

**Referencia para citar este artículo:** Mieles-Barrera, M. D. (2015). Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 295-311.

# Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: estudio de caso\*

*MARÍA DILIA MIELES-BARRERA\*\**

Profesora Universidad del Magdalena, Colombia.

*Artículo recibido en octubre 11 de 2013; artículo aceptado en diciembre 13 de 2013 (Eds.)*

• **Resumen (analítico):** *Objetivos: Comprender las dimensiones y los aspectos relacionados con la calidad de vida; identificar percepciones, evaluaciones, aspiraciones, sentimientos y deseos de los niños y las niñas participantes relacionados con sus condiciones objetivas y subjetivas en la vida cotidiana; describir los aspectos identificados por niños y niñas como indicadores de bienestar o malestar. Alcance: Estudio pionero en la utilización de enfoque epistemológico cualitativo para la investigación en calidad de vida. Metodología: estudio de caso, técnicas participativas (taller lúdico reflexivo, mesa redonda, entrevista semiestructurada, grupos focales), tratamiento de la información con análisis temático. Resultados: los niños y niñas participantes asocian su calidad de vida con vivencias positivas y negativas derivadas de sus condiciones materiales de existencia, la familia, las amistades, la escuela, el reconocimiento público, los derechos, el uso de tecnologías y la satisfacción global. Conclusiones: la investigación permitió incorporar un abordaje más complejo e integral sobre la calidad de vida de la niñez, reafirmar la necesidad y las posibilidades de asumir a niños y niñas como sujetos de investigación per se, e identificar en cada una de las dimensiones las vivencias que les producen bienestar y malestar, como pistas que pueden dar origen a programas de promoción y prevención en las organizaciones sociales y estatales responsables del desarrollo de la niñez.*

**Palabras clave:** niñez, calidad de vida, derechos, desarrollo humano (Thesaurus de Ciencias Sociales Unesco).

**Palabras clave autora:** capacidades.

## Quality of life of middle socio-economic stratum boys and girls: a case study

• **Abstract (Analytical):** *Objectives: To understand the dimensions and aspects related to quality of life: to identify the perceptions, assessments, aspirations, feelings and wishes of participating boys and girls in relation to the objective and subjective conditions of their daily lives; to describe the aspects identified by the boys and girls as indicators of wellbeing or discomfort. Scope: A pioneer*

\* En este artículo de investigación científica y tecnológica (área de Psicología; subárea: desarrollo humano), presento los resultados obtenidos en el desarrollo de la tesis doctoral: *Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, Distrito Turístico Cultural e Histórico, Colombia*, elaborada como requisito de grado por la autora, en el curso del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud ofrecido por la Universidad de Manizales y el Cinde. La tesis fue dirigida por la Dra. Graciela Tonon y recibió financiación de Fonciencias Universidad del Magdalena, mediante convenio especial de investigación No. 049. Se desarrolló de agosto de 2010 a febrero de 2013.

\*\* Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Magistra en Educación, Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). Profesora Asociada Universidad del Magdalena, Santa Marta (Colombia). Directora del Grupo de Investigación en Educación Infantil. Correo electrónico: mariadilia61@gmail.com



*study that used the qualitative epistemological approach in quality-of-life research. Method: Case study participatory techniques (games-based reflexive workshop, round table discussion, semi-structured interview, focus groups) and processing information through thematic analysis. Results: The participating boys and girls associate their quality of life with positive and negative experiences based on existing material conditions, family, friendships, school life, public recognition, rights, the use of technologies and global satisfaction. Conclusions: This study involved the incorporation of a more complex and integral approach to children's quality of life research, reaffirms the need and the possibilities to consider boys and girls as research subjects per se and identifies each of the dimensions and experiences that generate welfare and discomfort and can inform promotion and prevention programs in social and State organizations that are responsible for childhood development.*

**Keywords:** childhood, quality of life, rights, human development (Social Science Unesco Thesaurus)

**Author Keywords:** capabilities.

### Qualidade de vida de meninos e meninas de estratos sociais médios: estudo de caso

• **Resumo (analítico):** *Objetivos: Compreender as dimensões e os aspectos relacionados com a qualidade de vida; identificar as percepções, avaliações, aspirações, sentimentos e desejos dos meninos e das meninas participantes relacionados com as suas condições objetivas e subjetivas na vida cotidiana; descrever os aspectos identificados pelos meninos e pelas meninas como indicadores de bem-estar e mal-estar. Alcance: Estudo pioneiro na utilização do enfoque epistemológico qualitativo para a pesquisa em qualidade de vida. Método: Estudo de caso, técnicas participativas (seminário lúdico reflexivo, mesa-redonda, entrevista semi-estruturada, grupos focais), tratamento da informação com a análise temática. Resultados: Os meninos e as meninas participantes associam sua qualidade de vida com vivências positivas e negativas derivadas das condições materiais de existência, a família, as amizades, a escola, o reconhecimento público, os direitos, o uso de tecnologias e a satisfação global. Conclusões: A pesquisa permitiu incorporar uma abordagem mais complexa e integral sobre a qualidade de vida da infância, reafirmar a necessidade e as possibilidades de assumir meninos e meninas como sujeitos de pesquisa per se e identificar, em cada uma das dimensões, as vivências que lhes produzem bem-estar e mal-estar como pistas que possam dar origem a programas de promoção e prevenção nas organizações sociais e estatais como responsáveis no desenvolvimento da infância.*

**Palavras-chave:** infância, qualidade de vida, direitos, desenvolvimento humano (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

**Palavra-chave da autora:** capacidades.

**-1. Introducción. -2. Diseño metodológico. -3. Resultados y discusión. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.**

#### 1. Introducción

Como resultado del estudio sobre el tema y el desarrollo del trabajo de campo, he asumido que cuando se aborda el conocimiento de la calidad de vida (CV) se intenta comprender de manera compleja cómo el devenir de una persona está marcado por condiciones externas (económicas, culturales, sociopolíticas, educativas, ambientales, entre otras), que

favorecen o entorpecen la expansión de sus libertades, el despliegue de sus capacidades y sus oportunidades de agenciamiento, como perspectivas de desarrollo humano; y a la vez se estudia cómo estos y otros aspectos relacionados con el proyecto de vida, los valores, los vínculos afectivos, las aspiraciones, los intereses, los deseos y las biografías particulares, inciden en la percepción que la persona tiene sobre su propia vida y en la satisfacción o insatisfacción

que experimenta en distintos ámbitos de la misma, expresada en juicios y estados afectivos positivos y negativos presentes en la vida cotidiana, como manifestación de su subjetividad (Mieles-Barrera & Tonon, 2012, en proceso de publicación).

Estas circunstancias confieren al concepto CV un carácter interpretativo con gran potencial para la comprensión de la vida de las personas y de los grupos humanos en contextos particulares, y como referente para valorar las vivencias cotidianas (Tonon, 2009). En esta perspectiva, la investigación en calidad de vida se ha dirigido a la configuración de dimensiones básicas a partir de las apreciaciones referidas por las personas como importantes en su empeño por tener una existencia digna y gratificante. Estas percepciones personales a su vez están permeadas por patrones culturales, psicológicos, estructuras sociales, características demográficas, edad, género, creencias religiosas, entre otros aspectos, que inciden en la diversidad de apreciaciones que las personas expresan sobre sí mismas y sobre las instituciones públicas y privadas de los contextos en que viven y que relacionan con su bienestar (Lora, 2008).

Desde los años cincuenta, en el proceso de consolidación del Estado de Bienestar, la investigación emprendida desde los diferentes campos de aplicación del concepto se centró exclusivamente en la evaluación de la calidad de vida de los sujetos adultos; solo hasta la década de los ochenta del siglo pasado se iniciaron proyectos relacionados con niños, niñas y adolescentes (Huebner, 2004). Un aspecto que ha influido en el creciente interés por conocer la vida de los pequeños y pequeñas desde su propia perspectiva es la Declaración sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989), que les ha dado mayor visibilidad en el espacio de lo público y de lo privado.

Estas nuevas miradas han permitido problematizar concepciones adultas que asumen a los niños y niñas como sujetos

pasivos que se adaptan a las influencias del medio, para pensarlos y promoverlos como constructores y constructoras de ciudadanía, sujetos de múltiples relaciones capaces de vivir su vida con sentido, de cuestionarse sobre los asuntos que rodean su existencia y la de las comunidades inmediatas y más generales, y de generar alternativas o proyectos que contribuyan a la superación de las situaciones desfavorables (Hart, 2001, Cussianovich & Márquez, 2002, Tonucci, 2007, Sabo, 2008, Mieles-Barrera & Acosta, 2012).

Al comprender más ampliamente que la niñez es el punto de partida para construir una buena calidad de vida, se ha empezado recientemente a aplicar al ámbito de la niñez y la adolescencia el acertado principio planteado por Campbell, Converse y Rodgers (1976, citados por Casas, 1996), cuando afirmaron que las dimensiones subjetivas de la calidad de vida deben incluir percepciones, evaluaciones y aspiraciones de los propios sujetos implicados. En este sentido, en el presente estudio me propuse trascender la mirada adulta predominante en este tipo de investigación, que asume a los niños y niñas solo como objeto de estudio—desconociendo el sentido político del concepto—, y la utilización generalizada de instrumentos de recolección de información como escalas, cuestionarios o encuestas.

En esta perspectiva, la investigación se inscribe en el giro interpretativo dado por las ciencias sociales a partir de los años 60—que posibilita reconocer una mayor agencia en los sujetos sociales—, y en la preocupación por comprender por derecho propio las ideas, actividades y experiencias cotidianas de los niños y niñas, en la vía de aportar a la construcción de un nuevo paradigma, cuyos contenidos pueden ser variables, pero que engloba características típicas, como son: a) se propugna que niños y niñas sean sujetos de estudio *per se*; b) que puedan hablar con su propia voz sobre sus experiencias; c) que se contemple la niñez como parte de una estructura social dada; d) que se estudie a niños y niñas desde una dimensión presente, y no solo

en tanto futuros sujetos adultos (Brannen & O'Brien, 1996). Además, James y Prout (1997) añaden a estas las de e) el reconocimiento de la relación existente entre la niñez y otras categorías sociológicas como el género o las clases sociales; f) la consideración de niños y niñas como agentes activos en la construcción de su vida social; g) la idoneidad de los métodos cualitativos para su estudio y, finalmente, h) la presencia de una «doble hermenéutica» que vincula este nuevo paradigma con la tarea de reconstrucción de la niñez en las sociedades modernas.

La selección de niños y niñas de estratos medios de la sociedad responde a una preocupación por su invisibilización—considerando el necesario énfasis que últimamente se ha dado a los sectores en desventaja socioeconómica—, y a la consideración del papel fundamental que cumplen los sectores medios en la generación de ingresos y de opinión pública, en el consumo, en el mantenimiento de la democracia, en las movilizaciones que buscan construir nuevos pactos sociales y en el logro de dos objetivos básicos de desarrollo: la superación de la pobreza y de la desigualdad.

Para contribuir al avance teórico de la investigación en CV, articulé el concepto con las perspectivas de derechos, de desarrollo humano y capacidades, considerando que la complejidad de vida de los niños y niñas requiere expandir los enfoques mediante los cuales se comprenden e interpretan sus vivencias, y a la vez para responder a una concepción más holística de las personas y sus contextos, asunto clave en los estudios sobre calidad de vida.

La perspectiva de derechos es relevante en cuanto se convierte en un paradigma para analizar, interpretar y dar respuesta a las condiciones y circunstancias en que transcurre la vida de niños y niñas; contribuye a su reconocimiento como actores sociales y a la consideración de la infancia como elemento permanente de la estructura social que debe ser atendida en el presente (Pilotti, 2001, Baratta, 2007, Gaitán, 2006, Galvis, 2006).

El enfoque de desarrollo humano (Max-Neef, 1998, Sen, 1999, 2000) permite comprender el desarrollo de cada persona como el objetivo final de cualquier sociedad, al tener en cuenta que en cualquier cálculo social, las ventajas individuales son esencialmente importantes. Sen (2000) propone un marco para evaluar el desarrollo humano en relación con la calidad de vida, a través de conceptos clave como: funcionamientos (lo que una persona es capaz de ser o hacer al vivir); capacidad (combinaciones alternativas de funcionamientos valiosos que constituyen la base para elegir y actuar, ligados a la libertad y a la autodeterminación de las personas); oportunidades (combinación entre habilidades propias de las personas y factores del entorno familiar, social, político, educativo, económico, disponibles para cada ser humano); libertad (posibilidad de ser agentes activos de su propio desarrollo y escoger el tipo de vida que quieren vivir); y agencia (posibilidad que tiene una persona de conseguir metas y encarnar valores, que tiene razón para elegir en el curso de su proyecto de vida).

Nussbaum (2005, 2012) plantea el enfoque de capacidades como una aproximación a la evaluación de la calidad de vida y como una teorización sobre la justicia social básica. Destaca la complementariedad entre el enfoque de capacidades y el enfoque de derechos, en cuanto los derechos solo pueden ser garantizados a las personas si están presentes en ellas las capacidades relevantes para funcionar. La CV se define por las capacidades que pueden desarrollar y ejercer efectivamente en su vida cotidiana las personas en una situación política, social y económica concreta, y se funda en la dignidad del ser humano y en la vida digna que debe llevar.

Para evaluar la CV, Nussbaum (2012) propone una lista de diez capacidades: 1) vida, 2) salud corporal o física, 3) integridad corporal o física, 4) sentidos, imaginación y pensamiento, 5) emociones, 6) razón práctica, 7) afiliación, 8) otras especies, 9) juego, 10) control sobre el propio entorno.

## 2. Diseño metodológico

En coherencia con los fundamentos teóricos y los objetivos planteados, desarrollé la investigación desde la perspectiva epistemológica cualitativa (Santos, 2009, Guardián-Fernández, 2007, Creswell, 1998, Guba & Lincoln, 1985). Como tipo de investigación seleccioné el estudio de caso (Stake, 1998), destacando el carácter participativo, que permite la interacción con un grupo delimitado de niños y niñas. Ello me permitió utilizar distintas formas de enunciación para relatar experiencias, y para develar percepciones, vivencias y significados contruidos por los sujetos participantes en torno a su CV.

Desarrollé la investigación en tres fases:

- 1) Constitución del caso con una muestra intencionada de doce niños (6 niñas y 6 niños) (Hammersley & Atkinson, 2001), de edades entre 7 y 10 años, escolarizados y pertenecientes a estratos socioeconómicos 3 y 4<sup>1</sup>, seleccionados por su interés en participar. Obtuve el consentimiento informado de los padres y la autorización de las instituciones educativas.
- 2) Trabajo de campo y sistematización de información. Durante 6 meses desarrollé talleres lúdico-reflexivos, mesas redondas, entrevistas semi-estructuradas y diligenciamiento de un diario personal. Simultáneamente sistematizaba la información y definía las temáticas emergentes a abordar, así como la forma de hacerlo.
- 3) Desarrollo de tres grupos focales con nuevos niños y niñas seleccionados de acuerdo con las características del grupo inicial (15 niños y 15 niñas), con los cuales socialicé, discutí y

1 Constaté su pertenencia a estos estratos con la revisión de recibos de servicios públicos. Los estratos socioeconómicos en Colombia quedaron establecidos en el Artículo 102 de la Ley 142 de 1994, en el que se definen seis estratos socio-económicos: 1, bajo-bajo; 2, bajo; 3, medio-bajo; 4, medio; 5, medio-alto; 6, alto.

complementé la información obtenida durante el proceso de investigación, con el fin de triangular y dar mayor solidez a la información obtenida.

Sistematicé la información utilizando como estrategia metodológica el análisis temático, que comprende cinco fases: fase 1: familiarización con la información; fase 2: generación de categorías o códigos iniciales; fase 3: búsqueda de temas; fase 4: revisión de temas; fase 5: definición y denominación de temas (Braun & Clarke, 2006, Mieles-Barrera, Tonon & Alvarado, 2012). Para la validación del conocimiento construido utilicé criterios propios de la investigación cualitativa: credibilidad, posibilidades de confirmación, saturación, significado en contexto, patrones recurrentes y posibilidades de transferencia a casos similares (Leininger, 2003).

## 3. Resultados y discusión

Las técnicas de investigación mencionadas me permitieron tener un acercamiento genuino a la vivencia expresada y sentida por los niños y niñas participantes, haciendo posible configurar símbolos, significados y significantes que les ayudaron a configurar y encarnar su propio discurso sobre la CV. A partir de esta densa y variada información formulé los temas y códigos que recogen lo que para ellos y ellas es crucial en su calidad de vida. Propuse desde la teoría algunos tópicos, con el propósito de provocar la reflexión de las personas participantes (derechos, vida pública y uso de tecnologías); los demás surgieron de las percepciones, aspiraciones, sentimientos, evaluaciones, hechos y deseos expresados por los chicos y chicas. Así se configuraron los temas finales, descritos en la siguiente tabla.

**Tabla No. 1.** Dimensiones de la calidad de vida.

TEMAS	CÓDIGOS
<b>CONDICIONES DE VIDA</b>	Situación económica y laboral de los padres y madres Vivienda Alimentación Salud Medio ambiente Recreación/juego
<b>FAMILIA</b>	Composición familiar Actividades y tiempo compartido Relación con familia conviviente Relación con familia extensa Formas de apoyo y control
<b>AMIGOS</b>	Procedencia de amistades Actividades que comparten
<b>ESCUELA</b>	Interacciones sociales Participación escolar Apoyo en actividades académicas Apreciación de la escuela
<b>VIDA PÚBLICA</b>	Integración y participación en la comunidad Reconocimiento público Apreciación de la vida de niños y niñas en la ciudad
<b>DERECHOS</b>	Conocimiento y ejercicio de derechos Cumplimiento/vulneración de derechos
<b>USO DE TECNOLOGÍAS</b>	Tipo de tecnologías Uso de esas tecnologías Función que cumplen en la vida diaria
<b>SATISFACCIÓN CON LA VIDA</b>	Emociones Autoconcepto Metas y valores personales Apreciación global de felicidad

**Fuente:** Elaboración propia como resultado del trabajo de campo

Durante todo el proceso de investigación promoví al máximo la participación de los niños y niñas, respetando las formas enunciativas de sus percepciones, asumiéndolos como interlocutores válidos desde sus propios lenguajes plenos de sentido, desde sus mundos y biografías.

### 3.1. Condiciones de vida

La pertenencia a estratos medios de la sociedad de los niños y niñas participantes en la investigación, podría hacer pensar que aspectos básicos en la vida de una persona tales como ingresos, vivienda, alimentación, salud y recreación, son atendidos de manera satisfactoria; sin embargo, ellos y ellas nos

dieron importantes pistas para considerar que están distantes de ser favorables para la mayoría.

Los chicos y chicas participantes revelan su vulnerabilidad y la de sus familias en aspectos relacionados con la situación económica y laboral de los padres y madres: desempleados o desempleadas, con trabajos inestables o devengando salarios que no cubren los gastos de la familia, circunstancias que ven como amenaza en el presente y proyectan a futuro, en cuanto incidirá en los planes que tienen para sus vidas. Su percepción es clara, son “*medio ricos y medio pobres*” —a veces tienen dinero para gastar y otras veces tienen que recurrir al crédito o a la abstención.

De los 24 padres y madres de los niños y niñas participantes, 9 cuentan con trabajo formal relativamente estable y con una remuneración segura, desempeñándose como docentes, profesionales de la salud e ingenieros, 5 están desempleados o desempleadas, y 10 están entre quienes tienen pequeños negocios por su cuenta o tienen un trabajo a término fijo del que pueden ser despedidos en cualquier momento: *si mis padres pierden el trabajo la situación se pondría difícil, porque de eso vivimos, no tenemos más nada* (niño, 9 años).

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

Las situaciones descritas coinciden con los planteamientos del informe de la Comisión Económica para América Latina —Cepal— (Franco, Hopenhayn & León, 2011); también con el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Oce, 2010), en los cuales se destaca que las clases medias de la región, a pesar de su incremento en los últimos 15 años, se han configurado con unas características propias que las hacen diferentes

del estereotipo que se tiene sobre la clase media en la mayoría de los países de la Oede<sup>2</sup>. Su poder adquisitivo, su nivel educativo y su nivel de seguridad del empleo son diferentes a los de las economías más avanzadas. De acuerdo con la Oede (2010), cuando se hace referencia a la clase media latinoamericana realmente se alude a un segmento de la población que ha superado la pobreza, pero que es:

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

Se conforman, entonces, clases medias diversas, dependiendo de la situación laboral, familiar y social, que presentan variadas situaciones e intensidades de fragilidad física, social, económica y psicológica, tal como se evidencia en los relatos de los niños y niñas participantes: *mi mamá pasa todo el día buscando trabajo, hace tiempo que no consigue y mi papá trabaja en un almacén como vendedor... pero gana poco* (niño, 10 años).

Esta vulnerabilidad está estrechamente ligada al hecho de que no se han constituido en una prioridad para el Estado, en cuanto no se presta atención a problemas como: los elevados niveles de informalidad en el trabajo; la fragilidad de estas familias en cuanto no reciben el apoyo requerido a través de las redes de protección social cuando pierden el empleo o sus fuentes de ingreso; es una población en proceso de envejecimiento que tendrá cada vez más dificultades para acceder al mundo del trabajo; y, las escasas posibilidades de acceder a

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

una educación pública de calidad para continuar procesos formativos que les permitan responder a la creciente competitividad del mundo laboral.

La nutrición, considerada por Sen (2000) como fundamental para lograr un desarrollo integral, es otro aspecto problemático; en sus relatos se evidencia que sus dietas están distantes de ser saludables. Consumen en mayor proporción alimentos ricos en carbohidratos, grasas y azúcares, y en menor proporción fibras, vegetales, proteínas, vitaminas y minerales. De los 12 niños y niñas del caso, 5 tenían sobrepeso, considerando la talla y edad. Si tenemos en cuenta lo planteado por Sen (1999) en cuanto a la interrelación entre lo que pasa en la niñez y la vida adulta, es de suponer que una alimentación como la descrita puede generar problemas de salud como hipertensión, diabetes, hiperlipidemia, entre otros, que se convierten en factores de riesgo para enfermedades cardiovasculares, metabólicas y musculoesqueléticas a mediano o largo plazo. Es necesaria en este caso una más amplia concientización de las personas adultas acerca de proveer e incentivar en los pequeños y pequeñas el consumo de dietas balanceadas y nutritivas.

Los niños y niñas presentan a menudo enfermedades que les impiden asistir a la escuela o desarrollar sus actividades cotidianas. Algunas de esas enfermedades como la diarrea, la fiebre, las gripas, están relacionadas con el consumo de agua o alimentos contaminados y con el deterioro del medio ambiente, problemáticas que podrían fácilmente evitarse al garantizar agua potable y saneamiento básico. Igualmente necesario es introducir mecanismos que hagan exigible por parte de las familias y la sociedad, derechos tan prioritarios como la salud, en cuanto la mitad de los niños participantes no tenía acceso a un buen servicio de salud.

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

medida al desarrollo emocional, físico, social y cognitivo de los niños y niñas (Bellamy, 2002). En el caso de los niños y niñas participantes en la investigación, se evidencian limitaciones para su ejercicio, en parte por el excesivo énfasis de sus padres y madres en la obtención de logros académicos —algo muy propio de los sectores medios—, lo que les deja poco tiempo libre; también por la carencia de espacios seguros y atractivos donde puedan jugar y divertirse con otros u otras, y por la escasez de ofertas culturales y artísticas dirigidas a los pequeños: *hay muy pocos parques y están viejos y dañados, el que está por mi casa está destruido... así que no puedo salir a jugar (niño, 8 años)*

Tal como plantea Tonucci (2007), tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, los niños, niñas y adolescentes que viven en las ciudades carecen de espacios verdes y abiertos en los cuales jugar. La imposibilidad de satisfacer las necesidades primarias de los niños, especialmente la experiencia de jugar con sus amigos y amigas sin ser controlados por las personas adultas, en los años en los que se construye su personalidad e identidad, tiene un precio personal y social muy alto, que perjudica su formación como ciudadanos y ciudadanas.

En la fisonomía urbana del siglo XXI, el niño o niña ha perdido la calle como territorio de juego y punto de reunión. Con el juego, niños y niñas se encuentran con el mundo en una relación excitante, llena de misterios, de riesgos, de aventuras (Tonucci, 2007). El derecho al juego es para el autor no solo un derecho para los niños, niñas y adolescentes, sino también eje fundamental de la planificación de las políticas urbanas.

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

Estas limitadas opciones de utilización del tiempo libre generan en la mayoría de los chicos y chicas participantes una sensación de aburrimiento, de no tener nada que hacer, que como círculo vicioso los lleva a intensificar el tiempo en las pantallas. Así, junto a programas y juegos con calidad y formativos, acceden a otros de bajo contenido, videojuegos violentos e información presentada con crudeza: *En Xbox juego San Andrés, pelea callejera, arawak... es de matar, y a veces puedes robar... Tu puedes hacer misiones, disparar, robar, puedes coger sierras, matar personas, coger los cuchillos, las pistolas, pintar paredes, y no te dejes que la policía te mate... me divierto mucho* (niño, 9 años).

De igual forma, los niños y niñas a través de estos medios, se convierten en objetivo de la publicidad, en tanto sujetos persuasores del consumo ante sus padres y madres, exponiéndolos a una presión consumista. Muchas de estas situaciones las viven sin posibilidad de diálogo, de reflexión con los sujetos adultos, y aunque se ha investigado bastante acerca de estos temas, no hay teorías concluyentes en torno a su incidencia en los aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Lo que se conoce con mayor certeza es su relación con el sedentarismo y el consumo de alimentos poco saludables.

Ellos y ellas expresan que les gustaría practicar deportes, tener mayor contacto con la naturaleza, jugar, divertirse, pero la falta de dinero, para algunos, el poco tiempo de sus padres y madres y las escasas ofertas, para otros, les impide hacer realidad estos deseos.

Desde la perspectiva de las capacidades (Nussbaum, 2012) y del desarrollo humano (Sen, 2000) se están restringiendo a los niños y niñas oportunidades fundamentales para ejercer su libertad, desarrollar capacidades y lograr funcionamientos valiosos, ya que no se están aprovechando las ventajas del juego, la recreación, las actividades artísticas y culturales para lograr un mayor conocimiento de sí mismo y de los otros, desarrollar la creatividad, experimentar el goce, el placer y la posibilidad

de ser creadores/autores, fortaleciendo su capacidad de agencia.

### 3.2. Relaciones filiales y amistades

Las niñas y niños participantes en la investigación valoran en grado sumo lo que la familia representa para ellos: el amor, la ternura, la seguridad, la protección, la compañía, la felicidad al estar y compartir juntos, la confianza que tienen especialmente con la madre, la ayuda que les brindan en sus tareas escolares, el respeto a sus derechos, los premios que les dan por su comportamiento y rendimiento académico, tener una relación cercana con su familia extensa, abuelas y abuelos, tíos y tías, primas y primos -en algunos casos conviven con parientes-, y la provisión de los aspectos materiales. A la vez les produce intenso malestar el poco tiempo que sus padres y madres les dedican, las disputas entre su padre y su madre por su manutención cuando se han separado o por otras razones, los castigos físicos y emocionales: *me gritan y me dicen que no puedo ver televisión, no me puedo levantar de la cama... me pegan con la correa de cuero* (niño, 7 años); la esporádica comunicación con el padre no conviviente, los frecuentes regaños y “cantaletas<sup>3</sup>”, la soledad, el encierro, los conflictos entre su padre y su madre y con sus hermanas o hermanos, y la escasa libertad para desarrollar iniciativas; alguna chica participante escribió: *la única libertad que tengo es para escoger la ropa que me voy a poner* (niña, 9 años).

La familia como ámbito primario de emergencia y constitución de la subjetividad y escenario de socialización, como entramado vincular en que se viven experiencias de intensa carga emocional, instituyentes de la personalidad, de la identidad, de las formas de relación humana y de la comprensión del orden social, representa para los niños y niñas una de las principales fuentes de bienestar o malestar.

Es así como la familia, en su papel de mediadora entre los individuos y la sociedad, tiene que ajustarse continuamente a las demandas emergentes. Esto implica transformaciones en las relaciones intra y

3 Tema que se repite insistentemente.

extrafamiliares, en los procesos de crianza, en las competencias parentales, en la organización, en la configuración del clima familiar para facilitar a los hijos e hijas la transición por las distintas fases del desarrollo humano. En estas circunstancias la familia “se debate entre la persistencia del modelo patriarcal fundado en el castigo como elemento del poder y la entrada de la cultura de los derechos humanos, fundada en el respeto a la dignidad e integridad física y psicológica de quienes la conforman” (Galvis, 2011, p. 57).

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

Las disfunciones que se presentan -como el maltrato a los hijos e hijas y entre cónyuges-, son situaciones que deben ser erradicadas desde la perspectiva de los derechos. “Pensar los derechos desde el interior de las familias es abrir la posibilidad para consolidar la cultura de la convivencia pacífica y respetuosa de la dignidad de las personas en los demás escenarios sociales y políticos” (Galvis, 2011). Como espacio de realización de los afectos y los sentimientos es también el escenario propicio de vivencia de los derechos humanos y la democracia. Cuando un niño o una niña percibe en su hogar el reconocimiento a la dignidad de la persona, cuando los padres y las madres orientan y respetan sus propuestas, los estimulan a realizar sus proyectos, cuando están atentos a cumplir las reglas que establecen en sus juegos y acuerdos, ese niño o esa niña se desarrolla en un ambiente apropiado para la conformación de la conciencia libre, autónoma y responsable.

Circunstancias adversas como las descritas por los niños y niñas dificultan la construcción de la capacidad de agencia, en cuanto no se desarrollan las competencias que permitan a las niñas y niños emprender sus propios proyectos e incorporarlos a las prácticas familiares y sociales, así como a intereses más amplios en la dimensión pública; no se propician, entonces, las

condiciones para vivir plenamente los derechos humanos y las libertades fundamentales, considerados por Sen (2000) como las bases del verdadero desarrollo.

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

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

Numerosos autores y autoras han subrayado la importancia de las amistades infantiles, en cuanto a que “tener amigos es un logro social significativo, un indicador de competencia social y un signo de buena salud mental” (Hartup, 1995, p. 408). Existe todo un conjunto de habilidades socioemocionales y sociocognitivas como la adopción de perspectivas ajenas, la comprensión de los estados mentales de los otros (deseos, creencias, intenciones) o la habilidad para procesar adecuadamente la información social, que se vinculan de un modo directo con el establecimiento y continuidad de las amistades infantiles. Estas fomentan la conducta adaptativa, cooperativa y prosocial, además de convertirse en un factor de protección (Hartup, 1995).

En esta implicación con los otros u otras, el niño o niña establece relaciones afectivas con sus iguales, vínculos más íntimos que proporcionan mayor proximidad emocional; por ello, tener limitaciones para interactuar de diversas formas con los amigos y amigas puede influir en distintos aspectos del desarrollo humano como el autoconcepto, la autoestima, y la construcción de una percepción más compleja de sí mismos. En general, los niños y niñas

participantes en la investigación evidenciaron dificultades para la interacción con sus amigos y amigas, tal como se establece en sus relatos: *en el colegio tengo poquitos amigos y por el barrio tampoco porque casi no salgo (niña, 9 años); mis amigos solo son del colegio pero casi no nos queda tiempo para jugar y hablar porque tenemos que hacer la fila para comprar la merienda (niño, 7 años).*

Desde la perspectiva de Nussbaum (2012), la capacidad de filiación es relevante y la ubica en la lista de las que deben ser alcanzadas por cada ser humano. Destaca la necesidad de participar en formas diversas de interacción social, ser capaces de imaginar la situación de otro u otra y disponer de bases sociales necesarias para que no se sienta humillación y sí respeto por nosotros mismos.

### 3.3. Escuela, ciudadanía y derechos

Los chicos y chicas participantes en la investigación valoran a la escuela como un lugar donde les enseñan —los maestros y maestras— y ellos y ellas aprenden. Saben que esos conocimientos les sirven para avanzar a los siguientes grados y llegar algún día a tener una profesión u oficio que les permita vivir como sujetos adultos. Uno de los momentos que más disfrutan es el recreo, donde pueden hablar con sus amigos y amigas y jugar —aunque este tiempo es escaso—. Así mismo, consideran gratificante sacar buenas calificaciones. Les producen malestar los castigos físicos, regaños y gritos de los maestros y maestras, que los baños estén sucios, las injusticias que a veces cometen los maestros y maestras castigando a quien no lo merece, que los más grandes acosen a los pequeños, las peleas entre compañeros o compañeras, las burlas y la exclusión que viven algunos por características personales o por su comportamiento considerado “problemático”. Además, que casi todo el trabajo se desarrolle dentro del aula, con pocas oportunidades de interactuar con el contexto natural, social y cultural: *me aburre que siempre sea clase... clase, copia, copia...y que no hagamos otras actividades divertidas o muy pocas veces hacemos festivales culturales o deportivos (niña, 10 años).*

Estas experiencias de construcción de la

subjetividad dan cuenta de niños y niñas que se apropian, se resisten o construyen respuestas imprevistas frente a lo que les brinda la escuela, y que buscan dotar de sentido a lo que viven allí; sin embargo, es notable desde sus vivencias que se da un escaso margen a sus deseos, intereses y procesos de pensamiento en el descubrimiento del mundo, a pensarse y reconocerse a sí mismos. De acuerdo con sus relatos, buena parte del trabajo se dedica a la copia de apuntes de lo que la profesora o el profesor explica o escribe en el tablero, y a hacer los ejercicios planteados en los libros de texto.

El discurso y práctica escolar, al estar centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje del conocimiento disciplinar y en el afán por contener los comportamientos que se salen del ideal construido por cada maestro o maestra, asume al estudiantado básicamente en su papel de aprendices y desconoce o ignora la integralidad de la persona; en estas circunstancias no circula en las instituciones un concepto como el de calidad de vida, calidad de vida educativa para este caso. Tal como lo plantea Vasco (1993), la jornada escolar es solo trabajo para maestros y maestras, y no vida, y para los estudiantes y las estudiantes es preparación para la vida; estas circunstancias demandan una transformación que ponga al centro la calidad de vida: desde el estado de los baños hasta la cafetería, desde la manera como se saluda y como se despide, desde el trato recibido hasta los muebles utilizados, y por supuesto, también como se enseña y evalúa. Todo eso es calidad de vida educativa, del maestro o maestra y del estudiante.

Teniendo en cuenta que la escuela representa el espacio donde transcurre buena parte de la vida cotidiana de los niños y niñas, un aspecto altamente preocupante que surge de las narrativas es la agresión que experimentan en la relación con sus compañeros o compañeras, y el castigo físico que utilizan los maestros y maestras: *lo que no me gusta del colegio es que los profesores les griten y les peguen a los niños...la seño<sup>4</sup> nos grita, nos regaña, nos pellizca y nos jala los pelos (niño, 7 años);*situaciones que contradicen las

4 Hace alusión a la profesora.

funciones centrales de la escuela relacionadas con la educación, formación, protección y enriquecimiento de la vida de los estudiantes y las estudiantes en un ambiente de respeto y ejercicio de los derechos de todos y todas.

Tal como se deriva del Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños (ONU, 2006), el castigo físico o agresión corporal tiene graves consecuencias en la salud mental y física de los niños y niñas, y se vincula al lento desarrollo de las aptitudes sociales, a la depresión, a la ansiedad, al comportamiento agresivo y a la falta de empatía o atención hacia los demás. Por consiguiente, no solo es perjudicial para el estudiante o niño o niña a quien se dirige, sino también para los docentes y las docentes, ya que provoca dificultades mayores, en tanto genera resentimiento y hostilidad, sentimientos que interfieren en las relaciones sociales del aula, haciendo la labor educativa más dura, menos gratificante y altamente frustrante.

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

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

A pesar de todo lo que sucede en la escuela, los niños y las niñas no conciben sus vidas sin ella. *Sin escuela, estaría muy mal... qué haría...* (Niña, 8 años). Pero la valoran, sobre todo, como un lugar de encuentro con los otros, como

uno de los pocos espacios de socialización que hoy se les permite en las sociedades urbanas a los niños y niñas de sectores medios.

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

Al considerar el desarrollo humano, Sen (1999, 2000) considera fundamental la habilidad para vivir con otros y participar en actividades sociales, y la formación para vivir como ciudadanos y ciudadanas activos y deliberantes.

Se entiende, entonces, que es realmente primordial para el desarrollo de la niñez la integración en la comunidad y el reconocimiento como actores sociales, bases para lograr la socialización política y la construcción de una ciudadanía activa. Sin embargo, a partir de las experiencias de los niños y niñas participantes se hace evidente que ellos y ellas —a excepción de un niño que pertenece a equipos de fútbol y una niña vinculada a una institución de la sociedad civil— no participan en procesos propios de las comunidades en las que viven: *no estoy en ningún grupo ni del colegio ni de fuera, pero me gustaría estar* (niña, 9 años), situación que se deriva de concepciones arraigadas en los procesos de crianza y formación agenciados por las personas adultas que vinculan a los pequeños y pequeñas con incapacidad política y una ciudadanía incompleta que a su vez restringe las posibilidades para actuar en el terreno de lo público.

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

Por consiguiente, es necesario considerar a los niños y niñas como un grupo social clave de cara a la construcción de nuevos pactos sociales, lo que implica convocarlos a participar en las

decisiones políticas relacionadas con su vida, tal como uno de ellos propone: *Que reúnan a los niños y les pregunten sobre las obras que a ellos les gustaría que hicieran en la ciudad. Por ejemplo piscinas, parques, puentes, cines, colegios, centros comerciales, hospitales, museos* (niño 7 años). Ellos y ellas reclaman que su voz pueda ser escuchada, que los políticos y autoridades locales que deciden sobre los asuntos que atañen a sus vidas, se interesen en conocer sus apreciaciones y propuestas.

Ello exige de los individuos adultos una disposición genuina para aprender de los niños y las niñas, para entrar en diálogo con sus formas de ver y vivir la vida, para comprender que ellos y ellas poseen saberes y experiencias que son importantes a la hora de construir la vida pública. Es la participación en dinámicas sociales, deportivas, culturales y políticas lo que permite dar significado a la ciudadanía de los niños y las niñas (Baratta, 2007), lo que contribuye a la construcción de subjetividad política mediante la desprivatización del sujeto y la expansión de sus posibilidades de actuación en el mundo (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008). En estas circunstancias, ellos y ellas pueden asumirse como sujetos con capacidad de agencia para hacer una lectura comprensiva de la historia e iniciar acciones que contribuyan a su transformación.

Las circunstancias adversas que manifiestan los niños y niñas para su participación y reconocimiento se coligan con el malestar que les produce una ciudad hostil, que perciben como indiferente frente a su existencia, sucia, desorganizada, insegura y sin espacios para jugar, recrearse o participar en actividades que fomenten su ciudadanía.

Para los niños y niñas es evidente la indiferencia y negligencia de la clase dirigente, que no los tiene en cuenta en la generación de oportunidades para aprovechar su potencial y en la construcción de formas y espacios para la convivencia gratificante y armónica en la ciudad: *en la ciudad no nos tienen en cuenta... porque ellos están metidos en la política y no les prestan atención a los niños* (niña, 8 años).

En contraste, Nussbaum (2012) plantea como una capacidad central poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas

que gobiernan nuestra vida, tener derecho a la participación política y a la libertad de expresión y asociación.

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

El paradigma de derechos es una visión del mundo y de la vida que parte de la idea de la persona como actor fundamental de los procesos de desarrollo y como constructor de la sociedad, y se fundamenta en la universalidad de la titularidad activa de los derechos para todos los seres humanos (Galvis, 2006).

Para Sen (2000), ser titular de derechos en ejercicio implica el dominio de la persona sobre un conjunto de bienes y servicios en un espacio de reconocimiento y participación social, en el que la familia, la sociedad y el Estado propician el desarrollo de las capacidades, de los valores y de la libertad que permiten encarnar esas titularidades y convertirlas en fuente de goce, de poder y de reclamo. En esta línea, Nussbaum (2005, 2012) considera que el lenguaje de las capacidades precisa y complementa el lenguaje de los derechos. Las personas solo podrán ejercer efectivamente sus derechos cuando existan medidas concretas para hacerlas verdaderamente capaces.

Los niños y niñas participantes manifiestan un significativo desconocimiento del lenguaje de derechos y del ejercicio de los mismos: *¿qué son derechos?... ¿son como las normas?... esa clase no me la han enseñado en la escuela (niña, 7 años); cuando se ignora o soslaya en el seno de la familia, en la escuela y en espacios sociales más amplios la vivencia de los derechos, existen pocas posibilidades de que el niño o niña pueda constituirse subjetivamente en portador o portadora, pues no se desarrollan las capacidades cognitivas, discursivas, afectivas y de actuación que permitan encarnarlos y reivindicarlos. Tal como plantea Sánchez (2004):*

La constitución del niño en sujeto de derechos es algo que no se declara, y su simple declaración ejerce pocos efectos.

El problema seguirá siendo el mismo: si los derechos son derechos de la persona, cualidades y atributos del sujeto ¿cómo se forman subjetivamente en el niño sus derechos? [...] Por lo demás, un niño solo es sujeto de derechos en la medida que se constituye como tal en su ejercicio; [...] Solo en la medida que se ejercen llegan los derechos a convertirse en cualidades personales del sujeto (pp. 247-248).

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

### 3.4. Satisfacción con la vida

Se deriva del grado de bienestar general percibido por los niños y niñas, relacionado con la imagen y la autovaloración, las emociones y sentimientos, sus ideales y su proyección al futuro.

En la segunda infancia —7 a 10 años—, es notable la creciente habilidad que muestran los niños y niñas para integrar informaciones particulares y construir una percepción más compleja de sí mismos. Esto significa que las competencias que ellos y ellas se atribuyen (académicas, deportivas, sociales, etc.) están fundamentadas en logros específicos y en la apreciación que reciben de los demás —especialmente de sus pares, de sus madres y de sus padres— lo que da origen a una valoración global de la valía personal, con especiales implicaciones en la construcción del autoconcepto y en la percepción de bienestar o malestar individual: *soy responsable y muy inteligente, amistosa, amable, cariñosa, muy juguetona* (niña, 10 años); *soy respetuoso, buen*

*estudiante, amigable, alegre* (niño, 8 años); *me gustaría ser fuerte, bonito, quisiera tener los ojos azules, ser blanco, tener el cabello largo* (niño, 8 años).

Las emociones, tal como plantea Nussbaum (2012), hacen parte de las diez capacidades humanas centrales, puesto que permiten ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; en esta etapa de la vida —7 a 10 años— es usual que los niños y niñas experimenten emociones contradictorias, situación que los niños y niñas participantes evidenciaron en cuanto les resultaba difícil establecer cuáles emociones eran más frecuentes, ya que en un lapso del día podían experimentar alegría, tristeza, aburrimiento, soledad, tranquilidad, entre otras. Lo que sí se establece con claridad es que esas emociones se relacionan de manera relevante con situaciones que viven en la familia, en la escuela, y con los pares.

Los valores y metas personales tienen relación con lo que Amartya Sen (2000), denomina capacidad de agencia, y están influenciados por el contexto social, la familia, los medios de comunicación, la educación y las oportunidades para participar en debates públicos, entre otros aspectos. Se relacionan con la idea que la persona tiene sobre el bien, e implican la capacidad de predicción y las posibles elecciones. En consideración a que estamos refiriéndonos a niños y niñas en edades tempranas, con pocas oportunidades para desarrollar su capacidad de agencia en cuanto están restringidos básicamente a la vida del hogar y de la escuela, se deriva que los valores e ideales que construyen se relacionan con el consumo habitual: *quiero ser un jugador de futbol internacional como Messi o Falcao* (niño, 8 años); *me gustaría ser cantante de rap, ser famoso, tener carros y novias* (niño, 7 años); *no sé qué estaré haciendo en mi futuro... o tal vez seré diseñadora de modas o modelo* (niña, 9 años).

Es importante subrayar que las posibilidades de desarrollo humano están relacionadas con la ampliación de las libertades para que las personas descubran y elijan un tipo de vida considerada valiosa, lo que requiere apertura dialógica a otras perspectivas y horizontes

culturales, énfasis en el florecimiento y emancipación humana, desde la formación impartida en el hogar y la escuela, para ampliar la gama de valores y las opciones necesarias para la vida en la sociedad.

Finalmente, al igual que en la mayoría de investigaciones sobre calidad de vida, al hacer el balance de su felicidad global, entendida “como el grado en el cual un individuo juzga como favorable la calidad de su vida como un todo; en otras palabras: qué tanto le gusta la vida que lleva” (Veenhoven, 2007, p.8), fue evidente el sesgo de optimismo vital, que se considera más acentuado en los niños y niñas que en los sujetos adultos (Casas & Bello, 2012). Esta circunstancia permite explicar la disparidad en los resultados obtenidos durante el proceso de investigación y la evaluación que hacen de su vida, pues ante la pregunta sobre qué tan felices se sentían, la mayoría contestó que era feliz; solo los niños y niñas que experimentan a menudo situaciones conflictivas en el hogar y en la escuela se consideraron medianamente felices. El sesgo de optimismo vital varía también en función de la relación afectiva de los sujetos con el grupo de referencia, ya que el afecto momentáneo puede influir en la percepción de experiencias vitales y en el juicio global sobre la vida, pero no es sinónimo de satisfacción con la vida.

#### 4. Conclusiones

Abordar la calidad de vida, tal como lo he hecho en esta investigación, significa incorporar una mirada más integral y compleja sobre la niñez.

Los niños y niñas evidenciaron a lo largo de la investigación que, así como viven experiencias positivas y satisfactorias en algunos campos de su vida, tanto en la familia como en la escuela y con sus amigos y amigas, también experimentan con frecuencia limitaciones y problemáticas que obstaculizan el desarrollo de su agencia, el despliegue de sus capacidades, el acceso a oportunidades, la formación como ciudadanos y ciudadanas deliberantes, la encarnación de sus derechos, el goce y expansión de la autonomía y las libertades fundamentales; también aparecen situaciones

restrictivas como las escasas posibilidades de disfrutar de su infancia a través del juego con sus pares, el poco contacto con la naturaleza y la restringida utilización de los espacios públicos de la ciudad. Precisan también fortalecer las relaciones afectivas y de confianza con sus padres, madres y docentes, contar con buena salud, buena alimentación y un medio ambiente sano, sentirse seguros y protegidos ante los peligros que perciben. Todas estas situaciones afectan de manera significativa la calidad de vida en sus dimensiones objetivas y subjetivas.

Los resultados de esta investigación desvirtúan creencias erróneas: se evidenció el enorme potencial que tienen los niños y niñas para ocuparse de su vida, reflexionarla y producir conocimiento que apunte a mejorar las condiciones en que construyen sus biografías. Desarrollar estudios con niños y niñas contribuye a empoderarlos como sujetos de investigación *per se*, en la perspectiva de superar vacíos teóricos y metodológicos que se evidencian en las ciencias sociales cuando se trata del colectivo infantil, teniendo en cuenta que muchos aspectos relacionados con su vida se estudian desde la perspectiva de los sujetos adultos. La metodología, técnicas e instrumentos construidos en esta investigación aportan alternativas de trabajo para convertir a los niños y niñas en interlocutores y protagonistas de procesos relacionados con su vida, tanto en el plano de la investigación como en opciones más amplias de actuación en el espacio de lo público.

El conocimiento logrado en esta investigación permite centrar la atención tanto en lo que les genera bienestar como en lo que les produce malestar. Ello proporciona importantes pistas que pueden dar origen a políticas públicas más globales de promoción y prevención que puedan hacerse efectivas desde los Gobiernos locales, las familias, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto, atendiendo al principio de que es precisamente en la niñez donde se construyen las bases para una buena CV.

La calidad de vida, el bienestar de los niños y niñas, no puede seguir considerándose como un objetivo a futuro o una concesión altruista de la gente adulta, sino que constituye un derecho

que les asiste como seres humanos, un desafío que debe ser contemplado en el plano familiar, escolar y comunitario más cercano y de manera prioritaria en el campo de las políticas públicas que deben estar orientadas a tratar con mayor justicia y equidad a la niñez.

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

### Lista de referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), pp. 19-43.
- Baratta, A. (2007). Democracia y derechos del niño. *Justicia y derechos del Niño*, (9), pp. 17-25.
- Bellamy, C. (coord.) (2002). *Deporte, Recreación y juego*. Nueva York: Unicef.
- Brannen, J. & O'Brien, M. (1996). *Children in families: Research and policy*. London: Falmer Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción Psicosociológica*. Barcelona: PPU.
- Casas, F. & Bello, A. (coords.) (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* Madrid: Unicef.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. New York: Sage Publications.
- Cussianovich, A. & Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de niños, niñas y adolescentes*. Lima: Save the Children.
- Franco, R., Hopenhayn, M. & León, A. (2011). Crece y cambia la clase media en América Latina: una puesta al día. *Revista Cepal*, (103), pp. 7-23.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), pp. 9-26.
- Galvis, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes titulares activos de derechos*. Bogotá, D. C.: Aurora.
- Galvis, L. (2011). *Pensar la familia de hoy*. Bogotá, D. C.: Aurora.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Cecc, Agencia Española de Cooperación Internacional, Aeci.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: Unicef.
- Hartup, W. W. (1995). The three faces of friendship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, pp. 569-574.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, (1-2), pp. 3-33.
- James, A. & Prout, A. (eds.) (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Londres: Routledge Falmer Press.
- Leininger, M. (2003). Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. En J. M. Morse (ed.) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Lora, E. (coord.) (2008). *Calidad de vida más allá de los hechos*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, BID, Fondo de Cultura Económica.
- Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Nordan-Comunidad, Icaria Editorial, S.A.
- Mieles-Barrera, M. D. & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (10), pp. 681-693.
- Mieles-Barrera, M.D. & Tonon, G. (2012). *Investigar la calidad de vida desde el enfoque cualitativo*. En proceso de evaluación para publicación.
- Mieles-Barrera, M.D., Tonon, G. & Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la Información desde la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), pp. 195-225.
- Nussbaum, M. (2005). *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social*. Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia, Centro de Investigación en Filosofía y Derecho.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Espasa.
- Ocde(2010). *Perspectivas económicas de América Latina 2011*. Centro de Desarrollo. Paris: Ocde.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño (CDN)*. New York: ONU.
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas, División de Desarrollo Social, Cepal-Eclac.
- Sabo, K. (2008). *Youth participatory evaluation. Strategies for Engaging Young People*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sánchez, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Savethe Children (Suecia), Ediciones ABY-Yala.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y emancipación social*. México, D. F.: Clacso, Siglo XXI.
- Sen, A. (1999). *Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo. Conferencias magistrales*. Harlem: Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Desarrollo Sostenible, División de Desarrollo Social.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tonon, G. (2009). Los estudios de calidad de vida y la perspectiva de la psicología positiva. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, 10, pp. 73-81.
- Tonucci, F. (2007). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada.
- Vasco, C. E. (1993). Currículo, pedagogía y calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, 30, pp. 4-12.
- Veenhoven, R. (2007). *Measures of Gross National Happiness*. Roma: Ocde.