NATs

Revista Internacional Nº 20 desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores

Publicación Semestral

Movimiento Nacional de NATs Organizados del Perú

Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos - Perú

terre des hommes
Apoyo a la Niñez

Instituto de Formación de Adolescentes y Niños Trabajadores «Nagayama Norio»

bice

BHIMA SANGHA - India

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Facultad de Ciencias Sociales
Unidad de Postgrado

minka
Centro de Promoción y Solidaridad

Instituto de Formación y Educación de Jóvenes Adolescentes y Niños Trabajadores - Perú

Broederlijk Delen

GENERACIÓN
En defensa de los derechos de l@s niñ@s que viven en la calle

Save the Children - Suecia

ProNATs e.V.

Asociazione NATs - Italia

MLAL
Movimento Laici América Latina - Italia

Universidad Nacional
Federico Villarreal
Facultad de Humanidades

Castilla-La Mancha

NATs

Revista Internacional Nº 20 desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores

Publicación Semestral

Fundadores
Alejandro Cussiánovich
Giangi Schibotto
Manfred Liebel

Directora Responsable
Elvira Figueroa Sempértegui

Consejo Editorial
MNNATSOP
IFEJANT
INFANT
MANTHOC

Colaboradores en este Número
Alicina Cattaneo
Cinthia González
Andrea Bernal
Yenni Basto
Alejandra Sarmiento
Sandra Rincón
Marina Zuloaga
Giangi Schibotto
Alejandro Cussiánovich
Luis Saravia
Elvira Figueroa
Lucila Cerna
Moisés Bazán

Responsables de la edición y publicación
IFEJANT

Dirección de Redacción
Av. Tomás Guido # 257
Lima 14 - Perú
E-mail: ifejant@amauta rcp.net.pe
Teléfono: 00511-266 1227
Teléfono-Fax: 0051-1-265 5160

SUBSCRIPCIONES
Tarifa Nacional única: $30.00
Tarifa Internacional: $ 50.00
No. de Cuenta Corriente Bancaria
0149-100006732
Banco Continental
Lima - Perú

AUSPICIAN:

minka
Centro de Promoción y Solidaridad

Castilla-La Mancha

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y pueden ser citados o reproducidos indicando la fuente.

Hecho el depósito legal Nº 2000-4382
Impreso en el Perú
Abril del 2010

Diseño de Carátula
Lorenzo Talaverano R.

Foto de Carátula y Contracarátula
Lorenzo Talaverano R.

Revisión de la Edición:
Javier Mercado C.
Andrés Sanz A.

Diagramación e Impresión
Editora DISKCOPY S.A.C.
Telefax: 445-5902 / 4463035
E-mail: ventas@editoradiskcopy.com

Revista Internacional Nº 20 desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores
Año XV - Abril de 2011 - Publicación Semestral

SUMARIO

Editorial 9

SECCIÓN ANTOLÓGICA **13**

- Los NNATs y la canasta familiar: Una Contribución significativa a la gobernabilidad del país. 15
  Elvira Figueroa
- Niños trabajadores del tutelarismo al protagonismo 23
  Giangi Schibotto
- Algunos matices del trabajo infantil 35
  Alicina Cattaneo
- Visibilizando el co protagonismo infantil: Una experiencia de bancos comunales 39
  Cinthia González
- Historia de la Infancia en el Chile Republicano 47
  Marina Zuloaga
- A mejores escuelas, menos trabajo infantil 57
  Alejandro Cussiánovich
- Educación y trabajo un encuentro de experiencias 71
  Andrea Bernal, Yenni Basto, Alejandra Sarmiento y Sandra Rincón

SECCIÓN MONOGRÁFICA **77**

- Los niños, niñas y adolescentes trabajadores protagonistas en la construcción de una educación integral de calidad y calidez. 79
  Lucila Cerna – MANTHOC
- Tendencias educativas en el actual contexto socio económico 87
  Moisés Bazán
- Repensar el nexo entre educación y trabajo 99
  Giangi Schibotto
- Construir desde los NNATs una pedagogía de y para los NNATs 109
  Luis Miguel Saravia
- Comentario a la presentación de la propuesta curricular del Manthoc "Educación, Trabajo y Escuela Productiva" 123
  Alejandro Cussiánovich

SECCIÓN BIBLIOGRÁFICA **129**

- En los márgenes – El trabajo infantil como práctica cultural 131
  Ivonne Pico y Roberto Sánchez.
- El Estado y el ejercicio ciudadano de la infancia en la sociedad peruana en los albores del siglo XXI. 131
  Red de Maestrías de Infancia y otros
- El trabajo infanto-adolescente en venezuela 133
  Centro de Investigación Social CISOR
- Infancia y trabajo indígena en Colombia 134
  Francois Correa Rubio
- La Ternura una emoción proscripta 136
  Martín Ignacio Berasain

- Ningún adolescente al margen de una justicia especializada 138
  Eduardo Morán García
- Infancia y adolescencia – enfoques psicoanalíticos y jurídicos 138
  Michell Thibaut
- Jóvenes y Juventudes 139
  René Unda Lara
- Una Mirada Otra: II concurso de sistematizaciones de experiencias 139
  IFEJANT
- Historia de la Infancia en el Chile Republicano 1810 – 2010 140
  Jorge Rojas
- Hemos recibido 141

SECCIÓN EVENTOS 145

- Presentación de la Revista NNATs Nº 19 147
- Movilización nacional de niños, niñas y adolescentes trabajadores de Bolivia: Propuesta al nuevo Código del Trabajo y el Código del Niño, Niña y adolescente. 151

SECCIÓN DOCUMENTOS 153

- Carta Abierta de Lima – Movimiento Latinoamericano de Colaboradores de NNATs – Perú, agosto 2010. 155
- Carta del Rímac – Encuentro Nacional del MNNATSOP – Perú, noviembre 2010. 157
- Pronunciamiento por el Día Mundial de la Dignidad del Niño Trabajador – MOLACNATS – Venezuela, diciembre 2010. 161
- Carta a la Comisión de derechos humanos de las naciones unidas por motivo de la sesión sobre los derechos del niño el 9 de marzo 2011 – MOLACNATs – Venezuela, marzo 2011. 162
- MINKA - Centro de Promoción y Solidaridad 164

Editorial

REVISTA INTERNACIONAL NATs O LA NECESIDAD DE UNA VOZ Y MIRADA OTRAS

Hemos llegado a la vigésima edición de nuestra Revista Internacional NATs, desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores, la misma que cumple 15 años de vida desde que saliera el primer número en febrero de 1995. Y decimos "nuestra" porque así la consideraron las propias organizaciones de NNATs al aprobarla en su III Encuentro Latinoamericano y del Caribe en Antigua, Guatemala, en la carta que suscribieron: "*Con mucho cariño e ilusión presentamos nuestra revista "NAT'S", esperando podamos ir enriqueciéndola cada día más, para ser más eficaces en la tarea de construir un mundo distinto, tarea en la que los niños y adolescentes trabajadores debemos, queremos participar, así como ya lo estamos haciendo".*

Una revista hija de veinte años de organización de los NNATs

Las dos primeras décadas de vida y lucha de las organizaciones de NNATs en nuestra región hicieron evidente la urgencia de avanzar en las razones que sustentaban las acciones, las ideas de origen, las intuiciones que eran como la brújula con la que había que ir imaginando y haciéndose camino. Los procesos históricos de esas décadas y lo que éstas anunciaban como tendencias que posiblemente conformarían los escenarios en los que habría que seguir en el esfuerzo de lograr respeto, reconocimiento y valoración, fueron haciéndonos ver la urgencia de incluir en este movimiento de prácticas sociales desde y con los NNATs, a quienes se percibía como distantes y preocupados por otras tareas que no referían al fenómeno de los niños, niñas y adolescentes trabajadores. Entre ellos, la mayoría de trabajadores sociales, de docentes de aula, de asesores y acompañantes de grupos de niños y adolescentes. Pero también, a los académicos, a los investigadores en ciencias sociales, en materia educativa e incluso de la salud, de la historia, a profesionales de la psicología, de la antropología, etc. Pero muy en especial, nos animó también la voluntad de elevar el nivel del dar razón de la esperanza de los centenares de colaboradores y colaboradoras, de acompañantes de NNATs en sus procesos de organización y de acción.

Una doble ruptura epistemológica

Desde los orígenes de la organización de NNATs en 1976, no se parte del drama de los niños trabajadores, de los horrores de muchas de sus vidas. No está allí la matriz de la que nace la iniciativa ni de la organización ni años después, de la creación de la revista. Se nace de una relectura de la vocación histórica de la infancia trabajadora; no se nace de la compasión, de la caridad, de la lástima, de sentimientos de indefensión y abuso de las infancias trabajadoras. Pero tampoco de un rebatir posiciones hegemónicas o de sentido

común expresadas por el abolicionismo. Se renace cada vez de una mirada otra, sobre las potencialidades sociales, políticas, económicas, éticas de las nuevas generaciones de niños capaces de afirmar, desde un intento de negación del valor de sus vidas, la significación positiva de su existencia para el conjunto de la sociedad, para la humanización de la humanidad. Podemos decir, entonces, que la segunda ruptura epistemológica -de la que son portadores los propios jóvenes trabajadores que en 1976 acuerdan iniciar el proceso de organización de las infancias trabajadoras- refiere a la cultura afectiva respecto a los NNATs. Se dio en llamar este segundo quiebre, una ruptura epistemopática, expresión de una cultura afectiva otra, de un sentimiento de infancia trabajadora que tomaba distancia radical de miradas y consideraciones que finalmente mantenían la tendencia a considerar al NNAT como simple objeto de protección, con todo lo que la historia registra de lo que se ha entendido por protección en sociedades adultistas y autoritarias.

Un contexto de profundas transformaciones paradigmáticas

Son estas dos tempranas rupturas que permiten la afirmación y la profundización de las grandes intuiciones de origen, es decir, preguntarse por el pensamiento social, político, económico que les subyace. Y es que la Revista se inscribe más que en una preocupación reactiva, en la necesidad de ser una herramienta al servicio de una corriente de pensamiento, de una manera de ir observando desde la práctica directa el fenómeno social -es decir, profundamente humano- de los niños y niñas trabajadores. Frente al determinismo del pensamiento abolicionista, la Revista ha buscado ser una invitación a la *reflexibilidad*, en categorías de Bourdieu, es decir, a la vigilancia sobre nuestros propios planteamientos, a la apertura crítica sin límite ante nuestras propias afirmaciones, lo que no equivale a que seamos dubitativos o no tengamos referentes suficientemente sólidos sin reducirse a dogmas o clichés. De no ser así, la Revista carecería –como los propios movimientos de NNATs- de justificación epistemológica y política posible.

Frente al pensamiento dóxico abolicionista, es decir pretendidamente indiscutible, la Revista ha optado por develar la epistemología de la ceguera en la que aquél se basa y afirmar la necesidad de una epistemología de la *visión* como nos lo recuerda Boaventura Santos. Y esta *visión* consiste en volver al sujeto, a los niños trabajadores, no a una categoría abstracta –aunque cambiante como toda categoría- del llamado trabajo infantil, en este caso, funcional a los intereses hegemónicos, al poder dominante.

Uno de los signos de esta transformación paradigmática es el empeño del abolicionismo por ocupar las conciencias, en expresión de A. Quijano, en construir un imaginario social soporte simbólico de políticas públicas ajustadas a los postulados económicos y políticos de organismos internacionales agentes del neolibaralismo. El lenguaje, la imagen son, desde hace dos décadas, el campo privilegiado de producción simbólica, de constitución de "poder simbólico, poder subordinado, (es) una forma transformada, es decir, irreconocible, transfigurada y legitimada de otras formas de poder", anota Bourdieu. Quizá ello explique por qué empresas del mundo de la comunicación, de la telefonía sean hoy las principales aliadas de la cruzada abolicionista. La danza de cifras, de porcentajes, la matematización de la realidad, el encajonamiento de un fenómeno complejo como el del mundo de niños y

niñas trabajadores en estadísticas, el exhibicionismo de datos y procedimientos, pretende ser el lenguaje objetivo y aséptico, purificado de ideología que de alguna manera es una de las críticas que el abolicionismo reprocha a la corriente en la que se inscribe la Revista y que está consignado en el documento de la OIT para la conferencia de La Haya en mayo pasado: a falta de datos empíricos, todo es ideología. Pero la abundancia de la aritmética y la inflación numérica, no logran disimular la ausencia de ideas, de pensamiento y de autocrítica que aqueja a los adherentes al abolicionismo.

Es frente a esta mega tendencia en los escenarios para los NNATs que la Revista, en sus propios términos y límites, deviene en un apasionante esfuerzo por seguir deseando, por seguir desde las dinámicas de los movimientos sociales aportando a que se reconozca, se escuche y se comprenda la voz de los propios NNATs, esa mirada otra que ellos mismos tienen sobre sus vidas sin las cuales el camino de reinventar el pensamiento sobre las infancias puede permanecer largo y borroso.

Los NNATs, una expresión paradigmática de los insignificantes

Es desde lo que se ha llamado las ausencias, de las que los NNATs son no sólo parte, sino que además paradójicamente se van constituyendo en un punto crítico que anuncia y abre la posibilidad de repensar al conjunto de las infancias y su rol en las sociedades. Los movimientos sociales de NNATs a nivel de Asia, África, América Latina desde hace más de tres décadas vienen colocando cuestiones que obligan a replantearse el pensamiento social sobre infancia que ha predominado. La Revista ha intentado poner de relieve este carácter paradigmático de los discursos de los movimientos de NNATs, sin transformarlos en predestinados o en constituirse en la clase de edad naturalmente llamada a ser la propietaria de la emancipación de las infancias. Tampoco podemos decir que la nueva sociología de la infancia atribuya sus aportes a los movimientos sociales de NNATs. Lo que la Revista representa es que desde esos movimientos y experiencias, se van abriendo camino, desde el Sur como diría una vez más Santos, otras reflexiones y enfoques que sí revelan la radicalidad de los cambios que están en juego.

Una Revista orgánica a los movimientos sociales de NNATs

Sin movimientos de NNATs, sin movilización de las organizaciones de NNATs, la Revista pierde su razón de existir, su legitimidad de hablar a otros sobre los NNATs, de intentar contribuir a dar razón de la esperanza que expresan dichas organizaciones. Y es que la Revista recibe el encargo de traducir a lenguajes específicos para ser entendidos y confrontados con los interlocutores de la academia y del mundo profesional, lo que viven, verbalizan y plantean los NNATs, en particular los que conforman organizaciones y movimientos sociales.

Como las propias organizaciones de NNATs, la Revista es expresión de la razón utópica que las sostiene. En sentido fuerte, los movimientos de NNATs son realmente utópicos, pues su discurso no se circunscribe al relativamente estrecho mundo de las infancias

trabajadoras, las trasciende en la medida que es una voz y una mirada otra para toda la sociedad, para todas las infancias. Allí radica su carácter político, es decir, su fuerza articulante, su capacidad de *reliance,* de *relacionalidad*, de ser *inescindible.* En ello se reconoce su carácter público y la negación de todo intento de relegar a la infancia tout court, al ámbito de lo privado, de lo doméstico.

Voz y mirada otra no son sino una manera de afirmar un criterio y un camino para construir sentido, y sentido emancipador.

Tres cuestiones planteadas por las organizaciones de niños trabajadores, entre otras, han sido centrales para la impostación de la Revista en esta su primera etapa de elaboración. La afirmación de que los niños son co-protagonistas en la comprensión y en la vida de sus comunidades, de sus países, y que ello es un derecho inherente a su pertenencia. La valoración crítica del trabajador, de su trabajo más allá de su edad cronológica, y del carácter sacrificial atribuido al trabajo, constituye una veta que nos coloca en la raíz del sistema dominante, que invita a pensar desde otra matriz el sentido, la significación material y espiritual del trabajo de los humanos en la protección y reproducción de la vida, de la dignidad. Desde este eje, se nos convoca a repensar qué economía política otra se está anunciando en el reclamo de la voz y la mirada otra de millones de NNATs en el mundo; qué ética se está demandando a la sociedad toda que no sea la que impone la sociedad-mercado.

Un eje fundacional es el que refiere a la dimensión nacional, internacional no sólo de los problemas de los NNATs, sino de las respuestas y de la invención de toda alternativa. Ello incluye además del carácter de mundialización de la emancipación, el sentido histórico de los movimientos de NNATs como expresión de la emancipación de todas las infancias y de encontrar fórmulas organizativas en las que pueda confluir, consensuar y consentir una trabajo de representación y de real ejercicio de la ciudadanía planetaria de las infancias.

La empresa acometida por las organizaciones de NNATs en el mundo anida un embrional proceso de transformación cultural, de re-pensamiento y refundación de las bases de una civilización otra y el desarrollo de un estado de espíritu que la sostenga y que contagie.

La Revista Internacional NNATs no sólo quiere renovar su compromiso de humilde contribución a tareas de la magnitud que estamos imaginando y deseando, sino que requiere de nuevas fuerzas, de una generación de nuevos militantes de y con los movimientos de NNATs a nivel internacional, no sólo para asegurar su continuidad, sino su renovación, su reinvención, su refundación tantas cuantas veces sea necesario. Esta es nuestra convicción, este es nuestro compromiso.

EQUIPO REVISTA NNATs

SECCIÓN ANTOLÓGICA

LOS NNATS Y LA CANASTA BÁSICA FAMILIAR: UNA CONTRIBUCIÓN SIGNIFICATIVA PARA LA GOBERNABILIDAD DEL PAÍS: CASO PERÚ

Elvira Figueroa Sempértegui
Ifejant

Introducción

Uno de los aspectos en los que resultan aún muy escasos los estudios de campo, es el que refiere a la contribución de los NNATs a la canasta básica familiar. En realidad, la literatura nacional existente al respecto, es relativamente escasa y además corresponde a décadas pasadas. Los estudios más frecuentes privilegian análisis de carácter sociológico en primer lugar, los que relacionan trabajo y rendimiento escolar, el fenómeno de extra-edad, de la llamada deserción. Más recientemente hay cierto interés por la salud, en general, y por la salud mental de los NNATs de forma especial[1].

Es por ello que se vio necesario en el IFEJANT hacer un estudio respecto al específico tema de la significación económica para las familias de origen de los NNATs, y hacerlo en una muestra circunscrita a la población trabajadora de menores de edad que son parte de la organización de NNATs a nivel nacional.

En este artículo se presenta, de forma global, algunos de los hallazgos que se consideran interesantes mientras se prepara la edición del los resultados completos de la investigación de próxima aparición. Se han seleccionado algunos gráficos y obviado de colocar aquí el aparato metodológico así como las fórmulas que han permitido elaborar el instrumento que sostiene el modelo econométrico utilizado.

Breve información técnica

Para el recojo de la información se contó con la participación de colaboradores previamente capacitados para el propósito y NNATs, así como la información brindada por las cabezas de familia entrevistadas. En este sentido se elaboraron encuestas para los niños y entrevistas para las familias.

Si bien se logró aplicar los instrumentos a más de 750 NNATs, en la revisión de las respuestas se debió seleccionar aquellas que se ajustaron a las exigencias técnicas, con lo cual el universo para el estudio se redujo a 384 encuestados/as válidos. El Ifejant

1 Ver **L. Tejada R**, un análisis bibliográfico sobre infancia, en Infancia y Ciencia Social, UNMSM, Rev. N'1, 2007; ver **J. Chacaltana,** Trabajo Infantil, un estudio del estado del arte en el Perú, SCS, 1998, informe de consultoría; respecto a salud mental ver el estudio pionero de **Jorge Castro Morales,** Trabajo Infantil y salud mental, 1998, IFEJANT; desde el campo sociológico los trabajos del soc. **W. Alarcón G** quien investiga, desde años, respecto a diferentes aspectos del trabajo de menores de edad tanto en el ámbito urbano como, más recientemente, en el ámbito rural; un estudio que, a nuestro entender, guarda vigencia es el del economista **O. Ugarteche,** *"Los niños y las niñas trabajadores: los esfuerzos (frustrados) de inclusión"*, 1998, Ifejant, Niños Trabajadores, protagonismo y actoría social, p.15-32.

contó con el apoyo técnico del ingeniero economista Milton E Saavedra E, quien creó el modelo econométrico y el sistema para la medición de la relación entre presupuesto familiar y el *aporte total*, como el *aporte real del NNAT* a la canasta básica familiar. El estudio es a nivel nacional y cubre diez regiones del país: Piura, La Libertad, Lima, Ica, Arequipa, Puno, Loreto, Apurímac, Ucayali, Huancavelica, y se encuadra en la segunda mitad del año 2010 el recojo y procesamiento de la información.

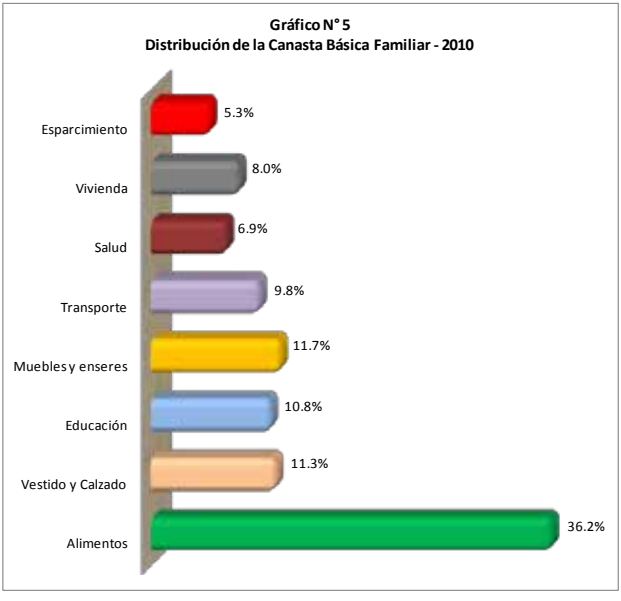
Sólo presentaremos datos a nivel nacional sin especificar al detalle lo que en cada una de las diez regiones sustenta las breves reflexiones que haremos, pero que además obvia las evidentes diferencias entre las regiones.[2]

La categoría: Canasta familiar

En el estudio referido entendemos por Canasta Básica Familiar como el conjunto de bienes y servicios que cubren las necesidades mínimas de la población, los cuales son seleccionados de acuerdo a su aporte calórico y frecuencia de consumo, expresados en cantidades que permiten satisfacer, por lo menos, las necesidades de un individuo promedio de una población de referencia.

En el presente estudio se presenta la composición de la Canasta Básica Familiar de los NNATs organizados se muestra a continuación:

Gráfico N° 5
Distribución de la Canasta Básica Familiar - 2010



Elaboración propia

2 El estudio será próximamente publicado in extenso.

En el gráfico Nº 5, el mayor gasto que realizan las familias de los NNATs se encuentra en el rubro de "Alimentos", es decir es la Canasta Básica de Alimentos la que tiene un mayor peso en la composición del gasto de estas familias, vestido y calzado, educación, y muebles y enseres; por otra parte el rubro que tiene el menor peso en esta composición es el "Esparcimiento" con un 5.3%.

En la actualidad en el Perú la Remuneración Mínima Vital es de 600.00 Nuevos Soles, que cubre un 28.4 % de la canasta que asciendo a 2112.00 Nuevos soles, siendo la más baja en América Latina.

Algunos resultados a nivel nacional

Hemos seleccionado los cuadros que refieren a algunas características de la población encuestada, a su composición por género y por edad, por el nivel de escolaridad, por el número de horas o días trabajados para obtener el monto con el que contribuyen a sus familias. Finalmente interesa ver el promedio estimado de dicho aporte total y real.

1.- Rango de edad de los encuestados:

Como se podrá apreciar, estamos ante una población mayoritariamente adolescente, habida cuenta que los encuestados pertenecen al movimiento de NNATs organizados. Es igualmente representativo del panorama a nivel general.

Cuadro N° 1

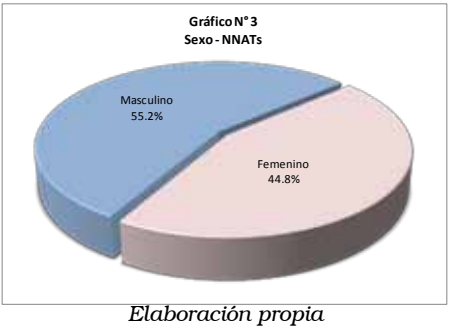
Rango de edades de los NNATs

Edad	Frecuencia	%
10 a 12 años	111	28.9%
13 - 17 años	273	71.1%
Total	384	100.0%

Fuente: IFEJANT-Entrevistas a NNATs, 2010

Elaboración propia

2.- Distribución por género:



Elaboración propia

3.- Rama de actividad laboral:

Cuadro N° 2

Rama de actividad del trabajo del NNAT

Detalle	Frecuencia	%
Servicio	199	52.0%
Comercio	149	38.9%
Industria	35	9.1%
Total	383	100.0%

Fuente: IFEJANT-Entrevistas a NNATs, 2010

Elaboración propia

4.- Horas de trabajo por día:

Ciertamente que el número de horas es relativamente alto para la mayoría. Habría que puntualizar si es durante todo el año o en el período vacacional. Quizá con el cuadro que muestra las razones por las que los chicos y chicas salen a trabajar puede ayudar a comprender mejor la complejidad del cuadro n. 3

Cuadro N° 3

N° de horas de trabajo por día

Detalle	Frecuencia	%
4 a 6 horas	199	51.8%
1 a 3 horas	72	18.8%
6 a 8 horas	58	15.1%
8 a 10 horas	31	8.1%
Más de 10 horas	24	6.3%
Total	384	100.0%

Fuente: IFEJANT-Entrevistas a NNATs, 2010

Elaboración propia

Cuadro N° 4

Razones de trabajo del NNAT

Detalle	Frecuencia	%
Ayudar a mi familia	315	40.2%
Pagar mis necesidades escolares	137	17.5%
Para cubrir mis necesidades	115	14.7%
Para salir adelante	85	10.9%
Para comprar mi ropa	72	9.2%
Para ahorrar	43	5.5%
Para comprar mis golosinas	10	1.3%
Para poner un negocio	6	0.8%
Total	783	100.0%

Fuente: IFEJANT-Entrevistas a NNATs, 2010

Elaboración propia

5.- Escolaridad:

Cuadro N° 5

¿El NNAT está matriculado en una I.E.?

Detalle	Frecuencia	%
Si	372	97.4%
No	10	2.6%
Total	382	100.0%

Fuente: IFEJANT-Entrevistas a NNATs, 2010

Elaboración propia

Este es un dato significativo y que se corresponde con los estudios realizados en 1998 en que para Lima se calculaba que un 93 por ciento de los NNATs encuestados declaraban haber estado matriculados en la escuela[3].

Cuadro N° 6

Nivel de estudio del NNAT

Detalle	Frecuencia	%
Secundaria	248	68.1%
Primaria	116	31.9%
Total	364	100.0%

Fuente: IFEJANT-Entrevistas a NNATs, 2010

Elaboración propia

6.- Aporte de los NNATs al Presupuesto Familiar:

3 Estudio realizado por Proyección Social por encargo de SCS en Arequipa, Lima y la Libertad, informe en archivos del Ifejant.

Cuadro N° 7

Cálculo del Aporte Mensual del NNAT - 2010

Detalle	Unidad de Medida	Valor
Datos generales:		
Ingreso mensual del NNAT (promedio)	Nuevos Soles	257
Canasta básica familiar mensual (promedio)	Nuevos Soles	1037
Aporte total del NNAT a la CBF		
Aporte mensual del NNAT* (directo+indirecto)	Nuevos Soles	182
Participación del aporte mensual del NNAT	Porcentaje	**18%**

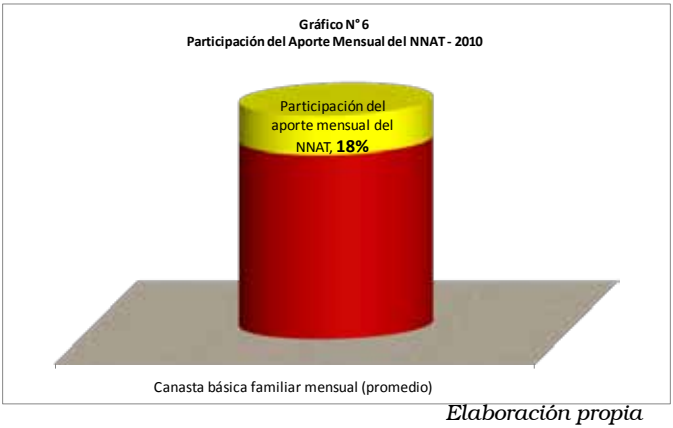
Fuente: IFEJANT-Entrevistas a NNATs y encuestas a responsables de familia, 2010

** Este aporte no considera el "ahorro" ni "reinversión en el negocio del NNAT".*

Según se aprecia en el cuadro Nº 7 para el año 2010, en valores promedio el NNAT obtuvo como ingreso mensual 257 nuevos soles y por otro lado la Canasta Básica Familiar mensual llegó a ser de 732 nuevos soles. Para la Medición del Aporte del NNAT a la Canasta Básica Familiar se procedió a evaluar los resultados bajo dos análisis.

El primer análisis es cuando se mide el "**Aporte Total del NNAT**" como una comparación entre el Ingreso Total Mensual del NNAT con el valor de la Canasta Básica Familiar Mensual, en este caso el aporte del NNAT representa el **35.1%**.

El segundo análisis pretende medir el "**Aporte Real del NNAT**", en el sentido que el NNAT no destina el 100% de su Ingreso Mensual a la familia, pues como se ha visto en las estadísticas, el NNAT distribuye su dinero en: cosas personales, tareas escolares, comprar alguna ropa, comprar golosinas, ahorrar o invertir en su negocio. Para este análisis hacemos uso del estimador econométrico encontrado al que llamamos "*Factor de Ajuste para el Aporte Neto del NNAT*". En este caso, el aporte del NNAT representa el **18%**.



Elaboración propia

CONSIDERACIONES

- Para la década de los 80, se calculaba que el aporte a la Canasta Básica Familiar, en el caso de Brasil, correspondía al 30% y en algunos estados, hasta más de ese 30%.[4]

- Se puede afirmar, entonces que el aporte de los NNATs a la canasta básica de sus familias no es meramente algo complementario, no es apenas una ayuda poco significante de la que fácilmente se podría prescindir sin que ello acarreara mayores consecuencias para la convivencia familiar, para las relaciones intrafamiliares, incluso para superar formas de violencia y estrés que están a la base de la violencia en casa.

- En este sentido, el trabajo de los NNATs no tiene sólo una significación económica de relevancia para ellos y sus familias. Lo más importante es que ello revierte en calidad de vida. Si bien no es una solución a la pobreza estructural, es un factor importante en la constitución de una subjetividad marcada por la dignidad que se experimenta al saberse socialmente útil y ello es fuente de gratificación personal. La organización cumple esa función, la de poner de relieve lo mejor humanamente que está en juego para las vidas de los niños trabajadores en su quehacer cotidiano contra el infortunio y la escasez.

- Globalmente considerando estos datos iniciales, habría que preguntarse por las reales posibilidades de gobernabilidad, de clima mínimo para la paz interna más allá de la vida intrafamiliar.

- Desafortunadamente nada de esto está registrado en las cuentas, en los aportes a la riqueza del país. El trabajo de quienes no pagan impuestos no figura en las cifras económicas. Una nueva forma de invisibilización de las infancias trabajadoras, una razón más para su inexistencia social y política[5], para su insignificancia como sujetos económicos y partícipes en la reproducción ampliada de la vida material y espiritual de su entorno[6].

- El 40,2% de NNATs declara trabajar para ayudar a su familia, aporte aún invisibilizado y no valorado por la sociedad en general, situación que conlleva a considerar el trabajo de los NNATs como problema y no como contribución económica solidaria con sus familias, por lo que tendría que ponerse mayor énfasis en la protección y no en la erradicación del llamado trabajo infantil. El desconocimiento de esta dimensión abona a favor de un abordaje más bien moralista de la situación de los NNATs ocultándose así el sentido político de su

4 Ver **Ruben Cervini, Freda Burger,** *"Menino Trabalhador no Brasil Urbano dos anos 80"*,, en O Trabalho e a Rua , Criancas e Adolescentes no Brasil urbano dos anos 80, 1991, Unicef, Flacso, Cortez edit., p.17- 46: Painel 2: Contribuicão do rendimento infanto-juvenil à renda familiar.

5 Es lo que hace casi dos décadas señalaba el sociólogo danés, **Jens Qvortrup**, ""Il bambino come soggeto politico, economico e sociale", 1991, Unicopi, passim.

6 Un estudio dirigido por J**orge Valencia Corominas**, en el 2005, no publicado, arrojó como resultado que la contribución de los NNATs entre 14 y 17 años equivalía, en un año, al 0.1% del PBI, es decir unos 600 millones de dólares.

aporte y de las consecuencias de su no reconocimiento social.

- Consideramos que sigue siendo significativo el aporte al presupuesto familiar , el mismo que se ha incrementado en los últimos 20 años hasta en un 8% en comparación con lo señalado por Walter Alarcón quien indica que en el año 1991 el aporte era de 10% al presupuesto familiar [7].

- El estudio que sustenta estas reflexiones demuestra que el aporte del 18%, al presupuesto familiar se da en un contexto en que el PBI del país alcanza a un 7%. Situación que cuestiona toda propuesta de no valoración del trabajo y aporte de los NNATs a sus familias.

- Finalmente, para el caso peruano, existen experiencias micro, como la del Prominats (Programa de Microfinanzas de NNATs) impulsado por Ifejant, que forma y capacita a los NNATs para emprender protagónicamente la cogestión de sus pequeños negocios de tal manera que complementen su educación y trabajo en el tiempo y en su proceso de aprendizaje, pero además los NNATs construyen una cultura del ahorro y de la reinversión que constituyen un respaldo a cualquier eventualidad personal o familiar.

- Los Prominats como experiencia co-gestionada por los NNATs, se constituyen en una alternativa para mejorar las condiciones de trabajo, disminuir las horas de trabajo, potenciar su SER productor, y motivar para que los NNATs desarrollen sus capacidades y habilidades en los diferentes trabajos que realizan superando la mentalidad mediática, sino se proyecten a emprender negocios sostenibles de corto y mediano plazo.

- Las propias organizaciones de NNATs deberán mostrar su conciencia de ser activos no sólo en la lucha contra la pobreza, sino en la necesidad de un real reconocimiento de su significación económica para la gobernabilidad del país.

- Se aplica a los NNATs organizados de nuestro estudio lo que refiere el economista Iguíñiz en relación a contextos de profundas desigualdades y pobreza, "pues en cada familia hay, en un momento cualquiera, varias maneras de participar en la economía....La ilegalidad debe ser parte de los valores familiares", pero que además, "no toda actividad en pequeña escala es conducente a la pobreza"[8]

7 **Walter Alarcón G**. "Entre calles y plazas, el trabajo de los niños en Lima- 1991. *págs. 93-94*

8 **Javier Iguíñiz E,** *"Protagonismo económico de los pobres. Dos aproximaciones al mundo de los emprendedores e informales"*, 2011, Revista Páginas, n.221, p.19-27.

NIÑOS TRABAJADORES: DEL TUTELARISMO AL PROTAGONISMO

Gangi Schibotto

Enfrentar el tema de los niños trabajadores provoca muchas veces un impulso reduccionista y simplista, activado por unos cuantos estereotipos enraizados en una difundida y hegémone opinión. El niño trabajador aparece en el imaginario colectivo como el niño al que se le ha robado su infancia, que vive una situación de anormalidad privativa si no de dramática anomia. Y sobre este cliché negativo se construye un modelo unificado de una realidad que, en contra, es mucho más compleja, matizada y divergente en sus distintas expresiones. Es desde allí que se abunda muchas veces con un léxico cuya conotatividad semántica expulsa cualquier posibilidad divergente, como cuando en la Hoja de Ruta, que se asume como transfondo de este encuentro, se afirma, por ejemplo, que "la comunidad internacional ha identificado el trabajo infantil como un obstáculo significativo para el ejercicio de los derechos del niño", o se habla de "consenso global", de autoatribuido "liderazgo mundial", en fin un registro lingüístico que remite a una nivelación a priori de un panorama hermenéutico y operativo que es mucho más controvertido y mucho menos consensuado de lo que se quisiera aparentar.

Por ello opinamos pueda ser útil retomar, previamente, unas cuantas consideraciones del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos. Entre las categorías que han sido acuñadas por este autor, encontramos la de "razón indolente". Se trata de aquella mirada que por distintas razones no quiere o no logra reconocer en la compleja y movediza realidad de nuestros tiempos un conjunto de fenómenos o procesos que siembran gérmenes de criticidad y de alternatividad. Y es que todos, de una u otra forma, estamos casi patológicamente condicionados por poderosos procesos de homologación, que nos llevan a descuidar los signos de un discurso antagonista que brota de las grietas todavía inconexas de una presumida y presumidamente victoriosa totalidad por ahora hegemónica.

La "razón indolente", para Boaventura de Sousa Santos es "metonímica", es decir que no concibe manifestación social que no sea supeditada y reglamentada por el orden de la "totalidad", como si no se pudiera dar posibilidad de existencia social y política a fenómenos de real antagonismo que se escapen del monolítico dominio del "ùnicum". En este sentido la "totalidad" de la realidad social no se percibe como pluri-verso, como complejidad llena de contradicciones, ni como conflictualidad de distintas alternativas, sino como "orden", uni-verso en el cual las diferencias se reducen tan solo a distinciones jerárquicas o, a lo sumo, a ininfluentes residuos de un folklórico y anticuado tartamudeo utópico.

Los movimientos de los NNAT's piensan que es en esta voluntad de mol-

dear la diferencias en un único "lecho de Procustes" que radica el meollo del enfoque erradicacionista que finalmente, y más allá de las buenas intenciones que respetamos, se concreta en un paradigma de coacción jurídica obedeciente al esquema del salvacionismo-autoritario, que nos parece lo que más externo y antagónico sea al espíritu de la CDN.

Esta "razón indolente" es una "producción social de ausencias", pues condena a la no-existencia, a la no-visibilidad todo un conjunto de prácticas sociales que son omisas, desaparecidas. Por ello, creemos, que en los informes globales de la OIT siempre falta una pregunta : "¿Dónde se han reubicado los niños que supuestamente han dejado de trabajar? ¿Estarán todos en la escuela, en una sana y estructurada familia, a salvo de la explotación económica? o ¿se habrán "invisibilizado", continuando a trabajar, pero en condiciones de clandestinidad, en los eslabones más bajos, crípticos y subterráneos de las progresivamente militarizadas jerarquías urbanas? o ¿habrán salido sí de la explotación en el trabajo, pero para caer en la explotación del hambre, de una más aguda pobreza, de la marginalidad avanzada del poscontractualismo, en fin para caer en las garras inmisericordes de esta que hace pocos días el FMI llamaba una "generación perdida" por efecto de la crisis. Y es que la cruel y generalizada orfandad, el naufragio de nuestros niños no depende y no se reduce al hecho de que trabajen o no trabajen, sino al hecho de que mecanismos estructurales más poderosos de nuestra compasión, de nuestro aliento protector, los sigue tratando pura y sencillamente como mercancía, cuando no como excedente humano, basura de la historia, desechos sin contextura de humanidad.

Por ello hay que educar nuevamente nuestros ojos, nuestros cerebros y nuestros corazones a ver lo que acontece en el tejido social, en su entramado tal vez menos llamativo y ostentado. Ello significa recuperar un pensamiento emancipador, que limpie el sarro anímico que muchas veces nos acecha y así pasar de una "sociología de las ausencias" a una "sociología de la emergencias", de una sociología de la "ceguera" a una sociología de la "visión". Sin esta preventiva revitalización de la "imaginación sociológica" nuestra mirada se quedará "indolente" y deformante. No se trata por supuesto de inventar cosas que no existan, pero hay que reconocer que sí hubo momentos históricos en que la utopía se volvió utopismo, hoy incumbe un gris maquiavelismo que busca insinuarse en cada micro capilar de la circulación social. En contra de todo ello tenemos que reconstruir nuestra "disponibilidad" a ver justamente las "emergencias" sociales, es decir los fenómenos que otra vez abren espacios a la "posibilidad" y a la "alternativa". Entre ellos, justamente, pensamos se puedan y se deban colocar a los niños y adolescentes trabajadores y a sus movimientos organizados.

La experiencia de los movimientos de niños y adolescentes trabajadores (NAT's) organizados

La primeras experiencias de organización de niños y adolescentes trabajadores (NAT's) remontan en América Latina a los últimos años de los '70 y

primeros de los '80. En aquella época se desarrollan y se consolidan algunas importantísimas experiencias pioneras de labor con niños y adolescentes trabajadores, casi todas surgidas desde la base popular, aunque en un comienzo con una dinámica propia y reivindicando autonomía frente a las otras organizaciones populares. Al mismo tiempo ya no se trata genéricamente de infancia, sino propiamente de infancia trabajadora, llegando a una definición más precisa del sujeto de la intervención.

Pronto el escenario de partida se transformó radicalmente, asistiéndose tanto a una multiplicación, sin precedentes, de las experiencias con los NAT's, como a una legitimación de este sector como uno de los más novedosos e interesantes entre las iniciativas de promoción popular.

Lo más trascendente de este proceso fue justamente el surgimiento de organizaciones propias de niños, adolescentes y jóvenes trabajadores, con un fuerte nivel de autonomía, una notable capacidad de toma de conciencia de los problemas, una identidad colectiva que se alimentaba en la acción social y en la lucha diaria. Paulatinamente estas organizaciones salieron de una fase pionera y de una dimensión localista. Se articularon entre sí, refinaron las herramientas tanto prácticas como teóricas, rechazaron las soluciones impuestas desde arriba, propusieron una propia lectura de la realidad y propias reivindicaciones, que se centraban en el eje del derecho a un trabajo digno y del protagonismo social. El crecimiento, no tan sólo cuantitativo, de estas experiencias ha sido impresionante. En todo el continente se han multiplicado las organizaciones de NAT's, que han dado vida a movimientos nacionales, así como a coordinaciones regionales. En el mismo tiempo similares iniciativas se desarrollaban en Africa y en Asia, con dinámicas propias pero al mismo tiempo con muchos puntos de contacto, tanto que fueron posibles encuentros internacionales de NAT's, el tercero de los cuales se desarrolló en Siena, Italia, en octubre del 2006, con la participación de más de sesenta niños y adolescentes delegados de varios países de los tres continentes mencionados.

Si, retomando las sugerencias de Paul Ricoeur quisiéramos pasar por la fase de la "prefiguración" de esta historia de los movimientos de Nat's, es decir por la reconstrucción de los paradigmas y de los ejes valoriales que la guiaron desde el comienzo, tendríamos que hacer hincapié en 5 elementos fundamentales y trascendentes.

1) La valoración del niño trabajador

En los documentos de la OIT y en general de las entidades que se inspiran al enfoque del abolicionismo raras veces se encuentra la expresión "niños trabajadores". Se prefieren circunlocuciones, perífrasis como "niños que trabajan", "niños en trabajo infantil", "niños en trabajo por abolir", casi que hablar de "niños trabajadores" fuera algo peligroso, pues de alguna manera la terminología legitimaría una identidad social que de antemano se considera negativa y contra la cual hay que luchar hasta negando la realidad de los elementos constitutivos de la vida de millones de niños y adolescentes., en nombre de modelos supuestamente deseables y por ende obligantes y

coercitivos que hacen referencia a una infancia arquetípica, cuya epifanía siempre se da en un iperuranio ya no platónico sino fundamentalmente eurocéntrico y con rasgos de monocultura monocrática. Hasta se llega, con un juego de prestidigitación lingüística, a rechazar la expresión "niños desempleados", substituyéndola con la de "niños que buscan trabajo", transformando una categoría social que expresa un drama colectivo en una aséptica y neutral fotografía comportamental.

En cambio para los movimientos de NAT's fue claro desde el comienzo que de "niños trabajadores" se trataba, todos unidos en una misma condición de poder contar para su propia sobrevivencia tan sólo con los recursos de su temprana fuerza de trabajo. En ello se destacó primero justamente la condición de ser trabajador y esta era la verdadera palanca identitaria, que permitía a estos chicos de no ser tan sólo pobres, carenciados, andrajosos, marginados, pordioseros, en fin de no ser tan sólo una sumatoria de deficiencias, una "infancia negada", una "infancia robada" sino de ser algo positivo, no tan sólo una "subjetividad en sujeción", como diría Mouffle, una identidad por substracción, por comparación jerárquica, sino una identidad de la que poder estar orgullosos, aunque con la conciencia de todos los aspectos de explotación que ello de hecho conllevaba.

Fue desde los inicios esta identidad de ser "trabajador" la que constituyó el nudo articulador de todo el discurso de los movimientos de los NAT's. Y es por ello que se rechazó el discurso que en los niños trabajadores veía tan sólo víctimas, anomía social, lacra de la posmodernidad, desbordes que había que "reinsertar" en el mismo régimen social que los había producido, sin cambio social, en un conservadurismo autoreferencial que otra vez proponía el esquema de la coacción supuestamente protectora por vía jurídica. En este sentido lo que nos separa del erradicacionismo es este querer trasformar un antagonismo político en un problema comportamental , transformar la que finalmente es una contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción en un asunto escandalístico, casi en una "pornografía de la pobreza" diría Judith Ennew y tal como lo demuestran la mayoría de las imágenes que circulan en internet, en fin en un asunto de buenos o malos sentimientos, substituyendo la denuncia de una violencia estructural en un "déficit moral" de unas cuantas irresponsabilidades difuminadas en un gaseoso y lejano horizonte.

Lo demuestra muy bien el lenguaje del último Informe Global y de la misma Hoja de Ruta, oscilante entre el eufemismo que maquilla los resultados por nada satisfactorios, y el voluntarismo que evade una auténtica revisión crítica de los postulados de fondo. Prima el registro del voluntarismo, la apelación a las buenas intenciones, el "vamos a trabajar más duro", etc. Falta cualquier análisis serio del porqué se ha determinado este estancamiento en el supuesto descenso de las tasas de trabajo infantil, así como falta cualquier indicación de responsabilidad y sobre todo de denuncia política de los mecanismos estructurales que siguen determinando condiciones de explotación para millones de niños trabajadores en todo el mundo. En lugar de todo ello y de un replanteamiento crítico de

los paradigmas teóricos y prácticos que inspiran la acción de IPEC-OIT hay un genérico llamado no ético sino eticista, comportamental, voluntarioso, que se mueve en un plan superficialmente epifenoménico, sin ponerle el diente a la raíz dura e nudosa del problema. Parece como si no existiera un sistema económico que tan sólo se interesa de la ganancia, no existieran, por ejemplo, banqueros irresponsables que en sus asépticas oficinas de un plumazo pueden determinar crisis internacionales devastadoras, no existieran asimetrías de poderes y de reparto de los recursos entre clases sociales o entre países neocoloniales y países oprimidos, no hubiera violencia estructural y no hubiera necesidad de entender todo ello para entender y enfrentar la explotación del trabajo de los niños. No, todo ello no sirve, pues lo que hace falta es un poquito más de sensibilidad, una pizca más de buena voluntad, finalmente un gramo más de compasión. Allí lo atestigua la idiosincrasia lingüística de los funcionarios de la OIT. Dice por ejemplo, en varios pasos de la ya citada entrevista, Constance Thomas: "El nuevo Informe Mundial plantea una advertencia firme y un **llamado a la acción**... La erradicación del trabajo infantil es posible y asequible **si tenemos la voluntad de luchar** para lograrlo... Se trata de una cuestión de **ambición y de voluntad**... Esta conferencia ayudará a **revitalizar la campaña** contra el trabajo infantil a nivel mundial..." Por otro lado Juan Somavia, director general de la OIT, así se expresa en la introducción al Informe 2010: " Hacen falta **nuevos esfuerzos** a gran escala para **restaurar nuestra fe...** A través de una **promoción revitalizada**, la OIT tripartita **debe ser** un actor esencial y un poderoso defensor en el movimiento de lucha contra el trabajo infantil... Ya es hora de **redinamizar la campaña** que impulsa esta lucha y de definir una hoja de ruta **que nos mantenga a todos encaminados** hacia el logro de los objetivos que nos hemos fijado... **Debemos reafirmar nuestra convicción** de que es posible un mundo sin trabajo infantil... **Sólo hay que tener voluntad** pues ya existen los medios para actuar más y mejor..." "Voluntad", "deber", "fe", "ambición": el léxico bien denuncia esta desorientación, esta desubicación de quienes, queriendo imponer autoritariamente un pensamiento único según un esquema axiomático, se pierden en una realidad que es mucho más compleja de sus fórmulas reduccionistas.

2) La "valoración crítica" del trabajo de los niños

El trabajo de los niños y de los adolescentes, aunque surja de una condición de pobreza y de explotación estructural, puede tornarse lugar sociopolítico de identidad, rescate y proyectualidad emancipadora. Ser niño trabajador es un estatus rearticulador de la niñez con el sujeto popular, una condición potencialmente capaz de restituir actoría social a la infancia pobre, a través de una lucha organizada no tanto para la eliminación sino para la dignificación del trabajo infantil. Todo ello le da sustento también al surgimiento de un movimiento de niños y adolescentes trabajadores organizados.

El enfoque de la "valoración crítica" parte de una mirada acusadora de la realidad concreta en que muchas veces los niños trabajadores se en-

cuentran. El haber sido reducido en muchos casos al limitado espacio de la sobrevivencia cotidiana no constituye para estos niños una opción propia. Es el resultado de una lógica excluyente y opresora. Pero, guste o no, allí se encuentran millones de niños de los actores populares en todo el mundo. Y de allí se quiere empezar a construir algo distinto. Se trata entonces de asumir el espacio socio-económico del trabajo infantil como lugar de experiencias, socialización, formación de la infancia popular. Asumirlo revolucionando pero la lógica que el poder externo quiere darle, es decir la lógica de la resignación, de la desesperación, del fatalismo, de la inmovilidad. Asumirlo, al revés, como escenario en donde los niños de los sectores populares buscan reactivar una presencia activa que lo vaya transformando en un ámbito de propuestas propias, de reivindicaciones, de lucha.

Como los migrantes a los cuales sólo les queda el desierto arenoso o las faldas de una colina, al margen extremo de la ciudad. Pero el pedregoso territorio no consigue intimidarlos. Los hombres grises suben, vienen, vuelven hasta cambiar el paisaje. Se diría que empujan cerros o que conocen el secreto de la despetrificación. Van, sueñan, regresan. Piedra acuñada sobre piedra, rehacen con lentitud su geografía, suavizando el abismo en escalera y la caída en planicie.

Los miles y miles de niños y adolescentes trabajadores que asumen responsabilidades en su hogar, que cuidan como padres a sus hermanitos, que participan en las luchas de sus comunidades, en la gestión de un comedor, que dan vida a su propias organizaciones, que aprenden escribiendo sobre un papel sucio, que juegan con una pelota de trapo en los recreos de su trabajo; los niños de la calle, sobrevivientes de una guerra que mata con pobreza y hambre y también, cuando se da el caso, con balas, estos niños y adolescentes callejeros, violentos, agresivos, a veces hasta rateros, infractores, antisociales, como los categorizan los paradigmas de la cultura dominante, y pero con formas de solidaridad sorprendente, con mecanismos propios de aprendizaje y códigos afectivos, humanidad viva que muchas veces no descubrimos por quedarnos a observar la inevitable suciedad de su piel; y en fin todos los niños y adolescentes trabajadores, estudiantes sin esperanza de movilidad social, con padres desempleados, expulsados de los mecanismos "modernizadores" del capital neoliberal, y sin embargo activos en esta desubicación, en esta suerte de destierro en patria, inventándose un trabajo, resistiendo a la desesperación, al hundimiento, organizándose ellos también, luchando por una sociedad distinta que nunca haga de esta edad destinada a ser tan bella y promisora un calvario para los oprimidos: esta infancia trabajadora expresa una voluntad reactiva y propositiva frente al presente y hacia el futuro. Reconocerla y valorarla no es tan solo un debido acto de justicia, sino también un factor de reconstrucción del tejido social de los sectores populares.

Para el enfoque de la "valoración crítica" lo que hay que combatir no es el trabajo de los niños sino las condiciones de explotación en que muchas veces se da este trabajo. En sí el trabajo puede ser positiva fuente de inserción social, de identidad, de aprendizaje,

si adecuadas y respetuosas son sus modalidades. En este sentido el lema fundamental de la "valoración crítica" es la lucha contra el trabajo explotado a favor de un trabajo "digno", es decir que responda a las necesidades de los niños y adolescentes trabajadores. Más aún, muchas veces es justamente el trabajo, la condición de trabajador lo que al niño le puede ofrecer un piso firme para reconstruir una identidad positiva y orgullosa.

El trabajo en condiciones dignas forma parte de los procesos de socialización, de iniciación de la toma de conciencia de la pertenencia a una comunidad que produce y reproduce sus bienes materiales y no materiales. Por ello que nadie puede sustraerse de esta función en conformidad con su condición y con su proceso de desarrollo; la edad no es un óbice, es una condición a tomarse en cuenta, pero no para prohibir.

Finalmente el enfoque de la "valoración crítica" quiere revertir una mirada que tipifica los niños trabajadores simplemente como víctimas para asumirlos en su condición de sujetos y de potenciales actores sociales, capaces de incidir en los procesos de cambio y de interactuar con los otros movimientos sociales.

3) Participación y protagonismo de los niños trabajadores

Hemos dichos actores, no agentes, pues hay mucha diferencia entre las dos palabras. El asunto es muy complejo pero de fundamental importancia para entender el sentido que los movimientos de NAT's le dan al tema de la participación y del protagonismo.

El "espacio público" no es un "espacio físico", sino más bien una "función social", la cual hace referencia a una discursividad y a una praxis que conciernen los asuntos colectivos, que comprueban normas y valores, que actualizan críticamente la tradiciones, evalúan las aspiraciones colectivas, identifican problemas y proponen soluciones. El "espacio público" es la puesta en escena de la problematización de la vida social.

Sin embargo, y acá denunciamos la primera aporía de la posmodernidad, nuestra sociedad multiplica sí los espacios físicos de una aparente apropiación pública pero muchas veces contrae lo público en cuanto función social de negociación y renegociación en aras de una mediación compartida. En este sentido habría tal vez que distinguir entre la "visibilidad pública" y la "presencialidad pública" ("presente = prae sum, estoy delante, es decir soy interlocutor de una praxis discursiva), entre una escena pública de "títeres" o de "actores".

El tipo de comunicación y de interpelación que se da en una auténtica esfera pública supone interlocutores que no sean una sumatoria de individualidades, sino actores sociales, y por ende necesita un antecedente proceso de constitución de subjetividades colectivas, sin las cuales el diálogo público se vuelve ilusorio y aparente. "Actor social" y "espacio público" son categorías especulares y complementarias. Sin "actores sociales" no puede existir "espacio público" y sin "espacio público" no pueden constituirse "actores sociales". Podríamos resumir diciendo que en un sentido estricto el concepto de "espacio público" se refie-

re al tipo de comunicación que llevan a cabo los actores sociales en la esfera en la que se deciden los asuntos de interés común.

Ahora, la pregunta es ¿cómo es posible que los "niños trabajadores" se constituyan en "actores sociales" si de antemano se les quita su identidad social, se les pide una participación cuya finalidad, ya predeterminada, es la de negarse a sí mismos en cuanto trabajadores? Es un círculo vicioso del cual nos parece es imposible salir si no se rompe el dogmatismo y la rigidez con la que hasta ahora se ha manejado el paradigma abolicionista. Nosotros no queremos conversiones. Tan sólo invitamos a reflexionar sobre la que nos parece una contradicción entre el fijar un tabú infranqueable y luego pedirle participación a los niños trabajadores, pero dentro los límites prefijados a priori del espacio en donde se pueda ejercer este participación. Es decir que se participa, pero para realizar lo que se ha eteroestablecido.

Es por ello que la idea de participación de los NAT's distingue entre "agente" y "actor". Agente es aquel que debe cumplir una tarea que se le ha asignado... Es fenomenológicamente actuante, pero de algo sobre lo que no tiene dominio ni capacidad de sentirse creador, innovador, productor sobre el sentido y significación de fondo"."Actor, en cambio, está cargado de un acento que involucra niveles de conciencia, de responsabilidad, de participación en las decisiones; pero sobre todo el actor es el portador de un proyecto, que inscribe su acción en un horizonte mayor que la simple ejecución de tareas o de actividades yuxtapuestas".

De este modo surge el paradigma del protagonismo de los NNAT's organizados que se articula en los siguientes puntos:

- El desarrollo de una "conciencia colectiva"; es decir, una agrupación de conciencias que se reconozcan como miembros de algo
- Esta "conciencia colectiva", para ser reconocida como protagónica debe necesariamente ser un "actor que actúa en un sistema social", pues la sociedad misma debe ser entendida como una red constituida de "inter-acciones" (entre-actores).
- Además estas actuaciones deben proyectarse en el tiempo, resultar significativas, ser de alguna forma propositivas, en fin producir no tan solo actos sino "fenómenos". Touraine dice que el actor "produce situaciones históricas" y con ello no se refiere a la duración de una actividad sino a su incidencia.
- Finalmente es necesaria la experiencia del "por otro" y del "para otro". Necesidad de constituirse como una Conciencia Transformadora de la historicidad

Es ello el meollo auténtico del protagonismo de los niños trabajadores organizados. No se trata de postiza participación decorativa, sino de una participación que pone problemas de:

- Reconocimiento
- Representatividad
- Instancias de negociación
- Reparto de poder

Es decir se trata de una idea substantiva de participación que supone una

revolución copernicana de la relaciones etarias, revolución de las que los niños trabajadores representan una suerte de anticipación simbólica.

4) Las propuestas concretas

El enfoque de la "valoración crítica" no se propone de "erradicar" el trabajo infantil, al que reconoce potencialidades positivas para los chicos, siempre y cuando se dé en condiciones adecuadas y dignas. Así se lucha sin mediaciones contra la explotación de los niños en el trabajo, pero reconociéndole en primer lugar su dignidad justamente de trabajadores y buscando con ellos las formas de oportunidades ocupacionales distintas y aceptables.

En fin el tránsito al que el movimiento de los NAT's organizados apunta no es de crear alternativas antagónicas, opositivas, dilemáticas al trabajo sino alternativas transformadoras, de superación de los rasgos de la explotación, de reforma radical de las condiciones de trabajo de los niños, es decir alternativas no fuera del trabajo sino dentro del trabajo. La "Hoja de Ruta" se centra sobre la eliminación de las "peores formas de trabajo infantil", pero este objetivo lo persigue tan sólo favoreciendo la eliminación en general del trabajo infantil " tout court". También los movimientos de NNAT's están en contra de prostitución, actividades delictivas, conflictos armados, trabajo peligroso (aunque consideren estos como delitos, que ya son perseguidos por el código penal, además que por los protocolos de la CDN). Pero piensan que para luchar contra estos delitos hay que ofrecer oportunidades de trabajo digno a estos niños, niñas y adolescentes, pues es difícil pensar que desde estas experiencias se pueda salir adecuándose al modelo arquetípico y abstracto de una niñez que goza de una algodonada moratoria social. Y es lo que demuestran también los datos que encontramos en el último Informe Global, si tan sólo se quisiera interrogarlos y obligarlos a hablar. Se dice, por ejemplo, que los niños empleados en trabajos peligrosos han disminuido mucho más (-10,8%) del conjunto de los niños que trabajan (-3,2 %). Pero ello, y el informe no lo dice, significa que para muchos niños que se encuentran empleados en trabajos peligrosos la salida no es dejar de ser niño trabajador, como lo quiere imponer el abolicionismo, sino de operar un tránsito del trabajo peligroso al trabajo en condiciones aceptables. Pero esto no va de acuerdo con la dogmática del erradicacionismo. De este dato habría que deducir motivos para armar programas de ofertas de trabajos decentes a los niños y no seguir con la rígida univocidad de una decontextualizada prohibición del trabajo de los niños. En fin este dato le da razón a la postura de los movimientos de niños y adolescentes trabajadores organizados, cuando proponen , en el ámbito de la valoración crítica, de luchar contra el "trabajo explotado" a favor de un "trabajo digno". Y cuando, a partir de ello, organizan experiencias de escuela para niños trabajadores, cursos de formación en el trabajo, promueven formas de contratación colectiva, estructuran talleres productivos, etc. En fin se esfuerzan por mejorar las condiciones del trabajo de los niños, respondiendo a sus necesidades concretas y efectivas.

Asumiendo por buena la tasa de reducción del trabajo infantil de los años

del 2004-2008, o sea del 3,2% (en realidad es apenas del 1,23%), podemos calcular sobre los 306 millones de niños empleados en la esfera de ampliada de la producción que dentro de 50 años tendremos todavía más de 200 millones de niños trabajando. Y ¿qué haremos en estos 50 años con estos centenares de millones de niños? ¿Seguiremos estigmatizándolos, diciéndoles que no son lo que deberían ser, ilegitimándolos jurídicamente, considerándolos atrazados "reproductores intergeneracionales de la pobreza", responsables de que no se consiguen los objetivos del milenio y hasta de la difusión del SIDA? Creemos, y esto nos dicen las prácticas de los movimientos de NNAT's, que tendríamos todos que parar un ratito, depositar nuestros elmos de combate y ponernos de verdad a reflexionar con mentes más libres y abiertas a cómo podemos ayudar y acompañar estos niños con que todos nosotros hemos asumido un compromiso de cuya sinceridad ninguno duda.

De todo modo la palanca fundamental de esta impostación es la organización de los mismos niños trabajadores, asumidos como protagonistas de su propia acción liberadora. Ello significa que también las acciones concretas son otros tantos momentos de participación y organización protagónica de los auténticos actores que son los mismos niños y adolescentes trabajadores.

Claro está que este tipo de acción social supone una verdadera y propia revolución cultural acerca de la infancia y de la adolescencia, que rompe con los esquemas desvalorizantes de la ideología dominante. Los niños trabajadores, a partir de su rol social, aparecen como un grupo que tiene su propia riqueza cultural y práctica, como una expresión más de la subjetividad popular. A partir de ello se trata de asumir esta calidad protagonizante también en los procesos de promoción social, con objetivos de participación, organización y lucha por el cambio social.

Todo ello no significa, lo repetimos otra vez, minusvalorar los problemas concretos y las necesidades diarias de los niños y de los jóvenes trabajadores. Pero los servicios concreto para los niños se caracterizan, en primer lugar, por ser autogestionarios, y, luego, por no copar toda la intencionalidad del programa. En su meollo más auténtico apuntan a fortalecer el protagonismo infantil y juvenil. Por ello se le dedica mucho espacio a los momentos de concientización, de debate, a los talleres participativos, a los procesos de organización, siempre con un sentido de responsabilidad y solidaridad también con los otros niños que todavía no participan en estos movimientos de base.

En otras palabras, hay que reconocer que justamente los procesos organizativos de los NNAT's hace tiempo que han transformado una sumatoria de casos individuales en la posibilidad y en la realidad de una acción colectiva que se base en el reconocimiento de una común identidad y una común pertenencia a un específico segmento social.

Esta identidad objetiva de por sí es tan solo la condición preliminar de un proceso de reconocimiento y de construcción de una identidad subjetiva, que se constituye a través de los procesos

de concientización y organización. Con estos procesos, sin embargo, no se da tan solo una toma de conciencia de la identidad objetiva (pertenencia real y concreta a un segmento social que comparte los mismos problemas), sino que en el pase de la dimensión objetiva a la subjetiva la identidad misma de grupo se enriquece, se dinamiza. se pone como reactiva frente a el "status quo", adquiere la calidad de una identidad colectiva, en fin pasa de ser una simple identidad de reflejo a ser una identidad dialéctica. Todo ello lo han logrado los NAT's en estas décadas, cuando, empezando con las pequeñas acciones locales de barrio han ido paulatinamente ensanchando el espacio de su identidad subjetiva, es decir su protagonismo social, hasta alcanzar espacios regionales, nacionales, continentales e internacionales. Y por otro lado pasando de una simple visibilidad social a un protagonismo social y, en fin a una capacidad de incidencia política.

Es dentro este proceso que los movimientos de NAT's han ido construyendo sus propuestas concretas. Lo repetimos: experiencias de escuelas y procesos educativos alternativos, oportunidad de trabajo adecuadas, en el marco de la economía solidaria, participación en campañas cívicas, cooperación en las actividades de la comunidad del barrio, participación en los presupuestos participativos, consultoría en las reformas de los códigos, constitución de redes nacionales, continentales e internacionales, entre otras. Es una forma radicalmente distinta de encarar el problema de la relación entre infancia y trabajo

5) El horizonte político

La valoración crítica es, además de todo lo dicho hasta ahora, un proyecto político de conjunto y no tan solo una interpretación sociológica del fenómeno del trabajo infantil.

El liberalismo económico, que ha acompañado la trasformación reciente de las sociedades latinoamericanas, ha sido ante todo una "revolución de los valores" como la ha llamado Dumont; ha sido la invención y la legitimación de un sistema de valores emancipado de la moral y de las formas de solidaridad tradicionales. En particular, a partir de Adam Smith y luego en fuerza del pensamiento de los "Chicago boys", se comenzó a pensar que en el campo económico, e inicialmente sólo en éste, el motor de la riqueza y del bienestar fuera el interés individual, el puro y simple egoísmo. En función del bienestar económico colectivo no contaría la solidaridad o el altruismo, sino aquella supuesta "armonía natural de los intereses" que actúa como una "mano invisible" dando forma al bienestar común.

Desesperada y radicalizada, ésta continúa siendo la inmisericorde lógica de la doctrina neoliberal contemporánea. Nos parece que en muchas orientaciones interpretativas sobre el trabajo de los niños la ruptura entre economía y solidaridad esté considerada como insuperable; el mundo del trabajo es sólo el mundo del trabajo "indigno" por lo cual, en la imposibilidad de preservar a los adultos, se quiere preservar por lo menos a los niños y niñas. Es una nueva teoría del "fin de la historia": las jugadas "maestras" ya están hechas y el predominio de la lógica del "bellum

omnium contra omnes" (la guerra de todos contra todos) es intrínseca al progreso económico.

La perspectiva de la valoración crítica es bien otra. Se quiere reinyectar solidaridad en la economía a fin de que todo el mundo económico, y consecuentemente social, adquiera caracteres nuevos, valores nuevos.

La "valoración crítica" está ligada a un proyecto de largo aliento. Tendrá razón la valoración crítica o el abolicionismo no en base a tal o cual duelo teórico o escaramuzas de datos estadísticos. Tendrá razón la valoración crítica en la medida en que en el concreto operar histórico se irá realizando un proyecto que esté en grado de refusionar ética y economía, redescubriendo y reinventando su posible fraternidad. En esta óptica la consigna del "trabajo digno", también para los niños y adolescentes, se articula a un proyecto de conjunto de redefinición de las coordenadas morales, sociales y políticas de toda la sociedad.

El proyecto de la "valoración crítica" es aquello de superar el dominio absoluto de la razón instrumental - para usar un lenguaje weberiano- para una consistente recuperación de la razón ética, el proyecto de no capitular ante la inevitabilidad de un maquiavelismo económico sin alternativas. Los niños y adolescentes trabajadores quieren, en este sentido, recuperar las razones de un nuevo "humanismo" económico que revalore también las razones de la persona y de los grupos sociales y sepa en el cálculo puramente cuantitativo reintroducir los componentes cualitativos de un discurso y de una práctica capaces de devolverle ciudadanía y prioridad a los valores morales, que tanto peso tienen en las prácticas y en la identidad de los niños y niñas trabajadores organizados.

ALGUNOS MATICES DEL TRABAJO INFANTIL

Alicina Cattaneo

Qué significa trabajo? Y sobre todo qué significa trabajar para los niños? Hay un debate internacional sobre el significado y la definición de trabajo de menores. Las organizaciones internacionales, como por ejemplo la Organización Internacional del Trabajo (OIT), dice que es muy difícil definir el trabajo de los niños porque se deben analizar muchos aspectos: el trabajo infantil depende de la edad y el sexo de los niños, de los países en los que se desarrolla, de los lugares y las condiciones, de las relaciones entre los chicos y el empleador, de la tipología de trabajo y también de quién ha decidido empezar a trabajar.

Para ofrecernos una definición universal y más simple la OIT ha dividido el trabajo entre *child labour* y *child work*. El término child labour se refiere al trabajo en condicciones peligrosas para los niños y de explotación, por lo tanto es necesario abolirlo a toda costa. El término child work se refiere al trabajo que se puede definir "*light*" y que puede ser compatible con el desarrollo de los niños y es positivo. A veces esta distinción ha llegado a ser un poco reductiva porque mucha gente considera el child labour como el trabajo que se desarrolla en ámbitos extra-familiares y child work el trabajo que se desarrolla en un contexto familiar y por lo tanto positivo. El problema es que no todo lo que es familiar es positivo y todo lo que es extra-familiar es negativo y, por lo tanto, no se debería abolir a toda costa.

Es necesario por lo tanto considerar varios aspectos y realidades cuando se empieza a analizar el fenómeno y se quiere definirlo.

En los últimos años se han desarrollado varias opiniones y posiciones sobre el fenómeno: es necesario abolir todas las tipologías de trabajo o se puede actuar para defender algunas formas que pueden ser positivas para los niños y para ayudar económicamente a sus familias. Hay, por lo tanto, tres posiciones sobre esta temática

La primera posición que se quiere explicar es la visión *abolicionista*. Todos los que apoyan esta posición creen que el trabajo de los niños es negativo en todas las formas y por lo tanto se debe abolir a toda costa, no es una actividad para los chicos y también no es positivo para sus vidas. La única institución positiva para ellos es la escuela, necesaria para su futuro y su formación. La organización que más defiende esta posición es la OIT que realiza convenios para abolir el trabajo infantil. Las dos convenciones más importantes que se pueden mencionar son el Convenio n. 138 y el Convenio n. 182.

El primer Convenio, adoptado el 23 de Junio de 1973, se refiere a la edad mínima de admisión al trabajo que dice:

"La edad mínima fijada en cumplimiento de lo dispuesto en el párrafo 1 del presente artículo no

deberá ser inferior a la edad en que cesa la obligación escolar, o en todo caso, a quince años."

Además al artículo 3 especifica que:

"La edad mínima de admisión a todo tipo de empleo o trabajo que por su naturaleza o las condiciones en que se realice pueda resultar peligroso para la salud, la seguridad o la moralidad de los menores no deberá ser inferior a dieciocho años."

El segundo es el convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, adoptado el 17 de Junio de 1999.

El artículo dice que:

"A los efectos del presente Convenio, la expresión "las peores formas de trabajo infantil" abarca:

a) todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;
b) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;
c) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y
d) el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños."

Otra acción que realice la Organización con la finalidad de abolición del trabajo fue le creación del programa IPEC, o sea *International program on the eliminaion of child labour.* Este programa nació en 1992 con la finalidad de abolir el trabajo infantil en todas sus formas. Los actores que trabajan en esta Organización quieren, en primer lugar, abolir las peores formas de trabajo para llegar al final a abolir cada tipología del mismo. Las acciones se desarrollan en varios ámbitos y modalidades: se pueden entender como acciones holísticas y el aspecto más importante puede ser la intervención directa en los lugares y los países donde se desarrolla más el trabajo infantil.

La segunda es la posición *pragmática* que se puede entender y considerar como una reedición de la posición abolicionista. El objetivo final es la abolición del trabajo de los niños pero, considerando la dificultad y la imposibilidad de abolirlo en cada forma a corto plazo, es necesario actuar para abolir, en primer lugar, las peores formas de trabajo y mejorar algunas formas de trabajo que pueden ser positivas y útiles para los chicos, pero el objetivo final es la abolición de cada forma de trabajo infantil. Entre los actores y protagonistas que apoyan esta visión podemos mencionar algunas organizaciones internacionales, como por ejemplo la UNICEF.

La tercera y última posición que hay sobre el trabajo infantil es la *valorización crítica*. Los que apoyan esta posición creen que el trabajo de los niños puede ser positivo si se desarrolla en condiciones específicas y no de explotación, es positivo para la educación y la formación de los menores, necesario para la economía de sus familias, con el trabajo los niños se consideran actores y sujetos sociales, protagonistas en este "*teatro que llamamos mundo*". No siempre tiene un valor negativo y, por lo tanto, no siempre es necesario abolirlo: los niños muchas veces han dicho que através de la abolición de cada forma de trabajo sus condiciones de vida pueden empeorar porque, considerando las condiciones económicas y socio-culturales en las que viven, su trabajo es necesario para sobrevivir y para enfrentar las situaciones de cada día, por lo tanto ellos buscan otras formas de trabajo ilegal, no visible, clandestino y nocturno que puede ser más peligroso para ellos. Entonces es mejor no abolir cada forma de trabajo de los niños sino apoyar algunas que pueden darles a ellos posibilidades de futuro mejor, intervenir para sacarlos de un trabajo ilegal y del trabajo en las calles.

Los representantes de esta posición son la organizaciones de los niños y adolescentes trabajadores (NATs). Estas nacieron en los años 70 y se desarrollaron sobre todo en los años 80/90 en América Latina, África e India. La primera organización fue la que nació en 1979 en Perú, Lima : el MANTHOC. Otras organizaciones que se pueden recordar son *Butterflies* en India y EJT en el continente africano. El objetivo de cada organización es ayudar a los niños que trabajan en el sector informal de la economía, en las calles, en las terminales de los autobuses sin protección y tutelas y darles a ellos la posibilidad de continuar a trabajar pero en condiciones diferentes. Muchas veces en las organizaciones los chicos pueden recibir un dormitorio, atención médica, un comedor y también programas de capacitación. En estas organizaciones los chicos crean y realizan varios productos como por ejemplo billeteras, bujías, collares y pulseras que pueden vender en sus ciudades y también en otras partes del mundo debido a contactos internacionales a través del comercio justo.

El trabajo que hacen es, por lo tanto, un trabajo digno y protegido que permite a los chicos ganar algo para ayudar económicamente a sus familias, comprarse algunas cosas que necesitan para la escuela y también ahorrar para el futuro.

Otro aspecto muy importante de los movimientos de los niños es el concepto de *protagonismo*. En las organizaciones ellos se sienten protagonistas y actores, pueden expresar sus pensamientos y opiniones y los adultos los escuchan sin interferir. Este es un aspecto muy importante y también interesante en estas organizaciones. Los niños que se encuentran en los movimientos desean ser escuchados a nivel local, nacional y sobre todo internacional porque son ellos los que viven en estas condiciones de pobreza y a menudo peligrosas, son ellos los que realmente saben lo que es justo y lo que no es justo sobre el trabajo que hacen, son ellos los que pueden expresar, hablar y proponer algunas acciones que pueden ser útiles para sus vidas.

Lo que los niños piden es un "*derecho a trabajar*" que no se debe entender como un derecho al trabajo infantil sino dar a ellos la posibilidad de trabajar en estas organizaciones, en los movimientos, para que actúen en condiciones legales y protegidas.

Otro aspecto que se debe considerar cuando se habla de trabajo infantil es también la cultura de cada población. Muchas culturas consideran positivo el trabajo de los niños y todo lo que ellos realizan. Muchas veces los padres llevan a sus hijos al campo para que aprendan varios trabajos que pueden ser útiles para su futuro. Desde que tienen 6 ó 7 años muchos niños, en diferentes partes del mundo, empiezan a hacer algunas tipologías de trabajo porque esto les da un reconocimiento en la sociedad.

Es necesario tener en cuenta muchos aspectos cuando se analiza este fenómeno que afecta a todo el mundo, como por ejemplo las condiciones económicas del país y de las familias, las culturas y también las causas del trabajo infantil.

Hay varias formas y varias condiciones de trabajo y es muy difícil tomar en consideración todas las matices del mismo. Cada uno de nosotros puede elegir una posición abolicionista o acercarse a la valorización crítica pero es importante subrayar que el objetivo final es crear un mundo positivo para todos los niños en el mundo y también garantizar a ellos condiciones favorables para su futuro.

"VISIBILIZANDO EL CO-PROTAGONISMO INFANTIL: EL CASO DEL PROYECTO "BANCO DE LOS NIÑOS", UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN Y SOLIDARIDAD".

Cynthia González Hernández

La motivación que me ha llevado a transitar por los espacios en los que algo puede verse el que hacer de los niños y niñas para sí y para su comunidad, se relaciona con que considero preciso visibilizar parte de estas prácticas desde los propios niños y niñas que habitan una población en el territorio chileno, urbano periférico y que a pesar que experimentan una serie de vulneraciones asociadas a su situación de exclusión social, se han congregado en el ejercicio de la participación.

Es importante destacar las prácticas re-creadoras de sentido desde los niños y niñas ya que, cuando se hace referencia a la infancia, ésta se encuentra, en las sociedades occidentales, en una posición subordinada respecto del mundo adulto. Las explicaciones para naturalizar esta relación son diversas, han jugado un papel importante las visiones evolucionistas heredadas desde los albores de la modernidad, que tiñeron las lógicas científicas, ligadas a la comprensión del mundo social, de un profundo sesgo biologicista y que, dentro del proceso de consolidación del pensamiento moderno, se fueron incorporando como parte de los discursos hegemónicos que aún en estos días persisten.

Es así que se hace difícil imaginar una sociedad en la que todas las personas, incluyendo a los niños y a las niñas, puedan ejercer libremente todos sus derechos, incluyendo los relacionados con la participación social, política e incluso económica. Por lo tanto, este estudio se focaliza en analizar una experiencia llamada "El banco de los niños" en una comuna periférica de Santiago de Chile, con el fin de indagar en las implicaciones que podría tener el ejercicio de la participación en las mismas niñas y niños y sobre quienes les rodean, en el ámbito social, político y económico. Para ello, se utilizó una metodología de carácter cualitativo, técnicas como la observación no participante o la entrevista semi estructurada, además del análisis de documentación escrita. Siendo éste un estudio de carácter exploratorio ya que la emergencia de los enfoques que visibilizan y potencian la participación infantil protagónica, son relativamente recientes.

¿Cómo se articula la experiencia "Banco de los Niños"?

Como bien es sabido, no todas las experiencias con niños y niñas son participativas, menos aún, se encuentra entre ellas un tipo de participación de corte co-protagónico en la que sean los propios niños y niñas quienes tengan una incidencia real en la experiencia. Es importante por tanto, conocer cuáles han sido los elementos que han permitido construir esta experiencia, para identificar en qué medida se trata

de participación infantil co-protagónica. Este breve análisis permitirá comprender esta experiencia a partir de su dimensión histórica.

En el año 2003, los niños y niñas de la comuna de Cerro Navia comenzaron a demandar una serie de iniciativas recreativas, deportivas y culturales a las cuales la alcaldía no tuvo la capacidad económica de responder. Advierte una entrevistada que fueron los mismos niños y niñas quienes plantearon realizar un trabajo de autogestión para financiar el 50% de sus ideas y propusieron que el municipio financiara el otro 50% a partir de la creación de una organización llamada banco de los niños.

En este contexto, los y las encargadas de operativizar esta idea del "Banco de los Niños", estuvo a cargo de un equipo llamado "Mi barrio me cuida", que pertenecía a la oficina municipal de la infancia.

A partir de lo anterior, se identifican tres elementos necesarios de profundizar, para comprender cómo se ha concebido esta experiencia. En primer lugar, se observa una *viabilidad política,* relacionada con las acciones emprendidas por la alcaldesa en relación con abrir un espacio de diálogo al mundo infantil, por otra parte, *el empoderamiento infantil,* relacionado con la capacidad de los niños y las niñas para realizar una propuesta consistente que permitía transformar las condiciones en las que se encontraban, y finalmente, *las herramientas del equipo técnico* que facilitaron la implementación de esta experiencia en la práctica.

Sobre la viabilidad política, un aspecto a tener en consideración ha sido el conocimiento que tenía la alcaldesa de la comuna sobre la temática infantil antes de que comenzara el proyecto y de la relevancia que tenía para la administración la cogestión entre la comunidad y la institución.

Sobre el empoderamiento infantil, los niños y las niñas de Cerro Navia reúnen ciertas características particulares, relacionadas con la capacidad de organizarse, que en opinión de una de las entrevistadas, les facilitarían su participación. Las explicaciones de este fenómeno, se relacionarían con una experiencia comunitaria basada en la identidad con un territorio particular, y plasmada en la conformación de organizaciones sociales de base, la cual les entregaría a los niños y las niñas esta familiarización con la participación y la organización social.

El eje de las *herramientas del equipo técnico*, ha sido fundamental para la operativización del proyecto, de ello dependía en gran parte, poner en marcha la idea. La vasta experiencia en el ámbito de la exclusión social, la capacidad de gestión, el conocimiento del territorio y sus redes sociales, el sentido de identidad y pertenencia con el territorio en el cual trabaja este equipo técnico, ha sido entre otras cosas, lo que ha facilitado y potenciado esta intervención social otorgándole pertinencia y coherencia para facilitar la participación protagónica de los niños y las niñas.

Una vez articulada la experiencia se hace necesario ponerla en marcha, para ello la Dirección de Infancia de la Comuna de Cerro Navia, facilitó un proceso de organización y participación de los niños y niñas, de diseño y puesta en marcha de un proyecto asociativo y cooperativo conducido por

los propios niños y niñas que se constituyo como organización social.

De esta manera se comenzó a diseñar un proceso participativo para elaborar y dar sustento a esta propuesta. Se acordó que el "Banco de los niños" sería una organización social, que les permitiría enfrentar, de manera grupal, los problemas de financiamiento para llevar a cabo sus ideas. Sería coadministrado por la Dirección de Infancia de la Corporación Municipal y la organización Centro Juvenil "Banco de los niños y niñas", con personalidad jurídica, integrada por adultos representantes de los niños y niñas (en general mujeres, madres de algunos de ellos y ellas) y por adolescentes mayores de quince años. Además, les acompañaba un equipo técnico que era parte de la Dirección de Infancia, cuya labor fue la de apoyar en la coordinación del proyecto, potenciar la visión sobre coprotagonismo y operativizarla, mediar entre niñas y niños y las adultas representantes y trabajar en la formación en diferentes ámbitos de los derechos con los niños y niñas participantes.

En relación a la toma de decisiones el Banco de los niños/as sostiene un modelo de participación horizontal, lo que implica que de manera estratégica se trabaja en dos mesas de trabajo que tiene igual capacidad de propuesta, estas son las mesa infantil y la mesa de colaboración adulta, aunque estas trabajan de manera separada, ambas visan el trabajo y las ideas de la contraparte y de acuerdo al tema abordado se realizan una reunión conjuntas, sobre todo en lo que respecta la gestión que debe realizarse.

Ambas mesas de trabajo son representativas de los grupos participantes, ya que de cada uno de ellos hay niños y niñas que son elegidos como delegados y adultos y adultas que les acompañan en todas las actividades que son emprendidas. Respecto a los grupos, luego de inscribirse formalmente en el banco, definen el proyecto a realizar, seleccionan su estrategia para la búsqueda de recursos, participan en las reuniones por territorio para mantener un canal de información con los niños y niñas que ellos y ellas representan. Vale señalar que la comuna de Cerro Navia, está divida en 8 territorios, las reuniones de delegados y delegadas y de adultas y adultos colaboradores se realizan cada dos semanas, y cada territorio utiliza algún espacio social-comunitario para llevarlas a cabo de manera paralela, los niños y niñas, y aparte los adultos y adultas colaboradores. El equipo técnico acompaña ambas reuniones, en un comienzo con un rol más orientador, pero a medida que los niños y niñas van tomando roles más activos, las funciones del equipo técnico va siendo de mediación. En relación con los adultos y adultas, el equipo técnico marca los límites sobre que las decisiones en el banco son tomadas por los niños y las niñas.

Respecto al financiamiento del banco este proyecto tiene dos fuentes para financiarse, por una parte, el aporte realizado por los niños y las niñas a través de su trabajo de autogestión cooperativa y por otra, el financiamiento municipal. A continuación se presenta un cuadro resumen de los montos autogestionados durante todos los años, a excepción de los años 2008 y 2009 y el actual, ya que hubo cambio de la gestión política-administrativa municipal y el monto otorgado por el municipio se redujo considerablemente.

Año	Proyectos presentados	Total de participantes	Monto de autofinanciamiento grupal	Monto aportado por el banco	Total de inversión social en proyectos infantiles
2004	54	1900	15135	23629	38764
2005	75	2600	34387	34330	68718
2006	133	5000	80884	80884	161769
2007	165	7000	103731	102203	205988
Total	**427**	**16500**	**234137**	**241046**	**475239**

Vale señalar que la capacidad de autogestión de los niños y las niñas ha sido de gran alcance y cada año fue en aumento.

Los años 2008, 2009 y el actual, ha disminuido la cantidad de dinero aportada por el municipio, esto se debe al cambio de gestión política, sin embargo, por lo mismo ha aumentado la autogestión de los grupos infantiles. Aún en este escenario de mayor complejidad generado por el escaso aporte que actualmente entrega el municipio, la opción metodológica de funcionamiento del banco ha apostado a la cooperación.

¿Cuáles han sido los aportes del estudio?

A partir del análisis realizado a la luz de aproximaciones teóricas y del trabajo de campo, en referencia a las implicaciones sociales, políticas y económicas que ha tenido la participación de los niños y niñas del banco, desde sus propias significaciones, se aprecia a modo de conclusión que han emergido, por una parte, algunos elementos que se desprenden del propio análisis, y por otra, algunos aspectos significativos que escapan de los objetivos de esta investigación y que resulta importante visibilizar para producir una comprensión más profunda sobre el desarrollo de la experiencia y posibilitar la apertura de nuevos ámbitos de estudio.

En primer lugar, en término de implicaciones sociales se puede afirmar que esta experiencia ha sido de gran impacto a nivel territorial ya que tanto niños y niñas como adultos y adultas vinculados al proyecto han abierto un espacio de participación en la vida pública y social para la infancia en este espacio geográfico. A partir de esta práctica, los niños y las niñas han comenzado a tomar conciencia de que no están solos ni aislados, sino que hay muchos otros niños y niñas con los que tienen algo en común: "un esfuerzo colectivo" para cumplir un sueño, pues las condiciones socioeconómicas que han experimentado durante toda su vida, les han enseñado que tienen que trabajar para conseguirlo. Por lo tanto, se "organizan" frente a un escenario socioeconómico cubierto de privaciones materiales, más o menos complejas: *"era completamente valorable ver la cantidad de niños ahí... era como saber que uno está luchando por una organización, que es el banco y que ellos creen en esa organización y que ponen confianza en cada uno de nosotros que estamos al frente... es bonito". K. 17 años.*

Sin embargo, también este esfuerzo constituye una especie de satisfacción, un sentido de pertenencia y de identidad que se gesta en el hacer colectivo, éste fortalece la organización y facilita la construcción de autonomía de los niños y niñas. A partir de ello, adquieren un reconocimiento social que, les visibilizaría en un escenario comunitario, convirtiéndoles en sujetos completos, plenos para ejercer derechos, validados y valorados por la comunidad de la que forman parte activa. *"nosotros hacemos... el mismo tema más conocido es la barrida, que es un aseo en las calles, a muy bajo precio o sea tampoco decimos nosotros barremos su calle este es el precio, no, es con una colaboración". R.R. 15 años.*

Sobre las implicaciones políticas, en relación a la experiencia de participación de los niños y niñas en el banco éstas se relacionan con el ejercicio de poder de los niños y niñas, a partir de su manera de construir un tipo de participación co-protagónica en conjunto con el mundo adulto vinculado al proyecto. De este ejercicio se desprende, por una parte, la significación que los niños y niñas le otorgan a su participación y su manera de hacer práctica de ésta, y por otra, la gestión del poder en la relación con el mundo adulto.

Con respecto a la significación de la participación, éstos y estas han sido capaces no sólo de organizarse para realizar actividades de autofinanciamiento o recreativas, sino de exigir derechos a las autoridades políticas. *" a veces tenemos que ir [al municipio] a hacer cosas para que nos tomen atención, porque no siempre nos toman atención, entonces nosotros siempre vamos [...] decimos la idea, nosotros decimos que queremos ir para allá a ver si nos dan un poco de ayuda". P.11 años.*

Surge la pregunta entonces sobre cómo es que niños y niñas (alrededor de quinientos) han llegado a subvertir el poder de las autoridades políticas para defender un derecho preciado para ellos y ellas: el derecho a la recreación. No abogan por un derecho relacionado con su protección o provisión de necesidades individuales, sino por uno de carácter colectivo, vinculado al juego, a la diversión, a la alegría, en definitiva al ocio y el esparcimiento, aun cuando provienen de contextos socioeconómicos excluidos. Este ejercicio de participación política, más práctico que discursivo, hace pertinente realizar una re-lectura sobre la Convención de los Derechos del Niño y la Niña y el rol que éstos y éstas tienen para exigirlos, ya que en gran medida han realizado un aporte significativo en el ejercicio y restitución de los mismos, a partir de su trabajo de autogestión y co-gestión con el municipio. Paradójicamente ha sido el gobierno municipal el cual, producto de algunas circunstancias, no ha tenido capacidad política o económica para acompañar adecuadamente el ejercicio y la restitución de derechos de estos niños y niñas.

En referencia al poder ejercido por los niños y las niñas en relación con el mundo adulto, se ha podido identificar que se han establecido diferentes relaciones de poder. Con respecto al equipo técnico, han logrado iniciar una construcción relacional de mayor horizontalidad, de respeto, de escucha y con una premisa de base: los niños y niñas tomarían las decisiones en el proyecto banco de los niños. Esto ha favorecido un proceso de empoderamiento de los niños y las niñas que se expresa en su desarrollo individual, social y político. *"Lo hacen súper bien ellas porque nos preguntan*

a que queremos jugar y se preguntan por la idea si les parece y siempre nos preguntan antes de hacer las cosas". P. 11 años.

Sin embargo, para los adultos y adultas colaboradoras este proceso no ha sido fácil, sobre todo en el sentido de relacionarse de manera menos jerarquizada con los niños y las niñas. Así mismo, algunos adultos y adultas colaboradores han intentado imponer sentidos más ligados con la instrumentalización del espacio y la competencia por el poder en la toma de decisiones; al respecto los niños y niñas, por el hecho de tener garantizado un espacio de participación en la toma de decisiones en el banco, han sabido hacer valer esa libertad para generar otras construcciones que lentamente, y no en todos los casos, han ido impregnando las prácticas cotidianas. Éstas se vinculan con una manera de relacionarse con el mundo adulto menos autoritaria, más horizontal, con otra apuesta de distribución del poder, imprimiendo sentidos y valoraciones propias. Es justamente en esta práctica en la que se refleja su empoderamiento. *"hay personas que dicen ay estos chicos tienen razón los voy a entender y les voy a dar la razón, y entonces después el niño, el hijo de esa persona igual se engancha con el banco y empieza a trabajar con nosotros a dar opinión y todo eso, pero todavía hay papás que hay que explicarles el tema, como decirlo, todo lento, para que lo vayan entendiendo que no po, que no está bien lo que ellos [adultas y adultos] están haciendo".R.R. 15 años.*

Con respecto a las autoridades políticas, los niños y niñas del banco se han posicionado, en términos de ejercicio de poder, desde una perspectiva menos subordinada. De esta forma, se podría señalar que uno de los aportes concretos de éstos niños y niñas ha sido la manera de relacionarse con la autoridad política, que no es a través del miedo, el clientelismo o la instrumentalización de la institucionalidad, sino desde la exigibilidad de derechos, reconociendo el rol y sentido de responsabilidad social que ésta entidad debería asumir. Esta forma de relacionarse con la municipalidad es bastante difícil de llevar a cabo, ya que esta entidad se encuentra embestida de un poder institucionalizado, otorgado y reconocido por la propia comunidad que perpetúa una relación de subordinación con este organismo. El ejercicio de las niñas y niños, de romper con algunas prácticas de subordinación arraigadas en relación con la institucionalidad política, es la esencia del establecimiento de una práctica efectiva de ciudadanía. De manera que los niños y las niñas podrían tener algo que decir y que hacer en la co-construcción de una nueva cultura ciudadana. En relación a lo anterior un niño declara: *"Por ejemplo va un niño de doce años ya po te lo van a pescar*[1]*, la verdad no ¿Por qué? Porque es niño, porque no toman en cuenta la capacidad de los niños, la toman como un juego ¿Porque es niño? Yo pienso que eso no debiera ser, debería ser como escuchar a los niños, porque no se escuchan". S. 17 años.*

Vale resaltar que esta relación que los niños y niñas establecen con las autoridades políticas también puede enmarcarse en la capacidad de éstos y éstas de generar recurso económicos autónomamente, este hecho les otorgaría un poder de negociación con las

1 Expresión "chilena" que se refiere a "tomar en consideración".

autoridades, que ponen en juego. Este se vincula con un ejercicio centrado en el colectivo, más que en la individualidad, con una práctica de cooperación permanente.

En referencia a la relación de poder entre pares se observa que participar del banco de los niños permite experimentar una práctica de re-distribución del poder y autorregulación, entre niños y niñas, y entre menores y mayores. En este contexto, el equipo técnico facilita un proceso de diálogo a través de la mediación comunitaria. Por otro lado, se puede apreciar una construcción identitaria que se cimienta sobre la experiencia compartida de ser niño o niña en relación y diferenciación de las personas adultas, y no sobre las diferencias de género o etáreas entre ellos y ellas. *"Y si existe alguna edad para participar yo creo que en sí desde siempre, porque nosotros claro tenemos desde los 7 años, pero pasa que hay una apoderada del grupo que tiene a su bebe y tiene no sé meses, pero ha participado en cada una de las actividades, y si bien no se va a acordar, si es que hay un paseo, todos ven a ese bebé, todos han jugado con él, todos lo están cuidando, todos se están preocupando entonces se hace partícipe…". K. 17 años.*

En lo que respecta al ámbito económico, es oportuno señalar que es escaso el material que vincula la participación de niños y niñas con la economía. Esto podría explicarse porque lo económico se relaciona generalmente con prácticas relacionadas con el uso de dinero y, por ende, con valores asociados al individualismo y la competencia como ejes reguladores de este ámbito, en el que a los niños y niñas se les desea mantener fuera.

Lo cierto es que los niños y las niñas del banco participan de la economía. Esta presencia infantil en el ámbito económico no se puede desconocer u ocultar, mas aún es importante comprender cómo opera en la práctica. Específicamente el banco es una instancia económica cuyo objetivo es el financiamiento de diversas iniciativas propuestas por niños y niñas. Vale señalar que la autogestión de éstos y éstas ha llegado a cifras por sobre las proyectadas por el municipio, aún cuando la mayoría de ellos y ellas vive en condiciones de exclusión social (el año 2007 llegaron a reunir dieciocho millones trescientos mil pesos, que son 103731 soles). El impacto que esta capacidad de autogestión genera un reconocimiento y legitimación social por parte del mundo adulto, que les otorga un poder a partir de su práctica económica, que no detentaban antes. Los niños y las niñas asumen este poder en la economía y a partir de ello, producen y elaboran nuevas maneras de relacionarse con el campo económico, a través de valores de cooperación y solidaridad colectivas. En este sentido, se puede inferir que esta experiencia propuesta principalmente por los niños y las niñas del banco se inserta en la llamada economía solidaria. Estas valoraciones colaborativas se observan especialmente en relación a lo que ellos y ellas llaman "esfuerzo" para cumplir sus sueños, ya que éste implica compromiso, responsabilidad y tiempo, que es entregado al colectivo solidariamente.

Este "esfuerzo" podría ser interpretado también como "trabajo", ya que contiene los elementos necesarios para significarlo como tal (el tiempo empleado, el compromiso y la responsabilidad puesta, entre otros). En este contexto

se puede inferir que los niños y niñas realizarían una resignificación de este concepto, ya que su "fuerza de trabajo" no la están transando en el mercado, sino que la ponen al servicio del colectivo. A partir de esta acción también se podría resignificar la relación con el dinero, que para los niños y niñas no es un fin, sino un medio para cumplir sus sueños realizando valoraciones del compartir con otros y otras como más importantes y con sentidos más alegres y profundos. Al respecto, una de las niñas entrevistadas plantea: *"Yo creo que en lo personal eso sale de cada una de las personas que participan en el banco y su interés no es solo por el dinero o porque quieran que su grupo salga a fin de año, sino porque realmente están creyendo en algo y que ese algo puede salir adelante o simplemente porque les gusta participar, y le gusta ver sus proyectos a flote, o simplemente porque a muchos nos gusta ayudar entonces es como compartir muchas cosas, [...] realmente se comparte todo".K. 17 AÑOS.* Las visiones moralizantes o idealizadas sobre los niños y niñas que participan de esta experiencia económica socavan las posibilidades de valorar los aportes y transformaciones que los niños y las niñas pueden y precisan realizar a toda la sociedad, sobre todo en este ámbito regido por valores coercitivos que restringen y homogenizan, las diversidad humana.

Respecto a otros elementos encontrados en la investigación se observa, por una parte, que los niños y niñas tienen ciertamente una manera propia de comprender su realidad, es imperioso escucharles pues es una oportunidad de revitalización y re-creación de sentidos de colaboración.

En la misma línea, a partir de la práctica que han tenido los niños y las niñas participantes del banco han ido poco a poco, a través de diferentes acciones, renovando aquella ética que opera en su contexto, que no es otra cosa que un espejo de los valores enquistados en las sociedades occidentales actuales. De esta manera, desestabilizan las valoraciones imperantes relacionadas con el abuso de poder, con la competitividad, el individualismo narcisista, que se encuentran prácticamente naturalizadas. Así mismo, reinventan otras maneras del estar y del sentir y de gestionar el poder, aportando a su comunidad valores como la alegría, la espontaneidad y la ternura, junto con el compromiso y las acciones cooperativas. Éstos se vuelven principios políticos de acción que invitan a toda la sociedad a incorporarlos en el quehacer cotidiano relacional y también en la estructura sociopolítica.

Es pertinente preguntarse cómo llega a constituirse esta ética que aportan los niños y las niñas, o la relación con el poder, que es más bien distributiva que confrontacional o competitiva. A partir de estas inquietudes se pueden abrir nuevos campos de investigación en relación a los aportes que los niños y niñas pueden y han decidido hacer.

HISTORIA DE LA INFANCIA EN EL CHILE REPUBLICANO 1810-2010

Marina Zuloaga

El historiador chileno Jorge Rojas Flores nos entrega un voluminoso libro que constituye un hito en la historiografía sobre la niñez en América Latina al abordar de forma global la historia de la infancia en Chile a lo largo de todo el periodo republicano, es decir, desde 1810 hasta nuestros días. Hasta el momento los pocos trabajos referidos a la infancia en los países de América Latina adoptaban dos formatos: el de la investigación de aspectos muy específicos referidos a la infancia – ilegitimidad, criminalidad, beneficencia, salud, educación, higienismo, - durante periodos muy delimitados y acotados o bien, el de las compilaciones o reunión de artículos diversos. Ambas estrategias pretendían, dada la escasez de investigaciones específicas sobre la niñez, ir generando un conocimiento suficiente e ir construyendo una base firme que permitiera llegar a generalizaciones e interpretaciones más amplias. Con esta obra se inaugura un nuevo concepto más ambicioso: el de cubrir todos los temas y aspectos de la infancia en único país en un periodo amplio, el republicano.

Atreverse a asumir un proyecto de tamaña envergadura y la realización en un tiempo record, once meses, de un completo cuadro de la historia de la infancia en estos dos siglos muestran la capacidad y madurez de un autor que ha logrado casi de la nada – dada la relativamente escasa atención que hasta ahora ha tenido este tema en la historiografía chilena- elaborar una descripción exhaustiva muy bien documentada de la historia de la infancia en este dilatado periodo.

Ciertamente, su experiencia en este tema –desde 1994 viene investigando y publicando artículos y libros sobre la infancia- ha ayudado a llevar este proyecto a buen puerto. También ha contribuido en este sentido un amplio y flexible concepto de la niñez y la adopción de una estrategia metodológica muy pragmática y efectiva consistente en cubrir las abundantes lagunas de conocimiento recurriendo a los expertos en temas específicos. Así, este trabajo, además de usar las fuentes tradicionales del historiador, se ha nutrido de la colaboración de especialistas del derecho, de la antropología, la literatura, los juguetes, la iconografía y el arte – hay que destacar en este sentido el magnífico libro de imágenes infantiles que acompaña esta obra y que merecería un comentario aparte - que han cubierto y enriquecido notablemente la información sobre aspectos esenciales que atañen a la infancia.

Para abordar un tema tan amplio como la historia de la niñez en el Chile republicano, el autor ha elegido varios ejes temáticos: la vida privada, la escolarización, el aparato institucional legal, las políticas públicas (en educación, salud, justicia, recreación), algunos hitos históricos significativos, diversas

formas de socialización en que han participado los niños (trabajo, juego, ocio), y su presencia en la literatura, la pintura, la escultura, la fotografía.
Sin embargo, la información que contiene el libro no se agota en estos temas sino que incluye de forma más o menos exhaustiva la práctica totalidad de aspectos generales referidos a la niñez en el periodo independiente como la filantropía, la caridad y la beneficencia pública y privada; las formas de crianza de los niños; la niñez urbana y la del campo; los niños en los medios de comunicación; las revistas infantiles; los debates ideológicos sobre la niñez y las organizaciones infantiles y juveniles, entre otros. Paralelamente, el autor se detiene en la descripción y el desarrollo de procesos específicos y coyunturales. Muy interesantes resultan en este sentido sus exploraciones sobre el tratamiento de la niñez en gobiernos muy significativos de la historia de Chile como el de Allende y Pinochet, la inclusión de biografías y de testimonios específicos de niños de diferentes épocas, el análisis de la participación de los niños en determinados momentos críticos del país como los terremotos, las guerras y la migración, o la atención prestada a determinadas experiencias infantiles como las de los niños fueguinos en Europa, el arribo de los niños refugiados a Valparaíso en 1939, y la particular experiencia de la niñez de los mapuches.

El nuevo paradigma de la infancia

Dada la amplitud de temáticas que abarca el libro y la brevedad que requiere una reseña, ella se centrará en analizar las políticas públicas del estado chileno hacia la niñez -un aspecto particularmente significativo para comprender el papel asignado a la infancia en la sociedad republicana- y en reflexionar sobre los presupuestos que las guiaron.

El periodo que abarca el libro coincide con el surgimiento y desarrollo de una nueva mirada sobre la infancia importada en gran medida de concepciones surgidas en Europa y Estados Unidos. Este nuevo paradigma – que partía de una toma de conciencia de la naturaleza particular de la etapa de la niñez concibiéndola como un ciclo vital autónomo, diferenciado respecto a las otras etapas de la vida y fundamental en la configuración de la persona adulta – constituye un producto social y cultural resultante del pensamiento moderno occidental. En América Latina este nuevo imaginario social sobre la infancia se fue incorporando desde fines del periodo colonial, pero fue asumido con más fuerza durante el periodo republicano, tuvo su periodo álgido hacia mediados del siglo XX y, si bien se mantiene aún como la concepción hegemónica viene siendo cuestionado desde diversos frentes.

El descubrimiento de la niñez como una etapa específica y muy importante –si no determinante- en el desarrollo humano y en el moldeamiento de la persona adulta y, por ende, en la sociedad de las siguientes generaciones, provocó múltiples efectos. Este planteamiento evolucionista exigía que la generación adulta se hiciera cargo e interviniera en esta fase del ser humano para asegurarse así del buen desarrollo de los niños. Causa y a la vez efecto de esta manera de pensar fue el espectacular desarrollo de disciplinas científicas específicas relacionadas con la infancia como la medicina (que creó especializaciones como la pedia-

tría y el higienismo infantil y juvenil), la pedagogía, la psicología infantil y el derecho (particularmente la criminología) que ayudaron a conformar, precisar y justificar este nuevo paradigma. Todas estas disciplinas estaban imbuidas de un fuerte espíritu positivista, doctrina filosófica que planteaba trasladar el método científico aplicado hasta entonces a los fenómenos naturales al estudio de las sociedades. Una minuciosa observación de los hechos sociales en sus diversas manifestaciones permitiría descubrir las leyes que los regían y aplicar soluciones "científicas" que condujeran al orden, el progreso y la civilización de los pueblos. En la medida en que la ciencia positivista tenía una fuerte vocación social estaba enfocada a la acción. La esfera científica se concebía estrechamente ligada a la política, el principal vehículo para transformar las mentes y las costumbres de la gente. No es de extrañar entonces que los más importantes especialistas de los diferentes campos de la niñez integraran usualmente los gobiernos, coparan los puestos claves y lideraron personalmente los decisivos cambios que transformarían definitivamente el mundo de la infancia.

Paradójicamente, mientras mayor interés concitaban los niños en los adultos, su presencia en la vida social se iba reduciendo cada vez más a la par que se abría una brecha creciente de que separaba nítidamente el mundo de los adultos del de los niños. En esta estricta división, los niños –considerados frágiles, fácilmente manipulables y vulnerables- eran cada vez más dependientes de los adultos y más insignificantes socialmente.

El estado, apoyado en los especialistas de la infancia que señalaron las pautas científicas a seguir, se convirtió en el principal promotor de esta transformación del imaginario social sobre la niñez y de su aplicación creando un marco legal y generando políticas públicas masivas acordes con el y ejerciendo un fuerte control de las acciones de las instituciones privadas y de las iniciativas de los particulares dirigidas a la infancia. Una ofensiva divulgativa realizada a través de los medios de comunicación -la prensa, las revistas ilustradas, la radio, el cine y la televisión- se encargó de que esta visión hegemónica y homogénea de la infancia llegara a todos los rincones del país y calara en la sensibilidad de todos los estratos sociales apuntalándola, y convirtiéndola en un sentido común generalizado.

Dado el papel protagónico del estado chileno en el triunfo y generalización del concepto moderno de la niñez, la siguiente reflexión se centrará en la descripción y análisis de las políticas públicas desarrolladas en tres campos específicos que me parecen particularmente significativos y relevantes en la conformación e imposición de este nuevo paradigma: la educación, la salud y la justicia.

La escuela como "espacio natural" de los niños

Uno de los temas al que dedica más espacio el libro es a la educación. No podía ser de otra manera porque como bien resalta el autor, dados los esfuerzos del estado en la escolarización generalizada de los niños chilenos, cada vez más la experiencia de ser niño en Chile estaba ligada a la vida escolar.

La educación de los niños se convirtió en una de las principales preocupacio-

nes del estado chileno en los siglos XIX y XX pues veía en ella el instrumento fundamental para superar el atraso de la nación y convertirla en moderna y próspera. El interés del estado hacia la niñez se basaba no sólo en una preocupación por el niño en sí mismo – considerado un germen del futuro adulto-sino en la importancia de su rol como futuro padre, profesional y ciudadano. Efectivamente, en la medida en que los niños eran vistos, en el modelo al que nos venimos refiriendo, como futuros adultos, competía a la sociedad –y dentro de ella específicamente a la familia y al estado- asegurarse de su buena formación y conversión en personas responsables y útiles a la sociedad. Para ello, la vida de los niños fue circunscrita a espacios muy delimitados: en el ámbito privado e íntimo a la casa familiar (de una familia nuclear, no extendida como era la anterior) y en el público a la escuela que se convertiría así en la instancia fundamental de la socialización de los niños, el lugar en el que se formarían perfectos ciudadanos, rigiéndose sus acciones por un estricto horario y sujetándose al control de los mayores.

La introducción en 1821 del modelo de escuelas lancasterianas en la recién creada nación chilena muestra el énfasis puesto por las autoridades independientes en la educación. En las décadas de 1840 a 1890 se hizo sentir la preocupación por aumentar la cobertura educativa y por multiplicar las escuelas concebidas como espacios de civilización. El aumento en los presupuestos educativos y el énfasis dado a la formación de los maestros mostraban claramente este interés del estado independiente.

Sin embargo, el hito fundamental en el ámbito educativo chileno no llegaría hasta el final del periodo siguiente (1890-1920) en que se promulgó la ley de instrucción primaria obligatoria que supuso el fortalecimiento de la educación primaria y la disminución de la influencia de la iglesia en la educación. Si bien se logró a través de ella avances significativos en la cobertura escolar no se alcanzó a superar la segregación educativa. Esta ley se llevó a sus últimas consecuencias en el periodo comprendido entre 1920 y 1950 a través de la reforma educativa de 1928 que declaró la educación como función propia del estado, impuso la obligatoriedad hasta los 18 años, enfatizó el espíritu patriótico y nacionalista en las escuelas y generalizó en ellas la educación física y la higiene escolar.

Fue entre 1950-1973 cuando se logró un mayor avance en la cobertura escolar. Las políticas de Frei que en 1965 lanzó su cruzada "ningún niño sin escuela primaria" lograron una elevación muy significativa de la tasa de la escolaridad primaria que se complementó con una educación preescolar creciente. Esta cruzada fue paralela a una nueva reforma educativa que introdujo un nuevo enfoque pedagógico y novedosos métodos didácticos, un mejor equipamiento de los colegios y textos escolares renovados. La imposición del uniforme único en 1968 buscó enfatizar la vocación igualitaria de la educación estatal. A partir de la década de 1990 el ideal de igualdad se ha venido manteniendo y potenciando con el Sistema de Protección integral de la Infancia que enfoca su atención y sus esfuerzos educativos y sanitarios en el tramo de la primera infancia (hasta los ocho años) bajo la premi-

sa de que en ese lapso de tiempo se pueden igualar las oportunidades de desarrollo de los niños chilenos. Ello ha supuesto la ampliación de la cobertura preescolar.

La salud infantil

Para mejorar la sociedad futura no sólo había que atender la formación intelectual, moral y cívica de los niños, sino también su desarrollo físico y emocional. La medicina positivista había investigado las características específicas de la fisiología de la infancia enfatizando su fragilidad, su predisposición a la enfermedad y a la muerte. Las altas tasas de mortalidad infantil – comprobadas estadísticamente desde 1847-, así lo confirmaban y por ello, desde los inicios de la república, combatir la mortandad de los niños se convirtió en una de las prioridades fundamentales de los gobiernos de la nación chilena. Hacia la última década del siglo XIX se realizó un avance significativo en la legislación sanitaria con la promulgación de la Ley de Policía Sanitaria y la creación del consejo Superior de Higiene Pública. En 1887 se reglamentó la vacunación de los recién nacidos de manera más sistemática que anteriormente (la primera campaña de vacunación de la viruela fue realizada por las autoridades coloniales en 1805). Sin embargo, los médicos y puericultores denunciaban enfáticamente en el último tercio del siglo XIX la escasez de médicos y la ausencia de hospitales especializados en niños –el primero se creó en 1900.

La intensa actividad científica en torno a la problemática sanitaria de la etapa de la niñez – centrada sobre todo en sus patologías y anomalías- alcanzó su más alto nivel en 1924 con la celebración en Santiago del Congreso Panamericano del Niño que incluyó un ciclo de conferencias sobre la salud infantil y la creación del museo internacional de la puericultura (posteriormente convertido en Museo del Niño). Mientras, la institucionalidad sanitaria para la niñez avanzaba. En 1929 se creó la sociedad chilena de pediatría que adoptó e impulsó el enfoque higienista –corriente caracterizada por considerar a la enfermedad como un fenómeno social que involucraba todos los aspectos de la vida humana. En la esfera concreta de la niñez, los higienistas mostraban un gran interés en influir e intervenir en las formas de crianza de los niños, fomentar la responsabilidad de los padres y prevenir las conductas en riesgo. Una de sus manifestaciones fue la preocupación por la madre y el lactante promoviendo la generación de políticas y prácticas de prevención sanitaria orientada hacia ellos. La penetración de los higienistas en el estado se mostró claramente en la década de los años veinte en que se promulgó la ley de la maternidad obrera, y se crearon políticas públicas de atención a la embarazada, controles médicos preventivos y consultorios del lactante.

En esta misma década se produciría a nivel institucional la confluencia de las visiones médica y pedagógica que juntaron esfuerzos en mejorar el desarrollo integral de los niños en el espacio escolar. En este sentido, la creación en 1928 del instituto de Salud Escolar supuso una masiva intervención sanitaria e higienista en las escuelas que impulsaría el deporte y la actividad física como instrumento principal para mejorar el desarrollo físico y moral de los niños. Este Ley reflejaba el lideraz-

go que habían alcanzado los médicos en la escena social y política del país logrando imponer el enfoque médico-sanitario en las políticas públicas estatales a la par que se convirtieron en la máxima autoridad legitimada para explorar los cuerpos y mentes infantiles a través de una ordenada y sistemática captación y clasificación de los aspectos biométricos, fisiológicos y sicológicos de los escolares chilenos y de la realización de constantes inspecciones médicas. En la misma línea, se creó en 1940 el Departamento Central de la Madre-Niño en el Ministerio de salubridad que integraría los diversos organismos dedicados a la madre y al niño. Todos estos factores influyeron en una significativa reducción de la tasa de mortalidad que se acentuó entre los años 40 y 50 gracias a las políticas de prevención, la generalización de los antibióticos y a cambios socio-demográficos (particularmente la masiva migración del campo a la ciudad). Hacia mediados del siglo XX al enfoque médico se sumó el enfoque político y sociológico para explicar los indicadores de la mortalidad infantil, al incorporar en el análisis también los factores económicos, sociales y culturales. El estado en su lucha contra la mortalidad infantil convocó además de los médicos a otros profesionales sociales como economistas, antropólogos y sociólogos para enfrentar los problemas de la población infantil. Durante la segunda mitad del siglo XX se consiguió disminuir drásticamente la tasa de mortalidad y la mejora de los indicadores de salud pública merced a la intensificación de las compañas contra la diarrea, a la ampliación de las vacunas obligatorias, y al avance en los programas de nutrición y de atención primaria. Estos logros han llevado a los últimos gobiernos a reorientar las acciones sanitarias hacia nuevos factores de riesgo habiendo aumentado en la actualidad las enfermedades relacionadas con los estilos de vida poco saludables y la sobrevida de niños con enfermedades crónicas.

La justicia y los menores

Al considerarse la familia y la escuela como los espacios "naturales" de los niños, cualquiera de ellos que no estuviera escolarizado, o no tuviera familia, hubiera sido abandonado o viviera en la calle, podía desarrollar conductas desviadas como la vagancia o la delincuencia, constituyendo un eventual peligro –presente y futuro- para la sociedad.

La atención hacia este sector de la niñez, monopolizada tradicionalmente por la iglesia y por algunas instituciones privadas, fue siendo asumida cada vez más por el estado que creó las pautas para la protección a las cuales quedarían supeditadas no sólo las instituciones públicas sino también las privadas. El modelo asistencialista que había regido durante el primer tercio del siglo XX fue siendo sustituido por políticas públicas.

Muestras tempranas de esta preocupación estatal fueron la creación de los primeros correccionales en 1897 y la Ley de protección a la infancia de 1912 que por primera vez aceptó la intervención del estado en la declaración de abandono de niños. En 1919 se creó el Instituto Nacional de Criminología, anexo a la penitenciaría, que adoptó el nuevo enfoque penal positivista que buscó aplicar criterios estrictamente científicos a los criminales explicando

su actividad delictiva "como el resultado de una serie de factores claramente identificables biológicos, psíquicos y sociales". Siguiendo estos criterios "estrictamente científicos" los criminales podían ser catalogados y clasificados según sus características y aislados en instituciones especiales en las que podían ser rehabilitados tras la aplicación de tratamientos médicos, pedagógicos y sicológicos.

Esta lógica –que limitaba la acción represiva y privilegiaba el papel reeducativo y preventivo del estado- se aplicó con particular énfasis en la niñez que estaba en situación de peligro. La protección estatal se centró en la creación de internados-talleres para acoger a la niñez desvalida. En palabras textuales de Rojas, estas instituciones convertirían en "factores de utilidad social" a todos los niños que por su situación de pobreza, ausencia de padres o abandono estuvieran siendo arrastrados a una vida "miserable" que los transformaría en seres inadaptados, moralmente desorientados y muchas veces "degenerados".

El punto álgido de este planteamiento fue la Ley de Menores de 1828 que creó una nueva institucionalidad y otorgó nuevas atribuciones tutelares y de protección al estado. Siguiendo los criterios de protección, utilidad social y readaptabilidad social, esta ley exceptuó de responsabilidad penal a los niños menores de 16 años y a los menores de 20 cuando hubieran mostrado que no tenían discernimiento. Los jueces de los tribunales de menores tenían amplias atribuciones para decidir sobre los menores abandonados, delincuentes o en peligro moral y para protegerlos través de medidas de previsión, reeducación o asistencia o actuando educativamente sobre padres y guardadores.

En las décadas siguientes se criticó el sistema de protección de menores por la escasez de jueces de menores y de profesionales colaboradores y por el mal funcionamiento de los establecimientos de reeducación. El sistema fue transformándose, triunfando definitivamente el enfoque sanitario con el que había nacido. En 1942 los tribunales de menores fueron incorporados a la Dirección General de Protección a la infancia dependiente ya no del ministerio de justicia sino del de salubridad. En este nuevo organismo se refundieron todas las instituciones de protección a la infancia y las entidades asistenciales de la madre y de la atención médica escolar a los niños. La nueva estructura orgánica definió a los niños delincuentes y abandonados como menores en situación irregular es decir "cuando su adaptación social sufriere alteraciones, se encontrare moral o materialmente abandonado o en peligro de estarlo o hubiere delinquido, cualquiera que fuere su estado civil". En la década de los años sesenta arreciaron de nuevo las críticas al sistema estatal de menores y a su vinculación y coordinación con las instituciones privadas que llevaron, tras un largo debate, a la reforma de la legislación que se plasmaron en la Ley de menores de 1967 que si bien incorporó algunos cambios como la Creación del Consejo Nacional de Menores y el Departamento de Policía de Menores y una nueva reglamentación de las casas de menores, mantenía la filosofía y los elementos esenciales de la legislación anterior.

El modelo tutelar o de situación irregular fue modificado en el año 2007 con la promulgación de la Ley de responsabilidad penal adolescente que supuso la eliminación de la figura del discernimiento y la reducción de la edad máxima para la aplicación del principio de irresponsabilidad penal a los menores de 14 años. El segmento entre 14 y 18 se consideró responsable ante la ley penal pero se preveía una aplicación de penas más moderadas respecto a las de los adultos. A pesar de que en teoría esta ley constituía una adecuación a los principios de la Convención de Derechos del Niño, y al ideal del interés superior del niño, terminó siendo bastante dura, elevando las penas privativas de libertad y conservando un enfoque punitivo lo que muestra la vigencia del modelo legal tutelar o de situación irregular.

En un estadio intermedio entre los niños "normales" y los "desviados" o "en situación irregular" se encontraban los niños trabajadores. Durante el siglo XIX y parte del XX, el trabajo infantil no fue cuestionado social e institucionalmente (sólo se fueron regulando las condiciones del mismo); sin embargo, el avance en la cobertura escolar y el aumento de la edad mínima de escolarización obligatoria propició una disminución del trabajo infantil y el retraso a la actividad laboral remunerada.

En este contexto el trabajo infantil "se fue restringiendo a expresiones menos visibles y más marginales como el servicio doméstico, labores agrícolas, pequeños talleres, comercio al detalle, en mercados y ferias". Paralelamente el estado fue limitando cada vez más la actividad laboral de los niños situando en 1978 los 14 años como edad mínima para contratar mano de obra y ello con ciertas condiciones como la prohibición de ciertas labores peligrosas, la duración de la jornada y la necesidad del permiso de los padres.

Por otro lado, la idea de que se debía evitar el trabajo infantil porque ponía en riesgo el normal desarrollo del niño fue calando progresivamente en el imaginario social, lo que contribuyó a una progresiva satanización del trabajo infantil que alcanzó su punto álgido en la década de los años noventa del siglo pasado cuando el gobierno chileno asumió el compromiso con la OIT de erradicar el trabajo infantil prohibiéndolo a los niños menores de 15 y limitándolo fuertemente a los adolescentes (entre 15 y 18)sin tomar en cuenta la demanda de los pequeños trabajadores que exigen más regulación pero no la prohibición del trabajo infantil y la postura crítica de algunos sectores de la sociedad civil y ONGs que valoran la dignidad del trabajo de los niños y la construcción de una identidad positiva en torno a la experiencia laboral.

El recorrido por las políticas públicas hacia la niñez del Estado chileno que hemos seguido gracias a la impresionante y sólida información que presenta Rojas en su libro nos ha permitido comprender la forma en que se fue asentando y generalizando una nueva manera de concebir la infancia durante los siglos XIX y XX y los presupuestos intelectuales e ideológicos que guiaron las prácticas institucionales y sociales en torno a la niñez. Sin embargo, desde el último tercio del siglo XX se percibe el surgimiento de una nueva percepción de la infancia que se refleja claramente en la Convención de

Derechos del niño de 1989, a la que se adhirió el estado chileno en 1990, que incorpora principios como el de la autonomía progresiva de los niños y el interés superior del niño, conceptos que implican una visión diferente de la niñez. De hecho, muchas de las políticas y de los cambios legislativos sobre la niñez de los últimos gobiernos chilenos buscaron adecuar la institucionalidad a ese nuevo enfoque con resultados contradictorios como vimos para el caso de la ley de menores que se quedó atrapada en la legislación anterior. Sin embargo, es innegable que la participación y el protagonismo infantil han aumentado considerablemente en la sociedad chilena desde la entrada en vigencia del Plan Nacional a favor del Niño de 1992, inspirado en gran mediad en la Convención, que propició una mayor participación de los niños en el entramado institucional chileno a través de organismos nuevos como las oficinas de la infancia municipales, las juntas de vecinos infantiles y el Parlamento juvenil, que potenciaron significativamente el protagonismo de los niños en la sociedad chilena.

A MEJORES ESCUELAS, MENOS TRABAJO INFANTIL
¿SERÁ VERDAD TANTA SIMPLEZA?

Alejandro Cussiánovich

Introducción

Este fue el título de una investigación promovida hace unos años en varios países de la región[1]. El entusiasmo del período post Convención y *ad portas* de lo que devendría en el Convenio 182, llevó a la reinvención de una especie de piedra filosofal que muy pronto se graficaría en expresiones como éstas, para campañas, afiches, consignas, slogans, etc. : "El niño que trabaja, no estudia"; "la educación es el factor decisivo para combatir la pobreza"; "el único trabajo que beneficia al niño, es el de la escuela"; "a más escuela, menos trabajo infantil"; "el niño que por trabajar no va a la escuela, es un paria"; "el lugar natural del niño es la escuela"; "la causa principal de la deserción escolar es el trabajo infantil"; "el trabajo infantil es el factor principal del fracaso escolar"; "el problema de la extra-edad escolar, es que los niños trabajan"; "el trabajo no es juego de niños"; "el único trabajo permitido al niño, es el de la escuela", el trabajo infantil no permitirá el logro de los objetivos del milenio", etc.

No deja de sorprender, cómo en la era de la informática, telemática, de la internet, el mito de la escuela haya revivido precisamente como el mejor antídoto para triunfar en la vida, para vencer a la pobreza, como condición para ejercer sus derechos de ciudadanía, para ser competitivos en un mundo del desempleo creciente o del empleo cada día más precario. La era del conocimiento, mirado éste desde la cosmovisión dominante - centrada en la sobrevaloración de la razón lógica e instrumental y en la ética del mercado - tiene como correlato que los demás saberes acumulados desde otras cosmovisiones y culturas, quedan como destinados a desaparecer o ser parte de las insignificancias para el progreso y desarrollo.

Lo que llamamos escuela, no es sólo una forma de institucionalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela representa una manera de entender el poder en la sociedad, una manera de división social y política del poder que implica un entendimiento del desarrollo humano, de las relaciones intergeneracionales y de la división étnico-cultural del saber. La escuela, es entonces una forma de institucionalizar el acceso a la ciudadanía real, a la identidad y estatus social, un prerrequisito para ser modernos, casi para salir de la barbarie e incorporarse a lo que en el occidente se dio en llamar civilización.

Nada de ello invalida el sentido que la escuela pueda tener desde nuevos atributos que a lo largo de la historia, los pueblos han intentado imprimirle.

1 Ver la reseña crítica de **Juan Enrique Bazán,** *"Crítica al Prefacio: Mejores escuelas, menos trabajo infantil"*, 1998, Ifejant, en "*Niños Trabajadores, protagonismo y actoría social*", p.128-135.

La escuela, entonces, es parte de un proyecto histórico y es en éste que deben descubrirse sus bondades y sus eventuales límites sociales, políticos, éticos y culturales. Muy particularmente, cuando se trata de referir escuela, escolaridad y el complejo fenómeno de niños, niñas y adolescentes trabajadores. Y es que la escuela contemporánea sólo efímeramente fue pensada como para preparar mano de obra productiva en el marco de la cultura industrial que la requería funcional al capital y a su acumulación. Pero en el fondo, ésta es una entrada que nos invita a pensar la sociedad, a repensar no sólo las infancias sino muy específicamente a hacerlo desde las infancias trabajadoras de nuestros países llamados "en vía de desarrollo" y hacer lo propio con instituciones como la escuela. De todas maneras, son escasas las experiencias en las que el quehacer cotidiano de las generaciones nuevas, en que la infancia y adolescencia trabajadora haya sido la matriz para pensar la escuela, para repensar los procesos de aprendizaje, la didáctica, habida cuenta de las específicas formas de pensar y aprender que la experiencia de trabajo suele privilegiar en la población infanto juvenil trabajadora. La tendencia fue a reducir la relación educación-trabajo a formación laboral, a preparación para el trabajo, tendencia que se ve reflejada en la ley general de educación del Perú, ley 28044 sin lograr la perspectiva que se esgrimía en la ley de reforma educativa de los 70. La propuesta de otra Educación que es una investigación sobre la Educación Básica Alternativa[2] contemplada en la ley 28044, sí retomó la idea de partir del niño, adolescente, joven y adulto trabajador para refundar la propuesta de aprendizajes necesarios y significativos y los caminos para enseñarlos.

El tema asignado, en este Seminario, refiere a modelos de intervención. Para ello queremos señalar que cualquiera de los modelos que se basen en un abordaje negativo o en la negación principista de que el trabajo de los NNA constituye una violación *per se* a los derechos de la infancia, pierde su carácter pretendidamente educativo. En efecto, todo lenguaje negativo es incompatible con un sentido e intencionalidad educativos. Por ello, intentamos compartir cómo desde los movimientos de NNATs, la preocupación por abordar la relación trabajo-escuela, ha sido una de las líneas de acción permanentes.

En esta presentación queremos partir de algunas premisas que nos permitan entender el sentido de nuestras reflexiones en torno educación-trabajo-escuela. Luego haremos mención de la experiencia de 25 años con Escuelas de NNATs en Perú, señalando sus principios inspiradores, sus bondades y sus actuales límites. Finalmente colocaremos algunas cuestiones abiertas a la reflexión y a la acción.

I.- PREMISAS NECESARIAS PARA ENTENDERNOS

1.- Somos hijos de un proceso devenido natural de estandarización del concepto de infancia, centrado en dos referentes: la escuela y el juego[3].

2 Ver **Minedu**, 2006, Informe de la consultoría dirigida por José Rivero H. y publicada con el título "*La Otra Educación*".

3 **J.Boyden,** 1990, citada por **J.Ballet,**

2.- El fenómeno de NNAT's no puede ser abordado desde la afirmación simplista del relativismo cultural. Tomar en cuenta el contexto sociohistórico representa un referente simultáneamente necesario e insuficiente de delicado tratamiento, tanto para justificar el trabajo de los NNA como su estigmatización hecha desde otra matriz cultural por más consenso global que pudiera lograr formalmente.[4] Para Schlemmer y Bonnet, la posición abolicionista tiene que ver directamente con concebir a la escuela como el lugar de la infancia[5]. En este sentido, se puede decir que la historia de la OIT en relación al trabajo de NNA es la historia de su abolición más allá de los eufemismos recientes como erradicación gradual, peores formas, eliminación, prohibición, prevención[6]. Es esta manera de abordar el fenómeno que impide plantearse la verdadera cuestión: la definición de la explotación de los NNATs y en particular de los trabajadores más frágiles o vulnerables.[7]

3.- Necesidad de articular y hacer un matizado balance de la visión del NNAT como víctima y de considerarlos más bien como actor social, como protagonista de su vida, pero no como mero acto voluntarista de oposición a otras visiones, sino como resultante de una consideración que se asienta en la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano en 1789, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, ambos centrados en la dignidad y no discriminación por razones de estatus, de género, de edad, etc. Toda estigmatización así como rápida mitificación, no se corresponden con la complejidad y conflictualidad de la realidad de los NNAT's. La vigilancia al respecto constituye no sólo un imperativo epistemológico, sino ético y político de primer orden.

4.- No se trata de un juicio de intenciones que pueden ser plausibles en sí mismas. Se trata de una apreciación de las experiencias, de las propuestas puestas en marcha, por lo menos en algunos de nuestros países. Es en este sentido que consideramos:

- El programa IPEC, atendiendo a sus magros resultados, ha tocado techo, en particular si tomamos en cuenta el aparato desplegado y el gasto dispensado. Realmente sus sucesivas evaluaciones para América latina, no convencen de sus pretendidas bondades. De ser esto así, no sería temerario hablar del fracaso del IPEC y de la actual fatiga para demostrar su supuesta eficacia.
- La falacia de un doble discurso, erradicacionista y con fechas adelantadas para la eliminación

A.Bhukuth, "*Penser la société, penser l`enfance dans les pays en développement*", 2009, Rev. Mondes en Dévéloppement, n.146, p.8.

4 Ver **W.Myers**, 1999, en **J.Ballet, A.Bhukuth**, op.cit, p.8.

5 Ver **J.Ballet, A. Bhukuth,** op.cit, p.8.

6 Es lo señalado en la Guía para Parlamentarios, 2002, OIT, cuando se afirma que lo de las peores formas es sólo el inicio, pero se mantiene el proyecto abolicionista, ver.p.31.

7 **M.Bonnet, B.Schlemmer,** "*Apercus sur le travail des enfants*", 2009, Rev. Mondes en Dévéloppement, n.146, p.17.

de las llamadas peores formas y en la práctica, experiencias positivas centradas más bien en la protección, en el acompañamiento, en la reducción de horas y formas de trabajo, mas no en su real erradicación o abolición; todo ello constituye un hecho que amerita una seria reflexión. Por ejemplo. las propias convocatorias a financiamiento de proyectos de la UE y otras entidades suelen colocar, como eslogan "lucha contra el trabajo infantil" y dentro, en los términos de referencia no hay una línea que la exija, más bien abogan por la protección o por la importancia de la participación infantil en aquello que les concierna. Una especie de ¡saludo a la bandera!

- Desdibujamiento de la Marcha Global -cuyo inicial promotor de origen Indú hoy anda por otro lado- la misma que ha perdido capacidad de incidencia si alguna vez la tuvo realmente entre los NNATs y en la sociedad. Marcha que además no hizo sino poner a niños contra niños, creando un cierto rechazo entre niños y niñas no-trabajadores y los niños que sí trabajan. No se trata de enfrentamientos en los que haya habido agresión física, sino de una mentalidad discriminatoria que se va acumulando y que tiende a favorecer distancias intergeneracionales de funestas consecuencias a mediano y largo plazo para la vida democrática y la paz.
- Cuando se trata de niños y niñas, resulta altamente influyente el leguaje que se emplee. Decir día internacional "contra el trabajo infantil" no puede no ser percibido sino como contra los NNATs. A tantas formas de discriminación que padece la mayoría de NNATs, se añade esta otra y en iniciativas oficiales, de organismos internacionales, de instancias ministeriales, de empresas o fundaciones, etc. ¿Qué conciencia de identidad personal y social podrá ir constituyendo la subjetividad de estos niños y niñas? ¿Qué imagen de sociedad adulta, de Estado podrá irse formando en ellos y ellas?
- ¿Qué imagen podrán formarse de la sociedad civilizada los niños y niñas indígenas cuando además de la precariedad de sus escuelas y maestros, se añade la condena a su trabajo como parte de su identidad y pertenencia a la comunidad que los ha visto nacer?. Establecer sin matices la erradicación del trabajo infantil indígena, no puede no inscribirse sino como una nueva forma de colonización, de ocupación compulsiva de las conciencias. Pero además, las dificultades encontradas para poner en marcha dicho propósito, no se puede sindicar a la falta de decisión de los propios dirigentes de las comunidades indígenas creando la percepción de ser éstos los causantes y directos responsables del malestar e infortunio de sus criaturas.

5.- La cuestión escolar evidencia deficiencias muy preocupantes en el caso peruano[8]- ocupamos el antepenúltimo puesto en las pruebas de Pisa entre 65 países en ciencias,

8 **Otra Mirada,** segunda semana de diciembre 2010.

lectura y el último en matemáticas en el 2001 y andamos casi igual en el 2009 en que volvemos a ocupar el puesto último en ciencias y sobre 139 países estamos en el 133- situación extendible en algunos rubros a diversos países de la Región. Muy en particular, si tenemos en cuenta indicadores como el de deserción escolar, rendimiento escolar, extraedad; amén de la educación en el mundo rural e indígena, etc. La última evaluación del PNAIA 2000-2010 revela el pobre logro de las metas en materia educativa y en relación a la cuestión de erradicación del llamado trabajo infantil. Más bien, se constata el aumento de menores de edad trabajadores.[9]

6.- Ninguna acción humana de por sí, espontáneamente, es formativa, educativa, ni ir a la escuela, ni salir a trabajar. Se requiere una intención educativa, una intervención formalmente destinada a robarle a la vida cotidiana, al quehacer diario, a los eventos o acontecimientos vividos, la plusvalía formativa que puedan contener. Ello supone una resignificación de las cosas vividas, transformar en aprendizaje lo experimentado.[10]

7.- Ni fácil universalización de cuestiones locales, ni etnocentrismo occidental que finalmente es un relativismo cultural elevado a la potencia universal, parte de una forma de colonización del pensamiento, verdadera forma de colonialidad del poder[11] y en el campo normativo, de velado paternalismo jurídico.[12] La cultura no puede constituir un refugio para evitar respetar dimensiones que son componentes de la condición de miembros de la especie. En este sentido compartimos la crítica que se hace a toda forma de escencialización de las culturas.[13]

8.- Si bien hay que reconocer que en estos últimos años se ha logrado un cierto consenso formal respecto a las tesis erradicacionistas, es decir, el trabajo de los niños como algo que no debiera ser permitido en la sociedad, los datos de la evaluación de diez años de PNAIA nos ponen ante la penosa realidad del aumento hasta en un 13.77% de adolescentes entre 12 y 17 años tomando en cuenta el censo de 1993-2007. Es decir no sólo no se ha logrado la meta, sino que ni se cuenta con data confiable. Y este es paradójicamente el período en que entra con mayor fuerza y despliegue de recursos y conquista de aliados el programa erradicacionista IPEC de la OIT en el país.

9 Ver **César Arroyo et Alii,** 2010, "Evaluación del PNAIA, 2000-2010" passim

10 **Jacques Delors** en UNESCO, op.cit p.18: "... el mero acceso a la educación deja aún abierta la cuestión de si la educación dirige sus buenos propósitos a los individuos y a la sociedad".

11 **Aníbal Quijano,** *"Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina"*, 2003, en E. Lander et alii, La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, FLACSO, p 201-246.

12 Ver **E. Garzón V,** *"Tolerancia, dignidad y democracia"*,2006.UIGV, quien se pregunta: ¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?, p.287-309

13 **M. Bourdillon**, op.cit. p 43, nota 4 a **Lieten** quien sostendría dicha escencialización de la cultura.

9.- Conviene recoger la distinción que hace I.Wallestein[14]: entre teoría y mito organizativo. La teoría resiste a un cierto número de validaciones empíricas. El mito posee una coherencia interna que lo hace aparecer como verdadero, pero no resiste a validaciones empíricas. Creo que esta es la debilidad de los discursos dominantes en algunos organismos internacionales especializados respecto al llamado trabajo infantil y la andanada de actividades encaminadas, sin juicio de intenciones, a alimentar o a crear dicho mito. Y no hay que minimizar la fuerza movilizadora del mito. Pero en el caso que nos ocupa, estamos frente al destino de personas concretas y, como dicen los psicólogos, en formación. Los mitos sobre lo inaceptable del trabajo a secas e infancia también a secas, arrastra implicaciones serias para la vida cotidiana de centenares de miles de chicos y chicas, incluso esos mitos funcionan como legitimadores de verdaderas cacerías y redadas que históricamente en muchos de nuestros países han terminado hasta en muerte de muchos de ellos a manos de escuadrones de limpieza social.

II.- REENCANTAR A LOS NNATS CON LA ESCUELA: 25 AÑOS DE ACCIÓN

Las consideraciones se basan en la experiencia de las escuelas de NNAT's (niños, niñas y adolescentes trabajadores) que el propio movimiento de NNAT's decidiera empezar a organizar en octubre de 1985 con estas intuiciones: queremos una escuela que se base en el carisma de nuestro movimiento Manthoc (Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos nacido en 1976) porque lo que es bueno en el movimiento debe ser también bueno para la escuela; que tenga el mismo método, es decir que siempre tome en cuenta y parta de lo que vivimos, de lo que trabajamos, de lo que ya sabemos; que la relación con los adultos colaboradores docentes sea como en nuestra organización, es decir, tengan mucha paciencia, que escuchen y traten de comprender antes de cualquier decisión; organización de la escuela debe asemejarse a lo que es una realidad en el movimiento en el que somos los NNATs los que representamos y dirigimos nuestro movimiento; una escuela en que se nos trate como sujetos sociales de derechos; en la que todos participen y tomen decisiones juntos; que sea una escuela abierta a todo NNAT sea o no sea organizado o del movimiento; queremos una escuela que se adecue a nuestro ritmo de vida y no al revés como la escuela pública; una escuela en la que nos queramos todos. Este año se está celebrando el 25 aniversario de la primera escuela fundada en el mercado ambulatorio y cooperativo de Ciudad de Dios al sur de Lima. Si la iniciativa de crear una organización de NNAT's nace de los jóvenes militantes de la Juventud Obrera Cristiana, la de crear escuelas de NNAT's, es iniciativa de los propios NNAT's del Manthoc, y todo ello, bien antes de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989.

Y es que en Perú, los sectores populares no necesitan, todavía, ser obligados a creer y apostar por la educación para sus hijos e hijas. En el imaginario social de las familias pobres del campo y la ciudad, hay una valoración de la

14 Ver "*Impensar las ciencias sociales*", passim

educación como herramienta para encarar la vida en menos desventajosas condiciones, muy en particular cuando la migración devino en una necesidad compulsiva para poder educarse y trabajar en más amplias oportunidades de superación personal y familiar que pretenderlo en un mundo rural, en general, descapitalizado y sinónimo de atraso y futuro de pobreza y exclusión sin fin.

Infancia, trabajo y educación siguen siendo una cuestión polémica e irresuelta, cuando de ponerlos en relación se trata. Podríamos decir que estamos ante un caso de lo que los juristas conocen como una *coalitio jurium*, es decir un conflicto de derechos que parecen ser contradictorios entre sí siendo ambos derechos de los que *goza* todo ser humano. La polémica está entre quienes dicen que el derecho a trabajar no refiere al niño y quienes lo reconocen como un derecho inherente a la condición humana, por ende, también al niño, aunque en su ejercicio regulado, pueda aceptarse gradualidad atendiendo a circunstancias que son siempre objeto de ponderada consideración. Tendríamos que reconocer que estamos ante dos derechos multifacéticos[15] y que por ende llaman a considerarlos en su complejidad y en su permanente evolución, como se verá más adelante. Toda simplificación, atenta contra una serena como sensata ponderación de lo que implica relacionar infancia, trabajo y educación[16].

La propia Convención sobre los Derechos del Niño, escamoteó el reconocer el derecho a trabajar como un derecho también del niño. Prefirió formular su reflexión en términos de protección de toda explotación económica, en el supuesto de que trabaje o no el niño, la explotación puede perfectamente referirse a un horizonte más amplio que el del trabajo. Tampoco niega el derecho a trabajar, previene, en todo caso, que sea ocasión de explotación frente a la cual, en cualquier campo, el niño tiene derecho a la protección. (Ver Art.32). Incluso el Convenio 138 del año 1973, es decir 16 años antes de la CDN, con las limitaciones evidentes de partir de la edad cronológica como criterio central[17], tiene implícito el reconocimiento de que se trata de un derecho también de los niños y adolescentes cuyo ejercicio es regulado en base al criterio de si es un trabajo ligero, o más pesado y ello combinado con la edad. El solo hecho de normarlo, implica que se le reconoce un valor, un sentido y de algo inherente a la condición humana. Queda subyacente el reconocimiento del goce de un derecho y la obligación ética, política y jurídica de regular su ejercicio.

III.- RELACIÓN ENTRE ESCUELA Y ORGANIZACIÓN SOCIAL

La preocupación por la educación y en concreto por la escolarización de los NNAT's, estuvo desde sus orígenes en el núcleo del quehacer organizativo con y desde ellos.

15 **UNESCO**, "*The Right to Education. Towards education for all throughout life*", 2000, W.E.Report.

16 Ver **Banco Mundial**, "*Peru. Education at a Crossroads: Challenges and Opportunities for the 21th Century*", Dic., 1999. Es real el riesgo de simplificación y generalización cuando referimos a educación/trabajo. Hace diez años el Banco Mundial lo advirtió; hay variables que obligan a ser más cuidadosos en las afirmaciones, conclusiones y medidas respecto al rendimiento de los estudiantes, ver ibid., p.38.

17 **W.Myers y H.Bourdillon** vienen investigando al respecto.

El inicio de las escuelas de NNAT's hay que reconocerlo en la iniciativa tomada por el movimiento de NNAT's, el Manthoc, a finales de 1985 cuando luego de constatar que existían escuelas organizadas a partir de las necesidades y ritmo de los chicos y chicas que a ellas acudían[18], acuerdan la creación de una escuela de niños trabajadores que se inspirara en los mismos principios que desde 10 años constituían la orientación, el estilo, el espíritu y la identidad del movimiento de NNAT's. Sin lugar a dudas, las escuelas de NNAT's, hoy son diez a nivel nacional, son iniciativa del movimiento social de NNAT's. De allí que la relación entre escuela y organización social, sea una realidad inscrita en la experiencia de los últimos veinticinco años.

Las escuelas de NNAT's no están pensadas para los miembros del movimiento, sino para la masa de chicos trabajadores, estén o no organizados en el movimiento. En todo caso, la escuela deberá contribuir a descubrir la importancia de organizarse y confluir con otras organizaciones de NNAT's y de niños y niñas en general a fin de lograr una presencia significativa en la propia comunidad, en el espacio público. Es más, la propia escuela es una forma de organización social cuando entendida desde la lógica de los movimientos de NNAT's. No obstante, esta perspectiva no es asumida desde la escuela pública, entre otras razones, porque desde que se inician las campañas contra el trabajo infantil y éstas son asumidas por los propios gremios de profesores, los NNAT's que acuden a la escuela pública tienden a ocultar su identidad para evitar innecesarios conflictos, creándose una distancia entre escuela y organización social propia de NNAT's. Esto ha hecho más difícil hablar de reencantar a los NNAT's con la escuela que sigue siendo entonces, un tiempo robado a otras formas de sentirse socialmente útiles y personalmente gratificados.

Se nos permita señalar algunos de los aspectos que desde la experiencia han venido enriqueciendo las intuiciones de origen.

- **La escuela somos nosotros**

  Se amenazó con desalojar a los NNAT's del pequeño local alquilado. En la asamblea de chicos y chicas, se discute qué hacer. Entonces sentencia con voz fuerte y seguridad plena Julio, un niño de 13 años, conocido como el loco Julio:"*No interesa que nos saquen de este local. Donde vayamos los que estamos aquí, a cualquier lugar, plaza, mercado, pampón o donde sea, allí estará nuestra escuela. Nosotros somos la escuela*". Lo que está expresando esta reacción es un sentido de apropiación, de sentir que la escuela no es exterior a su vida de trabajadores estudiantes, que son ellos los responsables de que la escuela siga viva, pues no depende ni del ministerio de educación, ni de nadie, sino de los

18 Es el caso del colegio "Los Reyes Rojos" en Barranco, Lima y el colegio "Fe y Alegría" de Villa el Salvador al sur de Lima.

NNAT's. Estamos en 1986, pero este espíritu marcará la vida de las IENNAT's hasta la fecha.

- **Hacia una nueva cultura escolar:**
  Podemos señalar como características de lo que va siendo una nueva cultura escolar:

  a.-*La función social de la experiencia de la escuela*, es decir, poner de relieve la significación social que cobra la escuela cuando ésta es asumida como una nueva forma de presencia social colectiva no sólo, como suele darse, cuando una escuela participa en desfiles, en campeonatos deportivos, en concursos de las distintas materias de estudio, etc, sino porque su función social enfatiza la dignidad de los NNAT's, su condición de co-protagonistas en su entorno, su lucha y defensa de los derechos humanos de los que son portadores, porque intentan salir al encuentro de la cultura hegemónica que los discrimina, los aísla y tiende a estigmatizarlos desde las representaciones y lenguaje que los describe.

  b.-*La articulación entre lo que se hace en la escuela y lo que se vive a diario* como miembro de una familia, de un barrio, de una experiencia de trabajo. Una de las cuestiones que la escuela está llamada a atender es alfabetizar, tema real entre niños y adolescentes, no sólo trabajadores. Hay un alto porcentaje de NNAT's analfabetos funcionales por desuso, por falta de continuidad en los estudios, lo que no permite avanzar más allá de lo estrictamente mínimo. La propia escuela de NNAT's, es un tiempo indispensable para asegurar un sólido proceso de alfabetización que cubra aspectos como iniciar a las Tics, entre otros.

  c.- *La permanente construcción de un clima amical, afectuoso y de respeto.* Es lo que desde la pedagogía de la ternura se busca lograr. Supone una relación que combina, de forma equilibrada, autonomía, disciplina, diálogo respetuoso y eficaz. En general son muchachos y muchachas de gran energía y de relativo control de sus impulsos en que el aprendizaje de límites deviene en algo vital para una convivencia favorable a la constitución de subjetividades colaborativas, solidarias, generosas.

  d.- Pensamiento propio como proceso de resignificación de lo vivido. Esta es una labor inherente a todo proceso educativo que además permite contrastar con otros puntos de vista, con otra información, con nuevos saberes. Este proceso tiene radicales consecuencias en la subjetividad de cada NNAT, pero supone un clima de discreción, de seguridad absoluta de que lo manifestado, con frecuencia doloroso para el que comparte y para quienes lo escuchan por hacerles revivir situaciones similares, no servirá como un arma para enrostrárselo algún día. La formación del pensamiento propio es un largo proceso que se nutre de las percepciones y maneras de entender

la vida social, política, económica, cultural en la que los NNAT's están inmersos y cómo aquellas pueden cuestionarse, revisarse y corregirse gracias al intercambio de otras maneras de entender las cosas.

- **Hacia nuevas formas de creatividad para la mejora de las condiciones de trabajo y de ingresos.** Si bien las escuelas de NNAT's no se conciben como escuelas profesionales, o escuelas de formación laboral, ellas tienen como objetivo contribuir al desarrollo de capacidades que puedan ser convertibles a las diferentes formas de trabajo que los NNAT's puedan en un período próximo tener que realizar. En contextos tan cambiantes como el que les toca vivir en relación a las políticas de empleo, la escuela en general se encuentra un tanto descolocada y más que ofrecer líneas de profesionalización, su preocupación debe centrase en las diversas capacidades y sus múltiples aplicaciones concretas dada la permanente convertibilidad ocupacional que la organización hegemónica de la sociedad impone. La perspectiva de la *economía solidaria* representa un camino necesario en el aprender a emprender.

- ***Los PROMINNATs:*** *factor de una cultura del ahorro y de la devolución de los préstamos, de la revisión y de rendición de cuentas.* Si bien funcionan dentro como fuera de la escuela, se trata de una experiencia de participación directa de los propio NNATs en todo el proceso. Se percibe en estos años que los Prominnats son un factor de ordenamiento, de disciplina, de previsión y de proyección muy importante, así como de responsabilidad en la administración del dinero. Esta experiencia suele tener efecto similar al interior de las propias familias de los NNAT's. Con la mejora de condiciones de trabajo, se obtiene tiempo como valor agregado que es dedicado a los estudios y a otras actividades

- ***Docentes:*** *no preparados para repensar la enseñanza-aprendizaje desde la idiosincrasia de los NNAT's.* Es comprensible que así sea, dado que nunca se consideró esta población como demandando una didáctica específica, sino simplemente como debiendo sumarse, al margen de su experiencia de vida cotidiana, a la propuesta general ofertada por el Estado en materia educativa. De allí que no haya habido el esfuerzo requerido por investigar los procesos de aprendizaje de los distintos campos del saber y del saber hacer, ni que se cuente con materiales educativos que vayan más allá de breves referencias anecdóticas en textos de lectura o de cuentos o al enunciar problemas de operaciones en matemática.. Similar suerte corre la educación intercultural y bilingüe. Las IENNAT's están en deuda con los NNAT's al respecto.

- **Empieza un proceso de elaboración de la Propuesta Curricular Común a la Red de IENNAT's.** El Manthoc ya ha presentado

públicamente la segunda versión revisada de la propuesta curricular de su escuela en Lima y en Cajamarca. Mientras tanto las demás IENNAT's han venido trabajando una propuesta curricular desde hace cinco años. Actualmente con la conformación de la Red Nacional de IENNAT's, se ha empezado un proceso de elaboración, a partir de las dos experiencias ya adelantadas, de lo que será una propuesta Curricular Común a las IENNAT's. En este esfuerzo participan a diversos niveles todos los actores educativos, lo que incluye a los propios NNAT's y a padres de familia.

III.- CONSIDERACIONES ABIERTAS A LA REFLEXION

1. **Respecto a escuela-trabajo:** El Proyecto Educativo Nacional de Perú, ha dejado sentado que: *"Las instituciones educativas están diseñadas para excluir o hacer fracasar al diferente, es decir, al que sale del prototipo de alumno sobre el cual han sido estructuradas. Es el caso, por ejemplo, del tercio de la población en edad escolar que trabaja. El sistema educativo peruano no ha logrado reconocer en toda su dimensión la necesidad de hacer visible a un sector altamente vulnerable como lo es la niñez trabajadora".* No obstante el alto porcentaje de NNATs que trabajan y estudian. La escuela funciona como un mecanismo de ocultamiento, de negación y de discriminación de saberes previos relativos al trabajo.

2. **Paradoja: valorar la escuela y estigmatizar al trabajador estudiante.** Esta es una encrucijada seria para maestros y autoridades educativas. El aprendizaje en la escuela dice relación directa al clima de las relaciones pedagógicas, hoy con frecuencia tenidas de descalificación. Ni echarle la culpa a las buenas madres tan víctimas como sus hijos, ni a la incapacidad intelectual de los NNAT's.

3. **La Escuela Pública** debe seguir siendo una prioridad. Allí acude la inmensa mayoría de los niños, niñas y adolescentes del los sectores populares y empobrecidos, los NNAT's.

4. **La revisión del lenguaje** -y de las acciones que del mismo se derivan- respecto a los NNAT's entraña disponibilidad a reconocer que se es parte de la discriminación bajo actitudes salvacionistas y pretendidamente humanistas que han difícilmente ocultado el dogmatismo y el paternalismo jurídico. Nuestras instituciones debieran imitar el perdón público a poblaciones a las que se les ha discriminado y todo ello luego de la casi unánime aprobación y ratificación del la Convención sobre los derechos del Niño. Lo merecen los NNAT's y sus familias, fácilmente transformadas en la causa de la explotación de sus criaturas.

5. **Un nuevo contrato social de las infancias nos exige ser cuidadosos.** Está en juego la difícil reconstrucción de las relaciones intergeneracionales, pues la distancia tiende no sólo a agrandarse, sino

a conflictualizarse. Escucha, comprensión para poder decidir como señala atinadamente J.Lacan. La mera inflación normativa, no siempre expresa un camino de nuevo contrato social. Corremos el riesgo de penalizar, de crear nuevos delincuentes, de hacer más borrosa la relación entre ser trabajador y devenir infractor.

6. **En relación al Programa Proniño:** No creemos que su mejor aporte sea el de hacer simplemente seguidismo a las cuestionables señalaciones que marcan organismos internacionales. De una empresa se requiere además una reserva crítica, una saludable contribución a mejorar no sólo lenguaje, sino el episteme que subyace a los discursos dominantes. Que en cuanto mundo empresarial se sea parte de la organización tripartita que es la OIT, no significa renunciar a la autonomía y necesario pensamiento crítico ni tener que simplemente avalar cuanto se plantee desde los gobiernos o sindicatos que también la conforman.

7. **No sería un atrevimiento irresponsable, afirmar, que Proniño no tiene discurso propio incluso dentro del horizonte erradicacionista.** Una posible contribución práctico-teórica podría ser dedicar esfuerzos a elevar el nivel de análisis sobre un fenómeno que nos tiene descolocados a nivel mundial en cuanto, muy en particular, a la relación educación trabajo y a los aspectos culturales que le subyacen.

8. **Sería necesario que Proniño, más allá del legítimo interés empresarial, se concibiera como una instancia de educación y factor de transformación cultural** del mundo adulto en relación a las representaciones hegemónicas sobre las nuevas generaciones, incluida la de millones de NNATs en nuestra Región. Ello implica demarcarse del lenguaje discriminador utilizado por algunos organismos internacionales incluso 21 años luego de aprobada la Convención sobre los derechos del Niño, pasar en revisión lemas como “Contra el trabajo infantil” y buscar más bien un lenguaje propositivo, respetuoso. Revisar el lenguaje no es apenas una cuestión de limpieza semántica, sino de cambio de mentalidad.

9. **Los NNAT’s del mundo se merecen una disculpa pública.** Sin hacer de ello una cuestión ritual o meramente banal, los NNAT’s del mundo merecen que la sociedad adulta y muy en particular las instituciones, los organismos que desde años y con la intención de combatir lo que no es tolerable a la dignidad de ningún ser humano, pida públicamente perdón por la forma y el lenguaje estigmatizante y discriminador con el que se les viene calificando de forma igualmente abierta, pública y utilizando los grandes medios que ponen al servicio de sus pretendidas acciones de protección de la infancia trabajadora. Perdón que deberá concretarse en la eliminación de todo lenguaje que reproduzca el abuso de poder y que haga ostentación del cinismo que acompaña su efecto discriminador y humillante.

Quisiéramos tomarnos la licencia de concluir con un texto de inspiración judeo-cristiana:

"Les arrancaré el corazón de piedra y les pondré un corazón de carne", Ezequiel 36/37 para que se hagan verdad aquellas otras: "De estas piedras sacaremos hijos de Abrahán."

Muchas gracias

Alejandro Cussiánovich V
Bogotá 3 de Noviembre 2010

Pregunta del público: *Tú has repetidas veces dicho que la Marcha Global ha puesto niños contra niños, pero no has dado prueba alguna que avale dicha afirmación. ¿Podrías aportar alguna prueba?*

AC. Gracias por la pregunta. Daré tres ejemplos concretos. Cuando la Marcha Global llegó a Lima y fue a visitar el Mercado de Fruta en Yerbateros en el que trabaja un buen número de adolescentes organizados, los carteles que llevaban en sus manos los manifestantes, en su mayoría miembros de ONGs, referían a la erradicación, a la eliminación del trabajo de los niños y adolescentes. Al ingresar al mercado, se dieron con la sorpresa de encontrar una gran pancarta sostenida por los chicos trabajadores del mercado en que se leía algo así como: "Los NNATs del Mercado estamos orgullosos y alegres de nuestro trabajo. Sí al trabajo digno, no, a la explotación". Aquí no corrió sangre, era contraponer dos formas de ver el problema, una desde los propios actores y otra, desde adultos y algunos menores que nada tienen que ver como experiencia personal con el mundo de la infancia trabajadora. Otro hecho, es cuando cerca al Congreso de la República, en la Av. Abancay, marchaban niños de escuelas con carteles contra el trabajo infantil y voceando consignas afines. NNATs del movimiento se acercaron a preguntarles si habían alguna vez trabajado y por qué lanzaban esas consignas contra ellos, los que sí trabajaban. Dos reacciones sintomáticas emergieron, maestras que se precipitaron a arrancar de manos de sus alumnos los volantes que entregaban los NNATs y la respuesta de los niños diciendo, no sabemos, pero nos han dicho que hoy vengamos para salir en una marcha y nos han dado estos carteles. Pero dejemos Lima y vayamos a Ginebra. En junio de 1998 se proclamaba solemnemente el Convenio 182. En la marcha y en el acto central, cantidad de niños con consignas similares a las ya descritas en Lima. Cuando, Patricia Cruzado, delegada de los NNATs de A. Latina con otros NNATs se acercaron a preguntar si ellos, los niños ginebrinos habían trabajado y sufrido para levantar así su voz, la respuesta fue exactamente la misma que la de los niños en la Av. Abancay en Lima. Entonces, poner niños contra niños, es en primer lugar una cuestión simbólica, es decir son acciones formalmente pacíficas pero de una carga de violencia simbólica, cultural muy grave. No era un llamado a la reflexión, sino a la condena, a la abolición o a sus eufemismos, erradicación, eliminación, etc. Es esto lo que permite afirmar que la marcha global ha sido confusa, pues no aparecía la idea de combatir la explotación del tra-

bajo de los niños y toda otra forma de explotación, lo que sí habría sido conforme a lo que la Convención señala en su artículo 32 de forma inequívoca. Esta confusión sí puede tener efectos perversos en el imaginario y subjetividad social de las nuevas generaciones, a nuestro entender.

EDUCACIÓN Y TRABAJO:
Un encuentro de experiencias y saberes colectivos

Andrea Bernal, Yenni Basto, Alejandra Sarmiento, Sandra Rincón

"Enseñen a los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el porqué de lo que se les mande hacer se acostumbren a obedecer a la razón, no a la autoridad como los limitados, no a la costumbre como los estúpidos."
(*Simón Rodríguez)*

El presente artículo tiene como finalidad, trazar una serie de planteamientos que contribuyen a resaltar la relación que ha existido en el ámbito pedagógico, entre educación y trabajo, para lo cual se expondrá en primera medida, la importancia de reconocer el aprendizaje como un eje articulador en todas las vivencias que condicionan al ser humano; posteriormente se ahondará en la multiplicidad de escenarios educativos –formal, no formal e informal-, para de esta manera visualizar el abanico de posibilidades de aprendizaje en el que estamos inmersos, y por supuesto del que también hacen parte los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NAT's); tomando como referencia lo anterior, se planteará finalmente un ideal de escuela que le apueste hacia la reflexión del contexto de trabajo de los NAT's, esto basado en los aportes y contribuciones de varios pedagogos, cuyos pensamientos se enmarcaron bajo una perspectiva de lucha social y política.

Una aproximación a la capacidad desarrollada por el ser humano para enfrentar el problema abstracto de vivir en el mundo, da cuenta que ésta es sin duda una aptitud cognoscente que se da a partir de relaciones de doble vía; con el medio y con otros sujetos, lo que permite al hombre, generar procesos individuales y colectivos que conllevan a la transformación de las diversas realidades. En este sentido, el sujeto logra establecer imágenes análogas con relación a las diversas posibilidades que ofrece el medio, en otras palabras: *"según la conciencia natural, el conocimiento consiste en forjar "una imagen" del objeto y la verdad del conocimiento es la concordancia de esta "imagen" con el objeto"*[1]. Es por esto, que el sujeto construye sus aprendizajes a través de múltiples experiencias en diferentes escenarios.

Sin embargo, a lo largo de la historia se ha validado la escuela como única entidad generadora de conocimiento, desconociendo la existencia de un sin número de contextos donde los sujetos agencian otro tipo de aprendizajes. Al respecto, el pedagogo Celestin Freinet pone en discusión la limitación de dichos aprendizajes, por ello no concibe la escuela separada de la vida, la escuela apartada de los escenarios sociales y políticos, escenarios que en gran medida la condicionan y la determinan. En este marco, se hace alusión a tres tipos de educación; Educación formal, no formal e informal.

1 HESSEN, Johannes. Teoría del Conocimiento Pág. 24

La primera, se refiere a la única institución educativa que se instaura como obligatoria y que se enmarca dentro de las exigencias del sistema, "se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos"[2]. De esta manera, dentro del sistema de educación formal se encuentran todas aquellas instituciones hegemónicas denominadas escuelas, que dadas sus especificidades curriculares buscan en muchos casos estandarizar y homogenizar tanto los contenidos como los sujetos, razón por la cual desconocen las distintas maneras de interactuar de los y las estudiantes con sus contextos, además se posiciona este tipo de educación como un escenario legítimo de construcción de conocimientos y de formación humana.

Siguiendo con los tipos de educación, la educación no formal: "Comprende todo proceso educativo organizado fuera del marco oficial, y permite generar aprendizajes a grupos de personas entre niños, niñas, adolescentes y adultos. La educación no formal surge para cubrir necesidades extraescolares que el sistema oficial no ofrece, convirtiéndose en un sistema incluyente y va encaminado a generar estrategias de desarrollo individual y colectivo"[3]. En esta educación también se ofrecen programas de formación laboral a través de: "la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria"[4]

Como tercer tipo de educación se encuentra la educación informal, entendida como: "un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente"[5]. Esta definición resulta muy interesante en el panorama de análisis que se pretende evidenciar en este documento, puesto que exalta de manera precisa y contundente la importancia de relacionar a los sujetos con el contexto inmediato dada las vastas oportunidades de aprendizaje que estos escenarios otorgan, reconociendo otras maneras de acercarse al conocimiento trasladándose fuera de los límites y estándares que se estipulan en los sistemas oficiales de educación.

Teniendo en cuenta que estos tres tipos de educación se encuentran inmersos en la vida de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, es imperante que se faciliten y promuevan escenarios que articulen sus experiencias y vivencias con las distintas formas de interacción, ya que gracias a esto, se generan oportunidades para la construcción de conocimientos.

Desde lo anteriormente descrito, se invita a que la escuela involucre las experiencias de los niños y niñas en

2 Artículo 10 Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Ley General de Educación República de Colombia

3 RINCÓN Sandra, SARMIENTO Alejandra, Escenarios Educativos Alternativos, Mayo 2009.

4 Artículo 37 Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Ley General de Educación República de Colombia

5 COOMBS y AHMED Citados por: VÁZQUEZ, Gonzalo. La educación no formal y otros conceptos próximos. Pág. 12

todas las labores escolares que en esta institución se llevan a cabo, para tal cometido se puede hablar desde los presupuestos de Celestin Freinet, de una pedagogía unitaria y dinámica que permita relacionar al niño con la vida, con su medio social y con los problemas que enfrenta, tanto personales como de su entorno, para lo cual se establece que la escuela debe dar la continuación de la vida familiar y de la comunidad en la que interactúa, atribuyéndole al maestro la labor de hacerla una escuela viva y asertiva con las realidades de los niños y niñas.
Es así como surge de su práctica, la llamada pedagogía de contexto, en la cual el autor da continuidad a la vida social y familiar de los niños y niñas dentro de la escuela, garantizando que los contenidos conceptuales adquiridos en las dinámicas escolares tengan la incidencia en la cotidianidad de sus estudiantes, logrando conectar la escuela con las situaciones habituales; "*Vamos a buscar de nuevo la vida y ese encuentro será el acontecimiento decisivo de nuestra pedagogía. Los primeros contactos serán no de formalismo y de miedo, sino de natural camaradería*"[6]

En ese ambiente de camaradería propuesto por Freinet es fundamental el respeto por las particularidades de cada niño y niña, de tal manera que los procesos de aprendizajes se den por iniciativa y no por obligación. Resaltando que cada estudiante y cada maestro tiene algo que decir frente a un determinado tema de discusión.

Otra de las motivaciones de Freinet que permiten establecer la relación que existe entre educación y trabajo, es la convicción de él por el trabajo pedagógico en comunidades proletarias y desfavorecidas, comunidades en las cuales el trabajo es el eje articulador para el sustento y subsistencia de sus integrantes, de tal manera que la escuela no puede desconocer estas realidades y alejarse de las actividades que los niños y niñas realizan dentro de sus comunidades.

Frente a la relación que establece el autor entre educación y trabajo, se hace necesario pensar y construir una escuela que reconozca las condiciones de vida de sus estudiantes y tienda esfuerzos que permitan tejer una red de relaciones entre las actividades cotidianas de los niños y niñas y el derecho que tienen de acceder a los sistemas educativos, que deben estar acordes a las necesidades y expectativas de las comunidades. Escuelas que partan de los contextos mismos y que no se encuentren alejadas de las realidades, permitiendo el desarrollo libre de la personalidad, partiendo de sus particularidades y no imponiendo un mismo estereotipo de persona que se quiera formar.

Siguiendo con el recorrido de premisas de pedagogos que contribuyen a interpretar la relación educación y trabajo, se presenta al Maestro Simón Rodríguez, Venezolano de nacimiento, cuyo pilar fundamental de su accionar es la calidad en la educación tanto para su país natal como para el resto del continente Latinoamericano. Una educación de calidad que permita el desarrollo personal de los sujetos, con capacidad de comprender y analizar las condiciones de la sociedad en la cual viven, teniendo en cuenta el

6 CELESTIN, Freinet: Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. Ed. Siglo XXI, 1999. Pág. 43

contexto comunitario, proyectándolo bajo principios de igualdad, libertad y equidad. Por tanto, la educación debe permitir el desarrollo y disfrute de las habilidades y talentos de las personas, contribuyendo a su desenvolvimiento social y productivo en las comunidades en las cuales interactúan.

Rodríguez en su apuesta educativa establece que a los sujetos se les debe enseñar a desarrollarse como personas y a preocuparse por el bienestar colectivo y el entorno social. Personas capaces de enfrentarse a las exigencias del mundo a través de sus habilidades y destrezas, para lo cual es fundamental que la educación enseñe a trabajar y a valorar dicha actividad. El autor establece tres bases primordiales para una educación de calidad:

- **Educación para formar personas y auténticos ciudadanos.**

  Dentro de esta premisa, es importante resaltar la convicción del autor frente al fin de la educación como lo es la formación de ciudadanos y por ende el derecho que se tiene de acceder a esta. La formación de ciudadanos bajo principios de solidaridad en los cuales se tejan maneras acordes de vivir y convivir. El autor puntualiza el imperante de derrotar la pobreza y profundizar la democracia como procesos simultáneos para la formación de verdaderos ciudadanos. Ciudadanos responsables, respetuosos, que respondan a los intereses de la mayoría garantizando la construcción de democracia.

- **Educación que enseñe a aprender**

  Para el autor enseñar no es transmitir una determinada cantidad de información, es provocar e incentivar la motivación de aprender. Permitir desarrollar las acciones en que los y las estudiantes analicen y comprendan la información que necesiten. Formarlos y formarlas para que tengan la capacidad de buscar, comprender y analizar la información requerida por ellos y ellas, para lo cual necesitan de herramientas básicas como la lectura, la escritura, la expresión oral, la observación, el cálculo, entre otras.

- **Educación que enseñe a trabajar y a valorar el trabajo y al trabajador**

  Se fundamenta en la articulación de la enseñanza de actividades agrícolas y laborales con la instrucción académica propia de la escuela, por medio de la creación de las escuelas - talleres, en las cuales es fundamental la unión de la escuela y el trabajo. Es aquí donde cobra relevancia el rol del trabajador, su función en la sociedad y su responsabilidad como agente de cambio.

Evidentemente los aportes que Simón Rodríguez plantea, son factores importantes que le apuestan a una formación de sujetos productivos y asertivos para las comunidades, ya que se puntualiza en la necesidad de la formación intelectual, social y productiva, lo que permite inferir una construcción de sociedad más justa y armoniosa.

En este recorrido por diferentes pensamientos y apuestas pedagógicas que resaltan la importancia de la relación entre el trabajo y educación, se remite

a los postulados y aportes de Antón Semionovich Makarenko, pedagogo Ucraniano, con una marcada formación y militancia comunista, lo que lo llevo a conformar un grupo revolucionario y educativo que buscaba transformar la sociedad, basado en la libertad y la democracia como principios vitales para tal fin. Debido a su militancia comunista, Makarenko comprende la educación bajo los postulados emanados de la propuesta socio-política del Marxismo Leninismo, la cual busca emancipar a las masas oprimidas por la explotación capitalista, a través del desarrollo de las habilidades físicas, mentales y espirituales de los sujetos. Para lograr este cometido, el autor propone un modelo educativo que vincule la vida del trabajo con la vida escolar, permitiendo que se incorporen principios conceptuales a las actividades labores, garantizando que el trabajo sea un acto consciente, libre de cualquier tipo de explotación y división entre la formación intelectual y la formación laboral.

Makarenko concibe la escuela como una colectividad, por tanto, es fundamental que se tenga en cuenta la experiencia de vida de los niños y niñas, la escuela no debe alejarse sus contextos sociales y políticos. Donde las experiencias de vida cobran sentido y son compartidas en el grupo, ya que siguiendo los lineamientos comunistas es fundamental garantizar el bienestar colectivo por encima de las particularidades e individualidades.

De esta manera, y concordado con la corriente marxista para la cual el trabajo es un componente básico de la sociedad, Makarenko inicia la creación de sus Colonias de Trabajo, la cuales deben garantizar la formación y el sostenimiento de sus integrantes. Es importante en este punto, resaltar que para Makarenko el trabajo es una actividad que fomenta el caudal de las colonias y por tanto la educación debe fomentar el hábito por encontrar un trabajo acorde a los gustos y expectativas de las personas, además que sea un trabajo útil y que tenga una necesidad social por cumplir.

La propuesta de Makarenko, representa una alternativa con un fuerte elemento político e ideológico que busca garantizar el bienestar colectivo apostándole a la emancipación de las personas, y exalta principios como la solidaridad y la libertad, a través del trabajo como componente básico de la sociedad y el sostenimiento de las personas, quienes por medio de sus actividades laborales se forman social, política y productivamente.

Para continuar con las propuestas y contribuciones de grandes pedagogos, nos referiremos a Georg Kerschensteiner, educador alemán, que con su proyecto pedagógico, Escuela del Trabajo, rescata el aprendizaje que se adquiere mediante la experiencia laboral, en tanto considera el trabajo como vía que asocia el hombre a la comunidad, ya que contribuye en la consolidación de las relaciones sociales, además brinda herramientas para que los sujetos se desenvuelvan en su vida cotidiana. En este sentido, se reclama que toda acción educativa debe partir de los conocimientos previos y las experiencias de los niños y niñas, para que su formación escolar sea un reflejo de su quehacer en la sociedad. Ahora bien, presentadas las contribuciones pedagógicas de estos cuatro

autores, se logra dilucidar que sus pensamientos tienen en común, el orientar las acciones educativas desde y para el trabajo que desempeñan los niños y niñas en sus contextos, así como sus vivencias cotidianas, sus particularidades y necesidades que se convierten en ejes articuladores de una propuesta encaminada a una educación contextualizada, asertiva, abierta, de calidad y que garantice la permanecía y el impacto social y político en los sujetos que aceden a ella.

En este sentido, el rol docente debe trascender los límites de la escuela formal y enmarcarse en escenarios alternativos donde se generen espacios de diálogo de saberes, que posibiliten el reconocimiento de las características propias de cada sujeto, validando sus aportes, experiencias y conocimientos, pues en muchos casos, es la misma escuela la que con sus acciones invisibiliza, ataca y excluye la condición de los niños y niñas trabajadores.

Bajo este panorama, se deja a la luz una serie de reflexiones que ponen en discusión cómo "*la práctica educativa nació al interior de los procesos productivos y culturales de los pueblos. Históricamente no se puede pensar "educación", sino al interior de esos procesos*"[7]; pues las propuestas pedagógicas presentadas en este documento, le apuntan a que sean los procesos culturales y cotidianos la base de planteamientos educativos. Por tanto, acá la educación no se limita a las prácticas educativas propias de la escuela, pues se debe reconocer que estamos inmersos en un mundo que ofrece multiplicidad de experiencias, un mundo que debe ser analizado, criticado, deconstruido y transformado, y por ende, un mundo abierto a la construcción colectiva de saberes.

Universidad Pedagógica de Bogotá

BIBLIOGRAFÍA

FREINET, Celestin. Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. Ed. Siglo XXI

MORSOLIN, Cristiano. El trabajo de Crecer. Diferentes miradas sobre trabajo infantil, explotación, derechos y ciudadanía desde los movimientos sociales en Colombia. Ántropos Ltda. Bogotá.

HESSEN, Johannes. Teoría del Conocimiento

WEB GRAFÍA

www.robertexto.com/archivo15/makarenko_vida.htm [8]

www.educar.org/articulos/Freinet.asp [9]

http://www.monografias.com/trabajos38/simon-rodriguez/simon-rodriguez2.shtml

7 MORSOLÍN, Cristiano. EL TRABAJO DE CRECER, Diferentes miradas sobre trabajo infantil, explotación, derechos y ciudadanía desde los movimientos sociales en Colombia. Ántropos Ltda. Bogotá, Octubre de 2008. Pág. 19

8 Consultado el día 13 de enero de 2011 a las 22:13

9 Consultado el día 12 de enero de 2011 a las 9:45

SECCIÓN MONOGRÁFICA

LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES PROTAGONISTAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INTEGRAL DE CALIDAD Y CALIDEZ.

Lucila Cerna

La realidad educativa del país es preocupante, si bien se ha llegado a una amplia cobertura, no todos concluyen sus estudios; sigue adoleciendo de integralidad, equidad y exclusión, se sigue fomentando una educación bancaria, memorística y vertical, por lo tanto, no es efectiva ni eficaz en términos de calidad. La educación en términos de escolaridad ya no se considera un derecho sino un servicio al que se accede si es que cuentan con los recursos económicos necesarios, acentuando la desigualdad enmarcada en nuestro país desde épocas coloniales esto sumado a la crisis económica, social, política y de valores.

El sistema educativo es incoherente entre lo que oferta y lo que la demanda requiere, beneficiando e incrementado el desempleo, la pobreza, los conflictos sociales, situación que afecta a los niños, niñas y adolescentes vulnerando sus derechos fundamentales como los de educación y salud; asimismo es inadecuado para los niños que trabajan actuando de espaldas a su realidad. Esto ocasiona la existencia de miles de niños, niñas y adolescentes que se encuentran conformando pandillas dedicadas a la delincuencia**,** el robo, las drogas, etc.

Otra consecuencia es la deserción escolar, este problema fue reflexionado por los mismos niños que integran el MANTHOC y, son ellos quienes proponen una escuela diferente en la que los dos pilares fundamentales (Educación y Trabajo) para el desarrollo de la humanidad tengan compatibilidad y se articulen, que les dé la oportunidad a partir de su educación mejorar sus condiciones de trabajo al conocer nuevas estrategias de competencias productivas, relaciones sociales, laborales; mejorando también de esta manera sus condiciones de vida.

El MANTHOC como parte de la sociedad civil comprometida con los intereses, necesidades y problemas de los sectores menos favorecidos en general y de los niños y adolescentes trabajadores en particular, asume el reto de poner en marcha una propuesta de escuela alternativa para Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NNATs), que busca articular las dimensiones de educación y trabajo. Esta experiencia se inicia en 1986 en Lima, nueve años después (1995) se amplía a Cajamarca. La preocupación se centra en la experiencia laboral, respondiendo a las necesidades de los NNATs que provienen de familias con problemas y prácticas vinculadas al trabajo informal, procedentes de sectores populares con márgenes de pobreza y pobreza extrema, con falta de oportunidades por causa de las desigualdades e iniquidades históricamente existentes.

Se requiere una educación de calidad que ofrezca y desarrolle en todos los niños, actitudes y valores articulados e integrados a sus necesidades e intereses que además de brindarles conocimientos los preparen para la

vida, por lo que el MANTHOC cada año va ***consolidando una Propuesta Pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores, que se sustenta en los conceptos de Educación, Trabajo y Escuela Productiva.***

Esta propuesta está enmarcada en el diseño curricular, dentro de las políticas educativas por lo tanto se inserta en el Proyecto Educativo Nacional, contribuyendo a mejorar la calidad educativa del país desde esta experiencia.

En la práctica se ha ido enriqueciendo con el aporte de estudios y corrientes[1] que se han venido desarrollando y que fueron mejorando en la perspectiva de una tesis cohesiva y convincente y sirven de estímulo para la creación de programas o experiencias educativas innovadoras.

Pero lo fundamental de la Propuesta Pedagógica es que se sustenta en el Pensamiento y Patrimonio Pedagógico Cultural del MANTHOC por lo que me atrevo a mencionar que no inicia de las corrientes pedagógicas de las últimas décadas sino de un análisis del proceso educativo nacional desde los excluidos y marginados por su condición de contribuir a la economía familiar en su categoría de trabajadores, por lo que se apuesta en una pedagogía de escuela productiva con un paradigma crítico donde el trabajo y la educación están integrados, buscando formar al estudiante con mente dinámica, creativa y con nociones productivas basadas en una economía solidaria, proponiendo una educación progresista, liberadora y crítica, formando ciudadanos capaces de dar propuestas y alternativas de solución para transformar su realidad, siendo proactivos, emprendedores en una práctica constante de valores.

A.-PRINCIPIOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA:

En el trabajo pedagógico cotidiano de las escuelas del MANTHOC se ha ido definiendo los principios que caracteriza el trabajo y que orientan y guían el quehacer educativo que se constituyen en políticas educativas para nuestras escuelas, estos son las siguientes:

1.- Pedagogía de la ternura: generalmente las escuelas están reproduciendo las estructuras de dominación e injusticia en la que está inmersa, convirtiéndose en un elemento más de marginación para los menos favorecidos, los niños aprenden actuar por temor y no por convicción, aprenden a mentir a practicar el doble discurso; por lo que en las escuelas del MANTHOC se promueve otro tipo de relaciones de los colaboradores docentes con los estudiantes y todos los agentes educativos, promoviendo relaciones democráticas, participativas, en la que se reconoce revalorar el afecto y la ternura para formar humanos que practiquen el respeto, se valoren, digan lo que piensan sin miedos ni temores, fomentando un clima de amistad, dándoles seguridad y confianza,

1 Como la corriente constructivista que la experiencia pedagógica del MANTHOC lo asume, es importante mencionar que este paradigma se nutre de elementos teóricos del pensamiento psicológico evolutivo de Piaget, de la psicología culturista de Vigostsky así como la teoría de la asimilación de Ausubel, John Dewey, Jerome Brune.

logrando cambiar actitudes agresivas que han ido asumiendo por convivir dentro de ella, el colaborador docente propicia condiciones adecuadas para la fácil adquisición de aprendizajes y de autodisciplina basada en la ternura, respetando los saberes que traen los estudiantes, permitiéndoles reconocer sus limitaciones para superarlas y triunfar en la vida.

2.- Interculturalidad: El Perú es un país pluricultural y multiétnico las familias por diferentes razones van migrando de una ciudad a otra portando culturas específicas y diferentes entre sí, los niños de estas familia se encuentran en las escuelas y las del MANTHOC no están fuera de este contexto, por lo que se fortalece su identidad y promueve la convivencia armónica, aprendiendo a aceptarse, reconociéndose, valorándose para no perder su identidad, aceptando y comprendiendo la heterogeneidad cultural y valorando que es allí donde radica la riqueza y la posibilidad de desarrollo y progreso para la humanidad.

3.- Promover una atención integral desde y para los NNATs; el MANTHOC es consciente que los estudiantes junto con sus familias tienen una serie de necesidades y demandas que requieren ser resueltas o atendidas para que su inserción escolar sea realmente efectiva, para esto, se tiene que dar las condiciones básicas necesarias a través de una atención integral y personalizada, constituyéndose el área de soportes pedagógicos, donde se brinda atención en salud física, sensorial, nutricional, psicológica y socio familiar.

4.- Pedagogía histórico crítico: Se toma como principio a este modelo educativo, pues tiene mucha y estrecha relación con el trabajo que se realiza en las instituciones educativas del MANTHOC, donde el estudiante es actor principal y constructor de sus propios aprendizajes a partir de sus necesidades e intereses. Se busca que los aprendizajes no sean una simple asimilación pasiva de información, sino que el estudiante investigue, organice, interprete y reestructure la información facilitada articulándola con sus conocimientos previos y experiencias de una manera activa y dinámica. Por medio de ello podrá ir desarrollando y fortaleciendo sus capacidades, destrezas y actitudes que posee, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de aportar al cambio social.

5.- Educación inclusiva: Una educación inclusiva es aquella que hace posible el acceso de todos y todas a este derecho. Los niños de los sectores populares muestran un mayor índice de fracaso escolar debido a las causas comunes de problemas de conducta, problemas cognitivos específicos, documentación, falta de recursos económicos para la compra de útiles escolares, uniformes, movilidades etc. Lo que les imposibilita acceder a su derecho de recibir una educación de calidad. En las escuelas del MANTHOC se apuesta y aboga por una educación de calidad que consiste en garantizarles una for-

mación que les asegure desarrollar en todo sentido su vocación ciudadana como actor individual y colectivo.

6.- Protagonismo organizado: En las I.E. del MANTHOC se va generando espacios de participación donde los estudiantes fortalecen sus potencialidades de participación, expresando sus pensamientos, sentimientos sin temor, a opinar, decidir, respetar y lo fundamental a tomar conciencia de lo colectivo, dando sus propuestas y alternativas de solución ante las dificultades, inicialmente a nivel de grupo, luego en la escuela y posteriormente ir tomando conciencia y capacidad mística de participación como sujeto político, crítico, autocrítico y asumir con criterio propio sus responsabilidades de ciudadano.

7.-Escuela productiva: La educación básica sólo apunta a formar a los estudiantes para acceder a las universidades sin tener en cuenta lo que necesita el país, por ello el MANTHOC implementa escuelas productivas con visión emprendedora facilitándole para el empleo y la promoción de alternativas laborales, para lo cual se cuenta con talleres productivos que se constituyen en ejes fundamentales de aprendizajes y articuladores de las diferentes áreas curriculares.

En tal sentido se busca desarrollar la capacidad de organizarse para la producción, comercialización y manejo financiero de determinado proceso de producción en el marco de un trabajo digno desde la economía solidaria y el comercio justo.

B.-PROCESO PEDAGÓGICO:

Ligado a la práctica de estos principios tenemos la estructura del marco curricular que es la llamada a cumplir una función de articulación y orientación del quehacer educativo que se inicia en los talleres productivos, quienes son los ejes fundamentales de articulación, partiendo desde lo concreto, facilitando un aprendizaje integral e integrado, el colaborador docente parte de su propia experiencia utilizando estrategias con imaginación, iniciativa, capacidad crítica, dinamismo para poder ayudar a que los estudiantes construyan sus aprendizajes, sus conocimientos meta cognitivos, en los diferentes círculos. Un aspecto fundamental que se trabaja es la organización, que es el espacio donde los niños participan activamente, opinan, dan sus propuestas, alternativas de solución y lo más importante que le permite al estudiante participar activamente en sus procesos de aprendizaje.

a.- Los Talleres Productivos: constituyen los ejes articuladores a partir de los cuales se desarrollan todas las otras áreas curriculares. Cada taller propicia el desarrollo de habilidades, destrezas para ser emprendedores y competentes en el mundo laboral al cual deberán insertarse. Los talleres les permite organizarse para la producción, conociendo y resolviendo problemas relacionados con la valoración crítica del trabajo de niños y adolescentes, la planificación teniendo en cuenta la práctica de valores desde la higiene, la solidaridad y las nociones básicas de la gestión productiva, en el marco de una economía solidaria.

Una escuela productiva debe implementar varios talleres productivos para que el estudiante tenga mayor posibilidad de escoger la opción laboral de acuerdo a su vocación, habilidades y aptitudes, así también el colaborador docente tendrá mayores oportunidades para recrear sus estrategias y metodologías que le permitan un trabajo articulador y complementario. Por lo que se requiere del trabajo conjunto de los colaboradores docentes del taller y del círculo. Cada uno de ellos propicia el desarrollo de habilidades y destrezas y la producción de conocimientos necesarios para lograr los objetivos tanto de producción como la visualización de los puntos de articulación a partir de los saberes previos de los estudiantes.

b.- Círculos de estudios: Se promueve el trabajo en círculos de estudio frente a las diferentes necesidades de los estudiantes así como a sus estilos y ritmos de aprendizaje, para que tengan la oportunidad de adquirir aquellas capacidades y competencias que no lograron adquirir en el tiempo establecido, evitando así la repitencia y atraso escolar, generando un clima de interaprendizaje donde los compañeros de los grados superiores actúan como mediadores y facilitadores de los estudiantes del grado inferior, fomentando un aprendizaje integrador y humanista.

Cada círculo está constituido por dos grados consecutivos, a los que se les denomina: Básico, Intermedio y de Afianzamiento.

En el nivel básico asisten los estudiantes que deben iniciar o afianzar sus procesos de aprendizaje de lectoescritura y nociones básicas de matemática que corresponde a un primer y segundo grado. También deben adquirir habilidades sociales para la convivencia fraterna necesaria para crear un clima adecuado para el desarrollo de aprendizajes.

En el nivel intermedio se consolida los aprendizajes más específicos de segundo y tercer grado.

En el nivel de afianzamiento se desarrolla y consolida las competencias de los estudiantes de sexto grado, poniendo mayor interés en la capacidad de participación de estos en la vida social, política, cultural y económica de su comunidad para que continúen con su participación ciudadana en otros espacios que les toque vivir.

c.- La experiencia de organización: Estos espacios se desarrollan en las instituciones educativas del MANTHOC, constituyendo un elemento básico para que los estudiantes participen activamente de la experiencia educativa, lo que requiere de ciertos niveles de organización. Los estudiantes forman grupos de reflexión y acción permanente, aprendiendo a participar activa y creativamente, desarrollando su protagonismo.

Cada grupo es acompañado por colaboradores docentes distintos de los que acompañan en las aulas que les permita a los estudiantes opinar, participar, decidir de acuer-

do a las acciones que ellos establecen en sus planes de trabajo.

d.- Soportes Pedagógicos: es fundamental que los estudiantes tengan las condiciones de buena salud y estar bien en todo sentido para que puedan asimilar y desarrollar sus aprendizajes de manera eficaz y satisfactoria. En este sentido y con la finalidad de compensar el déficit en salud integral de los NNATs, dando las mismas oportunidades a todos, es que se crea el área de trabajo denominado Soportes Pedagógicos que brinda las condiciones necesarias para facilitar la construcción de sus aprendizajes significativos y enfatice en la calidad del proceso de enseñanza -aprendizaje .

Es así que las escuelas del MANTHOC se convierten en un espacio donde no sólo recibe el estudiante la parte académica sino también donde se desarrolla integralmente a través de una atención y promoción integral personalizada, constituyéndose la escuela en un factor de resiliencia para los niños.

Dentro de ésta área se atiende tres aspectos fundamentales:

1.- La salud física, sensorial y nutricional: se trabaja desde la sensibilización y prevención de enfermedades frecuentes, a través de diferentes campañas realizadas en convenios con instituciones públicas y privadas de la localidad. Lo prioritario es que cada estudiante se convierte en promotor de salud de sí mismo, de sus pares y familia.

   Desde el comedor se busca fomentar el consumo de alimentos nutritivos y evitar la comida chatarra, a través de talleres para los responsables de la preparación de alimentos nutritivos propios de la zona.

2.- La salud psicológica, afectiva y volitiva: es atendida a través de convenios con universidades nacionales y privadas, se busca contar en lo posible con especialistas en psicología para que puedan atender las necesidades afectivas y cognitivas en los estudiantes, que les ayude a fortalecer sus capacidades personales previniendo situaciones de riesgo.

3.- La salud socio familiar: a través del seguimiento y acompañamiento a las familias se promueve relaciones saludables dentro del hogar, dando mayor estabilidad al estudiante.

Para realizar este trabajo se necesita personas comprometidas con mucha sensibilidad humana, vocación de servicio, con apertura y disposición de tiempo para capacitarse, actualizarse, de tal manera que pueda dar lo mejor de sí, esencialmente una educación de calidad y calidez para lo cual tenemos constantemente jornadas pedagógicas que lo realizamos en horarios extracurriculares, encuentros de niños y adolescentes trabajadores y colaboradores docentes de las dos instituciones educativas para reflexionar sobre nuestro quehacer pedagógico, intercambiar experiencias con la finalidad de mejorar como personas y en nuestro quehacer educativo para ac-

tuar como coprotagonista de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El colaborador docente va contribuyendo a una nueva cultura de la infancia, donde se le considere como ciudadano con pleno ejercicio de sus derechos y deberes, donde todos niños y adultos puedan respetarse, fomentando las relaciones horizontales, fraternas, solidarias, de amistad y confianza.

Esta Propuesta Pedagógica quiere contribuir para refundar el pensamiento pedagógico de las escuelas públicas donde asisten masivamente los niños y adolescentes trabajadores y desde ellos mejorar la calidad educativa de la infancia en general teniendo en cuenta sus necesidades, perspectivas de la población estudiantil de cada lugar y zona; también se pone en consideración como experiencia innovadora y viable a las autoridades educativas, a la comunidad en general para ser aplicada teniendo en cuenta la diversidad y particularidad de cada niño, niña y adolescente para el logro de aprendizajes significativos que el estudiante pone en práctica para dar solución a problemas individuales y sociales.

TENDENCIAS EDUCATIVAS EN EL ACTUAL CONTEXTO SOCIO ECONÓMICO Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO, NIÑA Y ADOLESCENTE

Moisés A. Bazán Novoa

Dicen los alumnos, dirigiéndose a una hipotética profesora tradicional: "Nuestro primer encuentro con ustedes fue así: a través de los muchachos que no quieren". "Nosotros también notamos que con ellos resulta difícil dar clases. A veces tenemos ganas de sacarlos de allí. Pero si los perdemos, la escuela no es una escuela. Es como un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable".

Lorenzo Milani
Carta a una profesora
Alumnos de Barbiana

Introducción

Parece ser que la mayor preocupación de nuestro sistema educativo, radica en que quienes son en definitiva sus destinatarios finales, tengan que hacer el esfuerzo por amoldarse a la estructura y criterios establecidos, antes que desde la condición de un derecho, se brinde un servicio que responda a las necesidades e intereses que en este caso los estudiantes traen consigo. Este evidente contrasentido ha puesto en debate no una, sino muchas veces, cuáles debieran ser los fines y propósitos de la educación, pregunta que se acentúa más aún en épocas de rotundos cambios violentos.

Siendo así, han de haber quienes terminen expulsados del sistema educativo, pues no cumplir con ciertos "requisitos", será causal de desalojo, contraviniendo de este modo las razones de la práctica educativa, que en el fondo debiera ser la que se predispone a atender a todos los ciudadanos en formación con criterios de diversidad, calidad, equidad y pertinencia. De esto ya había reflexionado hace mucho Lorenzo Milani, de quien tomo la cita de inicio, y que desde mi punto de vista grafica claramente el centro del problema del quehacer educativo de nuestro tiempo: "Es como un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos".

Y es que de un lado la estructuración de sí misma y para sí misma, y del otro, la imposición de un modelo que colisiona sea con el mundo interior de los sujetos, tanto como con la cultura que hace parte de su vida, hará que el sistema educativo juegue un partido aparte, del que se espera ejecute. He ahí entonces un punto de quiebre entre lo que se oferta desde el sistema educativo, respecto de aquello que finalmente se espera.

Nuestro país no solo es un mosaico de diversidades, sino además de inequidades; y entre los que menos tienen, están ese grupo de niños, niñas y adolescentes que trabajan, que en su mayoría también estudian, pero que participan de una estructuración escolar

lejana de sus prácticas, tanto como de sus necesidades e intereses. Otra vez la preocupación puesta de cara al sistema, antes que fijando su atención en quienes debieran ser el centro de la práctica educativa.

Es con esa lupa que quisiera exponer a continuación, cómo las tendencias educativas favorecen o no los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso de esa interacción existente entre el sujeto que enseña y los sujetos que aprenden. Si bien será harto complicado todo intento de profundización a causa del tiempo y espacio, bien creo que la descripción nos permitirá aproximarnos a la esencia de un fenómeno que pone en tela de juicio la pertinencia de las dinámicas educativas de inicios del siglo veintiuno.

Y lo hago además en el marco de este Seminario, espacio en el que nos juntamos quienes tenemos el interés por discutir cómo conseguir que la práctica educativa tenga correspondencia entre lo que la demanda necesita, respecto de lo que se oferta, más aún tratándose de aquellos a quienes el sistema ha excluido.

I. Cuatro premisas para reflexionar

Quisiera empezar presentando cuatro premisas, que a saber podrían ayudarnos a reflexionar sobre el tema materia de esta exposición. Veamos sucintamente cada uno de ellas:

1. La concepción de educación

No cabe duda de que son muchas las entradas posibles para abordar las concepciones de educación; para el caso que nos ocupa, hemos asumido la que diseñara Walter Peñaloza Ramella, quien se refirió al respecto con la siguiente argumentación: *"La educación es un proceso de hominización, socialización y culturación. Por medio del proceso de hacerse hombre, la educación promueve el sano crecimiento corporal, el siquismo superior, el manejo del lenguaje, el equilibrio interior, la libertad y autonomía personal, la responsabilidad, el ímpetu inquisitivo, la captación de valores y la creatividad; a todo ello, se añade el proceso de socialización que mediante contacto real y afectivo genera convenientes relaciones sociales entre los niños y el grupo humano y entre los miembros adultos de este grupo"*. Siendo así, al hablar de educación no nos estamos refiriendo solo a las instituciones encargadas de organizar y desarrollar acciones educativas, sino más bien de la interacción humana toda, y que se asume comprometida con lo que una generación desea obtengan las que vienen después; lo dicho no se centra únicamente en las acciones cognitivas, sino que por el contrario cruzará todo el espectro que constituye la humanización.

Sin embargo es criticable la utilización que se hace de la acción educativa, a la que se instrumentaliza en función de los intereses a fines a los sistemas de consumo, haciéndoles difusa la pertenencia de sujetos concretos a una sociedad determinada, de la que él es (o debiera sentirse) ciudadano. Reducir la práctica educativa a tan solo la dimensión cognitiva y a veces memorista e instrumental,

es condenarla a un acto repetitivo y homogenizante, incapaz de ver en la diversidad una oportunidad para aprender.

2. Los fines de la educación

La alegoría descrita en *El mito de Prometeo*, bien puede servirnos para ilustrar cuáles son al fin de cuentas, los fines de la educación:

En la noche de los tiempos, no había en el universo más que dioses. Pero llegó el momento, marcado por el destino, de crear a las razas mortales. Así, Prometeo y Epimeteo recibieron el encargo divino de distribuir entre las distintas especies, las cualidades necesarias para la vida. Epimeteo, preocupado por la supervivencia de los animales, repartió entre estos todas las destrezas y habilidades. Mas, olvidándose de la especie humana, la dejó abandonada a sí misma. Hizo falta entonces la inteligencia y el valor de su hermano Prometeo, para que el hombre pudiese adquirir cualidades indispensables para vivir: gracias al fuego, que robó a los dioses, los seres humanos crearon la civilización. Y desde entonces, cada hombre recibe, en lugar de los instintos que no le fueron dados originalmente, los frutos de todo aquello que han ido inventando otros hombres antes que él.

En efecto, si los saberes acumulados por generaciones forman parte del acervo cultural, es obvio que éstos sean propiedad de toda la humanidad. Aunque claramente resulta criticable no es el conocimiento en sí mismo, sino cómo es que éste se transmite. Es decir, reducir la actividad educativa a consumir, antes que a producir conocimientos; lo primero acentúa la condición de dogma y doctrina del saber, colocado como si nada cambiara jamás. La educación es hija de su tiempo, por tanto no puede ni debe quedarse anquilosada al pasado, sino más bien recrearse en el aquí y el ahora. Lo dicho me permite afirmar que en definitiva los fines de la educación giran en función de qué es lo que la sociedad quiere de ella; es decir, la práctica educativa no es para sí misma, sino como respuesta oportuna de lo que toda una generación espera cumpla en el hoy, recuperando el pasado y proyectándose a su devenir.

3. La cultura en la educación

Cultura y educación son inseparables, no solo porque en la vida diaria tendemos a asociarlas, sino porque principalmente no existe una sin la otra. Y es que cultura responde a la creación humana, mientras que educación garantiza que esta cultura se transmita, se haga parte de las nuevas generaciones. Siendo así la cultura es la máxima expresión de la creatividad del ser humano, de la liberación de su potencial y de la lucha por la elevación de la dignidad. A través de la cultura, el hombre acumula información, tradiciones, experiencias, que le van a servir de base para su actividad creadora. La cultura como labor creativa incluye los resultados objetivados de la actividad creadora y las fuerzas y capacidades subjetivas del hombre.

Por ello, todo acto educativo debe tener en la cultura su acervo, su banco de saberes que le sirven para preparar a los estudiantes sobre la acumulación del hombre, a la vez que lo invita a ser también creador de nuevos saberes.

Cuando el quehacer educativo pone de soslayo a la cultura local, hace que educar se convierta en un acto impositivo, colonizador y transgresor, en la medida que pone el peso en aquellos conocimientos sistematizados y organizados curricularmente, dejando fuera de la balanza aquellos saberes que forman parte del día a día, de lo acumulado por las prácticas humanas y que aunque pasibles de depuración, constituyen un cúmulo de conocimientos integrados en aquello que los educadores llamamos currículo oculto.

4. El perfil esperado de los estudiantes

En suma, el quehacer educativo apunta (o quizá debiera hacerlo) a alcanzar un perfil de estudiante que se espera al final de un proceso largo e intencionado; ello supone que su diseño y metodología gire en rededor de apuntalar lo que haga falta, de cara a conseguir que los niños, niñas y adolescentes logren desarrollar sus capacidades innatas, convirtiéndolas en habilidades y destrezas que le permitan desempeñarse sea a nivel cognitivo, como socio afectivo y actitudinal. Acá calzaría la siguiente pregunta: ¿existe un perfil esperado de los estudiantes de educación básica regular y básica alternativa en nuestro medio? Yo creo que sí; lo que no tengo claro, es si este perfil se construye con los niños, niñas y adolescentes, o sólo se le invita formar parte pero éstos no se enteran. Pienso que este es un punto que en mi opinión debiera revisarse un poco más.

No obstante a modo de ensayo presentamos algunos aspectos relacionados con este perfil, que a consenso de quienes estamos vinculados a la práctica educativa, debieran alcanzar los estudiantes luego de 13 años de socialización con su medio y escolaridad:

- Sano crecimiento corporal
- Siquismo superior
- Manejo del lenguaje
- Equilibrio interior
- Libertad y autonomía personal
- Responsabilidad
- Ímpetu inquisitivo
- Captación de valores
- Creatividad
- Socialización real y afectiva

Hasta acá todo bien. Sin embargo añado una cuestión más: ¿estamos haciendo todo lo necesario para lograr ese perfil? Sin ánimos fatalistas, tal como veremos en la última parte de esta exposición, hay algunas deudas que la práctica educativa tiene que saldar frente a los estudiantes, en la medida que ocasiona dispersión y limitada pertinencia entre lo que se brinda respecto de lo que se espera recibir.

II. Tendencias Educativas en el actual contexto socio económico

El siglo pasado fueron varias las tendencias educativas que se pu-

sieron a prueba, todas como es lógico obedecían a una determinada manera de interpretar y asumir la realidad. Por ello cuando me piden hablar de tendencias en el marco del actual contexto socio económico, me resulta claramente complicado, pues ninguna de éstas es nueva; por el contrario, todas han sobrevivido a las épocas, independientemente de su pertinencia o no.

Debemos decir asimismo que ha sido en su devenir evolutivo, histórico y concreto, que la pedagogía se habrá visto influenciada por condiciones económicas, políticas, culturales y sociales, las cuales han intervenido, con mayor o menor fuerza, en el desarrollo del nuevo conocimiento pedagógico; es decir, será con el surgimiento y aplicación de procedimientos dirigidos a favorecer el acto de apropiación de la información requerida para enfrentar situaciones cambiantes de su entorno material y social, que como consecuencia se abonó a favor de sus propios intereses y en correspondencia benefició así a los demás, generando mayor cúmulo de saberes. Este párrafo nos permite ver cómo actúan en general las tendencias educativas, aunque nos resta la posibilidad de verlas en su estado más particular.

Por ello en términos didácticos he segmentado este acápite a fin de exponer tres de las casi doce que se han ido aplicando, y que desde mi punto de vista, son las más recurrentes sea por su existencia, como de su propuesta a nivel teórico y práctico. Por lo demás, centraré la presentación de cada una de ellas desde la óptica curricular, instrumento que al final de cuentas concretiza las intencionalidades del quehacer educativo, independientemente de la tendencia que la sustenta.

1. Educación conductista

Desde el punto de vista curricular, la educación conductista opera por objetivos, y es el que a lo largo de la historia más de ha empleado. Su énfasis está centrado en la búsqueda de que los estudiantes alcancen determinados objetivos, a través de diversas estrategias planteadas para un tiempo previamente establecido. Este modelo da cuenta de la educación conductual, pues se formula por una intencionalidad construida por un verbo en infinitivo y una preposición de finalidad. Lo que más se destaca de ello, es la famosa taxonomía de Bloon, quien postuló una estructura de los objetivos que se iniciaban con los generales y culminaban con operacionales.

Algunas de sus características son:

- Su acento está puesto en el sujeto que enseña.
- Se centra en el logro de objetivos conductuales.
- Sus contenidos apuntan al saber objetivo.
- Busca desarrollar saberes concretos a través de áreas o asignaturas.
- Emplea por lo general un solo texto por área o una enciclopedia.

- Evalúa el logro de objetivos conductuales.

Sin ánimos de generar controversias, considero que pese a los intentos por cambiar las propuestas educativas, en el fondo se sigue actuando conductualmente. Y esto es fácilmente explicable, en la medida que la costumbre se hace ley. En efecto, hemos sido muchos los que hemos empezado y terminado nuestra formación básica (incluso superior) bajo este modelo, con lo cual imaginar un cambio de paradigma requerirá de toda una generación, empezando lógicamente desde hoy mismo.

No quiero con esto satanizar a la educación conductista, pero es obvio que no ha logrado cubrir varios de los vacíos que suponen enseñar y aprender; de ahí la necesidad de revisar sus apuestas a la luz de lo que hace falta a fin de alcanzar una educación pertinente. Nos queda claro que el uso y abuso hace que se degeneren los postulados que dan vida a una tendencia educativa como la descrita.

2. Pedagogía del conocimiento

En este segundo caso, el currículo empleado es el denominado por competencias; sus propulsores devienen de la *Pedagogía del Conocimiento*, que son los que darán vida más adelante al *Constructivismo*, que como sabemos, es más bien un enfoque psicopedagógico, cuyo énfasis estará puesto en la interioridad de los sujetos que aprenden. El constructivismo afirma que lo que importa es considerar la *subjetividad del sujeto*, reconociendo que él es quien finalmente construye su propio conocimiento o aprendizaje.

Este currículo se formula con competencias, que no son otra cosa que las condiciones que permiten que las habilidades, las actitudes y las destrezas se desarrollen, para lo cual se ofrecen disposiciones que posibilitan aprender con sentido. En el caso nuestro, el constructivismo tuvo mucho impulso en la última década del siglo pasado y si bien el Diseño Curricular Nacional – DCN tiene en esencia su estructuración basado en este enfoque, en la práctica más allá de los rótulos o formas de construir los objetivos, lo que se ha hecho es una sumatoria que combina a ratos forzando, los criterios de la educación conductista.

En el enfoque de los constructivistas, el aprendizaje se reduce al desarrollo interno de nuevos conocimientos. La construcción de los nuevos conocimientos (aprendizajes) solamente se hacen posibles, si éstos se relacionan con la estructura de conocimientos previos con los que ya cuenta el estudiante. En términos concretos, es como poner un ladrillo después de otro, siguiendo una determinada dirección.

Algunas de sus características son estas:

- Su acento está puesto en el sujeto que aprende.
- Se centra en el desarrollo de estructuras cognitivas.

- Sus contenidos suman el saber objetivo y el desarrollo de estructuras cognitivas.
- Busca desarrollar estructuras cognitivas.
- Emplea diversos materiales para el aprendizaje.
- La evaluación es de competencias.

3. Pedagogía histórico – crítica

Para la pedagogía histórico – crítica o también llamada histórico – cultural, el currículo que se emplea es el Histórico Crítico, que postula que el estudiante debe ser visto como un sujeto individual – social, pero en permanente proceso de emancipación. Esta idea es lanzada por la *Pedagogía Histórico Crítica, que a*firma que no se trata de enfatizar la *interioridad* del sujeto desde sus estructuras internas o su "mente no escolarizada", dejando de lado su exterioridad; tampoco quedarse solo en reconocer solo la *exterioridad* del sujeto. Se trata en suma de que el trabajo curricular deba considerar dialécticamente su interioridad – exterioridad. De este modo el sujeto deberá ser formado en saberes técnicos, sociales y emancipatorios, para posibilitar su desarrollo integralmente, es decir a nivel interno y externo.

No se trata entonces de polarizarse en la sociedad (sujeto social) o en el individuo (sujeto individual), sino que entre los saberes sociales y los saberes individuales, se dé un nexo inseparable. De allí se desprende, que entre el maestro con su enseñanza de la cultura social y las capacidades internas de los individuos, no puede existir sino una relación complementaria. De un lado La Natural (individual) y de la Cultural (social), que son factores *sine qua non* de cualquier acto educativo. Tampoco el desarrollo de los sujetos puede verse unilateralmente en la dimensión cognitiva.

En la Pedagogía Histórico – Crítica, toda propuesta curricular debe contemplar 4 aspectos interrelacionados:

a) Desarrollo de estructuras cognitivas.
b) Desarrollo de estructuras afectivo – valorativas.
c) Desarrollo de estructuras volitivas.
d) Desarrollo de la dimensión somática de los sujetos.

Asimismo los estudiantes – docentes – comunidad, serán asumidos como sujetos de toda la práctica educativa. Ellos son finalmente quienes deciden sobre el proceso formativo de sí mismos. Metodológicamente se han de combinar la "pedagogía situada" (ligada a lo externo del aprendiz), con la "pedagogía de la pregunta" (ligada a lo interno del estudiante). En este caso, el currículo habrá de promover organización, autonomía colectiva y libertad social, a fin de que los sujetos históricamente críticos, promuevan una emancipación social y personal.

Algunas de sus características son:

- Su acento está puesto en la relación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende.

- Se centra en la formación interna de los sujetos para el cambio personal, social y de la naturaleza.
- Sus contenidos apuntan al saber objetivo y el desarrollo de estructuras internas.
- Busca desarrollar saberes concretos más estructuras internas.
- Emplea diversos materiales para el aprendizaje.
- Evalúa los desempeños de los estudiantes.

Me atrevería a decir que en cualquier caso el conjunto de propuestas educativas alternativas como la que ahora nos convoca en este Seminario, tienen en la pedagogía histórico – crítica su asidero conceptual y práctico, pues es en ésta que se habrán de combinar la esencia de los postulados de la educación popular, con una pedagogía emancipadora de la condición humana desarrollada recientemente en nuestra región, aunque más bien de manera aislada y para nada forme parte de las políticas educativas. En suma, la perspectiva de educar para transformar, para producir y no solo para mantener y consumir, tiene una profunda intencionalidad política, en la medida que cultiva la capacidad simbólica por imaginar un mundo distinto, para el que la educación se convierte en un importante aliado.

III. **Impacto en el desarrollo del niño, niña y adolescente**

Tomando en cuenta que las tres tendencias antes descritas coexisten en el medio, y que cada una pone el énfasis sea en su concepción de educación, como en los fines y propósitos que persigue a fin de lograr un perfil esperado en los estudiantes, debemos hacer un repaso sin embargo por lo que consideramos son los puntos críticos de la práctica educativa en su conjunto, a una década de iniciado el nuevo siglo.

En tal sentido coloco la siguiente pregunta: ¿Cómo vamos en educación escolar?, siempre con el ánimo de generar un proceso de reflexión y análisis profundo, que nos permita de alguna forma ser no sólo críticos con lo que ocurre, sino que además podamos ensayar algunas pistas por donde continuar.

1. Percepción de la educación

Pese a la crisis por la que atraviesa actualmente nuestro sistema educativo, y más allá de los maquillajes que se le haya hecho, para la sociedad en su conjunto la educación sigue siendo asumida como el vehículo para el desarrollo personal y nacional. En tal sentido si bien hay un reclamo porque se mejore la oferta, en ningún caso existe la idea de prescindir de ella; por el contrario, incluso en los discursos de los candidatos la educación es la hija a la que hay que cuidar y potenciar, aunque en la práctica ello no pase de buenas intenciones.

Pero en esta percepción coincido con quienes consideran que habría por lo menos tres puntos críticos, sobre los que habría que pronunciarse:

- La práctica educativa que tenemos es homogénea, rutinaria y marcadamente adulto céntrica; esto hace que pierda en incentivación y oportunidad de generar aprendizajes significativos.

- Tiene puesto su acento sobre todo en lo académico, y se distancia hasta permanecer desconectado de la realidad; de este modo el currículo manifiesto existe desconectado del oculto, impidiéndose puntos de encuentro y conexión pedagógica.

- Somos un país diverso, multiétnico y multicultural, sin embargo hasta ahora el sistema educativo no tiene estrategias para integrar y nivelar; por lo demás, es inadecuada para los que trabajan y pone su acento en culpabilizar a los alumnos, antes que revisar qué de lo que hace, no permite el lograr de los aprendizajes esperados.

2. Aquello que se incumple

Tomando en cuenta lo cambiante que son los tiempos, veremos que más allá del empleo de nuevas tecnologías, existen tres aspectos que incumple el sistema educativo, y que hoy por hoy, constituyen gran parte de los problemas que enfrenta la población escolar, sobre todo la de ámbitos rurales y urbano marginales de nuestro país. A saber:

- En primer término hay una clara evasión en sus roles de educar y formar individuos. Es decir, si de la mano de la instrucción no se asocia la dimensión educativa, socio-afectiva, emocional, continuaremos teniendo "cerebros" que no han aprendido a convivir en sociedad, ni a manejarse con criterios de reciprocidad y respeto por el otro, con lo cual se resta oportunidades de una práctica ciudadana crítica y consciente.

- De otro lado, es evidente la incoherencia que ostenta entre aquello que oferta, respecto de lo que la demanda requiere. Lo dicho sirve para esclarecer la imperiosa obligación de los sujetos por amoldarse al sistema educativo, antes que hacer que éste cumpla con responder a las necesidades e intereses de los estudiantes. Cualquier "negocio" para que sea rentable, debe tener en cuenta estas variables, sino es perder desde la partida.

- Finalmente, el sistema educativo es todavía incapaz de atender a todos con criterios de equidad y diversidad. Quizá he aquí uno de los puntos más críticos, toda vez que se desvanece la idea de una educación centrada en la persona, es decir personalizada, antes que perdida en su propia estructuración y funcionalidad operativa.

3. Pero la escuela no es una isla

Bajo la premisa de que la escuela es hija (heredera) de la sociedad que le da vida, no cabría la menor duda de que en tanto encargada de llevar al terreno práctico lo que el sistema educativo espera, ella mis-

ma no debería ser vista como una isla desconectada de su entorno y de las relaciones que se establecen de un modo u otro con aquella comunidad con la que comparte su existencia y con la que genera así mismo diversos relacionamientos. La escuela no es una isla ajena a su sociedad, en la medida que ella reflejará en su interior lo positivo y lo negativo, las potencialidades y las resistencias, las ventajas y los problemas de la sociedad que le da vida, siendo una suerte de sociedad en pequeño.

En tal sentido pretender que la escuela mejore, sin hacer el más mínimo esfuerzo porque mejore el contexto en la que esta se inscribe, no solo es un esfuerzo estéril, sino que además le imprimirá una sensación de frustración. Por ello, asumimos como indispensable que escuela y la comunidad deban actuar en conjunto, buscando que las dimensiones curriculares manifiestas y ocultas coexistan, se imbriquen como necesidades e intereses afines y se proyecte una dinámica que comprometa a unos y otros en la tarea de alcanzar una práctica educativa coherente, equitativa y pertinente.

4. Los no atendidos por el sistema

Si bien nuestro país a lo largo de varias décadas ha logrado una mayor cobertura en cuanto a atención de niños, niñas y adolescentes, debemos advertir que en cuanto a calidad, equidad y pertinencia educativa, aún estamos lejos de alcanzar incluso a nuestros vecinos. Las políticas de gobierno, antes que políticas de Estado, han sido una de las causales para que no tengamos un horizonte claro, respecto de lo que quisiera lograrse en por lo menos 4 quinquenios. Para muestra un botón. A finales de 2006 el gobierno actual recibía del anterior el Proyecto Educativo Nacional – PEN, sin lugar a dudas el mayor esfuerzo por analizar y consensuar lo que se deber hacer para elevar los índices de aprendizaje de los estudiantes. A lo mucho, se volvió en ley el documento, pero se encarpetó para poner en marcha acciones vinculadas a la improvisación y el descrédito al que han sido sometidos los maestros.

Este es un recurrente en nuestra historia que ojalá logremos cambiar, si es que no queremos que sigan sumando más de 496,403 niños, niñas, púberes y adolescentes que según cifras oficiales, no son atendidos por el sistema, pese a que como país, el porcentaje de menores de 18 años es del 41% (distribuidos 0 - 4 (12%), 5 – 11 (16%), 12 – 17 (13%). O seamos testigos de los contextos de crisis familiar que no son abordados por la escuela, seguramente porque no forma parte de la dinámica educativa.

De otro lado, el 27% de adolescentes (15 a 17 años) ni estudia, ni trabaja; más de 15 mil adolescentes integran pandillas juveniles y/o barras bravas. Los chicos y chicas presentan cuadros de ansiedad e incertidumbre, que se complementan con el desinterés por estudiar y se suma a ese 47% de escolares peruanos de primaria y el 51% de

secundaria que sufren bullying o tortura escolar, sin que los educadores sintamos que podemos hacer algo para revertirlo.

Y como fresa, hay un 13% de las adolescentes madres, lo que nos hace permanecer en la retaguardia de lo que se espera logremos como parte de un sistema educativo, que dicho sea de paso al no haber optado por una tendencia más a fin a nuestra cultura e historia nacional, no hace sino seguir inventando paliativos que en nada, aportan a generar una cultura educativa pertinente.

Concluyo con lo que escribió *Martha Martínez Llantada*, maestra cubana del IPLAC: *"Hay que "humanizar la escuela": al alumno contemporáneo le hace falta aprender a resolver problemas, saber escuchar, organizarse, tener buen humor, analizar críticamente la realidad, transformarla, amar a sus semejantes, tener cultura en el más amplio sentido de la palabra, no restringida sólo a conocimientos, sino a los valores universales del hombre".* Su mensaje bien podría ser una invitación para imaginar juntos, por dónde hemos de seguir transitando en materia educativa.

Bibliografía

CHIROQUE CHUNGA, Sigfredo. La Educación Popular, blog Educación Esperanza – 18 de abril de 2010.

CHIROQUE CHUNGA, Sigfredo y TEJEDA NAVARRETE, Jaime. Currículo: una herramienta del maestro y del estudiante – UNAMBA, Abancay 2007.

Faundez Commugny, Antonio. La Cultura en la Educación y La Educación en la Cultura, marzo 2007

MILANI, Lorenzo, Carta a una profesora alumnos de Barbiana – Ed. Cultura, Florencia 1965 4.

TARPURISUNCHIS. Proceso de Construcción del Currículo Regional, Abancay 2007.

ALFONSO SÁNCHEZ, Ileana R. y GONZÁLEZ PÉREZ, Troadio Lino. Tendencias pedagógicas contemporáneas, I*nstituto de* Nutrición e Higiene de los Alimentos, Cuba

REPENSAR EL NEXO ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO

Giangi Schibotto

1) La relación entre educación y sociedad

La relación entre educación y sociedad parece ser obvia y sin embargo no lo es. Hay desencuentros y dificultades relacionales, que pueden llegar a un reciproco desentendimiento y hasta agresivo hostigamiento.

Esta distonía entre educación y sociedad puede asumir distintas, aunque muchas veces compresentes, formas:
Por el lado de la sociedad:

- La sociedad se desentiende de los procesos educativos, los considera como problemas de especialistas, relegados en un ámbito cerrado. Podríamos hablar de "deresponsabilización pedagógica" de la sociedad.

- La sociedad utiliza el mundo educativo como chivo expiatorio de problemas sociales no resueltos, sobrecargando las responsabilidades de los procesos formativos que se dan en los ámbitos pedagógicos formales. Es el desborde de los límites de responsabilidad y de culpabilidad del ámbito pedagógico. Ello, obviamente, juega un papel de cohartada absolutoria con relación a otras instancias de la sociedad, en particular la económica y la política.

- La sociedad, en sus instancias institucionalizadas, relega la educación en los eslabones bajos de la jerarquía tanto cultural, así como de poder y de distribución de recursos.

- La sociedad "instrumentaliza" el ámbito pedagógico según un paradigma utilitarista, tanto en un sentido económico ("capital humano"), así como en una óptica correccionalista (la escuela como "institución militarizada" de Lobrot). Bajo este aspecto la intencionalidad "humanística" de la pedagogía (ver Morin y Cussianovich y "la condición humana") es vista con sospecha o considerada como una suerte de juego bonito y que pero nada tiene que ver con la realidad.

- Las prácticas pedagógicas incluyentes, emancipadoras y democratizadoras no son por la sociedad consideradas "exportables", en el sentido que se aceptan mientras que estén limitadas al ámbito educativo, pero se obstaculizan y hasta se reprimen violentamente si quieren desbordarse en el más amplio contexto social. En este caso el espacio pedagógico goza de un más amplio "derecho de experimentabilidad", pero de un bajo nivel de incidencia. Así, por ejemplo, la democracia que en algunos casos se realiza en la esfera pedagógica se percibe como una "democracia de juguete", bunea como para "entretener" a los chicos, siempre , sin mabrgo, con el supuesto de que la vida politica verdadera es otra cosa.

- Finalmente la sociedad considera que el ámbito pedagógico debe de estar subordinado a otras lógicas que son prioritarias, como la de la "compatibilidad económica", de la competencia, de la reconstitución intergeneracional del orden establecido, de la resocialización forzosa, de la selección excluyente, etc. La lógica propiamente formativa, en un sentido limpiemente "humanista" queda relegada a las buenas intenciones o a los estilos comportamentales de tal o cual agente educativo, pero el orden sistémico del universo pedagógico queda sumiso a otra "ratio" que es esencialmente de carácter económico y regulador.

Por el lado de la educación:

- El discurso y las prácticas pedagógicas son autoreferenciales, se consideran autosuficientes, dotadas de una propia lógica autónoma. Podríamos hablar de la autopoiesis pedagógica. Esta perspectiva puede llevar a una suerte de "aislamiento" asocial y/o a la pretensión de condicionar la sociedad desde una superior jerarquía que la instancia educativa adscribe a si misma. Esta última actitud se la puede llamar "pedagógismo", que se junta muchas vez con una suerte de utopismo pedagógico de corte mesiánico.

- El discurso y las prácticas pedagógicas se "decontextualizan", en el sentido que sus contenidos y metodologías se pretende tornarlas universales, monoculturales, sin conectarse al ambiente en que se opera. Se trabaja por arquetipos: de docente, de alumno, de curriculum, etc. Esta decontextualización hace que la escuela, aunque sea la más democrática en las relaciones educativas, puede a lo sumo operar procesos de "integración" (inserción en un molde preestablecido) pero no de "inclusión" (valoración de las diferencias e interaccionismo con ellas). No se realiza una auténtica "dialéctica diaptópica". Por el contrario, se determina una brecha entre "normatividad pedagógica" y realidad social.

- El espacio educativo se subordina a las necesidades instrumentales del espacio social, entendido tanto en sus manifestaciones no institucionalizadas como en sus expresiones institucionales. En este caso el espacio educativo recibe sin mediar las demandas de la sociedad, no aportando desde sus propia especificidad sino conformándose acríticamente al pedido que la sociedad le impone. Es la sociedad en este caso que "coloniza" el espacio educativo y además obliga al espacio educativo a "colonizar" los que están en este espacio. Pareciera que esta fuera la descripción de una clásica relación educación-socieda tal y como se da en un contexto de dictadura política. Sin embargo las así llamadas "democracias formales" no son esentas de ello, sobre todo considerando aquella forma disfrazada y enmascarada de dictadura que Souza Santos ha convenido llamar "fascismo societario". El "fascismo societario està formado por una serie de procesos sociales y econòmicos mediante los cuales grandes segmentos de la poblaciòn son expulsados o mantenidos irre-

versiblemente fuera de cualquier tipo de contrato social. Si se se permite que la lògica del mercado se desparrame de la economìa a todos los campos de la vida social y se convierta en el ùnico criterio para establecer interacciones sociales y politicas, la sociedad se tornarà ingobernable y éticamente repugnante. El resultado serà que cualquier orden que se logre serà de tipo fascista. A todo ello no son ajenas tampoco las instancias formativas.

- El espacio educativo se presenta como uniforme y monologante, en contraste con la diversidad, complejidad y pluralidad del espacio social. Es la victoria también en el espacio educativo de la razón metonímica, es decir de la negación de cualquier expresión social que no se conforme con el orden de la totalidad. Para Boaventura de Sousa Santos la razón "metonímica" no concibe manifestación social que no sea supeditada y reglamentada por el orden de la "totalidad", como si no se pudiera dar posibilidad de existencia social y política a fenómenos de real antagonismo que se escapen del monolítico dominio del "ùnicum". En este sentido la "totalidad" de la realidad social no se percibe como pluri-verso, como complejidad llena de contradicciones, ni como conflictualidad de distintas alternativas, sino como "orden", uni-verso en el cual las diferencias se reducen tan solo a distinciones jerárquicas o, a lo sumo, a ininfluentes residuos de un folklórico y anticuado tartamudeo utópico. Esta coacción uniformante no se da tan sólo en el ámbito de la filosofía educativa, es decir en el plano de lo pedagógico, sino también en el plano de lo didáctico y de lo organizativo, es decir en lo que se refiere a contenidos, metodologías, currículo, horarios, calendarios, jerarquías de prioridades, geografía de los saberes.

- Finalmente el saber pedagógico se construye tan sólo en relación consigo mismo, su autoreferente memoria histórica, su literatura, sus experiencias y sus experimentos, sin alimentarse también de las "prácticas sociales" formalmente no incluidas en el espacio pedagógico institucionalmente reconocido, y que sin embargo si van conformando saberes pedagógicos otros. Es este el "saber pedagógico espejo".

Todos estos desencuentros producen una suerte de corto circuito entre educación y sociedad y en ausencia de este interaccionismo dialógico se producen relaciones distorsionadas que pueden ser de indiferencia, de cohabitación forzada, de sumisión jerárquica, de conquista colonizadora, pero nunca de reciproca y fecunda cooperación, cooperación que tan sólo puede darse no en la fusión sino en el reconocimiento de las especificidades de los distintos ámbitos y pero de la insoslayable y vital ligazón que los une y los puede recíprocamente revitalizar.

Por ello que es necesario reconsiderar críticamente el discurso y las prácticas pedagógicas en los nexos que estos mantienen con su propios contextos sociales, con las condiciones objetivas, las subjetividades y los saberes que caracterizan estos contextos sociales,

no para reflejarlos pasivamente y acríticamente sino para interactuar con ellos desde una específica mirada e intencionalidad.

2) Educación e infancia trabajadora

Toda esta temática de carácter más general encuentra una particular concreción en el delicado, complejo y todavía escasamente explorado problema de la relación entre educación y infancia trabajadora. Con pocas excepciones este verdadero nudo sociopedagógico ha sido hasta ahora tratado más desde contrastantes supuestos ideológicos que desde una real intención investigativa, más en términos de persuasión que de comprensión, a veces con la tónica de una auténtica cruzada que con la actitud analítica de una creible voluntad cognoscitiva. Tal vez podríamos utilizar la diferenciación que hace Hugo Zemmelman entre un "pensamiento teórico" y un "pensamiento epistémico". El primero establece una relación predeterminada con la realidad externa, con la externalidad: "es siempre un pensamiento que tiene contenidos, por lo tanto el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo, vale decir, un discurso atributivo de propiedad...". Por el contrario el segundo, el "pensamiento epistémico" se plantea "la dificultad de colocarse antes las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas". De esta forma se evita, como decía Bachelard, "ponerles nombres viejos a cosas nuevas" y se procede más con preguntas que con afirmaciones atributivas. De allí que también con relación al tema del nexo entre educación y trabajo tendríamos que hacer un esfuerzo para empezar a pasar del "pensamiento teórico" al "pensamineto epistémico" , es decir de un código atributivo a un código interrogativo.

Dos fenómenos hay que destacar en este contexto:

El primero concierne el casi total desentendimiento del mundo pedagógico de la realidad de millones de niños trabajadores en todo el mundo. El hecho que el alumno o una parte consistente de los alumnos trabaje, de una u otra forma, no se considera, en la mayoría de los casos, como un dato pedagógicamente significativo y por ello se puede descuidar sin mayores problemas. Más aún, en muchos casos, ser niño trabajadores se vuelve un estigma que a su vez produce en los agentes educativos actitudes discriminatorias y agresivas. De toda forma tanto los saberes como las prácticas pedagógicas mayoritarias y hegemónicas se constituyen en el olvido del fenómeno del trabajo infantil y frente a los niños trabajadores se actúa con una postura de rechazo o de coactiva integración a los modelos dominantes. Ni la organización del tiempo y del espacio pedagógicos, ni la estructura organizativa o curricular, ni finalmente la actuación pedagógica de los docentes toma en cuenta constructivamente la presencia de los niños trabajadores. Se trata de una auténtica "epistemología pedagógica de la ceguera", como diría Souza Santos, pues no se quiere ver lo que está allí, bien presente y clavado en el espacio educativo. Significativo ejemplo de aquella "sociología de las ausencias" que resulta ser uno de los principales instrumentos de dominación y regulación frente a las alteridades emergentes.

Existen afortunadamente excepciones loables y significativas: escuelas públicas que empiezan a asumir como propia la problemática de los niños trabajadores y se esfuerzan de responder a sus específicas demandas formativas; o experiencias educativas que surgen desde abajo y que han dado vida a interesantes programas de pedagogía alternativa para la infancia trabajadora. Sin embargo, se trata en ambos casos de ejemplos por ahora numéricamente muy reducidos y de escasa incidencia en las instancias que determinan las políticas educativas públicas. Por ello que es necesario no tan solo rescatar y darle mayor visibilidad a estas experiencias, sino que es urgente apoyarlas con serios estudios investigativos que sustenten su necesidad y validen sus resultados, en aras de que también la oficialidad pedagógica las tome más en cuenta.

El otro fenómeno que quisiéramos subrayar es el predominio en muchos casos forzoso de un cliché interpretativo que desde algunas poderosas instituciones internacionales se ha colado en el sentido común y se ha arraigado con una tónica dogmática que no facilita la reflexión , la investigación y la interpretación del objeto de estudio. Se trata de lo que se podría llamar el "juego de las exclusiones", por el cual se presenta como axiomático el carácter disyuntivo de la relación entre trabajo y educación, tratándose supuestamente de dos experiencias que son incompatibles y antagónicas. Hay tres momentos de construcción de este que se presenta como un verdadero y propio paradigma, entendido como un postulado consensuado que articula y vertebra todas las secuencias de una construcción epistémica y pragmática (Kuhn).

El primer momento consiste en establecer una jerarquía valorativa de las distintas actividades que se pueden desarrollar en la infancia. A lo sumo de esta jerarquía se coloca la educación, que es el alfa y el omega, el "aleph", el punto de implosión de la constelación de todas las otras actividades del niño. El juego es también valorado, pero como complemento, mientras que el trabajo no solo se coloca en los últimos eslabones de la jerarquía, sino que es visto desde una óptica negativa y como factor que traba y compromete los procesos formativos.

El segundo momento consiste en "naturalizar" esta jerarquía y hacerla aparecer como algo de metahistórico y metacultural, como la expresión de una idealidad sin confines de espacio o de tiempo, recuperando de esta forma la dimensión de un absoluto que se libera de cualquiera obligación de concreta contextualización. Naturalizar un proceso históricamente determinado significa universalizar sincrónicamente (espacio) y diacrónicamente (tiempo) fenómenos que , por lo contrario, se originan en específicos contextos culturales, socioeconómicos y políticos, y que tan solo dentro estos contextos expresan una propia funcionalidad instrumental. El proceso de naturalización de fenómenos históricos es, por ende, un proceso de "colonización" cultural, puesto que jerarquiza la heterogeneidad de la historia, en fuerza de modelos hegemónicos y agresivos.

El último momento, consecuencia de los otros dos, es lo de concederle a la

dimensión educativa un poder igualmente absoluto, que no busca entonces mediaciones, diálogos o interacciones con la contextualidad concreta, en este caso la de los niños trabajadores, sino que obliga los súbditos a arrodillarse frente a su poder y a conformarse a los mandamientos sacralizados de una normatividad rígida y integralista. Es de allí que las propuestas de acción social y de políticas públicas solo se pueden mover en la dirección de la "erradicación" del trabajo infantil, excluyéndose de antemano la posible "valoración pedagógica" del trabajo de los niños. De esta forma se ha querido producir una brecha, una absoluta incompatibilidad, un insanable antagonismo entre educación y trabajo, que, como veremos, corresponde a concretos intereses de las grupos hegemónicos, y que pero, en el proceso del control ideológico, se descontextualiza y desculturaliza, volviéndose dogma ético y hasta infranqueable tabú. Otra vez, entonces se determina un desencuentro entre prácticas educativas y realidad social.

Sin embargo, las evidencias empíricas con relación a todo este discurso no son nada homogéneas ni contundentes. Por el contrario son muy borrosas y contradictorias, de manera que la relación entre educación y trabajo queda no consensuada y no suficientemente esclarecida. De allí la necesidad de retomar en forma más profunda, articulada y exigente todo el asunto.

El interrogante que nos debe guiar es entonces si la presumida incompatibilidad entre educación y trabajo tiene características de lo que Zemmelman, como recordábamos, llama "pensamiento epistémico", o más bien asume la forma de lo que Wallertsein define un "mito organizativo", es decir una teoría que se presenta sí con una propia coherencia interna, pero sin mayor relación con la realidad externa, sino más bien con supuestos no tan sólo conceptuales sino valoriales y en fin decididamente ideológicos.

En realidad las cosas son mucho más complejas de como se nos quieren presentar e imponer. Así, muchas veces en el pasado educación y trabajo tenían una estrecha relación, pues el trabajo era un factor esencial de socialización del niño y del adolescente, de su integración y por ello mismo constituía un factor educativo.

También revisando el pensamiento pedagógico reconocido académicamente encontramos que está lleno de referencias a la necesidad de recuperar el trabajo como factor educativo. Es suficiente pensar en los nombres de autores como Edmondo Demolins, J. Dewey, G. Kerschensteiner, Anton Semynovich Makarenko, Rupert Seidl, Paul Oestreich, Spranger, Fischer, Blonskij, Sujomlinski, Gramsci, Bourdieu y Passeron, Krltska, Ciarskij, B.Suchodolski , Maria Dominique Chenu Th. Litt, Hessen, entre otros. Sin embargo casi todos estos autores no fundamentan sus reflexiones a partir de los niños trabajadores, sino de reflexiones de filosofía pedagógica, oportunidades didácticas, orientaciones formativas para niños que no trabajan en la realidad de sus vidas al exterior del espacio educativo. Así asistimos a la paradoja que mientras por un lado se quiere ofrecerles a los niños que no trabajan un trabajo en forma de factor educativo en el ámbito pedagógico, a los niños trabajadores se

les niega el reconocimiento de su experiencia laboral, que es expulsada como no pertinente y no relevante en el proceso educativo. Se determina entonces un doble desencuentro entre prácticas pedagógicas y prácticas sociales, pues en un caso se quiere recuperar para la infancia un trabajo que no existe en la realidad social, mientras que por el otro se quiere borrar una experiencia, una identidad, un saber que caracterizan socialmente y de verdad al niño trabajador. Se trata de un verdadero y propio "rompecabezas", que amerita ser desentrañado de forma más exigente y responsable.

Subrayamos, de toda manera, el hecho de que la necesidad de recuperar de alguna forma el nexo educación-trabajo, frente a lo que ha sido el proceso de "colonización" escolar, ha constantemente producido inquietudes en la historia del pensamiento pedagógico y , como decíamos antes, muchos han sido los autores que justamente en el tema del trabajo centraron su reflexión, en aras de rearticular el momento formal y el momento concreto-operativo cuando no directamente productivo del aprendizaje y más ampliamente del proceso formativo.

Tan frecuentes son las referencias al tema de la relación educación-trabajo que casi podríamos hablar de una suerte de "remordimiento" del pensamiento pedagógico por haber abandonado este "hijo" que se llama trabajo, marginándolo del espacio educativo y transformándolo en un "bastardo excluido", relegado en una condición de ostracismo. Pero este hijo abandonado deja un vacío y una suerte de nostalgia que se expresa en toda la historia de la pedagogía y nuevamente se impone con los niños trabajadores y sus movimientos.

3) Los NNATs reivendican una pedagogía para los NNATs

Es justamente la emergencia histórica de los movimientos organizados de NNATs que colocan el nexo entre educación y trabajo bajo una nueva mirada, rechazando el supuesto de que trabajo y educación sean de antemano antagónicos e incompatibles. Todo ello no nace de una aventura "teórica", sino que es la sedimentación teórica de una aventura histórica de protagonismo social, que desde el comienzo individua el tema educativo como uno de los más importantes para los niños trabajadores. Recuerdo personalemente que en las orígenes del movimiento organizado de los NNATs, en el grupo que se fue formando en el cono sur de Lima, el primer pedido de los chicos fue el siguiente:" Queremos una escuela nuestra, una escuela para los niós que trabajan". Fue desde allí que, en el marco de la que se llamó la "valoración crítica" del trabajo de los niños, niñas y adolescentes se iniciaron experiencias y reflexiones para repensar el nexo educación y trabajo desde nuevos paradigmas que salieran de la misma actoría social de los NNATs.

En particular lo que se ha sedimentado a lo largo de estas décadas, casi diríamos la "plataforma reivindicativa" de los NNATs por lo que a educación se refiere, se podría resumir de esta forma:

- Rechazo a la descontextualización del saber y de las prácticas pedagógicas;
- Rechazo de perfiles estereotipados que no coinciden con la

realidad social, cognitiva, afectiva y cultural de la infancia trabajadora;
- Rechazo del monismo pedagógico en favor de un auténtico pluralismo de los itinerarios formativos;
- Rechazo de las monoculturas a favor de una ecología de los saberes, incluyendo al pedagógico.

Todo ello bien se puede situar en lo que Raúl Mejía define como "la cartografía de las resistencias educativas en época de capitalismo cognitivo", es decir la persistencia de un pensamiento antagónico a la "razón metonímica" y al orden monoregulador de la totalidad, en favor de alternativas que sepan oponerse a una nivelación coactiva en aras de restituirles fuerza y legitimación a lógicas de valoración emancipadoras de las diversidades.

La plataforma teórico-práctica de los movimientos organizados de NNATs se sitúa entonces en un opción que intenta revalorar al trabajo como agencia educativa, o, dicho con otra palabras, que intenta resignificar pedagógicamente al trabajo al mismo tiempo que intenta resignificar productivamente a la escuela.

De hecho las posibles relaciones entre educación y trabajo pueden ser las más variadas y distintas entre ellas. Podemos pasar de una relación de **indiferencia**, cuando experiencia pedagógica y experiencia productiva ni se reconocen y proceden en un paralelismo destinado a nunca producir un encuentro, a una relación de **cohabitación forzosa,** que en muchos casos se trasforma en una cohabitación jerárquica: en este caso espacio educativo y experiencia del trabajo de los alumnos se reconocen mutuamente pero apenas se aguantan como "separados en casa" y casi siempre el curriculo tanto explícito como oculto expresa una jerarquía punitiva para los NNATs. En otros casos podríamos hablar de una simple relación **sumatoria,** en cuanto con unos pequeños y superficiales ajuste se trate de compatibilizar escuela y trabajo, pero tan solo permitiéndo que ellos puedan sumarse sin mayores inconvenientes, reduciendo por ejemplo tiempo y exigencias de la escuela o buscando formas menos pesadas de trabajo. Mientras quedamos en este tipo de relación todavía el nexo entre educación y trabajo es un nexo externo, totalmente instrumental e incapaz de producir una verdadera alternativa pedagógica. De toda manera mejor esto de lo que podríamos definir como una relación de **recíproco canibalismo,** ambos espacios**,** formativo y productivo, entran en conflicto abierto entre ellos y se quitan recíprocamente tiempos, energías y recursos. También podría verificarse una relación de **falso sinonimismo**, en la medida en que la lógica educativa y la lógica del trabajo se confunden y renuncian a sus propias específicas prerrogativas y determinaciones. O podríamos asistir a fenómenos de **mimetismo** y **ocultamiento,** o de **monólogo alternado** o de **encuentro decorativo.**

En todos estos casos se trata de una relación incorrecta o inconclusa, parcial o de toda manera incapaz de producir un encuentro fecundo y propositivo.

La propuesta de los NNATs organizados es otra y más ambiciosa y es la de

poder rearticular educación y trabajo en una auténtica relación de cooperación y recíproca integración.

Pues finalmente no se trata tan sólo de superar el antagonismo entre educación y trabajo con una surte de sumatoria o alternancia que vuelva compatibles economía y educación. La apuesta es más ambiciosa. Se trata de configurar una integración dialéctica ya sea en cuanto la escuela incorpora al trabajo, ya sea en cuanto el trabajo incorpora una dimensión educativa. El trabajo se vuelve en este caso una suerte de "metacurriculo", eje transversal de la actividad didáctica.

Todo ello no representa tan sólo una apuesta pedagógica sino también política, pues lo que finalmente está en juego es la posibilidad de reacción contra el proceso de debilitamiento de la emancipación frente a las exigencias de la regulación social, o, dicho de otra forma, de la creatividad transformadoras de las prácticas sociales frente a la normatividad coactiva del orden establecido. Es decir que la revisión innovadora de la relación educación-trabajo confluye en aquel más amplio proceso de "descolonización del pensamiento y de las prácticas sociales", que resulta ser una de las orientaciones más prometedoras para un auténtico proceso de liberación.

Finalmente este proyecto de renovación supera los límites del estrecho ámbito pedagógico también porqué se inscribe en el horizonte de un nuevo humanismo, que supere la fragmentación de las identidades y contribuya al consolidarse de una pedagogía holística, capaz de hacer que los niños esencialmente aprendan "la condición humana" (Morin e Cussianovich). De este modo la articulación de una "pedagogía de la ternura" con una "economía de la ternura" contribuye a transformar los niños, niñas y adolescentes trabajadores de individuos víctimas de carencias, con identidades negativas en sujetos de la transformación y en actores sociales de procesos de inclusión transformadora.

CONSTRUIR DESDE LOS NNATS UNA PEDAGOGÍA DE Y PARA LOS NNATS

Luis Miguel Saravia

Comentarios a la Propuesta Pedagógica

Introducción

En esta época de la llamada calidad de la educación, la meritocracia y la competitividad, haber elaborado una propuesta pedagógica alternativa, como que desentona, pues la música con la que el mercado oferta sus propuestas de consumismo, no está acorde con el propósito del aporte que se plantea.

En este momento de "fortalecimiento de la clase media", -como se dice- por la capacidad de endeudamiento de cada persona, por su capacidad de adquisición y otras "bondades" del sistema, sin aceptar que existen aún poblaciones en extrema pobreza que no tienen acceso a servicios sociales; encontrarse con esta propuesta pedagógica alternativa construida desde las organizaciones sociales de los que tienen menos es un oxigenarse y confirmar que aún estamos a tiempo de revertir la viejas y nuevas formas de exclusión y trabajar por una auténtica inclusión, desde la educación.

Vivimos en una era de cambios y transformaciones constantes en que la educación sigue siendo el eje primordial para el avance económico, político y social de la humanidad. Lo acabamos de escuchar en el CADE donde en el marco de la competitividad, todos los candidatos presidenciales han hablado de educación refleja el tiempo que vivimos ¿de qué educación hablaron? ¿para qué tipo de población?

Sin duda nuestro país es complejo y diverso además de excluyente; es por ello que se requiere una educación que ofrezca y desarrolle en todos los niños, niñas y adolescentes –NNAs un conjunto de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores articulados e integrados a sus necesidades e intereses, que además de brindarles conocimientos, también los prepare para la vida, para que puedan adquirir también competencias y habilidades laborales que les permita un desarrollo sostenible y competitivo como sujetos económicos y productivos que participen y colaboren en la construcción de un mundo más justo y humano.

A pesar de los múltiples alternativas por superar este vacío, aún no se han logrado resultados satisfactorios. Aunado a ello está la exclusión de los niños, niñas y adolescentes trabajadores - NNATs de la escuela-, toda vez que las programaciones curriculares, sus metodologías no consideran sus necesidades, intereses y aspiraciones como sus aprendizajes y experiencias de socialización que se dan en el trabajo cotidiano en el que están inmersos día a día.

Otro de los vacíos de la educación nuestra es la falta de articulación

entre educación y trabajo productivo, como una de las dimensiones fundamentales en el proceso enseñanza-aprendizaje que debe contemplar los proyectos y diseños curriculares actuales. El DCN si bien trata sobre el tema de educación y el trabajo su concepción es muy general, existe ausencia de recomendaciones puntuales para las escuelas que funcionan en los segmentos marginales de la sociedad, en donde sería conveniente una reconversión de las actividades sugeridas y los enfoques propuestos.

En este contexto no considerar ni tomar en cuenta la existencia masiva de Niños y Adolescentes Trabajadores – NAT que se encuentra en situación de exclusión y marginación social, es una manera de excluir a un segmento de la población que tiene por derecho recibir una educación que responda a sus características, intereses y necesidades.

La Propuesta Pedagógica Curricular Diversificable para educación primaria que comentamos es fruto de la experiencia y reflexión del quehacer educativo acumulado y en aplicación en las Escuelas "Monseñor Julio Gonzáles Ruiz" en Ciudad de Dios en Lima y la Escuela "Jesús Trabajador" en Cajamarca.

Es una experiencia innovadora y viable que atiende a la infancia de nuestro país desde la diversidad y las particularidades de cada niño, niña y adolescente para el logro de aprendizajes significativos que el niño pone en práctica para dar solución a problemas individuales y sociales que vive cotidianamente.

El enfoque de la propuesta de la escuela para NNATs se basa en la calidad y calidez, enmarcada en el respeto y promoción de los derechos de la infancia, concibiendo al niño como sujeto social de derechos y protagonistas de su vida.

En el campo pedagógico encontramos un marco teórico conceptual, curricular y operativo, que estimula el abordaje de nuevos paradigmas innovadores, como la relación niño adulto y el rol del niño en las políticas y desarrollo social.

La propuesta es una contribución a los esfuerzos que en el Perú se vienen haciendo desde organizaciones de la sociedad al Ministerio de Educación para aportar al desarrollo integral de las nuevas generaciones y del país. En este sentido es necesario buscar la convergencia de fuerzas e intereses populares vinculados a la educación e incidir en el diseño de las políticas educativas locales y nacionales.

La propuesta articula dos dimensiones fundamentales que es la **educación** y el **trabajo,** orientadas y desarrolladas bajo un clima de confianza, respeto, amor, ternura y horizontalidad entre colaboradores docentes y estudiantes. De esta manera contribuyen a la construcción del pensamiento pedagógico, revalorando los saberes que traen los estudiantes, conocimientos, valores y metodología sistematizados conformando la Propuesta Pedagógica para avanzar en consolidación una experiencia de **escuela productiva** en lo pedagógico, económico, cultural, humano y en lo trascendente.

La Propuesta Pedagógica está pensada y diseñada para abordar la realidad de los NNATs de una manera creativa, en virtud a ello se cuenta o propone 8 áreas curriculares en el marco del Diseño Curricular Nacional del 2009 del Ministerio de Educación, según las cuales permitirán el desarrollo de las capacidades y aprendizajes de los NNATs, enlazados con los Campos de Experiencia, concebidos como momentos articuladores entre el hacer y el aprender, a través de la participación activa y colectiva

En este sentido, dentro de los campos y áreas curriculares se aplican y promueve una **educación humanista, moderna, productiva, constructiva e innovadora que suscita en los estudiantes el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores, adquiriendo un pensamiento crítico, analítico, reflexivo y propositivo que prepare para la vida, en el marco de los derechos humanos, la economía solidaria y una conciencia ambiental.**

Los talleres productivos en repostería, carpintería y otros, se constituyen como ejes articuladores de todas las áreas curriculares durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de que todos los aprendizajes adquiridos se generen a partir de experiencias concretas y vivenciales, cobrando significado conceptual para los estudiantes y validez funcional para sus vidas.

Estas áreas y campos curriculares, están asimismo articulados a un proceso de apoyo complementario de intervención que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes, las que se implementan a partir de soportes básicos, denominados **Soportes Pedagógicos**:

Alimentación - nutrición, Salud y Trabajo Social, que generan las condiciones necesarias para construir sus aprendizajes garantizando que los NNATs participen de una dinámica interactiva, que contribuya con ellos y sus familias a la solución de problemas, evitando así que estos abandonen la escuela, repitan de grado o se orienten a acciones e violencia social.

La Organización, que facilita al estudiante a opinar sobre lo que piensa y siente, a decidir, dar alternativas de solución frente a sus necesidades, formando personas con autonomía y valores democráticos, dispuestos a realizar acciones transformadoras y emprendedoras en los diversos espacios donde participan: las autoridades, sus familias, escuela y la comunidad.

Los principios pedagógicos que caracterizan el trabajo cotidiano del proceso educativo, con un enfoque desde la pedagogía de la ternura, la interculturalidad , educación inclusiva, la calidad, el protagonismo organizado, la pedagogía de **escuela productiva** y emprendedora, la pedagogía histórico crítica.

Otro aspecto a destacar es el esfuerzo de los **colaboradores docentes**, de las escuelas y del MANTHOC que se constituyen un aporte y el inicio de un camino conjunto entre las organizaciones que apuestan por la educación de los NNAs y formen parte de las alternativas que se están poniendo en práctica en el campo educativo.

Esta propuesta del MANTHOC responde además, de manera concreta a hacer realidad que **el derecho a la educación** de la persona es un valor universal del cual ningún Estado puede desentenderse. Las respuestas que tenemos en la realidad son bastante contradictorias. De un lado se ha promovido mucho la necesidad de educación e inclusive se han firmado pronunciamientos y acuerdos como el de Jomtién a inicios de los años 90 del siglo pasado, conocido como "Educación para Todos". Vivimos en la región más inequitativa del planeta: Por ello se dice que "Las diferencias entre quienes tienen más y quienes tienen menos, lejos de reducirse, se acrecientan día a día, ejerciendo un efecto negativo en todos los ámbitos de la vida, incluida la educación."[1] Los compromisos asumidos por la mayoría de países del mundo aspiran a lograr una educación de calidad, sin exclusiones, para todos los niños, niñas jóvenes y adultos, que haga posible su actuación en los diferentes ámbitos de la vida social y que puedan desarrollarse como ciudadanos democráticos y solidarios. En Dakar (2000) volvieron los países a reafirmar su compromiso en nombre de la comunidad internacional. Allí se expresa que se logre una educación básica para todos los individuos de todas las sociedades. Para ello suscriben un llamado Marco de Acción Mundial que contenía seis metas a ser alcanzadas.[2]

Sin duda un nuevo esfuerzo pero a nivel de superestructura, donde los matices de las visiones son diversas y las decisiones son diplomáticas antes que efectivas. Por ello en marzo de 2007 al presentarse el Informe del Director General sobre una versión

1 **UNESCO. Org. Educación de Calidad para Todos y el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)**

2 El **Marco de Acción de Dakar**, desarrollado por el Foro Mundial de Educación (Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000), propone **doce estrategias** para lograr las seis metas de EPT hasta 2015: **.:** Conseguir un compromiso político sólido, nacional e internacional, con la Educación para Todos, formular planes nacionales de acción y aumentar considerablemente la inversión en educación básica.

- Fomentar las políticas de la EPT en el marco de un sector sostenible y bien integrado, claramente vinculado con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo. /*
- Garantizar el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y supervisión de las estrategias para el desarrollo de la educación.
- Establecer sistemas receptivos, participativos y responsables del buen gobierno y gestión de la educación.
- Atender las necesidades de los sistemas de educación afectados por situaciones extremas, como desastres naturales, conflictos o inestabilidad y poner en práctica programas educativos que propicien el mutuo entendimiento, la paz y el respeto, que contribuyan a prevenir la violencia y la intolerancia.
- Aplicar estrategias integradas destinadas a promover una igualdad real entre los sexos en la educación, reconociendo la necesidad de modificar actitudes, valores y prácticas.

Poner rápidamente en práctica programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH/SIDA. **.:** Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos repartidos de manera equitativa, a fin de favorecer un aprendizaje de excelencia, así como niveles bien definidos de rendimiento para todos.

- Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes.
- Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de las metas de la Educación para Todos.
- Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, así como sus estrategias, en los planos nacional, regional e internacional.
- Aprovechar los mecanismos existentes para acelerar el avance hacia la Educación para Todos.

mejorada del Plan Acción Global para alcanzar los Objetivos de la EPT de aquí a 2015; se trata de conseguir que se lleve a cabo una labor concertada y complementaria[3].

En otro documento llamado Objetivos del Milenio (ODM)[4] en la parte relativa a la educación y metas conexas. Se expresa:

Objetivo 2. Lograr la enseñanza primaria universal.

Meta 3: Velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

- 6. Tasa de escolarización en la enseñanza primaria (UNESCO).
- 7. Porcentaje de los alumnos ingresados en primer grado de primaria que llegan a quinto grado (UNESCO).
- 8. Tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años de edad (UNESCO).

Objetivo 3. Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer.

Meta 4: Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes del fin del año 2015.

- 9. Proporción de niñas con respecto a niños en la enseñanza primaria, secundaria y superior (UNESCO).
- 10. Proporción de mujeres alfabetizadas con respecto a hombres alfabetizados en la población de 15 a 24 años de edad (UNESCO).
- 11. Proporción de mujeres entre los empleados remunerados del sector no agrícola (OIT).
- 12. Proporción de escaños ocupados por mujeres en los parlamentos nacionales (UIP).

En este contexto los seis objetivos de Dakar representan el conjunto más completo y ambicioso de objetivos acordados por la comunidad internacional. Desde el punto de vista de la labor general en pro del desarrollo, la Declaración del Milenio y los Objetivos del Milenio (ODM) que la acompañan,

3 En este sentido los objetivos de la EPT se explicitan de la siguiente manera: i) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. ii) Velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. iii) Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria. IV) Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50 %, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. V) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados. VI) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, a fin de conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria. Publicado en: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001500/150016s.pdf.

4 Publicada en la página web: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001500/150016s.pdf.

suscritos por los máximos responsables de gobiernos y organismos en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas (septiembre de 2000), proporcionan un marco superior de referencia a escala internacional. Entre los ODM figuran dos de los seis objetivos de Dakar: lograr la enseñanza primaria universal para 2015 y conseguir la paridad entre niñas y niños en la enseñanza primaria y secundaria para 2005.

Los progresos en la EPT, por lo tanto, están cada vez más ligados a los esfuerzos por cumplir los ODM. Esta realidad deja más patente que nunca la esencial contribución de la enseñanza al desarrollo en general, y ofrece sobrados motivos para invertir en educación, entendida ésta en su doble dimensión de motor básico del desarrollo y de derecho humano fundamental[5].

Sin embargo quedan puntos pendientes que cumplir que se denominan tareas que más urgen:

- Lograr que los niños empiecen de la mejor forma posible: las políticas en la materia deben facilitar condiciones de aprendizaje temprano sanas y estimulantes, de manera que los niños, en especial los desfavorecidos, estén en condiciones de sacar el máximo provecho de la escuela al ingresar en la enseñanza primaria.
- Acelerar el acceso a la escolarización formal: quedan todavía por escolarizar unos 77 millones de niños en edad de cursar estudios de primaria, de los que el 57% son niñas. Muchos más, pese a estar matriculados, no asisten a la escuela.
- Facilitar el acceso a una educación de calidad y la terminación de los estudios a los cerca de 43 millones de niños que viven en un Estado frágil o afectado por algún conflicto.
- Aliviar la carga económica que soportan los más pobres: los gastos de las familias en educación suponen un grave problema para las más pobres, y en 89 de los 103 países estudiados aún se cobran derechos de matrícula en la enseñanza primaria.
- Prestar la debida atención a la alfabetización de adultos: las políticas en la materia deben prever la ampliación de los programas de alfabetización de jóvenes y adultos y la creación de entornos alfabetizados, con una mayor dotación presupuestaria.
- Abordar la desigualdad entre los sexos a través de la educación: urge hacer frente a los obstáculos que frenan actualmente el acceso de las niñas a la escolaridad y abordar el tema de la igualdad entre los sexos en el medio escolar.
- Mejorar la calidad de la educación: el mero hecho de acudir a la escuela o de seguir un programa de formación de adultos no surtirá efectos positivos a menos que la enseñanza sea de gran calidad y permita adquirir conocimientos y competencias realmente útiles.
- La obtención de los recursos necesarios para hacer realidad la EPT, tanto del presupuesto nacional como de la ayuda externa, supone un problema constante.

Por lo expuesto la propuesta del MANTHOC debería ser considerada

5

como un aporte a la solución de los problemas presentados en Dakar y respuesta, con sus peculiares características, a las demandas que urgen en el país en concreto.

En este proceso educativo, el método del ver, juzgar, actuar, revisar y celebrar aplicado a través de la observación, experimentación y ejercicio, posibilita una educación centrada en el desarrollo de competencias, capacidades, destrezas y habilidades afirmadas en la práctica de valores como: la solidaridad, el trabajo, la confianza, amistad, respeto, comunicación, y un trato horizontal que permite considerarse como una gran familia, donde los compañeros y colaboradores son mediadores de los aprendizajes, en un clima de respeto que permite el aprendizaje unos de otros y donde los NAT participan intensamente en su propia formación, propiciando el autodescubrimiento, el trabajo grupal e individual, la interacción y la responsabilidad compartida. En el MANTHOC los principios sustentan el quehacer diario, y dan **sustento ético** al proceso metodológico, expresan el cumplimiento del rol y misión de los NNATs organizados, se fundamenta en los valores y en su acción organizativa, evangelizadora y educativa.

- **La práctica de la organización autónoma de los NNATs que depende de los propios NNATs**

La autonomía de los NNATs organizados, es concebida como una experiencia de organización propia, con representatividad y espacio social especifico, resultado de su propia conquista. Los jóvenes que en 1976 decidieron impulsar la organización de los NNATs, fueron niños trabajadores , que tenían una visión crítica de su trabajo y una vivencia de la experiencia de ser trabajador, levantando la dignidad, la autoestima y el derecho a trabajar. El MANTHOC hereda de estos jóvenes trabajadores este elemento y lo desarrolla en el campo específico de los NNATs.

- **El protagonismo organizado de los NNATs como paradigma del rol de la infancia**

El principio de autonomía se complementa con el de protagonismo y está dirigido a asegurar que fueran los propios NNATs responsables, y creadores de la identidad del MANTHOC y de sus orientaciones institucionales**.** Los ejes centrales que alimentan este protagonismo se manifiestan de la siguiente manera:

- **Apostar por los niños, niñas y adolescentes trabajadores, todos, sin distinción de raza, ideología, sexo y religión.**
  Los niños y adolescentes concebidos y respetados como protagonistas y no como receptores de derechos.

- **Organización de dimensión nacional y vocación internacional**
  Promoviendo la organización y propuesta de los NNATs junto a otros en la lucha por un mundo mejor, el MANTHOC se auto concibió orientado a la concentración de NNATs, a su vez su vocación nacional e internacional por el carácter mismo de los problemas de la infancia en general y de los NNATs en particular.

Esta perspectiva es esencial para la formación de una responsabilidad política, el desarrollo de un sentido amplio de la solidaridad y para la formación de un pensamiento universalizador de alternativas globales.

- **Construir desde los NNATs una pedagogía de y para los NNATs** Teniendo en cuenta su propia vida para transformarla en aprendizajes, la vasta experiencia personal de NNAs adquirida en su trabajo y organización, permite reconocer en ellos una capacidad de formación pródiga en el diseño y construcción de alternativas propias. Esto les ha permitido vencer los duros contratiempos de la sobrevivencia en la pobreza familiar o en la miseria del abandono en la calle.

Es válido también referirse a la acumulación de todo un bagaje cultural de raíces populares, de características comunes de pensamientos, acción y personalidad, que les permite reconocerse como parte de un grupo de necesidades e intereses también comunes. Por ello resulta pertinente reconocer la contribución a una nueva cultura de la infancia, esta vez propia, en la cual el ejercicio del protagonismo real les permite proponer las características del proceso de su propia educación.

La propuesta del MANTHOC parte de un sustento ideológico y opción por la educación popular, los excluidos del sistema educativo. Para ello también recurre a tendencias, corrientes pedagógicas. En estos enfoques institucionales es que el MANTHOC construye la propuesta pedagógica.

- **Concepción de infancia**

El MANTHOC antes de la existencia de la Convención sobre los Derechos del Niño construyó un discurso y una práctica, basada en la concepción del niño como sujeto de derechos y actor social de su desarrollo individual y colectivo, es decir un ser humano digno con derechos y deberes. En tal sentido:

El NNAT es sujeto ético, implica la formación y desarrollo de la conciencia y el sentimiento humanitario.

El NNAT Sujeto Cívico, como ciudadano debe alcanzar una clara conciencia de sus derechos humanos y deberes, con espíritu de apertura a la valoración de las diferencias culturales con un estilo de vida solidaria y democrática

El NNAT Sujeto Económico, teniendo una conciencia y sentimiento valorativo de su condición y vocación de productor de la vida

EL NNAT sujeto cultural, que tenga gusto por lo estético, social, con una conciencia y sentimiento de su condición de actor social con derechos y responsabilidades en los intereses colectivos de la sociedad.

El NNAT Sujeto político, con capacidad ciudadana y de ejercicio público por derecho en la escena social y en todas las instancias de la vida pública.

El NNAT sujeto social, asumiendo una actitud positiva, tolerante y dispuesta a la convivencia social, el respeto y la búsqueda individual y colectiva de salidas a su problemática cotidiana

Enfatizar los aprendizajes de los NNATs en tres dimensiones:
Lo específico de lo educativo es el desenvolvimiento de las propias capacidades de los sujetos en función de la asimilación crítica y creativa de las experiencias acumuladas históricamente por los pueblos.

En la actualidad, existe un consenso sobre las inseparables dimensiones de lo que debe aprenderse. Estas dimensiones son tres: lo motriz, lo afectivo y lo cognitivo.

1. **En lo Psico-Motriz:** Reconociendo que las actividades diarias de los NNATs no siempre permiten desarrollar en ellos habilidades motoras finas y gruesas. Se debe promover experiencias de trabajo manual, particularmente, en talleres de producción de bienes materiales y de servicios, que impulsen en ellos el desarrollo de otras destrezas y habilidades hasta ahora no logradas.

2. **En lo Socio - Afectivo:** Reconociendo que las vivencias que experimentan día a día en la familia, en el trabajo cotidiano, en la escuela, no siempre posibilitan un desarrollo socio - afectivo deseable en los NNATs. Se debe promover el trabajo en equipo y abrir espacios de reflexión tendientes a relevar la significación de ser trabajadores, en tanto personas individuales y colectivas, para su madurez afectiva.

   Por ello, todo Programa Educativo debe priorizar el fortalecimiento de la identidad y autoestima de los NNATs, dado que, en la mayoría de los casos, suelen estar afectados negativamente. Esto no les permite integrarse, compartir u organizarse libremente con los demás, afectando su aprendizaje. Resulta pues, fundamental, reconocer, dar importancia y valorar críticamente lo que los NNATs hacen por más sencillo que sea.

3. **En lo Socio - Cognitivo:** Los NNATs tienen mucho que aportar desde su vida diaria, en el trabajo, en la familia, en el barrio, desde sus costumbres y tradiciones. Es decir, de allí surge la necesidad de aprender más, de comprender lo vivido y saber qué se tiene que hacer para enfrentar lo que vendrá. Se requiere conceptuar lo vivido y también apropiarse del conocimiento sistemático socialmente heredado, para luego elaborar un saber que le dé posibilidades de intervención transformadora en la realidad con más confianza y convicción, con nuevas ideas y soluciones y también, con nuevos retos.

   Forjar comprensión significa apropiarse, fundamentalmente, de la palabra oral y escrita, y de la imagen, como medio para desarrollar procesos de inteligencia como el análisis, la correlación, la traducción, la síntesis. En suma, el proceso mental de elaboración de conceptos. Con ellos será capaz de perfilar mejor lo que desea cambiar, reproducir, producir o transformar.

4. **Orientar los aprendizajes hacia prácticas sociales transformadoras:**
   Para construir una práctica social apropiada es necesario una preocupación por la organización

de los sujetos protagonistas, ya que así garantiza la coherencia entre el discurso de identidad. dignidad y las acciones que, individualmente o como grupo, se hacen públicas en el barrio, en el trabajo y en la escuela.

Se asume una concepción educativa que tiene como matriz la formación en la acción desde la organización. Dicha acción, por más modesta que sea en su intencionalidad, en su desarrollo y en sus logros, es el camino obligado para crecer en la comprensión de las cosas y en saberlas afrontar con eficacia.

Estas acciones, para que permitan considerar a los NNATs como socialmente útiles, deben ser personalmente gratificantes, reconstructoras de seguridad individual y colectiva, productoras y reproductoras de una dimensión social (logro, éxito, eficacia) y afectiva (alegría, confianza, humor, espíritu de camaradería, amistad), articulando lo útil y lo placentero a su condición de trabajador. Estas experiencias de acciones socialmente útiles son materia prima de lo que podría llamarse una práctica social colectiva en la búsqueda de soluciones a ciertos problemas y, a largo plazo, en la transformación social de diversas situaciones.

Estos elementos construidos desde la experiencia educativa con los NNATs y NNAs son la base de un proyecto pedagógico que forma parte de un Proyecto de desarrollo Humano Nacional

La estructura de la Propuesta Pedagógica del MANTHOC

Está pensada y diseñada para abordar la realidad de los NNATs de una manera creativa y fundamentada en los premisas pedagógicas enunciadas. Se organiza teniendo en cuenta las 8 áreas curriculares en el marco del Diseño Curricular Nacional del 2009 del Ministerio de Educación[6].

Esta organización debe permitir el desarrollo de las capacidades y aprendizajes de los NNATs, enlazados con los Campos de Experiencia, concebidos como momentos articuladores entre el hacer y el aprender, a través de la participación activa y colectiva. Dentro de los campos y áreas curriculares se aplican y promueve una educación humanista, moderna, productiva, constructiva e innovadora que motiva en los estudiantes el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores, adquiriendo un pensamiento crítico, analítico, reflexivo y propositivo que prepare para la vida, en el marco de los derechos humanos, la economía solidaria y una conciencia ambiental.

Las actividades generadas se canalizan y realizan en talleres productivos especializados de repostería, carpintería y otros. Ellos se constituyen en ejes articuladores de todas las áreas curriculares durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de que todos los aprendizajes adquiridos se forjen a partir de experiencias concretas y vivenciales, cobrando significado conceptual para los estudiantes y validez funcional para sus vidas.

Estas áreas y campos Curriculares, están asimismo articulados a un proceso

6 Matemática, Comunicación, Arte, Personal Social, Educación Física, Educación Religiosa, Ciencia y Ambiente, Tutoría y Orientación educativa.

de apoyo complementario de intervención que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes, las que se implementan a partir de soportes básicos, que le denominamos Soportes Pedagógicos: Alimentación - nutrición, Salud y Trabajo Social, el acompañamiento a las familias. Ellos generan condiciones necesarias para construir aprendizajes, garantizando que los NNATs participen de una dinámica interactiva, que contribuye a ellos y sus familias en la solución de problemas, evitando así que estos abandonen la escuela, repitan de grado o se orienten a acciones e violencia social . Otro soporte básico es la Organización, que facilita al estudiante a opinar sobre lo que piensa y siente, a decidir, proponer alternativas de solución frente a sus necesidades, formando personas con autonomía y valores democráticos, dispuestos a realizar acciones transformadoras y emprendedoras en los diversos espacios donde participan tanto en el hogar como en la comunidad.

A los principios pedagógicos enunciados que caracterizan el trabajo cotidiano del proceso educativo cabe añadir **la pedagogía de la ternura, la interculturalidad, educación inclusiva y de calidad, el protagonismo organizado, la pedagogía de escuela productiva y emprendedora, la pedagogía histórico crítico**.

En este camino educativo de innovación pedagógica a partir de los actores sociales, los niños, niñas y adolescentes se recogen como síntesis de la propuesta los principios fundamentales que planteó Freinet, pues concuerdan en mucho con lo que fortalece la filosofía de la propuesta en desarrollo y a enriquecerse con el aporte de otros actores comprometidos con los excluidos del sistema educativo. Asimismo enriquecen el desarrollo del diseño curricular nacional.

En esta perspectiva la propuesta y experiencia del MANTHOC busca articularse con otras experiencias educativas similares en los enfoques y metodologías. Asimismo se trata de buscar la convergencia de fuerzas y alianzas para incidir sobre las políticas educativas locales y nacionales en momentos en que se viene implementando procesos de transferencia de la educación y la gestión para mejorar la calidad de la misma.
El MANTHOC ha participado y participa en redes educativas en el país, por ejemplo en la elaboración de Proyectos Educativos, como es el caso del Plan Regional de Educación en Cajamarca. Asimismo mantiene un canal de comunicación abierto con la Dirección Nacional de Educación Básica Alternativa – EBA del Ministerio de Educación

FINALIDAD DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA

Siendo la educación un derecho humano toda la población del país requiere que se le brinde una atención que responda a sus requerimientos locales y regionales. La presente propuesta pedagógica tiene –como se ha explicitado- un marco de referencia constituido por un sector de la población que permanece excluida como tantas otras: los niños, niñas y adolescentes trabajadores.

La propuesta pedagógica que se desarrolla tiene por finalidad alcanzar a la comunidad educativa la presente con-

cepción que se puede resumir en las siguientes proposiciones:

4.1 Los NNATs, otras Instituciones Educativas, la Sociedad y Sistema Educativo es posible que cuenten con una propuesta alternativa para la educación de la población excluida. Por ello ha sido pensada:

- **PARA LOS NNATs Y LA INFANCIA:** en su mayoría excluidos del Sistema Educativo por su situación de extrema pobreza en la que viven. El Sistema Educativo Público debería incidir y proveer un servicio con estrategias y metodologías que tomen en cuenta sus experiencias de vida, necesidades e intereses como personas.

- **PARA DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD Y EL CAMPO**: sensibilizados e identificados con los problemas, necesidades e intereses de los estudiantes y con apertura de adoptar una Propuesta Educativa diferente con metodologías, estrategias y herramientas activas, reflexivas y analíticas, donde prevalezca su autonomía en el desarrollo de sus actividades de enseñanza-aprendizaje. También para aquellos docentes creativos, dinámicos e innovadores que apuestan por el cambio y la transformación de la sociedad.

- **PARA LA SOCIEDAD**: la propuesta educativa permite convertir a la institución educativa en un espacio de efectiva socialización para los educandos contribuyendo a la prevención y disminución de los problemas sociales como producto de la crisis del Estado y la sociedad, surgidos por el abandono escolar, como son la desnutrición, violencia en las calles, la drogadicción, el analfabetismo, alcoholismo en los NNAs, brindándoles la oportunidad de incluirse dentro de un proceso formativo, que les permita discernir y reflexionar sobre la realidad social a la que se enfrentan, siendo promotores de un cambio a nivel individual, familiar, político, social y moral.

- **PARA LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS**: Se busca a través de la Propuesta Pedagógica que las Autoridades Educativas la incorporen dentro del Proyecto Educativo Nacional como una experiencia innovadora y referente para brindar una Educación de calidad que contribuya al Sistema Educativo Actual y por ende al desarrollo social, hacia la construcción de una sociedad más justa y democrática. ´Los Objetivos estratégicos del PEN lo permiten, pues lo han analizado en su diagnóstico y prevén propuestas resultados y políticas para su intervención.

4.2 Respuestas desde el proyecto pedagógico del MANTHOC ante los retos planteados por la sociedad actual

Existe en el Proyecto Educativo Nacional la articulación entre la propuesta pedagógica del MANTHOC al coincidir con la visión de país y la educación que

queremos[7]. Se abren nuevas oportunidades en donde las brechas sociales que se tienen no deben persistir sino todo lo contrario deberían cerrarse, a partir de las oportunidades y desafíos que se presenten.

Se tiene conciencia de la exclusión, de la marginación de un segmento de la población, sin embargo poco énfasis se pone en la importancia que tiene la educación para enfrentar los desafíos creativamente, con el desarrollo del conocimiento. La propuesta del MANTHOC es una respuesta – proposición para acortar distancias en una educación que se proclama inclusiva, pero que de acuerdo a las decisiones enfatiza la exclusión por diseñar una política educativa de espaldas a lo que los docentes y comunidad educativa comprometida proponen. No existe capacidad de escucha, no existe voluntad política para poder saldar pendientes con la población excluida.

CONCLUSIONES

1. La educación peruana siempre ha estado ligada a los intereses del gobierno de turno y a las tendencias pedagógicas y didácticas casi estandarizadas, sin tener en cuenta las necesidades de los pueblos y los medios para el desarrollo sostenible. Los resultados no han sido de los más representativos. Todo lo contrario. Dan testimonio las pruebas internacionales de LLECE (Laboratorio de la Calidad de la Educación, red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación de América Latina. La coordina UNESCO, con sede en Santiago de Chile. Además el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) que es la evaluación del desempeño de los estudiantes más importante y ambiciosa de las desarrolladas en América Latina y el Caribe. Organizado y coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y se enmarca dentro de las acciones globales de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), tendientes a asegurar el derecho de todos los estudiantes latinoamericanos y caribeños a recibir una educación de calidad. A pesar de tener recomendaciones éstas por lo general no son tomadas en cuenta en las recomendaciones para el desarrollo de las actividades educativas anuales.

2. El MANTHOC como organización social comprometida con los más excluidos elabora esta Propuesta Pedagógica alternativa basada en las necesidades e intereses para niños y adolescentes trabajadores y desde ellos para la infancia en general. Se fundamente en el derecho que tiene la persona para recibir educación de acuerdo a sus características, intereses y necesidades.

3. La Propuesta Pedagógica parte de experiencias concretas (talleres productivos) a partir de las cuales se generan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales previos, que permita generar aprendizajes significativos.

7 CONSEJO EDUCATIVO NACIONAL. PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2021. Lima, Noviembre 2006

4. Esta propuesta promueve el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, buscando desarrollar y fortalecer capacidades, actitudes y habilidades microempresariales basada en una economía solidaria. Es diversificable, flexible, se puede adoptar al contexto y procesos del estudiante y su comunidad

5. La práctica de esta propuesta pedagógica permitirá a los estudiantes su fortalecimiento en los valores en el marco de una economía solidaria.

6. La organización de los alumnos es un instrumento para ejercer la ciudadanía como sujetos sociales de derechos, basada en lineamientos o principios que les permite desarrollar su capacidad humana.

7. Se busca integrar a todos los agentes educativos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

8. El colaborador docente es el mediador en el proceso enseñanza – aprendizaje. Es una persona comprometida con la transformación de la realidad, en la búsqueda de una sociedad más justa, democrática y solidaria. Su identificación con los excluidos le permite tener apertura para su formación continua, investigación y actualización permanente.

9. El colaborador docente debe partir del contexto e identidad del NNA respetando su cultura y tomando en cuenta sus opiniones y saberes

10. La propuesta pedagógica alternativa tiende a forjar personas con ciudadanía plena y protectoras del medio ambiente.

COMENTARIO A LA PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR DEL MANTHOC "EDUCACIÓN, TRABAJO Y ESCUELA PRODUCTIVA"

Alejandro Cussiánovich

Cuando el Movimiento de NNATs decide crear una escuela de niños y adolescentes trabajadores.

En ocasión de elaborar un dossier especial sobre cómo los chicos y chicas veían la educación y sus escuelas, la revista de educación popular Autoeducación editada por el Instituto de Pedagogía Popular, se convocó a niños de escuelas fiscales y a representantes de colegios como los Reyes Rojos de conocida trayectoria pedagógica innovadora, así como alumnos de Fe y Alegría del populoso distrito de Villa el Salvador. Los niños del Manthoc procedían de distintos conos de la ciudad y de escuelas públicas. Ante los testimonios de formas novedosas de entender la escuela, la relación entre docentes y estudiantes, de manejar los horarios con flexibilidad, de partir de los niveles de necesidades de los chicos más que de los grados de escolaridad logrados, etc, causó una serie de reacciones entre los NNATs venidos de la pobre escuela pública de sus barrios. Los NNATs estaban entre la indignación por no haber sido informados antes de esta realidad positiva entusiasmante y, por otro lado, más allá de la indignación y de la sorpresa, con la voluntad de exigirle a los colaboradores del Manthoc que eran profesionalmente docentes, que pensaran en hacer una propuesta de escuela que plenamente asumiera los grandes principios del movimiento de NNATs y que partiera de las necesidades y de la manera de ser de los NNATs. En realidad, estaban exigiendo que se concretar también para la escuela aquella intuición de origen con la que en 1976 se diera inicio a la organización autónoma de NNATs, es decir, de crear una pedagogía que partiera de la idiosincracia de los chicos y chicas trabajadores.

La idea de una primera escuela de NNATs nace entonces por decisión de la organización de los muchachos del Manthoc en octubre de 1985 y se concreta en abril de 1986 cuando se inician las clases con el primer grupo de niños y niñas trabajadores del mercado de Ciudad de Dios. Ninguno de esos niños era miembro del Manthoc, pero lo fueron descubriendo, cuando delegados de la organización visitaban regularmente la escuela, conversaban con los muchachos, revisaban sus avances en los estudios, recogían sus demandas, etc.

De esta experiencia de origen conviene destacar cuatro cosas. La primera es la valoración en el movimiento de NNATs de la cuestión educativa y escolar más allá de las radicales críticas a la misma desde la experiencia cotidiana de la inmensa mayoría de chicos trabajadores. La segunda, es hacer que su movimiento sea el que toma la

iniciativa de inventar un tipo de escuela a partir del espíritu y de los principios de su movimiento. La tercera, es exigir a sus colaboradores docentes de concretar una propuesta pedagógica y didáctica para esta escuela soñada. Una cuarta, refiere a que nunca fue la intención el multiplicar escuelas de NNATs, sino que las que existieran fueran como referentes para avanzar en una nueva escuela a partir de la calidad y reflexión pedagógica que pudieran inspirar.

Un proceso largo para lograr que el Estado reconozca la experiencia

La primera escuela nace, existe aunque sin reconocimiento por parte del Ministerio de Educación. Para los chicos era como en la vida, se nace y se vive aunque no siempre el padre los haya firmado y reconocido como hijos suyos. Sin embargo, se confió en la palabra de los chicos cuando decían haber cursado algún grado y así se les fue ubicando. La experiencia iría haciendo ver qué sabían y qué aún no lograban manejar en lenguaje, en matemática, en historia, en lecto-escritura, etc.

No obstante, se iniciaron los trámites ante las dependencias del Ministerio de Educación a fin de obtener no sólo reconocimiento, sino apoyo técnico en caso de que fuere necesario. El proceso duró ¡siete años!!! Y fue necesaria la llegada en condición de ministra del sector de la profesora Gloria Helfer, para obtener la resolución que reconocía a la escuela de Ciudad de Dios como con valor oficial.

Esto es parte de la sufriente historia de los NNATs para ir conquistando una escuela que les sea significativa para sus vidas. En realidad el reconocimiento oficial no incluía un aporte económico de parte del Estado. Por ello, se han mantenido hasta la fecha con el apoyo de personas e instituciones del país y de la solidaridad internacional, como Terre des Hommes de Alemania, Save the Children Suecia, MLAL de Italia, y otras.

Hacia una primera propuesta curricular diversificable desde los NNATs

Es en 1995 que se inicia de forma sistemática la elaboración de la propuesta curricular que se llamó *diversifcable desde los NNATs*. Se trataba de recoger la experiencia de casi diez años de vida ininterrumpida, para ofrecerla a otros docentes y escuelas públicas. El proceso de elaboración duró casi tres años, pues en 1998 se concluyó el proceso y se publicó dos años después no sólo la propuesta curricular, sino la programación de la misma.

Pero en este esfuerzo no se estaba solos. Es el IFEJANT que por encargo del Manthoc se encarga de ir sistematizando la experiencia y dándole el formato curricular que permitiera reconocerse como parte real de las orientaciones del Ministerio de Educación y simultáneamente expresara la identidad propia de una escuela de NNATs. En realidad, para entonces, se había abierto una segunda escuela en el entonces barrio obrero de Surquillo. Esta escuela funcionó durante dos años y luego, a causa de los cambios en la vida del barrio, hubo que cerrarla. La experiencia sirvió para afinar aspectos relacionados con el

rol de la comunidad y del entorno del barrio para repensar una escuela que también se relacione estrechamente con la transformación, no sólo de los niños que a ella acuden, sino de sus familias y de la cultura instalada en el barrio.

Lo interesante es haber convocado a docentes de escuelas públicas en las que tenían número considerable de estudiantes que eran también trabajadores. Incluso, autoridades locales de Educación participaron en los talleres y seminarios de debate sobre la propuesta a lo largo de los tres años que tomó su preparación.

Más allá de las fronteras se habían iniciado similares acciones en el terreno de la escuela de NNATs. Es el caso en Colombia, de la escuela en Patio Bonito. Es la Fundación Pequeño Trabajador que está al origen de esta iniciativa y bajo la responsabilidad de una abnegada maestra. La experiencia continúa hasta la fecha. Igualmente, en Guatemala se da inicio a tres escuelas en la región de Chapultepec y se cuenta con una propuesta curricular también publicada. Mientras tanto a mediados de los años 90, empiezan a crearse algunas escuelas, como la escuela en Chepén, Trujillo; Jaén y la Fila Alta en Cajamarca; en Bagua Grande en Amazonas; San Hilarión, San Juan de Lurigancho en Lima.
Recientemente se ha conformado la Red Nacional de IENNATs, es decir, de instituciones educativas de NNATs en la que se aspira a la elaboración de un Proyecto Curricular común y diversificable.

De estas experiencias surge algunas reflexiones que quisiera brevemente señalar en ocasión a la presentación de la Propuesta Curricular del Manthoc, 2010.

La educación como derecho, fundamento del derecho a la educación

La preocupación por reconstruir en los imaginarios sociales la relación de compatibilidad entre trabajo y educación, constituye una de las aspiraciones que animaron la creación de la organización de niños y niñas trabajadores hace ya 35 años. Esta aspiración era hija simultáneamente de la experiencia de verse negado un derecho tan fundamental como el de la educación y el de trabajar. Pero además, del hecho que los niños y niñas trabajadores poblaban la escuela pública mientras su condición de ser trabajadores quedaba subsumida por la representación hegemónica entre docentes de homogeneizar a todos en el aula como simples alumnos, clientes de la función docente. No eran estudiantes que más adelante en sus vidas deberían salir a trabajar. Se trataba de trabajadores que llegaban a la escuela y que esperaban que ésta pudiera servirles para mejorar sus competencias productivas y sus habilidades laborales.

Pero sobrevive una confusión. Reducir la educación como derecho humano fundamental con el derecho a la escolaridad. Y es que educación no es en primer lugar sinónimo de escuela, de sistema ofertado, con institución educativa. La educación como derecho obliga a considerar no sólo el tiempo de escolaridad, los aprendizajes mínimos exigidos para la promoción dentro del sistema. Refiere

a la sociedad, al estado, al clima creado, a las relaciones sociales de la sociedad con las nuevas generaciones, a las pautas de crianza en la familia y la comunidad, al modo de vida global en el entorno social, político, cultural e involucra a los medios de comunicación y a los mensajes directos como subliminales que emiten. No obstante, la escuela se presenta como un tiempo y un espacio privilegiado para concretar la educación como derecho humano y su real ejercicio. Es lo que motivara la creación en 1985 de un tipo de institución escolar que se ajustara a la compleja realidad de los niños, niñas y adolescentes trabajadores - NNATs. Desde sus inicios en 1986 hasta la fecha, no sólo se han creado diez escuelas que valora a los NNATs, que los consideran como legítimos interlocutores en el terreno educativo y en el escolar, sino que se trata de una específica iniciativa de la organización social de los niños y niñas trabajadores. Es decir, las escuelas de NNATs tienen sentido y fuerza simbólica en la medida que son expresión de los movimientos sociales de NNATs. Ese fue el origen de la primera, la de Ciudad de Dios del MANTHOC.

Un sistema escolar que lesiona la educación como derecho

En estos últimos veinticinco años mucha es el agua que ha pasado bajo el puente. En realidad, hubo esfuerzos que no lograron configurar la deseada como necesaria reforma de la educación. Y es que no se pasó de medidas puntuales, de ajustes insignificantes. No obstante no faltaron iniciativas laudables, huérfanas 10 de voluntad política y de espíritu de continuidad. A lo que hemos asistido es a un derroche inflacionario de normativa menuda, decretos y resoluciones ministeriales, que lejos de permitir concretar lo mejor de lo acordado, conforman una especie de barrera legal a la iniciativa y a la creatividad, frenadas por un espíritu fiscalizador y penalizador de quienes incumplan con la normativa.

En el lapso de estos 25 años en que el MANTHOC diera inicio a su primera escuela de NNATs, hemos asistido al deterioro de la escuela pública y laica. En la reciente evaluación internacional, acabamos de ocupar el puesto 133 entre 139 países. Las pruebas de Pisa nos dejaron muy mal parados y el ocultamiento de dichos resultados por casi dos años no significó una superación mínima de los hallazgos arrojados, y no se modificaron sustancialmente la realidad educativa desde entonces. Los sucesivos gobiernos plantearon la educación como prioridad, pero no para la inversión en la misma. El Acuerdo Nacional, el Proyecto Educativo Nacional que planteara el Consejo Nacional de Educación, ha devenido en un saludo a la bandera sin mayor incidencia en la vida cotidiana de la educación en el país. Los objetivos del Milenio, las líneas de Unesco para la educación del siglo XXI, poco o nada tienen que ver con la vida cotidiana de la escuela pública, con la escuela rural. Ciertamente que hay adelantos expresados en los Planes Regionales de Educación, en experiencias de educación comunitaria, etc. La misma ley general de educación, la 28044, conoce un desarrollo desigual en que se privilegia la educación básica regular como si fuera el modelo y se

subvalora, en la práctica, la educación básica alternativa, la educación productiva, la educación comunitaria. Amén de la educación intercultural y bilingüe. A esto hay que añadir, el estado subjetivo del magisterio nacional, cuya autoridad se ha visto seriamente mermada en los últimos años.

Es en este contexto que las escuelas de NNATs se han ido abriendo camino a nivel nacional. La nueva propuesta pedagógica que nos entrega el MANTHOC constituye un nuevo avance respecto a la que se trabajara desde 1995-1998 y su publicara el 2002. En estos años, son más de 3000 NNATs que han podido no sólo ingresar por primera vez al sistema escolar, o retomar sus estudios, sino que han podido darles continuidad. Si a ello añadimos las ocho restantes escuelas, podemos calcular en unos diez mil niños y niñas que se han beneficiado con escolaridad básica. No obstante, las escuelas de NNATs no escapan al impacto de la pobreza educativa del sistema global y a su relativa mediocridad frente a los grandes retos que las nuevas generaciones de NNATs deben encarar. Las escuelas de NNATs padecen por igual de sociedades y Estado no educadores, de gobiernos locales y regionales no educadores.

Escuelas de NNATs: ¿factor de renovación pedagógica?

Las escuelas de NNATs que inicia el MANTHOC, no surgen como un acto de caridad con niños y niñas privados de escuela. Se constituyen en una expresión 11 concreta de hacer que los grandes principios del movimiento social de NNATs fecunde una escuela lánguida y de espaldas a un sector de la infancia tan importante. Nacen como un grito a la no discriminación y como afirmación de que con un enfoque desde la vida y lucha de los NNATs es posible lograr metas educativas y pedagógicas satisfactorias. Dicho de otra manera, el éxito de la escuela de NNATs hay que buscarlo en la capacidad de formación de ciudadanos y ciudadanas críticos, capaces de pensar sin estado, de actuar con audacia y creatividad, de aprender a proponer a transformar imaginarios discriminantes de quienes por pobres suelen ser sospechados de no ser dignos ni capaces de bien actuar. Pero además, de acabar con el mito creado de que el trabajar es incompatible con el logro de éxito en los estudios o del niño que trabaja no va a la escuela, pues el trabajo no es el lugar natural del niño sino el juego y la escuela.

La pedagogía que nutre la práctica educativa en las escuelas de NNATs, es la pedagogía crítica, la pedagogía compleja. De allí surge esa mirada otra, divergente y contestataria de la dominante. Pero todo ello, en la práctica del movimiento MANTHOC como en las escuelas de NNATs, están preñados de lo que se ha dado en llamar una pedagogía de la ternura. El afecto, la *amorevolezza* son un componente insoslayable en la relación educativa, en la práctica pedagógica; constituye además un factor de aprestamiento y motivación para el aprendizaje en la escuela. Desde la pedagogía de la ternura, en las escuelas de NNATs se combate cada día todo atisbo de pesimismo pedagógico, toda sobra de determinismo frente a quienes llegan a la escuela con ciertos saberes y habilidades, pero también carentes de

otros que le serán necesarios para la vida.

Entre las cosas que la escuela de NNATs permite, es la posibilidad de hacer la experiencia de relaciones horizontales, fraternas y afectuosas con el mundo adulto. Los colaboradores docentes pueden representar un referente que rompe con la idea de que el mundo adulto, familiar, comunitario, represente la verticalidad, la asimetría discriminadora, el poder y el rigor correccionalista. Encontrarse con adultos que llaman colaboradores docentes, represente igualmente un factor de cambio cultural importante habida cuenta de cómo la sociedad adultista suele representarse no sólo al niño, sino muy en particular al niño trabajador.

Escuela laica en un Estado laico

Un aspecto que merece señalarse refiere al carácter laico con el que se pensó la escuela de Ciudad de Dios. Incluso siendo el Manthoc una organización de inspiración cristiana y teniendo reconocimiento de la iglesia católica, su acción y sus servicios a la masa de niños, niñas y adolescentes trabajadores no tenían por qué obligatoriamente
ser de carácter confesional, aunque no ocultaran su inspiración cristiana. Este carácter laico, en mi opinión, debía incluir una sólida formación ética y humana y que el curso de religión no debía formar parte de la propuesta curricular. Sin embargo, finalmente se incluyó el curso de religión tanto en la primera versión como en la segunda que hoy comentamos. Considero que no es fácil, aún hoy, el admitir que sacar del curriculum el curso de religión equivalga a una mayor exigencia en la formación de la condición humana y en atender la demanda de vida espiritual uqe se debe ofrecer a todos los niños. La escuela también debe ser un tiempo para informarse respecto a la trascendencia del ser humano, del contexto de ofertas que en el campo de la espiritualidad y de las religiones que suelen hoy estar presentes de alguna manera en la vida de los barrios, en los medios de comunicación, en la proliferación de grupo y movimientos religiosos. Creo que este debe ser un punto seguirse trabajando como arte de una búsqueda de un Estado laico, que no es ni arreligioso, ni antirreligioso, sino transreligioso.

Finalmente, esta nueva propuesta curricular pedagógica, expresa la necesidad de refundar el pensamiento pedagógico tantas cuantas veces sea necesario. El trabajo que prologamos, es un significativo avance para las escuelas del MANTHOC y una valiosa inspiración para las demás escuelas de NNATs del país. Pero más ambiciosamente, para las escuelas públicas de la nación a las que acuden mayoritaria y masivamente los NNATs.

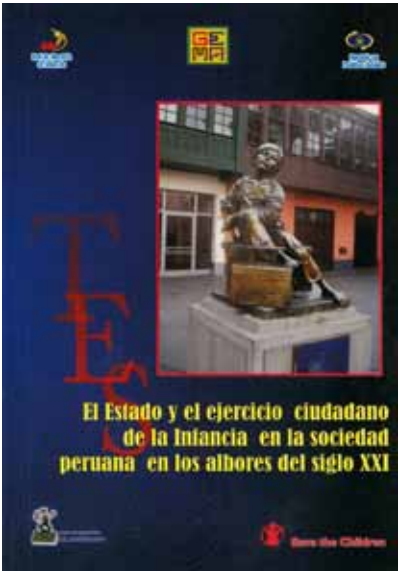
SECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

Reseña en los márgenes – El trabajo infantil como práctica cultural
Ivonne Pico y Roberto Sánchez.
Cuadernos de Trabajo
FLACSO, Ecuador, 115 Pág.

El trabajo infantil ha sido una actividad vinculada, única y exclusivamente a familias con recursos económicos precarios. En la investigación "En los márgenes: el trabajo infantil como practica cultural" se pretende introducir otros elementos de análisis como las costumbres arraigadas en la ciudad desde los sectores rurales, la concepción de la calle como un "lugar de aprendizaje" y el valor del niño como sujeto responsable.
Los ejes que estructuran este libro ponen en evidencia las controversias que permanecen abiertas en la sociedad frente al trabajo infantil. Por una parte, contrastan los discursos oficiales de erradicación del trabajo de los niños y niñas frente a la lucha del movimiento de los NNATs por el reconocimiento del trabajo infantil digno. Problematizan la mirada sobre el niño/a como objeto exclusivo de protección ante la construcción del niño como sujeto de derechos. Y finalmente traen al tapete la todavía importante emigración del campo a la ciudad y los efectos de trabajo infantil en los hijos de los emigrantes en las calles de Quito.
La situación de la niñez trabajadora es una tema complejo y profundamente vital lleno de debates y contradicciones. Esta investigación propone una mirada crítica e incluyente de las voces "no oficiales" para pensar en salidas integrales a esta realidad en Ecuador.

Adrián Bonilla

El Estado y el ejercicio ciudadano de la infancia en la sociedad peruana en los albores del siglo XXI.
Red de Maestrías de Infancia y otros
Centro de Capacitación J.M. Arguedas
- Save the Children, Perú, 176 Pág.



PRESENTACIÓN

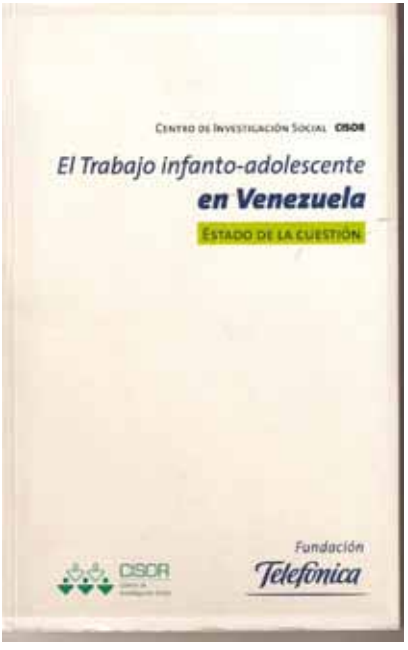
Para Rousseau, todos los hombres nacen libres e iguales por naturaleza. Esta perspectiva la distinguen en la familia. Efectivamente, la familia como esencia de la esfera privada <<es el primer modelo de sociedad política>>. Esta esfera es la promotora del reconocimiento del sujeto, en tanto permite la identificación del *otro* (la ley, el sujeto social, las convenciones) como fundamento de la igualdad e identidad. Esta significación- en el reconocimiento del *otro* como espejo- permite que el individuo construya el saber de la libertad y el derecho como expresiones de la acción política y jurídica. Regulando, de esta manera, el orden social, cuya eficacia descansará en el protagonismo ético y político del individuo; es decir, en la voluntad del cumplimiento y consideración de las estructuras simbólicas como: la constitución política, las convenciones internacionales los derechos y los deberes del ciudadano, etc. El buen funcionamiento de este contexto, no depende solo del individuo, es sobre todo el papel del Estado la que ayudará a regular este mandato cívico. Por tanto, el fundamento de toda autoridad legítima será institucionalizar y mantener vigente los pactos y las convenciones, el estricto respeto del derecho a la vida, así como *la defensa por la persona humana y el respeto de su dignidad*. Lo que rescatamos de Rousseau, es precisamente, el saber ético del pacto social, la de convertirnos en iguales a hombres y mujeres por convención y derecho.

En este sentido, la dimensión *ética y política* desde el estado es según Aristóteles – concebir la educación ciudadana como virtud del bienestar común entendiendo que la felicidad de la comunidad, como un todo, es la suma de la felicidad de cada individuo que integre esa comunidad. Al decir de Aristóteles, el Estado que se olvide de este fin supremo (la felicidad) y vele más por sus propios intereses que por los de la sociedad en su conjunto es un poder que bloquea la representación de las personas comunes, impulsa el copamiento de la esfera pública y controla el desarrollo económico del país, conviniendo muchas veces la estabilidad económica de la elite política y desinteresándose de la mayoría social por ser una población manejable con políticas "populistas". De ahí la necesidad de que el Estado garantice la consecución del bien común con políticas gubernamentales que incluya social y económicamente a los sectores excluidos: los pobres los de urbana y rural, etc, Esta dinámica encamina la representación dialógica y participativa de la figura Estado-sociedad. Sin embargo, el Estado tiene dificultades para cumplir sus promesas políticas. Para Bobbio son muy diversas y los grupos sociales compiten entre ellos, con una autonomía relativa respecto al gobierno central. En definitiva, el Estado no termina conviniendo con ningún grupo. Este contexto dificulta la democracia con representación política pues en una sociedad del consumo, al ciudadano se le da un trato consumidor sin zanjar la inequidad y desigualdad real política, económica y social que experimentan diariamente la población común, los pobres, los de extrema pobreza. Para Arendt, ser libre es estar obligado a consumir lo que el mercado ofrece. Una postura contraria a esta ideología seria distanciarse de la economía política global, renunciar a las transformaciones de la sociedad virtual.

En este marco queremos referirnos al infante como sujeto de derecho. En este contexto el rol del Estado es trascendente. En efecto el Estado debe jugar un papel significativo en la generación de una cultura responsable hacia la niñez. Por tanto, se hace guardián del bien público y generador de políticas para proteger la dignidad de la infancia. El Estado en el Perú debe incentivar y generar para atender las demandas. En este sentido debe controlar que las normas y los convenios sobre la niñez que ha generado o ratificado se cumplan. Esta perspectiva permite la afirmación de la ciudadanía y su representación como el fin supremo de la democracia. Efectivamente, la ciudadanía infantil se ha constituido en un tema muy complejo y polémico actualmente. El complejo cada vez más diverso paradigma que instala la Convención por los Derechos del Niño como expresión de la discusión de organismos internacionales que ha agenciado una noción mundializada de la niñez busca transcender la representación de la infancia como la minoría de edad, y dar lugar a la visión integral de los niños y las niñas en su plenitud de derechos. Sin embargo, el infante aun está situado en la esfera privada y demora su protagonismo en tanto es considerado como un sujeto tutelado sin que encuentre canalizar su representación y sus demandas con naturalidad, y alcancen a movilizarse políticamente sin que fueran intervenidos sus derechos.

-Los Artículos que presentamos refieren sobre el tema de la infancia ponen mayor énfasis en el ejercicio ciudadano del infante, y las posibilidades de un nuevo contrato social del infante, en la que el papel del Estado es trascendente para reformar la legislación en apoyo al protagonismo de la niñez. Invitamos a la lectura íntegra del texto, pues se trata de aperturar el debate, y en lo posible proponer nuevas investigaciones, situando el protagonismo de la infancia y su ciudadanía en el centro de la discusión.

EL TRABAJO INFANTO-ADOLESCENTE EN VENEZUELA
Estado de la cuestión
Autor: Centro de Investigación Social CISOR
Responsable de la edición: Ingrid Priego
Caracas, 2009, 124 Pág.



Con la publicacion de esta investigación sobre el trabajo infantil y adolescente en Venezuela, se aspira contribuir con un mejor conocimiento de qué significa esta realidad en este país y generar una sensibilidad favorable al

diálogo, las alianzas, acuerdos de cooperación y la confluencia de acciones entre diferentes actores sociales en favor de la prevención de la explotación y de la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Es así como el Centro de Investigación Social, CISOR, ha ejecutado un estudio que permitiera dimensionar la situación actual en torno al trabajo de los niños, el marco legal existente, las organizaciones que atienden a infantes y adolescentes, documentos, referencias bibliográficas y orientaciones sobre políticas públicas, planes y programas desarrollados por el Estado y por organizaciones de la sociedad civil.

Como estrategia de validación de sus resultados, este estudio de Cisor fue presentado, en noviembre de 2008, en una reunión de expertos e interesados en el tema de trabajo infantil y adolescente, a la cual asistieron 45 actores clave, miembros de 22 instituciones vinculadas a 105 sectores gubernamental, comunitario, académico y empresarial. Fue una extraordinaria oportunidad para escuchar sus reflexiones, observaciones y dialogar en un ambiente de respeto sobre futuras acciones de investigación, formación, atención, protección e incidencia que se puedan emprender conjuntamente.

EI intercambio entre asistentes fue registrado y se ha incorporado a la presente edición.

En la reunión se demostró el interés y disposición que hay en el país por parte de distintos sectores de construir un consenso social alrededor de temas más sensibles relativos a la protección de niñas, niños y adolescentes y, en ese sentido, los asistentes hicieron público su compromiso para volver a reunirse y compartir una agenda conjunta de propuestas.

Con la presente publicación se pretende generar conocimiento sobre un tema de alta sensibilidad y promover la articulaci6n de redes sociales que trabajen en beneficio de las niñas, niños y adolescentes de Venezuela. Confiamos en que será de mucho interés y utilidad.

INFANCIA Y TRABAJO INDÍGENA EN COLOMBIA

Francois Correa Rubio
OIT - Universidad Nacional de Colombia

UN NUEVO LIBRO SOBRE INFANCIA Y TRABAJO INDÍGENA EN COLOMBIA.

La ausencia de estudios sobre el trabajo de la infancia indígena, así como el reciente interés en estos temas son

la antesala de "Trabajo infantil y pueblos indígenas en América Latina: una aproximación conceptual", una publicación de la OIT que hace parte de su convocatoria de acciones en el tema, en el marco de su programa IPEC.

La lectura del documento invita a profundizar en las características y definiciones sobre infancia indígena, trabajo, educación y trabajo infantil propias de un contexto sociocultural, en este caso el de Colombia. El estudio es una construcción de científicos sociales que realizan un análisis antropológico de los diversos informes nacionales y regionales sobre la población indígena, con el fin de generar un panorama y una aproximación para la construcción de un programa nacional de prevención y erradicación del trabajo infantil indígena.

El documento consta de 8 escritos que relatan situaciones y concepciones particulares de los pueblos indígenas en materia de trabajo, trabajo infantil, educación, contextos socioculturales, económicos y políticos. Siguiendo los lineamientos de los Convenios N°182 y N°138 de la OIT, los textos plantean una comparación con la realidad social indígena, resaltan nuevas categorías sobre trabajo infantil, exponen situaciones y definen causantes y propuestas para la erradicación del trabajo infantil indígena.

Lo valioso o meritorio de esta publicación, en primera instancia, es el reconocimiento de la diversidad cultural y por ende de la complejidad que encierra la definición de trabajo infantil y el abordaje profundo que amerita esta problemática. Demuestra claramente la situación de marginalidad en la que se ven inmersos los pueblos indígenas, donde sus derechos individuales y colectivos son vulnerados y violentados atentando contra su supervivencia cultural. Así mismo, recalca la importancia de diferenciar el trabajo formativo, que como medio de socialización soporta la cultura, del trabajo que por sus condiciones pone en riesgo el bienestar de los niños, niñas y adolescentes indígenas. De esta forma, se reconoce la necesidad de la realización de estudios e investigaciones más precisas, que permitan identificar y diferenciar minuciosamente la situación de la infancia indígena trabajadora y su contexto.

En segunda instancia, se hace un llamado a la corresponsabilidad en la elaboración de políticas públicas consecuentes, en programas amigables y contextualizados, en la educación responsable e incluyente y en el reconocimiento la diversidad sociocultural, respetando e integrando a las organizaciones y autoridades indígenas.

Pese al gran valor que se otorga a la diversidad y a la complejidad con que se trata el tema, el estudio genera una contradicción. En la medida en la que apreciamos el acercamiento a los contextos averiguamos que, si bien hay una distinción entre el trabajo formativo y el denominado trabajo infantil, el discurso sigue siendo condicionado por supuestos ideológicos de corte abolicionista.

La ternura. Una emoción proscripta. Reflexiones sobre su importancia.
Martin Ignacio Berasain.
Editorial Dunken.
Bogotá. Buenos Aires. 2010. 170 Pág.

Lo primero que llama la atención de este libro es su titulación. Como cualquier nomenclatura que bautiza un texto, carga un mensaje que puede, o no, resultar atractivo para entrar en sus páginas. En este caso, su léxico es provocador de estudio.

En efecto, su título pone a la ternura más allá de una tendencia propagandística, tan corriente en la literatura psicológica de bet sellers de los últimos tiempos, y parte de una situación: el destierro y la prohibición de la ternura en las interacciones humanas.

Algo comprensible si tomamos en cuenta el imperio legal y cultural del tutelarismo que durante casi tres siglos recreó roles familiares finitos, en los cuales, la preocupación por pensar y hacer viva la ternura era de por sí, un despropósito, una tontería, o un desafío a lo políticamente correcto.

Hoy esa tendencia sigue viva, a pesar, de las prohibiciones al maltrato contra la mujer, los niños, los discapacitados y cuanta persona existe. Berasain como psicólogo, lo nota y lo apunta en un ambiente profesional y amical con sus pacientes. Algo que a todas luces le da un tono especial al libro y sus contenidos, pues nacen de la intimidad del consultorio, de la piscoterapia en la que el ejercicio de la memoria dejó ver la falta de entornos de crecimiento sin violencia, o con libertades dadas para la comunicación. Hecho que nos plantea casi un silogismo, el sufrimiento psicológico se asocia con fuerza a la ausencia de la ternura.

De tal modo, la obra que presentamos está escrita a partir de las carencias sentidas y confesadas de la gente del común; procesadas y reflexionadas en la experiencia profesional del autor. Algo que permite leer con confianza, al deducirse rápidamente que no se parte de una meditación abstracta y etérea.

En ese devenir por pensar la ternura sobresale una superación de lo que podríamos llamar la "sentimentalización de la ternura", esto es, su reconocimiento como un simple sentimiento doméstico que toma cuerpo en balbuceos lentos, como los de los enamorados, en contactos suaves, o en regalos y obsequios gentiles con la mujer.

La ternura allí toma otro carácter, uno político e histórico. Recordemos como ya lo ha planteado el biólogo Maturana, que el amor y su expresión en la ternura fue la que permitió la hominización y el fundamento de lo social, a saber, "la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y que tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto"[1]. Sin la ternura, en su sentido más profundo, las soluciones a los conflictos más diversos, y no solamente los bélicos, habrían sido y seguirían siendo imposibles.

A pesar de esto, su invisibilización es notoria en el contacto humano diverso. A lo largo de los años se le ha restado importancia por el machismo que la cree favorecedora de la "mariconería", de la pérdida de la virilidad y el temple. O se le ha dejado a la caridad como la manera idónea de tratar al pobre, al desvalido, y al desamparado. O se le ha recluido en el mundo de la primera infancia, de la lactancia, de los juegos, de la estimulación del bebé que llora o que ríe. O se le equiparó y se dio por cumplida en la urbanidad y en el lenguaje fático.

Pero que poco se le recapacitó como un patrón formador para orientar comportamientos colaborativos. Téngase claro que la moral no solamente se aprende racionalmente; en la vivencia ejemplar de los vínculos cariñosos y respetuosos también toma tinte.

La ternura está dada en todos para fortalecer los lazos afectivos entre las personas; como una herramienta para optar por el diálogo y desechar prácticas que exijan y aboquen por la dominación y separación del contrario.

Justamente, ese rechazo le da una vitalidad tremenda a la ternura y nos hace entender el por qué de su subdesarrollo en las relaciones sociales. En esencia, porque la ternura, así suene muy técnico, es una medida para la ética y los principios que la componen. Es un termómetro para las construcciones sociales por excelencia, como la democracia y los derechos, que buscan la armonía y la paz entre las personas.

Sin su acción y vivencia, las acciones comunicativas que legitimen y tomen en cuenta al semejante, y por ende reconozcan la humanidad compartida, son contadas. Ser tierno, a fin de cuentas, significa reconocerse en los demás; y ello sin duda es lo que más remarca el libro.

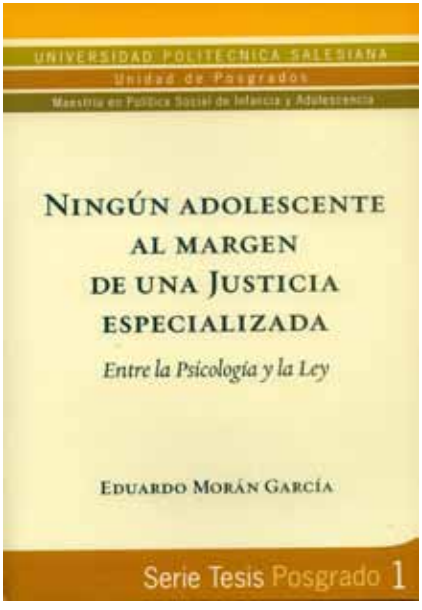
Por ello y para cerrar, "La ternura. Una emoción proscripta. Reflexiones sobre su importancia", más que una elaboración para seguir enriqueciendo el debate en el medio disciplinar en el que se origina, es una apuesta para derrumbar la pasividad de los que quieren un mundo mejor y no se atreven a aportar lo suyo. Digamos que es un libro que se propone consecuencias: todo lo contrario a la desesperanza e individualismo que dicta que "Todo da igual. Todo empieza sólo para acabar… nada merece la pena"[2].

Camilo Bácares Jara

1 MATURANA, Humberto. Emociones y lenguaje en educación y política. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. 1991. p. 22.

2 Fragmento de la novela "Nada" de la escritora danesa Jane Teller.

Ningún adolescente al margen de una justicia especializada
Eduardo Morán García
Serie Tesis
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador, 2009, 149 Pág.



El análisis acerca de la configuración socio familiar de las infracciones adolescentes y de si en el ámbito familiar escolar las infracciones del adolescente constituyen un factor que predispone a infringir las normas y leyes de la sociedad, es el tema que Eduardo Morán García examina en este texto, el primero de la serie **Tesis** de la Unidad de Posgrado y de la Maestría en Política Social de Infancia y Adolescencia de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
El tratamiento que el autor desarrolla acerca de la infracción de la norma y de la ley provee valiosas conceptualizaciones que trascienden miradas moralizantes que, inevitablemente, terminan encapsulando a esta problemática en la condición adolescente y, ocultan lo que podríamos provisionalmente denominar *producción social de la infracción adolescente*.

Infancia y adolescencia – enfoques psicoanalíticos y jurídicos
Michell Thibaut
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador. 2010, 207 Pág.

Michel Thibaut. Psicoanalista y criminalista. Quince años de experiencia en programas y trabajo institucional en varios países de América Latina Director de Políticas Municipales de Prevención en Infancia y Adolescencia en Bruselas/Molembeek. Profesor invitado de la Maestría en Política Social para Promoción de la Infancia y Adolescencia de la UPS La educación, la justicia, los menores

infractores, las leyes, el consumo de sustancias son temas que nos concierne a todos como sujetos inscritos en una determinada sociedad. Para interrogarlo, e interrogarnos se necesita de algunos puntos de referencia. El texto permite precisamente encontrarlos a partir de la práctica psicoanalítica, aquella que he tomado muy en serio el lazo social y los discursos que lo condicionan. Sin dejar de ser rigurosos en la teoría, el Dr. Thibaut, nos presenta situaciones cotidianas del trabajo clínico e institucional que nos remite a nuestro lugar en ese lazo social, es decir a ubicarnos como sujetos dentro de un discurso.

Jóvenes y Juventudes
René Unda Lara
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador, 2010, 153 Pág.

Detrás de las preguntas sobre que hacen, que piensan y que esperan los jóvenes, acerca de los cuatro ámbitos de socialización e interacción considerados en este estudio (familia sistema escolar, sistema político y medios de comunicación) fluye una diversidad de verbos que emergen en la oralidad del discurso y de las narrativas de los y las jóvenes. Los haceres, las imágenes, la cooperación, el conflicto, las esperanzas, los amores, los afectos, los odios, las resistencias... son parte de un registro fragmentario, cambiante y aparentemente, contradictorio. Es ahí donde la relación jóvenes-condición juvenil y sociedad actual, muestra su complejidad y, al mismo tiempo sus posibilidades, en tanto espacio social cargado de sentidos. Se requiere entonces, poner en tensión la vigencia de los clásicos con las producciones contemporáneas y recientes que han indagado desde diversos enfoques perspectivas y realidades la plural categoría de juventud. En esta investigación se abren estas posibilidades se discuten opciones canonícas para entender los jóvenes y la juventud pero, sobre todo, se clausuran perspectivas que definen a los y las jóvenes como una unidad social bajo cualquier tipo de adjetivación

Una Mirada Otra: II Concurso de sistematizaciones de experiencias
IFEJANT
Lima - Perú, 2010, 230 pag.

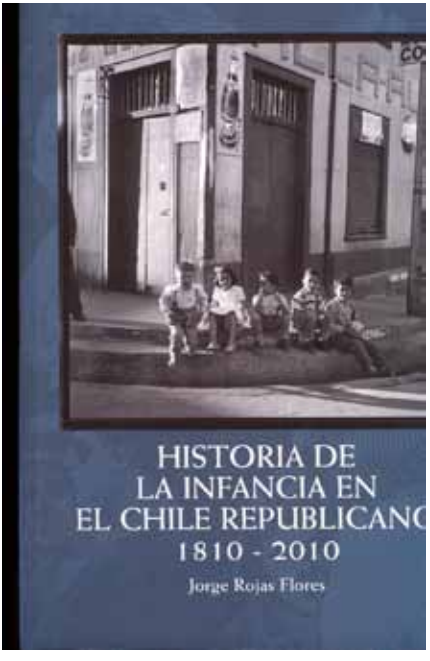
Esta es una segunda publicación que el IFEJANT dedica a la difusión de experiencias sistematizadas. Es decir, a privilegiar el discurso que emerge de la práctica, que se fundamenta en la experiencia, y que desde esa permanente matriz de vida y conocimiento, intenta abrir horizontes y provocar la

creatividad y lo hace además en ocasión de celebrarse los veintiún años de la Convención sobre los Derechos del Niño.

De la lectura de las cuatro sistematizaciones recogidas en esta publicación, podemos tener un panorama de situaciones que retan la responsabilidad política y ética del Estado y de la sociedad. Muy en particular, la sistematización que recoge la experiencia en el Agustino con adolescentes que encaran dificultades con su entorno que los pone, además, en conflicto con las normas y leyes. Luego se puede apreciar la necesidad de contribuir a una cultura del buen trato, del respeto a la propia individualidad, en particular en sociedades en las que se pretende justificar que la violencia contra quienes están en formación, juega un papel preventivo y orientador. La tercera experiencia versa sobre un aspecto que está llamado a sumarse a otros esfuerzos por refundar los criterios hegemónicos sobre el derecho a la participación, inclusive en lo que toca a instancias del estado, y en el caso presentado, en lo que refiere a la distribución de la riqueza en el ámbito del gobierno local.

La última sistematización, corresponde a la llamada educación a distancia, es decir a las virtudes educativas de las que son portadoras las nuevas tecnologías de la información.

Historia de la Infancia en el Chile Republicano 1810 – 2010
Jorge Rojas
Chile, 2010, 831 Pág.



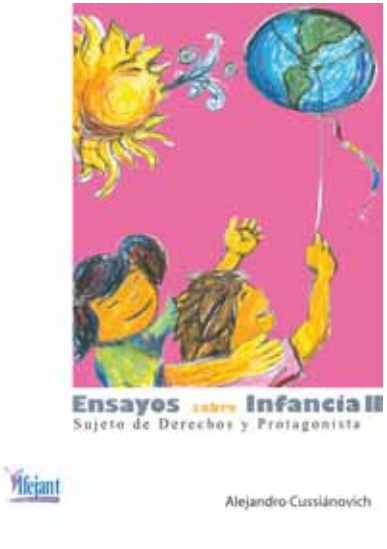
Desde fines del periodo colonial hasta nuestros días, este libro ofrece un panorama general de los cambios que ha registrado la experiencia

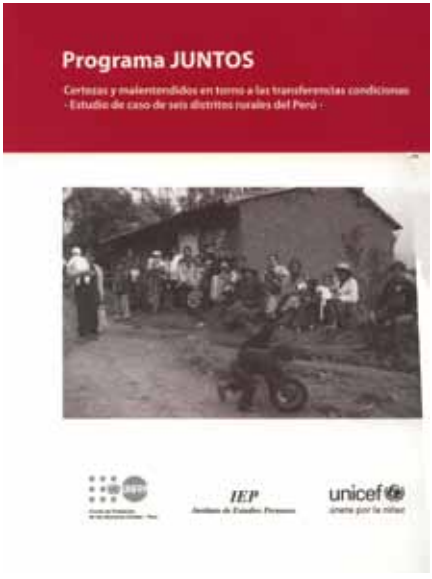
de ser niño, las representaciones sociales de la infancia y las políticas públicas referidas a ella en el Chile republicano.

Tras un prolija investigación, encargada por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, el texto hace un recorrido histórico que permite describir los cambios más significativos en la vida privada (formas de crianza, relaciones padres-hijos, estructura familiar), el proceso de escolarización, las políticas públicas en educación, salud, justicia y recreación, su presencia en algunos hitos significativos, las formas de socialización en que han participado los niños (el trabajo, el juego y el uso del tiempo libre), las representaciones sociales de la infancia (su presencia en la literatura, la pintura, la escultura, fotografía) y el surgimiento de circuitos comerciales volcados hacia ellos.

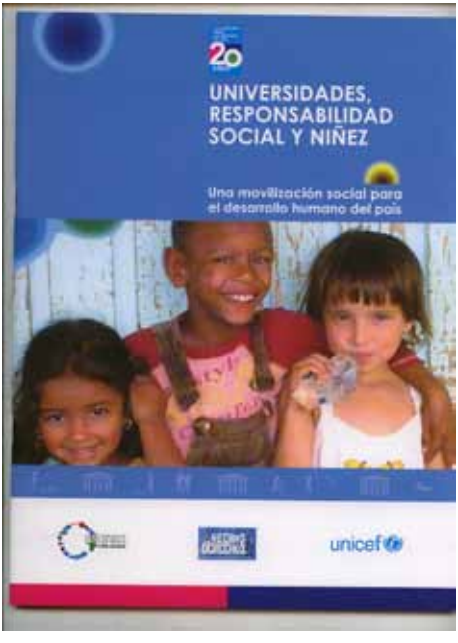
Sustentada principalmente en fuentes primarias, como novelas, crónicas, informes oficiales, estadísticas, artículos científicos y periodísticos, pinturas, manuales para padres, revistas para niños y testimonios orales, el texto también utiliza abundante bibliografía especializada sobre los más diversos temas, ofreciendo al lector –tanto neófito como especializado- una fascinante visión general de la historia de la infancia en Chile, que abre múltiples temáticas y enfoques, indispensables para futuros estudios.

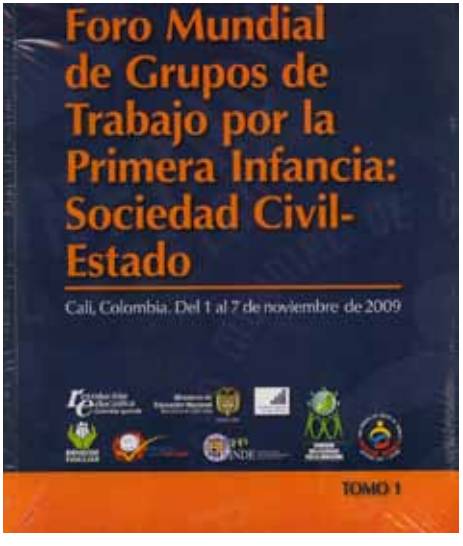
TAMBIÉN HEMOS RECIBIDO




Programa JUNTOS
Certezas y malentendidos en torno a las transferencias condicionas
- Estudio de caso de seis distritos rurales del Perú -
IEP
unicef

Centro de Servicios Educativos en Salud y Medio Ambiente (CESESMA)
Universidad del Norte de Nicaragua (UNN)
UNN
Incidencia de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos/as en Nicaragua
Metodologías, modalidades y condiciones facilitadoras para lograr un impacto real


UNIVERSIDADES, RESPONSABILIDAD SOCIAL Y NIÑEZ
Una movilización social para el desarrollo humano del país
unicef


Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: Sociedad Civil-Estado
Cali, Colombia. Del 1 al 7 de noviembre de 2009
TOMO 1

infant
Alejandro Cussianovich
Hacia un nuevo contrato social
por la dignidad de los

infant
Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder
Alejandro Cussianovich

Alejandro Cussianovich
infant
El paradigma de la promoción del protagonismo entre la racionalidad occidental y la racionalidad andina y amazónica

La participación de las organizaciones de los niños, niñas y adolescentes trabajadores en el presupuesto participativo
Un espacio para ejercer nuestro derecho a ser protagonistas

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

(UNIVERSIDAD DEL PERÚ, DECANA DE AMÉRICA)

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIDAD DE POST GRADO

HISTORIA Y PENSAMIENTO INTELECTUAL SOBRE LA INFANCIA. LIMA, 1532-1930.

Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en **POLITICA SOCIAL, MENCION PROMOCION DE LA INFANCIA**

Presentado por

SAMUEL ALCIDES VILLEGAS PÁUCAR

Asesor:

Dr. Waldemar Espinoza Soriano

Lima-Perú

2010

SECCIÓN EVENTOS

PRESENTACIÓN PÚBLICA DE LA REVISTA INTERNACIONAL NNATS N.19
Lima 9 de Diciembre del 2010

En ocasión del Día Mundial de la Dignidad de los NNA Trabajadores, se llevó a cabo la presentación pública, en los ambientes de la Universidad Garcilazo de la Vega, de la Revista Internacional NNAT's en su edición especial número 19. Se contó con un aproximado de ochenta asistentes a este acto.

Es oportuno señalar que en 1995, año en que aparece el número inaugural cero (N.0) de la Revista, se hizo en Verona, Italia, el lanzamiento público de esta Revista especializada en la reflexión sobre infancia trabajadora. Veamos algunos jalones de la breve aunque significativa historia de esta experiencia.

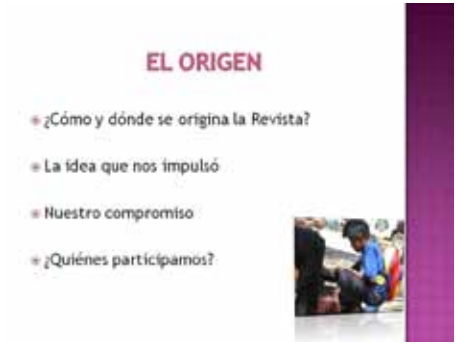
LOS ORÍGENES DE LA REVISTA

- La Revista surge de una necesidad sentida y real, pero además largamente reflexionada. Hace veinte años se percibía la pertinencia de contar con un instrumento que diera cuenta de las intuiciones que fundamentaban nuestra manera de actuar, de las múltiples experiencias que a la sazón contaban con quince años de vida ininterrumpida.
- Entre esas acciones podrían recordarse la creación a finales de 1985 e inicios de 1986 por parte del Manthoc, de la primera escuela de NNAT's en Ciudad de Dios (Sur de Lima). Y es en 1988-1989 que la coordinadora de movimientos hermanos, como la JOC, el Manthoc, las Mujeres Trabajadoras del Hogar y los jóvenes de sectores populares deciden la creación de lo que se llamaría luego el Ifejant al servicio de la formación y capacitación de los colaboradores y colaboradoras de organizaciones de jóvenes y niños.
- Es en 1990 que Cussiánovich, Schibotto y Liebel, en la Casa de las Mujeres Trabajadoras del Hogar, el IPROFOTH, discuten la idea de contar con una Revista que permitiera elevar el nivel de comprensión fundamentada de las prácticas organizativas y de movilización de los NNAT's y que permitiera llegar a la academia, hasta entonces un tanto ajena a esta problemática del trabajo infantil y más bien ausente en la producción de análisis de este fenómeno social como es el de la infancia trabajadora en nuestra región y a nivel mundial.
- Hacia fines de ese mismo año 1990, en Verona y por iniciativa del MLAL y el MANTHOC, se lleva a cabo el Seminario intercontinental sobre trabajo infantil. Este evento permitió confirmarse en la intuición de ser una demanda real también para el mundo africano, asiático como europeo el contar con una revista del perfil que se había pensado. Ese mismo año, en Lima, se comparte con Judith Ennew la propuesta de la revista, incluso el nombre que se le pensaba dar que mereció su entusiasta aprobación.
- En 1992 se realiza en la ciudad de La Antigua, Guatemala, el Tercer Encuentro Latinoamericano y del Caribe de Organizaciones

de NNAT's. Allí la delegación de NNAT's de Perú presenta la iniciativa de la revista y la creación del Ifejant. La asamblea de NNAT's acuerda que el instituto de formación no se redujera al ámbito peruano sino que tuviera carácter latinoamericano y que la Revista, igualmente internacional, fuera el instrumento para llegar a la Academia (léase al entorno académico) y para mejorar la formación de sus colaboradores, educadoras, acompañantes, etc.

- En 1994 se celebra en París la reunión de la Revista para definir responsables de la edición, los aspectos legales de su publicación y circulación, la forma de financiarla y difundirla. En esta reunión estuvieron presentes representando al África, Fabrizio Terensio de Senegal, un compañero psicólogo ligado al movimiento de Meninos e Meninas da Rua del Brasil, representantes de la Universidad de Bologna de Italia, de la Universidad de Berna de Suiza y otros colaboradores independientes.
- Ya desde 1990, se pone el énfasis en la dimensión pedagógica del acompañamiento a las organizaciones de NNAT's. Save the Children de Suecia y Terre des Hommes de Alemania colaboran decididamente para la realización de estos eventos, el de Verona, el de Buenos Aires, el de La Antigua, el de Senegal en 1991, el de Santa Cruz de Bolivia en 1994, el de Huampaní en Lima en 1997, la reunión de la Revista en Verona en 1996.
- Es en 1995 que aparece el número "0" de la Revista, editada por la casa editorial "Il Segno" de Italia en italiano, en español y en inglés. De ella se hace una presentación y lanzamiento públicos en Verona (Italia).
- Es en 2002, que la Revista vuelve a ser responsabilidad de la región latinoamericana, concretamente de Perú, hasta la fecha.

ALGUNOS DATOS DE CONJUNTO



LECCIONES APRENDIDAS

- La Revista expresa bien dos dinámicas que no dejan de tener un costo, con frecuencia alto. La primera es la de ser una iniciativa nacida y sostenida en el voluntariado, pues nunca se remuneró económicamente a nadie por escribir, ni por aportar a su edición y difusión, aunque tampoco fue financiada por los participantes, sino por el aporte generoso de instituciones internacionales.
- La segunda, tiene que ver con ser números cuya temática central es hija de la circunstancia, es decir, de las oportunidades que en estos últimos veinte años han ido surgiendo en el contexto de polémicas, de eventos, de trabajos producidos al calor de las exigencias del trabajo con las organizaciones de niños y adolescentes trabajadores a nivel nacional e internacional.
- Uno de los resultados de esta realidad, es que no se logró, hasta la fecha, la autofinanciación de la Revista ni por aportes propios ni vía las suscripciones. Esto sigue siendo un reto.
- En general, el balance de conjunto, se inclina por un acento más bien latinoamericano, es decir, las colaboraciones como las reseñas bibliográficas son mayormente de la región.
- Sigue de pié la necesidad de que la Revista encuentre un nicho más estable que articule movimientos sociales de NNAT's a nivel internacional, de colaboradores/acompañantes/educadores y la Academia.
- La Revista fatiga a encontrar una escuela de pensamiento más formalmente articulada con conciencia de irlo siendo y de pertenencia a la misma.
- El seguimiento y la evaluación del sentido y utilidad de la revista no han sido tratados sistemáticamente, lo que nos daría un balance de su real incidencia.
- No se ha pensado en una edición destinada al mundo sindical que, en general, permanece no sólo distante de la temática, sino acríticamente seguidor y reproductor de los dictámenes e ideología de la OIT al respecto.

PERSPECTIVA HACIA ADELANTE

- Consideramos que no hay Revista Internacional NAT's sin movimientos sociales de y a favor de los NNAT's. Ello implica articularse a la dinámica de jóvenes investigadores en América Latina como es el colectivo "Guntú", que significa niños en lengua aborigen en Colombia y cuenta con el patrocinio de la Universidad Externado de Bogotá, el grupo de investigación "Niñez, Trabajo y Educación" de maestristas en psicología educativa de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima. Se requiere relacionarse con semejantes grupos en Asia y Africa.

- Otro reto es el de ampliar la transdisciplinariedad de los aportes, interesando a médicos, antropólogos, economistas universalizando así el círculo de psicólogos, sociólogos, educadores y trabajadores sociales que hasta la fecha han sido los más interesados.
- Sin embargo, el reto mayor creemos sea en el mutuo reconocimiento, es decir entre quienes acompañan los procesos de lucha y de construcción de los movimientos sociales de NNAT's y quienes desde la Academia y afines intentan dar una contribución a la calidad teórica, científica que permita mejor orientación de las prácticas sociales y de las políticas públicas en relación a las infancias trabajadoras.
- Es necesaria una nueva generación militante de un pensamiento rebelde y de una ternura emancipante. Sabemos que no se improvisa una nueva generación, se cultiva y se plantea como un desafío. Su misión más que demoler los argumentos del abolicionismo y sus declinaciones, erradicación, eliminación, prevención, gradual disminución, etc. etc., le toca a una generación de relevo contribuir a reinventar los movimientos sociales de NNAT's, acabar con los rezagos colonialistas sobre infancia y niñez trabajadora en particular, renovar la ciencia social en infancia a fin que revaloren y reconozcan a los hijos del pensamiento abismal, entre ellos a los NNAT's.
- Una nueva generación de NNAT's y de pensadores es tal si es excelente en la calidad y calidez humana, en la fuerza y solidez de su acción y de su pensamiento.
- Considerar como pensadores no sólo a los profesionales, sino a todos aquellos que, incluidos los propios NNAT's, saben dar cuenta de su actuar, del sentido de sus esfuerzos, de sus legítimas aspiraciones a ser co-protagonistas de su vida y de su historia.
- No hay nueva generación de activistas y pensadores creativos si no hay una nueva generación de NNAT's, incorruptibles, autónomos en su pensamiento y en su actuar, incansables aspirantes a ser protagonistas, a cultivar una personalidad colectiva humilde para ser autocrítica y exigente. Soñamos con una nueva generación de NNAT's, la necesitamos, hija de los que la antecedieron y madre de los que vendrán.

Finalmente, la Revista Internacional NAT's, es decir desde ellos y ellas, no puede ser un aerolito fugaz, debe ser parte de una constelación de estrellas, como las organizaciones de NNAT's y sus medios de comunicación y diálogo, sus publicaciones, sus encuentros, sistematizaciones de experiencias, los testimonios registrados y divulgados, los balances de sus logros y dificultades, etc.

Al llegar al Nº 20 de la Revista, se requiere una buena evaluación del recorrido hecho y abrir la nueva etapa en la vida de la Revista.

Lima 9 de Diciembre 2010.

MOVILIZACION NACIONAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES DE BOLIVIA

En esta transición del viejo Estado Colonial, al nuevo Estado Plurinacional lamentablemente el gobierno en ejercicio esta recurriendo a las viejas prácticas adulto céntricas el no tomar en cuenta a las organizaciones de niños/as y adolescentes, (*una de ellas la Unión de niños/as y adolescentes trabajadores de Bolivia - UNAT´SBO quien fue participe del proceso constituyente en el 2009*) para la elaboración de las propuestas normativas como la ley del trabajo y el código del niño, niña y adolescente.

En la C.P.E. Capítulo Segundo: Principios, Valores y Fines del Estado, **Artículo 8**. El Estado asume y promueve como principios ético- morales de la sociedad plural: Ama quilla, Ama llulla, Ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso, no seas ladrón)
En una interpretación personal como principio ético-moral "El Trabajo" ya que para no ser flojo, mentiroso y ladrón se tiene que trabajar.

En la cual las distintas autoridades y ministerios se encuentran en un choque cultural y la concepción del trabajo, por un lado el trabajo como una actividad destinada a producir capital y no como un derecho del Hombre, por otro lado en nuestro contexto el trabajo tiene un valor cultural y educativo.

Es por eso la movilización nacional de niños, niñas y adolescentes trabajadores para la inclusión de su realidad, sus demandas y sus derechos en el nuevo Código del Trabajo y el Código del Niño, Niña y adolescente.

Primera fase: 1er Congreso Nacional de la UNAT´SBO en Uncía- Potosí, realizado del 13 al 15 de noviembre del 2009, factor importante para la organización de una nueva mesa directiva de los NAT´S de Bolivia.

Segunda fase: Encuentro Nacional de los representantes de la UNAT´SBO donde analizaron la propuesta del Ministerio de Trabajo y Previsión Social, con respecto al trabajo infantil en fechas 18 y 19 de Septiembre del 2010 en el Departamento de La Paz.

Tercera fase: Como dijo una de los representantes "*wawa que no llora no mama*" es un dicho Boliviano, es decir que el que no exige no tiene nada.

Elaboración de la contra propuesta normativa donde recoge argumentos bajo su realidad, necesidades y demandas de las distintas organizaciones de NAT´S.

Cuarta fase: Socialización de la contra propuesta con las distintas organizaciones de NAT´S e instituciones para perfeccionar y recoger las demandas de los participantes de Base.

Quinta fase: Elaboración de la contra propuesta final recogiendo las demandas y sugerencias de las 7 organizaciones departamentales y 2 locales.

Sexta fase: Publicación y difusión de la contra propuesta en los medios de comunicación, autoridades, organizaciones y sociedad en general.

Séptima fase: Plan de incidencia con tres ejes importantes a realizar que son: comunicación, movilización, autoridades políticas

Damos gracias a las organizaciones de niños/as adolescentes trabajadores de Bolivia por ser parte de esta movilización de su realidad, sus necesidades y derechos, ya no como representante, sino como colaboradores.

Deivid Pacosillo y Janneth Isnado

SECCIÓN DOCUMENTOS

CARTA ABIERTA DE LIMA

A los treinta días del mes de Agosto del dos mil diez, en la localidad de Ate-Vitarte de la Ciudad de Lima Perú, en el marco del **III Encuentro Nacional de Colaboradores/as de NNATs,** los delegados de: Perú, (Regiones de: Piura-Tumbes, Lambayeque, La Libertad, Cajamarca, Lima, Ica, Arequipa, Tacna, Ayacucho, Andahuaylas, Huancavelica, Junín, Jaén, Puno, Loreto y Pucallpa) y los colaboradores de los países hermanos de: Paraguay, Ecuador, Venezuela Colombia, Guatemala y Argentina, acordamos:

La necesidad de conformar el Movimiento Latinoamericano de Colaboradores/as como un espacio social que nos compromete ética y políticamente para persistir, fortalecer y luchar organizadamente en la defensa y promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes trabajadores y de la infancia en general.

La historia de los movimientos sociales de NNATs en América Latina desde siempre también ha sido la historia de los colaboradores que los hemos acompañado y con ellos hemos compartido durante más de tres décadas de compromiso militante, y de lucha, de dificultades y logros, en la construcción progresiva y la afirmación del protagonismo social de la infancia frente a sociedades adultocéntricas donde todavía existe un orden tutelar, autoritario y excluyente.

Es así como se ha venido constituyendo un importantísimo patrimonio simultáneo e integrador del itinerario histórico de los NNATs organizados: el patrimonio de las experiencias, de las vicisitudes, de la propia sabiduría acumulada por los colaboradores/as, en este largo devenir histórico.

Por mucho tiempo este patrimonio se ha mantenido activo y partícipe, pero al mismo tiempo diseminado, desestructurado, casi anónimo y desapercibido, aunque basado en los valores del *voluntariado* como una de sus principales fortalezas. Para subsanar estas limitaciones en los últimos años se ha empezado a conformar redes y movimientos de colaboradores a nivel nacional e internacional siendo estos conformados por países como Perú, Venezuela, Colombia, Ecuador, Argentina, Paraguay y Bolivia.

Hoy día llega el momento oportuno para poner en la agenda social y política de nuestro Continente, la Constitución de un Movimiento de Colaboradores a nivel Latinoamericano, exigencia histórica, que ya en el 2008 había encontrado un primer momento de avance en el encuentro Continental del MOLACNATs en Cachipay - Colombia.

En el actual momento histórico se trata de darle finalmente actuación orgánica, también a nivel Continental, de aquella idea de **"co protagonismo"** que ha sido una difícil, pero determinante conquista de los movimientos de los NNATs

organizados, que emergieron en un contexto de dictaduras militares en América Latina y el Caribe.

El Movimiento Latinoamericano de Colaboradores/as de NNATs y de la Infancia en General nace con la intención y la finalidad de fortalecer y dar mayor organicidad al compromiso de los adultos que compartimos, apoyamos y asumimos como propia la lucha y el proyecto de la infancia y en especial de la Infancia trabajadora. Nace como una organización con voz propia, pero siempre con el aval de las instancias representativas de los NNATs y la infancia. Finalmente nace para garantizar la posibilidad de guardar la memoria histórica, acompañar las experiencias, luchar hombro a hombro y reivindicar los saberes de nuestras culturas, generosidades acumuladas en estas décadas por los colaboradores/as de los NNATs organizados y de la infancia en general tanto del campo y de la Ciudad.

Finalmente como Movimiento Social recogemos las tradiciones organizativas y de lucha de los sectores populares que en el tiempo y la historia nos han señalado el camino para la construcción de una sociedad mas democrática, justa y humana donde los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer su autoría social, la misma que, nos permita desarrollar el buen vivir digno y gozoso en nuestra gran Patria Latinoamericana.

Fraternalmente,

Colaboradores participantes de la reunión:
Paraguay - Julia Cardozo
Ecuador - Saskia Alquinga
Colombia - Salomón Gonzáles
Argentina - Cecilia Robert, Valeria Muños, Lucrecia Back
Venezuela - Dinoskar Jiménez
Guatemala – Héctor De León Barrientos
Coordinación del Movimiento Nacional de Colaboradores de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores del Perú - MOVINCOLNATs:
Rolando Willems, Sheena Goytendia, Juan Martín Escuza, Luz Silva, Marlene Rosado, Adela Bardales.
Representantes de la Asociación del MOVINCOLNATs Perú:
Edgard Alarcón, Rubelia Muñoz y Nieves Tapahuasco.
Por IFEJANT:
Alejandro Cussiánovich, Elvira Figueroa, Giampietro Schibotto y Yakelin Caycho.

"Los NNATs Organizados con todas las infancias persistimos, nos fortalecemos y luchamos por la promoción y defensa de nuestros derechos para el Buen vivir en nuestro Perú"

XIII ENCUENTRO NACIONAL: DECLARACIÓN DEL RIMAC

Estamos reunidos en la Casa de Retiro Los Descalzos en el Rímac – Lima, con motivo de nuestro XIII Encuentro Nacional llevado a cabo del 26 al 28 de Noviembre del 2010; con el lema**:"*Los NNATs Organizados con todas las infancias persistimos, nos fortalecemos y luchamos por la promoción y defensa de nuestros derechos para el Buen vivir en nuestro Perú".***

Como sabemos el lema es el objetivo de cada Coordinación Nacional que asume la responsabilidad de dirección de nuestro movimiento. En este XIII Encuentro Nacional, estamos los siguientes movimientos regionales bases del MNNATSOP: Tumbes, Piura, Lambayeque, Cajamarca, La Libertad, San Martín, Loreto, Ucayali, Lima, Ica, Arequipa, Junín, Huancavelica, Puno, Apurímac, Cusco, Ayacucho, Tacna.

Este espacio orgánico lo desarrollamos cada dos años, como máxima instancia de toma de decisiones de nuestro movimiento a nivel nacional, con el objetivo de evaluar el accionar de nuestra organización a nivel nacional de manera autocrítica y reflexiva sobre nuestro contexto como infancia y adolescencia, para ello planteando por segunda vez la realización de un Foro con ponentes de reconocido prestigio y temas de suma importancia para nuestro movimiento que nos permitieron dar nuevas estrategias para nuestro accionar, es por eso que compartimos nuestras reflexiones.

- **DISTRIBUCIÓN ECONÓMICA EN NUESTRO PERÚ Y SU APORTE A LA INFANCIA.**
  - Se compartió la historia nacional, la existencia y el surgimiento de los presupuestos. Explicando que surge desde la reacción de pueblo ante irre-

gularidades que se cometían en los determinados tiempos de la historia.

- Resaltamos que los presupuestos que nuestros Gobiernos elaboran y aprueban no está pensados en una real inversión que contribuya al desarrollo de las capacidades de la infancia, teniendo como reflexiones que en estos tiempos, la inversión a favor de la infancia todavía es considerada como gasto, lo cual refleja que existe la falta de capacidad de nuestros gobiernos al no implementar una política educativa y de salud, que ayude a superar la desigualdad y marginación. Es por ello, que tanto la educación y la salud está diseñada para los pobres, por ende para la infancia.

- **BUEN VIVIR**
  - Se compartió la experiencia de un encuentro latinoamericano de Niños, Niñas y adolescentes líderes en el mes de Octubre en la ciudad de Cochabamba - Bolivia
  - Se compartió lo que implica el Buen Vivir, proveniente del vocablo quechua SUMAK KAWSAY; entendiéndose que Buen Vivir transciende de la dignidad. Lo cual significa entender y valorar nuestras culturas para ejercer nuestras luchas por la defensa de los derechos como seres humanos, como parte de clases sociales y también los derechos ambientales.
  - Entendiendo que Buen vivir, va mas allá de vivir en lugares urbanos con todas las necesidades satisfechas, sino el gozar de una vida buena, una vida que esté vinculada por el respeto a nuestra naturaleza, a nuestras formas de pensamiento, a los distintos saberes, a nuestra diversidad y hacer uso de esa diversidad que poseemos en beneficio de todos los humanos.
  - Buscar la articulación de propuestas para el Buen vivir desde nuestras culturas buscando siempre la unidad en la diversidad.

- **ESCENARIOS FUTUROS PARA LAS INFANCIAS.**
  - Es importante el tener una proyección a futuro para no bajar la mirada y no solo mirar el presente, sino desde el presente ir construyendo una proyección social de acuerdo a las posibilidades a un futuro. Posibilidades que incluso podemos ir elaborando para que el movimiento tenga un alcance sobre qué será,. dónde estará y qué pensará el movimiento social.
  - Como escenarios futuros planteamos la importancia de la memoria histórica para poder observar y comentar el futuro, para así rescatar lo que es importante como también nuestras limitaciones.
  - Comentamos además que nuestra mirada debería estar basada en: La **participación política** basada en la defensa de nuestros derechos, en la lucha por nuestras reivindicaciones protagónicas no satisfechas. Con una participación dirigida a la decisión publica para que el Gobierno cambie sus políticas. En La **Protección** basada en el amparo por parte de nuestro Gobierno hacia nosotros como niños, niñas y adolescentes, la erradicación de las propuestas de mano dura, por ser políticas que no se adecuan a nuestra realidad; al goce y ejercicio pleno de nuestros derechos en busca de una protección integral y no de un proteccionismo. En la **Provisión,** como deber del Gobierno de proveer todos los servicios y derechos.

Internamente el de garantizar la participación de manera conjunta con autoridades públicas y sociales en los niveles de los gobiernos: locales, regionales y nacional.

Durante esta asamblea, también tuvimos nuestros talleres de formación, tanto como NNATs, así como para los colaboradores, a cargo de nuestros institutos de formación: INFANT e IFEJANT, donde nos brindaron herramientas para la reflexión interna como MNNATSOP. Pues, no solo se trata de talleres, sino del accionar de nuestro movimiento social para mejorar y proteger nuestra dignidad y la de todos nuestros compañeros.
Dentro de todas las reflexiones que hemos levantado, y hemos considerado conveniente que por falta de tiempo, se delegó a la Coordinación Nacional del periodo 2008 – 2010, a través del Equipo de Sede, sistematice y concrete las propuestas levantadas, para que en la primera Reunión Nacional de la Coordinación de Delegados Nacionales 2010 – 2012, se evalué y reprograme dentro de su plan de acción la agenda nacional para el periodo correspondiente. Se ha tenido en cuenta que las reflexiones y propuestas deben abordar los siguientes temas:

- Trabajar y recuperar la memoria histórica; desde las bases.
- La relación del MNNATSOP con el Movimiento Nacional de Colaboradores-MOVINCOLNATs, será basada en un apoyo mutuo, respetando los espacios de participación de cada uno de los movimientos sociales. Exigiendo respeto a nuestra forma de organización como NNATs y a nuestra autonomía en los espacios de intervención en cada una de nuestras bases regionales.
- Incorporar el enfoque de la diversidad cultural y revalorar nuestras culturas en las regiones de nuestro movimiento.
- Incorporar la articulación de niños indígenas, niños en situación de calle, del campo y la ciudad en las bases del MNNATSOP.
- Hacer un uso adecuado de todos los medios de comunicación accesibles para fortalecer nuestras bases locales y regionales.
- Reflexionar sobre el trabajo cohesionado con sentido comunitario entre la Coordinación Nacional y el Equipo de Sede.
- Como todo movimiento social, hacemos hincapié en la necesidad continua del fortalecimiento de las bases regionales y la estructura del MNNATSOP, y el involucramiento de otras experiencias de organización de NNATs en nuestro país.
- Resaltamos la importancia de ir formulando y presentando propuestas de autogestión, siendo una de las experiencias a tomar en cuenta el Presupuesto Participativo, orientado a la niñez, entre otras actividades económicas.

- El desarrollar campañas orientadas a la lucha contra Castigo físico y humillante y promoción de nuestros derechos a la identidad, salud, educación, trabajo, organización y participación protagónica, recreación; entre otros.
-

Habiendo significado este XIII Encuentro Nacional un encuentro histórico que recoge la problemática organizacional, mencionamos que aún la reflexión con-

tinúa y que no hemos podido resolver todas las problemáticas del movimiento, quedando la responsabilidad de todas las bases el desarrollar un proceso mucho más orgánico en cada una de nuestras regiones. De igual manera habiendo juramentado a la Coordinación Nacional de Delegados Nacionales 2010 – 2012, recalcamos que ser Delegado y Colaborador del movimiento no es un premio, sino una responsabilidad que implica el ejercicio del protagonismo y co-protagonismo, entendido y plasmado en nuestra Declaración de Principios Art.14 y 15. Presentamos a los integrantes de la Coordinación de Delegados Nacionales y las bases de donde proceden.

Tumbes: Ángel Abel Coronado Vega, 14 años.
Piura: Junior Alexis Sánchez Prado, 13 años.
Lambayeque: Yilda Paola Paredes Masache, 16 años
La Libertad: Juan Rodrigo Cueva Gutiérrez, 15 años.
Cajamarca: Junior Vásquez Juárez, 13 años (Delegado fraterno).
San Martín-Tarapoto: Luisito Vela Torres, 15 años.
Loreto: Estéfani Pamela Olórtegui Vargas, 14 años
Ucayali: Susan Marvelly Muller Vásquez, 15 años.
Junín-Huancayo: Lizeth Taype Carbajal, 12 Años
Lima: Walter Arce Vilca, 16 años.
Ica: Romario Ángel Castillo Gutiérrez, 14 años.
Huancavelica: César Villanueva Cueva, 15 años.
Ayacucho: Nelson Condori Gutiérrez, 15 años.
Apurímac-Andahuaylas: Naysha Quispe Ludeña, 14 años.
Arequipa: Yasmira Marisol Suri Quispe, 14 años.
Puno-Juliaca: Anthony Beltrán Ochochoque Laura, 13 años.
Cuzco: Marisol Quispe Condori, 16 años
Tacna: Daniela Gutiérrez Flores, Edad 11 años.
Colaboradores:

Elvira Figueroa Sampértegui, Colaboradora de Sede.
Enrique Jaramillo García, Colaborador Nacional.

Participantes del XIII Encuentro Nacional.
Rímac, 28 de noviembre de 2010.

Día Internacional por la Dignidad de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores.

Nuestro movimiento felicita a todos los niños, niñas y adolescentes trabajadores, a los colaboradores que nos acompañan, a las instituciones que nos apoyan, a todas las personas que creen y defienden nuestra causa por la celebración, hoy **9 de Diciembre día internacional por la Dignidad de los niños, niñas y adolescentes trabajadores.**

Queremos reivindicar el sentido de esta fecha desde una doble mirada, es decir desde la celebración y al mismo tiempo desde la denuncia:

Celebramos:

- Celebramos la presencia y crecimiento de niños, niñas y adolescentes organizados en América, África y Asia; al mismo tiempo que crece la solidaridad de adultos y niños en Europa para con nuestra lucha.
- Celebramos el impacto que nuestras organizaciones de NNATs han generado a nivel local, nacional e internacional en cuanto al reconocimiento social y político de toda la infancia.
- Celebramos nuestra participación en los espacios de lucha y movilización con otras organizaciones sociales.

Denunciamos:

- La explotación laboral, la exclusión y la marginalización de millones de personas a nivel mundial, particularmente de niños, mujeres y jóvenes en su mayoría.
- Denunciamos al sistema económico imperante que genera esas condiciones de exclusión y explotación.
- Denunciamos las campañas continuas de estigmatización y persecución a los niños, niñas, adolescentes trabajadores y sus familias impulsadas por organismos internacionales y gobiernos que lejos de solucionar el problema de la pobreza lo que hacen es incrementarla.

En medio de estas contradicciones nuestro movimiento se compromete a seguir fortaleciéndose a partir de las acciones que desde cada grupo de base hasta en el plano internacional continuaremos impulsando para lograr transformar la vida de millones de NNATs en todo el mundo.

"Sí al trabajo Digno, No a la Explotación
No somos el problema sino parte de la solución"

Secretariado MOLACNATs
Barquisimeto, Venezuela **E-mail:molacnatsecretariado@hotmail.com,**

CARTA A LA COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS POR MOTIVO DE LA SESIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO EL 9 DE MARZO 2011

Una vez más los Movimientos de NNATs de América Latina, es decir organizaciones cuya identidad es la de ser y reconocerse públicamente como trabajadores, somos dejados de lado por un organismo de Naciones Unidas que dice velar por los derechos humanos de los niños en este caso con referencia a los niños trabajadores.

La reunión del 9 de Marzo próximo y los documentos preparatorios y de convocatoria muestran la prevalencia de algunas imprecisiones que desde A.Latina consideramos no contribuyen a un mejor entendimiento del fenómeno social de las infancias trabajadoras.

1.- Working Children y Street Children.

Se trata de dos fenómenos relacionados, pero que hay que distinguir. En nuestra región la población callejera de la que forman parte los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) no se reduce ni a población hija del crimen, del sida o de la delincuencia que son los riesgos que señalan los textos, ni la exposición al trabajo. Nosotros hablamos de NNA desocupados que viven a las calles y por ende cuyo problema central es ser sistemáticamente impedidos de realizar actividades que les permitan encarar su situación de extrema pobreza. La experiencia nos enseña que frente a la calle como habitat, el trabajar es uno de los factores de reorganización de la vida.

2.- En la lógica confusa de la OIT

La ideología que subyace a algunos de los documentos para esta sesión del 9 de los corrientes, es la que nutre al Convenio 182 de la OIT y la de contraponer a los street children la escuela como tabla de salvación. Los llamados working children on the streets no son exactamente los NNA sometidos a prostitución, a trata, son trabajadores. Prevalece la idea hija de la sociedad industrial de los NNA trabajadores en la economía formal y los que lo hacen por su cuenta sobre las calles, ambos condenables aunque se hable de su protección, es decir, de su eliminación.

Esta sesión deviene entonces funcional, una vez más, a la terca afirmación de un convenio como el 182 que mete en la misma bolsa delitos contra la infancia, es decir de lesa humanidad, y actividades legítimas de autoempleo.

3.- Más allá del mundo de las grandes ciudades

Hace ya varias décadas se alertó sobre el reduccionismo de pensar los street children en las grandes avenidas, semáforos, plazas y parques. Es en el

mundo periurbano, allí donde casi no hay presencia del estado, donde se concentra la mayoría de los street chieldren en sentido lato y los working children on the corners of the streets. Tenemos derecho a preguntarnos si la sesión de Ginebra dentro de unos días, no será -bajo la excusa de relacionar los working children y los working children on the streets- la oportunidad de volver sobre lo mismo, sobre el trabajo doméstico para terceros sobre el que la OIT prepara un nuevo convenio, sobre el trabajo infantil indígena, sobre prostitución, niños soldados, esclavitud, etc.

Finalmente, el MOLACNATs saluda la participación de los compañeros de MAEJT de África, quienes junto al MOLACNATs y los movimiento de Asia conforman el Movimiento Mundial de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores, y renueva su empeño por seguir alertando a la opinión pública respecto a cómo se sigue discriminando en la sociedad y bajo la anuencia de entidades nacionales como internacionales a los millones de NNATs de Nuestra América y a sus organizaciones quienes también tenemos algo que decir con respecto a nuestra realidad de vida y trabajo.

La defensa del derecho a la expresión, a opinar sobre aquellos asuntos que nos conciernen está estrechamente ligada a la defensa del derecho a una vida digna, sin explotación ni exclusión de ningún tipo. En tal sentido seguiremos denunciando la violación de estos derechos.

MOLACNATs
08/03/2011.

MINKA –Centro de Promoción y Solidaridad

MINKA es una asociación independiente, laica y plural, que realiza acciones de cooperación y sensibilización para el desarrollo, formación, voluntariado, promoción y denuncia, al servicio de una cooperación efectivamente solidaria para construir una sociedad más justa y humana tanto en España como en los países del Sur.

MINKA rescata el espíritu milenario de la "minka", el trabajo colectivo de los pueblos andinos para beneficio de toda la comunidad, como principio para construir un mundo mejor y está comprometida con los pueblos explotados y empobrecidos por la globalización financiera, con los sectores excluidos dentro de la sociedad y con el movimiento social que propugna alternativas críticas y más justas frente al sistema.

COOPERACIÓN AL DESARROLLO
La cooperación al desarrollo es una parte fundamental del quehacer institucional. MINKA apoya iniciativas y procesos de cambio en los países andinos que contribuyen a mejorar las condiciones de vida de las comunidades víctimas de pobreza. MINKA no es asistencialista ni caritativa, ni pretende crear dependencia alguna de la ayuda externa.

Las actividades, proyectos y programas se impulsan con contrapartes idóneas, estableciendo relaciones permanentes y equitativas. La promoción de redes y plataformas amplía el impacto de las acciones e incrementa los alcances de la incidencia política.

El trabajo de MINKA se centra en la región Andina, principalmente, en Perú, Bolivia y Ecuador, en torno a estas temáticas • género • educación • desarrollo local • participación ciudadana • medio ambiente • seguridad alimentaria • fortalecimiento de movimientos sociales.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO
La Educación al Desarrollo es una herramienta indispensable para incidir tanto en los valores y actitudes personales y colectivos, como en la construcción de un conocimiento crítico de la realidad social. De esta manera se vinculan las fecundas experiencias sociales y políticas de América Latina con la población española, con el propósito de sensibilizar, informar y formar en los cambios que se están produciendo en el subcontinente latinoamericano.

VOLUNTARIADO El voluntariado es una actividad que complementa las otras áreas de trabajo. El principio en este caso es el fomento de la acción voluntaria como actitud de cooperación social positiva. MINKA participa en diversos

programas de voluntariado internacional (SVE, Jóvenes Cooperantes, etc.) e implementa acciones sociales con el apoyo de voluntarios/as y colaboradores/as.

INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad representa un proceso social de interacción entre culturas, de una forma respetuosa, horizontal y sinérgica, donde ningún grupo cultural está por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia de ambas partes. Las relaciones interculturales se basan en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo. Pero el objetivo no es sólo propiciar el encuentro, las relaciones y el respeto entre culturas, sino trabajar también en el fortalecimiento de capacidades de las comunidades de origen migrante para favorecer su visibilidad y participación ciudadana, a la vez que su empoderamiento como sujeto político en pro de la conquista de sus derechos.

Proyecto "LA CIUDADANÍA NO TIENE TAMAÑO NI EDAD"

El Proyecto "La ciudadanía no tiene tamaño ni edad", financiado por MINKA y la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha, se ejecuta en 15 regiones del Perú.

Objetivo. Contribuir a la promoción y afianzamiento de la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores NNATs y al reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos sujetos de derechos.

Líneas de acción. 1. Formación y capacitación; 2. Promoción de la organización de NNATs y de colaboradores; 3. Incidencia Política

Logros

- Formación y capacitación de los colaboradores, en una relación basada en el co protagonismo, en la mejora de estrategias metodológicas de los docentes, y en la reflexión a través de publicaciones y sistematización de experiencias.
- Consolidación del Movimiento Nacional de Colaboradores con presencia en 15 regiones y 300 voluntarios comprometidos.
- Impulso del Movimiento Latinoamericano de Colaboradores
- Conformación de la Red Nacional de Escuelas de NNATs.
- Mejoramiento de condiciones laborales y económicas mediante el Programa de Microfinanzas PROMINATs

Otros proyectos apoyados por MINKA

Perú

- "Cuando la niñez excluida construye su desarrollo humano". Cutervo, Chincha, Limas Callao, Huacho, Piura, San Martín. Contraparte local: Instituto de Pedagogía Popular, IPP.
- "Gestión participativa del Parque Nacional Yanachaga Chemillén", Región Pasco. Contraparte local: Desarrollo Rural Integral Sustentable, DRIS.

- "Mejoramiento de la producción agrícola comunitaria y familiar para impulsar la seguridad alimentaria y nutricional en las familias Asháninkas y Machiguengas del valle del Río Apurímac-Perú ", Región Cusco. Contraparte local: Desarrollo Rural Integral Sustentable, DRIS.

Bolivia

- "Mejora de la producción y la alimentación familiar a través de la implementación de sistemas de riego y huertos familiares en comunidades indígenas y originarias del Municipio de Huacareta. Bolivia". Chuquisaca, Bolivia. Contraparte local: Fundación NorSud.
- "Desarrollo de una panadería comunitaria con las trabajadoras asalariadas del hogar de Oruro". Oruro, Bolivia. Contraparte local: SIAB Bolivia, Sindicato de Trabajadoras Asalariadas del Hogar de Oruro.
- "La Población Organizada ejerce el Control Social de los Presupuestos Públicos en la Gobernación Departamental del Departamento de Santa Cruz y el Municipio de Santa cruz de la Sierra ". Bolivia. Contraparte local: DESAFÍO.

Correos electrónicos de interés:

minkaperu@minkacps.org
Delegación de MINKA en Perú y Bolivia Residencial San Felipe, Torre 3C – 1104, tel. 4623633
coordinadora@minkacps.org
Belisa Gadea: Coordinadora General MINKA
ricardogadea1@hotmail.com
Ricardo Gadea: Presidente MINKA
Portal web
www.minkacps.org