker [sic] (aquí hay una habitación de solo locker [sic] y ahí guardan la ropa) y desde esa vez yo llegué así, ¡con mis cosas en mi alcoba y con candado!

Entonces siempre que llegaban niñas se ponían bravas y decían: “¿Por qué esa niña sí tiene eso y nosotras no?”... y la directora siempre les decía: “¡Gánenselo! si ustedes quieren tener eso ¡gánenselo!” Entonces, les dije: “Si quieren saber por qué yo tengo esas cosas, a mí no me pregunten, díganle a la señorita Nohora, ‘por qué Dora tiene eso’ y ella les va a decir” [...] Yo no tuve que ir allá y decirle: “Ay, señorita Nohora, hágame el favor”, ni jabón, nada, yo no le pedí nada, ella me lo dio todo, o sea, yo puedo estar necesitando algo y yo me lo rebusco porque esa fue mi forma de criarme, y no me gusta pedirle a la gente.

Yo siempre me la llevé bien con todos, la señorita Nohora, la trabajadora social, la psicóloga, la psicopedagoga, con todas. Yo creo que uno aquí tiene que saber cómo afrontar las cosas, uno no tiene por qué estar peleando. Yo les digo, a mí no me peleen porque pierden su tiempo. Yo me inscribí a Jóvenes en Acción el año pasado y me llega el subsidio de jóvenes en acción y ahí compré un portátil, entonces ahí, les digo, necesitan algo, díganme y les ayudo a hacer sus tareas, lo que sea, búsqenme, díganme y yo, pues lo que hago es ayudarles. (Dora, 2015)

Dora asume su propia postura frente a las dinámicas relacionales de sus compañeras y, sin proponérselo, proyecta una imagen de seguridad reconocida como una forma de liderazgo por sus compañeras, aun cuando no haya habido una asignación de ese rol por parte del sistema social al que ingresa (Aparicio, 2013). Poco a poco, Dora asimila las expectativas que se tejen en torno a ella, y realiza nuevas acciones para responder de alguna forma a las necesidades del grupo: solucionar problemas, tomar decisiones, colaborar con las tareas, buscar recursos para apoyarlas, abogar con ellas, se convierten en funciones que asume sin premeditación y sin que alguien la delegue para ello.

Aunque habría que reconocer que las acciones de Dora podrían ser realizadas por alguna otra de las niñas en el hogar (Berger y Luckmann, 1999), la atribución del liderazgo podría responder a su capacidad de comprensión sobre las emociones y sentimientos que subyacen en los comportamientos agresivos de sus compañeras y que desde su perspectiva responden a la necesidad de desahogarse o desquitarse de alguna forma del mundo que las rodea. El

respeto a Dora puede deberse también a la búsqueda de una identidad de grupo y el deseo de identificarse con la imagen de tranquilidad que ella asume interior y exteriormente, a pesar de las difíciles experiencias que, como las de sus compañeras, sustentan su estancia en este lugar.

Asimismo, su capacidad de influir en la distribución de valores, las expectativas y las decisiones estratégicas y su habilidad para modificar el curso de los acontecimientos (Aparicio, 2003), por ejemplo, lograr una habitación para sí misma, hacen que las demás compartan la posibilidad de alcanzar similares beneficios. Estas acciones no solo generan cambios en el contexto, sino que le permite adquirir la sensación de autonomía e independencia y aumentan sus capacidades sociales, de adaptación y participación (Chawla y Heft, 2002).

4.4.2. Tomar decisiones por sí mismos

Como agentes de su propio cuidado, algunos de los participantes señalaron situaciones en las que se hacía manifiesta su capacidad para tomar iniciativas de resistencia que les permitieran construir su presente, lo que implica un proceso de constitución de conciencia histórica, donde debe darse cuenta de la posición en que se colocan frente a otros sujetos y sus proyectos.

Para ello, los sujetos deben ser capaces de pensarse y cuestionarse en sus posibilidades sin dejarse llevar solo por sus deseos, de analizar y reflexionar en torno a las situaciones que se les presentan, poner en juego sus conocimientos, saberes y potencialidades no solo en función de lo que otros sujetos hacen o dejan de hacer; lo que implica reconocerse como producto y productores de circunstancias sociales (Alonso y Sandoval, 2012). El relato de Camilo da cuenta de ello:

[...] Uno de chino, no se pone a pensar, sino que es a donde lo lleven y si no le gustó pues se va, se escapa. Lo que le gusta a un niño, no le gusta a otro, entonces eso es muy complejo digo yo. [...] Entonces, cogí mi moto y me fui para Santa Marta, sin pase y no me cogieron. Me gasté como día y medio; dormí nada más como cinco horas en el camino. [...]

De aquí para allá me fui con un chino a trabajar. Yo dije: “Hijuepucha, prefiero

trabajar y que no me jodan la vida”. Cuando ya estaba allá, yo estaba trabajando bien, pero el chino me dio la espalda, me quitó el trabajo. Yo me averigüé después para ver qué había pasado, que no me echaran, pero me enteré que el chino fue a hablar con el *man* y le metió cizaña y “pailas”, me quitó el trabajo. Me tocó dormir hasta en el suelo, yo era que no, que yo no iba a volver. Después la directora me llamó y me dijo que volviera, yo estaba en Taganga, pero mal, y me emberraqué otra vez y volví. Esa vez no me castigaron, como que me apoyaron.

Voy a vender mi motico, porque aquí me han colocado mucho problema por mi motico. Yo ahorré y no me tomaba ni una gaseosa, para tener mi motico, porque es insegura, supuestamente para ellos, cualquier cosita puede pasar y ¡fac! Yo soy de esas personas que piensa que no hay que tenerle miedo a la muerte, pero entonces aquí, que no que usted no puede tener esa moto. Yo aprendí a manejar solo en una moto 80 que era de mi padrastro, él no me soltaba la moto que, porque se jodía, que no que Camilo, que el pase, que lo roban y yo digo: uno puede ir caminando, se resbala y se pega y por ahí se puede morir uno. Para tenerle miedo a la muerte, eso al que le toca le tocó, dejémonos de pendejadas.

Bueno, un señor que me mandó la plata para qué y bueno ¡de una! Cuando me llamaron: “¿Usted, vendió la moto?”, yo dije: “Sí”. “¿En dónde?”, “en Bucaramanga”, “ah, bueno”, y me dejaron ir. Me gasté día y medio, yo llegué con los ojos rojos. Yo pasé por Piedecuesta, Santander, Bucaramanga, el Playón, Rionegro. Quedé tan aburrido. Me conseguí por allá un camping prestado, tenía como veinte mil pesos, yo dije: “Me llevo una olla, me compro mil pesos de pan”, después me lleva hasta el páramo de Circunsi, me dejó en una carretera que es plana, allá me quedé una noche, solo.

[...] Me distraigo, a mí lo que me sobra es verraquera para seguir adelante. A mí me aburre estar encerrado, cuando quiero estar solo, me pierdo me voy para Aquitania, Playa Blanca. (Camilo, 2015)

La idea de que las personas se transformen en sujetos y autores de su propio destino responde a una lógica diferente a la que ha sido hegemónica hasta ahora: la que exige de los individuos que solo sean espectadores de los procesos sociales que ocurren en su contexto. Se trata, pues, de convertirse en sujetos que piensen por su cuenta, inventen su destino, construyan su

realidad y la enfrenten como un desafío constante y permanente en sus propias circunstancias (Zemelman, 1999).

Camilo decide ser protagonista y agente de su vida; asumir los desafíos que implican renunciar a un lecho y comida seguros, tomar decisiones por sí mismo, sin que alguien le imponga reglas, aun cuando eso signifique enfrentar el mundo y/o vivir en aislamiento. La necesidad de aislarse y de estar solo siempre está presente en sus reflexiones, como espacios de pensamiento, de no estar sujeto a reglas y normas, a estructuras de poder que le indiquen lo que debe hacer; no obstante, las circunstancias vividas y su potencial reflexivo hacen que se dé cuenta de que siempre hay un retorno al mundo social, a compartir su cotidianidad con unos otros.

Su moto representa un símbolo de esa libertad que le permite desplazarse a otros lugares, emprender nuevas aventuras, es por ello que venderla, es decir, despojarse de ella, implica renunciar a estar solo y aceptarse como parte de un mundo social. Al respecto, Touraine afirma que el mundo crea ideales, símbolos o normas, con las que los individuos son impelidos a identificarse de grado o por fuerza, aunque cada vez aparecen más actores que no se definen por su relación a normas o mecanismos de la vida social, sino por la construcción que hacen de sí mismos, por lo cual se resisten, buscan libertad y con ella el sentido de la vida humana que orienta su actuar (Touraine, 2007).

4.5. Ejercer sus derechos sexuales

La sexualidad y la salud sexual y reproductiva representan realidades esenciales en la vida de los participantes, cuya comprensión, desde el punto de vista de los cuidadores está profundamente enlazada a sus vivencias personales, que se refleja en el argumento de una de las cuidadoras en los hogares de protección: “Las chicas de la edad que tenemos, tienen la libido alborotado; también por las experiencias que traen, eso lo hace como más difícil” (HDN, 2015).

Una de las mayores dificultades que enfrentan los participantes radica en la vivencia de su sexualidad que parece estar penalizada de muchas formas, tanto por las familias de origen como en las instituciones educativas y de protección. Los cuidadores parecen desconocer que “la sexualidad es una dimensión central del ser humano, presente en todas las etapas de la

vida y cuyo disfrute es fundamental para la salud y el bienestar físico, mental y social” (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH, 2016, p. 8).

Son muchas las narraciones de las niñas entrevistadas sobre su vida afectiva y la vivencia de su sexualidad que, sin desconocer las experiencias traumáticas, más podría atribuirse a su proceso de crecimiento y a la necesidad humana de establecer vínculos afectivos, al margen del deber ser instaurado, como lo manifiesta Karen:

[...] Entonces ya después mi novio me encontró, entonces me empezó a buscar y ya me encontró [...] él llegó allá y me dijo: “¿Bueno qué pasó? [...] ¿por qué se desapareció?, ¿es verdad lo que me contaron?” Y yo “¿qué?” él me dijo: “¿Que usted estaba embarazada?”, y yo: “Bueno, pues sí”. Él lloró y me dijo que en vez de haber abortado que por qué no lo tenía, que así él no fuera el papá, él lo habría cuidado como si fuera de él. Yo lloré, pues claro. [...] yo le dije todo y lo de los riesgos y todo [...]. Yo pensé que de quien menos uno esperaría que entendiera, fue el más comprensivo, por eso, le agradezco mucho a él que me haya creído. Yo siempre a él le decía que [...] yo me echaba la culpa. Yo le fui a terminar porque uno se sentía culpable de que estaba engañando a esa persona (yo pensaba eso en mi pensamiento). Yo le fui a terminar y me dijo: “No, no lo hagas”, siempre me ha dicho: “Tú no tienes la culpa y no quiero que te vuelvas a echar la culpa”. Era lo único que me decía. Yo lloraba enfrente de él, no podía llorar enfrente de él, sino que lloraba en mis pensamientos [...].

Entonces, ya después mi mamá se dio de cuenta de que [sic] yo me estaba viendo con él, porque un día, ella no me quiso avisar que me iba a recoger, entonces, ella iba a llegar de sorpresa, y yo ese día me iba a ver con él [...].

Entonces, mi mamá: “Ese marihuanero”, que ese sí sé cuántas, ¡por la pinta!, (él tiene la pinta de... como ñerito, ¿sí?) empieza con ese tema, lo tomó así, “ese marihuanero”, ese no sé qué, que le han contado que él es un marihuanero, que fuma, que no sé qué [...] entonces me iba a tener encerrada durante tres años allá. Me encerró en la casa ¡con candado y todo! y no me quería dejar salir ese día ni a trabajar ni nada.

Entonces yo... se me saltó la piedra y le dije: “Mire, mamá, si usted me quiere tener encerrada, hágalo, pero usted nunca me va a poder a mi prohibir tener un novio,

sabiendo que él me ayudó en esos momentos”. Le dije: “¿O usted qué cree?, o sea, usted cuándo me ha preguntado a mí cómo me sentía ¿cuándo me preguntó eso?” Me dijo: “Pues yo pensé que bien”. Yo le dije: “¿Sí?, una cosa es pensar y otra cosa es ver a la persona”, entonces me pegó varias veces [...].

Y pues ahí me desaparecí [...].

[...] Porque él siempre ha querido que yo... o sea, por ejemplo, yo duré que no me llegó el periodo como por diez días, entonces él dijo: “Ay, tengo un bebé, por fin”, que no sé qué... se emocionó un resto... cuando después ya me llegó el periodo, yo, “tome pa’ que lllore”. Él me decía así, entonces una vez le pregunté, no, le preguntó fue mi amiga: “¿Qué pasaría si Karen estuviera embarazada?” y él dijo: “Pues normal, yo le daría todo a ese niño”.

[...] Yo ahorita no quiero tener hijos. Más adelante, cuando ya tenga con qué mantenerlos, con qué no tener que sufrir. O sea, lo único que nunca volvería a hacer, ya que mi mamá me lo hizo y sé qué es lo que se siente, es quitarles la confianza, a pesar de que un hijo haga todo lo que uno hace, porque dice por ahí el dicho de que lo que uno hace, se le devuelve, yo le daría la más remota confianza [...]. (Karen, 2015)

En el relato de Karen se incrusta la valoración de una relación afectiva basada en la solidaridad, el apoyo, la comprensión frente a su situación y la apreciación de ella como ser humano; emociones que no encuentra en su contexto familiar, menos en la relación con su madre, y que la mueven a dejar el hogar, no necesariamente con su pareja, como hemos observado en los relatos anexados en los capítulos anteriores.

Al enfrentar a su madre y su familia, Karen pone en evidencia la intuición sobre sus derechos sexuales, entre ellos, el de disfrutar plenamente su sexualidad, como práctica de una vida sexual y emocional plena. Al respecto, la Cartilla sobre los Derechos Sexuales de Niños y Adolescentes (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH, 2016) establece que el Estado debe garantizar que el ejercicio de ese derecho sea libre de presiones o castigos por ejercer actividades relacionadas con el conocimiento, exploración y disfrute del cuerpo y la sexualidad. Otro de los derechos sexuales que Karen parece intuir se refiere a decidir con quién o quiénes se relaciona, es decir, con quién comparte su vida, sexualidad, emociones, placeres o afectos de manera libre y autónoma.

A pesar de no contar con educación sexual que fomente la toma de decisiones libre e informada y la cultura de respeto a la dignidad humana, la cual constituye otro de sus derechos, se evidencia *su* capacidad de evaluar responsablemente las implicaciones de una maternidad a destiempo y sin los requerimientos necesarios para vivirla a plenitud y en función de un nuevo ser.

La noción de reconocimiento del otro, u otros, combinada con las visiones de afectividad, erotismo y derechos, aportan en la construcción de representaciones positivas de la sexualidad que podrían promover mejores escenarios para la salud sexual y reproductiva. El primer paso para este reconocimiento es que las personas adultas vean a niños y niñas como interlocutores válidos y no como seres humanos incompletos. Persistir en convertir la vida de las adolescentes en un campo minado de significaciones sobre los peligros de la sexualidad no ayuda a que se apropien de sus derechos y los ejerzan; más bien contribuye a que se expongan a múltiples vulneraciones de los mismos (Pacheco, Rincón, Guevara y Enríquez, 2007).

4.6. Perdonar

Como quedó expuesto en el capítulo dos, aunque las relaciones con las personas que acompañaron el crecimiento de los niños participantes se caracterizaron sobre todo por ser frustrantes y dolorosas dieron lugar a vínculos afectivos signados por múltiples, y en ocasiones contradictorias, emociones. Estas inciden en forma intensa e importante en su vida afectiva y, por ende, en las reacciones ante las pérdidas, ya sean físicas como el hogar o la familia, o emocionales, como sus ilusiones, sueños o esperanzas, quebrantos que los participantes se han visto obligados a enfrentar, ya sea por el abandono, la separación o por la muerte.

Podría elaborar un nuevo libro con los trágicos testimonios de los participantes en esta investigación, circunstancias en las que se hace manifiesta su capacidad de perdón, que desgraciadamente los mantiene atados durante mucho tiempo a sus verdugos. Ellos, como ningún otro ser humano que haya conocido, me han mostrado la posibilidad del perdón, como planteara Arendt: “El perdón es un milagro que nos permite a los hombres seguir viviendo” (1995, p. 29).

Al respecto, Ricoeur, tomando en serio lo trágico de la acción, apunta a la raíz de los actos, a la fuente de los conflictos y de los males y establece el perdón difícil en el que no trata de cancelar una deuda sobre una tabla de cuentas, sino de desatar los nudos de los daños y de los males irreparables. De esta forma, hace coincidir el perdón con el olvido activo, en el sentido de que aun no cancelando los hechos (que en cuanto tales no son cancelables), sin embargo, cancela su sentido para el presente y para el futuro. Aceptar la deuda no pagada, aceptar ser y permanecer como deudor insolvente, aceptar que haya una pérdida: hacer de la culpa misma la elaboración del luto (Ricoeur, 2004).

He priorizado el relato de Dora para este capítulo por las implicaciones que tiene su capacidad de perdón y su papel como agente del duelo frente a sus emociones, su familia, en mayor parte desconocida hasta ahora, y la muerte de su padre:

[...] mi papá falleció hace tres años cuando yo estaba en once, comenzando once, yo iba para la casa normal, mi hermana me llamó [...]. Yo casi boto el celular a la porra [...]. Yo siempre he dicho: bien o mal, es el papá de uno, o sea, uno algo bueno ha de coger de lo que él lo crió [sic], algo aprende. Yo lo bueno que le vi es que mi papá no nos dejó tirados (aunque se iba a tomar) no nos dejó como otros. Me refiero a que no nos dejó ahí, “miren a ver ¡suerte! los dejo ahí tirados en una esquina y me voy”. Mal que bien, nos tuvo ahí el tiempo que pudo, lo intentó, que fue lo importante.

Esa noche [...] no podía dormir [...] me acuerdo de lo que dije: “Señor, si te lo has de llevar, llévatelo, pero no lo dejes sufriendo más acá, porque no quiero que quede aquí sufriendo porque para qué [...]”. A las tres de la mañana me llamaron, mi hermana me dijo: “No, que mi papá acaba de fallecer”.

[...] Al otro día le dije a mi tía: “Yo tengo que ir a Bogotá, como sea yo tengo que ir a Bogotá”. Yo hablé con mi hermano [...] le dije: “Vamos para Bogotá, así me saque la plata robada, no me importa, pero no puedo quedarme acá”, entonces me dijo: “Hágale”. Entonces, fuimos los dos a pedir permiso al Bienestar (no nos querían dejar ir) y a mí me dio rabia. Yo dije: “No es su papá y a usted no le importa porque no es su papá, pero es el de nosotros”, [...] entonces me dijo que me tranquilizara [...] me dijo: “Usted no entiende que si se va para allá ¿le va a ir peor?”, yo, “peor me va a ir quedándome aquí y no estando allá”. Entonces, hicieron una reunión rápida entre todos los del Bienestar y acordaron dejarme ir. Entonces nos fuimos con mi hermano

[...] mi tía me dijo tome para el pasaje [...].

Llegamos a la funeraria y una cantidad de gente (yo decía, debía ser de otro muerto, porque era mucha), yo no creía que él conociera tanta gente. [...] Me acosté sobre el ataúd y me decían no porque ese frío le hace daño y yo: a mí no me importa, solo quiero estar con mi papá [...].

Nos tocó cremarlo porque no teníamos la plata para traerlo acá. Él nació en Monguí. Y había que enterrarlo al lado de mis abuelitos en Monguí, entonces no podíamos traer el cadáver porque costaba mucho y como se murió así de repente, pues, nos tocó cremarlo y cuando lo fueron a meter, todos, lloré [...] fue la primera vez que vi a mi hermano llorar, porque mi hermano le tenía rencor a él por lo mucho que lo maltrató y eso. Me molestó mucho que nos tomaran fotos [...] a nosotros en el entierro de mi papá.

[...] lo cremamos y ese mismo día dijimos, vamos a dejarlo a Sogamoso, viajamos acá a Sogamoso a medianoche... y... nos quedamos en la casa de mi papá, nos acostamos lo que quedaba de la madrugada, nos levantamos a las seis y nos fuimos a coger el bus para Monguí [...], eso fue una pelea con mis tías de Monguí, porque ellos no pudieron ir a Bogotá (son dos hermanas de mi papá), y eso fue una pelea porque el esposo de una tía estaba borracho y decía: el cementerio es mío y lo entierran cuando yo diga, y a la hora que diga [...] un cura de Monguí es primo de mi papá, o eso me dijeron [...]. Entonces dije: “Vamos ya” [...], el señor alegue y alegue, entonces, le dije: “Tío (o señora, ya ni me acuerdo), llévese a ese señor de aquí, ni siquiera morir en paz lo dejan”. [...] después fuimos a enterrarlo. Entonces, lloré otra vez [...]. (Dora, 2015)

A pesar de haber sido declarada en adoptabilidad, y de haber transitado por diferentes formas de pérdida a lo largo de su vida, Dora mantiene el vínculo afectivo con su padre a través del tiempo y la distancia, por lo que su muerte despierta un cúmulo de emociones que culminan en el perdón y la valoración de los comportamientos positivos de su padre para con ella por encima de aquellos que ocasionaron su pérdida.

Esta actitud da cuenta de su capacidad de perdón: separar al sujeto, su padre, de su acto, el maltrato; es decir, fundamentar que, aunque su padre cometió acciones malas, no necesariamente todo él es malvado. De esta forma, sus vivencias dan cuenta de los

planteamientos de Ricoeur, cuando nos invita a separar la acción del agente, al señalar que el hombre, como ser capaz, no debe ser reducido a su acción y que en este desligar el sujeto de su acto se pone en juego toda la posibilidad del perdón. El mismo autor denomina como un don a esta capacidad, al pretender mostrar de qué manera se inserta el perdón dentro de estas vivencias que revelan una determinada “forma de vida que incorpora experiencias como el gozo, la esperanza, el amor, la caridad” (Ricoeur, 2004, p. 621); solo perdona quien, movido por el don, logra descubrir que el sujeto es siempre más que su acción.

Esta capacidad se encuentra en casi todos los participantes, que, no obstante haber padecido las circunstancias de vulneración, o como las llamé antes, las fracturas en su cuidado, independientemente de la magnitud de estas, pueden ver más allá e incluso interpretar las circunstancias históricas, personales y sociales que hicieron actuar de estas formas a sus cuidadores, lo que les permite la posibilidad de resarcirse o por lo menos de superarse frente a la condición de maltratador.

4.7. Enfrentar los miedos

Como una de las emociones que constituyen la ontología humana, el miedo permanece latente, listo a despertar ante circunstancias del contexto. Comprendido como “una emoción más o menos pasajera que aparece cuando se presiente o supone un peligro real o aparente (es decir, que parece y no es) y concreto o inconcreto (vago, impreciso), que se puede sentir individual o colectivamente” (Domínguez, 2003, p. 666). El miedo también puede tener un carácter compartido como “una experiencia individual que requiere, no obstante, la confirmación o negación de una comunidad de sentido” (Reguillo, 2006, p. 28).

Además del miedo a la muerte que expone Bauman (2007), desde las primeras expresiones culturales que nos han dejado nuestros antepasados, la presencia del miedo a lo sobrenatural aún está presente y se ha intentado exorcizar a través del relato. Este intenta reorganizar los hechos y educar las emociones; es decir, expresa lo vivido, lo sentido o lo creído en un orden para reforzar la transmisión emocional de vivencias que cohesionan a las personas al margen de la identificación social (Hurtado, 2015).

La experiencia que Dora me narra da cuenta de este carácter compartido del miedo, donde ella debe enfrentar una situación que para sus compañeras representa uno de los miedos cultural y religiosamente instituidos: lo sobrenatural.

[...] Fue una niña que tuvo un caso, ¡está aquí todavía!, entonces nos dejaban dormir de a dos porque teníamos miedo, de a más de dos; en mi alcoba dormimos seis ¡y mi alcoba es pequeña! [...] entonces acomodamos de a dos colchonetas, porque es que, con esa niña, yo era la que más estaba ahí, entonces me decían: “¿Usted cómo puede?”, la profe Gloria me decía: “Si usted no estuviera, yo me hubiera ido hace rato, ya las hubiera dejado tiradas y me habría ido”, [...] así me lo dijo: “Si usted no hubiera estado, créame que me voy, cojo un taxi y le digo a la directora, ahí le dejé sus niñas y me voy”. ¡Esa noche fue terrible! [...].

Es una niña que tiene como un espíritu, tiene un espíritu adentro, entonces empieza a hablar así fuerte y a pegarle a todos y a hacer de todo y ¡tiene mucha fuerza! Entonces yo, dije: “No la dejen”, entonces entre todas la cogimos y a no dejarla porque se levantaba muy feo. Y se hacía ella misma daño: doblaba los dedos, bueno, eso fue terrible. Entonces yo les dije: “No, cójanla” [...].

Una vez sí nos trasnochó, un sábado, era un festivo [...], le dio a las ocho de la noche esa cosa, y empezó a tratarnos mal y yo la estaba sosteniendo [...] hay que sostenerle el cuerpo duro porque nos podía pegar o algo así ¡nos tocaba todas encima de ella!, porque ella cogía y se levantaba y nos votaba a todas al piso, o sea ¡tenía una fuerza grande! [...] llamaron a la directora [...] no estaba en Sogamoso, llamaron al padre [...] tampoco estaba, llamaron a todos [...] solo estábamos nosotras [...] ¡y téngala!

[...] y entonces volteó así la cabeza, yo no sé cómo la volteó a mirarme, pero de una forma horrible, me dijo: “No me tienes miedo”, ¡pero tenía los ojos cerrados! Yo dije: “Pues no, ¿por qué tendría que tenerle miedo? mientras esté con Dios ¡no tengo por qué tenerle miedo a usted!”. Entonces dijo: “Jaaaaay, se rio muy feo, ¡parecía un hombre! [...].

[...] entonces yo dije: me voy a acostar (yo siempre vivo fresca de la vida).

[...] Eso pasó en la alcoba más grande, entonces yo me acosté en una cama [...], entonces me empezó a doler la espalda, porque me acosté boca abajo, no sé por qué, pero me empezó a doler la espalda y entonces ella me dijo: “¡Son ellos!” [...] ella me

dijo que el espíritu manda unos guías o vigilantes para que lo vigilen a uno!, me dijo que estaban ¡encima mío! [...] y yo: “Ah, buen provecho”. Y seguí ahí, entonces ella dijo: “Es que el espíritu dice que usted es la enemiga”, le dije: “Ah, bacano” (o sea, yo lo tomé con tanta psh ah), la niña me dijo que el espíritu le había dicho eso, que yo era la enemiga de él y después me dio la curiosidad [...].

[...] mi novio me dijo que no me metiera, que mejor no hiciera eso [...], yo le dije: “Puedo decirle que listo, no lo voy a hacer; pero el día que pase no voy a dejar ni a las niñas, ni a la profesora sola, porque si esa cosa dice que me tiene miedo a mí ¿por qué yo no me puedo enfrentar a él?” Ba, si me ha de pasar algo pues ¡phuuu!

La profesora me dijo que ella estaba asombrada, porque yo no le tenía miedo ni nada, me dijo que porqué yo era así. (Dora, 2015)

Para Dora, el temor se encuentra ligado a la posibilidad de que sus compañeras sean también lastimadas, en tanto que para sus compañeras e incluso para sus cuidadoras, Dora proyecta una imagen de seguridad en la cual encontrar refugio. Podría decirse que sin proponérselo entre ellas surge un pacto por el cual el grupo se somete a un tercero que garantice estabilidad y protección (Hobbes, 1998).

Al no obtener respuestas de todas las figuras de autoridad y responsabilidad en el cuidado, Dora decide que alguien debe enfrentar la situación. Sin proponérselo, asume el liderazgo del grupo para dar seguridad a sus compañeras; entiende sus temores, modifica las reglas internas relacionadas con la posibilidad de dormir dos en una cama e incluso un gran número en su habitación, que se convierte repentinamente en refugio. Racionaliza el fenómeno, pero asume sus implicaciones colectivas y actúa en consecuencia.

Mediante este pacto implícito con sus compañeras y cuidadora, Dora gana la admiración, el respeto, la confianza que requieren los más frágiles para continuar viviendo en el lugar. Al respecto, Martine Segalen argumenta que la proliferación de una serie de actividades colectivas de fuerte intensidad emocional, que unen al tiempo que dividen e instituyen, “[...] ofrecen válvulas para las rígidas exigencias cotidianas” (Segalen, 2005, p. 75).

Es de especial atención en este punto, resaltar como incluso la cuidadora señala que, sin la presencia de Dora, ella no continuaría trabajando allí, por lo menos en los turnos nocturnos, ya que el miedo es más temible cuando es difuso, disperso, poco claro. *Miedo* es el nombre

que damos a nuestra incertidumbre, a nuestra ignorancia con respecto a la amenaza y a lo que hay que hacer (a lo que puede y no puede hacerse) para detenerla en seco, o para combatirla, si pararla es algo que está ya más allá de nuestro alcance (Bauman, 2007).

Podría decirse, entonces, que Dora es un caso excepcional en relación con sus compañeras y no estoy segura de poder cuestionar esta afirmación. No obstante, algunas de las narraciones emitidas por otros participantes evidencian cómo, ante circunstancias difíciles, algunos deben superar esta emoción. Solo para ilustrar este aspecto, traigo a colación el relato de Jhon Alexander, quien al momento de la entrevista tenía 13 años:

Luego, las otras veces sí me quedé por fuera, total. Me quedaba por ahí, en la loma. Yo sacaba cobijas y la panela. Me quedaba solo con un perrito. Yo pensaba que me iban a asustar. La última vez, estaba lloviendo y me mojé, entonces entré ahí, en una chocita donde trabajaban los de la mina y entonces ahí me metí, y había un poco de zancudos y no se miraba nada, entonces me daba hartísimo miedo; y era en una loma, una mina oscura, ¡y me daba hartísimo miedo! al fin me quedé dormido y al otro día amanecí todo picado. Al otro día me fui para el pueblo. (Jhon Alexander, 2015)

De esta forma, enfrentar los miedos podría considerarse una de las capacidades centrales de los niños y las niñas sin cuidado parental que emerge, a pesar de sí mismos, como emoción, como sentimiento o como una forma de adaptación al medio social.

Vivir en constante inestabilidad, en situaciones de angustia, temor, de peligro insistente; el temor a ser abandonados, golpeados, abusados; el miedo a estar en las calles, solos, o siendo perseguidos o violentados, les obliga a enfrentar a diario esta emoción, que genera en sí mismos una capacidad que los desborda a veces.

Me pregunto si Dora experimenta mayor temor al enfrentar el mundo cuando sale del hogar, por su inminente mayoría de edad, o al luchar con demonios en el centro de protección.

4.8. Conclusiones

Ante los desequilibrios de orden familiar, social y político, los niños y niñas sin cuidado parental que participaron en la investigación se han erigido como agentes de su propio cuidado desarrollando capacidades que aunque presentes en la niñez, se vuelven tangibles y efectivas para enfrentar las circunstancias en que tiene lugar su crecimiento y les obliga a

tomar decisiones por sí mismos, a negociar con otros niños, adultos e instituciones, a reconstruir su entorno y a constituirse como sujetos productivos.

Desde su perspectiva, aprender a preparar alimentos constituye, además de una fuente de gratificación, la posibilidad de sobrevivir y ser creativo, pero, sobre todo, la capacidad de alimentar a otros, de asumir una función como cuidador.

El trabajo infantil es una de las opciones a la que más valor atribuyen los participantes y uno de los temas más polémicos en nuestra sociedad actual. Para muchos de los participantes es un problema de derechos que solo la mayoría de edad puede solucionar, ya que en ocasiones su reclusión representa el resultado de la imposibilidad legal de trabajar. El trabajo representa una opción para sentirse capaces, autónomos y especiales frente a los demás niños y niñas con que se encuentran en los diferentes contextos educativos, sociales y culturales donde habitan. El trabajo representa la posibilidad de sobrevivir fuera de un medio familiar fracturado, en muchas ocasiones aversivo, les permite conocer más personas, gestionar su vida, una oportunidad para develar sus capacidades.

El sistema judicial resulta ajeno para la mayoría de niños y niñas en el mundo, no así para los niños entrevistados. Su condición les obliga a sujetarse a normas inconsultas, a leyes que los alejan muchas veces de lo que quieren para sí mismos. Por ello deben aprender, gestionar y debatir su aplicación tanto para sí mismos como para sus cercanos, en una lucha permanente por ser escuchados y ser parte de las decisiones que les competen. La toma de conciencia sobre las implicaciones legales de su situación de maltrato o abuso resulta necesaria para ejercer acciones de restitución de sus derechos y de controlar su ejecución.

El ejercicio de su autonomía, utilizar sus propios recursos y fortalezas, así como desarrollar estrategias destinadas a garantizar su propia protección, también afloran como capacidades derivadas de las condiciones en que tiene lugar su crecimiento. En ellas, el liderazgo ejercido en los centros de protección se manifiesta aun sin proponérselo, en destrezas sociales impensadas, asumiendo responsabilidades ante los funcionarios y sus compañeros, participando en la toma de decisiones. También tomar decisiones por sí mismos convierte a los participantes en agentes de su propio cuidado, como resultado del cuestionamiento al orden social establecido.

Ejercer sus derechos sexuales sin haber tenido una orientación al respecto constituye una muestra de las capacidades instauradas en niños y niñas que se maximizan en uno de los tabús que prevalece en nuestra sociedad con respecto a la expresión de la sexualidad para esta población. La capacidad de decidir sobre su propio cuerpo, sobre su maternidad, está presente aun con las responsabilidades que implica, especialmente derivadas de sus propias experiencias de abuso.

Una de las capacidades más sorprendentes en las narraciones de los niños y niñas participantes, que se encuentra muy distante de nuestra realidad nacional, tiene que ver con su capacidad de perdón, más allá de la intensidad de los sufrimientos que caracterizan a sus experiencias. Un perdón que es capaz de diferenciar al maltratador como persona de las circunstancias en que se produjo el maltrato y mostrar no solo compasión, sino también el interés y búsqueda de su bienestar.

Finalmente, pero no por ello menos relevante, niños y niñas sin cuidado parental instauran el ejemplo de cómo sobrellevar los miedos en aras del bienestar colectivo. El enfrentamiento constante a circunstancias que a las personas del común les causan profundo temor, como vivir en soledad, no ser amado, ser rechazado, no contar con un techo, un hogar, alimento, puede ser la razón por la que enfrentar otras situaciones culturalmente reconocidas como temibles no les impresiona de la misma manera.

En este capítulo expuse virtudes y capacidades, solo algunos ejemplos, que los niños y niñas sin cuidado parental desarrollan y potencian en la superación de experiencias muy adversas. El esfuerzo con el que los niños y niñas que participaron de este proceso enfrentan y vencen sus dificultades merecen mi admiración y profundo respeto.

Conclusiones Generales

Aunque mucho se ha promovido en la investigación con niños el uso de técnicas divertidas que dejen de lado aquellas metodologías “tradicionales”, sorprendentemente, el grupo de trabajo en la institución educativa exigió formalidad investigativa, lo que permitió a niños y niñas investigar su realidad, comprender sus perspectivas y hacer valer su voz en su complejidad y posibles significados.

Sin que se desconociera la relevancia de implementar metodologías innovadoras como la exploración en el campo, los mapas sociales, los juegos de roles, entre otros, el proceso de formación investigativa les dio instrumentos para comprender los problemas de su realidad en una perspectiva más amplia, hallar formas de acción para enfrentarlos, y con ello mejorar su autoestima y competencias.

Reconocerlos como seres humanos con capacidad de agencia implica valorar su conocimiento del mundo, que ofrece mejores oportunidades para generar alternativas de aproximación y comprensión de los fenómenos presentes. Ingresar allí, dejarse conducir por ellos, bajo sus propias reglas, me permitió aprendizajes que cuestionaron los presupuestos disciplinares y metodológicos con que pretendí abordarlos al comienzo de mi travesía; pero especialmente lograron reorientar mi propia perspectiva para acceder a otros horizontes de sentido de lo que implica crecer fuera del contexto familiar.

Fue así como las realidades de abandono, negligencia, violencia o abuso, que fracturaron el mundo familiar de los participantes, adquirieron otros rostros, otras imágenes de padres y cuidadores con profundas limitaciones y/o daños en su vida emocional, que los participantes pugnan por sanar, mediante acciones de cuidado en las que se despliega su condición humana.

Las implicaciones del cuidado de otra persona por parte de los niños y niñas en el contexto familiar, máxime con las características mencionadas, constituye un terreno inexplorado, tanto por el significado que tiene, como por las implicaciones que podrían darse en el proceso. Cuidar de alguien con estas particularidades requiere de capacidades muy variadas y condiciones que permitan reconocer la vulnerabilidad del otro, así como de una interacción

adecuada de la persona cuidada con el contexto social en que tanto cuidador como cuidado están inmersos.

Al no ser reconocidos como cuidadores, los niños y las niñas sumidos en estos procesos están más expuestos a padecer los efectos negativos del cuidado. Si bien el cuestionamiento a las políticas de cuidado se ha iniciado denunciando las condiciones de inequidad que esta situación implica para las mujeres, la perspectiva de género señala que niños y niñas representan una minoría silenciada y sujeta a relaciones asimétricas de poder en relación con la población adulta, lo cual permite ir más allá en el reconocimiento de los niños y niñas que, como cuidadores, también constituyen una población vulnerable frente a esta problemática.

Las limitaciones incrustadas por las circunstancias afectivas, económicas, sociales y culturales que caracterizan el individualismo en el mundo adulto y que les obstaculizan significarse como agentes de cuidado, obligan a los niños y niñas participantes a explorar alternativas que les permitan interactuar y aprender de la sociedad en que habitan.

Así, soportada en la norma legal y social, la familia extensa es considerada como el refugio natural de niños y niñas que no cuentan con el cuidado de sus padres. No obstante, las narraciones muestran cómo el vínculo consanguíneo no significa mucho cuando se debe incorporar a un “ajeno” en la vida cotidiana de un grupo que ya cuenta con sus propios daños y limitaciones afectivas. La aceptación de un miembro, casi siempre la tía o la abuela, no significa la aceptación de todos los demás, situación que reclama el replanteamiento del acompañamiento a estas familias, también fracturadas.

Para los participantes significa esforzarse mucho en mantenerse adherido a la ya frágil estructura asumiendo tareas que claramente marcan una diferencia con los niños o niñas que conforman el grupo familiar de llegada. Crear alianzas y poner en juego nuevas capacidades de adaptación a las dinámicas internas, resulta agotador y muchas veces frustrante, lo que les empuja a nuevas búsquedas afectivas.

Es así como las relaciones con vecinos o cercanos, funcionarios del Estado, maestros, quienes ejercen acciones transitorias de cuidado como una excepción a la regla general de indiferencia, adquieren para niños y niñas sin cuidado parental, otros sentidos en cuanto a posibilidades de vínculos afectivos que, no obstante, se pierden por razones personales o

sociales que no los favorecen. Esta situación genera muchos interrogantes sobre el papel que podría desempeñar la sociedad como corresponsable del crecimiento de niños y niñas y la forma en que se ha abordado la promoción del cuidado por parte de los organismos de protección con que cuenta el Estado, ya que, querámoslo reconocer o no, para la sociedad actual, niños y niñas siguen siendo parte de la vida privada de las familias, lo que sea que signifique eso.

En este contexto, el sistema de educación formal podría ser uno de los más cuestionados en cuanto alternativa para los procesos de socialización de niños y niñas sin cuidado parental. El interés del Estado, centrado en la ampliación de la cobertura educativa y la ampliación de la jornada, ha generado serios cuestionamientos con respecto al reconocimiento de las condiciones por las que atraviesan los participantes.

En primer lugar, porque el incremento de estudiantes por docente sumerge cada vez más en el anonimato los casos particulares, por lo que las circunstancias en que tiene lugar el crecimiento de niños y niñas sin cuidado parental se invisibilizan más todavía. Hacer seguimiento a cada uno de ellos representa una labor titánica que los docentes no están en disposición ni disponibilidad de asumir. También porque, como lo expresa la mayor parte de los participantes, los niños que viven esta experiencia no tienen ningún interés en que su situación sea conocida por las demás personas que conforman la comunidad educativa, lo que los sumerge en una especie de autoaislamiento.

En segundo lugar, para algunos de ellos, el incremento de la jornada escolar representa no poder trabajar para su propio sostenimiento o el de algunos de los miembros de sus familias. Critican, sobre todo, la pertinencia de los currículos, cuyos contenidos poco o nada representan en la adquisición de capacidades para la sobrevivencia laboral; por esta razón, ven la obligatoriedad de la asistencia escolar como una pérdida de tiempo. No obstante, muchos de los niños y niñas entrevistados reconocen que la opción alimentaria de los restaurantes escolares es en muchas ocasiones la única oportunidad de alimentarse a diario.

Se hace necesario entonces implementar reformas educativas ajustadas a las particularidades y realidades sociales de la vida de niños y niñas, que realmente tengan un impacto social en su desarrollo integral y les ofrezcan herramientas para enfrentar el mundo social, cultural, económico y político en que les tocó vivir.

Otro de los aspectos relevantes que arroja la investigación tiene que ver con los organismos de protección encargados de intervenir problemáticas en relación con los niños en estado de indefensión para evitar que el desamparo se convierta en un malestar social. Aunque profundamente cuestionadas por la Organización de Estados Americanos (OEA), la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y Unicef, la institucionalización de niños y niñas sin cuidado parental, por lo menos para los participantes, ha representado la única oportunidad de recibir el cuidado que se expresa en la acogida y el acompañamiento real al desarrollo de sus capacidades.

En el informe global *Hacia un Mundo sin Violencia* (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR, 2015), avalado por los mencionados organismos, se constata que los niños y niñas en instituciones, en todas las regiones del mundo, se encuentran entre los grupos más vulnerables a riesgo de ser víctimas de violencia y estigma. También ponen de manifiesto los elevados índices de violencia a los cuales se podían ver expuestos los niños que carecen de cuidados parentales y son internados en instituciones residenciales, en comparación con los niños que se encontraban en cuidados alternativos de carácter familiar.

Aunque no pretendo cuestionar los hallazgos que fundamentan esta decisión, para los dos centros de protección estudiados, erradicar esta opción podría ser contraproducente, pues negaría las únicas alternativas de cuidado real en las vidas de los participantes. Por supuesto que es necesario cuestionar y evaluar las condiciones de vida en que tiene lugar el crecimiento de niños y niñas sin cuidado parental, pero la generalización con respecto a los mencionados organismos solo desemboca en la toma de decisiones que nuevamente desconocen las voces y experiencias de niños y niñas que podrían dar cuenta de circunstancias diferentes. De esta forma lo que podría entrar en cuestión sería la pertinencia y efectividad de los mecanismos de regulación, seguimiento y acompañamiento que realiza el Estado sobre ellos.

Finalmente, el aprendizaje más significativo alcanzado durante mi travesía por las vidas de los niños y niñas sin cuidado parental en el departamento de Boyacá reside en el reconocimiento de su capacidad de agencia con respecto a su propio cuidado. Redescubrir sus capacidades para gestionar su vida y para desarrollar las competencias necesarias para

enriquecerla es un llamado a la esperanza en un mundo mejor que puede ser construido a pesar de la desigualdad y el sufrimiento.

Referencias

- Abandono: un delito que se castiga con cárcel* (noviembre 22, 2011). Centro Virtual de Noticias de la Educación. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-290374.html>
- Alanen, L. (2003). *Childhoods: the generational ordering of social relations*. En B. Mayal y H. Zeiher, *Childhood in generational perspective* (pp. 27-45). London: University of London.
- Alonso, J., y Sandoval, R. (Marzo, 2012). *Sujeto social y antropología. Despliegue de subjetividad como realidad y conocimiento*. Recuperado de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/480trabajo.pdf
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2015). Informe anual de la Representante Especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños. Naciones Unidas. Asamblea General. Recuperado de: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2015/10159.pdf?view=1>
- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Editorial Papiro.
- Allison, J., y Prout, A. (Eds.) (2010). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. New York: Routledge.
- Amésquita, G. (2014). *Violencia intrafamiliar: mecanismos e instrumentos internacionales*. Recuperado de: http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/Juridica/article/viewFile/641/67
- Amoroso, M. I., Bosch, A., Carrasco, C., Fernández, H., Moreno, N. (2003). *Malabaristas de la vida. Mujeres, tiempos y trabajos*. Barcelona: Icaria.
- Aparicio, S. (2003). *El factor del liderazgo político en la España contemporánea: el caso del PSOE (1974-2000)* (Tesis doctoral en Ciencias Políticas y Sociología). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- Aparicio, S. (2013). Antropología y Liderazgo: ¿Por qué nos Gustan los Líderes? *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo*, 1(2). Recuperado de <http://www.regent.edu/acad/global/publications/real/vol1no2/garcia.pdf>
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Baita, S., y Moreno, P. (2015). *Abuso sexual infantil. Cuestiones relevantes para su tratamiento en la justicia*. Montevideo: CEJU-Unicef. Recuperado de: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiO887Ti6vXAhWBwiYKHRMKC7MQFggI1MAA&url=http%3A%2F%2Fwww.inau.gub.uy%2Fcomponent%2Fk2%2Fitem%2Fdownload%2F4549_f4b2a28c3f23fed95b214bb330575b33&usg=AOvVaw3PT9HVRjiu5sGPbPC03pp1
- Barudy, J. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bateson, G. (1986). *La cérémonie du Naven*. París: Biblio-Essais.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., y Beck-Gernsehim, E. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona: Paidós.
- Bertaux, D. (1997). *Les recits de vié*. París: Nathan Université.
- Blum, L. (1994). *Moral perception and particularity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar*. México: Fondo de cultura económica.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta.
- Botero, P., y Alvarado, S. (2007). Niñez, ¿política? y cotidianidad. En E. Vasco, S. Alvarado, P. Botero y C. Echavarría, *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: CINDE.

- Bringiotti, M., y Palazzo, S. (2007). *Palabras y espejos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Bromfield, L., Higgins, D., Osborn, A., Panozzo, S., y Richardson, N. (2005). Out-of-Home Care in Australia: Messages from Research. Melbourne, Australian Government - Australian Institute of Family Studies. Recuperado de: <http://www.aifs.gov.au/nch/pubs/reports/outofhome/outofhome.html>
- Budig, M., y Folbre, N. (2005). Activity, proximity or responsibility? Measuring parental childcare time. En N. Folbre y M. Bittman (eds.), *Family Time, The Social Organization of Care*. New York: Routledge.
- Caffaro, J. (1998). *Sibling abuse trauma: assesment nd intervention strategies for Children, families, and adults*. New York: Routledge.
- Camacho, C. (s. f.). *El niño como testigo de violencia intrafamiliar. Efectos sobre el mantenimiento de la dinámica de violencia intrafamiliar*. Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/sap/files/1213/2915/6753/El_Nio_Como_Testigo_De_Violencia_Intrafamiliar.pdf
- Cantwel, N. (1993). Monitoring the convention thourgh the idea of the “3 ps”. *Eurosocial Report*, 45, 121-130. Recuperado de: https://www.crin.org/sites/default/files/crin_reporte_global_completo_acceso_a_la_justicia_de_los_ninos.pdf
- Castilla, M. V. (2009). Individualización, dilemas de la maternidad y desarrollo laboral: continuidades y cambios. *Intersecciones en Antropología 10*, 343-358.
- Centro de Investigación sobre dinámica social (CIDS) y Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2002). *La invisibilidad del trabajo infantil doméstico en hogares de terceros en Colombia. Diagnóstico sociocultural, económico y legislativo*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Cerri, C., y Alamillo, L. (2012). La organización de los cuidados, más allá de la dicotomía entre esfera pública y esfera privada. *Gazeta de antropología*, 28(2). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/23793>

- Cobos, R. (2009). *Desintegración familiar*. Recuperado de: www.oocities.org/mx/acesali/tema.html
- Colombia, Congreso de la República. Ley 1098, Código de la Infancia y Adolescencia (noviembre 8 de 2006).
- Colombia, Congreso de la República. Ley 1361, “por la cual se crea la ley de protección integral a la familia” (diciembre 3 de 2009).
- Colombia, Corte Constitucional, Sentencia C-674 de 30 de junio de 2005. M. P. Rodrigo Escobar Gil.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. Decreto 1075 (mayo 26 de 2015). Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-351080.html>
- Comins, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de paz*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013). *Derecho del niño y la niña a la familia. Cuidado alternativo. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas*. Recuperado de: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9526.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH (2016). *Cartilla de derechos sexuales de adolescentes y jóvenes*. Recuperado de: <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/VIH/Divulgacion/cartillas/Cartilla-Derechos-Sexuales-Adolescentes-Jovenes.pdf>
- Community Services Commission (2000). *Voice of Children and Young People in Foster Care*. NSW, Australia, 2000. Recuperado de: http://www.nswombudsman.nsw.gov.au/publication/formerpor_ciento20cscpor_ciento20reports/THEpor_ciento20VOICESpor_ciento20OFpor_ciento20CHILDRENpor_ciento20REPORTpor_ciento20final1.pdf
- Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811-825

- Corporación Jurídica Yida Castro (2013). Informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia: 1985 a 2012. Recuperado de: <http://www.cjyiracastro.org.co/attachments/article/500/Informe%20de%20Desplazamiento%201985-2012%20092013.pdf>
- Corsi, J., Domen, M. L., y Sotés, M. Á. (2002). *Violencia masculina en la pareja: una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Buenos Aires: Paidós.
- Crittenden, P. (1988). Family and dyadic patterns of functioning in maltreating families. En K. Browne, H. Hanks, P. Stratton y C. Hamilton-Giachritsis (eds.), *Early prediction and prevention of child abuse 1988*. New York: John Wiley & Sons.
- Chawla, L., y Heft, H. (2002). Children's competence and the ecology of communities. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 201-216.
- Daly, M., y Jane, L. (2000). The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. *British Journal of Sociology*, 51(2), 281-298.
- Daroqui, A. (Mayo, 2003). Las seguridades perdidas. *Argumentos. Revista Electrónica de Crítica Social*, 1(2), 1-8. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120627030945/2_5.pdf
- Del Valle, T. (2003). Contenidos y significados de nuevas formas de cuidado. En *Congreso Internacional Sare 2003: Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado* (pp. 39-61). Vitoria-Gasteiz: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer y Comunidad Europea Fondo Social Europeo.
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Domínguez, V. (2003). El miedo en Aristóteles. *Psicotema*, 15(4), 662-666.
- Durán-Strauch, E., Guáqueta-Rodríguez, C. A., y Torres-Quintero, A. (2011). Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 549-559.
- Ennew, J. (2000). ¿How can we define citizenship in childhood? *HPCDS Working Paper*

Series, 10(12).

Escámez, J., García, R., Pérez, C., y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Esquivel, V. (2011). *La economía del cuidado en América Latina: poniendo a los cuidados en el centro de la agenda* (colección: Atando Cabos, Deshaciendo Nudos). S. c.: Centro Regional de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo para América Latina y El Caribe, PNUD.

Esquivel, V., Faur, E., Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES, UNFPA y Unicef.

Fernández, E. (2009). Children's wellbeing in care: Evidence from a longitudinal study of outcomes. *Children and Youth Services Review, 30*, 1-9.

Fernández, J. (2002). *La reforma policial: un reto para la democracia*. Santo Domingo: Tropical.

Folbre, N. (2008). *Valuing Children: Rethinking the Economics of the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Folbre, N., Jayoung, Y., Kade, F., y Sidle Fuligni, A. (2005). By What Measure? Family Time Devoted to Children in the United States. *Demography, 42(2)*, 373-90.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad, 43*, 9-26.

Gaitán, L., y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.

Gaona, O. (2011). *Estudio sobre el maltrato infantil en el ámbito familiar Paraguay*. Asunción: Beca.

Garzón, J., Pineda, N., y Acosta, A. (2004). *Informe sobre la revisión de algunas experiencias de participación infantil*. Bogotá: CINDE. 2004. Recuperado de: <http://www.uam.mx/cdi/partinfantil/cap6.pdf>

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: FCE.

Gobernación de Boyacá, Ministerio de Salud de Colombia (2011). Análisis de Situación de Salud, Boyacá (ASIS). Recuperado de: <http://www.boyaca.gov.co/SecSalud/direcciones/direcci%C3%B3n-de-salud-p%C3%ABblica/vigilancia-salud-publica/asis-an%C3%A1lisis-de-la-situaci%C3%B3n-en-salud>.

González, C. (2008). *Factores psicosociales del macrosistema asociados al abandono infantil en un grupo de adolescentes de 12 a 18 años institucionalizados en un centro de protección de la ciudad de Bogotá*. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/702/1/Factores_psicosociales_macrosistema_Gonzalez_2008.pdf

Gracia, E. (2002). *Las víctimas invisibles de la violencia familiar: el extraño iceberg de la violencia doméstica*. Barcelona: Paidós.

Hannerz, Ulf (2003) "Being there ... and there ... and there! Reflections on multi-site ethnography". *Ethnography* Vol. 4 N° 2, pp. 201-216

Heidegger, M. (2000). *El ser y el tiempo* (trad. José Gaos). México: FCE.

Hobbes, T. (1998). *Leviatán o la materia, forma y poder de una República Eclesiástica y Civil*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hungerland, B., Liebel, M., Wihstutz, A., Milne, B. (2007). *Child Focused Research and Practice with Working Children*. London: Kingsley Publishers.

Hurtado, A. F. (2015). Antropología del miedo. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 3(2), 262-275. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v3i2.90>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2014). Quejas y reclamos regionales Boyacá. Recuperado de: www.icbf.gov.co/.../IntranetICBF/.../BASE%20QRS%20NOVIEMBRE%20...https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=vy77VfuwHo_C5AK7tpb4Cw#q=ICBF+QRS+

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2015). Sistema de información misional SIM. Consolidado de miembros activos con corte a octubre de 2015. Recuperado de: <https://sim.icbf.gov.co/sim/>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2016). Dirección de protección. Subdirección de restablecimiento de derechos. Ficha de condiciones técnicas (FCT) esenciales para la prestación del servicio y/o entrega del bien.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (S. f.). Información del ICBF para niños y adolescentes. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/ICBFNinos/MitosYVerdades/TrabajoInfantil>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2006). *Forensis. Datos para la vida*. Recuperado de: <http://www.medicinalegal.gov.co/forensis>
- James, A., y Prout, A. (Eds.) (2010). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Oxon: Routledge.
- James, D. (2004). Doña María, historia de vida. Memoria e identidad política. Buenos Aires: Manantial.
- Jaramillo, M.-P. (2017). Veinte años de erradicación del trabajo infantil en Colombia. *Infancias Imágenes*, 16(1), 43-59.
- Jiménez, B., Barragán, A. M., y Sepúlveda, A. (2001). *Los tuyos, los míos, los nuestros*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Kimmel, M., y Aronson, A. (2016). *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.
- Kittay, E. F. (2002). The Subject of Care. Feminist Perspectives on Dependency. Lanham, Rowman and Littlefield Publishers. En M. Garrau y A. Le Goff, *Care, justice et dépendance. Introduction aux théories du Care* (pp. 259-260). París: Presses Universitaires de France.

- Laiton, S. M. (2013). La protección infantil en Colombia: una apuesta por controlar las condiciones de indefensión infantil (1960-1990). *Infancia Imágenes*, 12(2). Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/7433>
- Landsdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Florencia: Unicef.
- Latouche, M. (2011). Los dilemas de Antígona. Reflexiones en torno al problema de la desobediencia civil. *Episteme*, 31(2). Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242011000200002
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10. Recuperado de: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewArticle/208>
- Letablier, M. T. (2007). El trabajo de cuidados y su conceptualización en Europa. En C. Prieto (Coord.), *Trabajo, género y tiempo social* (pp. 64-68). Madrid: Hacer Editorial, Universidad Complutense.
- Liebel, M. (2003). *Infancia y trabajo*. Lima: Ifejant.
- Liebel, M. (2006). *Malabaristas del siglo XXI: los niños y niñas trabajadores frente a la globalización*. Lima: Ifejant.
- Liebel, M., y Martínez, M. (2009). Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article11536&debut_5ultimasOEI=90
- Lister, R. (1997). *Citizenship, Feminist Perspectives*. London: Macmillan Press.
- López, L., Lozano, Á., Moreno, N., y Plata, S. (2013). *Percepciones de las relaciones de amistad y autoconcepto en adolescentes hombres y mujeres institucionalizados* (tesis para optar al grado de Psicología). Universidad Javeriana, Bogotá.
- Macias, V. (2011). El delito de incesto en Colombia: razones para su despenalización. *Revista Nuevo Foro Penal*, 7(76), 101-127.

- Maliandi, R. (1991). *Ética, conceptos y problemas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Marcus, George (2001) Etnografía en/del Sistema Mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades* Vol.11 (22), pp. 111-127
- Martín, M. (2008). Domesticar el trabajo: una reflexión a partir de los cuidados. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26(2), 13-44.
- Martínez, A., y De Paúl, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca, 1993.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives*. Glasgow: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Meil, G. (2011). *Individualización y solidaridad familiar*. Barcelona: La Caixa.
- Mellizo, W. H. (2005). La niñez habitante de la calle en Colombia: reflexiones, debates y perspectivas. *Revista Tendencias y Retos*, 10, 9-32.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Revista de Antropología*, 10, 49-59.
- Ministerio de Protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2010). Lineamientos técnicos para las modalidades de vulnerabilidad o adoptabilidad. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/12ModalidadesdeVulnerabilidadAdoptabilidadRes5930.PDF>
- Molledo, C., y Miranda, M. (2004). Protegiendo los derechos de nuestros niños y niñas. Prevención del Maltrato y el Abuso Sexual Infantil en el espacio escolar. Manual de apoyo para profesores. Fundación de la familia y Ministerio de Justicia. Educar. Chile.
- Moreno, J. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Anales de Psicología*, 18(1), 136-150.
- Moreno, J., García, M., y Blázquez, M. (2009). Social Adaptation and Communicative Competence in Children in Care. *Children and Youth Services Review*, 31, 642-648.

- Muñoz, J. (2010). Responsividad y cuidado del mundo. Fenomenología y ética del *care*. *Revista Internacional de Filosofía*, 49, 35-48.
- Noddings, N. (1992). Variability: a pernicious hypothesis. *Review of Educational Research*, 62(1), 85-88.
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435-447.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. N.Y: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunes, A. (1999). *A criança na antropologia: apreciações bibliográficas iniciais. A Sociedade das crianças A'uwe-Xavante*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Nussbaum, M. (2000). *Sentimientos sin fronteras*. Recuperado de: http://www.unav.es/departamentos/dcca/epicom/pagina_2.html
- Nussbaum, M. (2011). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Oates, J. (2007). La importancia de las relaciones de apego. En T. Moreno y J. Dongen (eds.), *Espacio para la Infancia. Fortaleciendo el ambiente de cuidado del niño pequeño* (pp. 18-21). La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Ocampo, L., y Amar, J. (2011). Violencia en la pareja: las caras del fenómeno. *Salud Uninorte*, 27(1), 108-123.
- Pacheco, C., Rincón, J., Guevara, E., y Enríquez, C. (2007). Socialización sexual de adolescentes mujeres de 10 a 14 años: un estudio de caso en la ciudad de Bogotá. *Otras Miradas*, 7(1). Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/22865>

- Palacio, M. C. (Enero-diciembre, 2010). Los tiempos familiares en la sociedad contemporánea: la trayectoria de una configuración. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Familia*, 2, 9-30.
- Palomar, C. (2005). Maternidad: historia y cultura. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 22, 35-67.
- Paperman, P. (2001). Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel. En P. Paperman y S. Laugier (eds.), *Le Souci des autres. Éthique et politique du care* (pp. 321-337). Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Patró, R., y Limiñana, R. (Junio, 2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología*, 21(1), 11-17.
- Pattaroni, L. (2005). Le care est-il institutionnalisable? Quand la "politique du care" émousse son éthique. En P. Paperman y S. Laugier (eds.), *Le Souci des autres. Éthique et politique du care* (pp. 209-233). Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Paves, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.
- Pecora, P., Kessler, R., Williams, J., O'Brien, K., Downs, C., English, D., White, J., Hiripi, E., White, C., Wiggins, T., y Holmes, K. (2005). *Improving Family Foster Care: Findings from the Northwest Foster Care Alumni Study*. Recuperado de: http://www.casey.org/Resources/Publications/pdf/ImprovingFamilyFosterCare_FR.pdf
- Pedraza Gómez, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: Consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas*, 26, 80-90.
- Pérez, A. (2006). Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados. *Revista de Economía Crítica*, 5, 7-37.
- Pérez, A., y López, S. (2011). *Desigualdades a flor de piel: cadenas globales de cuidados. Concreciones en el empleo de hogar y políticas públicas*. Madrid: ONU Mujeres.
- Pineda, L., y Moreno, J. (2008). Factores psicosociales asociados al abandono infantil de un

- grupo de adolescentes institucionalizadas en un centro de protección en la ciudad de Bogotá. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 2(2), 151-182.
- Rafferty, Y., y Shinn, M. (1991). The impact of homelessness on children. *American Psychologist*, 11, 1170-1179.
- Red Internacional por los Derechos de los Niños, CRIN (2016). *El acceso a la justicia de los niños*. Recuperado de: https://www.crin.org/sites/default/files/crin_reporte_global_completo_acceso_a_la_justicia_de_los_ninos.pdf
- Reguillo, R. (2006). Los miedos contemporáneos: sus laberintos, sus monstruos y sus conjuros. En J. M. Pereira y M. Villadiego (eds.), *Entre miedos y goces. Comunicación, vida pública y ciudadanías* (p. 28). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Respondiendo a las necesidades emocionales de los niños* (s. f.). En: https://www.illinois.gov/dcf/lovinghomes/fostercare/Documents/FP_Handbook_Section_4_2014-Sp.pdf
- Robinson, F. (1999). *Globalizing Care. Ethics, Feminist Theory and International Relations*. Oxford: Westview Press.
- Rodríguez, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 26(Tercera época), 99-124.
- Rodríguez, M. (2003). *La inasistencia alimentaria: otra forma de maltrato infantil*. Recuperado de: <http://psicologiajuridica.org/psj80.html>
- Rubiano, N. (2004). *Entre la orfandad y el abandono. Niños huérfanos en Colombia*. Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Externado de Colombia.
- Russell, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- Saillant, F., y Gagnon, É. (2001). Responsabilité pour autrui et dépendance dans la modernité

- avancée. Le cas de l'aide aux proches. *Lien social et Politiques*, 46, 55-69.
- Salazar, M. C. (2000). El trabajo infantil en Colombia: tendencias y nuevas políticas. *Nómadas*, 12, 152-159.
- Sánchez, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Ediciones Abya-Yala.
- Santamaría, A. L. (2012). La responsividad ética. *En-claves del pensamiento*, 6(12), 193-198. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2012000200010&lng=es&tlng=es.
- Santillán, L. (2010). Relaciones de ayuda mutua y más allá de ellas. El cuidado infantil y lazos de asociatividad en contextos de Desigualdad social. Papeles de Trabajo 20. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Sarasúa, B., Zubizarreta, I., Echeburúa, E. (2000). *Violencia en la pareja*. Málaga: Aljibe.
- Save the Children e ICBF (2009). *Evaluación del medio familiar hogares sustitutos y amigos del ICBF*. Bogotá: Save the Children e ICBF.
- Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos*. Madrid: Alianza.
- Seoane, J., y Rodríguez, Á. (1988). *Psicología política*. Madrid: Pirámide.
- Sevenhuijsen, S. (2003). The place of care. The relevance of the feminist ethic of care for social policy. *Feminist Theory* 4(2), 179-197.
- Sierra, C. (2004). *Proceso de socialización en niños abandonados e institucionalizados* (tesis de maestría en Antropología). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de los Andes. Bogotá. Recuperado de: https://biblioteca.uniandes.edu.co/visor_de_tesis/web/?SessionID=L1Rlc2lzXzIwMDVfc2VndW5kb19zZW1lc3RyZS8wMDAwNTQxOC5wZGY%3D
- Smithgall, C., Gladden, R., Howard, E., Goerge, R., y Courtney, M. (2004). *Educational Experiences in Children in Out of Home Care*. Illinois: Chapin Hall Center for

- Children at the University of Chicago. Recuperado de:
http://www.chapinhall.org/article_abstract.aspx?ar=1372
- Taracena, E. (2014). Los niños y jóvenes en situación de calle como sujetos educativos. *Diálogos sobre Educación*, 8.
- Terrón, J. M. (2010). Responsividad y cuidado del mundo. Fenomenología y ética del *care*. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 49, 35-48
- Torres, M. (2001). *La violencia en casa*. México: Paidós.
- Touraine, A. (2007). *Penser autrement*. París: Fayard.
- Traverso, M. T. (2000). *Violencia en la pareja: la cara oculta de la relación*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York and London: Routledge.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. París: Éditions la Découverte.
- Tronto, J. (2010). Cura e politica democratica. Alcune premesse fondamentali. *La Società degli Individui*, 38(2), 34-42.
- Unda, R. (Noviembre, 2003). Sociología de la infancia y política social: ¿compatibilidades posibles? Versión sustentada en la ponencia presentada en el XXIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Arequipa.
- Unicef (1997). *Voces de la infancia trabajadora en la ciudad de México*. México: Secretaría de Educación, Salud y Desarrollo Social.
- Unicef (2006). *Estado mundial de la infancia 2006: excluidos e invisibles*. Recuperado de:
<https://www.unicef.org/spanish/sowc06/profiles/street.php>
- Unicef Colombia (2010). *La niñez colombiana en cifras*. Recuperado de:
<https://www.unicef.org/colombia/pdf/cifras.pdf>

- Valencia, Y., Sánchez, J., Montoya, L., Giraldo, Á., y Forero, C. (2014). Ser niño en situación de calle: un riesgo permanente. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(2), 85-91.
- Vandivere, S., Chalk, R., y Anderson, K. (2003). Children in foster homes: How are they faring? *Child Trends*, 23, 1-6.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vásquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Ned Noddings* (tesis de grado). Universidad de Valencia, España.
- Velásquez, R., y Fuentes, F. (1989). *Desintegración familiar*. Guatemala: Aprofam.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14, 55-65.
- Vicepresidencia de la República de Colombia (2009). Programa presidencial de derechos humanos y DIH. El Personero Municipal y la Protección de los Derechos Humanos y de la Población Civil. Bogotá.
- Viveiros de Castro, E. (2011). *A inconstancia da alma selvage e outros ensaios de antropologia*. Cosacnaí. Sao Paulo: Brasil.
- World Family Map (2014). Mapa Mundial de la Familia. Recuperado de: <http://worldfamilymap.ifstudies.org/2014/wpcontent/uploads/2014/09/WorldFamilyMapESP.pdf>
- Zemelman, H. (1999). La historia se hace desde la cotidianidad. En H. Dieterich, E. Dussel, R. Franco, A. Peters, C. Stahmer y H. Zemelman, *Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico* (pp. 211-221). Cuba: Txalaparta.
- Zigler, E. (2007). From Research to Policy and Practice: The school of the 21st Century. *American Journal Orthopsychiatry*, 77(2), 175-81.

Perfil biográfico de niños y niñas sin cuidado parental

entrevistados

Adriana: 13 años. Procede de la ciudad de Sogamoso. Vive en Nazareth corregimiento del Municipio de Nobsa con un tío a quien le cuida los niños. Estudia en el Colegio Técnico Nazareth.

Andrés 1: Es un niño itinerante. 10 años. Procede de la ciudad de Sogamoso, donde estudia, pero permanece la mayor parte del tiempo con su abuelo en Nazareth, corregimiento del Municipio de Nobsa. Ocasionalmente, visita o es visitado por la madre. Dice trabajar a veces, en una carpintería como ayudante de su “padrino” (aunque aún no le ha propuesto que lo sea).

Andrés 2: 12 años. Procede de Sogamoso. Vive ocasionalmente con un tío en Nazareth, a quien en ocasiones ayuda en labores de construcción.

Astrid: 14 años. Procede de Yopal. Convive con su hermana. Ocasionalmente cuida niños, además de su hermanito de tres años. Estudia en el Colegio Técnico de Nazareth.

Camilo: 19 años. Lleva nueve años interno en la Fundación Baudilio Acero, donde permanece debido a que es beneficiario de apoyo universitario.

Carolina: 13 años. Proviene de Sogamoso. Vive en Nazareth con su abuela, ayudándole en los oficios de la casa y en el cuidado de los niños. Estudia en el Colegio Técnico Nazareth.

Catherine: 15 años. Proviene de Nobsa. Vive en Nazareth con una tía a quien colabora con oficios varios. Estudia en el Colegio Técnico Nazareth.

Daniel 1 y Steven: Niños itinerantes. Edades de 15 y 16 años, respectivamente. Los dos proceden del municipio de Belén. Daniel señala vivir solo, en tanto Steven dice que a veces se queda con una tía. Refieren trabajar en lo que les salga, aunque prefieren trabajar en fincas cultivando o cuidando, para lo cual se desplazan a otros municipios del departamento de Boyacá o de Santander.

Daniel 2: 16 años. Fundación Baudilio Acero. Lleva interno mes.

David: Niño itinerante. 14 años. No define procedencia, pero señala vivir tanto en Duitama como en Sogamoso, intercalando días de mercado. Se refiere a sí mismo como comerciante. Ocasionalmente convive con su madre en Duitama.

Dora: 19 años. Hogar Divino Niño. Año y medio en la Fundación. Diez años bajo la protección del ICBF.

Dubán: 14 años. Proviene de la ciudad de Sogamoso. En el momento vive en Nazareth con su abuela paterna a quien ayuda en la recolección de desperdicios como alimento para cerdos. Estudia en el colegio Técnico Nazareth. Abandonó la casa de su madre hace 3 años por abuso de su padrastro.

Esteban: Niño itinerante. 16 años. Proviene de Yopal. Vive en Sogamoso y ocasionalmente donde un tío con quien trabaja en construcción.

Fernando y Camilo: Niños itinerantes. Edades de 15 y 17 años, respectivamente. Refieren ser primos. Fernando procede del municipio de Santa Rosa de Viterbo donde en ocasiones convive con su abuela. Camilo procede del municipio de Cerinza, dice vivir solo en una vereda de este municipio. Los dos trabajan ocasionalmente en la plaza de mercado de Duitama como coteros. Aunque esta es la única actividad que comparten, solo acceden a la entrevista si están juntos.

Ingrid y Yeri: Niñas entrevistadas en Chámeza, corregimiento del municipio de Nobsa. Tienen 9 años, la primera, y 10 años, la segunda. Ingrid proviene de Maní-Casanare y luego de la muerte de su madre (muy cercana al momento de la investigación), se trasladó junto a su abuela y su hermana, aunque refiere estar en custodia de una tía con quien no convive. Yeri es su vecina, nacida en Nobsa, ella convive con una tía y “trabaja” cuidando a Ingrid en ausencia de su abuela. Ambas estudian en una jornada en la escuela primaria de Nazareth, a veinte minutos a pie de Chámeza.

Iván: 14 años. Procede de Sogamoso. Reside en la Fundación Baudilio Acero.

Jhon Alexander: 13 años. Residente de la Fundación Baudilio Acero. Procede de Tibasosa.

Jhon Anderson: 14 años. Procedente de Aquitania. Convive con un tío materno en Nazareth, donde estudia en el colegio técnico.

José Gabriel, Moisés, Jerson, Jhon James y Dubán 3: Niños itinerantes. Comerciantes. José Gabriel (13 años) y Jhon James (15 años) nacieron en Duitama. En Tunja, Jerson (14 años) y Dubán (12 años). Transitan en el corredor industrial de Boyacá, entre las ciudades de Tunja, Duitama, Sogamoso y, los días de mercado, visitan algunos municipios intermedios como Santa Rosa, Belén y Paipa. Compran y venden mercancía como bolsas de basura, a veces incienso y otros productos de fácil venta. Solamente accedieron a ser entrevistados en grupo.

José: 14 años. Reside desde hace tres años en la Fundación Baudilio Acero. Procede de Labranzagrande.

Karen: 14 años. Reside en el Hogar del Divino Niño. Lleva 4 meses en el Hogar.

Leonardo 1: 11 años. No señala procedencia, aunque dice vivir entre Sogamoso y Nazareth. Convive indistintamente con diferentes miembros de la familia extensa (tío, tías). En ocasiones trabaja en un taller de mecánica como mandadero.

Leonardo 2: 14 años. Vive en Sogamoso, a veces con su madre. Trabaja en construcción. No le gusta el colegio.

Lorena: 18 años. Reside en el Hogar del Divino Niño. Proviene del Caquetá. Tiempo en el hogar, un año y tres meses.

Luis Fernando, Yesi Alexander y Edward Danilo: Niños itinerantes. Tienen 15, 16 y 14 años, respectivamente. Luis Fernando vive con su abuela en Sogamoso; Yesi proviene de Monguít y convive ocasionalmente con un tío en Sogamoso, y Edward proviene de Aquitania donde en ocasiones convive con su abuela. Los tres se encuentran en la venta de periódicos locales los domingos en la mañana en las calles cercanas al Molino El Sol en Sogamoso. Dicen que entre semana trabajan en lo que salga. Solo aceptaron ser entrevistados en grupo.

Marcela: 17 años. Reside en el Hogar del Divino Niño. Proveniente de Aquitania.

Marlon: Niño itinerante. 15 años. Trabaja en construcción en Nazareth o en Sogamoso (donde salga). Convive con su abuelo en Nazareth. Hermano de Andrés 1.

Mateo: Niño itinerante. 15 años. Procede de la ciudad de Sogamoso, aunque se desplaza con frecuencia a Nazareth y Nobsa. No cuenta con un sitio fijo donde quedarse. Refiere trabajar en restaurantes y lavaderos de carro.

Moisés y Ronald: Niños itinerantes. Tienen 14 y 12 años, respectivamente. Moisés proviene de Aquitania y en ocasiones vive con su papá. Ronald viene de Labranzagrande y convive a veces con su abuela. Los dos comparten actividades relacionadas con el reciclaje.

Oscar y Santiago: Niños itinerantes con edades de 14 y 13 años, respectivamente. Oscar procede del municipio de Tibasosa. Trabajan en la plaza de mercado en Sogamoso y conviven por temporadas con sus respectivas abuelas. Estudian en un colegio público de Sogamoso. Solo acceden a conversar si permanecen juntos.

Oscar Danilo: 12 años. Reside en la Fundación Baudilio Acero. Proviene de Aquitania. Lleva 3 años en la Fundación.

Pablo Andrés: 14 años. Lleva viviendo 3 meses en la Fundación Baudilio Acero. Procede de Melgar, Tolima.

Paola: 12 años. Procedente de Tunja. Vive en Nazareth, con su abuelo, aunque a veces también se desplaza a Tunja.

Sebastián: 16 años. Lleva 3 años viviendo en la Fundación Baudilio Acero.

Sergio Andrés: 15 años. Lleva 3 meses viviendo en la Fundación Baudilio Acero. Procede de Bogotá.

Ximena: 13 años. Proviene de Moniquirá. Vive con sus abuelos maternos en Nazareth. En ocasiones trabaja cuidando niños. Estudia en el Colegio Técnico Nazareth.

Jackson: Niño itinerante. Tiene 13 años. Proviene de Yopal. Convive ocasionalmente con su padre en Sogamoso, a quien ayuda en la plaza de mercado y en el comercio de lýchigo.

Yuber: 23 años. Llevaba 6 años en la Fundación Baudilio Acero. En el momento, se encuentra prestando servicio militar, pero en sus salidas regresa de visita a la Fundación y se hospeda allí durante los días de permiso, ya que no tiene más a donde ir.

Índice de tablas

Tabla 1. Características de la población de niños y niñas en la calle	43
Tabla 2. Actividades desarrolladas	50
Tabla 3. Talleres propuestos	56
Tabla 4. Violencia intrafamiliar en Boyacá.....	100
Tabla 5. Población de 5 a 17 años que trabaja según razones por las que trabaja.....	173

Índice de figuras

Figura 1. Mapa del corredor industrial y provincias de Boyacá.....	40
Figura 2. Fotografía panorámica del Colegio Técnico Nazareth.....	46
Figura 3. Entrada del Colegio Técnico Nazareth	46
Figura 4. Grupo de trabajo.....	47
Figura 5. Pasillo del colegio	47
Figura 6. Grupo de trabajo.....	48
Figura 7. Entrada al albergue infantil, Fundación Baudilio Acero.....	58
Figura 8. Capilla en el albergue infantil	58
Figura 9. Comedor del albergue infantil.....	60
Figura 10. Con doña Julia.....	60
Figura 11. Hogar del Divino Niño, vista externa	61
Figura 12. Hogar del Divino Niño, desde dentro	62
Figura 13. Con la directora del Hogar del Divino Niño	63
Figura 14. Rumbo a los dormitorios.....	63
Figura 15. Fracturas en el cuidado familiar de niños y niñas sin cuidado parental.....	73
figura 16. Violencia intrafamiliar en la perspectiva de niños y niñas sin cuidado parental	103

