

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**TRABAJO DE TITULACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL
TÍTULO DE LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN EDUCACIÓN INICIAL**

**“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL TRABAJO
INFANTIL EN NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN
GENERAL BÁSICA DEL JARDÍN INFANTIL MERCEDES NOBOA:
ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LAS JORNADAS MATUTINA Y
VESPERTINA DURANTE EL AÑO LECTIVO 2016-2017”**

MAYERLIN GUERRA

TAMIA NARANJO

DIRECTOR: DR. FRANKLIN BARRIGA

Quito, 2017

PARA GRADOS ACADÉMICOS DE LICENCIADOS (TERCER NIVEL)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

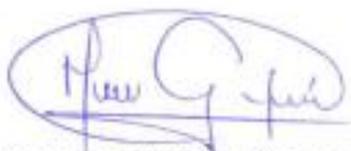
DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Nosotras, **MAYERLIN GISELA GUERRA CHACÓN**, C.C. **0401660717** y **TAMIA SAMARI NARANJO ESTÉVEZ**, C.C. **1726672049** autoras del trabajo de graduación titulado: **"REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL TRABAJO INFANTIL EN NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EDUC. GRAL. BÁSICA DEL JARDÍN INFANTIL MERCEDES NOBOA: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LAS JORNADAS MATUTINA Y VESPERTINA DURANTE EL AÑO LECTIVO 2016-2017"**, previa a la obtención del grado académico de **LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL**:

1.- Declaramos tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizamos a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 28 de noviembre del 2017



MAYERLIN GISELA GUERRA CHACÓN,
C.C. 0401660717



TAMIA SAMARI NARANJO ESTÉVEZ
C.C. 1726672049

DEDICATORIA

A Dios, a mi familia y a mi novio, quienes han sido mi mayor inspiración y ganas de salir adelante. En especial a ti mamita a quien he dedicado todos mis trabajos desde la infancia, y a ti papito por querer hacer de mí la mejor persona.

Para ustedes con todo el amor del mundo.

Mayerlin.

A mis dos amados ángeles en el cielo Genaro y Edita; y a mi madre por ser mi inspiración en todo momento.

Tamia.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi hermano Mauricio por todo su esfuerzo y dedicación para ayudarme a cumplir mi meta, por su ejemplo y rebeldía que me inspiran y por todo el amor entre nosotros. A Tamia por su apoyo moral para continuar con nuestros sueños y a nuestro tutor del presente trabajo de titulación Dr. Franklin Barriga por su paciencia y voluntad para con nosotras. Gracias.

Mayerlin.

Agradezco primero a Dios, mi luz y mi fortaleza en todo momento; a mi familia y de manera especial a mi madre Amparito por su ayuda incansable durante mi vida tanto personal como académica; a Javier por compartir mis sueños e impulsarme con su amor a alcanzar cada uno de ellos y a mi mejor amiga Maye por construir juntas este sueño tan grande.

Tamia

TABLA DE CONTENIDO

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
TABLA DE CONTENIDO.....	4
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	7
ÍNDICE DE TABLAS.....	7
RESUMEN.....	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA	12
Planteamiento del problema.....	12
Delimitación del Problema	13
Justificación	15
Relevancia.....	17
OBJETIVOS	18
General	18
Específicos	18
CAPÍTULO I	20
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SU FORMACIÓN EN LOS NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS DE EDAD.....	20
1.1 Antecedentes	20
1.2 Definición de Representaciones Sociales	25
1.3 Características, Funciones y elementos de las representaciones sociales.....	28
1.3.1 Características	28
1.3.2 Funciones	30
1.3.3. Elementos de las representaciones sociales	30
Contenido o Información.....	30
Objeto	31
Sujeto.....	31
1.4 Formación de las representaciones sociales en el niño de 5 a 6 años de edad.....	31

1.4.1 Características del niño de 5 a 6 años de edad	31
a) Área Psicomotriz	32
• Motricidad Gruesa.....	34
• Motricidad Fina.....	35
b) Área Social	37
• Área afectiva (emocional)	39
c) Área cognitiva	42
• Área del lenguaje.....	43
1.4.2 Representaciones sociales en el niño de 5 a 6 años.....	45
CAPÍTULO II:	48
Marco institucional y jurídico del trabajo infantil e infancia dentro de la comunidad internacional y en el Ecuador	48
2.1 TRABAJO INFANTIL	48
2.1.1 CONCEPTOS	48
2.1.2 TRABAJO INFANTIL A NIVEL MUNDIAL.....	54
2.1.2.1 LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES FRENTE AL TRABAJO INFANTIL.....	54
2.1.2.2 NORMATIVA PARA ERRADICAR EL TRABAJO INFANTIL A NIVEL MUNDIAL	59
Artículo 10.....	62
2.1.3 TRABAJO INFANTIL EN AMÉRICA LATINA.....	65
2.1.3.1 ORGANISMOS LATINOAMERICANOS PARA ERRADICAR EL TRABAJO INFANTIL.....	67
2.1.3.2 LEGISLACIÓN EN MATERIA DE TRABAJO INFANTIL A NIVEL DE AMÉRICA LATINA	69
b) Relatoría Sobre los Derechos de la Niñez	71
2.1.3 TRABAJO INFANTIL EN ECUADOR.....	72
2.1.3.1 ACTIVIDAD DE LOS ORGANISMOS GUBERNAMENTALES Y NO GUBERNAMENTALES PARA ERRADICAR EL TRABAJO INFANTIL EN ECUADOR.....	75
2.1.4.2 LEGISLACIÓN ECUATORIANA PARA ERRADICAR EL TRABAJO INFANTIL.....	82
2. 2 INFANCIA	89
2.2.1 Concepciones de la Infancia a lo largo de la Historia.....	89

2.2.1.1 Grecia y Roma.....	89
2.2.2. Perspectiva Pedagógica	95
2.2.3 Situación de la Infancia en el Ecuador	96
CAPÍTULO III	103
MARCO METODOLÓGICO	103
3.1 Justificación de la Metodología Cualitativa.....	103
3.2 Descripción de la población.....	104
3.3 Muestra	104
3.4 Técnicas e instrumentos de investigación.....	105
3.4.1 Fase 1: Análisis Documental.....	105
3.4.2 Fase2: Taller.....	106
3.4.2. Fase 3: Encuesta	106
3.4.3. Fase 4: Observación Participativa	107
3.4.4. Fase 5: Focus Group.....	108
CAPÍTULO IV	109
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	109
4.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO	109
4.2 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR	120
4.3 Representaciones sociales de las niñas y niños de 5 a 6 años de edad del Jardín Infantil Mercedes Noboa del año lectivo 2016-2017.....	134
4.3.1 Primeras impresiones sobre el trabajo infantil	134
4.3.2 Representaciones sociales sobre los derechos fundamentales del niño	141
4.3.3 Representaciones sociales sobre el trabajo.....	144
4.3.4 Representaciones sociales sobre el trabajo con enfoque a la equidad de género	149
4.3.5 Representaciones sociales sobre el trabajo infantil	151
CONCLUSIONES	164
RECOMENDACIONES	167
Bibliografía	169
ANEXOS	174

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	66
Gráfico 2	110
Gráfico 3	111
Gráfico 4	112
Gráfico 5	113
Gráfico 6	114
Gráfico 7	115
Gráfico 8	116
Gráfico 9	117
Gráfico 10	118
Gráfico 11	121
Gráfico 12	122
Gráfico 13	123
Gráfico 14	124
Gráfico 15	125
Gráfico 16	126
Gráfico 17	127
Gráfico 18	128
Gráfico 19	129
Gráfico 20	130
Gráfico 21	131

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Desarrollo Psicomotriz y Desarrollo social-afectivo.....	41
Tabla 2: Cifras de Trabajo Infantil a Nivel Mundial	52
Tabla 3: Relación entre las imágenes y las emociones.....	142
Tabla 4: Pregunta 3: ¿Tus padres trabajan? ¿En que trabajan o a que se dedican?.....	149
Tabla 5: Mímica con relación al trabajo de hombres y mujeres.....	150
Tabla 6: ¿Qué clase de trabajo hacen los niños?	152
Tabla 7: ¿Por qué trabajan los niños?	152
Tabla 8: Dinámica del socio-drama y expresiones	153

RESUMEN

Somos testigos de problemas sociales en donde los más afectados son los niños, uno de ellos es el trabajo infantil, que con el pasar de los años reduce muy pocas cifras a nivel mundial. Este problema es de suma prioridad en la agenda de grandes organizaciones nacionales e internacionales. Sin embargo, como educadoras iniciales hemos visto la necesidad de abordar este problema desde la perspectiva de los niños a través de la teoría de las representaciones sociales planteada por Moscovici, la misma que nos permite abordar este objeto desde las dimensiones simbólica, significativa y afectiva.

El estudio de las representaciones sociales de los niños nos guía científicamente en las formas de mediar el aprendizaje, de ver oportunidades amplias de investigación y de hacer ciencia en materia de educación dentro y fuera de escuela. Partiendo desde las leyes de nuestro país quienes amparan a la educación en un marco de derechos, nos parece pertinente analizar las representaciones sociales del trabajo infantil que tienen los niños y cómo el contexto escolar y familiar influye directamente en esta reestructuración social del pensamiento, que además tiene una fuerte tendencia a reafirmar los primeros sentimientos sociales de los niños en esta etapa de su desarrollo.

El Jardín Infantil Mercedes Noboa nos abrió las puertas para la investigación, de esta manera distribuimos el trabajo con docentes, padres de familia y los estudiantes de primer año de Educación General Básica tanto de la jornada matutina como de la jornada vespertina. Los resultados obtenidos nos dieron a conocer las representaciones sociales de los niños con respecto al trabajo infantil, y la variación de las mismas de acuerdo al contexto donde los niños se desenvuelven.

Palabras clave: Representaciones Sociales, contexto, dimensiones, trabajo, trabajo infantil.

ABSTRACT

We have seen social problems in our society where the most affected people are children, one of them is child labor, which over the years reduces very few figures in the world; this problem has been care of from the vision and investigation of big national and international organizations. However, as initial educators, we have seen the need to address this problem from the perspective of children through the theory of social representations proposed by Moscovici, which allows us to approach this object from the symbolic, significant and affective dimensions.

The objective study of children's social representations guides us scientifically in ways to mediate learning, to see ample research opportunities and to do science in education both inside and outside of school. Starting from the laws of our country that protect education in a framework of rights, it seems relevant to analyze the social representations of child labor that children have and how the school and family context directly influences this social restructuring of thought, which has a strong tendency to reaffirm the early social feelings of children at this stage of their development.

The Mercedes Noboa Infantile Garden opened the doors for the investigation, in this way we distribute the work with teachers, parents and the first year students of Basic General Education both of the morning and of the afternoon. The results obtained showed us the social representations of children with respect to child labor, and the variation of them according to the context where the children develop.

Keywords: Social representations, context, dimensions, work, child labor

INTRODUCCIÓN

Las Representaciones Sociales y Trabajo Infantil son dos conceptos que dentro de la investigación se relacionan, el trabajo infantil como objeto de representación y las representaciones sociales como medio para tratar el objeto. Estudiar las representaciones sociales ha sido una forma de entender el mundo desde la perspectiva de los niños de 5 a 6 años de edad, evidenciando en esta etapa el desarrollo del pensamiento social.

Para entender esta teoría de las representaciones sociales realizamos un viaje a través de la historia comprendiendo cada una de las investigaciones y aportes teóricos que inspiraron a Moscovici a plantear esta teoría entre ellos Durkehim, Piaget, Wundt, Levy-Bruhl, fueron quienes inspiraron los estudios de esta investigación. Cada uno de los teóricos abrieron un camino en la teoría de Moscovici, quien parte del supuesto que lo que los seres humanos pensamos en realidad no viene de nosotros solos, sino que existe una variante, una influencia, una determinante en nuestra forma de crear pensamiento, proveniente de la sociedad en la que nos desenvolvemos.

Moscovici entonces define a la teoría de las representaciones sociales como “imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede...” (Jodelet, La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría, 1984, pág. 473). Es así que a través de este concepto nos insertamos al estudio de las representaciones sociales, conociendo sus características, funciones y elementos.

En este descubrimiento bibliográfico también tuvimos la oportunidad de abordar la obra “La representación del mundo en el niño de Jean Piaget” que junto con la teoría de las representaciones sociales nos llevaron a pensar en un objeto de representación; tal como

plantea Moscovici el objeto puede ser un fenómeno social. En este caso la búsqueda de este fenómeno tiene que ver con quienes son los protagonistas de esta investigación: los niños.

El trabajo infantil se convirtió no solo en un objeto de representación sino también de investigación. Encontramos cifras a nivel nacional e internacional, así como también organismos y legislación encargados de erradicar este fenómeno, esto nos permitió anticipar posibles resultados y preparar instrumentos de investigación en cuanto a las representaciones sociales de los niños sobre este problema de la sociedad.

Las etapas de investigación tenían como protagonistas a los niños de 5 a 6 años de edad del Jardín Infantil Mercedes Noboa, sin embargo, nos pareció pertinente incluir parte de la comunidad educativa (padres de familia y maestros), quienes nos dieron una idea del contexto en donde se desarrollan los niños. Los resultados fueron interesantes porque no solo evidenciamos las representaciones sociales de los niños sobre el trabajo infantil, sino que surgieron más representaciones en torno al tema del trabajo, además procedimos al análisis comparativo de las representaciones sociales entre los grupos de niños de la mañana y de la tarde.

En base a los resultados de la presente investigación concluimos que la voz de los niños no debería ser menospreciada, al contrario, se deben abrir espacios de opinión y participación, que les permitan desde los primeros años de vida a ser críticos frente a lo que sucede en su entorno familiar y social. Es pertinente el no formar niñas y niños ajenos a la realidad sino a con una conciencia de cuáles son sus derechos y como respetarlos. Se vuelve prioritario que la comunidad internacional y nacional planteen soluciones a los diversos problemas sociales de manera conjunta basados en principios de carácter universal como el del interés superior del niño y la responsabilidad compartida en el ámbito interno.

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

Planteamiento del problema.

El trabajo Infantil ha sido una problemática que en América Latina y el mundo ha marcado la vida de muchos menores, esta situación se convirtió en un hecho normal ante los ojos de la sociedad e incluso un fenómeno inevitable, eso ha permitido que subsista por mucho tiempo y que la sociedad tenga una brecha en el desarrollo de los pueblos.

En Ecuador, si bien existe un avance en la erradicación del trabajo infantil gracias a las políticas públicas, aún podemos ver y palpar realidades en las calles, aulas y demás espacios donde el derecho de los menores a tener un desarrollo pleno se ve afectado por este fenómeno.

Si bien, pensamos que las niñas y niños son el futuro de una sociedad mejor, debemos centrar la atención en las necesidades de hoy, velando para que las condiciones donde se desenvuelvan sean favorables.

Sin duda, no es un problema sencillo, ya que no solo crea consecuencias emocionales y psicológicas en los menores sino que acarrea consigo varios problemas que pese a ser de carácter público, muchas veces resultan invisibles a la sociedad, sin embargo el qué más crea barreras es el de la indiferencia social frente a la falta de educación y la convivencia en una cultura de derechos humanos.

Desde esta perspectiva queremos conocer las diferencias que existen entre los dos contextos socioeducativos presentes en la institución mencionada y las representaciones sociales de los más pequeños acerca del fenómeno del trabajo infantil.

Si decimos que la educación inicial es una etapa donde se consolidan las bases del desarrollo integral del ser humano, es importante considerar la formación en una cultura de derechos y deberes, los mismos que garantizan que se cumplan sus necesidades y que se consideren ciudadanos responsables en su entorno.

La investigación planeada está sustentada en las preguntas en detalle:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el trabajo infantil de los alumnos de Primer Año de EGB del Jardín Mercedes Noboa?
- ¿De qué manera influye el contexto socioeducativo en las representaciones sociales de los niños del Jardín Mercedes Noboa?
- ¿Qué conocimientos tienen las niñas y niños del Jardín de Infantes Mercedes Noboa sobre sus derechos y deberes?

Delimitación del Problema

Hablar de trabajo infantil es hablar de un conjunto de problemas sociales desde la economía, hasta la vulneración de derechos.

En Ecuador existen programas basados en los acuerdos y convenios hechos con entidades internacionales como la OIT, UNICEF, ONG`S, entre otros; los mismos que plantean dar protección a la niñez y abarcar este problema desde distintos ámbitos como es la Educación.

Si bien en la actualidad podemos evidenciar los cambios con respecto al trabajo infantil, hacen falta muchas medidas para eliminar las formas de explotación infantil como son: el trabajo en el campo, construcción, tareas del hogar y el trabajo en las calles.

El trabajo infantil tiene mayor índice en las zonas rurales, sin embargo, en las zonas urbanas aún podemos apreciar niños en diferentes áreas de trabajo tanto individuales como colectivas, todas riesgosas para su vida y su salud.

El smog de las calles, los accidentes de tránsito, la falta de tiempo para el descanso y la recreación, el peligro a ser raptados o inmiscuidos en el alcoholismo y drogadicción, no tener el espacio para sus estudios y formas de distracción; son muchos los efectos que a los niños nos les permite ser niños.

Quito es una de las ciudades donde se evidencia la presencia de niños y niñas trabajando, incluso con los uniformes de sus instituciones.

Esta situación es un claro indicador de la distribución del tiempo de estudiantes, cada vez más pequeños, para captar la atención de los compradores, entre la escuela y el trabajo.

Por lo expuesto, consideramos que las instituciones educativas, primordialmente las de Educación Inicial de 0 a 5 años, deben propender a la difusión de los derechos de niños y niñas, de manera que se genere una concientización de la comunidad educativa para no solo contrarrestar la vulneración de los derechos sino también que se pueda replantear el valor de la etapa de la niñez.

El Jardín Mercedes Noboa, institución fiscal, ubicada en el sector centro norte de Quito, es un establecimiento de Educación Inicial que tiene dos jornadas de estudio: matutina y vespertina.

Es decir dos realidades, no muy lejanas entre sí, donde la rutina de niños y niñas y de sus contextos va a variar, por ende las concepciones de diferentes van a ser un tanto diferentes para cada jornada.

La importancia de la educación en derechos y deberes debe ser replanteada desde este nivel de educación, de tal manera que permita a los niños y niñas reconocerse y reconocer a los demás como sujetos de derechos, por lo que es importante que se tome en cuenta el pensamiento de los menores sobre la vulneración o aceptación de los derechos como tal.

En este caso nuestro trabajo de investigación se basa en la comparación de las representaciones sociales del trabajo infantil que tienen los niños de 5 a 6 años desde sus diferentes contextos, es decir, una comparación de las representaciones sociales expresadas desde sus realidades.

Justificación

A lo largo de la historia, el marco legal de derechos en cada país se ha ido modificando para responder a las verdaderas necesidades de los seres humanos, en especial de los niños y las niñas de 0 a 5 años; afortunadamente esa no ha sido una excepción en nuestro País.

La problemática de la vulneración de derechos en nuestro país se hace evidente en los ámbitos político, social, educativo, sociológico, etc., afectando sobre todo a los más indefensos, en este caso, los niños y niñas.

Es así que surge el trabajo infantil como una de las formas más comunes de maltrato y vulneración de derechos en el que los menores no solo se ven expuestos a problemas de salud, condiciones climáticas adversas, maltrato, delincuencia sino que además se ven obligados a olvidar el juego, el ocio, la escuela, es decir, sus derechos primordiales.

Afortunadamente, en la actualidad existen una serie de documentos jurídicos internacionales e internos que amparan, protegen y dignifican a las personas en cada etapa de su vida.

El Jardín Infantil Mercedes Noboa es una institución fiscal, únicamente dirigida a la Educación Inicial, cuenta con dos jornadas de asistencia que son matutinas y vespertinas a las que acuden niños de varios sectores de la ciudad provenientes de distintos estratos socioeconómicos: Alto, medio- alto, medio-bajo y bajo.

El contexto en la educación y formación de las personas es esencial e influye en nuestros pensamientos, sentimientos, incluso en nuestra forma de actuar, por lo tanto esta influencia se verá reflejada en cómo percibimos el mundo y desde qué posición lo hacemos, es por ello que al situarnos en el Jardín Mercedes Noboa, queremos analizar la diferencia de las representaciones sociales de los niños de los estratos mencionados en cuanto a una problemática social bastante marcada.

Esta investigación se torna importante porque reflejará el impacto del trabajo infantil en los niños y las niñas menores de 6 años que experimentan dos contextos socioeducativos diferentes:

- a) El de aquellos niños que asisten al plantel en la jornada matutina, mientras sus padres trabajan en la tarde.
- b) El de aquellos niños que asisten en la jornada vespertina, mientras sus padres trabajan en la mañana.

Como se puede deducir, la diferencia de horarios educativos y de trabajo incide en la disfunción familiar y por ende, en todo proceso educativo, más aún en la formación inicial.

Los niños y niñas, asumidos por el inapropiado trabajo, carecen de tiempo para jugar, para el ocio, la recreación y en general todas las actividades acordes a sus intereses y necesidades.

La lucha por erradicar el trabajo infantil en Ecuador se ha ido fortaleciendo con los aportes de varias entidades y personas que buscan ser parte del cambio en nuestra sociedad, es por eso que esta investigación parte de la opinión de los involucrados directos para en base a ello poder generar los cambios necesarios en el pensamiento sobre todo de los adultos quienes tenemos la obligación de garantizar la protección y equidad a los menores.

La Teoría de las Representaciones Sociales dentro de la educación, facilita el diálogo con los niños y niñas involucrados, permitiéndonos a los docentes involucrarnos en la realidad de nuestros pequeños, de conocer e investigar una situación para transformarla a favor de quienes más nos necesitan y requieren ser escuchados.

Para esto es necesario reconocer que la infancia es una etapa con necesidades distintas a otras y que por el hecho de ser seres humanos cuentan con una serie de derechos que los amparan en la actualidad y promueven su bienestar en el futuro.

Relevancia

El fin de esta investigación es concientizar a los docentes y padres de familia sobre las nefastas consecuencias del trabajo infantil a la par que incentivarlos a cultivar una cultura en la que se promueva la equidad y el goce absoluto de derechos para los niños, considerando su opinión que muchas veces es inútil ante los oídos de los adultos.

Otra de las razones que sostienen esta investigación está orientada a la creación de un espacio para que los niños y niñas del Jardín Mercedes Noboa cuenten sus experiencias de vida,

considerando que muchos de ellos podrían estar inmiscuidos en situaciones de trabajo infantil sin conocer sus derechos.

Y quizás la razón más relevante es coadyuvar para la generación de ambientes participativos, en las aulas de clase, a los que converjan educandos y educadores con el propósito de que se generen entornos de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas menores de 6 años, minimizando y finalmente desapareciendo el trabajo infantil.

OBJETIVOS

General

Comparar las representaciones sociales sobre trabajo infantil de los niños de primero de EGB del Jardín Infantil Mercedes Noboa en dos contextos socioeducativos diferentes en el año lectivo 2016-2017

Específicos

- a) Entender las representaciones sociales sobre trabajo infantil que se presentan en los alumnos de Primer Año de EGB del Jardín Mercedes Noboa durante el período lectivo 2016-2017
- b) Analizar la influencia del contexto socioeducativo de las niñas y niños en las representaciones sociales del trabajo infantil.
- c) Evaluar el nivel de conocimiento de derechos humanos de los niños dentro de la institución.

CAPÍTULO I

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SU FORMACIÓN EN LOS NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS DE EDAD.

1.1 Antecedentes

Para entender la Teoría de las Representaciones Sociales es necesario abordar algunos referentes históricos importantes. Lacolla (2005), en un artículo de la Revista de Investigación Educativa “ieRed”, nos habla de que las primeras referencias de la teoría de las representaciones sociales surgieron a través de Denisse Jodelet en 1986, quien a su vez indica que Serge Moscovici en el año de 1961 es quien describe la complejidad de un fenómeno llamado “representaciones sociales”, el cual fue determinado entre el juego de la ciencia y el juego del sentido común.

“La teoría de las representaciones sociales surgió a partir de un estudio realizado por Serge Moscovici sobre la difusión del psicoanálisis en la sociedad francesa, aparecido en 1961. Ha transcurrido desde entonces casi ya medio siglo, periodo en el que se ha desarrollado una prolífica empírica y observado diversos desarrollos teóricos interesantes” (Rodríguez Salazar & García Curiel, 2007, pág. 333)

Serge Moscovici, se basó en estudios anteriores que trataban de crear temáticas específicas para ser utilizadas como una manera de entender al individuo y a la sociedad, Martín Mora (2002) de la Universidad de Guadalajara, realiza una recopilación de las influencias para la formación de la Teoría de las Representaciones Sociales.

En primer lugar se encuentra la <<Psicología como ciencia experimental y como ciencia social>> o también llamada por algunos autores la <<Etnopsicología de Wilhelm Wundt>>, Wundt empieza por hacer una distinción entre la psicología social y la psicología experimental ya que a través de sus preocupaciones para darle lugar a la psicología experimental, encontró nuevas formas y modelos de explicar otros fenómenos inherentes a su laboratorio de psicología experimental, es por ello que según Parra y Soria (2011), Wundt

plantea la idea de desarrollar una metodología adecuada a cada proceso cognoscitivo del hombre; Wundt afirma que la acción humana trae consigo una comunicación que brinda bases a la vida social y por lo que buscó, mediante sus estudios, trazar una evolución de la mente del hombre como un ser consciente de la importancia del lenguaje en su vida social y producciones individuales.

Por otro lado tras las investigaciones de Wundt, George Mead inaugura a la psicología social con una fuerte influencia en la pedagogía relacionada a la corriente del pragmatismo, es decir una filosofía de acción, con la cual Jhon Dewey propuso que a través de esta se determine la relevancia de los estímulos del contexto delimitado de la misma acción. Según Mora (2002) el argumento básico de Mead es que en la interacción, la persona abarca a su espacio social teniendo como fondo a la misma sociedad, es decir que: puede comunicarse consigo mismo y por otro lado asegura que la comunicación crea la realidad.

Según Jodelet (1984), Durkheim elaboró el concepto de representación colectiva el cual afirma que las representaciones colectivas son componentes de los conocimientos, las creencias y normas de comportamiento que predominan en la experiencia social. Este concepto fue utilizado por Durkheim y sus seguidores para explicar el origen social de la psique humana, que tiene doble naturaleza: la estructura social de la conciencia se opone a la individual y estableció las diferencias entre las representaciones individuales y representaciones colectivas, por lo que a partir de este hecho Serge Moscovici lo convirtió en la mayor fuente de inspiración para la teoría de las representaciones sociales. El supuesto de Durkheim explica que lo colectivo no puede reducirse a lo individual, porque el pensamiento se visualiza a partir de la influencia de lo colectivo como los mitos, religión, creencias y demás productos culturales colectivos.

Según Jodelet (1984), el concepto de representación social aparece en el campo de la sociología, y a pesar de que los tres hitos anteriores marcaron la principal inspiración en los estudios de Moscovici, es esbozada en la psicología social, pero sin antes hacer una desviación a la psicología infantil de Jean Piaget. Es por eso que abordamos, además, otros estudios importantes que se relacionan directamente con las representaciones sociales:

- Estudio sobre las funciones mentales de las sociedades primitivas
- La Psicología de las masas y el análisis del yo de Freud.
- La representación del mundo en el niño de Jean Piaget

Según la página PsyMethods (2008), en cuanto al *estudio de las funciones mentales de las sociedades primitivas*, publicado en 1910, Levy-Bruhl, afirma que los hombres primitivos razonaban de un modo prelógico es decir que estaban influidos por ideas de tipo místico, siguiendo así una ley de participación por la cual las cosas pueden entenderse simultáneamente, como lo que son en sí mismas y como algo diferente. Según L. Lévy-Bruhl, la conciencia del hombre primitivo no difiere en el ámbito sensorial de la conciencia del hombre civilizado, sino que ve el mundo a través de representaciones colectivas; además discutió con la teoría psicológica del evolucionismo de Spencer, con las teorías de animismo y Wundt Boas y por otra parte, el psicoanálisis de Freud. En su trabajo, se analizó la realidad expresada del lenguaje mitológico y sostuvo que si la percepción de los seres y objetos naturales es místico, la idea de las personas surgían de un personaje mitológico, es decir, contiene un elemento místico, que abarca más que real, el contenido de una realidad social vista de otra manera. Así que lo que se percibe en esta representación, tener un sentido de parentesco con la realidad mística. Esto, según L. Lévy-Bruhl, es la clave para una adecuada comprensión de la mitología.

En cuanto a *la psicología de las masas y el análisis del yo*, podemos rescatar la importancia del psicoanálisis en cuanto a la presencia del otro integrado a la vida como sujeto, modelo, objeto adversario o auxiliar. Según Parra y Soria (2011) dentro de las representaciones sociales la psicología tiene importancia ya que es individual pero al mismo tiempo es de carácter social. Según Jorge Grippo (2014), la obra “Psicología de las masas y análisis del yo”, de 1921, Sigmund Freud sienta las bases para el desarrollo de disciplinas tales como la psicología social, la psicología política y otras. La obra defiende la idea de que, en las masas, las ideas más opuestas pueden coexistir sin molestarte mutuamente y sin que surja un conflicto por su contradicción lógica. Y el psicoanálisis ha demostrado que este mismo fenómeno se da en la vida anímica individual, en el niño y en el neurótico.

Uno de los principales textos que influenciaron los estudios de Moscovici fue “*La representación del mundo en el niño*” de Piaget en donde se analiza la especificidad de las representaciones a nivel psíquico y la importancia del lenguaje en el desarrollo de la inteligencia. De esta manera Moscovici, trata de entender los aspectos evolutivos y estructurales del pensamiento fuertemente influenciado en las ideas de Piaget. Dentro de la obra se analizan tres puntos importantes de las representaciones del niño: la noción del pensamiento, el realismo nominal y los sueños. Según Piaget (2001), es necesario que para el análisis se determinen tres etapas de acuerdo a las edades de los niños y a desarrollo del pensamiento.

La noción del pensamiento tiene sus características en cada etapa, por ejemplo, el niño de la primera etapa, la cual llega hasta los 6 años, ignora la especificidad del pensamiento y además existe un grado importante de la influencia de las expresiones adultas en cuanto al saber de lo que es la inteligencia, cerebro o espíritu. La primera etapa piensa con la boca, es decir que para el niño el pensamiento es idéntico a la voz, Piaget (2001), nos

habla de cómo el niño requiere de un objeto sobre el cual dará una opinión. La segunda etapa del pensamiento se presenta como una voz en la cabeza y toma una forma material (aire, bola, etc.). La tercera etapa, por otro lado, desmaterializa el pensamiento y se presenta como un fenómeno interior.

En cuanto al realismo nominal, el niño de la primera etapa relaciona el habla con el pensamiento es decir para el niño pensar es hablar, el nombre parece formar la esencia de las cosas, Piaget (2001) el niño adquiere realismo nominal a través de sus “centros de interés”, las repuestas mejoran lógicamente en relación a la etapa en la que se encuentren o a la edad.

Por último los sueños son un tema delicado que Piaget trató con mucho cuidado, a través de preguntas complementarias que no permitan la desviación a las pesadillas sino que trato de enfocarse en la representación que los niños tienen sobre los sueños, tomando en cuenta que el niño es realista porque ignora la interioridad del pensamiento y la existencia del sujeto. La explicación de lo que es el sueño supone el dualismo de lo interno y lo externo pero al mismo tiempo el dualismo del pensamiento y la materia; no se trata de buscar analogías entre el niño y el hombre primitivo, porque como pensaba Lévy-Bruhl, a partir de sus estudios sobre las sociedades primitivas, si bien el pensamiento del niño es diferente no es inferior ni menos importante; se trata de estudiar al niño en sí mismo. Según Piaget (2001), para este análisis se toman cuatro factores para las preguntas a los niños: el origen del sueño, lugar del sueño, órgano del sueño (¿con qué soñamos?) y el porqué de los sueños. Los anteriores temas tratados suponen tres variedades de realismo visto desde las etapas de los niños, dentro de la formación del pensamiento en concordancia con su lenguaje.

Los anteriores estudios permitieron a Moscovici la construcción de su sujeto epistémico el cual reproduce, construye y reconstruye el conocimiento del sentido común. (Villaroel, 2007).

A través de los antecedentes históricos podemos ver la evolución y las bases de la idea de Moscovici para plantear la teoría de las representaciones sociales, de esta manera al entrar netamente en el estudio de esta teoría podemos hacer una relación paralela con los supuestos de los demás autores quienes motivaron las investigaciones de Moscovici.

1.2 Definición de Representaciones Sociales

Según Jodelet (1984), antes de la construcción de la definición de representación social, hubo previamente nociones del fenómeno de representación social de varias formas, algunas más complejas que otras:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (Jodelet, La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría, 1984, pág. 473)

Del argumento de la misma autora abordaremos también que el acto de representar se constituye a través de cómo el sujeto se relaciona con un objeto, es decir que en este sentido la representación es el representante mental de algo: persona, objeto, acontecimiento, etc. La representación es cuando se tiene un contenido mental concreto de un acto del pensamiento, el cual restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano.

Según Parra y Soria (2011), para Moscovici una representación social es una elaboración a nivel cognitivo de un objeto social, con la finalidad de que un grupo pueda

comunicarse y actuar sobre él. Es un proceso donde los individuos juegan un papel activo y creador de sentido, permiten procesos humanos y constituyen resultados de otros procesos. (Jodelet, La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría, 1984)

Materán (2008), citando a Moscovici, nos habla que las representaciones sociales son sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios que no representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino son teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad. Permiten además a los seres humanos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; también permite la comunicación entre los miembros de una comunidad para clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo tanto individual como grupal. Angie Materán (2008), basándose en los estudios de autores como Jodelet y el mismo Moscovici, cree que las representaciones sociales son producidas por la experiencia en la vida cotidiana, por el sentido común, por ejemplo pueden elaborarse representaciones sociales por “*situaciones que afecten a las personas*”.

Jodelet define a las representaciones sociales como “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido teniendo otra visión práctica y concurrente a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Rodríguez Salazar & García Curiel, 2007, pág. 54).

Según Salazar y García (2007), la representación social es producto y acción. Producto porque se presenta como discursos de la realidad, siendo así un conjunto de creencias, valores y conocimientos que entre otros aspectos comparte un grupo de sujetos en función de su pertenencia a un determinado status social. Y acción por una apropiación de la realidad a través de un proceso mental pero en un contexto de producción colectiva. Según Villarreal (2007) también se refiere a un proceso de construcción de la realidad social a la que contribuye a configurar tanto al sujeto como al objeto que lo presenta.

Según Parra y Soria (2011), una representación social es una elaboración a nivel cognitivo de un objeto social por un grupo, con la finalidad de comunicarse y actuar, es decir es un proceso donde los individuos juegan un papel activo y creador de sentido. Las representaciones sociales se basan en sistemas de conciencia colectiva y en estas se pueden identificar opiniones, estereotipos, creencias, valores y normas con una carga actitudinal positiva o negativa, el conocer las representaciones sociales nos abren la posibilidad de acercarnos a la forma de ver el mundo de las personas.

Lacolla (2005), nos habla que para Moscovici (1986), la teoría de las representaciones sociales trata de explicar la diferencia entre el ideal de un pensamiento conforme a la ciencia, y la realidad del pensamiento del mundo social (sentido común). La representación social comprende una gama amplia de fenómenos, nos permite dar significado a los hechos, es también para Lacolla (2005), “concepto que designa una forma de conocimiento específico (sentido común), cuyos contenidos se manifiestan en el modo de actuar en general, socialmente caracterizados, por lo tanto designa una forma de pensamiento social.” (Lacolla, 2005, pág. 9).

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social y se configuran a partir del fondo cultural ya que es la relación entre el individuo con las cosas y los demás hombres. Las representaciones sociales abren la posibilidad de descubrir en el seno de las culturas actuales, las visiones del mundo de la mujer y el hombre común y las mismas que tienen una orientación precisa en los comportamientos y en la comunicación entre los individuos. (Villaroel, 2007)

Robert Farr (Mora, 2002), señala que las representaciones sociales aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o por temas que son de interés para quienes

tienen el poder de los medios en sus manos, las representaciones sociales pueden hacer que lo extraño resulte familiar y que lo invisible se vuelva perceptible.

Para Cardelli (2008) las representaciones sociales a modo de conclusión son entonces sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material. Se originan en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales.

De los puntos de vista de los autores antes citados podemos concluir que las representaciones sociales son formas del pensamiento del individuo que dan a conocer las construcciones y reconstrucciones que tiene el sentido común, lo que permite la elaboración de los comportamientos y las relaciones entre el sujeto con el objeto y con los demás individuos, las mismas que están ligadas al entorno cultural y a la comunicación entre grupos, es decir que a través de ellas podemos acercarnos al conocimiento de la realidad desde las maneras de ver el mundo de las personas, como un lente con el que se mira la realidad.

1.3 Características, Funciones y elementos de las representaciones sociales

1.3.1 Características

- Se originan en la vida diaria, en el curso de las interacciones con las demás personas.
- Guían las acciones de las personas y son instrumento para comprender la realidad.
- Son imágenes condensadas y contienen una gran cantidad de significados.
- Las colectividades comparten modelos que se propagan. (Cardelli, 2008).
- Tienen una lógica y un lenguaje propio.

- Es una forma de pensamiento social (Jodelet, 1986).
- Siempre la representación es en base a un objeto, es decir que representar significa volver presente algo ausente a nivel mental.
- Tienen un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
- Tienen un carácter constructivo.
- Tienen un carácter autónomo y creativo (Gunter, s/f).
- El lenguaje y la comunicación son mecanismos esenciales para la creación de modelos.
- Tiene aspectos figurativos, donde el conocimiento, al ser aprehendido, es transformado en imagen pero también en aspectos simbólicos donde adquiere un sentido y un significado para uno mismo y para la colectividad. (Gunter, s/f).
- Es una elaboración con carácter personal y grupal de la realidad, donde el sujeto y la realidad participan activamente de la construcción y apropiación del conocimiento.
- Tiene un aspecto afectivo (componente inseparable del conocimiento).

En este sentido podemos decir que las representaciones sociales están fundamentadas en el modo de vida de una sociedad y son modificadas a nivel personal y social dependiendo de las experiencias y los aprendizajes. Estas características nos permiten comprender por qué las representaciones sociales difieren entre un contexto y otro, por ejemplo en el caso de los niños y niñas la construcción de sus representaciones sociales va a depender de dos contextos fundamentales que son la casa y la escuela.

1.3.2 Funciones

- Establecer un orden que permita a los individuos dominar su mundo material y social a través de la orientación en el mismo.
- Posibilitar la comunicación entre individuos de una misma comunidad con el fin de proporcionar un código que les permita un intercambio social y para nombrar y clasificar ambigüedades del mundo. (Mora, 2002, pág. 7).
- Mantiene la identidad social (Gunter, s/f).
- Intervienen directamente en la definición de la finalidad de una determinada situación, determinando el tipo de relaciones apropiadas para el sujeto (Cardelli, 2008).
- Permiten explicar un comportamiento o punto de vista.
- Permiten hacer presente un fenómeno o realidad social a través de imágenes que sustituyen esa realidad.
- Suponen una guía comportamental, un marco de referencia para las acciones de los sujetos.
- Permiten relacionar un contenido a una categoría o un código, para que de esta manera sea fácil procesar la información, analizar y tomar decisiones.

1.3.3. Elementos de las representaciones sociales

Según varios autores las representaciones sociales contienen elementos fundamentales, los cuales son descritos y analizados con mayor claridad por Denise Jodelet (1986).

Contenido o Información

Toda representación social tiene un contenido que está constituido por un conjunto de informaciones, nociones y conocimientos referentes a un objeto social. Este contenido está asociado a imágenes (sentido figurativo), es decir que el individuo es capaz de hacer

abstracto lo material en un proceso mental; el lenguaje tiene un papel fundamental el cual da significado al conocimiento en procesos de socialización (dimensión simbólica); y por ultimo este contenido tendrá una valoración positiva o negativa por parte del individuo con relación a este objeto social (dimensión afectiva).

Los contenidos provienen de diferentes fuentes: la ciencia como la principal fuente para las representaciones sociales, sin embargo existen fuentes como los sistemas ideológicos y culturales; además de las experiencias, afectos y condiciones culturales de los sujetos.

Objeto

Las representaciones sociales siempre tienen que ver como un objeto social, que forma el elemento central de las mismas. El objeto siempre va a estar dirigido hacia algo, una serie de significados relacionados en torno a una situación, un hecho, un personaje, un concepto, etc.

Sujeto

La representación social siempre proviene de un sujeto ya sea un individuo, familia, grupo, clase, etc. El sujeto es quien percibe el objeto social y elabora sobre el mismo los contenidos, estas representaciones sociales se configuran de acuerdo a la relación entre sujetos, sean individuos o grupos sociales y que son transmitidas en los procesos conversacionales.

1.4 Formación de las representaciones sociales en el niño de 5 a 6 años de edad

1.4.1 Características del niño de 5 a 6 años de edad

Los niños suelen progresar de una etapa del desarrollo a la siguiente en una secuencia natural y predecible. Pero cada niño crece y adquiere habilidades a su propio ritmo.

a) Área Psicomotriz

El término *psicomotricidad* se deriva de psiquis- mente y motriz- movimiento. Hace referencia a aquellas actividades motoras que el ser humano es capaz de realizar de acuerdo a la madurez del sistema nervioso. La psicomotricidad se ocupa de la interacción que se establece entre el conocimiento, la emoción, el movimiento para el desarrollo de la persona, de su corporeidad y de su capacidad para expresarse y relacionarse en el mundo que lo rodea.

Una definición consensuada en el primer Congreso Europeo de Psicomotricistas en Alemania (1996) ha llegado a la siguiente formulación:

«Basado en una visión global de la persona, el término *psicomotricidad* integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial»

Es así que la psicomotricidad desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad así como también en los ámbitos educativo y social.

Al hablar de niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad, es necesario comprender que en esta etapa se experimentan nuevas sensaciones, emociones, simbolismos, construcciones y formas de relacionarse con los otros que son fundamentadas en la psicomotricidad, es aquí donde se hace evidente la importancia de orientar y estimular el área psicomotriz.

La psicomotricidad, dirigida por docentes idóneos, conlleva a que niños y niñas, inicien procesos autónomos en sus acciones. Según las investigaciones realizadas por (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2005) y publicadas en su libro “Psicología del Desarrollo- De la Infancia a la Adolescencia”, entre los 3 y 6 años los niños y niñas experimentan un rápido

crecimiento, razón por la cual a los 5 años ya tienen desarrollados los músculos abdominales que contraen su estómago, se alargan su tronco, y sus extremidades superiores e inferiores, es decir, su cuerpo va adquiriendo proporcionalmente las características del cuerpo de un adulto.

El tamaño grande de la cabeza se va adaptado poco a poco a la nueva estatura, mientras los demás procesos de crecimiento se van desarrollando de diferente manera en niños y niñas, tanto en su crecimiento cuanto en su musculatura y peso.

Sin embargo, por norma general, niños y niñas suelen crecer de 5 a 7.5 cm. por año durante la niñez temprana (0 a 3 años de edad) y suben de 1.800 a 2.400 kg anualmente, evidenciándose una ligera ventaja de crecimiento y peso en los niños.

Esta es la edad caracterizada por el crecimiento acelerado e integral de músculos, cartílagos y huesos que vuelven a los niños y niñas más fuertes y firmes. Todos estos cambios son controlados por el cerebro y el sistema nervioso, en maduración, que a su vez estimulan sus actividades motoras.

La motricidad y la resistencia física de los niños y niñas entre 5 y 6 años de edad dependen básicamente de la mayor capacidad de sus sistemas respiratorio y circulatorio mientras que su salud en general es mantenida por su sistema inmunológico, en desarrollo.

A diferencia de los niños más pequeños, los de 5 a 6 de edad mal alimentados, tienen tendencia al sobrepeso, factor por demás incidente en la falta de actividad e inclusive en la alteración del sueño, afectando incluso en su motricidad.

- ***Motricidad Gruesa***

Según (Jaramillo, 2011), la motricidad gruesa es “la capacidad del hombre y los animales de generar movimiento por sí mismos con una adecuada coordinación y sincronización entre todas las estructuras que intervienen en el movimiento (sistema nervioso, órganos de los sentidos, sistema músculo esquelético).

Según (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2005) la motricidad gruesa también se desarrolla de manera paulatina y acorde con la edad de cada persona. Es así que los niños entre 5 y 6 años de edad experimentan grandes avances en sus habilidades motoras gruesas, tales como correr y saltar gracias a sus músculos que en esta etapa son más largos y fuertes. Además por las características mencionadas, pueden jugar haciendo giros, arrancando y deteniéndose de manera eficaz, saltar hasta 80 cm., recorrer a brincos de 4 a 5 metros e incluso ya están con la capacidad motriz de aprender a usar patines de ruedas.

Cabe hacer hincapié en que todas las habilidades motoras de la infancia surgen en la niñez temprana, incluidas las etapas de los primeros pasos, que los conducen a llevar a cabo más actividades acordes a los cambios de sus cuerpos. Dichos cambios permiten a niños y niñas la integración de sus habilidades nuevas con las que les antecedieron a través del denominado “sistema de acción” impulsándolos a ejecutar actividades cada vez más complejas, características de su nueva edad.

Cuando inician los cinco años de edad los niños y niñas alternan mejor sus piernas para subir o bajar escaleras, empiezan a correr cabalgando, saltar, etc., sin embargo solo a partir de los 6 años van perfeccionando estas actividades.

Todas las facultades motoras gruesas adquiridas hasta los 6 años de edad se convierten en la base para poder realizar cualquier tipo de deporte, es por eso que docentes y padres deben

procurarse, cuidando la ergonomía y seguridad de los niños durante el juego libre y también mediante actividades acordes a su nivel de maduración. También corresponde a docentes y padres ayudarlos a cumplir sus nuevas aptitudes motoras como trepar, saltar, jugar con pelotas e incluso proporcionarles herramientas o juguetes apropiados.

El desarrollo de la motricidad gruesa implica, además, un acompañamiento y de ser posible un entrenamiento con calidez cuando los niños y niñas precisen ayuda. Como sostiene (Jaramillo, 2011), lo importante es que lo hagan con supervisión, no con sobreprotección.

Según la Revista virtual Bebés (2015) es a partir de esta edad que los niños adquieren mayor agilidad y logran una mayor coordinación motora, les gusta moverse de un lado a otro, jugar con niños de su edad, correr y saltar sin problemas, voluntad para hacerlo todo por sí mismo, ir en bicicleta, etc. Por eso es importante aprovechar esta etapa para motivarlo y que vaya descubriendo sus aptitudes, gustos y talentos.

Jaramillo (2011), menciona que si el individuo no desarrolla secuencialmente la motricidad en las partes gruesas del cuerpo durante los seis primeros años de vida presentará problemas de percepción, equilibrio y coordinación, dificultad para practicar deportes, entre otras. Y también podrían presentarse dificultades en las habilidades motoras finas como escribir, colorear, cortar, ensartar, etc.

- ***Motricidad Fina.***

La Motricidad fina se relaciona con las habilidades físicas que involucran los músculos pequeños de manos y brazos, actividades viso-motoras y óculo-manuales así como también la coordinación ojo-mano.

Según Papalia y otras autoras (2005) en la edad de 5 a 6 años intervienen con más intensidad que en años anteriores, los músculos pequeños, se tornan evidentes las facultades manipulativas como las que se ponen de manifiesto en la coordinación ojo-mano, en abotonarse la ropa y en dibujar, acciones que a su vez permiten visualizar el uso de sus manos derecha o izquierda. A partir de los 5 años de edad los niños y niñas pueden vestirse sin mucha ayuda, dibujar una persona de manera más elaborada de la que lo hacían en edades anteriores e incluso copiar un dibujo sencillo hecho por otra persona.

Según un estudio pionero de Rhoda Kellogg en 1970, luego de examinar alrededor de un millón de dibujos de niños menores de 6 años, de varias culturas concluyó que: “las etapas del dibujo temprano reflejan la maduración del cerebro, así como de los músculos”

Esta autora sostiene que los niños y niñas, salvo casos excepcionales, ingresan a la etapa pictórica a partir de los 5 años de edad con dibujos que en primera instancia sugieren personas o cosas de la vida real que poco a poco se van haciendo más definidos.

Docentes y padres de familia pueden apoyar la temprana creatividad de los niños y niñas de entre 5 a 6 años de edad, permitiéndoles pintar lo que deseen, sin imponer sugerencias ni parámetros.

Las etapas de la producción artística según Kellogg inician con los garabatos y van desarrollándose con las formas y el diseño hasta llegar a la etapa pictórica. Sin embargo, según Wadsworth (1989) al citar a Piaget afirma que los niños y niñas de 5-6 años aún pintan lo que imaginan y no lo que ven.

En la fase de representación llega la inmovilidad del cuerpo, es decir, se para la emoción y el niño se adentra en un nivel superior de simbolización. Para ello, el niño usa materiales que le permiten retomar las imágenes mentales construidas en la actividad motora y

expresarlas por medio del dibujo o de la construcción. Así, en esta fase “el niño deja de ser actor para convertirse en espectador de sí mismo.

En esta fase se debe estimular la creatividad del niño puesto que a partir del dibujo, la construcción o la actividad plástica, parará el cuerpo y estará concentrado, inmerso en su producción. Según la edad, se pueden abrir diferentes espacios de representación, dejando así libertad a los niños para escoger. Aun así, se debe procurar que todos accedan a las diferentes opciones para que no se limiten en su desarrollo.

Estas representaciones que los niños hacen irán evolucionando con el paso de las sesiones, de manera que los pequeños accederán autónomamente a conocimientos de lógica-matemática como son la perspectiva, el volumen, la forma, el tamaño, la altura, etc. Es muy importante que se ayude a los niños a hablar de su obra, sin ir más allá de interpretarla. Poner palabras les ayudará a alcanzar la descentración.

b) Área Social

“Piaget sostiene que la base del intercambio social es la reciprocidad de las actitudes y los valores entre el niño y otras personas” (Wadsworth, 1989)

En su teoría sobre el desarrollo, Piaget, caracteriza la aparición de la reciprocidad de los sentimientos y particularmente del lenguaje hablado como aspectos decisivos en el área social de los niños y niñas. Precisamente entre los 5 y 6 años de edad comienzan a evidenciarse los primeros sentimientos sociales, es aquí cuando niños y niñas manifiestan cierta independencia, superando incluso la ansiedad de la separación de su padres y madres gracias a su crecimiento físico, emocional, afectivo y cognoscitivo.

Las relaciones con los demás a esta edad se manifiestan mediante el lenguaje, ya sea con sus pares o con los adultos que lo rodean pudiendo mantener una animada conversación con conocidos y desconocidos.

Sin embargo, es imprescindible conducir sus nuevas cualidades comunicativas y sociales, explicándoles, sin generar miedos, la precaución que debe tener con los desconocidos o extraños, Es decir, enseñarles a ser cautelosos y precavidos por su propio bienestar.

Es una etapa de preguntas que surgen durante situaciones y experiencias por las que los niños atraviesan, es por eso que los adultos deben estar preparados para dar respuestas satisfactorias y sinceras a las inquietudes de los niños. Esto implica decir aquello que los niños necesitan saber de acuerdo a su madurez cronológica, emocional y afectiva.

En esta etapa se comienzan a instaurar las primeras nociones acerca de la responsabilidad, la justicia y los valores sociales por lo que el niño empieza a comportarse de manera más respetuosa con los demás, aprende a esperar su turno y es amable con las personas que lo rodean. (Wadsworth, 1989)

Otro cambio trascendental que tiene lugar a esta edad, es el hecho de que el niño comienza a relacionarse con personas de su propio género como consecuencia de la formación de su identidad sexual. Es probable que antes el niño tuviese una preferencia muy marcada por las mujeres (madre, abuela) y las niñas por los varones (padre, abuelo), pero ahora comienzan a identificarse con su sexo y disfrutan más estableciendo relaciones con personas de su mismo género.

Además el niño también experimenta su entrada al grupo social. Es decir, hasta ese momento jugaba solo o con algún amigo en especial, pero ahora se insertará en un grupo de

niños de su misma edad, cuyo juego se basa en seguir ciertas reglas puestas por sí mismos o juegos de reglas aprendidos que no son muy complejos.

Por eso los juegos sociales, sobre todo el juego de roles, viven una verdadera explosión. A través de este tipo de juegos el niño descubre su lugar en el mundo, se adentra en el universo de los adultos y desarrolla sus habilidades sociales. (Revista Virtual Para Bebés, 2015)

Es importante estimular el área afectiva mediante actividades que permitan al niño participar de espacios comunes de juego dirigidos a la música, pintura, danza, etc. La danza por ejemplo, constituye una destreza importante en los niños y niñas de 5 y 6 años de edad pues optimizan sus condiciones físicas las que los conducen a cultivar una vida activa en equipo. Físicamente el baile incrementa la flexibilidad, balance y postura, por ende adquieren una mejor coordinación de movimientos en pareja o en grupo. Activándose en todos una buena salud cardiovascular. Estas actividades se toman en cuenta dentro del currículo de Educación Inicial de nuestro país, como también se pueden realizar como extracurriculares.

- ***Área afectiva (emocional)***

El cambio más evidente que experimentan los niños de 5 a 6 años de edad en el área emocional es que se reconocen a sí mismos como niños con mayor independencia para realizar varias actividades y ya no como bebés. Tienden a buscar su propio espacio sobre todo en la casa.

Gracias a que en esta etapa los afectos tienen más duración que los objetos que los producen, se pone de manifiesto una nueva capacidad en los menores: sus sentimientos

interpersonales, mediante los cuales demuestran sus preferencias o aversiones cuando ya recuerdan el pasado y toman en cuenta el presente.

La representación permite a los párvulos la creación de imágenes de las experiencias, incluidas las afectivas, y de esta manera logran expresar sus sentimientos, mismos que junto al lenguaje adquieren estabilidad y duración. Paulatinamente se fortalecen los sentimientos con la valoración que los niños y niñas den a la otra persona y de acuerdo a sus experiencias positivas y negativas previas.

La principal característica que guía el desarrollo afectivo del niño de 5 años es el hecho de que ya es capaz de expresar y regular sus emociones delante de los demás, algo que hasta hace poco le resultaba muy difícil.

Esto no significa que pueda expresar verbalmente todo lo que siente, pero puede decidir sobre sus expresiones emocionales. Por ejemplo, puede controlar las ganas de llorar cuando está delante de un desconocido y esconder su insatisfacción cuando el regalo que ha recibido no le ha gustado, mostrándose amable y agradecido.

Sin embargo, cuando el niño se siente cómodo, continuará expresando las emociones tal y como las vive, por lo que los adultos aún deberán soportar cambios de humor y enfados. Estos momentos son cruciales para contribuir en el desarrollo de su Inteligencia Emocional, la misma que influye en el manejo de las emociones y en la capacidad para adaptarse y desenvolverse en la sociedad.

No obstante, lo más interesante de esta etapa es que el egocentrismo irá dando paso a una mayor sensibilidad ante los demás. El niño será capaz de ponerse en el lugar de los otros, de comprender que existen diversos puntos de vista, respetarlos, e incluso puede que

hasta llegue a comprender y aceptar una perspectiva diferente de la suya. Empiezan a desarrollar la verdadera empatía.

Según la Enciclopedia virtual (Healthwise, 2016) estas son algunas de las características que presentan los niños de entre 5 y 6 años de edad:

Tabla 1: Desarrollo Psicomotriz y Desarrollo social-afectivo

ÁREA PSICOMOTRIZ	ÁREA SOCIAL Y AFECTIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Pueden controlar sus músculos grandes. • Suelen tener buen equilibrio y les gusta correr, brincar, andar a los saltos y otras formas de juego físico. • Pueden atrapar una pelota. • Saltan con un o dos pies con gran facilidad. • Dibujan una persona con al menos 8 partes. También pueden copiar formas diferentes y les gusta hacer diseños. • Pueden dibujar su nombre. • Se visten solos, aunque todavía pueden necesitar algo de ayuda con botones o cordones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continúan teniendo miedos típicos (monstruos, secuestradores, animales, etc.) • Los padres son su principal fuente de compañía y afecto. Sin embargo, comienzan a satisfacer más de estas necesidades con amigos y maestros. • Incluyen en sus juegos mucha fantasía e imaginación. • A menudo quieren ser el "niño grande" • Generalmente prefieren jugar con amigos del mismo sexo. • Comienzan a entender los sentimientos de otros, pero todavía se concentran más en sí mismos.

<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutan de los deportes y actividades grupales que involucran movimiento y contacto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan su sentido del humor. Pueden gustarles chistes sencillos.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Enciclopedia virtual Healthwise (2016)

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

c) Área cognitiva

Piaget divide el desarrollo cognitivo en diferentes períodos: Sensoriomotriz (0-2 años de edad), Pre-operacional (2-6 años de edad), Operaciones Concretas (7-11 años de edad), Operaciones Formales (12 años en adelante). (Wadsworth, 1989).

En esta ocasión vamos a considerar el periodo pre-operacional, el mismo en donde el pensamiento del niño adquiere las siguientes características: egocentrismo, atadura perceptual, atención a estados, pensamiento simbólico y pensamiento intuitivo (Sayago, 2014). Según Codemarin (1995), el pensamiento del niño en esta etapa vive una transición entre la etapa sensomotora y la etapa de operaciones concretas, esta transición se va configurando en base al desarrollo de operaciones concretas. La noción de conservación se logra en momentos diferentes según sea su contenido: primero de sustancia, luego de peso y más tarde de volumen.

Las capacidades cognitivas le van a permitir al niño acercarse y adaptarse al mundo que lo rodea, en donde influyen las explicaciones que le dan los adultos y sus propias experiencias. Dentro del desarrollo cognitivo es importante que tomemos en cuenta que el lenguaje es el principal instrumento para evidenciar sus procesos mentales, además que es una herramienta de la comunicación.

Según Isabel Muñoz (2011), a esta edad el niño posee una base amplia de conceptos que son las ideas mentales de las cosas, esto posibilita la comunicación; la curiosidad por conocer el mundo le lleva a buscar respuestas concretas sobre la realidad en la que vive.

Una característica importante en esta edad, es que los niños adquieren la función simbólica, según Condemarin (1995) existe un aumento en la interiorización de símbolos y una progresiva diferenciación entre significantes (palabras, imágenes) y significados (aquellos objetos o acontecimientos a que se refieren las palabras o imágenes). “De ahí que Piaget afirma que los primeros significantes no son signos lingüísticos sino acciones interiorizadas, producto de experiencias personales” (Condemarin, Chadwick, & Milicic, 1995, pág. 357).

- *Área del lenguaje*

Según Condemarín y otras autoras (1995), el niño logra todo el dominio de su lenguaje alrededor de los cinco años de edad, el mismo que es influenciado por sus círculos cercanos y empleados en su núcleo familiar y su subcultura.

Recordemos que el lenguaje articulado está fundamentalmente constituido por un sistema de sonidos que se combinan entre sí, pero que además consideramos importantes dentro de esta etapa la expresión gráfica, gestual y mímica.

Piaget (1926) citado por Condemarín (1995), relaciona el desarrollo del lenguaje con los procesos lógicos y de razonamiento del niño y se reflejan en el uso del lenguaje. Durante esta etapa distinguimos claramente que el niño ha transitado de un lenguaje egocéntrico a un lenguaje socializado, por lo que describiremos los dos tipos que Piaget describe a partir de sus investigaciones.

El lenguaje egocéntrico se puede dividir en tres categorías: la primera es la repetición en donde los niños repiten silabas por placer; la segunda en donde el niño dice en voz alta sus pensamientos sin dirigirlos a otro interlocutor y la tercera o también llamada monólogo dual en donde dos o más niños están monologando simultáneamente. Las tres categorías anteriores resultan un tipo de conducta verbal, pero sin embargo no es la de transmitir y recibir información, pero son parte del proceso en donde el niño se integra al ambiente, y es prerequisite al proceso de aprendizaje que conduce al niño a ponerse en el punto de vista del interlocutor.

Por otro lado tenemos la etapa del lenguaje socializado adquirido por a los 5 a 6 años, pero se pueden encontrar en proceso dentro de las siguientes categorías:

- Información adaptada: el niño en esta categoría realiza un intercambio de ideas con los otros informando algo o intentando influenciar su conducta.
- Crítica: aquí se incluyen las observaciones en relación a las acciones del otro, estas observaciones son más afectivas, con tendencia a reafirmar la superioridad del yo.
- Órdenes: existe una relación por encima del otro a través de órdenes, peticiones y amenazas.
- Las preguntas: esta categoría pone en mayor evidencia el lenguaje socializado ya que las preguntas entre ellos no aguardan una respuesta, surgen conversaciones a partir de informaciones y preguntas.
- Respuestas: se relacionan con una información adaptativa frente a preguntas propiamente emitidas.

Según Isabel Muñoz (2011) a los 6 años tiene ya un vocabulario muy amplio (de alrededor de 2.500 palabras). Su lenguaje es totalmente comprensible, con un dominio completo del repertorio fonético.

Según Iván Zurita (2012) el desarrollo del lenguaje comprensivo es paralelo al lenguaje expresivo, ya que podemos comprobar como los párvulos son capaces de identificar un mayor número de acciones complejas en una imagen. Del mismo modo, puede encontrar varias semejanzas y diferencias entre dos elementos; los menores son capaces de contestar a preguntas relacionadas con acciones de personas cercanas y también a preguntas relacionadas con acciones de profesiones conocidas o actividades sociales, e incluso llegar a identificar absurdos en textos cortos y sencillos.

1.4.2 Representaciones sociales en el niño de 5 a 6 años

Piaget en sus investigaciones del desarrollo infantil divide al desarrollo cognitivo de las personas en diferentes etapas, en esta ocasión enfocaremos nuestro análisis en la etapa del pensamiento pre operativo, la misma que va desde los 2 años de edad hasta los 7 años. El niño es cada vez más capaz de representarse y empieza a normar su conducta a través de influencias contextuales.

Durante esta etapa hay varios tipos de representación significativa, que van en orden de aparición, estos tipos de representación surgen de la siguiente manera: la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, la fantasía mental, y el lenguaje en todas sus dimensiones.

”Todos estos tipos de representación surgen aproximadamente en el sentido que se utiliza algo distinto a los objetos y los fenómenos o acontecimientos (significante) para

representarse objetos y fenómenos o acontecimientos (significado)” (Wadsworth, 1989, pág. 63).

En la construcción del conocimiento social, el papel del lenguaje hablado consiste en proporcionar un medio de comunicación eficaz entre el niño y los demás, esto permite que la experiencia social sea más accesible para el niño. Pese a que el egocentrismo es una característica al inicio de esta etapa, la adquisición del conocimiento social, es un aspecto cognoscitivo del desarrollo social, es decir que cada niño construye su conocimiento social al relacionarse con los adultos y con otros niños. (Wadsworth, 1989).

Conforme el desarrollo continúa, el egocentrismo va menguando, aunque es una característica necesaria, en cierto sentido limita el desarrollo de estructuras intelectuales, es decir que según Wadsworth (1989) nunca llevan al niño a cuestionar sus pensamientos o a confirmar sus conceptos.

“Gracias a la capacidad simbólica, es capaz de abarcar simultáneamente diferentes situaciones. Tiende al conocimiento como tal de la acción. Actúa de manera mediada sobre la realidad y se libera espacial y temporalmente. Al ser una inteligencia de representación de la realidad, puede volverse socializada y compartida gracias sobre todo al sistema social codificado de signos lingüísticos” (Sayago, 2014).

El niño puede dar su concepto sobre un objeto presentado, este concepto sufre transformaciones a partir de sus experiencias y de su relación con los adultos en la medida que el adulto mantenga un tipo de conducta frente al objeto. Sayago (2014), sugiere que la única forma de construir la realidad en el conocimiento del ser humano es mediante la interacción social. La relación con el entorno y la sociedad determinan que para algunos seres humanos la realidad y la percepción de los fenómenos sociales sea distinta a la de otros.

El estudio de las representaciones sociales y desarrollo integral del niño, corresponden a formas de generar participación de los menores en la sociedad desde el sustento científico. Existen diferentes realidades y escenarios en donde las niñas y niños pueden participar, por ejemplo, la escuela y el hogar. Desde esta perspectiva queremos abordar al trabajo infantil como objeto de nuestra investigación y que además constituye un tema de discusión en el mundo y por el cual a nivel internacional y nacional se han pensado estrategias de erradicación y defensa de los derechos fundamentales del niño.

CAPÍTULO II:

Marco institucional y jurídico del trabajo infantil e infancia dentro de la comunidad internacional y en el Ecuador

Es importante que a partir de la realidad nacional e internacional, comprendamos el contexto jurídico y acciones institucionales que se llevan a cabo para erradicar el trabajo infantil. Dentro de este capítulo trataremos de identificar conceptos, normas y acciones que tienen los diferentes organismos para tratar el tema de la explotación y la garantía de derechos de los menores.

2.1 TRABAJO INFANTIL

El trabajo infantil se ha convertido en una problemática en el mundo entero y por el cual muchas organizaciones a nivel mundial se esfuerzan para enfrentarlo con los mecanismos necesarios. El trabajo infantil es un fenómeno que ha sido eje de discusión importante en todo el mundo, el mismo que infiere en el desarrollo social y económico de cualquier país. El trabajo infantil afecta al adecuado desarrollo de los niños, inmiscuyéndolos en condiciones impropias para su edad y alejándolos del entorno escolar, familiar y social propios para su evolución física y psicológica. Este fenómeno según Lety Bohórquez (2013) amenaza el bienestar generacional de la sociedad, ya que reproduce la pobreza y es un detonante de la exclusión social.

2.1.1 CONCEPTOS

2.1.1.1 OIT

El concepto de trabajo infantil viene dado como una actividad que atenta contra el derecho de los niños, la OIT se refiere a trabajo infantil como:

Trabajo o actividad, que es física, mental, social o moralmente perjudicial o dañina para el niño o niña; que interfiere en su escolarización privándole de la oportunidad de ir a la escuela, obligándole a abandonar prematuramente las aulas, o exigiendo que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado. (Organización Internacional del Trabajo , 2004, pág. 11).

La Declaración relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de 1998 contiene convenios fundamentales pertinentes al principio de la abolición efectiva del trabajo infantil, el cual implica: "...que todos los niños de uno u otro sexo, han de tener la oportunidad de desarrollar todas sus facultades físicas y mentales. Se pretende con ello acabar con todas las formas de trabajo infantil que pongan en peligro su educación y su desarrollo" (Organización Internacional del Trabajo, 2003, pág. 46).

El trabajo infantil es todo aquel que priva a los de su niñez, su potencial y su dignidad, y es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico (Coto, 2012). Además Coto (2012), citando a la OIT hace referencia a varias características en relación con el concepto de trabajo infantil las cuales son: es peligroso y perjudicial para el bienestar físico, mental o moral del niño; infiere con su escolarización ya que les priva de la posibilidad de asistir regularmente a clases, obligándolos a abandonar la escuela o a su vez a combinar la escuela con trabajo pesado que consume la mayoría de su tiempo.

La Organización Internacional del Trabajo, OIT (2009), también define como trabajo infantil toda actividad económica realizada por menores, por debajo de la edad mínima requerida por la legislación nacional vigente de un país para incorporarse a un empleo, o por menores de 18 años, y que interfiera con su escolarización, se realice en ambientes peligrosos, o se lleve a cabo en condiciones que afecten a su desarrollo psicológico, físico, social y moral, inmediato o futuro.

Según Lety Bohórquez (2013) de acuerdo con la información de la OIT (2009) para el 2008, la población de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 ascendía a 1.586 millones, de los cuales 306 millones se encontraban realizando algún trabajo, admitido o no.

El informe de Tendencias Mundiales del trabajo infantil entre el 2008 y 2012 muestra que a nivel mundial en el 2012 el número de niños, entre los 5 y 14 años de edad, que trabajan es de 167.956. De este número de niños encontramos que 73.072 son niños entre los 5 a 11 años de edad. Las cifras demuestran que el 50,3% de la población que trabaja son niñas y el 49,7% son niños.

En 2002, la OIT instituyó el primer Día Mundial Contra el Trabajo Infantil como forma de poner de manifiesto la gravísima situación de los niños víctimas de esta realidad. La información y la comunicación son elementos claves para llamar la atención de los gobiernos, la sociedad civil, las familias, los docentes, y los medios de comunicación, y promover acciones para la prevención y erradicación del trabajo infantil. (ONU, 2007)

Siendo la OIT la mayor organización a nivel mundial encargada en temas de Trabajo, como su nombre lo indica, es importante que enfrente el problema del trabajo infantil, ya que no solo no permite el desarrollo de los países, sino que además envuelve a los niños y niñas en un círculo difícil de romper, limitando su normal desarrollo y atentando sus derechos, a partir de este concepto la OIT plantea políticas importantes a nivel mundial, además de tratados y acciones en pro de la niñez, de ahí que hay un programa específico para tratamiento de esta problemática.

2.1.1.2 ONU

Según la ONU (2007) el término trabajo infantil se refiere a cualquier trabajo que es física, mental, social o moralmente perjudicial para el niño, afecta su escolaridad y le impide jugar. Muchos niños no reciben alimentación ni cuidados apropiados.

Gobierno, empleadores y trabajadores, acordaron incorporar como prioridad del Programa de Trabajo Decente por País 2012-2015 “promover el efectivo cumplimiento

de los derechos y principios fundamentales en el trabajo, con especial atención a la prevención y erradicación del trabajo infantil y el trabajo forzoso”.

2.1.1.3 UNESCO

“El término “trabajo infantil” suele ser definido como el trabajo que priva a los niños, niñas o adolescentes de su infancia, su potencial y su dignidad, y que es nocivo para su desarrollo físico y mental. (UNESCO, 2009, pág. 25).

Se refiere al trabajo que:

- Es física, mental, social o moralmente perjudicial o dañino para el niño
- Interfiere en su escolarización
- Privándolo de la oportunidad de ir a la escuela;
- Obligándolo a abandonar prematuramente las aulas, o
- Exigiendo que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado” (UNESCO, 2009, pág. 25).

El trabajo infantil atenta contra los niños en sus derechos fundamentales, incluyendo el derecho a la niñez. La extendida realidad del trabajo infantil refleja un amplio rango de fallas en la forma como los adultos cumplen sus obligaciones con los niños. Es necesario actuar contra los problemas del trabajo infantil porque la prosperidad, el crecimiento y la competitividad mundial están ligados al desarrollo de las capacidades humanas, y los niños

que viven atrapados en el trabajo infantil están completamente fuera de la inversión en recursos humanos que cada país tiene que hacer para ofrecer un futuro sustentable a sus ciudadanos.

Tabla 2: Cifras de Trabajo Infantil a Nivel Mundial

Trabajo Infantil	
El 20,8 % del total de niños del mundo, de entre 10 y 14 años, trabajan:	
87,5 millones = 70,4%	Asia
30,5 millones = 24,6%	África Subsahariana
6,2 millones = 5,2%	América Latina

Fuente: (UNESCO, 2009, pág. 27)

En la tabla número 2 encontramos cifras del año 2008 del trabajo infantil a nivel mundial, sin embargo solo son cifras de niños entre los 10 y 14 años, como las edades más comunes en que los niños se encuentran trabajando.

2.1.1.4 UNICEF

Según la UNICEF (2015), un niño sufre de trabajo infantil cuando entre sus 5 y 11 años de edad realiza al menos una hora de actividad económica al día o al menos 28 horas de trabajo doméstico a la semana, o cuando posee entre 12 y 14 años de edad y en este periodo realiza al menos 14 horas de actividad económica en 42 horas.

Es triste saber cuántos niños y niñas sufren de trabajo infantil en todo el mundo y, en este sentido, no gozan de su derecho a educación, al ocio, a una salud de calidad y a una

infancia digna. El trabajo infantil expone los niños a una situación de explotación y violencia sin límites y llega y en la mayoría de los casos exponen a las niñas a la explotación sexual que deja marcas y cicatrices permanentes en el área física y psicológica. Además se reproducen los círculos de pobreza en las sociedades más afectadas (UNICEF, 2014)

El trabajo infantil representa un fenómeno contra los derechos de los niños y niñas y, debe ser tratado como un problema que merece atención inmediata, siendo deber tanto de los Estados como de la sociedad civil global luchar y proponer soluciones para el problema. (UNICEF, 2014). En este sentido y, por fin, el UNICEF (2014) propone 6 ejes para la construcción de un sistema de protección a los niños y niñas que debe ser pensado activamente en los foros de discusión de los próximos años:

- a) Un sistema legal y político que incluya reglamentos y objetivos que converjan con la convención sobre los derechos del niño.
- b) Efectiva regulación y supervisión efectivas, para garantizar que las normas sean implementadas.
- c) Servicios y mecanismos de entrega de servicios, que comprendan la promoción, la prevención y mecanismos de respuesta al problema a niveles institucionales y estructurales.
- d) Colaboración y cooperación, por ejemplo, entre el gobierno relevante y los actores no gubernamentales, entre ministerios y departamentos gubernamentales y distintos sectores de la sociedad civil global.
- e) Conocimiento y un sistema de datos acerca de cuestiones que envuelven la protección del niño y prácticas efectivas acerca de las cuestiones que envuelven el bien estar de los niños y niñas.

f) Recursos humanos, financieros e infraestructura de gestión, incluyendo profesionales capacitados en todos los sectores. (UNICEF, 2015, pág. 34).

Sin embargo, UNICEF no pone reparos a que los niños trabajen en sus casas, en las granjas o negocios familiares, siempre y cuando ese trabajo no ponga en peligro su salud y bienestar ni impida que vayan a la escuela y tengan tiempo para jugar. (UNICEF, 2015, pág. 15).

La UNICEF además de conceptualizar el trabajo infantil, nos da a conocer ejes para guiar las acciones y medidas a nivel mundial, por lo que cada país debe dirigir su marco de protección a los menores en relación a lo que propone UNICEF.

2.1.2 TRABAJO INFANTIL A NIVEL MUNDIAL

Datos recientes estiman que cerca de 11% de los niños y niñas del mundo son víctimas del trabajo infantil, lo que representa cerca de 168 millones de niños y niñas (UNICEF, 2014). Según datos de la base estadística de UNICEF, el continente más afectado por el trabajo infantil es África, donde cerca de 25% de los niños y niñas sufren los efectos de este fenómeno, seguida por América Latina y el Caribe, cerca de 11%, y Asia cerca de 9.7%.

2.1.2.1 LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES FRENTE AL TRABAJO INFANTIL

a) OIT: Programa IPEC

Según OIT (2014), el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) fue creado en 1992 por esta misma entidad, teniendo como objetivo general la erradicación progresiva del trabajo infantil, cometido que habría de alcanzarse fortaleciendo

la capacidad de los países para ocuparse del problema y promoviendo un movimiento mundial de lucha contra este mal.

IPEC es operativo en 88 países, con una inversión anual en cooperación técnica que superó la cifra de 61 millones de dólares en 2008, además es el programa más amplio en el mundo en su género y el más grande programa operativo individual de la OIT.

IPEC se ha fortalecido mediante un trabajo conjunto con organizaciones de empleadores y trabajadores, otras agencias gubernamentales e internacionales, entidades privadas, organizaciones de base comunitaria, ONG, los medios, parlamentarios, la magistratura, universidades, grupos religiosos y, por supuesto, los niños y sus familias.

El trabajo infantil consolida el círculo vicioso de la pobreza e impide que los niños adquieran las calificaciones y la educación necesarias para asegurarse un futuro mejor. Asimismo, las consecuencias de ese nocivo fenómeno van mucho más allá de la niñez: recaen también sobre la economía de un país pues éste pierde competitividad, productividad e ingresos potenciales. La labor del IPEC constituye una faceta importante del Programa de Trabajo Decente de la OIT Rescatar a los niños de las garras del trabajo infantil, impartirles una educación y ayudar a sus familias mediante la formación y las oportunidades de empleo contrarresta el déficit de trabajo decente.

b) Banco Mundial

Según la página del Grupo Banco Mundial (s/f) está conformado por 189 países miembros; su personal proviene de más de 170 países, y tiene más de 130 oficinas en todo el mundo. Constituye una asociación mundial única: las cinco instituciones que lo integran trabajan en la búsqueda de soluciones sostenibles para reducir la pobreza y generar prosperidad compartida en los países en desarrollo.

El Banco Mundial cuenta con varios programas que contribuyen a la erradicación del trabajo infantil: Protección Social, Red sobre el Desarrollo Humano, entre otros. Pero también cuenta con lineamientos y directrices en materia de trabajo infantil.

Según el Banco Mundial (1998), se sugieren varios enfoques para combatir el trabajo infantil y se centran en el alivio de la pobreza, la educación de los niños, el suministro de servicios de apoyo a los niños que trabajan, la sensibilización del público, la legislación y la normativa, y la promoción de la eliminación de prácticas abusivas de trabajo de menores mediante la adopción de medidas internacionales.

c) UNESCO

La UNESCO fue creada en 1945 para responder a la firme idea de las naciones, forjada por dos guerras mundiales en menos de una generación, de que los acuerdos políticos y económicos no son suficientes para construir una paz duradera. La paz debe cimentarse en base a la solidaridad moral e intelectual de la humanidad.

La UNESCO refuerza los vínculos entre naciones y sociedades para:

- Que toda niña y niño tenga acceso a una educación de calidad en tanto que es un derecho humano fundamental y prerequisite para el desarrollo humano
- Que haya un entendimiento intercultural mediante la protección del patrimonio y el apoyo a la diversidad cultural. La UNESCO creó el concepto de 'Patrimonio Mundial' para proteger lugares de un valor universal excepcional.
- Que continúe el progreso y la cooperación científica y se refuercen los vínculos entre países con iniciativas como el sistema de alerta temprana para tsunamis, los acuerdos transfronterizos de gestión de recursos hídricos.

- Que la libertad de expresión sea protegida ya que es una condición esencial para la democracia, el desarrollo y la dignidad humana.

El mensaje de la UNESCO nunca ha sido tan importante como hoy en día. Hay que desarrollar políticas integrales que sean capaces de responder a la dimensión social, medioambiental y económica del desarrollo sostenible. Esta nueva forma de pensar el desarrollo sostenible fortifica los principios fundacionales de la Organización. En un mundo globalizado, los intercambios y el mestizaje deben ser oportunidades para construir la paz en la mente de las mujeres y los hombres. (UNESCO , s/f, págs. <http://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>)

d) UNICEF

Según la página principal de UNICEF (s/f) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia es un programa de la ONU y provee ayuda humanitaria en pro del desarrollo de los niños y madres en diferentes países en desarrollo, fue creado en 1946 y trabaja en más de 190 países y territorios a través de diferentes programas, se basa su accionar en la Convención sobre los Derechos del Niño y su labor está centrada en cinco esferas prioritarias: supervivencia y desarrollo infantil, educación e igualdad de género, la infancia y el VIH/sida, protección infantil y promoción de políticas y alianzas

La manera de llevar a cabo este trabajo es a través de una combinación de programas de cooperación con los gobiernos nacionales y una planificación en función de los resultados conseguidos. Con este propósito realiza una labor de recopilación y análisis de datos sobre la situación de los niños, las niñas y las mujeres, además de mantener y actualizar bases mundiales de datos. Se preocupa especialmente por las repercusiones que tienen sobre la infancia las diferentes políticas sociales y económicas que se realizan. Cuenta con el Centro de Investigaciones que elabora sus propias investigaciones sobre la infancia. También se

evalúan y analizan las actuaciones llevadas a cabo en el terreno con el fin de determinar buenas prácticas y lecciones aprendidas.

UNICEF además de colaborar con otras entidades importantes en acciones para la erradicación del trabajo infantil, se maneja bajo parámetros y programas para garantizar la lucha por la infancia a través de: la supervivencia infantil, la protección e inclusión de la infancia, educación y acciones en situaciones de emergencia. UNICEF también realiza la publicación de datos, análisis e investigaciones de problemas sociales que tengan que ver con la infancia.

e) **ONU**

Según la (CINU, 2017) Las Naciones Unidas son una organización de Estados soberanos que se afilian voluntariamente a las Naciones Unidas para colaborar en pro de la paz mundial, promover la amistad entre todas las naciones y apoyar el progreso económico y social.

Las Naciones Unidas desempeñan un papel central en varios asuntos de interés general tales como: Reducir las tensiones internacionales, prevenir conflictos, poner fin a las hostilidades que ya se hayan producido, legislar sobre el medio ambiente, el espacio ultraterrestre y los fondos marinos, erradicar enfermedades, incrementar la producción de alimentos, atender y proteger a los refugiados, luchar contra el analfabetismo, reaccionar rápidamente en situaciones de desastres naturales, establecer normas mundiales en materia de derechos humanos, proteger y promover los derechos de todas las personas. (CINU, 2017)

Las Naciones Unidas siempre han prestado especial atención a la familia y como parte de ello a los niños, ya que considera que la familia es la unidad primaria de la sociedad y tiene la convicción de que cuidar y atender a la niñez son factores fundamentales del

progreso humano. Pese a que la Organización ha logrado mejorar sustancialmente las condiciones de las familias, en el mundo siguen muriendo 11 millones de niños cada año a causa de la pobreza, enfermedades, falta de educación, guerra, discriminación, explotación, trabajo infantil, etc.

En relación al trabajo infantil, la (CINU, 2017) afirma que en la actualidad, a nivel mundial existen alrededor de 215 millones de niños que trabajan. Ellos no van a la escuela y no tienen tiempo para jugar, no reciben la alimentación y los cuidados apropiados, se les niega la oportunidad de ser niños. Más de la mitad de estos niños están expuestos a las peores formas de trabajo infantil como trabajo en ambientes peligrosos, esclavitud, y otras formas de trabajo forzoso, actividades ilícitas incluyendo el tráfico de drogas y prostitución, así como su participación involuntaria en los conflictos armados.

Para hacer frente a esta situación, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) crea el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) sustentado en el Convenio 182 sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil. En 2002, la misma organización declara el 12 de junio como Día Internacional contra el Trabajo Infantil con el propósito de dar a conocer el alcance del problema y promover iniciativas para resolverlo, con la participación de los gobiernos, las empresas, los sindicatos y la sociedad civil.

2.1.2.2 NORMATIVA PARA ERRADICAR EL TRABAJO INFANTIL A NIVEL MUNDIAL

a) Declaración de los Derechos Humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento que marca un hito en la historia de la dignidad humana. Elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la Declaración fue proclamada por

la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su Resolución 217 A (III), como un ideal común para todos los pueblos y naciones. La Declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero y ha sido traducida en más de 500 idiomas. (Naciones Unidas, s/f)

“...como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.” (Declaración de los Derechos Humanos, pág. 2).

La Declaración de los Derechos Humanos marca un hito importante frente a la violencia, explotación y todo tipo de vulneración de los derechos, desde esta perspectiva los Estados tienen la principal tarea de velar porque se cumplan a través de mecanismos, políticas y normas que rijan en todo un país.

b) Declaración de los Derechos del Niño

Según la página Humanium (2014) En 1924, la Sociedad de Naciones aprobó la Declaración de Ginebra, un documento que pasó a ser histórico, ya que por primera vez reconocía y afirmaba la existencia de derechos específicos de los niños, así como la responsabilidad de los adultos hacia ellos.

Las Naciones Unidas se fundaron una vez terminada la Segunda Guerra Mundial. Después de la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, la mejora en el ámbito de los derechos, reveló ciertas deficiencias en la Declaración de Ginebra, propiciando así la modificación de dicho texto.

Fue entonces cuando decidieron optaron por elaborar una segunda Declaración de los Derechos del Niño, considerando nuevamente la noción de que la humanidad le debe al niño lo mejor que puede ofrecerle.

El 20 de noviembre de 1959, se aprobó la Declaración de los Derechos del Niño de manera unánime por todos los 78 Estados miembros de la ONU. Esta fue adoptada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante su resolución 1386 (XIV) en la Resolución 1386 (XIV).

La Declaración de los Derechos del Niño establece diez principios fundamentales:

1. El derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.
2. El derecho a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social del niño.
3. El derecho a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento.
4. El derecho a una alimentación, vivienda y atención médicos adecuados.
5. El derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física.
6. El derecho a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad.
7. El derecho a actividades recreativas y a una educación gratuita.
8. El derecho a estar entre los primeros en recibir ayuda en cualquier circunstancia.
9. El derecho a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación.
10. El derecho a ser criado con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y hermandad universal.

Si bien el niño antes era concebido como un adulto en potencia y con el paso del tiempo esta concepción de la infancia cambiaba, aún no se tenían garantías para un desarrollo adecuado y una vida digna, por lo que la Declaración de los Derechos del Niño garantizan la protección de la niñez a nivel mundial.

c) Pacto Internacional de los derechos económicos sociales y culturales

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Es un tratado multilateral general que reconoce Derechos económicos, sociales y culturales y establece mecanismos para su protección y garantía.

Entró en vigor el 3 de enero de 1976. Se compromete a las partes a trabajar para la concesión de los derechos económicos, sociales y culturales de las personas, incluidos los derechos laborales y los derechos a la salud, la educación y un nivel de vida adecuado.

El Pacto es parte de la Carta Internacional de Derechos Humanos, junto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, incluida la última del Primer y Segundo Protocolos Facultativos.

Artículo 10

3. Se deben adoptar medidas especiales de protección y asistencia en favor de todos los niños y adolescentes, sin discriminación alguna por razón de filiación o cualquier otra condición. Debe protegerse a los niños y adolescentes contra la explotación económica y social. Su empleo en trabajos nocivos para su moral y salud, o en los cuales peligre su vida o se corra el riesgo de perjudicar su desarrollo normal, será sancionado por la ley. Los Estados deben establecer también límites de edad por debajo de los cuales quede prohibido y sancionado por la ley el empleo a sueldo de mano de obra infantil.

d) Convención de los derechos del niño

Según la página (Humanium, 2014), la Convención sobre los Derechos del Niño suscrita en 1989, es el tratado internacional de la Asamblea General de Naciones Unidas que reconoce los derechos humanos básicos de los niños, niñas y adolescentes. Los cuatro principios fundamentales de la Convención son:

- La no discriminación
- El interés superior del niño
- El derecho a la vida, la supervivencia y de desarrollo
- La participación infantil.

La Convención define y explica cada uno de los derechos, consta de 54 artículos pero además refleja las diferentes situaciones en las que se pueden encontrar los niños, las niñas y los adolescentes de todo el mundo. Dentro de la Convención se reconoce el derecho pleno a una vida digna y al pleno desarrollo físico, mental y social, y expresa libremente sus opiniones y a ser protegidos contra toda forma de violencia y abuso.

Garantiza además, la salud, la supervivencia y la protección frente a la violencia que puedan sufrir los niños, las niñas y los adolescentes del mundo.

e) Convenio 182 sobre las peores formas de trabajo infantil 1999.

Según la página de la Organización “Humanium” (2014), el Convenio 182 sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil fue adoptado por unanimidad por los Estados Miembros de la OIT el 17 de junio de 1999 y puesto en vigencia el 19 de noviembre de 2000.

El Convenio 182 destaca las cinco peores formas de trabajo que deben erradicarse a fin de intensificar la lucha contra esta problemática. Éstas son las siguientes:

- Esclavitud o prácticas similares, tales como la venta o trata de niños, la servidumbre por deudas o la condición de siervo;
- Trabajo obligatorio o forzoso, incluido el reclutamiento de niños para utilizarlos en conflictos armados;
- La contratación, utilización u oferta de niños para la prostitución, materiales pornográficos o shows de la misma índole;
- La contratación, utilización u oferta para actividades ilícitas, en especial la producción o tráfico de drogas, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes;
- Trabajos que, por su naturaleza o condiciones en que se realizan, puedan poner en riesgo la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.

A pesar de que el convenio habla sobre las peores formas de trabajo infantil, en el mundo existen otras formas que vulneran la dignidad y los derechos de los niños, organizaciones como la OIT deberían investigar diferentes formas e ir actualizando la legislación presente, para que brinde mayor protección a los menores.

f) Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea

La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea es un documento que contiene provisiones de derechos humanos y fue proclamado por el Parlamento Europeo, el Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea el 7 de diciembre de 2000 en Niza.

Art. 24 Derechos del menor

1. Los menores tienen derecho a la protección y a los cuidados necesarios para su bienestar. Podrán expresar su opinión libremente. Ésta será tenida en cuenta en relación con los asuntos que les afecten, en función de su edad y de su madurez.

2. En todos los actos relativos a los menores llevados a cabo por autoridades públicas o instituciones privadas, el interés superior del menor constituir una consideración primordial.

Los derechos fundamentales presentados en esta carta garantizan la dignidad, libertad, igualdad ante la ley. Este documento es la unión de varios documentos que circulaban en territorio europeo, pero que a partir de este se pueden comprender con mayor claridad el concepto de ciudadanía y a la protección de derechos fundamentales.

2.1.3 TRABAJO INFANTIL EN AMÉRICA LATINA

La temática del trabajo infantil se ha convertido en los últimos años en una prioridad para los distintos Estados de América Latina, según Vásconez y Proaño (2004), se ha tomado mayor importancia en la creación de políticas públicas desde las organizaciones internacionales y en general en el sistema de Naciones Unidas, desde la concepción de los derechos y protección, plasmadas en la Convención de los Derechos del Niño. Se considera que el trabajo infantil tiene repercusión a largo plazo no deseables en los mercados y en el desarrollo de los diferentes países, sobre todo cuando se trata de reducción de la pobreza, y que por otro lado es una actividad inadecuada que afecta a su desarrollo y al futuro de los niños.

En América Latina existen grandes brechas de desigualdad social, estas brechas incluyen con dureza a la infancia y por lo tanto este es también un triste cuadro de vida que forma parte de Ecuador. La infancia, según Papalia y otras autoras (2009), es una etapa que determina de manera crucial el resto de la vida del ser humano, porque es aquí donde se marcan hitos importantes en su desarrollo; por lo que ellos han de crecer, jugar, descansar y aprender. La formación del ser humano desde sus primeros años de vida influye en la

construcción de una sociedad con ciertas características determinadas por el entorno, la vida misma se presenta como un reto para aquellos que no pueden acceder a una formación en buenas condiciones y se enfrentan a obstáculos que no les permiten desarrollarse de manera digna, uno de estos obstáculos en la vida de las niñas y niños es el trabajo infantil. En un estudio hecho por la IPEC (2013), sobre el trabajo infantil a nivel mundial, podemos observar (Gráfico 1) que existen 9 millones de niños, entre los 5 y 14 años de edad, ocupados en la producción económica, en América Latina y el Caribe.

Gráfico 1: Niños ocupados en la producción económica (en millones) por región, 5

a

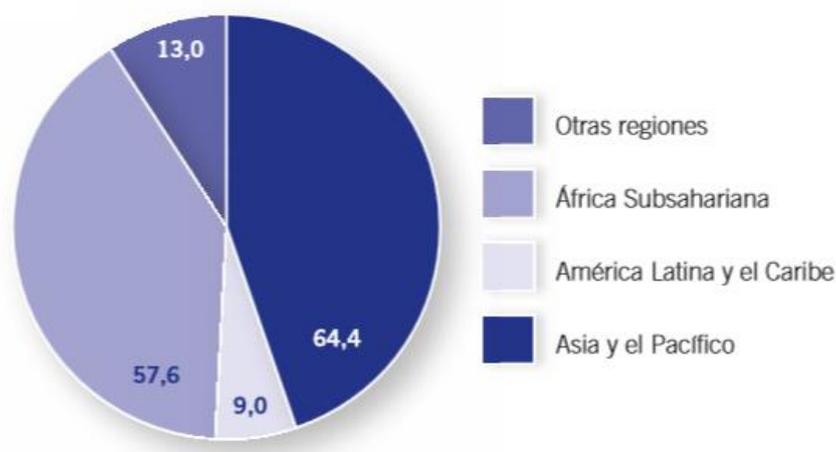


Gráfico 1

Fuente: (Diallo, Etienne, & Mehrad, 2013, pág. 5)

La mayoría de los niños desde los 5 años de edad comienzan su etapa escolar, sin embargo, muchos de ellos al mismo tiempo que inician esta etapa, conservan las actividades laborales en las que probablemente están inmiscuidos desde los primeros años de vida tales como trabajar fuera del hogar, ganar propinas, ayudar en el trabajo que desempeñan los

familiares u ocuparse de las tareas del hogar en ausencia de los padres o familiares. “En la Argentina la mayoría de los niños entre los 5 y los 14 años de edad están escolarizados. Sin embargo el niño que trabaja y estudia es probable que tenga una experiencia escolar muy particular”. (García, 2006, pág. 15).

Según Román y Murillo (2013), el trabajo infantil que se desarrolla especialmente fuera del hogar, afecta de manera directa al proceso y al acceso a la educación, ya que la permanencia en el sistema educativo implica un gran esfuerzo para los niños que trabajan; incluso muchos tienen que dejar de lado sus actividades de ocio y recreación para cumplir con las demandas ya sea del trabajo que desarrolla o de sus obligaciones en la escuela.

2.1.3.1 ORGANISMOS LATINOAMERICANOS PARA ERRADICAR EL TRABAJO INFANTIL

a) OEA

La Organización de los Estados Americanos es el organismo regional más antiguo del mundo, sus antecedentes lo encontramos en la Primera Conferencia Internacional Americana, celebrada en Washington, D.C., de octubre de 1889 a abril de 1890. En esta reunión, se acordó crear la Unión Internacional de Repúblicas Americanas y se empezó a tejer una red de disposiciones e instituciones que llegaría a conocerse como “sistema interamericano”. (OEA, 2017)

La Organización fue fundada en 1948 con el objetivo de lograr en sus Estados Miembros, como lo estipula el Artículo 1 de la Carta, "un orden de paz y de justicia, fomentar su solidaridad, robustecer su colaboración y defender su soberanía, su integridad territorial y su independencia". (OEA, 2017)

Hoy en día, la OEA reúne a los 35 Estados independientes de América y constituye el principal foro gubernamental político, jurídico y social del Hemisferio

Para lograr sus más importantes propósitos, la OEA se basa en sus principales pilares que son la democracia, los derechos humanos, la seguridad y el desarrollo.

Los niños y las niñas componen una parte significativa de nuestra sociedad y son vitales para el futuro de las Américas. Muchas veces, ellos son abusados, explotados, o de alguna forma se les niegan sus derechos básicos, como resultado de su falta de recursos y capacidad de ser completamente independientes. La OEA está comprometida a proteger los derechos de los niños y de las niñas, y de los adolescentes a través de varios programas implementados en la región, designados a mejorar la educación, los servicios de salud y la calidad de vida en general. (OEA, 2017)

Para los países de América, el trabajo infantil en siglos pasados fue un fenómeno de constante presencia y sobre lo cual se tomaron medidas poco efectivas. Sin embargo, desde que surgen ciertas iniciativas por parte de entidades internacionales como la OEA dirigidas a la erradicación del trabajo infantil, parece ser que también los gobiernos y la sociedad civil se han comprometido en un nivel mayor en la ejecución de programas, proyectos y campañas en las que se involucran instituciones, familias e incluso los niños y niñas.

La OEA en el Plan de Acción de Mar de Plata del 2005 se compromete a:

“Erradicar a más tardar el 2020, las peores formas de trabajo infantil y disminuir el número de niños que trabajan en violación a las leyes nacionales. Continuaremos fortaleciendo políticas nacionales que permitan lograr esas metas. Además de proveer educación básica de calidad, nos comprometemos a establecer puentes entre programas de erradicación de trabajo infantil y otros programas de ayuda, como los de apoyo a los ingresos y/o programas de compensación familiar, actividades extra-escolares y

capacitación. Para la implementación de este objetivo, los países deberán establecer metas y plazos nacionales acordes a las situaciones locales.”

b) Comisión Interamericana de Derechos Humanos

La CIDH es un órgano principal y autónomo de la Organización de los Estados Americanos (OEA) encargado de la promoción y protección de los derechos humanos en el continente americano. Fue creada en forma conjunta por la OEA y la Corte Interamericana de Derechos Humanos en 1959, está integrada por siete miembros independientes.

Según la (OEA, 2015), la CIDH realiza su trabajo con base en tres pilares:

- el Sistema de petición individual
- el monitoreo de la situación de los derechos humanos en los Estados Miembros, y
- la atención a líneas temáticas prioritarias.

A través de este andamiaje, la Comisión considera que, en el contexto de la protección de los derechos de toda persona bajo la jurisdicción de los Estados americanos, es fundamental dar atención a las poblaciones, comunidades y grupos históricamente sometidos a discriminación.

2.1.3.2 LEGISLACIÓN EN MATERIA DE TRABAJO INFANTIL A NIVEL DE AMÉRICA LATINA

a) Declaración Americana de los Derechos del Hombre

La Declaración Americana de los Derechos del Hombre es un instrumento jurídico, que surge en 1948 en Colombia en favor de garantizar no solo el cumplimiento de derechos sino también el ejercicio de deberes de los seres humanos en América.

La Declaración cuenta con un total de 38 artículos separados en dos capítulos. Para los fines de la investigación consideraremos algunos de los derechos mencionados en el primer capítulo que se relacionan principalmente con temas de infancia y trabajo infantil.

Capítulo I

Derechos

Art. 1.- Todo ser humano tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Art 2.- Todas las personas son iguales ante la Ley y tienen los derechos y deberes consagrados en esta declaración sin distinción de raza, sexo, idioma, credo ni otra alguna.

Art 5.- Toda persona tiene derecho a la protección de la Ley contra los ataques abusivos a su honra, a su reputación y a su vida privada y familiar.

Art 7.- Toda mujer en estado de gravidez o en época de lactancia, así como todo niño, tienen derecho a protección, cuidados y ayuda especiales.

Art 11.- Toda persona tiene derecho a que su salud sea preservada por medidas sanitarias y sociales, relativas a la alimentación, el vestido, la vivienda y la asistencia médica, correspondientes al nivel que permitan los recursos públicos y los de la comunidad.

Art 12.- Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas.

Los seis artículos que se han mencionado, abordan los derechos de los niños y niñas que se vulneran cuando existen casos de trabajo infantil, siendo los principales la libertad, la salud y la educación. Si bien es cierto, existe un sinnúmero de elementos legales con miras

hacia la erradicación del trabajo infantil, no todos son efectivos o su aplicación no es eficiente en ciertos países. Es por eso que hasta la actualidad el trabajo infantil es una realidad vigente.

b) Relatoría Sobre los Derechos de la Niñez

La CIDH ha destacado que los sistemas nacionales de protección integral de los derechos de la niñez constituyen el andamiaje fundamental y la estructura operativa necesaria para asegurar la efectiva vigencia, protección y defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, sin los cuales la legislación que reconoce los derechos de la niñez corre el riesgo de ser inefectiva e inaplicable en la práctica. Los Estados de la región han adoptado modelos de sistema diversos, en función de su contexto y otras circunstancias de su estructura como país, aunque muchos sistemas guardan características organizativas, lógicas de funcionamiento y principios similares. Estos sistemas son además dinámicos y cambiantes, pudiéndose introducir modificaciones a lo largo del tiempo a su estructura y funcionamiento, para adaptarse mejor a las necesidades de protección de la niñez. (OEA, 2015)

En el año de 1998, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) decide crear la Relatoría sobre los Derechos de la Niñez con el fin de fortalecer el respeto de los derechos humanos de los niños, las niñas y los adolescentes en las Américas. Esta entidad está a cargo de un Comisionado o Comisionada nombrada por el pleno de la Comisión. La Relatoría sobre los Derechos de la Niñez de la Comisión colabora en el análisis y evaluación de la situación de los derechos humanos de los niños, las niñas y los adolescentes en las Américas, asesora a la CIDH en el trámite de peticiones, casos y

solicitudes de medidas cautelares y provisionales en materia de niñez y adolescencia y realiza visitas a los Estados para elaborar estudios e informes.

La Relatoría aborda temas como la alimentación, la salud, protección, cuidado, que están directamente relacionados con el desarrollo del ser humano, así como también migración, violencia, trabajo y demás fenómenos sociales que afectan el desarrollo sobre todo de los niños y niñas en América.

2.1.3 TRABAJO INFANTIL EN ECUADOR

Las ideas generales de lo que ocurre con el trabajo infantil en Ecuador vienen dadas por varios análisis tanto de organizaciones competentes dentro del país como por expertos independientes. Vásconez y Proaño (2004), realizan una crítica desde dos elementos esenciales: la sobreparticipación en tiempos de crisis y la globalización. Además conoceremos dentro de este apartado los resultados que se presentan por parte de las organizaciones gubernamentales en cuanto a materia de trabajo infantil, tal ese el caso del MIES (Ministerio de Inclusión Económica y Social), INFA y el Instituto Nacional de la Niñez y la Familia.

Vásconez y Proaño (2004), en su publicación *Niñez a Medias, Futuro a Medias*, realizan un interesante análisis de la situación económica del país y por lo tanto del trabajo infantil en Ecuador. Desde el punto de vista de la sobreparticipación en tiempos de crisis nos hablan sobre cómo las empresas manejan los recursos de manera equilibrada es decir, tratan de mantener estables las inversiones que realizan, ya que no se arriesgan a cambiar las estrategias ni tampoco prevén inversiones en mano de obra capacitada, ni recursos tecnológicos que aumenten la producción; por ende optan por el trabajador añadido, quien demuestra una fuerza laboral menor y por lo tanto su trabajo responde a una remuneración o a un salario bajo. Es decir niños y jóvenes realizan actividades que ponen en riesgo su

integridad, y que además de eso se reconoce sus labores como una mano de obra barata, que es lo más factible para las empresas.

Por otro lado la globalización que se ha convertido en un fenómeno en todas las áreas donde el ser humano no solo desarrolla sus capacidades sino que de alguna forma debe responder a nuevos contextos, escenarios y recursos distintos. En cuanto al trabajo infantil en Ecuador aun no existen estudios que analicen los impactos de la globalización, sin embargo si existen estudios que demuestran la existencia de mano de obra infantil en las industrias agroexportadoras de la Costa y de la Sierra, esto lo ratifica la OISS (2012), en donde se señala las formas más comunes de explotación infantil en los países de América Latina y el Caribe, en Ecuador se señalan entonces al trabajo en las bananeras, actividades agropecuarias y agrícolas. Lo cual responde a que la sociedad en el área económica trata de ponerse en línea con otros países para seguir ritmos de producción que impliquen mayor mano de obra y a la vez una inversión mínima en esta.

Además entendemos que los menores están abiertos a recibir una oferta laboral que por una parte puede ser una decisión individual y por otro lado puede implicar una decisión colectiva. La oferta laboral en muchos casos es libre y de una u otra forma no requiere edad, condición, o actividad mínima que realice la persona, sobre todo para trabajos de producción y construcción. Sin embargo es más común que se construyan formas de oferta laboral colectivas ligadas a la familia, valorando el tiempo y el aporte de cada miembro para brindar un aporte al hogar desde su respectivo rol. (Vasconez & Proaño , 2004).

Según el MIES (2016), Ecuador logró erradicar totalmente el trabajo infantil en basurales, entre los años 2005 y 2010, a través de un proceso que erradicó a 2.000 niños, niñas y adolescentes del trabajo de minado, en 40 cantones del país. Los incorporó a escuelas y colegios, sensibilizó a las familias, desarrolló emprendimientos con padres y madres de

familia, obligó a los municipios a cercar y regular el acceso a los botaderos de basura y movilizó a más de 40 municipios para erradicar el trabajo infantil en basurales. El MIES como entidad rectora en temas de la niñez establece como política pública “el aseguramiento del desarrollo integral de las niñas y los niños en corresponsabilidad con la familia, la comunidad y otras instancias institucionales a nivel central y desconcentrado, en conformidad a lo dispuesto por los artículos 44 y 46, numeral 1 de la Constitución de la República”. (MIES, 2014, pág. 7)

Desde esta perspectiva para erradicar el trabajo infantil, la educación cumple un papel fundamental, lo podemos ver reflejado en las políticas del Plan Decenal de Educación 2006 – 2015 con el principio de Universalización de la educación desde el nivel Inicial, el cual nos lleva a un análisis en donde el cumplimiento del derecho a la educación gratuita permite a los niños y niñas el acceso a los CDI y a su vez ser apartados en muchos casos de las posibles formas de trabajo y explotación infantil.

Un estudio del Instituto Nacional de Estadística y Censo (2012) sobre el trabajo infantil en niños entre 5 y 17 años, nos muestran que del 100% de los niños del país, el 8,56% de niños y adolescentes comprendidos en estas edades aun trabajan; de todos los niños en condición de trabajo el 4,2% pertenecen al grupo de edades entre los 5 y 11 años.

A nivel regional existen grandes diferencias en los porcentajes que nos presentan MIES-INFA (2011), en donde el trabajo infantil tiene mayor incidencia en la Sierra y en la Amazonía (13% y 15% respectivamente), lo que suponemos se debe al predominio de las actividades agrícolas, es decir que esta mayor incidencia del trabajo infantil se da en la zona rural. De la misma manera son los niños quienes más trabajan en estas actividades, a diferencia de las niñas quienes cumplen actividades en el hogar. Entre el 2007 y el 2009 se da una reducción de dos puntos en trabajo infantil. Entre los años 2004 y 2009 se reduce el

trabajo infantil del 16 al 10%. También es importante conocer los índices de los niños que trabajan y estudian o no estudian, para eso los siguientes datos nos revelan que:

“El porcentaje de niños y niñas que trabajan y no estudian tiende a disminuir en el largo plazo. Con su punto más alto en el 2004 (6,7%), el porcentaje de quienes trabajan y no estudian termina en el año 2009 en el nivel más bajo de la década (4%). Para el último período (2007-2009) se encuentra una reducción, aunque no es estadísticamente significativa. Como se mencionó, al parecer esta tendencia a la reducción del porcentaje de niños y niñas que trabajan y no estudian se debe a un aumento en el acceso a la escuela” (MIES - INFA , 2011, págs. 30-31).

Sí bien Ecuador tienes muchos con la niñez, actualmente se fiscaliza el cumplimiento de las políticas públicas muchas de ellas evaluadas por organismos internacionales, una vez más se sigue apostando por la educación como la mejor manera de alcanzar el desarrollo de los pueblos, y sobre todo de alcanzar una vida digna para cada familia y cada niño violentado, como un principio del Buena Vivir, y por el respeto a la vida misma y a su normal desarrollo.

2.1.3.1 ACTIVIDAD DE LOS ORGANISMOS GUBERNAMENTALES Y NO GUBERNAMENTALES PARA ERRADICAR EL TRABAJO INFANTIL EN ECUADOR

En Ecuador encontramos las siguientes organizaciones que ayudan a erradicar la situación de los menores en trabajo infantil quienes además forman parte de las Mesas Intersectoriales desde el año 2011 por la erradicación de trabajo infantil que impulsa el Ministerio Coordinador de Desarrollo Social en varias zonas del país, esta discusión en las mesas intersectoriales tiene como objetivo crear políticas y acciones locales para la erradicación del trabajo infantil, basándose en los documentos legales pertinentes y

correspondientes a la protección de los derechos de la infancia desde todos los campos: salud, educación, inclusión y desarrollo social.

El compromiso del Ministerio de Educación es fortalecer esta iniciativa, además de aportar con la información necesaria para lograr eliminar las altas cifras de niños y adolescentes que laboran en la calle.

Estas sesiones se realizarán entre uno y dos meses durante el año, bajo el acompañamiento de representantes zonales y distritales del Ministerio de Educación (MinEdu), Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), Ministerio de Relaciones Laborales (MRL), Ministerio de Salud Pública y Ministerio Coordinador de Desarrollo Social. (MCDS)

a) Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES)

El Ministerio de Inclusión Económica y Social es el referente nacional en la ejecución de políticas de inclusión, contribuyendo a la superación de las brechas de desigualdad; a través de la construcción conjunta del Buen Vivir para la población ecuatoriana.

La misión del MIES es:

“Definir y ejecutar políticas, estrategias, planes, programas, proyectos y servicios de calidad y con calidez, para la inclusión económica y social, con énfasis en los grupos de atención prioritaria y la población que se encuentra en situación de pobreza y vulnerabilidad, promoviendo el desarrollo y cuidado durante el ciclo de vida, la movilidad social ascendente y fortaleciendo a la economía popular y solidaria.”
(MIES, s/f).

Cuenta con un programa específico para la erradicación del trabajo infantil que según el MIES (2013), busca atender y proteger a niñas, niños y adolescentes en situación de trabajo infantil y separarlos de esta actividad; fortaleciendo el vínculo familiar y también a través de la difusión de los programas y servicios con los que cuenta el Estado en materia de salud, educación e inclusión para que accedan a los mismos.

El MIES realiza un diagnóstico situacional territorial a partir del cual se identifica el número de niñas, niños y adolescentes en esta situación. A partir de estos diagnósticos y evaluaciones a los diferentes programas se estiman cifras, por ejemplo, según el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) (2012), Ecuador redujo sus cifras de trabajo infantil en un 11%.

De esta manera se tiene una idea para la planeación de programas, en muchos casos la falta de información no permite a las familias buscar la ayuda necesaria para hacer valer su derecho a una vida digna.

b) Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (MCDS)

El MCDS, ahora reestructurado como Secretaría Técnica del Plan Toda una Vida, cambia de denominación a partir del Decreto 64 1-A del 6 de Julio de 2017 a Ministerio encargado de la Inclusión Económica y Social; sin embargo, su objetivo sigue siendo garantizar el acceso progresivo a los derechos de las personas en todo el ciclo de vida para el desarrollo social y humano de la población; y, proponer, coordinar y ejecutar eficiente, eficaz y transparentemente el Plan Toda Una Vida que es un proyecto estatal que impulsa la generación de políticas públicas a través de la ejecución de programas y misiones como son: Misión Ternura, Impulso Joven, Mis Mejores Años, Menos Pobreza Más Desarrollo, Casa Para Todos, Las Manueles, Las Joaquinas y Plan Mujer.

Cecilia Vaca Jones, ex Ministra Coordinadora de Desarrollo Social, señala que durante el Gobierno del Economista Rafael Correa se buscó la reducción del trabajo infantil en todas sus formas, se ha logrado reducir al 2,6% en los niños y niñas entre 5 y 12 años, a través de pacto social, ya que aún existen retos por cumplir. (Secretaría Técnica del Plan Toda Una Vida, 2017)

Hasta el año 2013, aproximadamente unos 38.334 niños, niñas y adolescentes fueron desvinculados del trabajo infantil, gracias a la alianza estratégica entre el sector público y la empresa privada quienes asumieron el reto de erradicar el trabajo de niños, niñas y adolescentes.

El Gobierno Nacional mantiene una coordinación intersectorial y el resultado de esta conexión se refleja en las cifras cuando se refieren a niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años, pues se logró disminuir el trabajo infantil del 17% que había en el 2006 al 8,6% en el 2013. (MCDS, 2016).

El nuevo gobierno de Lenin Moreno plantea el eje de acción de la Secretaría Técnica en pro del Desarrollo Social desde un enfoque de garantía de derechos donde el ser humano nace como ciudadano, con obligaciones y derechos, dentro de un entorno socio-cultural en el cual gran parte de la población se encuentra excluida económica y socialmente, y al no tener condiciones mínimas no puede ejercer de forma explícita sus derechos políticos, económicos, sociales y humanos. (Secretaría Técnica del Plan Toda Una Vida, 2017).

Desde este punto de vista creemos que gran parte de parámetros de acción de la Secretaría promueven la vida digna del ser humano y por lo tanto tienen gran responsabilidad para erradicar el trabajo infantil desde el tratamiento de:

- Pobreza e Igualdad.

- Protección y Seguridad Social
- Salud
- Ordenamiento Territorial
- Economía Popular y Solidaria.

c) Ministerio de Educación

Por su parte el Ministerio de Educación garantiza el acceso y calidad de la educación inicial, básica y bachillerato a los y las habitantes del territorio nacional, mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, jóvenes y adultos, tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos.

El compromiso del Ministerio de Educación es fortalecer la iniciativa para la erradicación del trabajo infantil, además de aportar con la información necesaria para lograr eliminar las altas cifras de niños y adolescentes que laboran en la calle. (Min Educ, 2017).

Actualmente, el Ministerio de Educación activa su sistema para que los niños y niñas que dejaron de trabajar se integren al sistema educativo y ejerzan su derecho, según el viceministro de Educación, la Dirección Nacional de Educación Inconclusa hoy se crean proyectos de reinserción educativa porque ese es su derecho.

200 municipios se sumaron a la prevención y erradicación del trabajo infantil, firmaron cartas compromiso para desarrollar estrategias que conlleven a contar con territorios libres de trabajo infantil, garantizando de manera integral los derechos de niños, niñas y adolescentes. (Min Educ, 2017)

d) Ministerio del Trabajo

El Ministerio del Trabajo se enfoca en ser una institución que busca la justicia social en el sistema de trabajo, de una manera digna y en igualdad de oportunidades a través de políticas públicas de trabajo, empleo y del talento humano del servicio público.

El Ministerio del Trabajo lleva a cabo un programa llamado Proyecto para la Erradicación del Trabajo Infantil (PETI) 2014-2017, en coordinación de la Dirección de Atención a Grupos Prioritarios. El objetivo principal es reducir la incidencia en las peores formas del trabajo infantil en el Ecuador, bajo las competencias del Ministerio de Relaciones Laborales (ahora Ministerio del Trabajo). (Ministerio de Relaciones Laborales, 2013, pág. 38)

El proyecto pretende:

- Diseñar y proponer estrategias seccionales para la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes vulnerables frente al trabajo infantil.
- Fortalecer técnica y operativamente a Redes/Alianzas de cooperación público - privada para el combate al trabajo infantil
- Diseño e implementación de un sistema de registro único para identificación, derivación y atención de casos de niñas, niños y adolescentes en situación de trabajo infantil.
- Fortalecer el marco legal y mecanismos de regulación de la normatividad referente a trabajo infantil.

Este año se publicarán los resultados del proyecto, durante estos cuatro años, en esta rendición de cuentas no solo podremos constatar si se cumplieron o no los objetivos pactados para este tiempo, sino que además tendremos cifras actuales de la situación del trabajo infantil en las diferentes provincias.

e) Ministerio del Interior – DINAPEN

El Ministerio del Interior garantiza la seguridad ciudadana y convivencia social pacífica en el marco del respeto a los derechos fundamentales, por lo tanto la institución promueve la convivencia y apropiación pacífica de espacios públicos para reducir el delito y erradicar la violencia, garantizando la construcción de una sociedad democrática.

“La Dirección Nacional de Policía Especializada para niños, niñas y adolescentes (DINAPEN), tiene como función prevenir, investigar y vigilar el respeto a los derechos de los niños, niñas y adolescentes contemplados en la Constitución de la República del Ecuador y convenios internacionales.” (DINAPEN, s/f)

A través del Departamento de Análisis de Información del Delito (DAID), que permite a la Policía conocer lugares de mayor incidencia de riesgos, establecieron los operativos en diferentes sectores del país, en los últimos años, dos grandes momentos marcaron el inicio de un arduo proceso para la erradicación del trabajo infantil: la intervención de la DINAPEN en diferentes zonas del Azuay y la identificación de los niños trabajadores en Urdesa.

f) Centro del Muchacho Trabajador

La página del Centro del Muchacho Trabajador (2017), describe a la fundación como una organización social de la Compañía de Jesús comprometida con la formación del niño trabajador y su familia, para que a través de sus propios esfuerzos, desarrollen y fortalezcan valores que garanticen su realización humana y el ejercicio pleno de sus derechos.

Uno de sus principales objetivos es que las familias de los niños trabajadores se comprometan en la fe cristiana, esté sólidamente autofinanciadas, con acceso a educación, salud y servicios básicos de calidad; enviadas a ser agentes de cambio, orientadas a la construcción de una sociedad que promueva la participación equitativa y el respeto a sus derechos fundamentales.

El Centro del Muchacho Trabajador (CMT), es un grupo de Familias que tiene como base de su gestión el desarrollo y el fortalecimiento de valores, mediante el cambio de actitudes y comportamientos a través de programas de formación para los niños trabajadores que ingresan al programa con todos los miembros de su grupo familiar.

El Centro CMT cuenta programas de: Educación, Salud, Alimentación, Formación en Valores y Microempresas, los mismos que generan y complementan la formación integral con competencias laborales en pro de la autofinanciación de las familias que pertenecen al programa.

2.1.4.2 LEGISLACIÓN ECUATORIANA PARA ERRADICAR EL TRABAJO INFANTIL

a) CONSTITUCION 2008

El artículo 46, literal 2 de la Constitución menciona que el Estado adoptará, entre otras, las siguientes medidas que aseguren a las niñas, niños y adolescentes: “protección especial contra cualquier tipo de explotación laboral o económica. Se prohíbe el trabajo de menores de quince años, y se implementarán políticas de erradicación progresiva del trabajo infantil. El trabajo de las adolescentes y los adolescentes será excepcional, y no podrá conculcar su derecho a la educación ni realizarse en situaciones nocivas o peligrosas para su salud o su desarrollo personal. Se respetará, reconocerá y respaldará su trabajo y las demás actividades siempre que no atenten a su formación y a su desarrollo integral.” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008)

En este artículo se sustenta la necesidad de erradicar el trabajo infantil para niños y niñas, sobre todo cuando esté atenta a los derechos como la libertad, la educación, la salud y el principio de interés superior.

Por otra parte, el artículo 326 menciona que el derecho al trabajo se sustenta en varios principios, entre ellos, el literal 5 “Toda persona tendrá derecho a desarrollar sus labores en un ambiente adecuado y propicio, que garantice su salud, integridad, seguridad, higiene y bienestar.”

El trabajo infantil atenta contra la salud, integridad, seguridad y bienestar de los menores, y es por eso que el Estado y las familias buscan su erradicación.

Dentro del tema de protección de derechos es necesario mencionar el Artículo 26.- “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008)

Este tema se relaciona directamente con el trabajo infantil ya que la falta de educación es una de sus consecuencias más graves. Al negar a un niño la oportunidad de educarse, se le niega también la posibilidad de desenvolverse en un ambiente adecuado, de socializar y de crecer con miras hacia un futuro exitoso en el ámbito profesional.

La Constitución de la República considera al Ecuador como un Estado libre donde se vela por el ejercicio pleno de los derechos de todos los ciudadanos desde la concepción. También norma el cumplimiento de los deberes de cada uno, desde la filosofía de Sumak Kawsai (Buen Vivir) que se refiere a la cosmovisión ancestral de la vida y que hoy por hoy se desarrolla como una propuesta política del bien común. Además que se reconoce la diversidad del país a través de políticas de inclusión. Aporta esencialmente con normas de protección a la infancia y condena cualquier situación que afecta al desarrollo de los

menores, por ende dentro del territorio nacional se ampara a la infancia contra el trabajo infantil a través de leyes específicas y se brinda los servicios de salud, educación y seguridad social.

b) Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)

Dentro de la LOEI (Ministerio de Educación, 2011) existen disposiciones que buscan evitar que se vulnere el derecho a la educación y sobretodo proteger en caso de la explotación de las niñas, niños y adolescentes. Recordemos que la educación es un derecho fundamental y muchas niñas y niños dejan de asistir regularmente a las Instituciones Educativas por trabajar, sin embargo la legislación educativa también cuenta con un sistema de protección a este derecho fundamental.

Art. 2. Principios de la Educación

a. Universalidad.: El derecho de todos los ciudadanos para acceder al sistema educativo sin distinción alguna.

d. Interés superior de los niños, niñas y adolescentes: garantizar el ejercicio efectivo del conjunto de sus derechos e impone a todas las instituciones y autoridades, públicas y privadas, el deber de ajustar sus decisiones y acciones para su atención. Nadie podrá invocarlo contra norma expresa y sin escuchar previamente la opinión del niño, niña o adolescente involucrado, que esté en condiciones de expresarla

k. Enfoque en derechos La acción, práctica y contenidos educativos deben centrar su acción en las personas y sus derechos. La educación deberá incluir el conocimiento de los derechos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y

respeto a las diversidades, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género

p. Corresponsabilidad educación demanda corresponsabilidad en la formación e instrucción de las niñas, niños y adolescentes y el esfuerzo compartido de estudiantes, familias, docentes, centros educativos, comunidad, instituciones del Estado, medios de comunicación y el conjunto de la sociedad, que se orientarán por los principios de esta ley

ff. Obligatoriedad de la educación desde educación inicial hasta el bachillerato Se establece la obligatoriedad de la educación desde el nivel de educación inicial hasta el nivel de bachillerato o su equivalente

gg. Gratuidad. Se garantiza la gratuidad de la educación pública a través de la eliminación de cualquier cobro de valores por conceptos de: matrículas, pensiones y otros rubros, así como de las barreras que impidan el acceso y la permanencia en el Sistema Educativo;

hh. Acceso y permanencia. Se garantiza el derecho a la educación en cualquier etapa o ciclo de la vida de las personas, así como su acceso, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna;

Art3. Fines de la Educación

m. La protección y el apoyo a las y los estudiantes en casos de violencia, maltrato, explotación sexual y de cualquier tipo de abuso; el fomento de sus capacidades, derechos y mecanismos de denuncia y exigibilidad; el combate contra la negligencia que permita o provoque tales situaciones;

Art. 4 Derecho a la Educación: - La educación es un derecho humano fundamental garantizado en la Constitución de la República y condición necesaria para la realización de los otros derechos humanos.

Art.6 Obligaciones del Estado

f. Asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación integral, coeducativa, con una visión transversal y enfoque de derechos;

h. Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de los integrantes de las instituciones educativas, con particular énfasis en las y los estudiantes;

Art 7. Derechos de los estudiantes

i. Ser protegidos contra todo tipo de violencia en las instituciones educativas, así como a denunciar ante las autoridades e instituciones competentes cualquier violación a sus derechos fundamentales o garantías constitucionales, cualquier acción u omisión que atente contra la dignidad e integridad física, psicológica o sexual de la persona; a ejercer su derecho a la protección;

s. Implementar medidas de acción afirmativa para el acceso y permanencia en el sistema educativo de las niñas; y,

t. Recibir una formación en derechos humanos y mecanismos de exigibilidad durante la educación en todos sus niveles.

La LOEI aporta a la erradicación del trabajo infantil, normando para todos los actores del sistema educativo sus derechos y deberes, y asegurando que cada uno de ellos pueda gozar del derecho a la educación en un ambiente seguro, de paz y de libertad.

c) Código Orgánico de la Niñez y la Adolescencia

El Código exige tratar a niños, niñas y adolescentes en forma diferenciadas considerando el género, la interculturalidad y sus grados de desarrollo y madurez. (Pérez, 2011)

El Artículo 8 habla sobre la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia.- “Es deber del Estado, la sociedad y la familia, dentro de sus respectivos ámbitos, adoptar las medidas políticas, administrativas, económicas, legislativas, sociales y jurídicas que sean necesarias para la plena vigencia, ejercicio efectivo, garantía, protección y exigibilidad de la totalidad de los derechos de niños, niñas y adolescentes.” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2014)

El Artículo 9 menciona las funciones básicas de la familia: “La ley reconoce y protege a la familia como el espacio natural y fundamental para el desarrollo integral del niño, niña y adolescente.

Corresponde prioritariamente al padre y a la madre, la responsabilidad compartida del respeto, protección y cuidado de los hijos y la promoción, respeto y exigibilidad de sus derechos.”

Para garantizar el cumplimiento de derechos de los niños y adolescentes debe haber un trabajo conjunto tal como lo señalan los artículos mencionados. Es por ello que si un niño

se ve obligado a realizar trabajos forzosos e involuntarios, la ley juzgará principalmente a sus progenitores o personas encargadas y del mismo modo a entidades que fomenten este tipo de trabajo.

Por otra parte, el Artículo 64 menciona los Deberes.- “Los niños, niñas y adolescentes tienen los deberes generales que la Constitución Política Impone a los ciudadanos, en cuanto sean compatibles con su condición y etapa evolutiva. Están obligados de manera especial a:

1. Respetar a la Patria y sus símbolos;
2. Conocer la realidad del país, cultivar la identidad nacional y respetar su pluriculturalidad; ejercer y defender efectivamente sus derechos y garantías;
3. Respetar los derechos y garantías individuales y colectivas de los demás;
4. Cultivar los valores de respeto, solidaridad, tolerancia, paz, justicia, equidad y democracia;
5. Cumplir sus responsabilidades relativas a la educación;
6. Actuar con honestidad y responsabilidad en el hogar y en todas las etapas del proceso educativo;
7. Respetar a sus progenitores, maestros y más responsables de su cuidado y educación; y,
8. Respetar y contribuir a la preservación del medio ambiente y de los recursos naturales. (Asamblea Nacional del Ecuador, 2014)

Es posible evidenciar que entre los deberes de los niños y niñas no se encuentra el trabajo o la obligación de aportar económicamente a su hogar, ya que esto atentaría contra

sus derechos. Lo que se menciona es que los niños tiene el deber de contribuir en las tareas del hogar siempre y cuando esto no afecte a sus derechos como la educación, la recreación y la salud.

2. 2 INFANCIA

2.2.1 Concepciones de la Infancia a lo largo de la Historia

2.2.1.1 Grecia y Roma

En Grecia y Roma la tendencia de la educación liberal consistía en la preparación de los hombres para la vida, por lo que se acostumbraba a los niños desde los 2 años a diferentes condiciones como el frío; a partir de los 5 años se los preparaba para el trabajo y los juegos se entendían como imitaciones de las actividades de los adultos.

Los hombres se escolarizan primero con una instrucción informal, hasta los doce años, donde aprendían a leer, escribir, educación física; y posteriormente una educación formal como literatura, ciencia, aritmética, etc.

En Roma, la educación se centró en la cultura física y el deporte principalmente para los hombres de clases sociales altas. Para pocas mujeres se propició la educación personalizada en temas de literatura, es decir su educación tenía como objetivo "embellecer el alma mediante la retórica".

2.2.1.2. Edad Media

Durante la dominación del Cristianismo y la Edad Media, la educación se basó en el servicio a Dios. La iglesia estuvo a cargo de la educación laica como seglar, aquí el niño se concibe como homúnculo, el niño era concebido como un adulto en potencia, era necesario reformar a los niños, con el principio de que no hay necesidad de amor para el buen desarrollo infantil.

Durante el renacimiento se dio importancia a la observación del niño y su desarrollo.

La Cruzada de los Niños o Cruzada infantil es el nombre dado a un conjunto de hechos históricos mezclados con relatos fantásticos que ocurrieron en el año 1212. Esta combinación dio lugar a varias versiones sobre cómo ocurrió este acontecimiento.

Se dice que un hombre llevó a un gran grupo de niños y jóvenes menores a marchar al sur de Italia con el objetivo de liberar Tierra Santa (Jerusalén) y este hecho se desencadenó en la muerte de los niños o en su venta para ser esclavizados.

Hay varias versiones diferentes y los hechos reales que dieron origen a leyendas continúan siendo debatidos por los historiadores. (Portillo, 2013)

En este punto de la historia es posible observar que se concibe a los niños como mercancía que es vendida o utilizada para la esclavitud.

Esta situación no cambió mucho en los próximos años sino hasta el siglo XVII.

Erasmus (de Pueris 1530) se centra en el estudio de la naturaleza infantil, Luis Vives (1492-1530) da importancia a las diferencias individuales de los niños, poniendo énfasis en los “anormales” y en la adaptación de la educación; por otro lado Comenius (1592-1670) le da prioridad a la educación de niñas y niños pequeños.

Es posible afirmar que a lo largo de la Edad Media, la infancia permanece en las sombras, pero es a partir del siglo XIV donde comienza a concederse cierta importancia a esta etapa, que recién llegaría a verse descubierta completamente en el “Emille” o “Emilio” de Rosseau. (Rousseau, 1982)

2.2.1.3 SIGLOS XV-XVIII

En la línea europea Héroard da importancia al castigo como una medida para la buena crianza y educación de los niños. Locke (1632- 1704) cree que es importante crear en los niños experiencias y hábitos importantes para la vida diaria, ya que concibe al niño como una tabla rasa o una pizarra en blanco a la cual hay que llenar e instruir.

La Revolución Industrial (1760-1840) requería una gran mano de obra por lo que los niños tuvieron que trabajar en fábricas, violando sus derechos.

Rousseau (1712-1778) con su obra “El Emilio de la Educación” propagó por Europa la importancia de unos principios básicos para la crianza, “el niño es bueno por naturaleza”, desde este punto de vista el adulto debe adaptarse al nivel del niño.

Otros pedagogos y filósofos como Pestalozzi (1746-1822) promovieron en esta época innovadoras ideas con respecto a la infancia. Están por ejemplo los principios pedagógicos que propone este autor dentro de los cuales se considera importante la educación física para el adecuado desenvolvimiento del ser humano y sobre todo de los niños, Así como también el aporte de Froebel (1782-1852) al crear la idea del “kindergarten”.

En esta etapa comienza a advertirse un cambio radical en relación a siglos pasados. Sin embargo, en la Edad Media aún no se alcanza a concebir al niño como un ser que adquiere valor en sí mismo sino en la familia de la que proviene.

Se empiezan a fortalecer lazos afectivos con los niños que se contraponen con la dureza que se incurría para su educación.

La transición de la familia troncal, en la que el individuo no vale sino en función del cuerpo de pertenencia, a la familia nuclear, en coincidencia con el traspaso de la educación a la escolarización, tiene el objeto de integrar al niño en un círculo social así como potenciar el desarrollo de sus capacidades.

Fuejo y Domínguez (s/f) citando a Idoneos (2014) considera que la Familia, la Iglesia y el Estado, pasan a ser los delegados para la responsabilidad educadora, dejando de ser la familia la única responsable. Así surge esta etapa en la que se escolariza la educación y los niños empiezan a ser educados con influencias religiosas y estatales.

Es importante notar cómo desde el siglo XV al XVIII se ha reproducido un cambio con enormes diferencias de orden cultural, y aún más de orden social. En todo caso el impulso parece ser el mismo, la escolarización de la educación.

Los signos distintivos de la infancia aparecen, por tanto, en la vestimenta de las clases que están en condiciones de frecuentar la escuela, o que están parcialmente instruidas como la nobleza y la burguesía.

2.2.1.4 SIGLO XIX

En esta etapa la corriente naturalista nos lleva a concebir a los infantes como seres que adquieren valor en sí mismos y cuya educación no debe ser forzada por el estado, la iglesia, ni la familia. La madre es la encargada de satisfacer sus necesidades básicas biológicas, de seguridad, protección y salud mientras los niños conocen el mundo y se adaptan a él por sí solos.

En la Modernidad pierde primacía la corriente naturalista, bajo un nuevo esquema la pedagogización de la infancia da lugar, a una infantilización de parte de la sociedad. Esto significa que se pone en marcha un proceso a través del cual, la sociedad comienza a amar, proteger y considerar a los niños ubicando a la institución escolar en un papel central.

Infantilización y escolarización aparecen en la modernidad como dos fenómenos paralelos y complementarios.

Ya no existe esta separación tajante entre el mundo infantil y el del hombre, tal como lo formulaba Rousseau.

Entonces, la infancia pasiva, en la que el niño era iniciado al mundo adulto poco a poco, merece una revisión. Es así que las diferencias entre estos dos mundos, sólo pueden ser controladas dentro del espacio escolar, que es claramente "artificial".

Sin embargo el mundo infantil, con o sin escolarización, se ha modificado.

Basándose entonces en todas las concepciones de la infancia dadas a lo largo de la historia y en los cambios que se han experimentado, es posible afirmar que estamos viendo el nacimiento de una nueva infancia.

2.2.1.5 SIGLO XX

Las concepciones de la infancia han cambiado considerablemente a lo largo del tiempo, en el siglo XX surgieron los mayores cambios y esto se debe a los modos de organización socioeconómica de las distintas épocas, los intereses sociopolíticos, el desarrollo de los paradigmas pedagógicos y, sobre todo, al reconocimiento de los derechos de la infancia en el desarrollo de las políticas públicas.

“Con él niño, pues, ha sucedido lo mismo que con la agricultura: no se puede hablar de revolución de la infancia, como no se puede hablar de revolución agrícola..., aunque también se haya intentado hacerlo”. (Aries, 1993, pág. 7)

Por un lado, la revolución de las comunicaciones y la simple forma de operación tecnológica de la información han colocado a los niños en una posición igual a los adultos y la escuela ya no es el único lugar donde se puede aprender.

Se observa que la autonomía de la infancia se acelera y que mientras se potencia su estimulación también se modifican las normas del pasado.

Se anticipa la adolescencia pero a la vez se retrasa cada vez más el proceso de autonomía que insertará definitivamente al joven en la sociedad adulta. (Gualtero, 2009)

Alzate (2002), concibe a la infancia más que una realidad social objetiva y universal, ante todo como un consenso social.

Siempre ha existido un interés por educar y criar, asimismo por experimentar diferentes prácticas y maneras de hacerlo, esto se debe a que desde la antigüedad la concepción del ser humano se dividía por etapas con sus propias características dadas por la concepción dominante de cada época y de cada sociedad, es decir que la concepción de infancia guarda coherencia con la sociedad vigente (Alzate, 2002).

2.2.1.6 Siglo XXI

Mirtha Benítez (2012) considera que hoy por hoy los avances en la ciencia y sus diferentes campos se encargan de definir a la infancia desde las perspectivas que manejan cada una: la medicina, la pediatría, la psicopedagogía, la antropología, la psicología, el

derecho, las teorías del mercado y sus clasificaciones, el marketing, etc. Lo que denominamos infancia en el siglo XXI, puede desprenderse de la manera de hablar de los sujetos en esta época, del particular modo de hablar del niño. Podemos encontrar también alguna orientación en el tipo de juguetes, en los juegos con objetos reales y virtuales, en las películas y sus guiones, en la programación televisiva, en las leyes del mercado y en cualquier otro recurso del tipo de lazo social imperante en una determinada época.

En el siglo XXI, el niño, su desarrollo, su forma de ser y vivir resulta un objeto de pasión en todas sus dimensiones. A partir de la concepción actual de la infancia se deriva el establecimiento de las leyes, de formas de educar, de formas de crear productos del mercado globalizado, y de muchas formas de volver el mundo conforme a sus necesidades, hoy la infancia es una etapa con sus propias características ni superiores ni inferiores a las del adulto, pero si diferentes, las mismas que hay que respetar para dar al niño una vida digna.

2.2.2. Perspectiva Pedagógica

Las concepciones de la infancia, durante los dos últimos siglos, según Escolano (1980), se enmarcan en tres corrientes, cada una de ellas destaca a su manera los criterios de preservación y protección de la infancia que van a constituir el núcleo de la visión moderna de los niños:

- i. La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico introducirá en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad, postulando el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social.
- ii. Los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia se vinculan a la organización de los grandes sistemas nacionales de

educación y crean las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños.

- iii. El desarrollo positivo de las ciencias humanas, principalmente de la psicología y pedagogía, así como los desarrollos de la medicina infantil, proporcionarán las bases necesarias para la dirección científica de la conducta infantil y, consiguientemente, para la organización metódica de la escuela. (Escolano , Arroyo , & Carrasco, 1980)

La categoría de infancia es, en definitiva, una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio.

La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos; incluye una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, y que hace viables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva.

Todos estos saberes son inseparables de las instituciones, de las organizaciones y de los reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos. (Alzate, 2002)

2.2.3 Situación de la Infancia en el Ecuador

El Ecuador del 2017 vive una transición orientada a proponer soluciones a una problemática social que hasta la actualidad evidencia las consecuencias nefastas de la omisión de políticas públicas que amparen a sus habitantes más indefensos: niños y niñas de

0 a 5 años, antes carentes de derechos. La desnutrición, abandono, trabajo infantil, entre otros problemas son temas prioritarios de los programas propuestos por el actual gobierno, que pretenden brindar una vida digna a los más vulnerables.

El Estado Ecuatoriano, organismos nacionales e internacionales, organizaciones no gubernamentales y personas comprometidas en buscar y proponer las soluciones que coadyuven a disminuir este abandono sufrido por niños y niñas de 0 a 5 años durante los años precedentes, se unen para argumentar políticas innovadoras que los solucionen.

Entre los principales organismos internacionales que realizan un gran trabajo en defensa de la infancia en nuestro país, tenemos a:

2.2.3.1 UNESCO

En cumplimiento de uno de sus objetivos de fortalecer en el mundo entero una educación para todos, esta entidad apoya las políticas oficiales orientadas a la consecución de la calidad educativa adaptada a las necesidades y prioridades del Ecuador.

Han sido significativos los aportes de la UNESCO para el mejoramiento de la Educación en el Ecuador, en especial en el cambio radical del antiguo sistema que no daba lugar a la inclusión.

El nuevo contexto propicia una educación inclusiva con aprendizajes significativos que propicien y amalgamen la interculturalidad y plurinacionalidad del Ecuador, su

diversidad y el reconocimiento de que los niños y niñas con necesidades educativas especiales tengan el derecho a ser incluidos.

Por otra parte, la UNESCO (s/f) propugna una Educación de calidad en el ámbito de una escuela común en la cual se establezcan vínculos normados para alcanzar aprendizajes mutuos que conlleven finalmente a interactuar juntos.

Para lograr lo expuesto, hace falta que el currículo sea flexible para que la escuela adopte y planifique opciones adaptables a todos los niños y niñas.

2.2.3.2 UNICEF

Iniciando con el problema de desnutrición infantil, las estadísticas reflejan porcentajes elevados de desnutrición crónica en menores de 5 años, debido a la malnutrición, misma que, con frecuencia deriva en problemas de obesidad y sobrepeso.

En Ecuador el 15% de la población escolar (5 -11 años de edad) presenta retardo en la talla, estas cifras varían muy poco por edad y sexo, mientras que la cifra de sobrepeso y obesidad a nivel nacional es de 29.9%, esta cifra es alarmante sobretodo porque en preescolar es de 8.5% y se triplica al pasar a la edad escolar.

Otro importante tema que se refleja en las estadísticas de la UNICEF (2014) es la persistencia de normas y patrones socioculturales como castigos físicos para “disciplinar” a los niños y niñas de 0 a 5 años en casa, lo que ha sido asumido en forma “normal” en procesos de escolaridad, en muchas ocasiones con el consentimiento de los padres, para convertirse en una trivial justificación en el trato castigador, propinado en aulas “pedagógicas” por incumplimiento de deberes e indisciplina, entre otras.

Entre los aportes significativos para el campo educativo del Ecuador, liderados por UNICEF, de injerencia especialmente en niños de 0 a 5 años, se pueden mencionar:

El Código de la Niñez y la Adolescencia en el cual se crea el Consejo Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes y la universalización de la Educación Inicial.

Paralelamente, la UNICEF (s/f) promovió el mejoramiento de la calidad y equidad educativa revalorizando la profesión docente con su formación continua junto a la mejora de infraestructura y equipamiento.

La ONG internacional HUMANIUM argumenta que la pobreza, que aún refleja altos porcentajes en Ecuador, mantiene una especie de “analfabetismo emocional” especialmente en madres que ignoran los beneficios de educar desde el vientre materno, lo cual restringe las oportunidades, especialmente en los niños y niñas de 0 a 5 años.

Esta ONG coincide con la apreciación de la UNICEF sobre la incidencia de la desnutrición en los procesos educativos tempranos, sosteniendo como causales, además de la pobreza, el hacinamiento en viviendas pobres y la falta de salubridad e higiene.

Finalmente, la ONG HUMANIUM alerta sobre la alarmante cifra de muertes durante el periodo prenatal e inclusive en los menores de 5 años, algunos carentes de identidad porque no han sido registrados.

2.2.3.3 La Estrategia Nacional Intersectorial para la Primera Infancia

Las cinco organizaciones multilaterales que propiciaron la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990 siguen siendo los copartícipes internacionales

fundamentales del movimiento en favor de la EPT: la UNESCO (Organización De las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), el FNUAP (Fondo de Población de las Naciones Unidas), el UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y el Banco Mundial.

La lucha por la erradicación del trabajo infantil surge por las dificultades que se presentan no solo en el desarrollo de los menores sino en la sociedad como tal, es por ello que muchas instituciones a nivel nacional e internacional como OIT, UNESCO, entre otras hacen campañas para integrar a los niños en una vida adecuada a sus necesidades, derechos e intereses.

El proyecto tiene una intervención puntual en 12 parroquias del país, enfocado principalmente en potenciar el Desarrollo Integral de niños y niñas menores de 5 años de edad, focalizando la priorización en las poblaciones con condiciones de extrema pobreza.

Es la política intersectorial adoptada por el Gobierno Nacional, cuyo objetivo se orienta a consolidar un modelo integral de atención a la Primera Infancia con enfoque de derechos, considerando el territorio, la interculturalidad y el género para asegurar el acceso, cobertura y calidad de los servicios dirigidos a las niñas y los niños de cero a cinco años. Las niñas y niños están en el centro de la triada Estado – Comunidad - Familia, la misma que asegura los derechos de un desarrollo pleno. El Estado, en este marco, provee servicios de educación, salud e inclusión económica y social; la comunidad, constituye el entorno en el que la niña o el niño vive y crece; y la familia, es el principal responsable de su desarrollo. Por lo tanto, se apunta a la corresponsabilidad con la familia y la comunidad. (Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, 2014, pág. 10).

La estrategia está dirigida a los 2'029.694 de niñas y niños de 0-5 años 2, a sus familias, y a los que están por nacer. Durante el período de gestación, toda niña o niño disfrutará de servicios prenatales de salud con calidad.

2.2.3.4 Ministerio Coordinador de Desarrollo Social del Ecuador

La Estrategia Infancia Plena, alineada al Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, está orientada a reducir las inequidades, equiparando el punto de partida en el proceso de desarrollo humano, desde el período de gestación.

Es así, que una adecuada crianza por parte de las madres, padres y cuidadores, además de una intervención de calidad oportuna por parte del Estado y el apoyo de la comunidad, permitirá la erradicación definitiva de la pobreza, fortaleciendo capacidades y generando mayores oportunidades en la población.” El programa Infancia Plena, liderada por el Ministerio Coordinador de Desarrollo Social se ejecuta, desde 2012, a través de una visión intersectorial e integral.

Es una apuesta nacional para potenciar el desarrollo integral de las niñas y los niños menores de 5 años, considerando que las condiciones de vida, la estimulación temprana, la educación, la nutrición y el afecto durante la primera infancia, condicionan el futuro de las personas.

Sin embargo el Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social se transforma en la Secretaría Técnica del “Plan Toda una Vida” y en concordancia a ello, mediante Decreto Ejecutivo No. 11 de 25 de mayo de 2017, se crea la Secretaría Técnica del Plan “Toda una Vida”, adscrita a la Presidencia de la República encargada de la ejecución de la Misión “Las Manueles” y la coordinación para la implementación de la Misión “Toda una Vida”.

En referencia a lo anterior, preciso mencionar que en el artículo 3 del referido Decreto se establece: “Créase el Comité Interinstitucional del Plan “Toda una Vida”, que tiene como finalidad coordinar y articular las políticas, lineamientos y acciones que permitan la implementación conjunta de las Misiones “Toda una Vida” y “Las Manueles”, el Comité tal como se lo establece en el Decreto 11, estará conformado por miembros permanentes: Un delegado del Presidente de la República, el Secretario Nacional de Planificación y Desarrollo o su delegado permanente, el Ministro de Salud Pública o su delegado permanente, el Ministro de Educación o su delegado permanente, Ministra de Inclusión Económica y Social o su delegado permanente, Ministro de Desarrollo Urbano y Vivienda o su delegado permanente, Ministro de Economía y Finanzas o su delegado permanente, El Secretario Nacional de la Política o su delegado permanente, quienes actuarán con voz y voto.

Como nos ha sido posible evidenciar a lo largo del presente capítulo, existe gran interés por parte de la sociedad en lo que respecta a la infancia, velar por el cumplimiento de sus derechos, atender sus necesidades, resolver los problemas que puedan afectar el desarrollo regular de los seres humanos que se encuentran en esta etapa, etc., todo aquello se ha convertido en la prioridad de los Estados alrededor del mundo. No es diferente en el caso de nuestro país, sin embargo, ese interés se muestra de manera especial en el ámbito educativo. Es por esta razón que la metodología aplicada en esta investigación permite la participación de niños y niñas, padres del familia y docentes, con el fin de recopilar información basada en experiencias reales como se presentará a continuación

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Justificación de la Metodología Cualitativa

Para dar respuestas a las preguntas de esta investigación interpretativa utilizaremos el enfoque cualitativo:

“La investigación cualitativa utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 7). Desde este concepto entendemos que la investigación se va a desarrollar a partir de la observación, descripción e interpretación de las diferentes variables presentadas anteriormente, y busca la respuesta a las preguntas directrices del problema planteado.

“Además se encarga de estudiar especialmente, los significados de las acciones humanas y de la vida social. Utilizando la metodología interpretativa, y su principal descubrimiento se centra en el conocimiento”. (Barrentes Echaverría, 2007, pág. 65)

La investigación cualitativa según Sandoval (1996) tiene como características el ser inductiva: ya que se relaciona directamente con el hallazgo y el descubrimiento; holística: es decir que el investigador ve al escenario y a las personas como una totalidad en donde los grupos y las variables no son reducidas; abierta: el investigador recoge varios puntos de vista.

Dentro de esta investigación el carácter cualitativo radica en el contacto con los niños y con los demás miembros de la comunidad educativa, en el trabajo directo con sus opiniones

y acciones, como objeto de la investigación, por lo que nos enfocaremos en conocer parte de su percepción del mundo y de un problema social.

Es importante que además del trabajo con los menores, podamos guiarnos a partir de las características de la institución, opinión de los docentes y de las mismas experiencias de la comunidad educativa (directivos, docentes y padres de familia) en torno al tema principal.

3.2 Descripción de la población

La presente investigación se realizó en el Jardín Infantil Mercedes Noboa ubicado en las calles Gregorio de Bobadilla y Miranda, en la ciudad de Quito. El Jardín Infantil cuenta con una población de 300 niños en el Primer año de Educación General Básica (5-6 años de edad). En la jornada matutina, existen 6 paralelos de Primero EGB, conformados por 34 niños cada uno, mientras que en la jornada vespertina hay 4 paralelos de 25 niños cada uno. Los niños que asisten a esta institución provienen de las parroquias: La Concepción, Jipijapa y Rumipamba, de acuerdo al sistema de sectorización empleado por el Ministerio de Educación.

La planta administrativa está conformada por la Directora de la Institución, Subdirectora. La Institución cuenta con 25 docentes en la jornada matutina, y 10 docentes en la jornada vespertina.

3.3 Muestra

Para el desarrollo de la investigación tomamos en cuenta a 32 estudiantes del nivel mencionado considerando un número equitativo en lo que respecta al género. La muestra

para el trabajo realizado en cada jornada fue de 16 niños, seleccionados indistintamente por las investigadoras bajo el principio de la objetividad.

Además, el grupo seleccionado se encontraba en la etapa final del año lectivo por lo que los niños/as habían ya adquirido una serie de destrezas que hicieron más significativa su participación en la investigación.

3.4 Técnicas e instrumentos de investigación.

La metodología se va a dividir en distintas fases de acuerdo al desarrollo de la investigación:

3.4.1 Fase 1: Análisis Documental

Según Sandoval (1996) esta técnica constituye el inicio de la investigación ya que corresponde al dominio del tema de investigación y propicia las preguntas, problema y direccionalidad de la misma. Las fuentes serán organizadas de acuerdo a su procedencia: formales, informales, institucionales o grupales, o a su vez puede ser organizada de acuerdo a las temáticas a tratar en el desarrollo del marco teórico y metodológico. De esta manera vamos a lograr el encuadre de la información que nos permita describir los escenarios, acontecimientos, problemas y reacciones más usuales del objeto de la investigación. Además estos documentos son una fuente acertada para relevar los intereses y perspectivas de la comprensión de la realidad.

Instrumentos:

- Matriz: dentro de la matriz se puede categorizar las fuentes y organizarlas de manera que guíen el proceso de investigación y respondan a cada uno de los objetivos y

temas planteados. En este caso nuestra tabla está organizada por temáticas, dando un orden a los procesos y objetivos que se pretenden alcanzar. (Anexo 1)

3.4.2 Fase2: Taller

Para Sandoval (1996), la principal característica de esta técnica es la perspectiva integral y holística del abordaje del problema de la investigación, además brinda la posibilidad de participación activa, debe ser planificado y tener una guía del desarrollo del proceso.

- Guion del taller: el taller va a estar planteado en base a una metodología, objetivos, organización del espacio y en función a parámetros de evaluación. (Anexo 2)

3.4.2. Fase 3: Encuesta

Spradley citado por Sandoval (1996) nos indica que en esta fase se articulan todos los grupos sociales inmersos en la investigación, lo que nos permite contar con un inventario de tópicos culturales en el interior del grupo humano.

Por otro lado Rodríguez (1996) nos dice que esta técnica nos servirá a modo de sondeo de la información dada por la gran cantidad de sujetos dentro del proceso, además nos brinda un importante servicio en la recolección de datos de la investigación cualitativa.

Instrumentos:

- Cuestionario a docentes: está respectivamente relacionado con el trabajo y la convivencia maestro-estudiante, con aportes puntuales a la información requerida. En el desarrollo de la investigación fueron las maestras de Primero de EGB de las jornadas matutina y vespertina quienes colaboraron respondiendo al cuestionario (Anexo 3).

- Cuestionario a padres de familia: por otro lado el cuestionario a padres de familia brindará información acerca de los momentos del niño en el hogar y el tiempo de los padres en el trabajo y en casa. 13 padres de familia de cada jornada colaboraron con el cuestionario. (Anexo 4)
- Cuestionario a niños: es una hoja de trabajo con 5 preguntas elaboradas de acuerdo a las características del niño y en función de su pensamiento y experiencias de la cotidianeidad. (Anexo 5).

3.4.3. Fase 4: Observación Participativa

Dentro de esta fase como lo menciona Sandoval (1996), como investigadoras queremos ubicarnos en la realidad sociocultural que pretendemos estudiar, de esta manera el investigador no expone los objetivos del proceso a una descalificación y a una perspectiva subjetiva del proceso.

Situación a observar: Sociodrama

Según García y otros autores (1998) es un método de acción profunda en las relaciones intergrupales y a las ideologías colectivas. El protagonista es el grupo y trata de resolver los conflictos intra e intergrupo. Dentro de la dramatización el grupo utiliza sus propios recursos para la exploración e identificación de una situación real, se trata de revelar lo escondido con lo que llegaremos a un diagnóstico grupal del objeto a investigar. Para esta fase se tomó a un grupo de 8 niños para facilitar el registro de la información.

Instrumentos

- Diario de campo: registro de la información relevante que el grupo vaya evidenciando a través de la actividad. Una vez registrados los resultados, son organizados en una tabla para su mayor claridad (Anexo 6)

3.4.4. Fase 5: Focus Group.

Según Sandoval (1996), describe al grupo focal como una técnica de recolección de información colectiva, esta técnica permite la profundización del análisis.

Instrumentos

- Guía de preguntas: es una guía flexible de las preguntas que se van a plantear dentro del grupo focal. (Anexo 7).
- Cuaderno de notas: aquí se registran la mayor cantidad de las respuestas que se den de acuerdo a los indicadores que se relacionan con los objetivos y las temáticas de la investigación. (Anexo 8).

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

En los siguientes resultados encontramos, desde la opinión de las docentes, algunas características del contexto socio-educativo en torno a la educación en derechos y a la temática de trabajo infantil; a partir de ellas queremos describir la situación de los niños y de las docentes en la institución.

4.1.1 RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A DOCENTES DE PRIMERO DE BÁSICA DEL JARDÍN INFANTIL MERCEDES NOBOA DEL AÑO LECTIVO 2016-2017

En la encuesta presentada a las docentes tomamos en cuenta dos parámetros de opinión: los derechos de los niños y trabajo infantil orientado a la educación de los estudiantes; y la experiencia de las docentes con respecto a casos de trabajo infantil.

La encuesta fue revisada por las autoridades, las mismas que nos brindaron la apertura para la investigación, y posteriormente aplicada el 5 de junio de 2017 a 10 docentes de Primer Año de EGB de las dos jornadas.

Estos datos nos permiten situarnos en la realidad de la institución en cuanto a las temáticas que se van a tratar; además de conocer la opinión y experiencia de las docentes con relación al objeto de investigación

Pregunta 1: Del 1 al 10 (siendo 1 la que tiene menor importancia y 10 la de mayor importancia) ¿Qué tan importante cree que es la educación en derechos para los niños de 5 a 6 años?

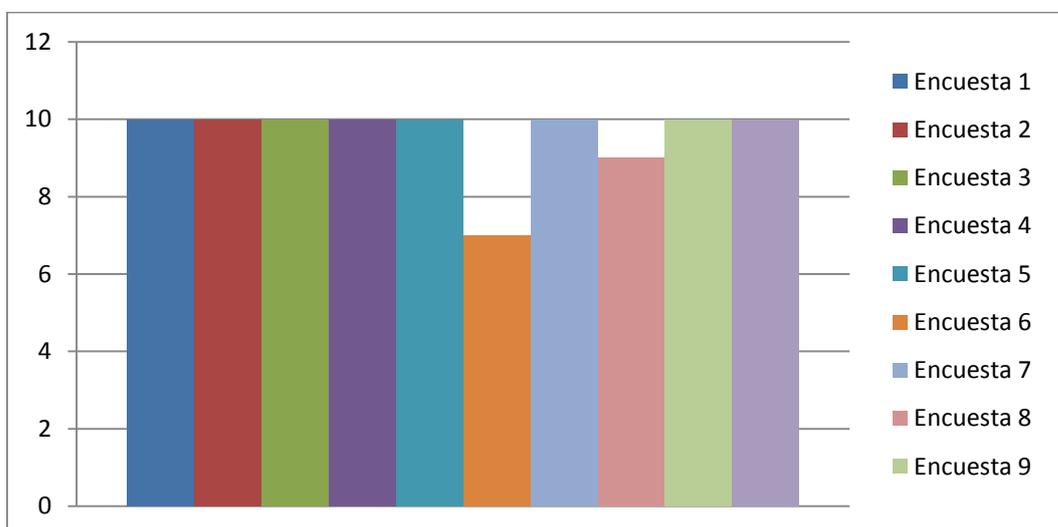


Gráfico 2

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

Encontramos que de acuerdo con las respuestas proporcionadas por las docentes, se cree que es de gran importancia la educación en derechos para los niños de 5 a 6 años de edad; sin embargo una docente valora en un rango del 1 al 10, a la importancia de la educación en derechos para esta etapa escolar con un 7, y otra la valora con un 9.

Pregunta 2: Del 1 al 10 (siendo 1 la que tiene menor importancia y 10 la de mayor importancia) ¿Qué tan importante es que los niños conozcan las consecuencias y riesgos del trabajo infantil?

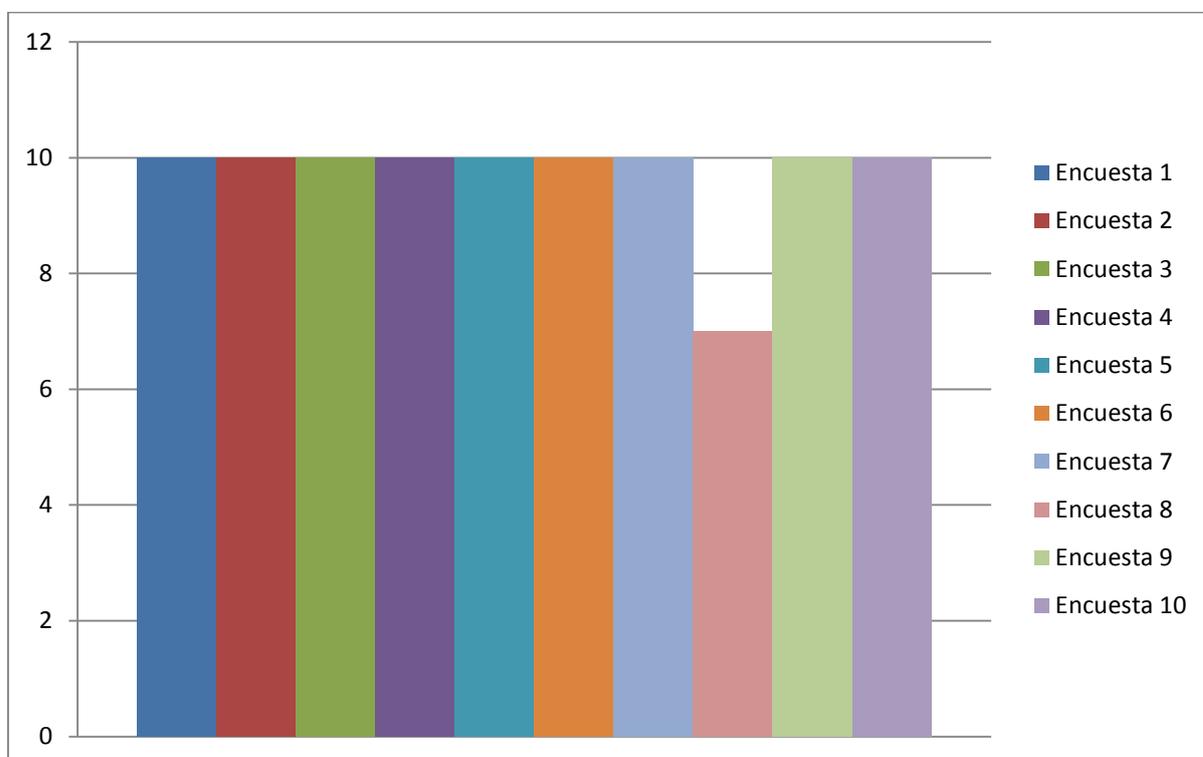


Gráfico 3

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

Como es posible observar en la tabla, 9 de los 10 docentes encuestados consideran muy importante que los niños conozcan las consecuencias y los riesgos del trabajo infantil.

Mientras que solo una docente considera medianamente importante

Pregunta 3: ¿Se trata, con los niños, el tema de derechos dentro de la institución?

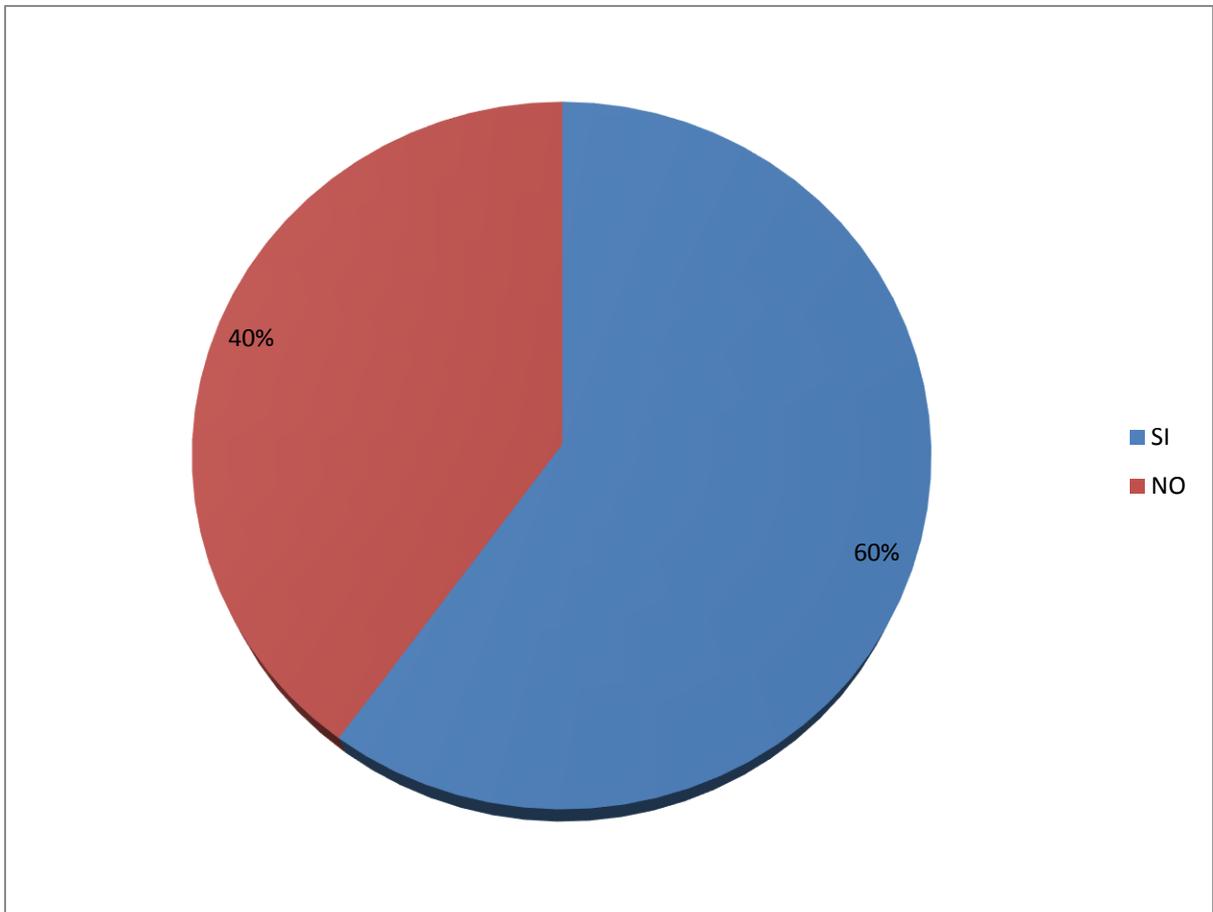


Gráfico 4

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

Como podemos observar en el grafico el 60% de las docentes, consideran que si se aborda el tema de derechos dentro de la Institución; por otro lado, el 40% de las docentes consideran que este tema no se trata.

Pregunta 4: ¿Considera que sus estudiantes tienen conocimiento en cuanto a sus derechos?

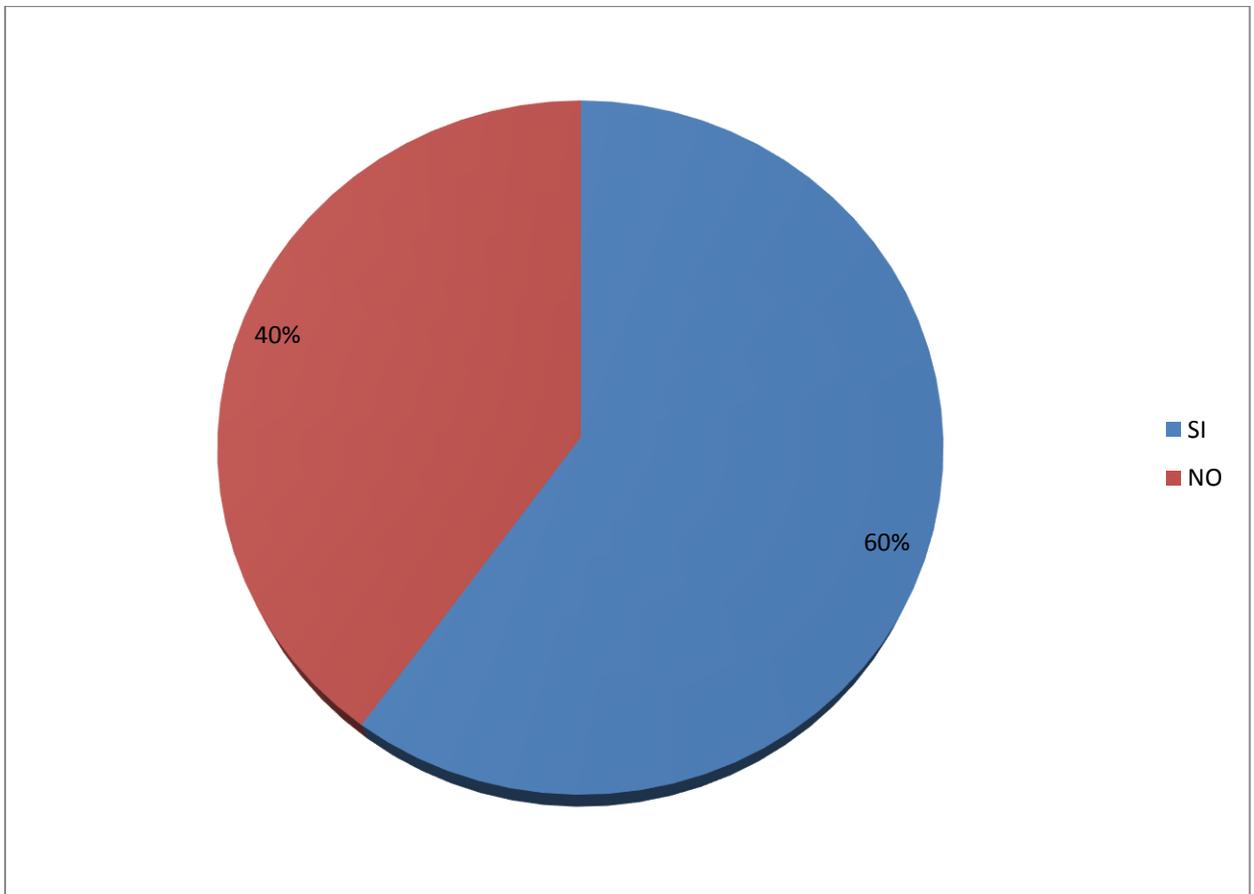


Gráfico 5

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

El 40% de las docentes encuestadas afirma que sus estudiantes no tienen conocimiento en cuanto a sus derechos, sin embargo, el 60% considera que sus alumnos sí conocen sus derechos.

Pregunta 5: ¿Cree usted que sus estudiantes entienden el concepto de "trabajo"?

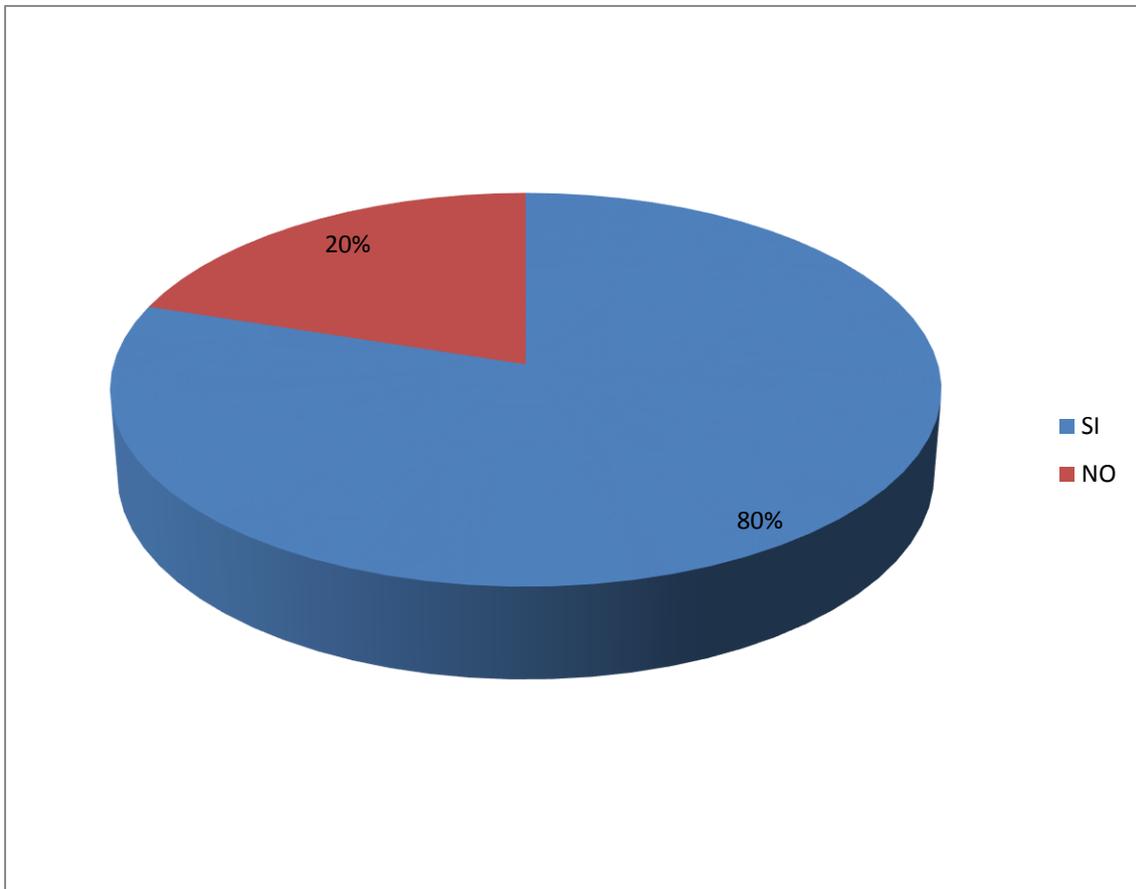


Gráfico 6

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

La mayoría de docentes afirma que sus estudiantes entienden en concepto de trabajo, mientras que solo un 20% considera que aún no comprenden este concepto.

Pregunta 6: ¿Existen casos de trabajo infantil dentro de la institución

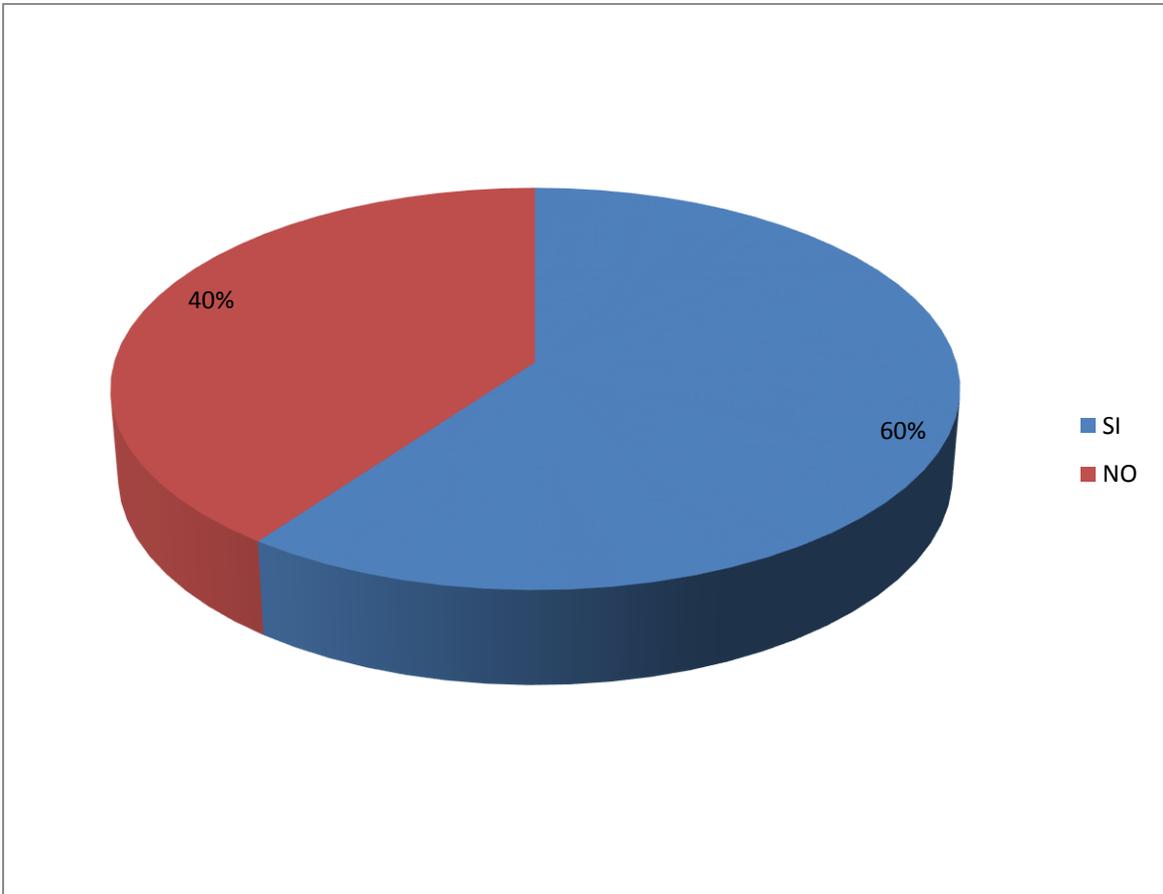


Gráfico 7

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

El porcentaje de respuestas afirmativas es de 60%, el resto de docentes considera que no existe trabajo infantil dentro de la institución

Pregunta 7: ¿Dentro de su vida profesional ha tratado directamente con casos de trabajo infantil?

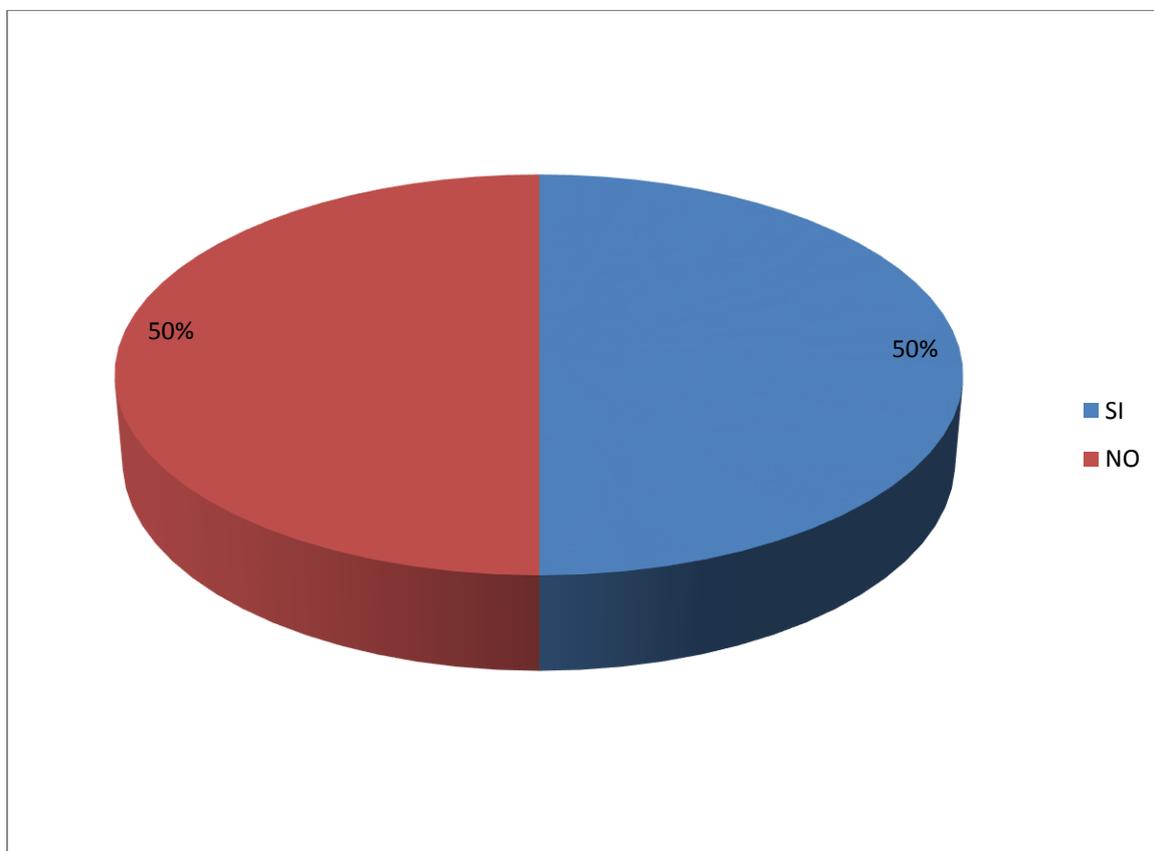


Gráfico 8

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

Como observamos en el gráfico la mitad de las docentes encuestadas sí ha tratado directamente con casos de trabajo infantil, mientras que la otra mitad no ha tratado con dicha situación.

Pregunta 8: ¿Usted realizó algún tipo de acción con el fin de erradicar el trabajo de su alumno/a?

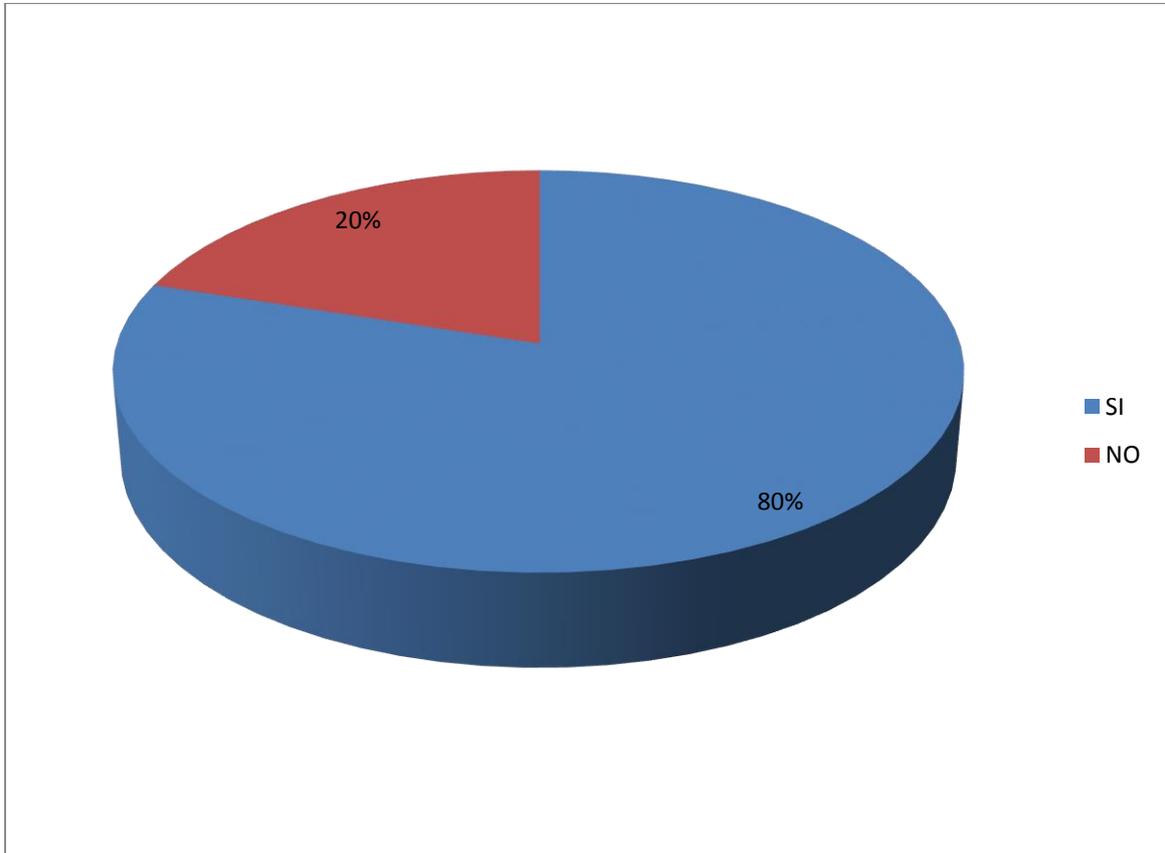


Gráfico 9

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

Del porcentaje de docentes, que, si ha tratado con casos de trabajo infantil, la mayoría realizó un tipo de acción con el fin de erradicar esta situación, mientras que el 20% de ellas no tomó ninguna medida.

Pregunta 9: ¿Considera usted un compromiso como docente, detectar casos de trabajo infantil entre sus niños?

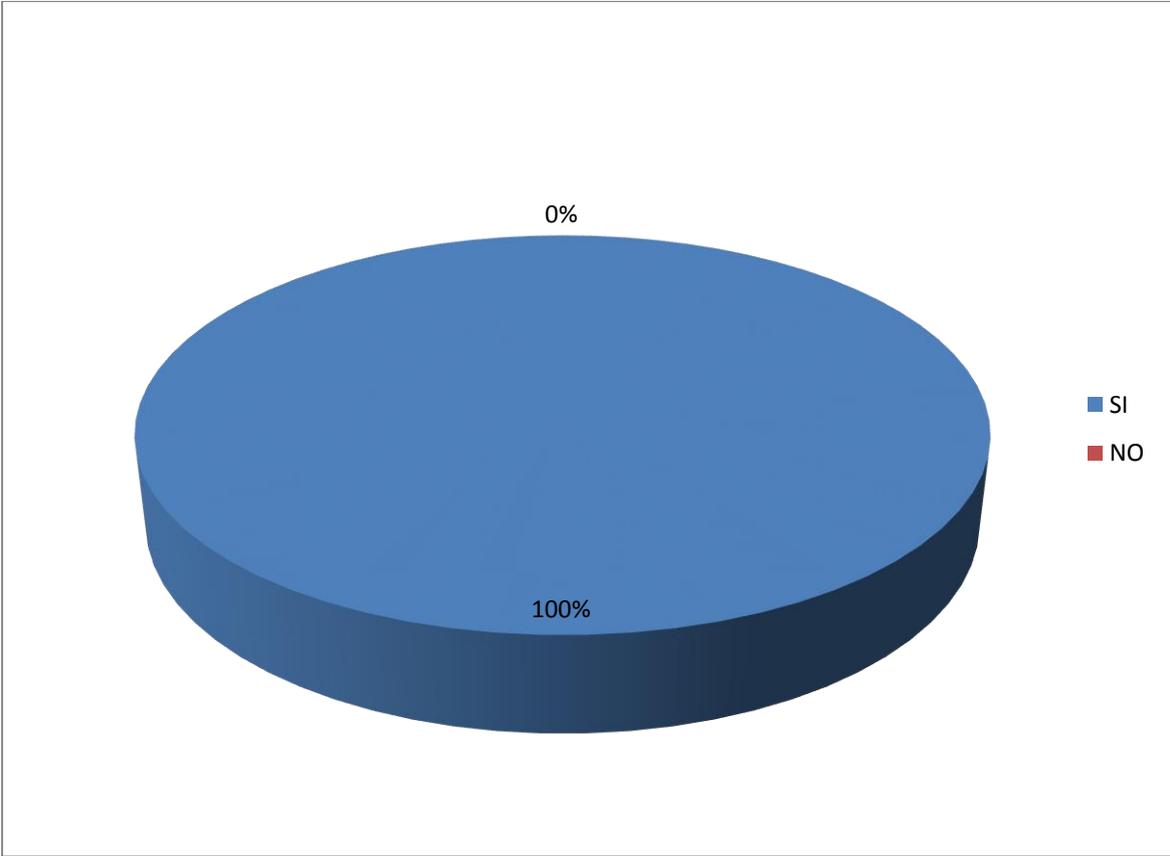


Gráfico 10

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

Todas las docentes encuestadas consideran un compromiso como parte de su labor detectar casos de trabajo infantil.

4.1.1 Análisis de Resultados con respecto al Contexto Socio-educativo

Se interpreta a través de las respuestas de las docentes, que si bien ellas consideran importante la educación en derechos aún no se da la suficiente prioridad a esta temática dentro del aula de clases y por ende es difícil difundir y educar en una cultura de derechos.

Además, se asume que existe una limitación a la hora de que los niños reclamen y defiendan sus derechos, ya que no cuentan con las herramientas necesarias; en contraste con lo que afirma Piaget, no existe una reciprocidad por parte del contexto socio-educativo que le permita evidenciar y reafirmar sus primeros sentimientos sociales.

Podemos inferir a partir de las respuestas anteriores, que existe desacuerdo en el manejo del tema de derechos dentro de la institución. Además, nos lleva a pensar que las docentes no cuentan con la suficiente información para tratar el tema de derechos y problemas sociales como el trabajo infantil con sus niños.

De acuerdo con los gráficos de las preguntas 7 y 8 interpretamos que el trabajo infantil es una realidad que se encuentra vigente en nuestra sociedad. El último censo realizado en el 2012 en Ecuador revela que el 8,56% de niños entre 5 y 17 años están inmersos en el medio laboral informal. Aún no se han publicado nuevas cifras por parte de las entidades gubernamentales como el Ministerio del Trabajo, sin embargo, destacamos que Pichincha es, al igual que Guayas, una de las provincias donde hay mayor índice de trabajo infantil.

A pesar de la escasa formación e información en derechos que posee la comunidad educativa, por parte de las educadoras existe un compromiso con el quehacer docente que va mucho más allá de las aulas de clase, es decir que se busca el bienestar de los estudiantes;

pero creemos que en la formación de los docentes se requiere mayor preparación para enfrentar casos como el trabajo infantil y demás problemas sociales entre los estudiantes.

4.2 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

Al hablar del contexto socio-familiar de los niños, nos referimos a todas las experiencias que vive en su hogar y entorno familiar, de cómo este está compuesto y de cómo este influye en su desarrollo. Conocer el contexto socio-familiar es importante en nuestra investigación porque nos permite describir factores puntuales que influyan en las representaciones sociales de los niños.

4.2.1 RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A PADRES DE FAMILIA DE LOS NIÑOS DE PRIMERO DE BÁSICA DEL JARDÍN INFANTIL MERCEDES NOBOA DEL AÑO LECTIVO 2016- 2017.

La encuesta a padres de familia se realizó con el fin de obtener información que nos dé idea de cómo se maneja el tema de derechos y trabajo infantil en el contexto socio-familiar. Se realizó el 6 y 8 de junio con 13 padres de la jornada matutina y con 13 padres de la jornada vespertina.

Para la aplicación de la encuesta las autoridades no pudieron asignarnos un espacio específico así que lo realizamos durante las horas de entrada y salida de los niños de la institución a las diferentes jornadas.

PREGUNTA 1 ¿Cuántos miembros pertenecen a su familia?

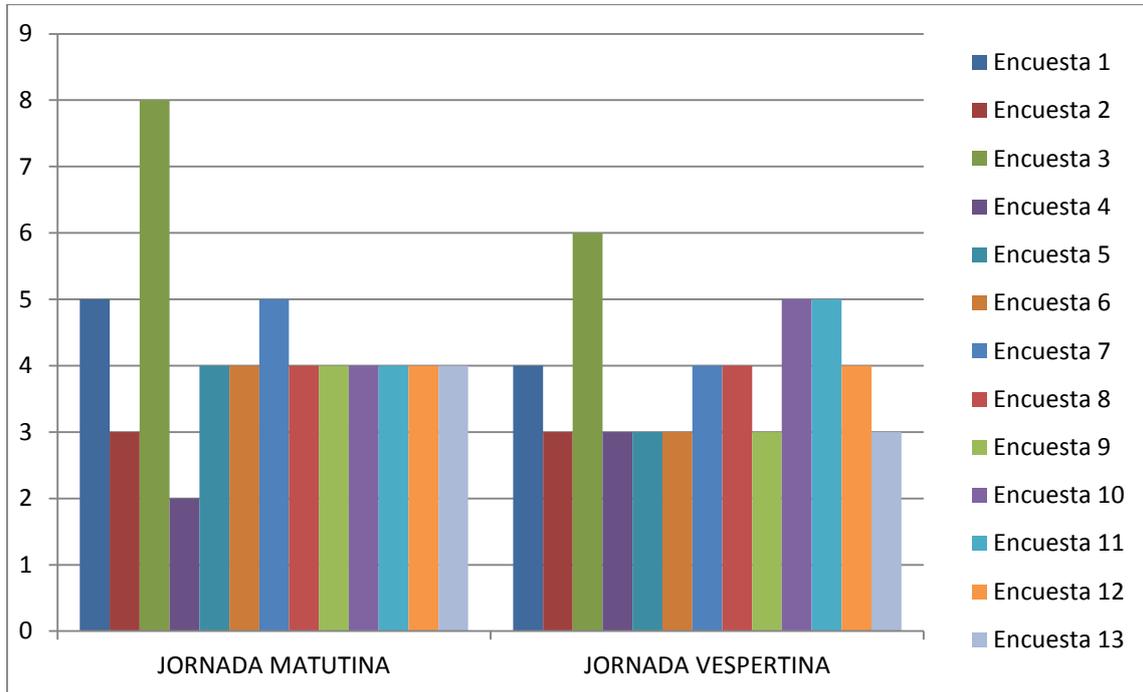


Gráfico 11

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

Al observar el gráfico, podemos determinar que la mayoría de familias de niños que asisten a la jornada matutina están conformadas por cuatro miembros, una de las familias está conformada por 2 miembros, otra está conformada por 3, dos de ellas están conformadas por 5 integrantes y una de ellas cuenta con un total de 8 integrantes.

Por otra parte, en la jornada vespertina, existe mayor número de familias conformadas por 3 integrantes siendo estas en total de 6 familias, también existen cuatro familias de 4 integrantes, dos de 5 integrantes y una de 6.

PREGUNTA 2 ¿Cuántos de los miembros de su familia trabajan y aporta económicamente al hogar?

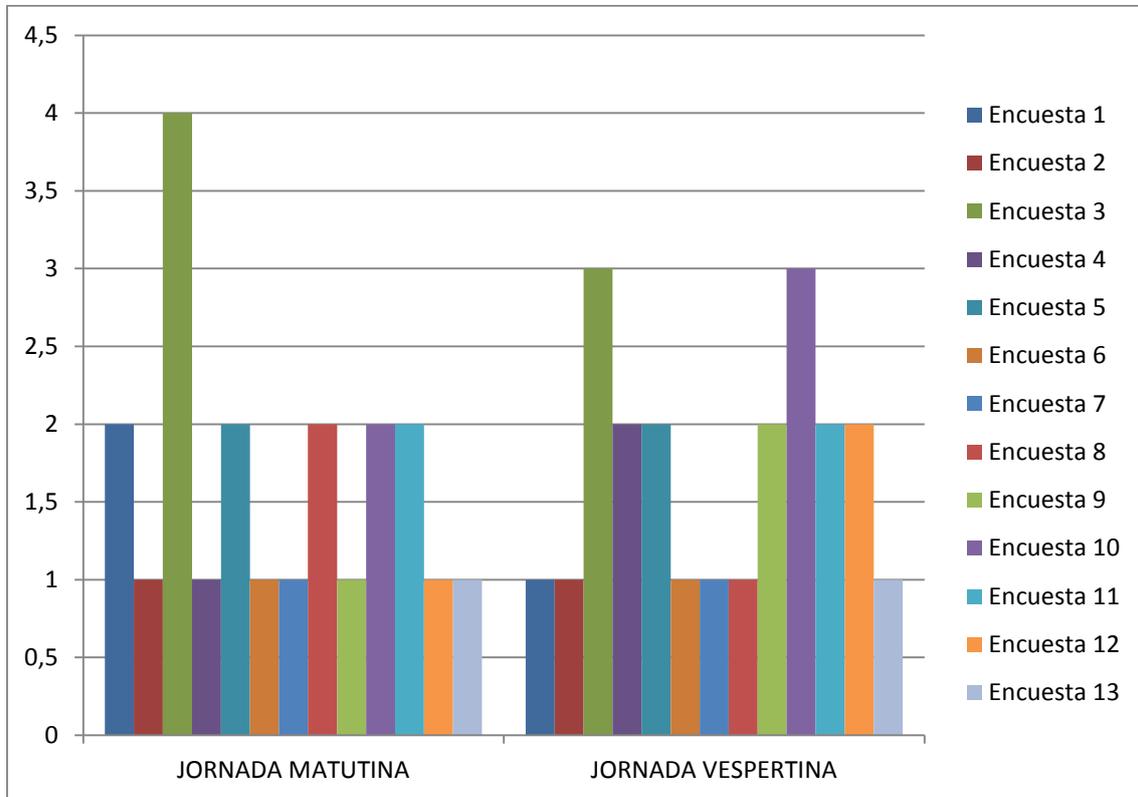


Gráfico 12

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

En el gráfico se evidencia que en la mayoría de familias en ambas jornadas, hay solo una persona trabajando para aportar a los gastos del hogar, siendo así un total de 7 familias en la jornada matutina y 6 en la jornada vespertina. Las familias con 2 miembros que aportan a los gastos del hogar son 5 en la jornada matutina y 5 en la jornada vespertina. Una de las familias de la jornada matutina señala que cuenta con 4 integrantes que aportan económicamente al hogar. Dos familias de la jornada vespertina indican que 3 de sus miembros cumplen este rol.

PREGUNTA 3; Existe dificultad entre el horario de asistencia de su hijo/a al jardín con el trabajo que realizan las personas a cargo del cuidado de su pequeño/a?

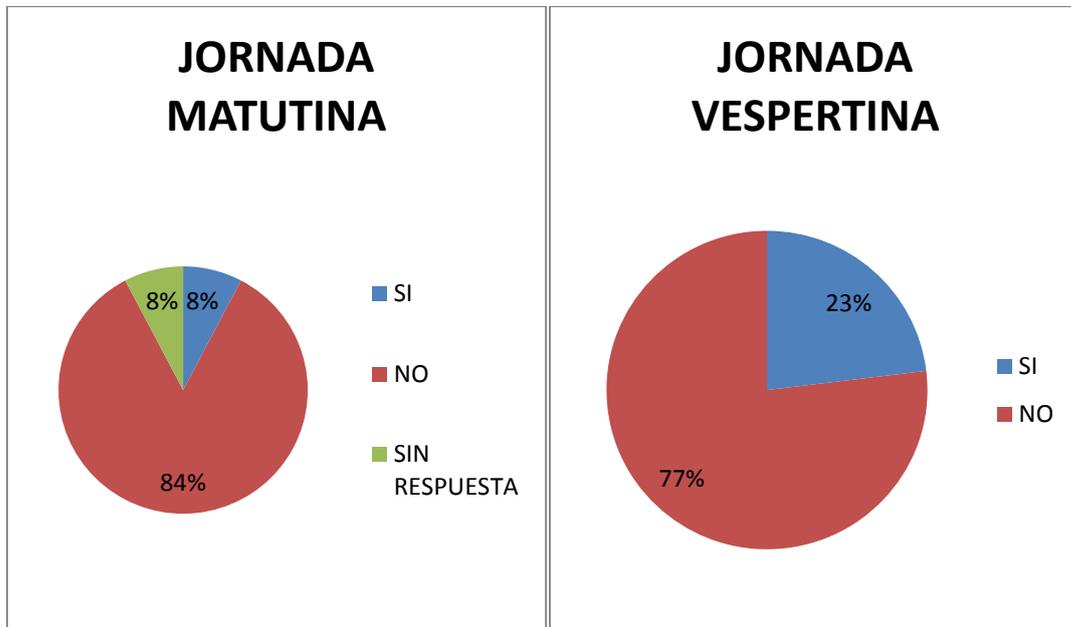


Gráfico 13

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

De los padres encuestados en la jornada matutina, el 84% señala que no hay dificultad con el horario de asistencia de los niños al jardín y el trabajo que realizan las personas que los cuidan, mientras que el 8% de ellos indica que si existen dificultades. Un solo padre de familia que corresponde al 8% de la población encuestada, no respondió a esta pregunta.

En cuanto a la jornada vespertina, el 77% de padres encuestados señalan que no encuentran dificultad en los horarios de asistencia de sus hijos al jardín y sus horarios de trabajo, mientras que el 23 % restante indica lo contrario.

PREGUNTA 4 ¿Considera que su hijo/a tiene conocimiento en cuanto a sus derechos?

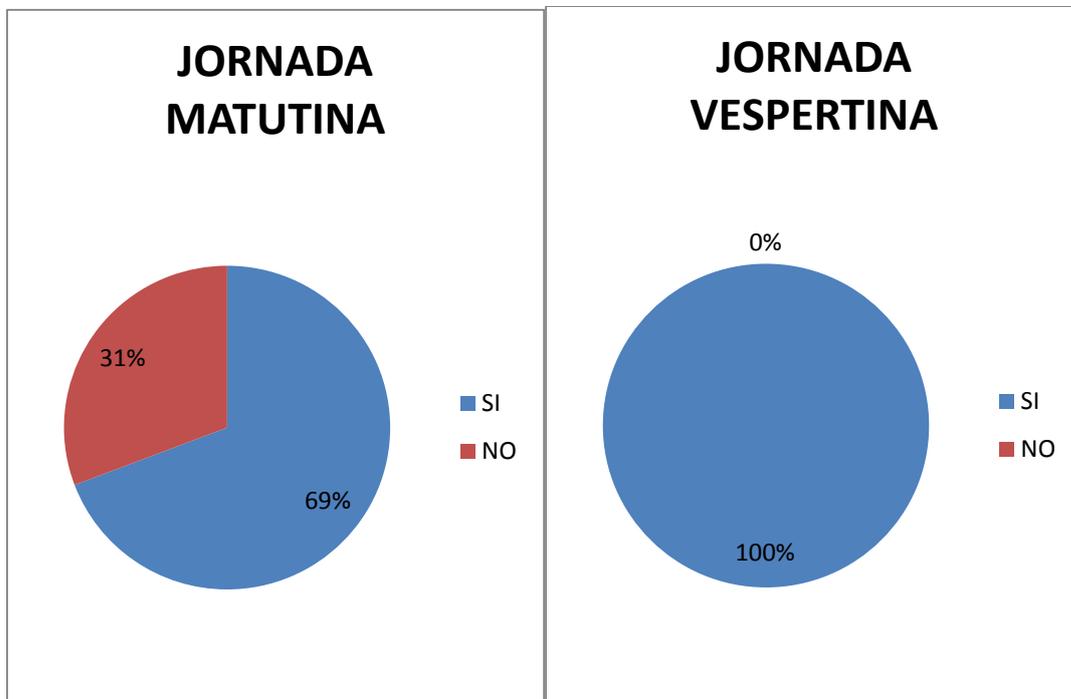


Gráfico 14

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

Existe un 69 % de padres de familia de la jornada matutina que considera que sus hijos conocen a cerca de sus derechos, el 31% restante considera que sus hijos no conocen sobre este tema. En cuanto a la jornada vespertina, el 100% de los padres que fueron encuestados afirma que sus hijos tienen conocimiento en cuanto sus derechos.

PREGUNTA 5 ¿Cree usted que su hijo/a conoce y entiende el concepto de “trabajo”?

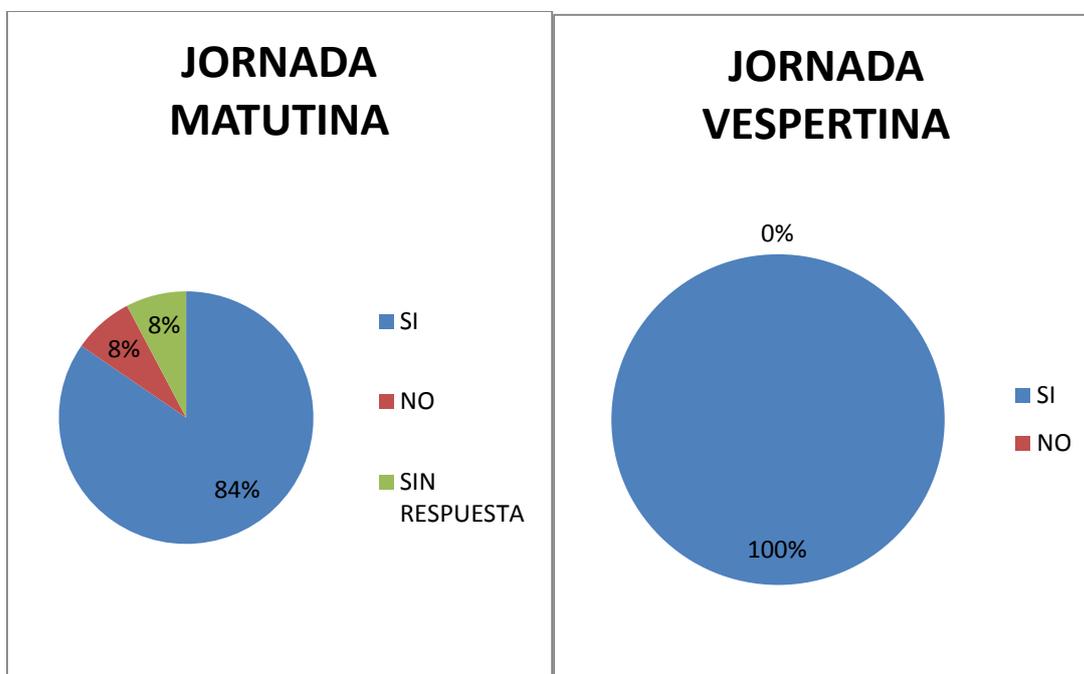


Gráfico 15

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

El 84% de padres de familia de la sección matutina, piensa que sus hijos entienden el significado del concepto “trabajo”, apenas el 8% de la población afirma lo contrario y el 8% restante dejó esta pregunta sin respuesta.

En cuanto a la sección vespertina, el 100% de los padres de familia encuestados considera que sus hijos entienden el significado del concepto “trabajo”.

PREGUNTA 6 ¿Conoce su hijo/a las actividades laborales que realizan los miembros de su familia?

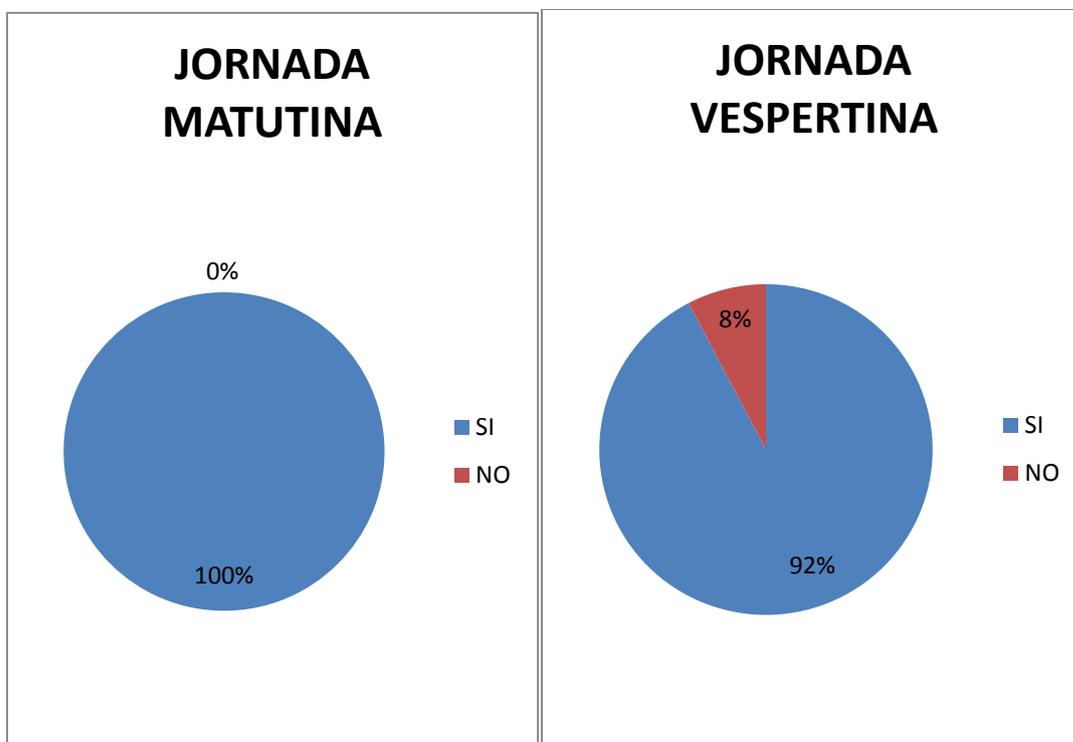


Gráfico 16

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

El 100% de padres de familia de la jornada matutina, dice que sus hijos conocen las actividades laborales que realizan los miembros de la familia. En la jornada vespertina, un padre de familia, correspondiente al 8% de la población encuestada, menciona que su hijo no conoce las actividades laborales de la familia, el 92% restante dice que sus niños sí conocen dichas actividades.

PREGUNTA 7 ¿Alguna vez su hijo/a tuvo la oportunidad de acompañar a algún miembro de su familia al trabajo?

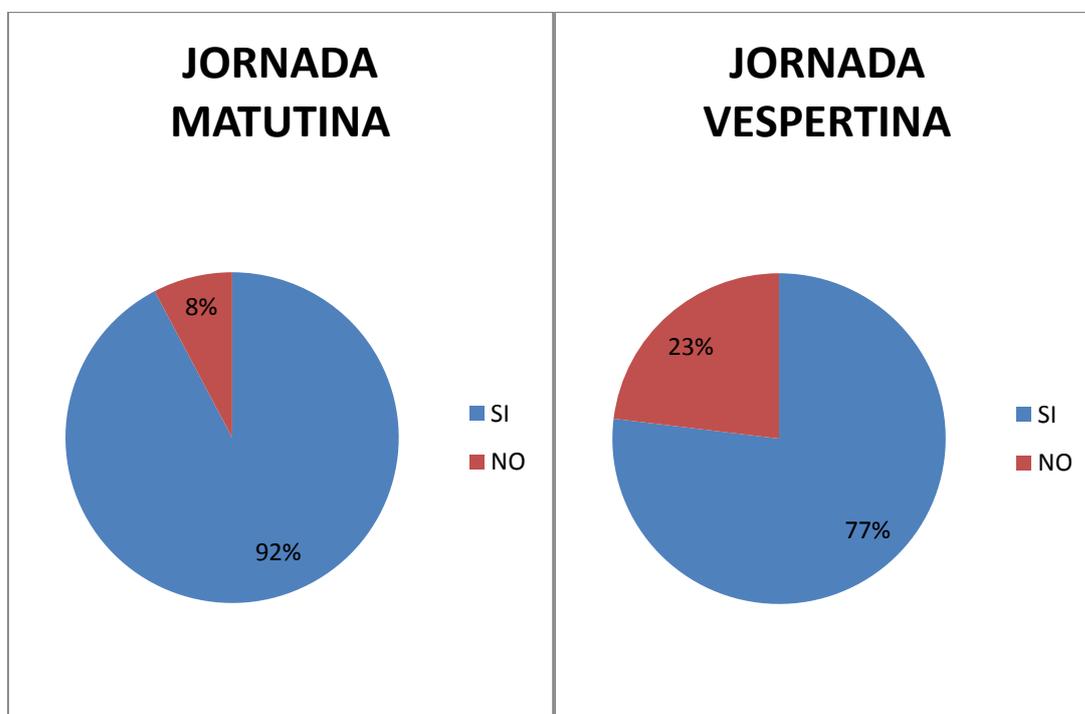


Gráfico 17

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

Cuando se preguntó a los padres de familia si sus hijos habían acompañado a algún miembro de la familia a las actividades laborales que realiza, las respuestas en la jornada matutina fueron: SI el 92% y NO el 8%. En cuanto a la jornada vespertina, el 77% respondieron que sus hijos si habían acompañado a sus familiares al trabajo y el 23% dijeron que no.

PREGUNTA 8 ¿Su hijo/a realiza algún tipo de trabajo para ayudar económicamente al hogar?

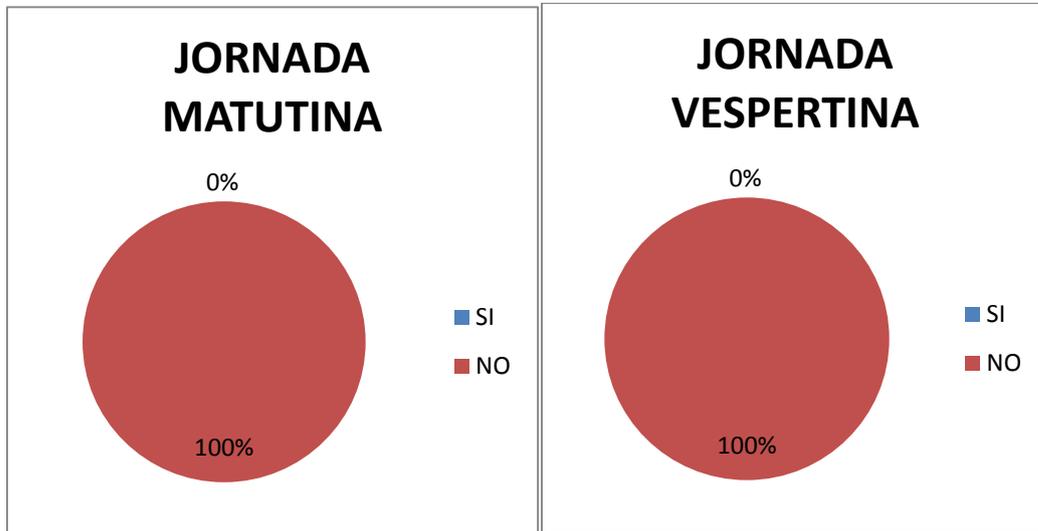


Gráfico 18

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

Todos los padres de familia encuestados, tanto de la jornada matutina como vespertina, señalan que sus hijos no realizan ningún tipo de trabajo para ayudar económicamente al hogar.

PREGUNTA 9: Del 1 al 10 (siendo 1 el menos importante y 10 la más importante)

¿Qué tan importante cree ustedes que es tratar el tema de trabajo infantil con su hijo/a de 5-6 años?

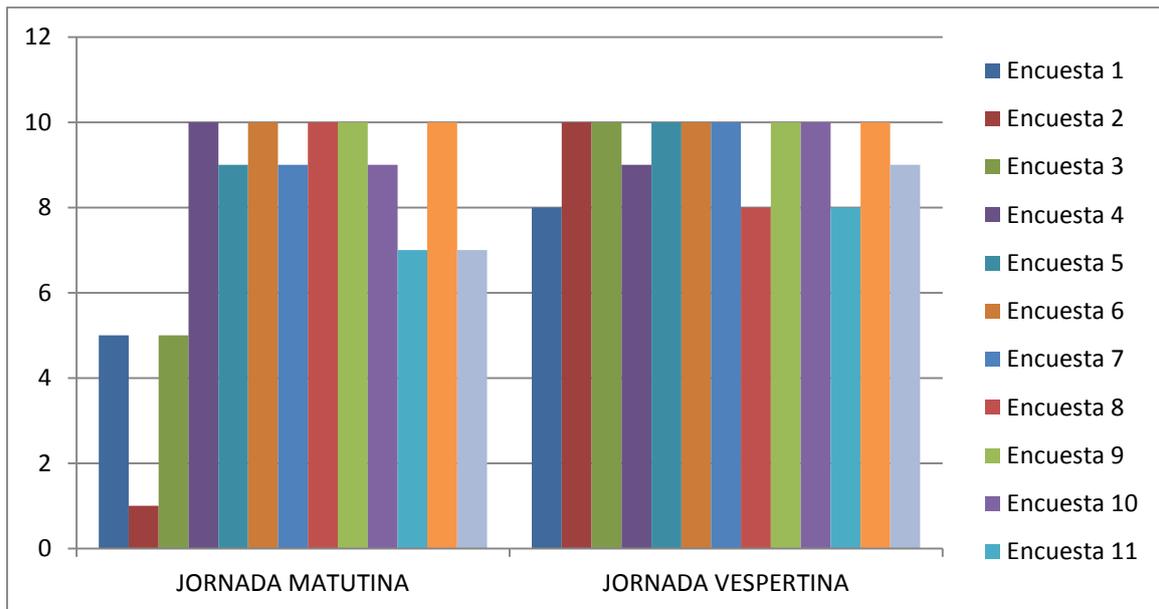


Gráfico 19

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

En la jornada matutina se encuesta a un total de 13 padres de familia, de los cuales 5 señalan que la importancia de tratar el tema de trabajo infantil con sus hijos es de un 10/10, es decir, es muy importante. Tres de estos padres ubica la importancia de este tema en un 9/10, dos de ellos la ubican en un 7/10, dos de ellos en un 5/10 y uno de ellos en el 1/10.

En la jornada vespertina se encuesta al mismo número de padres de familia, 10 de ellos señalan que la importancia de tratar el tema de trabajo infantil con sus hijos es de un 10/10, los tres restantes señalan que este tema tiene una importancia de 8/10.

PREGUNTA 10 ¿Qué actividades realiza su niño/a en el horario que no está en el jardín infantil?

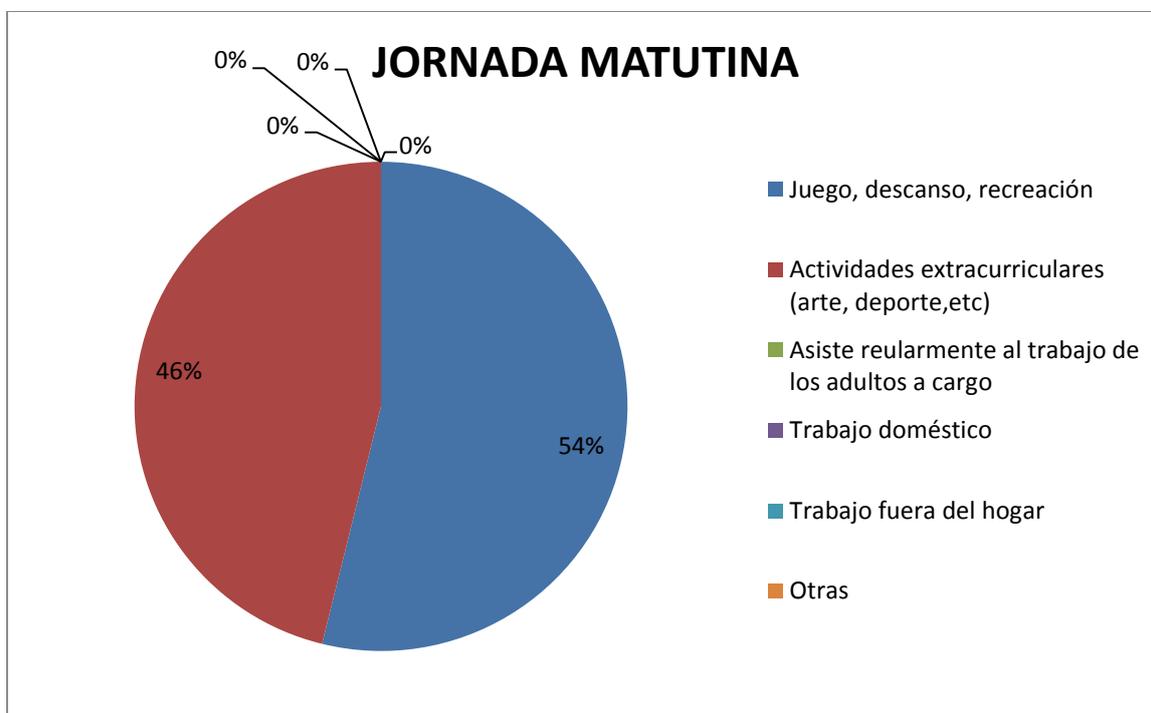


Gráfico 20

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

El 54% de los padres de familia indican que sus hijos realizan actividades de juego, descanso y recreación cuando no están en el jardín infantil. El 46% restante señala que sus hijos realizan actividades extracurriculares como deportes o actividades artísticas en el tiempo libre.

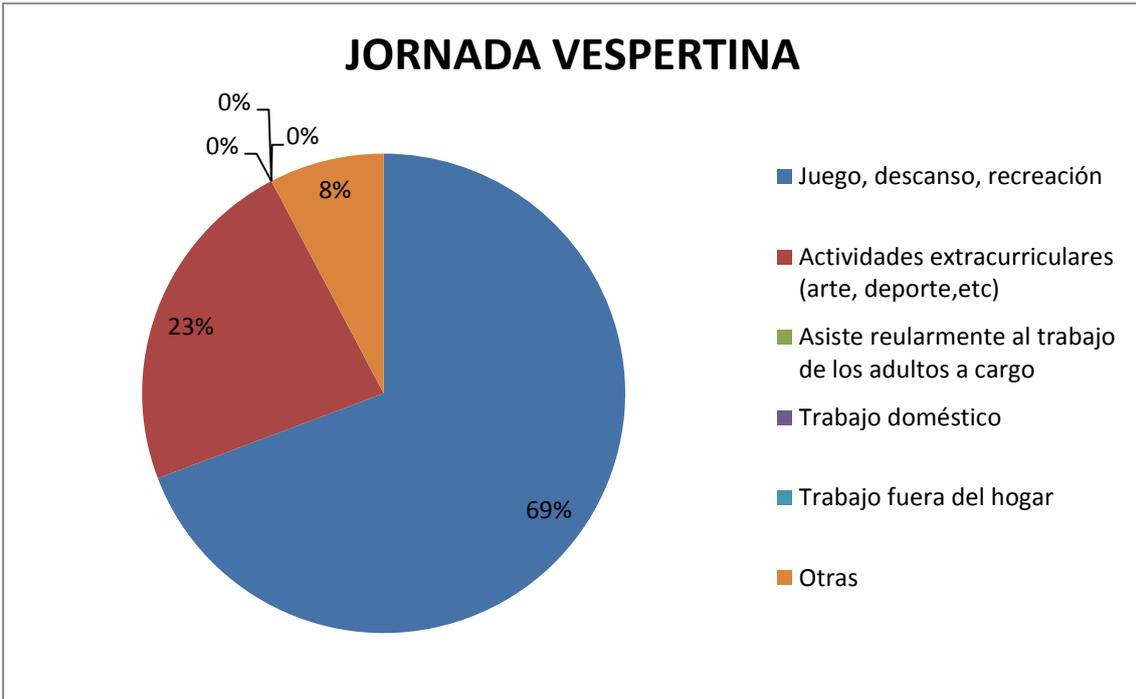


Gráfico 21

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Descripción:

El 69% de los padres de familia indican que sus hijos realizan actividades de juego, descanso y recreación cuando no están en el jardín infantil. El 23% de los padres señala que sus hijos realizan actividades extracurriculares como deportes o actividades artísticas en el tiempo libre. El 8% restante señala que sus hijos realizan otro tipo de actividades, pero no especifican detalles de esta actividad.

4.2.1 Análisis del contexto socio-familiar.

En base a los gráficos de las preguntas 1 y 2, interpretamos que la conformación de la familia no influye en el número de personas que trabajan para sustentarla, sin embargo, en el caso de las familias más numerosas existe un mayor número de integrantes que aportan económicamente al hogar.

De acuerdo a la organización del tiempo entre el trabajo de los padres y los horarios de asistencia de los niños al jardín infantil, consideramos que estos no generan un inconveniente, es decir, las familias se adaptan a ciertos ritmos de vida que les permiten la adecuada organización del tiempo. Por otro lado, quienes tienen limitaciones en cuestión de tiempo para cuidar de sus hijos, se apoyan en terceras personas para ello.

Por otro lado, con respecto al tema de derechos, existe una diferencia entre ambas jornadas, los padres de familia de la jornada vespertina consideran, en su totalidad, que sus hijos conocen cuáles son sus derechos, mientras que algunos padres de familia de la jornada matutina creen que sus hijos no conocen acerca de este tema. Esto nos lleva a pensar que si bien la diferencia de criterios de los padres de ambas jornadas no es muy pronunciada, existen padres de familia que dan mayor importancia a tratar este tema con sus hijos ya que en esta etapa, como lo afirma Wadsworth, el niño empieza a instaurar las primeras nociones de responsabilidad, justicia y valores sociales que le permiten modificar su conducta de acuerdo al ambiente donde se desenvuelve.

En función de los resultados de las preguntas 6 y 7, consideramos que la mayor parte de los padres de familia de ambas jornadas, comparte con sus hijos las actividades laborales que realizan con el fin de que los pequeños comprendan que el trabajo es un medio que permite el sustento de la familia y de esta forma también los niños crean

imágenes de las experiencias de sus padres pudiendo fortalecer los sentimientos con la valoración de la otra persona.

En cuanto a la pregunta 8, los resultados señalan que ningún niño miembro de las familias encuestadas está expuesto a una situación de trabajo. Es así que podemos inferir que en estas familias se respeta el principio de interés superior del niño y se promueve un entorno adecuado para su bienestar.

Con respecto a la pregunta 9, los resultados apuntan a que es necesario conversar con los niños acerca del trabajo infantil ya sea como un problema social o como una realidad que muchos podrían estar viviendo. La información que los niños reciban sobre este y otros problemas sociales depende en gran medida de sus familias pero también del jardín infantil.

Según las encuestas, no existen niños que trabajan o que realizan algún tipo de actividad laboral dentro o fuera de sus hogares. El gran porcentaje de ellos cumple con sus derechos de recreación, descanso y juego, así como también realizan deportes y actividades artísticas que complementan su desarrollo holístico.

4.3 Representaciones sociales de las niñas y niños de 5 a 6 años de edad del Jardín Infantil Mercedes Noboa del año lectivo 2016-2017

Para la discusión de resultados del trabajo con los niños, hemos dividido los resultados en temáticas para mayor claridad en la variedad de respuestas brindadas por los niños, a través de los diferentes instrumentos de utilizados en la investigación durante el trabajo realizado con los estudiantes. Las temáticas a tratarse son:

- Primeras impresiones sobre el trabajo infantil.
- Representaciones sociales sobre los derechos fundamentales del niño
- Representaciones sociales sobre el trabajo
- Representaciones sociales sobre el trabajo con enfoque a la equidad de género
- Representaciones sociales sobre el trabajo infantil.

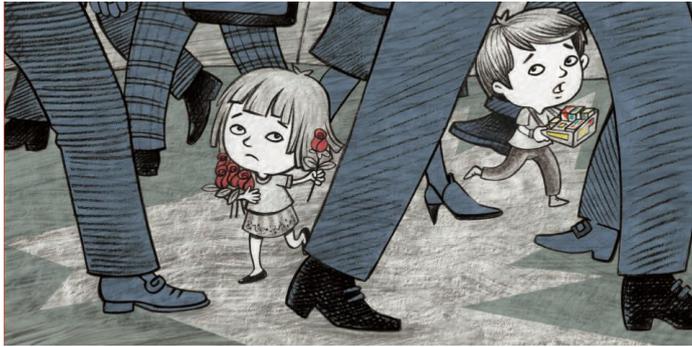
4.3.1 Primeras impresiones sobre el trabajo infantil

Los niños de 5 a 6 años de edad, como hemos estudiado en las características del desarrollo infantil, se encuentran en una etapa de pensamiento egocéntrico, es decir que elaboran conceptos del mundo que les rodea a través de su propia experiencia, por lo que es importante conocer sus primeras impresiones sobre el trabajo infantil sin modificar este pensamiento a través de los temas utilizados en el taller, por lo que dentro de los instrumentos hemos visto la necesidad de presentar a los niños imágenes referentes a este tema y de las cuáles los niños nos dieron sus opiniones.

Para describir las respuestas de los estudiantes, se ha cambiado el nombre de los niños por respeto de su identidad y en apego a lo que nos dice la ley.

Durante esta actividad no se realizó ninguna introducción del tema para lograr respuestas más espontáneas, en este caso la pregunta realizada fue: ¿Qué puedes ver en la imagen?

Imagen 1



Fuente: Fuente: 2015, INEC, Trabajo Infantil en Ecuador: hacia un entendimiento integral de la problemática, Offset Abad C.A., Quito – Ecuador

Respuestas de los niños de la jornada matutina:

Martín: “Yo veo unas rosas”

Isabella: “La niña está triste porque nadie le compra las rosas”

Esteban: “Hay muchas piernas largas”

Karen: “Ese niño lleva una caja con piezas”

Respuestas de los niños de la jornada vespertina:

Gabriela: “la mamá le da dinero”

Sofía: “está vendiendo dulces y la niña rosas”

Kevin: “están jugando”

Javier: “la niña está vendiendo flores”

Imagen 2.



Fuente: 2015, INEC, Trabajo Infantil en Ecuador: hacia un entendimiento integral de la problemática, Offset Abad C.A., Quito – Ecuador

Respuestas de los niños de la jornada matutina:

Rafael: “La mamá está cocinando”

Anny: “La niña lava los platos”

Dominic: ”el bebé se va a dormir”

Kenneth: “a la niña se le van a caer los platos”

Respuestas de los niños de la jornada vespertina:

Gisela: “la niña está ayudando a su mamá”

Samari:”la mamá está cuidando a su bebé”

Diego: “hace el almuerzo”

Juan: “la niña está enojada”

Imagen 3



Imagen 3. Fuente: 2012, La Hora,

http://lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101361949#.WUiUqOs1_IU

Respuestas de los niños de la jornada matutina:

Julián:” está comprando uvas”

Daniel: “le están dando monedas”

Andrea: “está en una tienda”

Sara: ”la mamá le mandó a comprar uvas”

Respuestas de los niños de la jornada vespertina:

Karla:” Está vendiendo frutas”

Carlos: “Está cogiendo el vuelto”

Valeria: “Está comprando algo”

Gabriel: “Está jugando”

Por otro lado para entender los conocimientos previos sobre el trabajo infantil, propusimos una serie de imágenes dentro de la Pregunta 1 del cuestionario, en donde los niños eligieron las que más les agrada, de esta manera no solo nos apegamos a sus conocimientos previos, sino que además nos basamos en actividades de la cotidianidad que se acercan a sus derechos de juego, descanso, educación y recreación. En cada imagen se muestra el número de niños que seleccionaron la imagen de acuerdo a sus gustos e intereses.



▪ **Jornada Matutina: 3**

Jornada Vespertina: 0



Jornada matutina: 12

Jornada vespertina: 16



Jornada matutina: 1

Jornada vespertina: 0



Jornada matutina: 12

Jornada vespertina: 15



Jornada matutina: 2

Jornada vespertina: 0



Jornada matutina: 7

Jornada vespertina: 11



Jornada Matutina: 0

Jornada Vespertina: 0



Jornada matutina: 5

Jornada vespertina: 12



Jornada matutina: 10

Jornada vespertina: 13

4.3.1.1 Análisis de resultados con respecto a las primeras impresiones sobre el trabajo infantil:

Las respuestas de los niños frente las imágenes presentadas evidencian que los estudiantes de la jornada vespertina se acercan más a la idea de trabajo infantil, que los de la jornada matutina; esta respuesta basada en los conocimientos previos de los niños nos demuestra que sí existe diferencia entre las experiencias relativas al trabajo infantil que poseen los niños de las dos jornadas; tal como Jodelet (1984) afirma el sujeto puede representar en la medida que ha tenido relación con el objeto, por lo tanto los niños de la jornada matutina no muestran haber experimentado mayor relación con el objeto que en este caso es el trabajo infantil.

Al observar la imagen número 2, se asume que la mayoría de los niños no considera las actividades domésticas (cocinar, barrer, etc.) como un trabajo.

Una vez más encontramos diferencia entre los grupos de niños, cuando al seleccionar las imágenes que más les agradan, ningún niño de la jornada vespertina seleccionó actividades relacionadas al trabajo infantil, mientras que 4 niños de la jornada matutina si seleccionaron esas actividades.

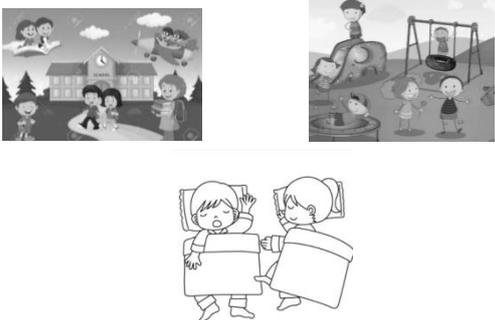
La imagen más seleccionada por los niños de las jornadas fue aquella que se relaciona con el derecho al juego, mientras que la imagen que nadie seleccionó fue la de un niño lustrabotas.

4.3.2 Representaciones sociales sobre los derechos fundamentales del niño

Para conocer las representaciones sociales sobre los derechos fundamentales del niño nos basamos en las respuestas dadas en las preguntas 2 y 3 del cuestionario.

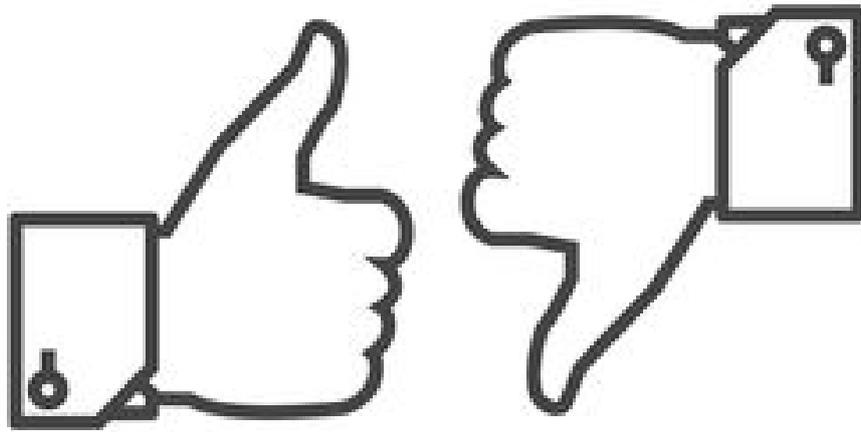
En esta pregunta tanto los niños de la jornada matutina como la jornada vespertina hicieron la relación que se muestra en la tabla.

Tabla 3: Relación entre las imágenes y las emociones

	
	
<p>Jornada Matutina: 16</p>	<p>Jornada Vespertina: 16</p>

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Pregunta 3: ¿Sabes qué son los derechos de los niños? Encierra la manito hacia arriba si los conoces o la manito hacia abajo si no conoces.



Jornada matutina:	15	1
Jornada Vespertina:	11	5

4.3.2.1 Análisis sobre las representaciones sociales sobre derechos fundamentales del niño:

Se puede interpretar a partir de las respuestas dadas en las preguntas 2 y 3 que todos los niños y niñas asocian las experiencias de trabajo infantil con la emoción de tristeza y a la vez relacionan las imágenes relativas a sus derechos e intereses con la emoción de felicidad. A través de estos resultados se demuestra que para que un sujeto pueda representar el objeto también se involucra una dimensión no solo figurativa sino también una dimensión afectiva, y como lo señala Moscovici a partir de ello los grupos codifican las acciones y las clasifican como la sociedad lo establece.

Por otro lado al hablar de la palabra derechos, encontramos que 15 niños de la jornada matutina y 11 niños de la jornada vespertina se sienten familiarizados con el tema, por lo tanto conocen la dimensión simbólica de lo que significan los derechos, y por otra

parte 1 niño de la jornada matutina y 5 niños de la jornada vespertina no logran identificar lo que son los derechos en esta misma dimensión.

4.3.3 Representaciones sociales sobre el trabajo

En esta ocasión para tratar esta temática utilizamos las respuestas dadas en dos de las preguntas realizadas en el focus group además de los dibujos que hicieron los niños en el cuestionario, estas preguntas 1 y 2 del focus group se basaron en el texto de Amarento sobre las imágenes del trabajo que tienen los niños, las mismas que evidencian la concepción que tienen los niños sobre la palabra trabajo, sin la necesidad de una pregunta directa para que la definan

Pregunta 1: ¿Qué clase de trabajo hace la gente?

Durante el focus group se dieron respuestas variadas, que no necesariamente demuestran diferencia entre los conocimientos que tienen los niños de las dos jornadas sobre los tipos de trabajos que hacen las personas, las respuestas fueron, por ejemplo:

- Martín (JM): “Reparten Coca-Cola en camiones”
- Viviana (JV): “Trabajan en la Peluquería”
- Luciano(JV): “Policías”
- Estefanía (JM): “Hay Policías”

Pregunta 2: ¿Por qué trabajan las personas?

En el caso de esta pregunta podemos inferir, que los estudiantes de la jornada vespertina dieron respuestas amplias y coherentes con su experiencia:

- Gisela: “Porque quieren ser profesionales”
- Juan: “Porque necesitan pagar las cosas de la casa”
- Samari: “Para dar a sus hijos”

Los niños de la jornada matutina por su parte dieron las siguientes respuestas:

- Isabella: “Para comprar juguetes”
- Esteban:” Para comprar zapatos”
- Joel:” Para comprar ropa”

4.3.3.1 Dibujos: ¿Qué trabajo te gustaría realizar cuándo seas grande?



Allan

Jornada Matutina

“Quiero ser cantante”



Sara

Jornada Matutina

Quiero ser doctora



Julián

Jornada Matutina

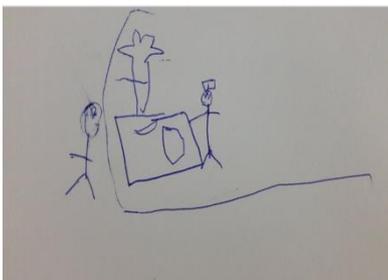
“Quiero trabajar como policía”



Elizabeth

Jornada Matutina

“Quiero ser actriz”



Carlos

Jornada vespertina

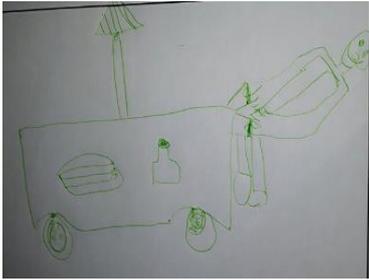
“Cuando sea grande voy a ser guardia”



Samari

Jornada vespertina

“Yo quiero ser estudiante”



Javier

Jornada Vespertina

“Quiero vender hot dogs en la Carolina”



Sofía

Jornada Vespertina

“Quiero ser doctora para curar a las personas”

4.3.3.1. Análisis sobre las representaciones sociales de trabajo:

Consideramos que a partir de las respuestas presentadas en las preguntas 1 y 2 del focus group los niños de ambos grupos entienden el significado de la palabra trabajo, ya que sus respuestas son coherentes con la realidad, es decir que los niños toman en cuenta los trabajos que normalmente observan o se encuentran en el medio que les rodea, aquí ponemos en evidencia una característica importante de las representaciones sociales, en este caso las representaciones que tienen los niños surgen de la vida diaria, de la interacción con las demás personas.

Podemos inferir que además de conocer lo que es el trabajo, su noción de causalidad se hace evidente en los resultados de la pregunta 2. Aunque consideramos que los niños de la jornada vespertina dieron respuestas son más elaboradas e inesperadas, las

respuestas de los niños de la mañana siguen siendo acertadas y coherentes, pero más espontáneas. En contraste con la teoría pensamos que los niños se apropian del conocimiento para formar sus opiniones a través de la participación activa del niño con la realidad.

Los dibujos de los niños responden a las representaciones del trabajo que tienen los estudiantes, consideramos que a partir de las imágenes existe una diferencia entre el pensamiento de los niños de la jornada matutina con los de jornada vespertina; es decir, por parte de los niños de la jornada vespertina sus respuestas se acercan más a su entorno inmediato, mientras que los niños de la jornada matutina proponen como un trabajo a actividades más relacionadas a un entorno de estereotipos, sin embargo son imágenes que no dejan de representar un trabajo.

Al relacionar todas las preguntas anteriores y sus respuestas interpretamos que, pese a que la diferencia entre los dos grupos de personas es mínima, esta diferencia influye a la hora de dar a conocer sus representaciones sociales sobre los diferentes objetos. Moscovici nos habla que las particularidades por mínimas que sean entre grupos constituyen un elemento para que la construcción del pensamiento varíe.

4.3.4 Representaciones sociales sobre el trabajo con enfoque a la equidad de género

Para conocer las representaciones del trabajo con enfoque a la equidad de género tomamos en cuenta las respuestas de los niños a las preguntas realizadas en el focus group sobre el tipo de trabajo que realizan los miembros de su familia, también abordaremos los resultados obtenidos a través del sociodrama que demuestran mediante la mímica las representaciones sobre el trabajo que realizan los hombres y las mujeres.

Tabla 4: Pregunta 3: ¿Tus padres trabajan? ¿En que trabajan o a que se dedican?

Jornada Matutina	Jornada Vespertina
Rafael: “Sí, mi papi es cocinero”	Javier: “Sí, Mi papi es guardia y mi mami tiene una tienda”
Andrea: “Sí, mis papis tienen una carnicería”	Samari: “Sí, Mis papis trabajan en restaurante”
Esteban:” No, mi mamá está en la casa, pero no trabaja”	Juan: “Sí, Mi papi es policía”
Estefanía: “No, Mi mami solo nos hace el almuerzo”	Valeria: “Sí, Mi mami hace los quehaceres domésticos”

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

En cuanto a la técnica del sociodrama los niños imitaron a través de la mímica los trabajos que realizan los hombres y las mujeres, los mismos que presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 5: Mímica con relación al trabajo de hombres y mujeres

Tipo de mímica	Jornada Matutina	Jornada Vespertina
Realiza una mímica del trabajo que realizan las mujeres.	<ul style="list-style-type: none"> • Cocina (moviendo una cuchara) • Doctora (estetoscopio) • Secretaria (tecleando) • Barrer • Profesora (lentes) • Cocina (moviendo una cuchara) • Profesora (lentes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar niños (cargar un bebé) • Cocina (moviendo una cuchara) • Barrer • Lavar ropa • Cocina • Barrer • Teclar una computadora. • Vender ropa (muestra una prenda de vestir)
Realiza una mímica del trabajo que realizan los hombres.	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar • Manejar • Manejar • Policía (pito) • Policía (pito) • Bombero (manguera) • Bombero (manguera) • Futbolista (pateando pelota) 	<ul style="list-style-type: none"> • Policía (marchar) • Policía (pistola) • Manejar • Policía (marchar) • Guardia (pistola) • Manejar • Manejar • Manejar

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

4.3.4.1. Análisis de resultados con respecto a las representaciones sociales del trabajo con enfoque de género:

Entre las respuestas dadas en el focus group, consideramos que sí existe diferencia en cuanto al conocimiento de la equidad de género con respecto al trabajo; si bien es

cierto el concepto que los niños crean no es exactamente el de equidad de género sino que la reproducción de estereotipos se da a través de la influencia del medio, lo que nos lleva a pensar que el grupo de estudiante de la jornada vespertina se acerca más a la idea de equidad de género. Valeria de la jornada vespertina, por ejemplo, considera que su madre sí trabaja al hacer los quehaceres domésticos en el hogar, sin embargo al mismo tiempo Estefanía de la jornada matutina nos dice que su madre no trabaja pero solo hace el almuerzo en la casa.

En cuanto a lo que pudimos observar en la técnica del socio-drama no hay diferencia entre las representaciones sociales de los niños de ambas jornadas con respecto a los trabajos que hacen las mujeres y los hombres, sin embargo inferimos que las representaciones sociales del trabajo de las mujeres responden a tareas del hogar, oficina y educación; mientras que las representaciones sociales del trabajo de los hombres corresponden a actividades con relación a deporte, medios de transporte y profesionales como bomberos y policías. Jodelet (1986) afirma que las representaciones sociales nos sirven para describir y comprender un comportamiento, es entonces que a partir de los resultados mencionados consideramos que los estereotipos de género aún están muy marcados en la realidad en la que vivimos y no solo se dan a conocer a través del pensamiento o de las acciones, sino que se reproducen en el sistema incluso dándole una identidad a la sociedad, confirmado por Moscovici las representaciones sociales también mantienen identidad de los grupos o culturas incluso si estas son positivas o negativas, pero marcan una guía para el comportamiento de los individuo

4.3.5 Representaciones sociales sobre el trabajo infantil

Para analizar los resultados con respecto a las imágenes del trabajo infantil tomaremos en cuenta las preguntas 4 y 5 utilizadas en el focus group, además de

consideraremos la mímica realizada en la técnica del socio-drama, por último y de forma más clara analizaremos los dibujos que realizaron los niños con respecto a esta temática

Tabla 6: ¿Qué clase de trabajo hacen los niños?

JORNADA MATUTINA	JORNADA VESPERTINA
Andrea: No, nunca he visto.	Samari: Vender dulces y flores
Karen: Lustran zapatos	Gisela: malabares en los semáforos
Isabella: Venden comercio	Viviana: Vendiendo frutas
Martín: Los trabajos de la escuela	Félix: Cantando en los buses
Estefanía: Algunos no trabajan	Javier: Por el Inca hay niños que venden frutas en la calle con la mamá
Rafael: Van a la escuela	Juan: Limpian vidrios
Joel: Van a la escuela	Luciano: Venden caramelos
Esteban: No sé	Valeria: Limpian casas

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Tabla 7: ¿Por qué trabajan los niños?

JORNADA MATUTINA	JORNADA VESPERTINA
------------------	--------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Para comprar juguetes (Andrea) • Para ayudar a la mamá (Karen) • Para ayudar a la mamá (Isabella) • Porque quieren comprar comida (Martín) • Porque no quieren ir a la escuela (Estefania) • Para comprar dulces (Rafael) • Porque no quieren ir a la escuela (Joel) • Para comprar juguetes (Esteban) 	<ul style="list-style-type: none"> • Para ganar dinero (Samari) • Para comer(Gisela) • Para comprar cosas (Viviana) • Porque quieren ayudar a sus padres (Félix) • Quieren dinero (Javier) • Porque no tienen plata (Juan) • Porque no tienen papás (Luciano) • Porque son pobres (Valeria)
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elaborado por: Mayerlin Guerra y Tamia Naranjo

Tabla 8: Dinámica del socio-drama y expresiones

Pregunta	Jornada Matutina	Jornada Vespertina
¿Cómo crees que se siente un niño que trabaja? Dilo mediante un gesto.	<ul style="list-style-type: none"> • Triste • Llorando • Triste • Triste • Triste • Triste • Triste • Triste 	<ul style="list-style-type: none"> • Triste • Cansado • Triste • Llorando • Triste • Triste • Triste • Triste • Enojado
¿Cómo crees que se siente un niño que va a la escuela? Dilo mediante un gesto	<ul style="list-style-type: none"> • Feliz 	<ul style="list-style-type: none"> • Feliz

4.3.5.1 Análisis de datos sobre representaciones sociales del trabajo infantil:

A través de los resultados de la pregunta 4 del focus group consideramos que los estudiantes de la jornada matutina tienen menos acercamiento a experiencias sobre

trabajo infantil, pero a su vez consideran a las actividades escolares como trabajo infantil; es decir que en su contexto son muy pocos quienes representan al trabajo infantil desde la perspectiva que nos dan las entidades que hemos estudiado anteriormente en especial al de la OIT que conceptualizan a este problema social como todo trabajo o actividad, que es física, mental, social o moralmente perjudicial o dañina para el niño o niña.

Por otro lado los estudiantes de la jornada vespertina precisan más detalles acerca de los trabajos que realizan los niños. De acuerdo con el sector al que pertenece la institución consideramos que describieron correctamente las formas de trabajo infantil comunes en la ciudad de acuerdo a las investigaciones presentadas por INEC y UNICEF. A partir de la comparación entre las dos jornadas se pone en evidencia que los niños representan este fenómeno social a partir del sentido figurativo, al traer a la mente imágenes de lo que ellos creen que es el trabajo infantil.

A partir de los resultados de la pregunta 5 del focus group inferimos que los niños comprenden la existencia de un motivo para realizar un trabajo, en este caso las respuestas de los dos grupos de estudiantes son coherentes la pregunta planteada. Aunque existe más variedad y más acercamiento a la realidad en las respuestas de los estudiantes de la jornada vespertina no podemos asegurar que alguna de las respuestas del otro grupo sean incorrectas. En este caso los niños relacionan el contenido, que corresponde a trabajo infantil, con una lógica fruto de un procesamiento de información.

En cuanto a los gestos realizados a partir de las preguntas en la dinámica del sociodrama, los niños demostraron la influencia de la dimensión afectiva dentro de las representaciones sociales del trabajo infantil, no existe mayor diferencia entre los gestos que realizaron los niños de los dos grupos; sin embargo resaltamos de este encuentro la facilidad para dar una respuesta a través del cuerpo (lenguaje gestual), partiendo de un

contenido expuesto, haciendo presente un fenómeno a través de gestos o imágenes que sustituyen la realidad.

Consideramos que hubo mayor claridad de las representaciones sociales del trabajo infantil en los dibujos que realizaron los niños, en los mismos que se evidencian las dimensiones y elementos de la teoría de las representaciones sociales. Si bien no todos los niños de la jornada matutina lograron representar al trabajo infantil desde la concepción presentada por las entidades estudiadas anteriormente, la mayoría de los niños sorpresivamente lograron representar este fenómeno social, incluso poniendo detalles de los escenarios donde se desarrolla este fenómeno. A continuación, presentamos los dibujos con la explicación dada por cada niño sobre aquello que representó.

4.3.5.2 Dibujos de los niños de la Jornada Matutina

Andrea: “Dibujé a mi mami y yo en el parque”



Karen: “Dibujé unos niños vendiendo algodón de azúcar”



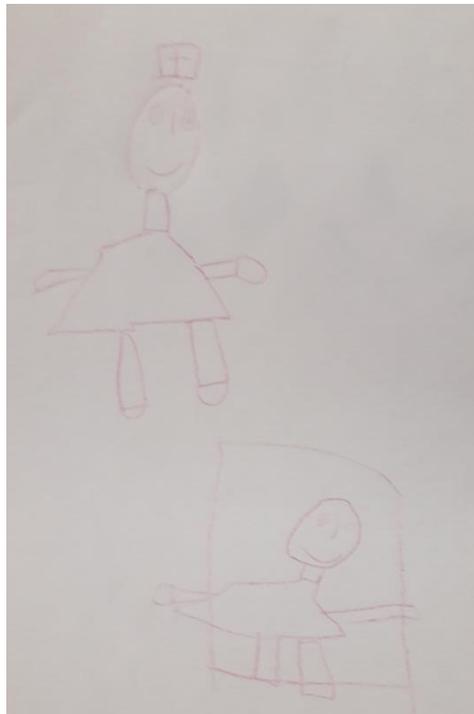
Martín: “Dibujé un niño haciendo los trabajos de la escuela.”



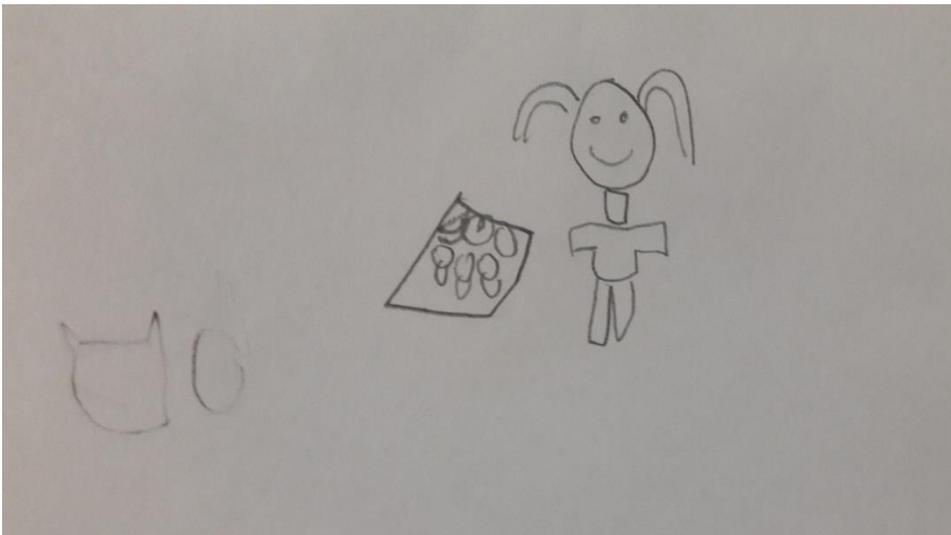
Rafael: “Yo dibujé un niño en la escuela”



Estefanía: “Yo dibujé una doctora y un niño enfermo”



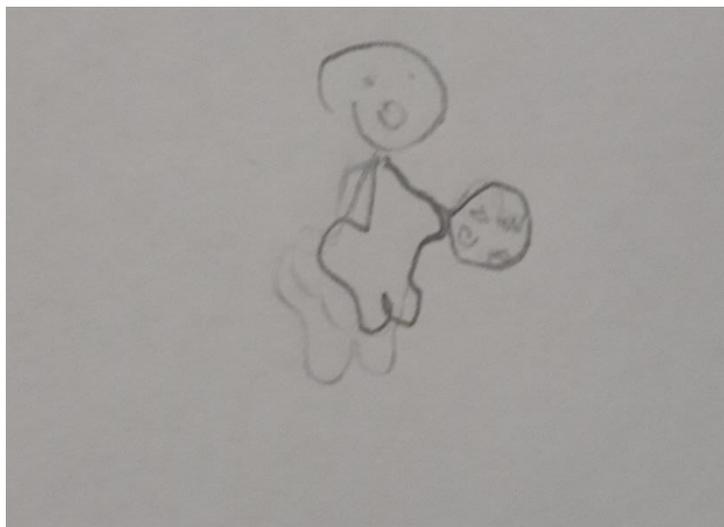
Isabella: “Dibujé una niña vendiendo frutas en la calle”



Luciano: "Dibujé un niño triste vendiendo helados"

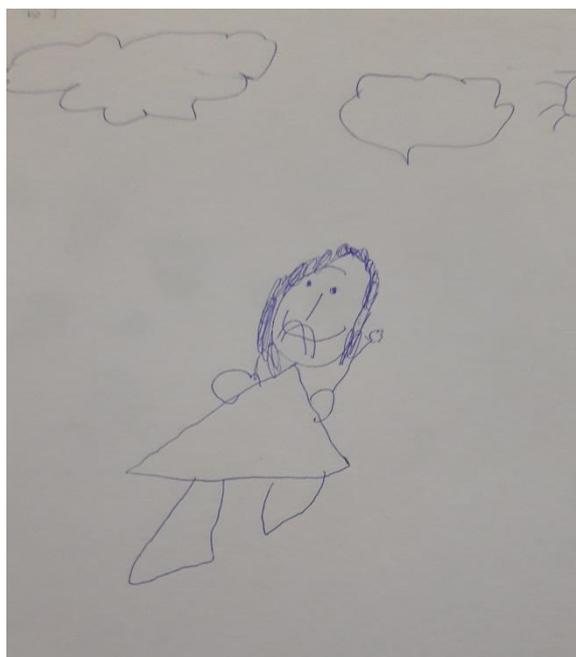


Joel: "Niño vendiendo caramelos"



4.3.5.3 Dibujos de los niños de la Jornada Vespertina

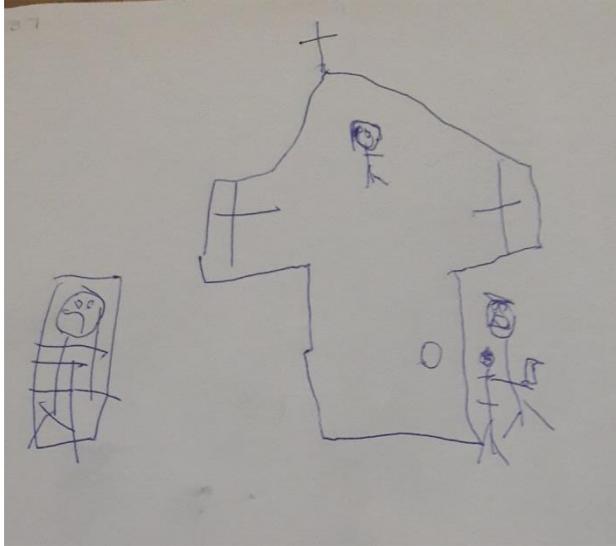
Gisela: “Yo dibujé una niña que vende flores en las mañanas”



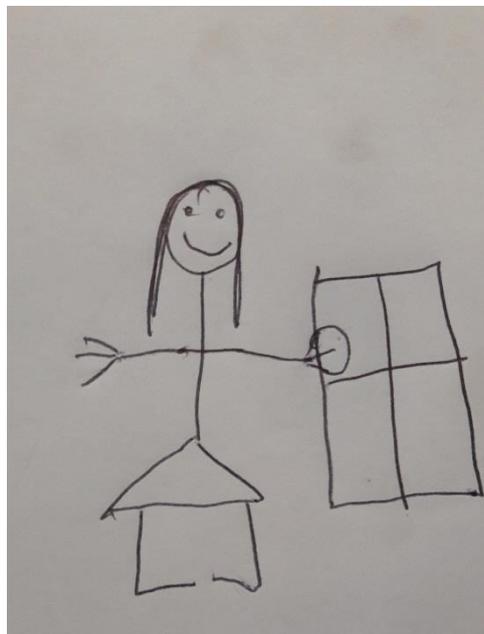
Félix: “Dibujé un niño que vende caramelos cuando pasan los carros”



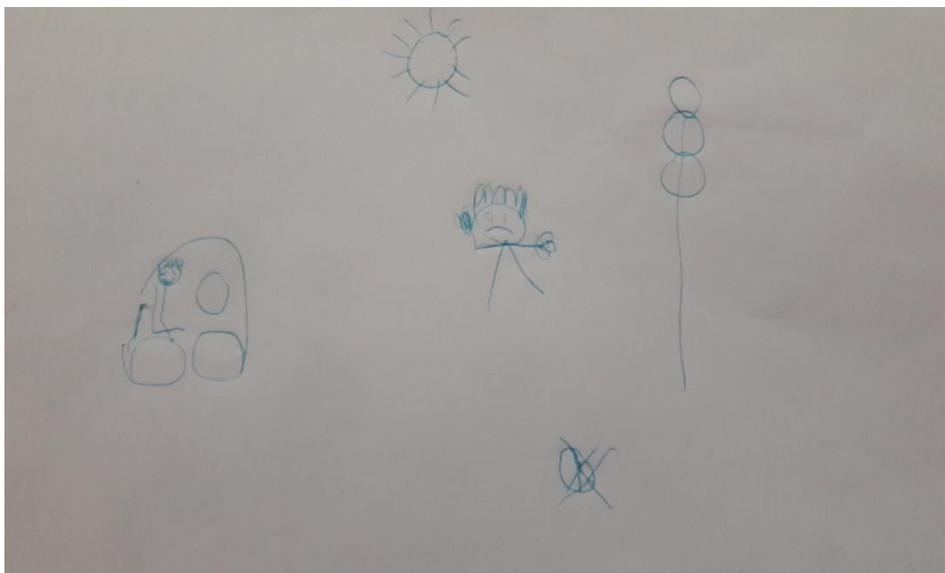
Javier: “Una vez vi que la policía les decía que no vendan frutas afuera de la iglesia cuando fuimos a la misa con mi mami”



Viviana: “yo dibujé una niña que está limpiando los vidrios”



Juan: “yo dibujé un niño que una vez le limpio la ventana del carro a mi papi”



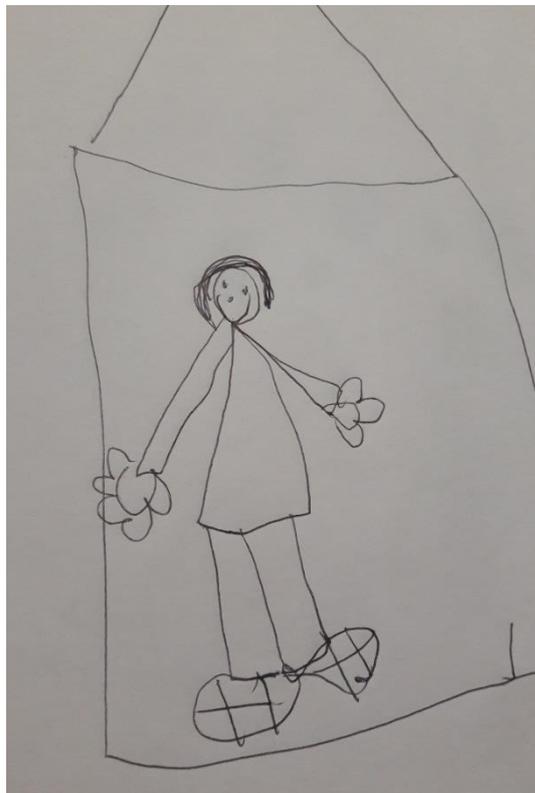
Esteban: “Dibujé a unos niños que venden caramelos”



Samari: “Yo dibujé una niña vendiendo en la calle y está”



Valeria: “Dibujé una niña que limpia las casas”



CONCLUSIONES

Al inicio de la investigación se pretendía conocer las representaciones sociales del trabajo infantil de los niños de 5 a 6 años de edad del Jardín Infantil Mercedes Noboa del año lectivo 2016-2017, es decir se buscaba comprender la forma en que los niños conciben al trabajo infantil, sin embargo, no solo se pudieron evidenciar las representaciones sociales del trabajo infantil, sino que surgieron representaciones sociales de: trabajo, derechos del niño y trabajo con enfoque de género.

Los resultados de la investigación nos permiten comprender que, aunque los dos contextos socio-educativos no tienen más que una diferencia de horario, la representación social nos brinda el poder de interpretar que estas diferencias por pequeñas que sean influyen en las formas de comprender el mundo, en el caso de los niños aún más porque se considera como entorno inmediato a la escuela y al hogar.

Las representaciones sociales de los niños sobre los diferentes objetos del mundo que les rodea, según varias fuentes, se forman a partir de la interacción social y de los conceptos que crean por sí mismos a través de su pensamiento egocéntrico. De forma general interpretamos que los niños representan al trabajo infantil como una actividad fuera de lo normal para su edad con un fin económico, sin embargo, no es la perspectiva de todos los niños.

Varios autores, entre ellos Piaget, nos hablan de la importancia del área socio-afectiva dentro del desarrollo durante esta etapa, a partir de los resultados dentro de la investigación resaltamos con mayor énfasis a la dimensión afectiva de las representaciones sociales, la cual se hizo más evidente que las demás. Los niños

representaron los diferentes objetos a partir de las experiencias con su grupo social inmediato.

Los padres de familia en su gran mayoría, según los resultados de la investigación, no tienen inconvenientes con horarios de trabajo y los horarios de la escuela de sus hijos. Los padres consideran muy importante que sus hijos conozcan sus derechos y que cumplan con los deberes correspondientes a su edad, pero sobre todo que gocen de su tiempo de descanso, juego y recreación.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), pretende que dentro de nuestro país la educación tenga base en los derechos humanos, por lo que exige a todas las instituciones, en todos los niveles, y a todos los actores del sistema educativo que los contenidos y programas mantengan la difusión de los mismos, sin embargo a partir de los resultados obtenidos en la investigación consideramos que para docentes y padres de familia esta normativa no se cumple en su totalidad; sin embargo las representaciones sociales de los derechos que tienen los niños muestran que si bien no comprenden el concepto de derechos, pero a partir de las representaciones sociales logran clasificar las acciones que creen correctas y las que no creen correctas.

Es importante señalar que poner como objeto de representación problemáticas sociales, permite a los niños tomar un espacio de participación ciudadana que le van a permitir la consolidación de sus primeros sentimientos sociales y comportamientos colectivos, además de modificar el comportamiento de acuerdo a las reestructuraciones del pensamiento.

Cabe mencionar que no existen cifras de los últimos años en cuestión de trabajo infantil en nuestro país, las más recientes corresponden al INEC en el 2012, pero a partir esta investigación y de las respuestas de los colaboradores, en especial de los niños, aún

existe esta problemática social, por lo que el tratamiento de la misma debe estar en las principales mesas de discusión de las comunidades educativas.

Consideramos que poner en cuestión problemas sociales como el trabajo infantil no solo con los niños sino con toda la comunidad educativa, como se ha realizado durante esta investigación nos ha brindado un espacio para cuestionar, visibilizar y entender desde diferentes ópticas la complejidad del problema.

RECOMENDACIONES

A nivel institucional es necesario que se tome en cuenta la LOEI en cuanto a la difusión de derechos en todos sus aspectos, además de tomar la educación en derechos como una cultura de prevención de violencia, abuso y vulneración de los mismos. Además, consideramos que se generen espacios de participación, en donde los niños desde sus primeros años puedan orientar su comportamiento hacia el tratamiento de diferentes problemas sociales. Los espacios pueden ser compartidos con toda la comunidad educativa a partir de talleres lúdicos que sigan fomentando la interacción social.

Es importante que se dé importancia a la voz de los niños desde los diferentes escenarios como organismos nacionales, la escuela y en el mismo hogar, partiendo de los intereses y habilidades de los niños, como una forma de aprovechar futuras y creativas alternativas a los diferentes fenómenos sociales como trabajo infantil, pobreza, contaminación ambiental, entre otros.

A nivel familiar es importante que se maneje con los niños un lenguaje que les permita conocer el medio que les rodea, cuidando la identidad de los grupos sociales a partir de la riqueza cultural que manejamos, sobre todo en un país diverso como es el nuestro, además que este lenguaje tanto en el hogar como en la escuela no sea reproductor de estereotipos dañinos como aquellos que promueven la violencia de género. Por otro lado, considerando el valor que tiene la afectividad en el desarrollo del niño, tratar en el seno del hogar los diferentes problemas sociales, insertando al niño en un comportamiento crítico desde sus primeros años

Es importante que desde el hogar, la formación se base en derechos y deberes, ya que de esta manera los padres están contribuyendo a la convivencia armónica y a una

cultura de prevención de violencia, a que sus hijos puedan reclamar, defender y respetar los derechos humanos.

En cuanto a la investigación educativa, las representaciones sociales se convierten en un recurso necesario e importante para innovar las prácticas educativas que partan del pensamiento e intereses de los estudiantes en todos los niveles, incluso desde la educación inicial, porque como Lévy-Bruhl afirma si bien el pensamiento del niño es diferente pero no es inferior al pensamiento de los adultos. Desde esta perspectiva las representaciones sociales del niño se convierten en un amplio campo de investigación para quienes estamos al frente de la educación de los más pequeños, profundizando sobre todo en la dimensión afectiva dentro de esta etapa.

Bibliografía

- Alzate, M. (2002). Concepciones e Imagenes de la Infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, 2-18.
- Aries, P. (1993). La Infancia. *Revista Estudio*, 2-8.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2014). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Recuperado el Julio de 2017, de <http://www.igualdad.gob.ec/docman/biblioteca-lotaip/1252--44/file.html>
- Banco Mundial. (1998). *El trabajo de menores: planteamiento y orientaciones para el Banco Mundial*. Washintog DC: America Writing Corporation.
- Banco Mundial. (s/f). *Banco Mundial*. Recuperado el 10 de junio de 2017, de Banco Mundial ORG: <http://www.bancomundial.org/>
- Benitez, M. (2012). *La infancia en el siglo XXI*. Argentina: Freudiana Instituto de psicoanálisis.
- Bohórquez, L. M. (2013). *El trabajo infantil en Colombia*. Bogotá: Oficina de Comunicaciones.
- Cardelli, L. M. (20 de Noviembre de 2008). *Slideshare*. Recuperado el 17 de Mayo de 2017, de <https://es.slideshare.net/deptofilo/representaciones-sociales-presentation>
- CINU. (2017). *Centro de Información de las Naciones Unidas*. Recuperado el Julio de 2017, de <http://www.cinu.mx/onu/onu/>
- CMT. (2017). *Centro del Muchacho Trabajador*. Recuperado el 2017, de <http://centromuchachotrabajador.org/wp/quienes-somos>
- Código de la Niñez y Adolescencia. (2014). *Asamblea Nacional*. Recuperado el 2016, de <http://www.igualdad.gob.ec/docman/biblioteca-lotaip/1252--44/file.html>
- Condemarin, M., Chadwick, M., & Milicic, N. (1995). *Madurez Escolar*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Coto, M. F. (2012). Trabajo Infantil. *CEGESTI*, 1-2.
- Declaración de los Derechos Humanos.

- Diallo, Y., Etienne, A., & Mehrad, F. (2013). *Tendencias mundiales del Trabajo Infantil entre 2008 y 2012*. Ginebra: IPEC.
- DINAPEN. (s/f). *Policía del Ecuador* . Recuperado el 2017, de <http://www.policiaecuador.gob.ec/quienes-somos/>
- Escolano , A., Arroyo , J. P., & Carrasco, J. (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España: estudio histórico-documenta*. España: Universidad de Salamanca.
- Fuejo, M., & Dominguez, C. (s/f). *Familia y Escuela en un Contexto de cambio*.
- García, M. L. (2006). *Trabajo Infantil y Experiencia Escolar*. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Grippe, J. (20 de Abril de 2014). *Psiconotas*. Recuperado el 15 de Mayo de 2017, de <http://www.psiconotas.com/la-psicologia-de-las-masas-y-analisis-del-yo.html>
- Gualtero, R. (2009). De la Adolescencia hacia la edad adulta. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y adolescente*, 5-34.
- Gunter, É. (s/f). *Síntesis de la teoría de las representaciones sociales*. Buenos Aires : Ferrarós .
- Healthwise. (26 de Julio de 2016). *NothShore- University Healthsystem*. Recuperado el 11 de Julio de 2017, de Etapas del desarrollo para niños de 6 años: <https://www.northshore.org/healthresources/encyclopedia/encyclopedia.aspx?DocumentHwid=ue5723&Lang=es-us>
- Humanium. (24 de Julio de 2014). *Humanium: defendiendo los derechos de los niños*. Recuperado el 16 de junio de 2017, de <http://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>
- INEC. (2012). *Trabajo Infantil Peligroso*. Quito: INEC.
- Jaramillo, C. (2011). Obtenido de <https://es.slideshare.net/cecyjaramillo/motricidad-gruesa>
- Jodelet, D. (1984). *La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Barcelona: Paidós.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones Sociales. *ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1-17.
- Materán, A. (2008). *Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa*. San Cristobal, Venezuela: GEOENSEÑANZA.

- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: Un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 243-248.
- MCDS. (2016). *Ministerio Coordinador de Desarrollo Social* . Recuperado el 20 de junio de 2017, de <http://www.todaunavida.gob.ec/unidos-contra-el-trabajo-infantil/>
- MIES - INFA . (2011). *El trabajo infantil en Ecuador*. Ecuador: GRAPHUS.
- MIES. (2013). *Programas y Servicios del Ministerio de Inclusión Económica y social*. Quito: MIES .
- MIES. (2014). *Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral*. Quito: MIES.
- MIES. (Diciembre de 2016). *Ministerio de Inclusión Económica y Social*. Recuperado el 11 de Marzo de 2017, de <http://www.inclusion.gob.ec/vicepresidente-glas-y-ministra-larrea-destacan-logros-del-gobierno-por-erradicar-el-trabajo-infantil/>
- MIES. (s/f). *Ministerio de Inclusión Económica y Social* . Recuperado el Mayo de 2017, de <http://www.inclusion.gob.ec/misionvision/>
- Min Educ. (2017). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 20 de junio de 2017, de <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio Coordinador de Desarrollo Social. (2014). *Infancia Plena*. Quito: MCDS.
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* . Quito: DM-Quito.
- Ministerio de Relaciones Laborales. (2013). *PETI: Proyecto para la Erradicación del Trabajo Infantil*. Quito: MRL.
- Mora, M. (2002). Las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*(2), 1-25.
- Mora, M. (2002). Teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25.
- Muñoz, I. (6 de Febrero de 2011). *Slideshare*. Recuperado el 23 de mayo de 2017, de <https://es.slideshare.net/IsabelMP/el-nio-de-5-a-6-aos-y>
- Naciones Unidas. (s/f). *Naciones Unidas ORG*. Recuperado el 20 de junio de 2017, de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- OEA. (2015). *Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Recuperado el Julio de 2017, de <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/que.asp>
- OEA. (2017). *Organización de los Estado Americanos*. Recuperado el 28 de Julio de 2017, de <http://www.oas.org/es/temas/ninos.asp>

- OISS. (2012). *El trabajo Infantil en Latinoamerica*. CATIBER.
- OIT. (2009). *OIT Perú*. Recuperado el 29 de mayo de 2017, de www.oit.org.pe
- OIT. (2013). *Organización Internacional del Trabajo*. Recuperado el 29 de Mayo de 2017, de OIT Argentina: <http://www.ilo.org/buenosaires/temas/trabajo-infantil/lang--es/index.htm>
- OIT, I. (2014). *Informe de actividades de 2014: La acción del IPEC contra el trabajo infantil 2012-2013: Avances y prioridades futuras*. Lima: IPEC.
- ONU. (2007). *ONU Argentina*. Recuperado el 30 de mayo de 2017, de <http://www.onu.org.ar/campanas/en-argentina/trabajo-infantil/>
- Organización Internacional del Trabajo . (2004). *Condiciones y medio ambiente del trabajo infantil en la agricultura*. San José Costa Rica: CR Autor.
- Organización Internacional del Trabajo. (2003). *Los Convenios Fundamentales de la Organización del Trabajo*. Dinamarca: WEI.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del Desarrollo*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo*. México: McGrawhill.
- Parra estrella , G. E., & Soria Erazo, K. S. (2011). *Representaciones Sociales y Participación Juvenil*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Ayala.
- Pérez, E. (2011). *Trabajo Infantil Ecuador*. Recuperado el Julio de 2017, de Blogspot: <http://trabajoinfantilecuador.blogspot.com/2011/12/codigo-de-la-ninez-y-adolescencia.html>
- Piaget, J., & y cols. (2001). *La representación del mundo en el niño* (Novena ed.). (V. V. Aglés, Trad.) Madrid, España: MORATA.
- PsyMethods. (2008). *es.psymethods*. Recuperado el 24 de 06 de 2017, de http://es.psymethods.com/persons/132-lucien_levy-bruhl.html?p=2
- Revista Virtual Para Bebés. (Marzo de 2015). *El desarrollo social y afectivo del niño de 5 años*. Recuperado el Julio de 2017, de <http://www.parabebes.com/revista/el-desarrollo-social-y-afectivo-del-nino-de-5-anos#comment>
- Rodríguez Salazar, T., & García Curiel, M. d. (2007). *Representaciones Sociales. Teoría e Investigación*. Guadalajara: CUCSH-UDG.
- Román Carrasco, M., & Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Trabajo Infantil en los estudiantes de educación Primaria en América Latina. Características y factores asociados. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 1-20.

- Rousseau, J. J. (1982). *Emilio*. Edaf.
- Sayago, D. (05 de Agosto de 2014). *Slideshare*. Recuperado el 28 de Mayo de 2017, de <https://es.slideshare.net/DannySayago/etapas-del-desarrollo-cognitivo-segn-piaget-operaciones-formales>
- Secretaría Técnica del Plan Todo Una Vida. (2017). *Todo Una Vida*. Recuperado el 12 de 09 de 2017, de <http://www.todaunavida.gob.ec/ministerio-coordinador-de-desarrollo-social-arranca-con-el-programa-de-apoyo-al-desarrollo-infantil-integral/>
- Toledo, E. d. (s/f). El Papel del Concepto Trabajo en la Teoría Social del siglo XX. España.
- UNESCO . (s/f). *UNESCO ORG*. Recuperado el 16 de junio de 2017, de <http://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>
- UNESCO. (2009). *¿qué hacemos con el trabajo infantil desde la escuela?* Buenos Aires: Copyrigh UNESCO.
- UNICEF. (2014). *Trabajo Infantil en el Mundo*. Madrid: UNICEF.
- UNICEF. (2014). *Trabajo Infantil en Latinoamerica*. Buenos Aires: FIELD.
- UNICEF. (2015). *Trabajo Infantil*. México: UNICEF.
- UNICEF. (s/f). *UNICEF ORG*. Recuperado el 17 de junio de 2017, de <https://www.unicef.org/es/que-hacemos>
- Vasconez , A., & Proaño , F. (2004). *Niñez a Medias, Futuro a Medias: Trabajo infantil y juvenil en Ecuador*. Quito.
- Villaroel, G. (2007). Representaciones Sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *FERMETUM*, 434-454.
- Wadsworth, B. J. (1989). *Teoría de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo y afectivo*. Mexico: Diana Editorial.
- Zurita, I. (7 de Febrero de 2012). <https://www.bebesymas.com/desarrollo/desarrollo-del-lenguaje-en-el-nino-de-cinco-a-seis-anos>. Recuperado el 2 de Octubre de 2017, de Bebes y Más: <https://www.bebesymas.com/desarrollo/desarrollo-del-lenguaje-en-el-nino-de-cinco-a-seis-anos>

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL		
CAPÍTULO 1	CAPÍTULO 2	CAPÍTULO 3
Representaciones Sociales	Infancia y Trabajo Infantil	Marco Metodológico
RS	I-TI	MM
<ul style="list-style-type: none"> • Representaciones Sociales. Cardelli 2008 • Madurez Escolar. Mabel Condemarín 1995 • Familia y escuela en un contexto de cambio. Fuejo, M. • Psicología de las masas y análisis del Yo. Grippo 2014 • La representación social. Jodelet 1984-1986 • Representaciones Sociales. Lacolla 2005 • Las Representaciones Sociales: un referente teórico para la investigación educativa. Materán 2008 • La representación del mundo en el niño. Piaget 2001 • Teoría de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo y afectivo. Wadsworth 1989 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones de la Infancia. Alzate 2002 • Constitución de la República del Ecuador 2008. • Código de la Niñez y Adolescencia 2014 • El Trabajo de Menores. Banco Mundial 1998 • El Trabajo Infantil en Colombia. Bohórquez 2013 • Centro de Información de las Naciones Unidas 2017 • Trabajo Infantil. Coto 2012 • Declaración de los Derechos Humanos 1948 • Tendencias mundiales del trabajo infantil. Diallo 2013 • Organización Internacional del Trabajo 2014. • Psicología del Desarrollo. Papalia 2009 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación: un camino al conocimiento. Barrentes 2007 • El sociodrama como técnica de intervención socioeducativa. García de Vicente 1998 • Metodología de la investigación. Hernandez Sampieri 2010 • Recursos para el docente de educación media-superior. Herrera 2011 • Metodología de la investigación cualitativa. Rodriguez 1996 • Investigación cualitativa. Sandoval 1996

ANEXO 2

-TALLER TRABAJO INFANTIL DIRIGIDO A LOS NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EGB DEL JARDIN INFANTIL “MERCEDES NOBOA”

TEMA DEL TALLER: Trabajo Infantil.

FECHA:

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos

BENEFICIARIOS:

16 niñas y niños del Primer Año de EGB del Jardín Infantil “Mercedes Noboa”

TEMA TRANSVERSAL Y RESUMEN DEL CONTENIDO

Educación en Derechos

Es un proceso que puede ser emprendido por cualquier persona ya sea dentro del ámbito laboral, académico, familiar, etc. Que permite tomar conciencia y empoderarse de aquellos beneficios que le corresponden al ser parte de una sociedad, adquiriendo así las herramientas para hacer cumplir sus derechos y los de otras personas.

Infancia

Es una etapa en la vida del ser humano que inicia desde su nacimiento hasta antes de la pubertad. Tal como lo señala el Art. 4 del (Código de la Niñez y Adolescencia, 2014) niño o niña es la persona que no ha cumplido los doce años de edad, mientras que un adolescente es la persona de ambos sexos que tiene entre doce y dieciocho años

Para los fines de la investigación a realizar, se tomará en cuenta a los niños de 5-6 años de edad.

Representaciones Sociales

Según Angie Materán (2008), la teoría de las representaciones sociales ha ingresado al campo de las ciencias sociales con su concepto de la representación de manera controversial y tiene su significado para los diferentes dominios, por lo tanto es una teoría en desarrollo y debate permanente. Las representaciones tienen sus dimensiones, funciones y factores que las originan, es decir que tiene un proceso para la formación y sus escenarios de investigación son las áreas de reflexión teórica e investigación psicosocial.

Trabajo

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se define al trabajo como el “conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, que producen bienes o servicios en una economía, o que satisfacen las necesidades de una comunidad o proveen los medios de sustento necesarios para los individuos”

Trabajo Infantil

Hablar de Trabajo Infantil es hablar de las consecuencias de la sociedad en el presente y en el futuro, que a partir de la Convención de los Derechos del Niño en 1989 se ha tomado mayor importancia de esta temática, y se ha planteado como emergencia para los Estados del mundo.

Para acercarnos al concepto de Trabajo Infantil debemos centrarnos en los conceptos de sus palabras componentes <<trabajo>> e <<infancia>>. “El trabajo es considerado como la actividad que transforma conscientemente a la naturaleza y al hombre mismo, independientemente de cómo sea valorado por la sociedad.” (Toledo, s/f).

OBJETIVOS

- Conocer las representaciones sociales de los niños y niñas sobre el trabajo infantil

- Entender la formación del concepto trabajo
- Analizar la influencia del contexto socio-educativo en el pensamiento de las niñas y los niños

MATERIAL

- Hojas de trabajo
- Cuaderno de campo
- Dado
- Tarjetas
- Infocus
- computadora

PROCEDIMIENTO

Ambientación: la facilitadora del taller se presenta, pide a cada niño que se presente; posteriormente se hará una dinámica llamada “4 palomas”, con el objetivo de crear un ambiente lúdico y de confianza entre los niños de los diferentes paralelos.

Inicio:

Se muestra a los niños diferentes imágenes relacionadas al trabajo y a los derechos (Anexo 1), invitándolos a que las describan. Esta actividad tiene el objetivo de situarnos en los conocimientos previos de los niños sobre los temas a desarrollarse en el taller

Desarrollo:

Se presenta una situación donde se pone ejemplo de los temas: trabajo, trabajo infantil y derechos de los niños a través del cuento el niño gigante (Anexo 2), los niños observan los ejemplos y posteriormente se comparte en grupo con las siguientes preguntas:

- ¿Qué personajes pudieron identificar?
- ¿Qué actividades hacían los diferentes personajes?
- ¿Qué piensas de la función de títere?
- ¿Qué es trabajo?
- ¿Qué es trabajo infantil?
- ¿Qué son los derechos de los niños?

Cierre:

Los niños deben responder a un pequeño cuestionario de 5 preguntas (Anexo 3) en donde se verán reflejados los temas tratados durante el taller y en donde se puede clarificar y hacer una concreción en los datos brindados por los niños.

EVALUACIÓN

La Evaluación de las actividades se realizará de manera cualitativa a través de un dibujo libre y un focus group para ampliar las respuestas dadas en el taller.

Imágenes para la introducción y ambientación

Las siguientes imágenes han sido elegidas en base a la teoría recopilada de diferentes fuentes sobre trabajo infantil y con la pertinencia necesaria a las características del pensamiento de los niños.



Imagen 1. Fuente: 2015, INEC, Trabajo Infantil en Ecuador: hacia un entendimiento integral de la problemática, Offset Abad C.A., Quito - Ecuador



Imagen 2. Fuente: 2015, INEC, Trabajo Infantil en Ecuador: hacia un entendimiento integral de la problemática, Offset Abad C.A., Quito - Ecuador



Imagen 3. Fuente: 2012, La Hora,
http://lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101361949#.WUiUqOs1_IU



Imagen 4. Fuente: 2017, <https://revistademanabi.com/2017/03/08/el-renovado-parque-los-algarrobos-de-manta/>



Imagen 5. Fuente: <https://es.pinterest.com/pin/489907265696147642/>



Imagen 6. Fuente: <http://rosafernandezsalamancadibujos.blogspot.com/2014/10/el-colegio-dibujos-para-colorear-igual.html>

Cuento Utilizado:

El niño gigante

Un día un niño muy grande llegó a un pueblo que le pareció un poco especial. Toda la gente era muy pequeña. El niño tenía mucha hambre y le dieron de comer.

Como el niño no encontró a sus padres en aquel pueblo, dio las gracias por la comida y ya se iba a marchar para seguir buscando, cuando **le dijeron que lo que había comido costaba mucho dinero y que tendría que pagar por ello**. Pero el dinero que tenía el niño no valía para pagar en aquel pueblo.

Le dijeron que tendría que trabajar para pagarles su comida. El niño contestó que él no sabía trabajar porque era un niño. Le contestaron que era demasiado grande para ser niño y que podía trabajar mejor que nadie porque era un gigante.

Así que el niño que era muy obediente, se puso a trabajar. Como trabajó mucho le entró mucha hambre y tuvo que comer otra vez. Y como estaba muy cansado tuvo que quedarse allí a dormir. Y al día siguiente tuvo que trabajar otra vez para poder pagar la comida y el alojamiento.

Cada día trabajaba más, cada día tenía más hambre y cada día tenía que pagar más por la comida y la cama. Y cada día estaba más cansado porque era un niño.

La gente del pueblo estaba encantada. **Como aquel gigante hacía todo el trabajo, ellos cada día tenían menos que hacer**. En cambio, los niños estaban muy preocupados: el gigante estaba cada día más delgado y más triste. Todos le llevaban sus meriendas y las sobras de comida de sus casas; pero aún así el gigante seguía pasando hambre. Y aunque le contaron historias maravillosas no se le pasaba la tristeza.

Así es que decidieron que, para que su amigo pudiera descansar, ellos harían el trabajo. Pero como eran niños, aquel trabajo tan duro les agotaba y además, como estaban siempre trabajando no podían jugar, ni ir al cine, ni estudiar. Los padres veían que sus hijos estaban cansados y débiles.

Un día los padres descubrieron lo que ocurría y decidieron que había que castigar al gigante por dejar que los niños hicieran el trabajo pero cuando vieron llegar a los padres del niño gigante, que recorrían el mundo en busca de su hijo, comprendieron que estaban equivocados. El gigante ¡era de verdad un niño!

Aquel niño se fue con sus padres y los mayores de aquel pueblo tuvieron que volver a sus tareas como antes. Ya nunca obligarían a trabajar a un niño, aunque fuera un niño gigante.

Texto de: Jose Luis García Sánchez y M.A. Pacheco

ANEXO 3

ENCUESTA A DOCENTES DE LOS NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EGB DEL JARDIN INFANTIL “MERCEDES NOBOA”

Estimados docentes, la presente encuesta tiene como objetivo entender el contexto socio-educativo de los niños con relación a la formación del concepto trabajo.

La información obtenida es para fines educativos y es completamente anónima.

Indicaciones

- *Lea detenidamente cada pregunta y conteste con sinceridad como corresponda.*
- *Solo se debe marcar una respuesta y realice únicamente lo que le pide la pregunta.*
- *El cuestionario requiere un tiempo máximo de 15 min para su desarrollo.*

Muchas gracias por su colaboración y sinceridad.

En el siguiente bloque de preguntas señale con una X la respuesta que usted crea conveniente.

1. Del 1 al 10 (siendo 1 la que tiene menor importancia y 10 la de mayor importancia) ¿Qué tan importante cree que es la educación en derechos para los niños de 5 a 6 años?

1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... 8..... 9..... 10.....

2. Del 1 al 10 (siendo 1 la que tiene menor importancia y 10 la de mayor importancia) ¿Qué tan importante es que los niños conozcan las consecuencias y riesgos del trabajo infantil?

1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... 8..... 9..... 10.....

3. ¿Se trata, con los niños, el tema de derechos dentro de la institución?

Sí

No.....

4. ¿Considera que sus estudiantes tienen conocimiento en cuanto a sus derechos?

Sí

No.....

5. ¿Cree usted que sus estudiantes entienden el concepto de “trabajo”?

Sí

No.....

6. ¿Existen casos de trabajo infantil dentro de la institución?

Sí

No.....

7. ¿Dentro de su vida profesional ha tratado directamente con casos de trabajo infantil?

sí

No.....

8. Si la respuesta fue afirmativa a la pregunta anterior ¿usted realizó algún tipo de acción con el fin de erradicar el trabajo en su alumna/o?

Sí.....

No.....

9. ¿Considera usted un compromiso como docente detectar casos de trabajo infantil entre sus niños?

Sí

No.....

ANEXO 4

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA DE LOS NIÑOS DE PRIMER AÑO DE EGB DEL JARDIN INFANTIL “MERCEDDES NOBOA”

Estimados madre/ padre de familia, la presente encuesta tiene como objetivo entender el contexto socio-educativo de los niños con relación a la formación del concepto trabajo.

La información obtenida es para fines educativos y es completamente anónima.

Indicaciones

- *Lea detenidamente cada pregunta y conteste con sinceridad como corresponda.*
- *Solo se debe marcar una respuesta y realice únicamente lo que le pide la pregunta.*
- *El cuestionario requiere un tiempo máximo de 15 min para su desarrollo.*

Muchas gracias por su colaboración y sinceridad.

En el siguiente bloque de preguntas señale con una X la respuesta que usted crea conveniente.

10. ¿A qué jornada escolar asiste su hija/o al Jardín “Mercedes Noboa”?

Matutina.....

Vespertina.....

11. ¿Cuántos miembros pertenecen a su familia?

1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... 8..... 9..... 10.....

12. ¿Cuántos de los miembros de su familia trabajan y aportan económicamente al hogar?

1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... 8..... 9..... 10.....

13. ¿Existe dificultad entre el horario de asistencia de su hija/o al jardín con el trabajo que realizan las personas a cargo del cuidado de su pequeña/o?

Sí

No.....

14. ¿Considera que su hija/o tiene conocimiento en cuanto a sus derechos?

Sí

No.....

15. ¿Cree usted que su hija/o conoce y entiende el concepto de “trabajo”?

Sí

No.....

16. ¿Conoce su hija/o las actividades laborales que realizan los miembros de su familia?

Sí

No.....

17. ¿Alguna vez su hija/o tuvo la oportunidad de acompañar a algún miembro de la familia al trabajo?

Sí

No.....

18. ¿Su hija/o realizan algún tipo de trabajo para ayudar económicamente al hogar?

Sí

No.....

19. Del 1 al 10 (siendo 1 la menos importante y 10 la más importante), ¿qué tan importante cree usted que es tratar el tema de trabajo infantil con su hija/o de 5-6 años?

1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7..... 8..... 9..... 10.....

20. ¿Qué actividades realiza el niño/a en el horario que no está en el jardín infantil?

Juego, descanso, recreación.....

Actividades extracurriculares (arte, deporte, etc.).....

Asiste regularmente al trabajo de los adultos a cargo.....

Trabajo doméstico.....

Trabajo fuera del hogar.....

Otras.....

ANEXO 5

Hoja de trabajo para los niños

1 Encierra en un círculo las imágenes que te más agradan.



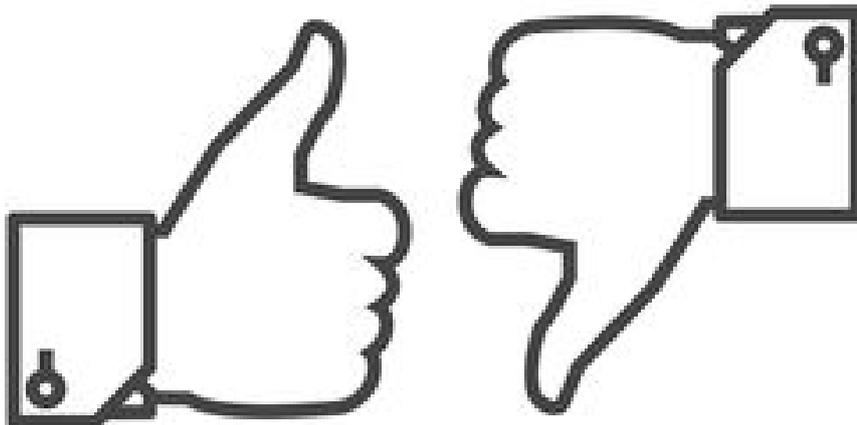
2. Une con una línea las imágenes que crees que correspondan a situaciones donde sí deben estar los niños con la carita feliz y a donde no deben estar los niños con la carita triste



3. ¿sabes lo que son los derechos de los niños?, encierra la manito hacia arriba si lo sabes o la manito hacia abajo si no sabes.



4. ¿Crees que las niñas y niños deben trabajar?, encierra la manito hacia arriba si lo sabes o la manito hacia abajo si no sabes.



5. Dibuja ¿qué trabajo te gustaría realizar cuando seas grande?

A large, empty rectangular box with a black border, intended for a child to draw their dream job.

ANEXO 6

PREGUNTAS	JORNADA MATUTINA	JORNADA VESPERTINA
¿Cómo crees que se siente un niño que trabaja? Dilo mediante un gesto.	<ul style="list-style-type: none"> • Triste • Llorando • Triste • Triste • Triste • Triste • Triste • Triste 	<ul style="list-style-type: none"> • Triste • Cansado • Triste • Llorando • Triste • Triste • Triste • Triste • Enojado
¿Cómo crees que se siente un niño que va a la escuela? Dilo mediante un gesto	<ul style="list-style-type: none"> • Feliz 	<ul style="list-style-type: none"> • Feliz
Realiza una mímica del trabajo que realizan las mujeres.	<ul style="list-style-type: none"> • Cocina(moviendo una cuchara) • Doctora (estetoscopio) • Secretaria (tecleando) • Barrer • Profesora (lentes) • Cocina (moviendo una cuchara) • Profesora (lentes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar niños (cargar un bebé) • Cocina (moviendo una cuchara) • Barrer • Lavar ropa • Cocina • Barrer • Teclear una computadora. • Vender ropa (muestra una prenda de vestir)
Realiza una mímica del trabajo que realizan los hombres.	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar • Manejar • Manejar • Policía (pito) • Policía (pito) • Bombero (manguera) • Bombero (manguera) • Futbolista (pateando pelota) 	<ul style="list-style-type: none"> • Policía (marchar) • Policía (pistola) • Manejar • Policía (marchar) • Guardia (pistola) • Manejar • Manejar • Manejar

ANEXO 7

GUÍA DE PREGUNTAS PARA EL FOCUS GROUP

1. ¿Qué clase de trabajo hace la gente?
2. ¿Por qué trabajan las personas?
3. ¿Tus padres trabajan? ¿En que trabajan?
4. ¿Qué clase de trabajo hacen los niños?
5. ¿Por qué trabajan los niños?

ANEXO 8

Notas del Focus Group

1. ¿Tus padres trabajan? ¿En que trabajan o a que se dedican?

JORNADA MATUTINA		JORNADA VESPERTINA	
<ul style="list-style-type: none"> • Si • Si • Si • No • Si • Si • No • No 	<ul style="list-style-type: none"> • Mi papi es cocinero • Mi mamá lava ropa en otras casas • Mi papi es mecánico • Mi mamá está en la casa pero no trabaja • Mis papis tienen una carnicería • Mi mamá es doctora • Mi mami nos hace el almuerzo • No trabaja solo mi papi 	<ul style="list-style-type: none"> • Si 	<ul style="list-style-type: none"> • Mis papis trabajan en restaurante • Mi papi es policía • Mi mami hace los quehaceres domésticos • Tenemos una tienda • Mi papi es guardia y mi mami tiene una tienda. • Mi mami tiene una oficina • Mi papá es profesor. • Los dos tienen una tienda

2. ¿Qué clase de trabajo hace la gente?

JORNADA MATUTINA	JORNADA VESPERTINA
<ul style="list-style-type: none"> • Hay doctores • Enfermeras • Profesoras • Abogado • Reparten Coca-Cola en camiones • No se • No se • No se 	<ul style="list-style-type: none"> • He visto bomberos • Policías • Hay albañiles • Los que manejan en bus. • Chefs • Guardias • No se • No se

3. ¿Por qué trabajan las personas?

JORNADA MATUTINA	JORNADA VESPERTINA
<ul style="list-style-type: none"> • Por ganar dinero • Para curar a las personas enfermas • Para comprar comida • Para comprar juguetes • Para comprar zapatos • Para comprar ropa • No se • No se 	<ul style="list-style-type: none"> • Para ganar dinero • Para dar a sus hijos • Porque tienen familia • Porque quieren ser profesionales • Porque necesitan pagar las cosas de la casa. • Para comprar mis cosas de la escuela. • Para ganar dinero. • Para ganar dinero.

4. ¿Qué clase de trabajo hacen los niños?

JORNADA MATUTINA	JORNADA VESPERTINA
<ul style="list-style-type: none"> • No, nunca he visto. • Lustran zapatos • Venden comercio • Los trabajos de la escuela • Algunos no trabajan • Van a la escuela • Van a la escuela • No se 	<ul style="list-style-type: none"> • Vender dulces y flores • Malabares en los semáforos • Vendiendo frutas • Cantando en los buses • Por el Inca hay niños que venden frutas en la calle con la mamá • Limpian vidrios • Venden caramelos • Limpian casas

5. ¿Por qué trabajan los niños?

JORNADA MATUTINA	JORNADA VESPERTINA
<ul style="list-style-type: none">• Para comprar juguetes• Para ayudar a la mamá• Para ayudar a la mamá• Porque quieren comprar comida• Porque no quieren ir a la escuela• Para comprar dulces• Porque no quieren ir a la escuela• Para comprar juguetes	<ul style="list-style-type: none">• Para ganar dinero• Para comer• Para comprar cosas• Porque quieren ayudar a sus padres• Quieren dinero• Porque no tienen plata• Porque no tienen papás• Porque son pobres

ANEXO 9

FOTOS

JORNADA MATUTINA



JORNADA VESPERTINA

