Infancia y Trabajo

MANFRED LIEBEL



Ifejant
Mons. Gehrin Schmitz

INFANCIA Y TRABAJO
Para una mejor comprensión de los niños y niñas trabajadores en diferentes culturas y continentes

Indice

Prólogo		**11**
Introducción		**15**
Capítulo I:	Niños trabajadores como sujetos sociales. La contribución de las organizaciones infantiles en Africa, Asia y América Latina a las transformaciones sociales.	**33**
Capítulo 2:	El trabajo infantil en la mira de la investigación social. Un balance internacional.	**53**
Capítulo 3:	El tesón de la niña y el niño trabajador. Investigaciones participativas y orientadas en el sujeto sobre el trabajo infantil en América Latina.	**67**
Capítulo 4:	Infancia y trabajo en culturas no-occidentales. El rendimiento de la investigación etnológica y antropológica.	**95**
Capítulo 5:	Niños y adolescentes trabajadores en Europa - ¿pérdida o nuevos horizontes de la infancia?.	**131**
Capítulo 6:	Trabajo y juego en la vida infantil. Pensamientos sobre una funesta separación y posibles relaciones .	**171**
Capítulo 7:	Explotación económica de niñas y niños. Un ensayo teórico para una praxis orientada en el sujeto.	**189**
Capítulo 8:	Cómo niños y adolescentes trabajadores resisten a su explotación y quieren autodeterminar su trabajo. Experiencias y ejemplos desde diferentes épocas y continentes.	**213**
Capítulo 9:	¿Caminos hacia el trabajo infantil no-explotado, con autodeterminación? Significado y problemas de proyectos laborales desde la pedagogía.	**231**
Capítulo 10:	Perspectivas de una teoría de la niñez trabajadora orientada en el sujeto.	**273**
Anexo-Documentación	Testimonios y pronunciamientos de niñas, niños y adolescentes trabajadores organizados.	**291**
Bibliografía.		**315**

Prólogo

El presente libro constituye un intento para discutir el tema del "trabajo infantil" desde una perspectiva orientada en el sujeto; un tema altamente controvertido y marcado por las más diversas emociones. El punto central en esta discusión son los propios niños trabajadores. Se analiza su trabajo, primordialmente, bajo el aspecto de los significados que tiene para ellos mismos. De hecho, a pesar de que muchos trabajos hacen referencia a los Derechos del Niño, este aspecto, hasta ahora, no obtuvo la atención que merece, ni en la investigación dentro de las ciencias sociales, ni en el debate político.

Comprender al niño trabajador como sujeto y colocarlo como centro de las reflexiones implica enfrentarse a la ideología y a la institucionalización de la infancia, que surgió con la sociedad burguesa en Europa y que se fue expandiendo y sigue expandiéndose por todo el mundo. Mi propósito es demostrar que la idea inherente al patrón burgués de la infancia de que ser niño y trabajar se excluyen mutuamente o que sólo pueden formar una unión que resulta ser dañina para los niños, está en tela de juicio. Está en tela de juicio - aunque por razones diferentes - tanto viendo a las sociedades del Sur, que son mantenidas en la pobreza y en una posición de dependencia, como viendo también a las sociedades relativamente ricas del Norte.

En el presente trabajo, hago referencia a las experiencias, las reflexiones y las propuestas, que desde hace varios años, se articulan y perfilan al interior de los movimientos y las organizaciones de niñas, niños y adolescentes trabajadores en Latinoamérica, África y Asia, para luego relacionarlas con la discusión de nuevos enfoques teóricos y con la investigación actual dentro de las ciencias sociales en Latinoamérica, en los Estados Unidos y algunos países europeos, en los que se concibe a los niños como "actores" o "sujetos".

De esta manera, con el presente libro, continúo con mis reflexiones sobre el trabajo infantil y sobre niñas y niños trabajadores, que había iniciado con mis trabajos anteriores igualmente orientados en el sujeto "Protagonismo Infantil. Movimientos de Niños Trabajadores en América Latina" (Managua: ed. Nueva nicaragua, 1994) y "La Otra Infancia. Niñez trabajadora y acción social" (Lima: ed. Ifejant, 2000).

Desde la segunda mitad de los años 80, tuve la oportunidad de adquirir experiencias directas con niños trabajadores en Latinoamérica y - de manera esporádica - también en África. Estas experiencias pusieron "patas arriba" el concepto sobre el trabajo infantil, que había tenido hasta entonces, ayudándome a comprender el trabajo de los niños dentro del contexto concreto de vida y desde la perspectiva de los propios niños. Creo - sobre todo - haber adquirido una idea de las inmensas energías psíquicas y de las enormes capacidades cognitivas y prácticas que tienen estos niños y haber comprendido cuán importante es para ellos poder sentir confianza y fortalecer su autoestima para, de esta manera, hacer valer estas energías y capacidades.

En innumerables conversaciones y también en congresos especializados, muchas veces, tuve la oportunidad de comprobar que varios colegas cientistas sociales tanto del Norte como del Sur comparten ideas similares. Dentro de este marco, las conversaciones más interesantes y el intercambio de ideas más fructífero nacieron con Alejandro Cussiánovich (Perú), Jorge Domic (Bolivia), Carlos Arana, Maritza Cisne y Carlos González (Nicaragua), Libertad Hernández, Luis Rodríguez Gabarrón y Gerardo Sauri (México), Fabrizio Terenzio (Senegal), Antonella Invernizzi (Suiza/Gran Bretaña), Giangi Schibotto (Italia), Olga Nieuwenhuys (Países Bajos) y en Alemania, con Sabine Broscheit, Heinz Hengst, Dieter Kirchhöfer, Bernd Overwien, Albert Recknagel, Ursula Velten, Anne Wihstutz, Gisela Wuttke y Helga Zeiher.

Libertad Hernández fue asesinada el 6 de agosto de 1998 en la Ciudad de México, hecho, que - muy probablemente - fue un acto de venganza por su permanente y perseverante acción en defensa de los Derechos Humanos. Hasta el día de hoy, las autoridades mexicanas no esclarecieron estos hechos.

Bernd Overwien y Anne Wihstutz apoyaron con comentarios críticos mi trabajo en el manuscrito en versión alemana, ayudándome a revisar algunas partes para formularlas de manera más clara. En comparación con la primera edición alemana, que se publicó en 2001 en la IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation, Fráncfort y Londres, hice algunos ajustes pequeños y complementé algunas partes. La documentación fue adaptada a la versión en español.

La traducción del alemán al español estuvo a cargo de Cordi Thöny con la colaboración de Evelyn Sejas. En la traducción de la documentación, también colaboraron Virginia Alvareo Galindo, Maria Eisenhuth e Isabel Scarborough. Mi sincero agradecimiento para Elvira Figueroa, Maria Orellano y Alejandro Cussiánovich de la editorial Ifejant, por su apoyo para la publicación del presente trabajo.

Tanto la traducción como también la publicación de este libro fueron posibles gracias al apoyo económico de la Max Traeger Stiftung, una fundación de la Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), el sindicato alemán de los trabajadores de la educación y de las ciencias.

Para toda pregunta, para críticas y comentarios, favor dirigirse a la siguiente dirección: Technische Universität Berlin, Fakultät I, Institut für Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung, Centro para Educación Global y Colaboración Internacional, Sekr. FR 3-7, Franklinstraße 28/29, D-10785 Berlín, Alemania. Correo electrónico: <manfred.liebel@tu-berlin.de>.

Berlín, febrero del 2003

Manfred Liebel

Introducción

Hace 150 años, en las sociedades capitalistas de Europa y Norteamérica, se empezó a ver el trabajo infantil como un "problema social" y se dio inicio a la "lucha" contra dicho fenómeno. Sin embargo, precisamente desde esa época, los niños y niñas trabajadores perdieron su imagen y desaparecieron del escenario como actores, ya que de repente, no se hablaba más de niños y niñas trabajadores sino sólo de trabajo infantil. Y hasta hace poco tiempo, en el mejor de los casos, se veía a los niños y niñas trabajadores como víctimas indefensas merecedoras de compasión o - más aún - como una nefasta lacra para la sociedad, y se los consideraba como un vestigio de tiempos pasados.

Voces de niños y niñas trabajadores de las sociedades del Sur

Fueron los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATs) del Sur quienes tuvieron "el privilegio" de abrir el camino para una nueva forma de ver las cosas. Con sus movimientos y organizaciones, que empezaron a surgir a partir de los años 80, los niños y niñas trabajadores volvieron a recuperar imagen y su voz, poniendo en tela de juicio al mismo tiempo muchas de las supuestas verdades sobre el trabajo infantil y la lucha por su erradicación.

Mi objetivo con el presente libro es cuestionar ciertos reflejos arraigados, verdades y juicios sobre el trabajo de niños y niñas. De ninguna manera pretendo restar importancia a las formas de explotación y abuso de niños, que hoy en día son muy comunes en el mundo y hasta se van extendiendo aún más, sino que quiero dirigir la mirada a la gran variedad de formas y significados que puede tener el trabajo - también para los niños y niñas. De hecho, mi principal objetivo es mostrar que los niños, mediante su trabajo, hacen grandes aportes tanto a sus familias como a la sociedad - hecho que hoy en día no está lo suficientemente reconocido - señalar que se involucran de manera muchas veces impresionante en asuntos públicos y también en temas, que la opinión pública no percibe, desarrollando sus propias visiones de una vida mejor, y de un trabajo, que también los beneficie a ellos. Por lo menos en los países del Sur, los NATs se han convertido - más allá de las fronteras nacionales - en protagonistas de una sociedad, en la que se respete no sólo la dignidad de los niños y niñas sino de todo ser humano.

Cuando en mayo de 1998, la organización de ayuda a los niños Terre des Hommes invitó a algunos niños trabajadores de Nicaragua a visitar Alemania, una niña de 12 años dejó boquiabierta a una periodista, que sugerentemente le había preguntado que seguramente ya no trabajaría si su madre ganara lo suficiente. La respuesta de la niña fue: "¿Y por qué no? Me siento orgullosa de ganar algo yo sola. Aprendo a manejar dinero y soy independiente." Y los demás niños la apoyaron diciendo: "Nosotros queremos trabajar, pero queremos un trabajo digno y respetado." **(1)**

Mis siete años de trabajo con niños trabajadores en América Latina y algunas experiencias esporádicas en África me enseñaron que estos niños y niñas sí reflexionan sobre su vida, su trabajo y de una manera que los adultos normalmente ni se imaginan y que está muy lejos de las fórmulas corrientes sobre el trabajo infantil **(2)**. De hecho, cuando los niños - como la niña de Nicaragua - manifiestan que quieren ganar dinero con su trabajo, lo hacen sabiendo que en las sociedades capitalistas y "mercantilistas hasta los huesos", hasta las necesidades básicas tienen su precio. Dicen, por ejemplo: "Si no ganamos dinero, no podemos curarnos ni arreglarnos los dientes, y adiós al estudio." Así, quien sólo ve los peligros y las consecuencias negativas del trabajo infantil sobre la salud y la educación de los niños, no pondera el precio, que tendrían que pagar si no trabajaran. Ellos mismos dicen: "Si no trabajaríamos, seríamos analfabetos, viviríamos en calzoncillos, viviríamos en la miseria, nos moriríamos de hambre."

En realidad, los NATs del Sur nos recuerdan que no podemos comprender ni juzgar el trabajo infantil sin considerar las circunstancias concretas, en las que viven. Muchos no sólo trabajan porque no tienen otra salida y porque se sienten responsables de sus familias, sino también porque el trabajo les ayuda a superar su impotencia y a lograr una nueva autoestima. Argumentan que el trabajo les da mayor peso en la sociedad. Si bien, en muchos casos no ven reconocido su trabajo, sienten que hacen algo útil e indispensable para su familia y la sociedad. Muchos niños y niñas ven de manera muy clara la importancia de su trabajo: "Si nosotros no trabajáramos, estaríamos viviendo en una crisis económica aún peor que la que estamos viviendo ahora."

---

1. El artículo publicado después de la entrevista con los niños y niñas por la periodista Maritta Tkalec demuestra que los niños lograron hacerla reflexionar sobre el tema y adquirir una nueva forma de ver su trabajo ("Kinderarbeit. Sanfte Streiterin für ein bisschen Menschenwürde", Berliner Zeitung, 11de mayo de 1998). Véase también el comentario, que escribió la misma periodista ("Kinderarbeit für jedermann") en el Berliner Zeitung del 3 de junio de 1998, que - por cierto - considerando las características del mundo periodístico alemán, es muy notable.

2. Las citas que se ofrecen a continuación provienen de entrevistas e investigaciones con y sobre niños y niñas trabajadores en El Salvador, Guatemala y Nicaragua (véase Liebel 2000, pp. 119-136).

Además, los niños no sólo consideran su trabajo como una carga o algo necesario, sino que lo ven como una oportunidad para aprender cosas, que no les enseña la escuela. Dicen: "El trabajo nos ayuda a formarnos". Les sirve "para agarrar experiencias de los adultos; nos hace ser más responsables; aprendemos a defendernos; a hacernos más independientes; a ganarse la vida; a prepararnos a ser alguien en la vida".

Lo que les gusta no es tanto el trabajo como tal, sino el hecho de poder "estar con otras personas". Los niños y niñas, que trabajan en la calle, suelen decir: "Hacemos amigos y podemos andar jugando con nuestros compañeros." También les gusta "compartir el trabajo con los demás". Para muchos niños y niñas de países del Sur, el trabajo es motivo y oportunidad para organizarse en grupos ya sea para ayudarse mutuamente en el trabajo o para defender sus intereses y derechos.

Son los mismos niños, quienes más cuestionan las supuestas verdades sobre el trabajo infantil, y tal vez, son ellos, los que pueden hacerlo de manera más convincente. Uno de los credos más importantes de los movimientos de niños y niñas trabajadores del Sur es que no es el trabajo como tal, lo que los hace sufrir, sino las condiciones bajo las cuales muchas veces tienen que hacerlo. Ellos saben que si la situación no estuviera tan marcada por la pobreza y la "dictadura del dinero", sus posibilidades de poder elegir un trabajo, que realmente les guste y que les traiga verdaderos beneficios, serían mucho mayores. Pero ningún niño trabajador quiere verse relegado a una reserva de la infancia en la que no cuenta para nada y donde está en manos de los adultos, venga lo que venga. Y ningún niño o niña trabajador piensa que sería bueno prohibir que los niños trabajen. Ellos esperan que la legislación garantice, no sólo a ellos mismos sino también a los adultos, el derecho a trabajar y que les asegure una mejor protección y mayores derechos de decisión en su trabajo (véase Liebel 2000a).

En Europa también hay muchos niños y niñas que trabajan

Desde hace algunos años, la opinión pública europea está empezando a darse cuenta de que el fenómeno de niños y niñas que trabajan no se limita a los países "pobres" del Sur. Algunos estudios realizados desde 1989 en diferentes países de Europa revelaron que en ellos también hay un gran número de niños y niñas, que hacen algún tipo de trabajo remunerado, por lo general paralelamente al colegio; hecho que ha motivado toda una serie de comentarios llenos de preocupación, que temen que esta situación pueda perjudicar a los niños y niñas en su desarrollo físico y su rendimiento escolar. Sin embargo, casi nadie pregunta qué piensan los propios niños.

Un grupo de estudiantes de la Universidad Técnica de Berlín se propuso investigar los motivos por los cuales en Alemania los niños

trabajan y qué es lo que piensan sobre su trabajo. Las respuestas obtenidas de las entrevistas con los niños y niñas fueron como éstas:

"También corto leña. Ahora, queremos ver si podemos vender la leña, porque aquí en este barrio hay muchas casas antiguas, que también hay que calentarlas..." (niño, 10 años)

"Yo me he especializado en habas y arvejas, y mis habas realmente son de buen tamaño." (niña, 13 años)

"... por eso, quiero volver a cuidar niños. Me encantan los bebés." (niña, 15 años)

"Si ahora me dieran a un bebé recién nacido, yo podría criarlo sola - si ya lo he hecho con mi hermano menor." (niña, 15 años)

"...¿Cómo es, lo de trabajar? ... Aprendes a manejar tu tiempo y cómo tratar con las otras personas." (niña, 15 años)

"...también se aprende mucho, cómo hacer las cosas..." (niño, 10 años)

"Odio sólo ir al colegio..." (niña, 10 años)

"También los trabajos para estudiantes los haces por la plata. Claro que también debe ser un poco divertido y que te pueda servir más adelante..." (niño, 14 años)

"...la experiencia. Yo no gano dinero con eso, pero igual ayudo..." (niña, 15 años)

"Es super poder ayudar. Es - cómo te digo - un desafío." (niño, 10 años)

"También los varones deben aprender los trabajos del hogar, no sólo las mujeres deben estar en la cocina..." (niña, 13 años)

"...si yo me gano mi propio dinero, también puedo decir: sí, puedo comprarme esto..." (niña, 14 años)

"... más adelante, tampoco voy a ir a lo de mis padres a decirles 'quiero dinero para tal cosa' - también tendré que trabajar yo sola." (niña, 15 años)

"Si necesitas dinero urgentemente..., entonces, el hecho de que me hayan prohibido trabajar no me retendría. Igual lo haría." (niño, 14 años) **(3)**

3. Para más informaciones sobre nuestro proyecto de investigación véase la página web: www.pronats.de. En el anexo se encuentra la declaración final de un encuentro de niños trabajadores de Alemania ("*Kids aktiv*") realizado en este contexto, en el mes de noviembre de 2001.

No obstante, hay grandes diferencias entre el trabajo de niños y niñas en Alemania y otros países europeos, y el de niños y niñas en países del Sur. Normalmente, en Europa, los niños y niñas no trabajan para asegurar su sobrevivencia y el trabajo no es tan pesado ni los expone a tantos peligros. Sin embargo, más allá de las diferencias, lo que llama la atención es que las ideas, que tienen sobre su trabajo, se asemejan mucho a lo que piensan los niños y niñas del Sur. Llama la atención que muy pocos sienten su trabajo como una obligación o como algo desagradable, sino que lo consideran como una oportunidad para hacer algo serio, algo útil de lo cual pueden sentirse orgullosos, una oportunidad para ganar su propio dinero del que ellos pueden disponer solos, para ser independientes y aprender algo, que les sea útil **(4)** . Más adelante, se mencionarán detalladamente algunos estudios de diferentes países y continentes, que confirman y precisan estas afirmaciones.

Por una nueva manera de ver el trabajo de niños y niñas

La visión hasta ahora predominante sobre el trabajo infantil no permite ver estos aspectos ya que está marcada por un concepto de trabajo, que sólo lo relaciona con esfuerzo, fatiga y sacrificio. Así, el trabajo de niños o niñas sólo es visto como un peligro, un riesgo, que necesariamente los perjudica en su desarrollo y les despoja de su infancia. De hecho, al tratar el tema del trabajo infantil, no existen "perspectivas que incluyan el trabajo a aquellas actividades humanas, con las que se aprende, cambia y reproduce el mundo. En pocas palabras: El lado creativo del trabajo está ausente. Tampoco se toma en cuenta la dimensión que abre a los niños y niñas trabajadores la posibilidad de 'lidiar con el mundo, que los rodea, aprendiendo'" (Lüdtke 1999, p. 99).

Obviamente, mientras no existan tales perspectivas, el trabajo infantil nos debe parecer una especie de accidente en la historia o un fatal destino, en el que los niños y niñas no son más que víctimas. Y es casi imposible comprender que los niños son capaces y tienen un interés en poder trabajar de una forma, que sea importante para su entorno, que sea tomada en serio y con la que pueden "hacer algo". Un elemento típico de esta falta de imaginación es el hecho de que se ve el trabajo de los niños como algo totalmente separado de lo que se espera de ellos como "rendimiento". Los niños sólo "rinden" en el colegio o - a lo mucho - tal vez en el deporte, pero en estas áreas, su "rendimiento" precisamente no tiene nada que ver con un producto, que pueda tener alguna importancia para mantener y organizar la vida. Por consiguiente, el reconocimiento que reciben para

4. Hay que tomar en cuenta también que la globalización y los valores y necesidades de los niños y niños que van imponiéndose en todo el mundo traen consigo una "nueva forma de trabajo infantil" cuya raíz no sólo es la necesidad económica sino que surge porque "simplemente, los niños y niñas deciden que necesitan dinero" (White 1996, p. 831).

este tipo de rendimiento sólo es simbólico: una nota, un diploma o - a lo máximo - una resplandeciente medalla de oro.

En nuestros países, se suele ver el trabajo de niños y niñas como un fenómeno de pasados remotos o de mundos muy lejanos. Nada mejor para ilustrar esta concepción que echar una mirada a una de las enciclopedias alemanas más conocidas ("Meyers Enzyklopädisches Lexikon", tomo 13). Bajo el término "trabajo infantil", el lector encontrará que se trata de un fenómeno de los siglos XVIII y XIX, que nada tiene que ver con la actualidad. Se enterará de que en aquella época, se había producido un "círculo vicioso inhumano" en el que tanto padres de familia como niños y niñas luchaban desesperadamente por sobrevivir teniendo que aceptar horarios de trabajo muy largos y tareas tan peligrosas como agotadoras.

De manera que el discurso público sobre el trabajo infantil se caracteriza por un marcado tono moralizador. Cuando los políticos se refieren al tema - no importa de qué partido ni tendencia sean - se escandalizan al unísono de que todavía siga existiendo algo así. El trabajo infantil es considerado como una barbaridad de tiempos remotos, que les roba a los niños y niñas su infancia y perjudica la economía nacional.

Con lo que dejamos de lado más de un aspecto importante.

Dejamos de lado el hecho de que el trabajo de niños y niñas - tanto en el Norte como en el Sur - puede tener facetas sumamente variadas, yendo desde diferentes formas de trabajo forzado hasta el trabajo autodeterminado y enfocado en las necesidades del niño y la niña. De hecho, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF - por lo menos - considera "importante distinguir entre el tarbajo beneficioso y el intolerable y reconocer que gran parte del trabajo infantil se sitúa en una esfera intermedia entre los dos extremos" (UNICEF 1997, p. 24). El UNICEF también afirma que "en cada país, rico o pobre, es la naturaleza del trabajo, que realizan los niños lo que determina si éstos se ven o no afectados negativamente por él, y no el simple hecho de trabajar" (op.cit., p. 18).

Dejamos de lado el hecho de que aquellas formas de trabajo, que más hieren la dignidad de los niños y niñas y que mayores peligros implican para su vida y salud, precisamente no son consecuencia del atraso cultural sino fruto de la globalización capitalista, ya sea que un número cada vez más alto de personas se ahoga en una pobreza cada día más profunda, ya sea que se aprovecha la mano de obra flexible y barata de los niños y niñas para asegurarse por lo menos una pequeña ventaja en la competencia cada vez más aguda en los mercados mundiales **(5)**.

5. Un ejemplo para ello puede ser la situación de los niños y niñas jornaleros agrícolas, cuyo número aumenta permanentemente en las plantaciones de exportación (cf. Cos-Montiel 2001, Sánchez Saldaña 2001).

Dejamos de lado el hecho de que "nuestro" juicio moral, así como las "medidas contra el trabajo infantil" que nosotros exigimos, se basan en un concepto y en un modelo cultural de infancia, que ha surgido en Europa bajo condiciones históricas bien determinadas, que no pueden ser transferidas sin más ni más a otras sociedades y culturas. Además, algunos problemas de este modelo de infancia están re-emergiendo justamente ahora y justamente en el mundo supuestamente desarrollado. Así, el cientista educacional Hartmut von Hentig manifiesta: "Si una sociedad no necesita a sus jóvenes hasta que cumplan 25 años y además les hace saber eso encerrándolos en escuelas - que son lugares de los que no surge nada nuevo - para que se ocupen de si mismos, excluyéndolos de todas las tareas de los adultos, para las que como signo y medida de la importancia de dichas tareas, éstos últimos reciben una remuneración, entonces esta sociedad está criando a sus propios destructores" (Hentig 1993, pp. 120-121).

Y finalmente, dejamos de lado que los NATs también son sujetos, que saben reflexionar sobre su situación y tienen sus propias ideas y visiones sobre su trabajo y su vida. De hecho, si la mayoría de las organizaciones de niños y niñas trabajadores en el Sur insiste, por ejemplo, en el "derecho a trabajar" y el reconocimiento social de su trabajo, esto implica al mismo tiempo una severa crítica de la explotación capitalista y de la arrogancia eurocentrista de todos aquellos, que piensan que los niños y niñas sólo pueden vivir una "verdadera" infancia sin trabajo.

Por una nueva manera de ver la infancia

No obstante, el texto producido por el psicólogo Heinz-Rolf Lückert, que figura en la enciclopedia arriba mencionada como "aporte especial" sobre "niños en un mundo cambiado" y que hace una "revisión de nuestro concepto del niño y niña", nos demuestra que también en Europa poco a poco se empieza a comprender las limitaciones y la problemática de esta forma de ver la infancia. El autor del mencionado artículo critica que en las culturas occidentales "mantenemos a los niños y niñas fuera del mundo laboral de una manera artificial". Opina también que para desarrollar sus "habilidades escondidas" sería mucho mejor animarlos y motivarlos "a trabajar y ser perseverantes en su trabajo. El argumento de que los niños y niñas pequeños no tienen ni la disposición ni la capacidad de concentración para trabajar es muy fácil de desmentir. Los niños y niñas sí quieren ser activos, y de hecho, desde muy temprana edad, muestran una perseverancia sorprendente cuando una tarea les interesa y si su comportamiento es tomado en cuenta y reconocido" (Lückert 1980, p. 680). Lückert sostiene además que desde el mismo momento de nacer, los niños y niñas comunican no sólo "necesidades de contacto y afecto" sino también "necesidades de orientación y cognición". Afirma que allí, estamos hablando de rendimiento, y con ello también de un comportamiento que

aparentemente relaciona el esfuerzo con satisfacción. Y justamente esta relación es muy oportuna y necesaria para un desarrollo adecuado de los niños y niñas, afirma Lückert.

Desde esta perspectiva *"la actividad como tal y su producto se convierten en el centro de atención"* (Lüdtke 1999, p. 101; cursivas provienen del original). Un pastel fabricado por uno mismo, que huele delicioso y deleita el paladar de amigos, padres y hermanos; un par de zapatos recién lustrados, que brillan para uno mismo o para otras personas, o la acción conjunta en favor de un niño trabajador, que se accidentó en la calle, para asegurar su atención médica. Son ejemplos de "mundos diferentes". Pero ilustran que el trabajo de niños y niñas es o puede ser más que sólo un trabajo en el sentido de ganar dinero. Podemos entender el trabajo como una variedad de interconexiones cotidianas de diferentes actividades y sus significados para los que las palabras, que el idioma nos ofrece, siempre han sido insuficientes - por ejemplo y especialmente estos dos términos entendidos como opuestos: trabajo y juego. Entonces, mostrar algunas de estas interconexiones es una de las intenciones, que persigo con el presente libro.

Desde esta perspectiva, no sólo el trabajo sino también la infancia aparece con otra luz diferente a las sociedades civiles del occidente en los últimos 200 años. Este libro no entiende la infancia como una esfera especial en la que se trata de proteger y apoyar a seres indefensos cuyo desarrollo apenas acaba de comenzar sino como una esfera en la que también los niños y niñas son considerados seres en igualdad de derechos, que tienen tanto el derecho como la capacidad de ser fomentados y de opinar y participar en la toma de decisiones, que afectan a su futuro. Esto significa también que ellos deciden en qué momento quieren empezar a trabajar y cómo y en qué quieren trabajar.

El trabajo puede ser una forma de participación social válida para los niños y niñas y otorgarles en el "mundo de los adultos" un peso mucho mayor del que se les ha concedido en las sociedades y culturas paternalistas dominantes hasta el momento. Sin embargo, esta perspectiva no libera a los adultos de su responsabilidad por sus hijos y de las generaciones venideras. Más al contrario, los obliga a dejar de decidir de manera arrogante y por encima de las cabezas de los "pequeños" y a respetar la forma de pensar y actuar propia de los niños y niñas.

Enfocar el trabajo de niños y niñas orientándonos en el sujeto

Como consecuencia de los movimientos de NATs así como de las campañas de lucha por los derechos de los niños, durante los últimos diez años, las discusiones sobre el trabajo infantil han avanzado bastante. Hoy en día, muchas ONG, ciertos sectores del UNICEF y toda una serie de

cientistas sociales mantienen una posición crítica frente a una valoración netamente negativa y una erradicación global del trabajo infantil, practicando y exigiendo un análisis diferenciado de las formas, condiciones y los contextos culturales del trabajo infantil. Además, luchan para que tanto investigadores y políticos presten mayor atención a las exigencias de los niños y niñas permitiéndoles que participen en las decisiones, que a ellos les afecten. De esta manera, las decisiones políticas y medidas contra el trabajo infantil ya no se toman con la finalidad de acercarnos más al objetivo de la abolición del trabajo infantil - que durante mucho tiempo fue la meta incuestionable - sino bajo la pregunta de si verdaderamente ofrecen ventajas para los niños y sus familias. En el mundo anglosajón, este enfoque es denominado child centred approach**(6)** .

Los defensores de este enfoque se orientan en los principios de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño aprobada en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Dicha Convención valora el trabajo infantil bajo el aspecto de si perjudica o no el desarrollo físico, moral, mental o social de los niños y niñas. Por su parte, el concepto de "desarrollo infantil" sostenido por el child centred approach se orienta en otra idea de socialización, que no reduce a los niños y niñas a objetos pasivos de influencias externas sino que los considera sujetos, que aportan activamente en su propio desarrollo, lo que abre espacio para el reconocimiento social y la participación de los NATs. No obstante, si consideramos la experiencia laboral de los niños solamente en vista de su propio "desarrollo", pasamos por alto el significado que puede adquirir el trabajo en cuanto a la posición social y las oportunidades para los niños y niñas ya sea como individuos o grupo social, que tiene un interés específico en influir a su favor en el desarrollo de la sociedad.

De hecho, se analiza el tema de la participación casi exclusivamente en base a aspectos pedagógicos y técnico-pragmáticos. Se la considera importante porque permite que los niños y niñas aprendan a confiar en sus capacidades y habilidades y a asumir responsabilidades, pero también porque las medidas sólo pueden tener éxito si las personas afectadas no las sienten como una imposición. Se entiende a niños y niñas como individuos, cuyas capacidades y habilidades han sido subestimadas y negadas y que a partir de ahora tienen que ser tomados más en cuenta por los adultos. Sin embargo, el child centred approach no entiende a los niños y niñas trabajadores como grupo social, que actúa o podría actuar como protagonista de manera organizada**(7)** , ya que ni se les permite ni

6. Para una descripción más detallada de este enfoque, véase Boyden / Ling / Myers 1998.

7. Para el tema del "protagonismo" de niños y niñas trabajadores, véase los aportes en *NATs – Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores* y, en inglés, en Liebel / Overwien / Recknagel 2001.

se los cree capaces de desempeñar un papel independiente e importante en la sociedad o de influir de manera sustancial en las decisiones políticas y en las medidas con relación al tema del trabajo infantil. Por lo tanto, si bien se les confiere a los NATs ciertos derechos propios, no son considerados en igualdad de derechos con los adultos.

Por mi parte, baso las reflexiones presentadas en este libro, en el enfoque orientado en el sujeto, que no entiende a los niños sólo como "niños", que complementan y "enriquecen" el actuar de los adultos y las instituciones dominadas por estos mismos, sino que trata de comprenderlos como sujetos - en el sentido social y económico - que justamente por ser diferentes a los adultos y por tener necesidades e intereses muy específicos deben tener la posibilidad y recibir apoyo en decidir sobre sus propios asuntos. Por consiguiente, doy especial atención a los movimientos y organizaciones sociales de niños y niñas trabajadores y a las experiencias, los conocimientos y perspectivas de actuación que ellos representan.

Tratar de acercarse al tema del trabajo infantil desde una perspectiva orientada en el sujeto significa entender a los niños y niñas trabajadores como "actores sociales", que mediante su trabajo contribuyen a la conservación y al desarrollo de la vida humana y de la sociedad en la que viven, y que merecen reconocimiento social por ello.

El aporte económico y el reconocimiento social son de la misma importancia para que los niños y niñas se conviertan en sujetos. Sin embargo, ello implica también comprender de manera más abierta y amplia el trabajo de estos niños y niñas y no reducir el "valor" de su actividad a las formas de trabajo remuneradas, lo que quiere decir, entre otras cosas, no depreciar su trabajo como mera "ayuda". Reconocer su trabajo como actividad vital puede significar - por ejemplo - exigir condiciones de trabajo humanas y remuneración "justa".

Para mí, el enfoque orientado en el sujeto también implica comprender el trabajo infantil desde el punto de vista de los mismos niños y niñas; significa tratar de encontrar respuestas a las preguntas de qué significa el trabajo para ellos, de cómo lo viven y lo valoran. Obviamente, esto requiere revisar críticamente nuestras propias escalas de valores y aceptar que - a veces - los niños y niñas sienten y ven su trabajo de manera muy distinta de la que nuestro pensamiento común nos sugiere. Significa también conceder a los puntos de vista y opiniones de los niños y niñas su "propio derecho", tomarlos en serio y considerarlos - por lo menos - en igualdad de derechos con nosotros.

Otro aspecto muy importante es la pregunta de en qué medida o bajo qué circunstancias el trabajo puede convertirse en una "libre expresión de vida" para los niños. Entiendo bajo esta expresión que los niños y las

niñas son capaces de aportar al mundo e influir en las circunstancias de vida que los marcan mediante una actividad de su libre elección. Esta definición se basa en el supuesto de que el trabajo puede enriquecer la vida de los niños y puede fortalecer y fomentar su condición de sujeto. El trabajo infantil no necesariamente equivale ni a la "explotación" ni al "abuso" de niños y niñas, y tampoco representa una reliquia de épocas pasadas. Tal como las diferentes formas en las que solía transcurrir la infancia en diferentes épocas, el trabajo de niños y niñas también ha ido cambiando con el paso de la historia, y hoy en día vislumbramos que en el futuro, el trabajo volverá ocupar un lugar más importante en la vida de los niños y niñas y les ayudará a ser sujetos de su propia vida e historia.

Con todo, el enfoque orientado en el sujeto entendido en este sentido, también encierra ciertos riesgos. Corre el peligro de menospreciar presiones "objetivas" o "estructurales", que se imponen a espaldas y más allá de las opiniones y las capacidades de acción de los niños. También podría ser malinterpretado por ciertos "círculos interesados" o por "la sociedad" como argumento para deshacerse de su responsabilidad por los niños y dejarla a las "fuerzas o la iniciativa propias" de los mismos. Esto ocurre, por ejemplo, cuando el Estado neoliberal convierte a personas necesitadas en "clientes soberanos" o gente, que depende de la venta de su mano de obra, en "empresarios de mano de obra".

Pero estos riesgos no pueden evitarse simplemente considerando a niños y niñas trabajadores como víctimas, a las que hay que proteger y escudar de cualquier tipo de peligro, ya que esta actitud los atraparía en una posición de objeto, lo que equivaldría a su incapacitación social e iría en contra de la creciente pretensión de los niños y niñas en todo el mundo de poder actuar independientemente y de tener voz en los asuntos que a ellos les afecten. El presente libro muestra que estas reivindicaciones, que han venido creciendo poco a poco, también se refieren al trabajo: un número cada vez más grande de niños y niñas no entiende el trabajo en primer lugar como una carga sino como un derecho legítimo y una oportunidad para desempeñar un rol más activo e importante del que prevé el modelo tradicional de infancia para ellos.

Acercarse al tema del trabajo infantil mediante un enfoque orientado en el sujeto requiere tomar conciencia de que un niño trabajador también es un "niño de la sociedad", en la que vive. Las opiniones, los puntos de vista y deseos de los niños y niñas trabajadores no nacen de un espacio vacío sino que están marcados por ideologías y normas de esta sociedad. Por ejemplo: muchos niños y niñas trabajadores no entienden su trabajo como trabajo o no quieren que se lo interprete como tal, porque la sociedad les hace entender que las actividades de niños y niñas no pueden ser calificadas como trabajo tan sólo por el hecho de ser realizadas por niños.

Otros piensan, al principio, que la remuneración que reciben y que en comparación a la de los adultos, obviamente, es mucho menor, es correcta porque todavía son niños. Aparentemente, para que los niños empiecen a insistir en un reconocimiento social integral de sus actividades - que por cierto en algunos casos pueden ser vitales - primero hace falta un proceso de reflexión colectivo sobre el "valor" del propio trabajo y la relevancia práctica de los propios derechos.

En todas las sociedades, el ser sujeto se enfrenta a limitaciones estructurales, culturales y sociales más o menos marcadas y no se forma sino en confrontación con las mismas. Por consiguiente, para mí, un elemento indispensable del enfoque orientado en el sujeto, en cuanto al trabajo infantil, es reflexionar sobre estas limitaciones. Una de dichas limitaciones es, por ejemplo, el hecho de que muchas veces, los niños no pueden decidir qué trabajo quieren realizar, o que están obligados a trabajar en condiciones, que no dejan espacio alguno para sus intereses personales o necesidades de desarrollo. Entonces, debemos preguntarnos de dónde vienen estas limitaciones, en qué medida son consecuencia, por ejemplo, de la extrema pobreza, de las relaciones de dependencia, jerarquías generacionales, ideologías sobre la infancia y/o un determinado sistema de producción. El presente libro discutirá estas preguntas en vista de una posible explicación teórica de la explotación económica de niños y niñas.

Sin embargo, precisamente viendo las limitaciones del ser sujeto, la pregunta de qué papel desempeñan (o pueden desempeñar) los NATs en este conflicto con estas condiciones, sigue siendo fundamental. Aún un análisis teórico debe asegurarse de las (posibles) opiniones y del (posible) actuar de los niños trabajadores. Pero esto es más que una mera pregunta de metodología de investigación. Se trata de la pregunta de quién tiene un interés en la superación de las limitaciones de ser sujeto y de qué manera la reflexión teórica y la investigación empírica pueden ayudar a lograr esta superación.

En un estudio sobre "caminos hacia el sujeto", el pedágogo alemán Erhard Meueler indica "que el deseo de ser sujeto de la propia actuación surge sobre todo de la situación del vencido, agobiado y oprimido" (Meueler 1993, p. 76). Meueler no ve esta situación como un proceso casi automático, lineal, sino como un proceso dialéctico. Según él, cuánto mayor es la opresión, más profunda es la resignación, pero también más fuerte "la necesidad de lograr libertad". Sostiene que "condiciones, aspectos inconscientes, elementos en los que no se puede influir o que todavía pueden ser libremente diseñados, constituyen una unidad contradictoria frente a la cual el individuo obligatoriamente tiene que tomar posición en su actuar diario. Pero marcado por su propia historia, totalmente dependiente de toda una serie de condiciones para mantener su vida actual, el individuo no se involucra del

todo en ellos. Si bien no es autónomo, las condiciones impuestas por el mundo opresor mediante su actuación segura, opositora y renovadora, la libertad que él mismo se toma a través de su actuar no es una libertad absoluta. El hecho de tomarse esta libertad es el resultado de su autoreflexión y del nivel de educación que determina la misma" (op.cit., p. 81).

Cuando un niño empieza a trabajar, ya sea por una necesidad material urgente o por insatisfacción de su estatus de niño, que le brinda pocas posibilidades de actuación, entonces está tomando posición mediante su actuar práctico. La autoreflexión y el nivel de educación mencionados por Meueler tienen más posibilidades de desarrollarse si los niños y niñas pueden comunicarse con otros o si su voz es escuchada. Es por ello que para que puedan convertirse en sujetos, es importante "darles una voz" y recalcar la legitimidad de sus puntos de vista y opiniones. De igual manera, es fundamental subrayar sus capacidades de actuación y sus fortalezas así como insistir en su participación **(8)**.

Sin embargo, hay que oír la "voz propia" y ver las "fortalezas" de los niños y niñas trabajadores dentro del contexto de las desventajas y discriminaciones de las que son víctimas, y se debe realizar una crítica a la falta de responsabilidad frente a los NATs, que es específica del sistema dominante en el mundo actual. Más aún, es necesario asegurarnos de que los NATs con sus voces y puntos de vista no sean sólo un mero adorno de la sociedad dominada por los adultos, sino que realmente se les brinde la oportunidad de comunicarse en forma colectiva y organizada y que verdaderamente estén representados tanto formal, como legalmente en las instituciones y organizaciones que toman decisiones.

Finalmente, orientarse en el sujeto también significa identificar las tendencias sociales "objetivas", que vayan más allá del "ser objeto" de los niños trabajadores y favorezcan su ser sujeto. Estas tendencias se dan cuando se amplían las oportunidades para los niños y niñas de tomar sus propias decisiones y cuando surgen nuevas formas y posibilidades de trabajo, que ofrezcan más espacio para que los niños actúen según su propio parecer y por responsabilidad propia. Estas nuevas posibilidades y formas de trabajo van mano a mano con, por ejemplo, la relativización del trabajo remunerado como forma de trabajo hasta ahora predominante, con la desaparición de los límites entre la esfera del trabajo y de la vida y entre el tiempo de trabajo y el tiempo libre, con la creación de nuevas formas de asumir responsabilidad en el hogar y en la comunidad y - bajo ciertas circunstancias - también con la extensión de nuevas tecnologías de comunicación. En todo ello, es de suma importancia identificar las grandes fortalezas "innovadoras" de niños y niñas así como sus potenciales de

8. Este aspecto queda totalmente obviado en los análisis así llamados "objetivos" del "problema del trabajo infantil" y en aquellas políticas, que convierten a los niños y niñas en objetos de determinadas medidas - por muy buena que sea la intención que éstas persiguen.

aprendizaje y participación, que pueden ser aprovechados en estas nuevas formas de trabajo y tecnologías.

Obviamente, las formas de trabajo que favorezcan el ser sujeto de los niños y niñas no se imponen por naturaleza y no están a disposición sin más ni más. En las sociedades capitalistas, muchas veces siguen marcadas por diferentes intereses de utilización y tienden a instrumentalizar la subjetividad y las "fortalezas innovadoras" de los niños. Por lo tanto, desde la perspectiva del enfoque orientado en el sujeto, es indispensable sensibilizar a los NATs para los sutiles mecanismos de la instrumentalización y de fomentar su autoestima y el "poder de negociación" en toda situación en la que se vean obligados a luchar contra condiciones de trabajo y de vida inaceptables.

Sobre algunos términos utilizados en este libro

Al hablar de niños y niñas, generalmente no me refiero a infantes sino a niños, que están en una edad, en la que ya pueden asumir ciertas tareas productivas y prácticas. La edad concreta, en la que esto ocurre, varía de cultura a cultura y de sociedad a sociedad. En sociedades no occidentales, a veces esto ya se da a partir del 4to año de vida, por ejemplo cuando hermanos mayores cargan a sus menores en la espalda aún si éstos ya saben caminar (véase Schildkrout 1981, p. 98). En otros países del Sur, la colaboración de los niños y niñas se inicia a partir del 7mo u 8vo año de vida, y no siempre esta colaboración es voluntaria. En las sociedades modernas de Europa Central, en cambio, los niños y niñas suelen empezar a buscarse un trabajo para "ganar su propio dinero" a partir del 12ndo año de vida. No obstante, a veces nos topamos con niños y niñas de 8 u 9 años de edad vendiendo en la calle juguetes y libros, que ya no utilizan.

Muchos países tienen leyes, que fijan una edad mínima para que una persona inicie una "ocupación". En Perú, por ejemplo, esta edad mínima era de 12 años; en Alemania es la edad en la que termina la educación escolar obligatoria. El Convenio Nº 138 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) aprobada en 1973 insta a los países a fijar una edad mínima para que los niños y niñas empiecen a trabajar, recomendando que este límite debería ser los 15 años y para "trabajos duros" los 18 años. Sin embargo, estas normas legales no se respetan en casi ninguno de los países - ni en el Sur ni en el Norte. Dichas normas se enfrentan a la oposición no sólo por parte de los empleadores, que en algunas ocasiones quieren contar con la mano de obra barata de niños y niñas, sino también por parte de padres de familia, que interpretan estas normas como una intromisión en culturas tradicionales, que nada tiene que ver con la vida real, y hasta por parte de los mismos niños, que se sienten perjudicados en sus esfuerzos por lograr mayor independencia. Es más, los niños y

niñas trabajadores del Sur, que han formado sus propios movimientos, incluso exigen que se les otorgue el derecho explícito de trabajar, entendiendo con ésto que ellos mismos pueden decidir a partir de qué edad quieren realizar qué tipo de trabajo.

Durante el proceso de redacción del presente libro, tuve el problema de tener que decidir cómo llamar a las diferentes sociedades, a las que me refiero y a las que relaciono una con la otra. Hablar del "Tercer Mundo" siempre era problemático, pero después de la desaparición del bloque de poder soviético, este término ahora está completamente obsoleto. Si mirando al Sur y ahora también al Este de nuestro Globo se habla de "países en vías de desarrollo" o "sociedades en vías de desarrollo", se crea la falsa impresión de que las sociedades de Europa Central y Norteamérica son las "desarrolladas" en todos los aspectos y que pueden servir de modelo. También si se habla de culturas "primitivas", "tradicionales" o "pre-modernas", siempre se toma como ejemplo positivo las culturas occidentales "modernas", en comparación con las cuales toda otra sociedad aparece como "atrasada" u "obsoleta". Ahora bien, los criterios con los que se miden el desarrollo y el progreso - aplicados también en peritajes y por organizaciones de las Naciones Unidas - también provienen de sociedades, que se califican a si mismas como desarrolladas y avanzadas, de manera que estamos frente a un círculo tautológico en el que las sociedades no-occidentales siempre saldrán perdiendo. De manera que para ninguna de las sociedades y culturas, a las que hago referencia en este libro, existe un término genérico, que esté libre de implicaciones ideológicas.

Para evitar - por lo menos un poco - estas atribuciones unilaterales, hablaré de sociedades y países del "Norte" y del "Sur" o de sociedades "no occidentales", algunas veces de "culturas extranjeras" en un sentido exclusivamente delimitador. Cabe aclarar que estas distinciones no deben entenderse en el sentido estrictamente geográfico; desde un punto de vista económico Australia y Japón, por ejemplo, también forman parte de las sociedades occidentales o del Norte. Al resumir varias sociedades y culturas bajo los términos "no occidentales" o "del Sur", de ninguna manera quiero pasar por alto las muchas veces inmensas diferencias entre estas sociedades y culturas, sino que únicamente pretendo recalcar las diferencias frente a las sociedades y culturas "occidentales" o "del Norte". Lo que persigo en estos casos es expresar que sus patrones y prácticas de vida más importantes se diferencian de los "nuestros", y que por este motivo, desde el punto de vista occidental muchas veces no se los comprende lo suficientemente bien. En muchos casos, no se trata de sociedades, que hayan adoptado la forma de un Estado Nacional, sino que comparten ciertas características culturales dentro o más allá de los Estados y que generalmente, se basan en tradiciones específicamente locales y grupales, que siguen vigentes hasta hoy en día.

Cuando hablo de culturas, me refiero sobre todo a formas de vida, costumbres, relaciones sociales y formas de expresión y comunicación. Al hablar de sociedades, en cambio, hago referencia a estructuras sociales, formas de la división de trabajo, formas y condiciones de producción y a las relaciones de poder y el dominio inherentes a ellas. Sin embargo, no siempre se puede delimitar exactamente los términos cultura y sociedad. Si alguna que otra vez hablo de sociedades capitalistas, industriales, post-industriales, burguesas o ricas, es para enfatizar las particularidades estructurales, económicas o culturales, que no están incluidas en la diferenciación entre "occidental" y "no occidental" o entre "Norte" y "Sur".

En cuanto a los patrones y prácticas de vida, que nosotros solemos llamar "trabajo" e "infancia" o "niñez", cabe preguntarnos si se trata de universalidades semánticas, que realmente son aplicables a las sociedades y culturas extraeuropeas o no occidentales sin que se distorsione la percepción y la representación. Y es que en muchas de estas sociedades no se habla de "trabajo" o de "infancia" de manera abstracta y generalizadora como hoy en día es usual en las sociedades occidentales, sino que se denominan y distinguen actividades y épocas de la vida concretas bajo el aspecto de las funciones y los significados sociales correspondientes. Si se usan términos genéricos, que en cuanto a la lógica idiomática equivalen o se asemejan a términos como trabajo o infancia, normalmente no quieren decir lo mismo que en las sociedades occidentales.

Ahora bien, si a pesar de todo ello a continuación utilizaré los términos trabajo e infancia o niñez, lo hago considerando que en todas las sociedades, las personas desempeñan actividades para mantener y mejorar su vida (es decir que "trabajan"), y que en todas las sociedades surgen determinados patrones de cómo transcurre una vida. Estos patrones se dividen en diferentes etapas de vida y definen la relación entre ellas. No obstante, es menester usar los términos infancia / niñez y trabajo de una manera abierta hacia sus formas y significados específicos en cada cultura, y es necesario tratar de interpretar y comprenderlos "partiendo de ellos mismos", es decir dentro de su propio contexto social y cultural.

Al leer el presente libro, el lector frecuentemente se topará con las siglas ONG, OIT y UNICEF. ONG quiere decir organización no gubernamental, es decir que se trata de organizaciones no estatales, que se oponen - por ejemplo - a la globalización, luchan contra el racismo o por el respeto a los Derechos Humanos, defienden los intereses de minorías o también de los niños y niñas, manteniendo en este último caso muchas veces proyectos sociales y pedagógicos propios. Como regla general, hay que distinguir entre movimientos sociales y ONG, ya que en los movimientos sociales se une un determinado grupo poblacional para defender sus propios intereses. Las siglas ILO (inglés) y OIT (español) se refieren a la Organización Internacional del Trabajo, una organización de las Naciones Unidas, que

lucha por condiciones de trabajo humanas y por lo tanto, también se ocupa del tema del trabajo infantil. El UNICEF es la el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia y defiende los derechos de los niños y niñas y desempeña un papel importante en la implementación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. La OIT, el UNICEF así como otras organizaciones de la ONU también son denominadas organizaciones intergubernamentales (OIG).

Sobre la estructura del libro

En el capítulo 1, ofreceré una idea sobre los movimientos y organizaciones de niños y niñas trabajadores, que vienen surgiendo en el Sur desde los años 80, y revelaré lo que tienen en común y cuál es su importancia para la sociedad y para los propios niños y niñas. Entiendo los movimientos de niños y niñas al mismo tiempo como manifestación y pre-requisito para la formación de la "subjetividad social" de los niños y niñas trabajadores.

En el capítulo 2, resumiré las tendencias internacionales en la investigación social científica sobre el tema del trabajo infantil desde los años 70, exponiendo brevemente los paradigmas y conceptos más importantes y relacionándolos entre si.

El capítulo 3 encierra la presentación de algunos estudios empíricos recientes, cuyo tema son las formas de pensar y actuar de los niños y niñas trabajadores en Latinoamérica y que tratan entenderlas dentro de su contexto vital. Por lo menos en parte, se asemejan a la interpretación, que propaga el presente libro de la orientación en el sujeto, y no en vano se sirven de una metodología cualitativa y participativa.

En el capítulo 4, trataré de reconstruir la relación entre infancia y trabajo en sociedades y culturas no occidentales bajo diferentes aspectos. Para ello, me baso en investigaciones etnológicas y antropológico-culturales de varias décadas, que se refieren a sociedades y culturas primordialmente agrarias, en las que las formas de producción orientadas a la subsistencia marcan la vida cotidiana y las relaciones sociales entre las personas. Con este aporte, quisiera activar la imaginación social sobre las variadas formas en las que el trabajo puede formar parte de la vida de niños y niñas y las diferentes maneras en las que los niños pueden estar integrados en la sociedad sin que se les despoje de su infancia.

En el capítulo 5, me ocuparé del trabajo infantil en la Europa de hoy - con algunas referencias a los E.E. U.U.. Sobre todo en los países anglosajones hay - desde hace unos diez años - una ferviente discusión sobre los motivos y consecuencias, que podría tener el "retorno" masivo del trabajo infantil, que se registra en las sociedades industriales avanzadas, para estas sociedades y sus niños y niñas. Me referiré a algunas

investigaciones empíricas recientes para discutirlas bajo el aspecto de en qué medida contribuyen a una mejor comprensión de los significados, que tiene el trabajo infantil para las formas sociales y culturales de la infancia de hoy y del futuro en esta sociedades. En este contexto reconstruiré de manera crítica algunos enfoques teóricos con el fin de comprender el desarrollo del trabajo infantil en el Norte.

En el capítulo 6, me ocuparé de un tema importante en este contexto: la relación entre trabajo y juego en la vida de los niños y niñas. En base a materiales provenientes de diferentes sociedades y culturas trataré de hacer ver las variaciones en esta relación y preguntaré si la separación de estas dos formas de ocupación, que parece ser tan normal en las sociedades occidentales, realmente corresponde al interés de los niños y si sigue en pie.

En el capítulo 7, el lector encontrará una investigación sobre las condiciones sociales en las que el trabajo infantil se convierte en explotación de niños y niñas. Discutiré los enfoques tipológicos y teóricos más importantes. En un segundo paso, trataré de comprender qué consecuencias pueden tener experiencias de trabajo explotador en los niños y niñas y cómo manejan ellos estas situaciones. Y finalmente, presentaré la cuestión de qué manera se podría luchar mejor contra la explotación económica de los niños.

En el capítulo 8, trataré de encontrar una respuesta a la pregunta de cómo los niños y niñas trabajadores manejan las condiciones de trabajo, que se les impone, y cómo en su diario vivir tratan de organizar y amoldar el trabajo a su favor y de crear nuevas formas de trabajo autodeterminadas por ellos mismos. Episódicamente, me referiré a diferentes formas de resistencia de niños y niñas trabajadores desde fines del siglo XIX hasta los años 50 del siglo XX. También expondré las iniciativas actuales de niños y niñas trabajadores en pro de formas de trabajo autodeterminadas y cooperativas tanto en países del Norte como del Sur.

En el capítulo 9, reconstruiré propuestas e iniciativas creadas por adultos durante los últimos años dentro del marco de proyectos e instituciones pedagógicos con el fin de convertir el trabajo de los niños en una experiencia de vida y aprendizaje positiva para ellos. Para ello, me baso en experiencias en el Sur y en el Norte. Al terminar el capítulo, discutiré algunos trampas y las posibles perspectivas de estos experimentos.

Finalmente, en el capítulo 10, resumiré los resultados de los estudios y reflexiones comprendidos en este libro llevándolos a la cuestión en qué podría consistir el contenido fundamental de una teoría del niño o niña trabajador orientada en el sujeto.

En el anexo, reproduciré algunos documentos que reflejan la vivacidad e importancia internacional de los movimientos de niños y niñas trabajadores en diferentes continentes.

CAPÍTULO 1

Niños trabajadores como sujetos sociales
La contribución de las organizaciones infantiles en África y América Latina a las transformaciones sociales (9)

A partir de los años 80, surgen movimientos y organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATs) en diferentes regiones del hemisferio sur. Estos movimientos pusieron en evidencia que los niños trabajadores son capaces de articularse de manera competente y lograron convencer a algunos adultos hasta entonces sumamente presumidos, "expertos en trabajo infantil", de que ya no se podía poner oídos sordos a la voz de los niños. El sociólogo noruego Per Miljesteig, por ejemplo, trata de convencer al Banco Mundial de ver a los niños trabajadores como socios y para que los haga partícipes de sus decisiones (Miljesteig 2001). Otro ejemplo es el sociólogo francés, Michel Bonnet, que de 1991 a 1996, desempeñaba un papel destacado en el "Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil" (IPEC) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y que en marzo de 1999 expresó la siguiente reflexión: "Ya no hay que quedar hipnotizados por el problema del trabajo infantil, sino más bien se debe poner la mirada en los niños trabajadores y escuchar lo que tienen que decir" (Bonnet 1999, p.11). Pero ¿qué es lo que tienen que decirnos y cuál es la influencia que en realidad pueden alcanzar a tener? Los niños trabajadores del Sur, ¿tienen algo en común en su modo de pensar y actuar, a pesar de las grandes diferencias culturales y sociales?

9. El capítulo se basa en una ponencia en la Conferencia Internacional "Repenser l'enfance - le défi des enfants travailleurs aux sciences sociales", que tuvo lugar en noviembre del 2000 en el Institut de Recherche pour le Développement (IRD) en Bondy, París.

Mis reflexiones se basan en las declaraciones acordadas en varios encuentros regionales e internacionales de delegados de organizaciones de NATs desde 1994, **(10)** en memorias (la mayoría sin publicar) de encuentros y reuniones de NATs, en testimonios de actores de las organizaciones de NATs **(11)** así como en algunos documentos e informes evaluativos de intérpretes adultos. Existen informes para la India **(12)** , África del Oeste **(13)** y algunos países de América Latina**(14)** . En el caso de América Latina, puedo basarme además en mis propias experiencias e investigaciones**(15)**.

Con el fin de comprender los aspectos significativos de los movimientos y organizaciones de NATs, todas las interpretaciones que conozco se refieren a la categoría del "sujeto social". De hecho, en las expresiones de los niños este término es utilizado rara vez, pero podemos interrogarles para ver si la manera de entenderse a si mismos (su autoconcepto) expresada por ellos mismos puede ser interpretada adecuadamente con la categoría del sujeto social.

Primero, examinaré si hay puntos en común en el autoconcepto de los NATs y sus organizaciones. Luego, discutiré la categoría del sujeto social, preguntando en qué medida dicha categoría expresa estos puntos comunes, pero también a qué prerequisitos sociales y culturales está ligado el hablar de sujeto social. Finalmente, preguntaré qué efectos tienen o puede esperarse de los movimientos de NATs, ya sea en los niños involucrados o en la sociedad que los rodea y que comparten.

Puntos en común de las organizaciones de niñas y niños trabajadores

Los miembros de las organizaciones de NATs son, principalmente, niños y niñas entre las edades de 12 y 16 años. La mayoría de ellos trabaja en la economía informal urbana, en las calles y en espacios públicos, pero también trabajan como empleados domésticos de familias adineradas. Muchos inmigraron con sus padres, hermanos y hermanas o solos desde el área rural hacia la ciudad o nacieron en la ciudad como hijos de

10. Las explicaciones que cito y pongo en cursiva están documentadas en Liebel 2000.

11. Véase, entre otros, Grillo / Schibotto 1992, Liebel 1996, Enda 1997, IWGCL 1998, Enda 1999a.

12. En cuanto al surgimiento de organizaciones de niños trabajadores en la India, véase Swift 1999 y 2001. Para referencias sobre acciones organizadas de NATs en otros países asiáticos (Filipinas, Bangladesh, Nepal, Tailandia, Indonesia), véase Camacho 1999, IWGCL 1998, Boyden / Ling / Myers 1998.

13. Véase Coly 1999, Tolfree 1998, Touré 1998, Swift 1999, Terenzio 2001.

14. Véase, entre otros, Schibotto 1990, 1997a, Cussiánovich 1996 a, b, Ifejant 1996, 1997, 1998, Tolfree 1998, Swift 1999, Cussiánovich 2002.

15. Véase Liebel 1994, 2000.

inmigrantes. La mayoría vive y trabaja en condiciones, que violan su dignidad humana y ponen en peligro su desarrollo personal.

La mayoría de las organizaciones de NATs surgió con el apoyo de organizaciones humanitarias de adultos y está acompañada por adultos. No es muy raro que la iniciativa provenga de los adultos, pero la razón de ser de las organizaciones infantiles consiste en estar liderizadas por los propios niños y adolescentes, en tener sus propias estructuras y normas y en desarrollar sus propias ideas, demandas y formas de acción, que emergen de la situación de vida y trabajo de sus actores. Las organizaciones no siempre operan a nivel nacional; en África y la India, se unen principalmente por ciudades. A veces, son también los niños de determinadas "profesiones" (p.e. lustrabotas, cargadores) que se juntan en asociaciones, cuyo radio de acción está limitado a sus propios lugares de trabajo. En África Occidental también ocurre que se unen niños y niñas que inmigraron de un mismo pueblo.

A pesar de todas las diferencias en las formas de organización, los orígenes y contextos culturales de los niños trabajadores organizados podemos observar algunas similitudes.

1. Todas las organizaciones de NATs hacen referencia al carácter obligatorio de los Derechos Humanos a nivel mundial, especialmente a los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de las Naciones Unidas (1989). A veces, las organizaciones de NATs reformulan con sus propias palabras estos derechos y los concretizan en relación a su propia situación; a veces los complementan con nuevos derechos. Como un ejemplo se puede mencionar los "12 derechos" que fueron formulados por las organizaciones de NATs de África del Oeste en 1994 y cuyo cumplimiento es fiscalizado desde entonces en reuniones anuales:

   Derecho a formarnos en un oficio

   - *Derecho a quedarnos en nuestros pueblos y no migrar.*
   - *Derecho a ejercer nuestro trabajo con seguridad.*
   - *Derecho a una justicia equitativa, en caso de problemas que no se nos discrimine.*
   - *Derecho a divertirnos y jugar.*
   - *Derecho a ser escuchados.*
   - *Derecho a un trabajo digno, limitado y adaptado a nuestra edad y capacidades.*
   - *Derecho al respeto.*
   - *Derecho a descansar sobre todo cuando estamos enfermos.*
   - *Derecho a la atención en salud.*

- *Derecho a aprender a leer y a escribir.*
- *Derecho a la libertad de expresión y a organizarnos libremente.*

En una declaración de los niños y niñas trabajadores aprobada en Madagascar (1996), se reclaman los siguientes derechos:

- Derecho a trabajar libremente, sin ser perseguido o convertido en víctima de la violencia.
- Derecho a vivir nuestra vida de manera libre y de movernos libremente.
- Derecho a ser tratados como cualquier otra persona.

En América Latina, las organizaciones de NATs enfatizan especialmente los derechos que conciernen su participación en la sociedad. En su quinto encuentro, que tuvo lugar en 1997, en Lima, con la participación de delegados de 14 países, se criticó que los derechos de participación estipulados en la CDN "no sólo no se están cumpliendo sino que no son suficientes porque no se respetan en la práctica". Tanto en América Latina como en África, las organizaciones de NATs insisten - aunque en palabras diferentes - en un derecho, que no está previsto en la CDN: el derecho del niño a trabajar.

Estos ejemplos, a los que fácilmente podrían haberse agregado otros más, ponen en evidencia que se ha vuelto natural para los niños organizados, entenderse a sí mismos como "sujetos de derechos", es decir como poseedores de ciertos derechos específicos, cuyo cumplimiento ellos pueden demandar. Además, revelan que las organizaciones de niños interpretan, ponderan, concretizan y complementan, a su propia manera, los derechos establecidos "para su beneficio" por los adultos con el fin de manejarlos mejor y ponerlos en efecto "en defensa de sus propios intereses". Y finalmente, los ejemplos mencionados demuestran que los NATs no dejan el cumplimiento de los derechos estipulados a las buenas intenciones de los adultos, sino que lo toman en sus propias manos.

2. Los NATs, que se unen en sus propias organizaciones, están convencidos que no solamente tienen determinados derechos, sino que también poseen la capacidad de manejar estos derechos bajo su propia responsabilidad. Se ven no sólo como beneficiarios o como objeto de la buena voluntad o del amparo de los adultos o de las instituciones creadas por éstos, sino como individuos independientes, que son capaces de juzgar y diseñar su propia vida y pueden aportar algo a la sociedad. La declaración del quinto encuentro de NATs de América Latina y el Caribe (1997) puede servir como ejemplo. En ella, los NATs manifiestan: "Nuestras organizaciones están luchando día a día por la mejora de nuestras condiciones de trabajo y de vida, por nuestros derechos a tener una educación adecuada y de calidad,

por tener una atención a la salud gratuita, para poder reunirnos y compartir nuestras acciones, en definitiva para ser protagonistas de nuestras vidas en nuestras sociedades como sujetos sociales."

El discurso del "sujeto social" va más allá del discurso del "sujeto de derechos" en el sentido de que el primero también acentúa la capacidad de los individuos y de las organizaciones creadas y sostenidas por ellos para desempeñar un rol independiente en la vida y la sociedad, que se basa en sus propios juicios y su capacidad de actuar.

Este autoconcepto no es una particularidad de las organizaciones de NATs de América Latina, sino que también se encuentra en las organizaciones de NATs de África y la India.

3. En las posiciones de las organizaciones de niños trabajadores, se enfatiza repetidamente que ellos merecen reconocimiento social por su desempeño. Así, podemos leer en la declaración del primer encuentro mundial de niños trabajadores en Kundapur, India (1996): "Queremos respeto y seguridad para nosotros y nuestro trabajo." La palabra "trabajo" se refiere tanto a los niños trabajadores como personas, que desempeñan un trabajo que es útil para sus familias y la sociedad, como también a las organizaciones de NATs, que asumen la tarea socialmente importante de contribuir al mejoramiento de las relaciones sociales y a mayor justicia. En este contexto, los intérpretes adultos suelen hablar de los niños como "sujetos económicos" y de las organizaciones de niños como "sujetos políticos" (colectivos) (véase Schibotto 1990, 1997b, Liebel 1994, Cussiánovich 1996a).

   No todas las organizaciones de NATs reclaman el "derecho a trabajar" señalando su contribución económica a la sociedad, pero todos coinciden en que su trabajo ya no debe ser devaluado y discriminado, sino que debe ser reconocido socialmente. Los niños trabajadores consideran que, al verse su trabajo exclusivamente desde el aspecto de sus efectos dañinos, prohibiéndolo y pretendiendo su erradicación total ("abolicionismo"), se viola su ser sujeto y su dignidad humana. Al mismo tiempo, luchan por normas, que mejoren sus condiciones de trabajo y les ayuden a trabajar con dignidad. La declaración de Kundapur concluye con esta frase: "Estamos en contra de la explotación de nuestro trabajo, pero queremos un trabajo digno y tiempo para educarnos, jugar y descansar." La declaración del 5to encuentro de NATs de América Latina concluye: "¡SÍ al trabajo DIGNO - NO a la explotación! SÍ al trabajo PROTEGIDO - NO al maltrato y el abuso! ¡SÍ al trabajo RECONOCIDO - NO a la exclusión y marginación! ¡SÍ al trabajo en CONDICIONES HUMANAS - NO a condiciones indignas! ¡Sí al DERECHO A TRABAJAR en libertad - NO al trabajo forzado!" Y la declaración del 2do "mundialito" de niños y adolescentes trabajadores de Dakar (1998) reclama: "Queremos que todos los niños del mundo tengan un día el derecho de decidir entre trabajar y no trabajar."

4. Las organizaciones de NATs en todos los continentes hacen un llamado a una relación de igualdad entre niños y adultos. Ellos se oponen a que - en referencia a su corta edad - sean menospreciados, subordinados e impedidos en el momento de tomar sus propias decisiones ("menor de edad"). Ellos quieren que se les tome en serio como personas, que se les escuche y se les preste atención. Insisten en que se les permita cuestionar la supremacía de los adultos y esperan que éstos expliquen y den razones para aquellas acciones y decisiones suyas, que conciernen al presente y futuro de los niños. Los NATs justifican su demanda de independencia y decisiones propias con los argumentos de que niños y niñas son personas con "derechos propios" y tienen el derecho a la dignidad humana, de que tienen necesidades y habilidades específicas y son quienes mejor conocen su propia situación. Finalmente, aluden que sus reclamos coinciden con las relaciones democráticas y que solamente así, aprenden a actuar con responsabilidad. Un motivo de justificación particular se refiere a que como niños trabajadores, los NATs ya asumieron responsabilidad económica y están contribuyendo al desarrollo de sus sociedades.

   La demanda de independencia se refiere tanto al niño individual como a las organizaciones de niños. La declaración de Kundapur comienza con las palabras: "Queremos que se reconozcan nuestros problemas, nuestras iniciativas, nuestras propuestas y nuestros procesos de organización." En la declaración final del 1er "mundialito" de NATs en Huampaní, Lima (1997), dice: "Se nos escucha pero nuestras opiniones no se tienen en cuenta. Se nos da el derecho a organizarnos pero no se reconocen nuestras organizaciones de Niños, Jóvenes y Adolescentes Trabajadores." En la misma declaración, este reclamo se justifica con que es la única manera para que los niños y niñas trabajadores puedan "firmar contratos, abrir cuentas bancarias, formar cooperativas, tener seguridad social".

5. Las organizaciones de NATs no se restringen a demandar "autonomía" para actuar, sino que también insisten en ser partícipes de las decisiones en la sociedad y en tener influencia. En la declaración de Kundapur este reclamo se formula como sigue: "Queremos que se nos consulte en todas las decisiones que nos conciernan, tanto a nivel local como nacional e internacional." En la declaración del 2do "mundialito" de Dakar se exige de manera muy clara esta participación para las organizaciones de NATs: "Los movimientos de niñas y niños trabajadores tienen que ser consultados cuando se tomen decisiones, sobre su trabajo. Si hay que decidir, hay que decidir todos juntos." Al final de la declaración del 5to encuentro de NATs de América Latina, la demanda de participación se refiere especialmente a las políticas de educación, las políticas de trabajo, la seguridad social y el desarrollo de la comunidad. Y se critica que, por un lado, se ofrece

"protección" a los niños, pero que, por otro, no se les permite tomar parte en la elaboración de esos programas de "protección".

La demanda de participación muestra que los niños trabajadores organizados no se ven a sí mismos al margen de la sociedad, sino que se entienden como una parte legítima y equitativa de ella, reflejando de esta forma la experiencia de una doble marginalización. Por un lado, son marginados como trabajadores, cuya mano de obra es aprovechada por la sociedad, pero cuyo rendimiento no es reconocido sino devaluado y negado. Y por otro lado, se los margina como niños, que - solamente por no haber cumplido aún una edad determinada (por los adultos) - son cuestionados en su capacidad de juicio y se les niega una participación (política) en el momento de tomar disposiciones para la sociedad. Esta doble marginalización adquiere poder explosivo en vista de una práctica económica y política, que al arriesgar la vida de las personas, también pone en peligro la vida de los niños y niñas. Así, al final de la declaración del 5to encuentro de **los NATs de América Latina dice**: "**Los NAT´s de Latinoamérica y el Caribe, junto con los compañeros de África y Asia, ante la cultura de muerte que nos niega nuestros derechos y nuestra plena integración en la sociedad, nos consideramos productores de vida. No reconocerlo es añadir más marginación a la que ya se nos impone y una mentira hablarnos de ciudadanía.**" **(texto en negrilla del original)**

6. Los NATs entienden sus organizaciones como un medio para influenciar más en su sociedad y, al mismo tiempo, para lograr una vida mejor. Esto está expresado en la declaración de los niños de América Latina de la siguiente forma: "Nuestras organizaciones nos han demostrado que son la mejor manera de protegernos frente a la explotación, los malos tratos y el desprecio de la sociedad. En nuestras organizaciones nos sentimos como personas completas, dignas, capaces, orgullosas de nuestro trabajo; en ellas, nos educamos y creamos un espacio para la solidaridad y la propuesta de alternativas ante la pobreza y la violencia que el sistema vigente nos impone."

   Quizás más aún que las organizaciones de adultos, las organizaciones de niños constituyen un campo social, en el cual pueden vivir nuevas experiencias en relaciones de igualdad y de respeto y tomar conciencia de sus habilidades y opciones. Esto no sólo los lleva a conocerse mejor a sí mismos y a aprender a valorarse más, sino también a evaluar su situación y sus posibilidades de acción. Las organizaciones de NATs son un espacio social, donde los niños pueden sentirse como sujetos sociales y complementarse. De esta forma, niñas y niños trabajadores se convierten en un proyecto cultural que refleja la sociedad (de los adultos) y que es capaz de crear nuevas visiones y enfoques prácticos para una vida mejor.

Sobre el concepto de sujeto en las organizaciones infantiles

Al hablar de sujeto social, se señala que los niños y niñas - no importa de qué edad - son personas con sus "propios derechos" ("sujetos de derechos") y, al mismo tiempo, personas con características y habilidades específicas, que deben ser apreciadas y respetadas por los adultos. Esta visión del niño está en oposición a un concepto y una práctica social, que ve y maneja a los niños solamente como "objetos", ya sea para aprovecharse de ellos (p.e. explotándolos y manipulándolos), ya sea para protegerlos (p.e. manteniéndolos lejos del peligroso mundo de los adultos). Al considerar a los niños como sujetos sociales no se les niega la necesidad de brindarles protección en ciertas circunstancias, pero se insiste en que esto no puede ocurrir a costa de su derecho de participación. En principio, se considera que los niños tienen tanto el derecho como la capacidad de tomar parte de todas las decisiones que les conciernen y, por último, de determinar sus propias vidas.

Para esto, los movimientos y organizaciones de niños trabajadores tienen un significado paradigmático. Por un lado, son una prueba de que - aún bajo condiciones difíciles - los niños son capaces de encargarse de sus intereses y derechos, y por otro lado, nos demuestran cómo los niños pueden desenvolverse como sujetos sociales bajo condiciones favorables.

Ahora bien, el discurso del sujeto social y la manera, en que el ser sujeto se manifiesta en las organizaciones de niños, depende de ciertas condiciones sociales y culturales. Las organizaciones de NATs surgen en un contexto urbano y bajo la influencia de la difusión (en los medios de comunicación y la pedagogía) de "nuevas" ideas sobre los "Derechos Humanos" individuales y sociales en general y sobre los derechos que corresponden a los niños en particular. Al mismo tiempo, son la respuesta a las condiciones que surgieron con la expansión del sistema económico capitalista y que llevaron las sociedades "periféricas" del Sur a crear nuevas formas de "economía de sobrevivencia", en las que los niños ocupan un lugar importante.

Esta economía de sobrevivencia tiene diferentes facetas. En parte, está marcada por una nueva forma de pobreza y la necesidad de mantenerse con vida "por su cuenta", es decir que se caracteriza por competencia, individualización, violencia y explotación del más débil. Sin embargo, al mismo tiempo, incluye muchos elementos que se alimentan de experiencias de vida y trabajo en condiciones no capitalistas y que, quizás, forman parte de los elementos antropológicos básicos de la existencia humana, p. e. la ayuda mutua, la consideración por el más débil (ya sea viejo, muy joven o enfermo), el respeto por la contribución económica de los niños y por sus necesidades y características específicas de acuerdo a su edad.

Es evidente que estas diversas facetas se reflejan en el pensamiento y en las acciones de las niñas y los niños trabajadores. De igual manera, es

evidente que las organizaciones de NATs se orientan principalmente en aquellas formas de pensar y reglas de acción que apuntan a soluciones sociales y colectivas de problemas tales como la ayuda y el respeto mutuos. Para su entendimiento de sujeto, esto podría significar que se combinan elementos del concepto burgués de sujeto con elementos de culturas y prácticas económicas tradicionales y que de esta forma, se producen formas de pensamiento y prácticas de sujeto, que de ninguna forma coinciden con el modelo burgués occidental, lo que - por su parte - podría implicar que en los diferentes países y regiones y bajo la influencia de culturas y actitudes de vida tradicionales - aparte de los puntos en común mencionados - pueden surgir características y formas de acción específicas en las organizaciones de NATs.

Con el fin de acercarme más a estas preguntas, procederé en tres pasos. Primero y recurriendo a las reflexiones de Alain Touraine (1994), reconstruiré de manera crítica el concepto "original" de sujeto y examinaré hasta qué punto las organizaciones de niños integran de manera implícita dicho concepto. Segundo, preguntaré si en las organizaciones de niños trabajadores se está forjando un nuevo tipo de infancia, que ya no es compatible con el concepto burgués "original" de infancia o si va más allá del mismo. Tercero, preguntaré hasta qué punto y de qué manera el concepto de sujeto de los movimientos de NATs tiene que ver con culturas y tradiciones regionales, y hasta qué punto y de qué forma surgen de todo esto nuevos y diferentes conceptos y prácticas de sujeto.

La categoría del sujeto es hija de la época de la Ilustración y de la Revolución Francesa. Nació y enfrentó su primera prueba de resistencia en la sociedad burguesa del mundo occidental. Marca una visión del ser humano y su posición en el mundo que en otras culturas no europeas hasta hoy no es aceptada - y si lo es, solamente en formas modificadas. Según dicha visión, el hombre es el centro del mundo y está destinado y es capaz de reconocer este mundo y dominarlo. Ser o convertirse en sujeto significa no estar más a la merced de poderes ajenos sino diseñar libremente su entorno y su vida, lo que implica un pensamiento, en el que se entiende al hombre como un individuo seguro de sí mismo y poseedor de derechos individuales, que deben aplicarse de la misma forma para todos. Por lo tanto, en principio, las tradiciones y jerarquías pre-existentes y aunque legitimizadas desde siempre pierden su validez y quedan a disposición de un pensamiento crítico y racionalmente justificado y de una práctica que apunta a la igualdad de todos los seres humanos.

En cierta medida, los movimientos de NATs representan este pensamiento moderno occidental y contribuyen a su difusión en el mundo no occidental, poniendo en tela de juicio - por ejemplo - ciertas jerarquías generacionales tradicionales y estableciendo nuevas relaciones más igualitarias entre las generaciones **(16)**. Pero al mismo tiempo, constituyen

16. Las relaciones igualitarias entre las generaciones no existen solamente en culturas occidentales sino también en no occidentales, por ejemplo en los Iatmul en Papua Nueva Guinea.

una crítica masiva de diversos aspectos del pensamiento y comportamiento burgués occidental y preparan el terreno para un concepto de sujeto hasta ahora desconocido o inaceptado en el mundo occidental.

En concordancia con otros movimientos de grupos sociales reprimidos o marginados, las organizaciones de NATs también reclaman y practican un entendimiento de sujeto y un ser sujeto basados en la dignidad humana y el respeto por la vida humana. De esta manera, se oponen a una práctica y una forma de pensar que, en efecto, subrayan la libertad individual, pero a las que no les importa en qué condiciones económicas y sociales se basa esta libertad ni lo que ocurre con la vida y la dignidad humana de aquellos, que quedaron fuera del poder económico y político. La promesa del sujeto de la sociedad burguesa de hacer posible la "libertad, igualdad y fraternidad" para todos a través de la libertad del individuo quedó vacía y hasta pervertida. Es más, dicha promesa contribuyó a que surjan relaciones sociales en las que una minoría privilegiada de la humanidad viola, desprecia y abusa de la mayoría.

En su obra Crítica de la modernidad (1994) Alain Touraine - sin referirse explícitamente a los movimientos sociales del Sur - reconstruye críticamente el concepto burgués occidental de sujeto de una manera que se asemeja al entendimiento de sujeto de los movimientos de NATs y a la crítica de su perversión en el mundo de hoy. Touraine ve a la vida humana de la "modernidad" "fragmentada" en muchos elementos, lo que hace difícil que las personas puedan formarse un concepto global de sí mismos, sus relaciones con los demás y su posición en el mundo. Según él, la existencia humana está dividida, por ejemplo, en una vida como consumidores, como productores, como propietarios, como poseedores de derechos, como miembros de una nación, de un grupo étnico, de una comunidad, de una empresa, etc.. Sostiene que si bien el sujeto no puede ser entendido como un medio para nuevamente unificar los elementos fragmentados de la modernidad, "es el sujeto quien los relaciona entre sí al tejer una ceñida red de relaciones complementarias y de oposición" (Touraine 1994, p. 218). Touraine afirma además que la "idea del sujeto" va en contra de la tendencia de "ser identificada con cada uno de los elementos fragmentados de la modernidad" y que sobre todo, no se debe confundir al sujeto "con la libertad que tiene el consumidor en el mercado de la abundancia" (ibid, p. 219).

Otra reflexión de Touraine se opone a un entendimiento meramente contemplativo del sujeto en el sentido de un simple "estado del alma". Sostiene que la idea del sujeto no puede ser separada de la idea del actor social. "El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor" (op.cit., p. 207). Haciendo referencia a Sigmund Freud, Touraine señala que los términos individuo, sujeto, y actor deben entenderse relacionados mutuamente entre sí. Afirma que en la realidad

social pueden, ciertamente, distanciarse uno del otro, pero que con ello señalan una "enfermedad de la civilización", que está caracterizada por un "individualismo narcisista" (op.cit., p. 208). "El sujeto no es el alma opuesta al cuerpo, sino el sentido dado por el alma al cuerpo, en oposición a las representaciones y las normas impuestas por el orden social y cultural" (op.cit., p 209).

En consecuencia, es consistente que Touraine relacione el sujeto con el movimiento social, y que incluso hable del sujeto como idéntico al movimiento social. Él entiende como movimiento social a "un actor colectivo cuya orientación principal es la defensa del sujeto" (op.cit., p. 237). Representa "simultáneamente un conflicto social y un proyecto cultural" (ibid.).

Los movimientos sociales de NATs coinciden con esta descripción. Se los puede entender como intentos colectivos para vencer las marginalizaciones y los menosprecios impuestos, para alcanzar el reconocimiento social de los niños trabajadores como sujetos activos y productivos y al mismo tiempo para establecer nuevas formas de relaciones sociales, que contradigan el individualismo imperante y la consecuente mentalidad competitiva. En mi opinión, es esta la razón por la que diferentes intérpretes de estos movimientos utilizan expresamente la categoría del sujeto social. De manera que los movimientos de NATs - igual que otros movimientos de grupos sociales oprimidos y marginados del Sur - no deben entenderse como meros ejecutores del pensamiento moderno occidental, sino que más bien representan una visión de la existencia humana en el mundo que, o bien nunca ha sido alcanzada por las sociedades burgo-capitalistas o bien ya fue abandonada.

El concepto y la práctica de sujeto de las organizaciones de NATs también van más allá del entendimiento moderno occidental de infancia. De acuerdo a este último, es cierto que se les concede a los niños cierta autonomía y se les brinda protección contra ciertos riesgos, pero estas concesiones se dan a costa de un rol activo y responsable de los niños y niñas en la sociedad. Están prácticamente excluidos de la vida de los adultos y relegados a reservas especiales, en las que son "criados", "educados" y preparados para el futuro. Su poder de influencia sobre este futuro se limita a la "calificación" individual de cada persona, pero no se extiende a las decisiones sobre la organización de la sociedad. Estas permanecen reservadas para los adultos o para sus élites de poder.

Si bien con la Convención sobre los Derechos del Niño, por primera vez, se confieren a los niños y niñas el derecho de expresar libremente su opinión y de organizarse para defender sus propios intereses, estos nuevos derechos no les ofrecen ninguna garantía real de poder desempeñar un rol de igualdad en la sociedad. Los diversos modelos de participación infantil que desde entonces han sido elaborados y puestos en práctica en

diversas partes del mundo casi siempre se limitan a temas relativamente ajenos a la organización - p. e. a la planificación de parques infantiles y de otras instituciones diseñadas especialmente para niños - o se agotan en la copia formal o en la simulación de las formas políticas de los adultos - p. e. en "parlamentos infantiles" o "niños alcaldes". El acceso al mundo y a las decisiones de los adultos, sin embargo, les es totalmente vedado.

La demanda de la igualdad de derechos y la participación, tal como la elevan las organizaciones de NATs en diversas partes del Sur, es incompatible con el concepto occidental moderno de infancia y va más allá de los componentes participativos, que ya se les ha concedido. Las organizaciones de niños insisten en no solamente ser escuchadas en todos los asuntos que les conciernen, sino que realmente se les deje tomar parte activa en la toma de decisiones. De este modo, exigen - por ejemplo - representación con voz y voto en los gremios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), igual que la tienen los Gobiernos, sindicatos y las organizaciones patronales. Esta demanda, que se refiere también al diseño y a la organización de sus países y su entorno inmediato de vida, rompe radicalmente con los conceptos predominantes del rol social y del estatus de la infancia. Hecho que se manifiesta en que a menudo, surgen considerables problemas y resistencias aún por parte de instituciones y personas, que concuerdan con la idea de que niños y niñas deben tener derechos propios y luchar por ellos.

Probablemente, la resistencia no solamente es tan grande debido a que los niños exigen mayor participación e influencia como niños sino también, porque se presentan explícitamente como niños trabajadores e insisten en que su trabajo sea reconocido por la sociedad y en que trabajar debería ser una opción para todos los niños ("derecho a un trabajo digno"). Con esta pretensión, contradicen a otro elemento esencial del concepto occidental burgués de infancia que apunta a una estricta separación de infancia y trabajo y que, por lo tanto, quiere erradicar cualquier forma de trabajo infantil. Para el concepto de sujeto de las organizaciones de niños, el trabajo es tan importante como lo es la participación, porque entienden al niño no sólo como un sujeto "contemplativo" y "privado", que sólo se preocupa por su futuro personal, sino más bien como un sujeto social responsable. Según las organizaciones, como sujetos responsables, los NATs forman parte integrante de la sociedad. Mediante su actuar cotidiano, llegan a marcar esta sociedad y ésta, no podría conservarse ni desarrollarse sin los niños.

Sin embargo, el entendimiento de sujeto de las organizaciones de niños no sólo resulta del hecho de que los niños están trabajando y de que, con su trabajo, generan "beneficio social", sino que - a mi modo de ver - este concepto también está influenciado por tradiciones culturales, que son ignoradas en el concepto de infancia de las sociedades burguesas

occidentales. Tanto en muchas culturas indígenas de América como en numerosas culturas africanas es muy usual que los niños asuman responsabilidad a muy temprana edad, haciéndose cargo de determinadas actividades, que son importantes para la comunidad. Es más, estas tareas incluso pueden ser pesadas y riesgosas, pero son escogidas y dosificadas de tal manera, que los niños pueden familiarizarse con ellas poco a poco y organizarlas a su manera. Las tareas asumidas por los niños y niñas no solamente son importantes para la comunidad, sino que les dan la oportunidad de adquirir habilidades esenciales para la vida. Además, no están estrictamente separadas de actividades lúdicas, sino que más bien brindan a los niños la oportunidad de probar sus fuerzas, su movilidad y de vivir sus fantasías e ideas (véase cap. 7).

Si bien los niños forman parte de un orden generacional ritualizado, que estipula que los mayores gozan de preferencia ante los menores, a menudo ya tienen derechos, que el entender "moderno" de los derechos del niño ni siquiera conoce. Así, en pueblos indígenas de América y África, es muy común entregar a los niños animales y tierras de cultivo para que los usen de acuerdo a su propio juicio y para que asuman la responsabilidad por ellos. O tienen derecho a parte de la leche producida y de las crías recién nacidas. Teniendo sus propios animales domésticos, a veces, los niños deben responder por daños ocasionados por ellos. De esta manera, son tomados en serio y reciben reconocimiento por sus responsabilidades y su trabajo. En un estudio realizado en Bolivia titulado "La Niñez Campesina", éstas y otras prácticas similares son entendidas como "una forma social específica de concretar y definir el lugar de los niños como sujetos y titulares de derechos" (Molina Barrios/Rojas Lizarazu 1995, p. 89). Las mencionadas costumbres tienen una enorme importancia para la autonomía y la participación de los niños y niñas en la vida social.

Ahora bien, mi suposición de que el concepto de sujeto practicado por las organizaciones de NATs está influenciado por estas y otras experiencias similares y estos recuerdos todavía no está comprobada por estudios correspondientes. Se basa en el hecho de que la gran mayoría de los niños organizados son hijos de familias inmigrantes o han emigrado ellos mismos de sus pueblos de origen. También se fundamenta en que, en los barrios pobres de las ciudades, en los que crecen estos niños, se conservan las tradiciones rurales, que - por su parte - influyen en las diferentes formas de economía de sobrevivencia. Por lo menos en África, mantener las relaciones con sus pueblos y con su origen y mantener abierta la posibilidad de regresar, forma parte del concepto básico de las organizaciones de NATs. El "derecho a quedarse en su pueblo de origen (no tener que emigrar)" reclamado por éstos (véase los "12 derechos"), es explicado de la siguiente manera: "Queremos vivir en el pueblo, para poder desarrollar actividades que nos permitan cuidarnos a nosotros mismos.

Para esto, nos tenemos que organizar en reuniones comunales." En América Latina, muchos testimonios de niñas y niños trabajadores indican que el recuerdo de las tradiciones indígenas permanece vivo. En muchas reuniones de las organizaciones de NATs, el recuerdo de la época pre-colonial de su continente es motivo para buscar alternativas para la actual miseria.

No obstante, no se puede entender el concepto de sujeto de las organizaciones de NATs como un simple renacimiento de tradiciones. También surge de experiencias totalmente nuevas. La citada expectativa de los niños africanos de desarrollar actividades con el fin de cuidarse a sí mismos, sí, se refiere a la vida en el campo, pero probablemente no hubiera podido ser formulada de esta forma sin las nuevas experiencias y condiciones de vida "urbanas". La idea de que los niños se organicen con la finalidad de cuidarse a sí mismos, implica que se los deja solos; ya sea porque las comunidades tradicionales van desapareciendo, o porque, para los niños, llevar una "vida autónoma" y tomar "decisiones propias" se ha convertido en una meta de vida deseable.

Las visiones, las formas de pensamiento y de actuación de las organizaciones de niños y niñas constituyen una respuesta creativa a emergencias y experiencias de la vida, que en gran parte, son nuevas para los niños. Primero porque, como niños, empiezan una nueva vida y, segundo, porque las sociedades en las que crecen se encuentran en medio de un proceso de cambios culturales y sociales. Para comprender y solucionar sus problemas, los NATs recurren, por un lado, a tradiciones culturales de sus comunidades y grupos étnicos y por otro lado, al discurso internacional "moderno" de los Derechos Humanos, que ha llegado hasta ellos a través de los medios de comunicación y de proyectos pedagógicos y de ayuda humanitaria. Entonces, basándose en estos "modelos" muchas veces contradictorios, los niños componen sus propias respuestas. Sus organizaciones se encargan de las tareas, que en sus sociedades, nadie asume por ellos. Ilustraré lo dicho con el ejemplo de nuevas tendencias en África, basándome, para ello, en las reflexiones, que formuló Kurt Madörin para las actividades de Terre des Hommes (Suiza) en Tanzania (Madörin 1999).

En Zimbabwe, Zambia, Uganda, Tanzania y otros países del sur de África, a consecuencia de la pobreza cada vez más grande y - no por último - a causa de la expansión de la enfermedad del SIDA, el número de niños que tienen que cuidarse solos a sí mismos y a sus hermanos ("children headed households") ha aumentado considerablemente. Se estima que en Tanzania, hasta el año 2010, cerca del 25% de todos los niños menores de 15 años perderán a uno o ambos padres. Es cierto que el sistema tradicional de la "extended family" ha mostrado una capacidad de absorción remarcable, pero ahora, ha alcanzado sus límites y ya no es capaz de acoger a los niños. Así, hoy en día, la "familia extendida" muchas veces ya

no consta más que de los abuelos, que - por su parte - ya no tienen mucho tiempo por vivir. De esta manera, los niños huérfanos se constituyen en un nuevo tipo de NATs. Sin embargo, no llevan a cabo solamente ciertas funciones dosificadas dentro de la familia, sino que están obligados, bajo su propia iniciativa, a buscar cualquier tipo de trabajo para poder sobrevivir. Muchos de estos niños emigran a las ciudades y buscan en las calles su pan de cada día.

Al contrario que en África Occidental y América Latina, en los países africanos arriba mencionados, las organizaciones de NATs, hasta ahora, juegan un rol relativamente pequeño **(17)**. Sin embargo, en vista del rápido crecimiento del número de niños que se cuidan solos, asumiendo por consiguiente una posición importante en la sociedad, se reactivó la discusión sobre la importancia y la necesidad de una representación de intereses propia de los NATs. En su 1999 World AIDS Campaign with Children and Young People: Listen, Learn, Live - Key Issues and Ideas for Action" ("Campaña mundial de SIDA con niños y gente joven de 1999: Escucha, Aprende, Vive - Temas e ideas claves de acción"), el programa UNAIDS llegó a la conclusión de que es necesario "tener representadas a las personas jóvenes en la mesa directiva de diferentes organizaciones tales como ONGs de SIDA, organizaciones para el desarrollo de jóvenes (...) para llevar la perspectiva joven a estos grupos". Hay cada vez más dudas de si tiene sentido ver a los niños solamente como víctimas. Esta manera de ver las cosas, que a menudo coincide con la visión de los niños como sujetos dependientes, - según las palabras de Kurt Madörin - bloquea "la visión de lo que estos huérfanos son capaces de hacer en el trabajo, el cuidado de hermanos, el apoyo familiar, la adaptación sicológica, etc.. Asisten a la escuela bajo condiciones agravantes. Niñas (...) que manejan familias enteras; niños que ayudan en las chacras y asumen labores de casa, a los que no están acostumbrados. Desde este punto de vista, los niños y adolescentes no son 'víctimas necesitadas' sino personas en igualdad de derechos con necesidades e intereses específicos e iniciativas propias."

Las iniciativas de los niños nacidas de una situación de emergencia son las células germinales de sus propias organizaciones. Sin embargo, estas organizaciones no podrán desarrollarse hasta que los niños no encuentren cierto reconocimiento a sus esfuerzos y por su nuevo tipo de independencia y hasta que en las sociedades no haya adultos dispuestos "a acompañar con consejos, crítica y apoyo las iniciativas, que nacen de los propios niños y niñas, para - de esta manera - ayudarles a abrir nuevas perspectivas" (Madörin). Esta actitud ayudaría a los NATs a no verse, en primer lugar, como seres carentes sino como sobrevivientes exitosos.

17. El IWGCL informa sobre una organización de "parking boys" en Zimbabwe (IWGCL 1998, p. 62).

¿Las organizaciones infantiles pueden transformar la sociedad?

Lo que en Tanzania y otros países de África, hasta el momento, no es más que una posible perspectiva de acción, en muchos países de África del Oeste y América Latina, ya es una realidad de vida - aunque en constante riesgo de fracasar. Trataré, en lo que sigue, de describir los aspectos más importantes de los efectos de síntesis y transformación que emergieron de organizaciones de niñas y niños trabajadores en aquellos países. Cabe señalar, sin embargo, que se trata - en parte - de reflexiones hipotéticas, que aún requieren de investigaciones empíricas más detalladas.

Las organizaciones de niños representan a una "niñez independiente", que hasta ahora no ha existido en esta forma, y que va más allá de jerarquías generacionales tradicionales y de una infancia "autónoma" encerrada en sitios reservados como los que conoce el patrón burgués occidental. Lo nuevo de esta independencia es la demanda de un estatus social equitativo y de una participación social efectiva. Y el reclamo de participación y la práctica diaria de las organizaciones de NATs no están restringidos a "asuntos de niños", sino que abarcan todos los aspectos de la vida humana que tienen importancia "existencial" para el desarrollo personal y social. Obviamente, la vida diaria de los niños trabajadores está muy lejos aún del cumplimiento de estas demandas, pero las acciones públicas de las organizaciones de NATs y su ejemplo de una "participación vivida" hacen que las reivindicaciones parezcan legítimas y plausibles y abren el camino para un cambio cultural para que la infancia sea vista desde otra perspectiva.

De esta manera, resulta más imaginable que los niños tengan sus propias ideas, que sean capaces de hacer propuestas y de dar nuevos impulsos a su sociedad. En efecto, la actuación de las organizaciones de niños y niñas pone en tela de juicio la idea convencional de que los niños no son más que "recipientes vacíos" y que, debido a su corta edad, no tienen capacidad ni habilidad alguna. De manera que resulta cada vez más difícil legitimizar la idea de que los niños sólo tienen que obedecer y no deben cuestionar las acciones de los adultos. Los actores de las organizaciones de NATs afirman que son tratados con mayor respeto en su entorno y que se les toma más en serio. También informan que reciben mayor aprecio y apoyo por parte de sus padres, porque éstos se sienten orgullosos de sus hijos y quedan impresionados al ver cómo sus hijos e hijas han aprendido a expresarse mejor y que los adultos les prestan más atención.

Probablemente, también es fruto de la actuación de las organizaciones de NATs el hecho de que cada vez se dude más de los métodos de investigación y de las formas de política, que ven a los niños trabajadores como meros objetos. La socióloga colombiana María Cristina Salazar, por ejemplo, criticó a mediados de los años 90 que "muy pocos de los estudios sobre trabajo infantil han usado técnicas participativas en las se escuchen

a los mismos menores, a pesar de que esta es una exigencia mínima para lograr la comprensión de su realidad" (Salazar 1995, p. 79). El International Working Group on Child Labour, por su parte, pregunta en vista de la práctica y las demandas de participación de las organizaciones de NATs: "¿Les hemos preguntado a los niños?" (IWGCL 1997) y recalca como uno de sus "principales objetivos" "animar y facilitar la participación de los niños en los debates sobre su trabajo" (IWGCL 1998, resumen ejecutivo) **(18)**. Hasta el momento, esta meta aún no ha sido alcanzada en los gremios decisivos (p.e. en los Gobiernos o en la OIT), pero la demanda de participación de las organizaciones de NATs ha encontrado tantos defensores de renombre (véase p. e. Boyden / Ling / Myers 1998), que ya no es tan fácil sacar estas reivindicaciones de la escena pública.

En cada país, la influencia de las organizaciones de NATs es diferente. Naturalmente, no llegan a ser un factor de poder, que podría forzar directamente a la élite política y económica a tomar determinadas decisiones. Su rol es más de naturaleza simbólica y su influencia depende, en gran medida, de si las estructuras políticas del país y el clima social son o no favorables a los procesos de participación. De igual importancia es que existan movimientos sociales e iniciativas que permanentemente luchen por el respeto y la puesta en práctica de los Derechos Humanos en general y de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en particular. Si este es el caso, es más probable que las organizaciones infantiles encuentren apoyo por parte de los adultos, especialmente de las ONGs.

En algunos países, los Gobiernos, las autoridades locales y organizaciones sociales reconocen de manera explícita a las organizaciones de NATs como representantes de los niños trabajadores y como contraparte de negociación. En Nicaragua, por ejemplo, por un tiempo, se lograron acuerdos exitosos con el Ministerio de Salud y la Policía Nacional, que ante todo beneficiaban a los niños trabajadores en la calle. En Lima, se suscribió un contrato con la Alcaldía, que garantiza un trabajo remunerado digno a varios centenares de niñas y niños trabajadores desde 12 años. En Dakar, capital de Senegal, la policía reconoce el carnet de membresía de las organizaciones de niños y trata a los NATs con mayor respeto. Y en Bolivia, la Central Obrera Boliviana admitió a las asociaciones locales de lustrabotas, vendedores ambulantes y otros niños trabajadores como organizaciones miembro, prometiendo interceder por mejores condiciones de trabajo.

18. "Los adultos, por muy bien intencionados que estén, no pueden identificar incuestionablemente lo que es bueno y malo sobre el empleo desde el punto de vista de los niños. Esto no quiere decir que los niños siempre 'saben mejor', ni tampoco que los adultos siempre 'saben mejor'. Quiere decir, más bien, que la visión de los niños es un componente necesario de cualquier aspecto que pretenda dar cuenta total al trabajo infantil en todas sus formas y con todas sus implicancias" (IWGCL 1998, p 44).

Sólo existen pocos casos, en los que la influencia de las organizaciones de niñas y niños se refleja en cambios formales, pero logra mejoras para la vida cotidiana de los niños, que si bien son poco visibles, sí son notorias para éstos. En Dakar, por ejemplo, estas mejoras se hacen notar en el hecho de que las empleadas domésticas (aunque no todas) reciben un trato más respetuoso y se les permite reunirse con otros niños y adolescentes en su tiempo libre. También son visibles en el hecho de que las instituciones de salud ya no discriminan a los NATs sino que los atienden sin condición alguna. En otros países donde hay organizaciones infantiles el tono en el que los medios de comunicación se refieren a los niños trabajadores ha cambiado notablemente. Ha bajado considerablemente la discriminación de los NATs como vagos y potencionales delincuentes; se los reconoce explícitamente como niñas y niños trabajadores, que apoyan a sus familias, y se considera positivo que trabajen en vez de mendigar o robar. En otros casos las organizaciones de niños han alcanzado convencer a las autoridades locales para que reparen puentes y calles por las que circulan a menudo. O han logrado que directores y administradores de escuelas de colegios tengan mayor consideración con los niños trabajadores y tomen en serio sus experiencias en clases; en algunos casos, incluso consiguieron que se elabore un currículum especial para los niños trabajadores. Hay barrios, en los que los niños organizados participan activamente en acciones vecinales para el mejoramiento de las condiciones de vida y - una vez superadas las reservas - son reconocidos como contrapartes serias y útiles.

En algunos países las organizaciones de NATs consiguieron una influencia substancial en la legislación sobre niños y adolescentes. En Brasil, por ejemplo, lograron que se fijen importantes derechos de participación, en Perú, el derecho explícito para niñas y niños mayores de 12 años a trabajar en condiciones dignas (véase ...Que no sea letra muerta 1993)**(19)** . En resumen, se puede decir que las organizaciones de NATs han dado nuevos impulsos a la discusión sobre los derechos del niño, lograron llenarlo de vida nuevamente y - sobre todo - han hecho crecer la conciencia social de que los niños deben participar en la legislación de sus intereses y que sus organizaciones deben ser reconocidas de verdad.

Sin embargo, la contribución de las organizaciones de NATs a los cambios sociales se realiza no sólo a través de propuestas y demandas hechas públicas. También es importante señalar que las organizaciones de niños contribuyen al mejoramiento de las condiciones de vida de los niños trabajadores mediante iniciativas y proyectos propios. Es muy común que se ayuden mutuamente, cuando alguien se encuentra en una emergencia,

19. Sin embargo, estos derechos sólo tienen consecuencias prácticas para los NATs, si sus organizaciones insisten en su puesta en práctica.

por ejemplo, cuando una niña o un niño está enfermo y necesita dinero para tratamiento médico, o cuando un niño necesita un nuevo hogar después de haber perdido a su madre. Algunas organizaciones tienen una "caja común", a la que los niños aportan con montos pequeños, o para la que llevan a cabo campañas de donaciones para, de esta manera, contar con recursos para casos de emergencia o proyectos comunes. A través de la auto-ayuda, los NATs organizan cursos de capacitación para lograr mejores ingresos, e incluso se vislumbran inicios de una economía propia ("proyectos económicos autosostenidos" en África, "economía solidaria" en América Latina), que permite a los niños trabajar y ganar dinero bajo condiciones establecidas por ellos mismos (para más ejemplos véase cap. 9).

Con iniciativas y proyectos de esta índole, las organizaciones de NATs no sólo contribuyen a la solución de problemas existenciales de los niños trabajadores sino que influyen en la conciencia social en cuanto a la posición y al papel de niñas y niños en la sociedad. De esta manera, resulta más fácil imaginar a los niños y niñas asumiendo tareas esenciales bajo su propia responsabilidad y de manera organizada y que el trabajo de éstos pueda adquirir una importancia y adoptar formas completamente diferentes a las que usualmente se asocian con "trabajo infantil" **(20)** . A través de sus propias prácticas "económicas", las organizaciones infantiles demuestran que trabajo no necesariamente tiene que equivaler a explotación, que no necesariamente es contradictorio a las necesidades de jugar y estudiar de los niños y que - por el contrario - hasta puede contribuir al desarrollo de la personalidad de los mismos. De esta forma, al mismo tiempo estimulan la imaginación de la sociedad sobre posibles alternativas a un sistema económico y social, que se basa, esencialmente, en la explotación del trabajo humano.

20. Valdría la pena hacer un estudio para ver hasta qué punto estas formas se pueden comparar con las tareas y el rol social de los "grupos autónomos de niños", que hasta hoy en día son muy comunes en muchos pueblos indígenas de América, África y la región del Pacífico Sur (véase cap. 4).

CAPÍTULO 2

El trabajo infantil en la mira de la investigación social
Un balance internacional

En el presente capítulo, ofreceré una idea general sobre las tendencias internacionales de la investigación del trabajo infantil desde los años 70. Describiré brevemente los paradigmas y puntos de vista más importantes poniéndolos en relación unos con otros.

El rol pionero de la OIT y las ONGs

Hasta los años 80, el interés de los investigadores sociales en el tema del trabajo infantil en sus formas modernas fue muy escaso. Pero desde entonces, este interés ha venido creciendo e intensificándose rápidamente. La gran mayoría de los estudios se refieren al trabajo infantil en los países del Sur. Si bien, en los años 90, la ciencia social empezó a ocuparse también del trabajo infantil en el Norte, el interés por el fenómeno en el Norte sigue siendo relativamente reducido. Hasta hoy en día, no existen estudios comparativos sobre el trabajo infantil en diferentes regiones del mundo.

Al principio, la mayoría de la literatura especializada en el tema fue publicada bajo los auspicios o en el nombre de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). De hecho, desde 1979, la OIT sostiene un programa de investigación propio sobre el tema. Los primeros estudios se realizaron con la intención de abarcar la totalidad del panorama del trabajo infantil a nivel mundial, es decir aspectos legales, formas, sectores y condiciones de trabajo, sin poder profundizar adecuadamente cada uno de estos aspectos (véase Mendelievich 1979). Además, dichos estudios se enfocaban principalmente en el sector formal.

En 1981 y por encargo de la OIT, los autores Gerry Rodgers y Guy Standing publicaron su compilación Child Work, Poverty and Underdevelopment, obra que constituye un importante aporte teórico y metodológico a la investigación del tema, ya que fueron los primeros en intentar clasificar las actividades económicas de niños y niñas, refiriéndose al mismo tiempo a las dificultades, que presenta esta tarea. Especialmente la introducción de Rodgers y Standing así como los artículos de Manga Bekombo (1981) y Enid Schildkrout (1981) sobre África y el texto de Leela Dube (1981) sobre la India recalcan la necesidad de estudiar y valorar el trabajo de niños y niñas dentro de su contexto sociocultural. Citaré a continuación las conclusiones del texto de Rodgers y Standing:

"Muchas formas de trabajo infantil son una fuente de actividades, que son interesantes y posiblemente creativas para los niños y que significan una contribución sustancial a la economía familiar y a la conservación de la familia. Los puntos de vista convencionales sobre la duración normal de la infancia y hasta qué edad sería deseable que dure la escolaridad obligatoria tienden a pasar por alto estos aspectos. (...) (Hay que) tratar de corregir la creencia de que el trabajo de niños y niñas perjudica el aprendizaje efectivo en el colegio. (...) En los casos en que el trabajo infantil acarrea efectos contrarios (...), tal como estos pueden relacionarse con el trabajo en sí, se los puede atribuir también a las condiciones marco socioeconómicas bajo las cuales trabajan los niños. Por lo tanto, negarles la oportunidad de adoptar un trabajo remunerado no es la medida adecuada para mejorar el bienestar de los niños y niñas a no ser que al mismo tiempo se reemplace la fuente de ingresos y se ofrezcan otras alternativas para el desarrollo personal. (...) Cualquier acción sobre el tema del trabajo infantil debe orientarse de manera muy sutil en las necesidades y sentimientos de los propios niños trabajadores. También deben basarse en una comprensión seria de los motivos por detrás del trabajo infantil, sus funciones y de los beneficios individuales ya sea para los mismos niños o para otras personas, que sacan provecho de su trabajo" (Rodgers / Standing 1981a, pp. 42-43).

Sin prestar mucha atención a las reflexiones ofrecidas por ese libro, durante los siguientes años, la OIT se empeñaba sobre todo en recabar datos estadísticos sobre el trabajo infantil en los diferentes países, regiones y a nivel mundial y en perfeccionar los instrumentos para el registro de los mismos con el fin de poder establecer programas de acción nacionales para la lucha contra el trabajo infantil (véase Bequele / Boyden 1988). En 1992, estos esfuerzos culminaron en la creación del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil IPEC (véase OIT 1996, Liebel 2000)**(21)**. Las "pautas para el diseño de proyectos" elaboradas por Alec Fife en 1993 por encargo de la OIT constituyen criterios de orientación importantes.

21. Los resultados de las investigaciones recientes del IPEC están disponibles en la Web: www.ilo.org / public / english / standards / ipec

Aparte de la OIT, otras organizaciones intergubernamentales (OIGs) como por ejemplo el UNICEF, la Organización Mundial para la Salud (OMS) y el Banco Mundial igualmente encargaron estudios e investigaciones sobre el tema del trabajo infantil. Mientras que la OMS se interesaba sobre todo por los riesgos para la salud de los niños (véase por ejemplo WHO 1987), el Banco Mundial se ocupaba principalmente de la relación entre trabajo infantil y probreza (Fallon / Tzannatos 1998, Grootaert / Patrinos 1999) y el UNICEF concentraba sus estudios en los así llamados niños de la calle. Con la orden de elaborar un análisis de la situación en todos los países en los que el UNICEF estaba presente, el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia concretó un importante aporte a las investigaciones. El objetivo de dichos análisis fue generar información comparable sobre las condiciones de vida de "menores de edad en situaciones difíciles" (UNICEF), en los que se incluían los niños y niñas trabajadores. La base de los análisis eran las normas estipuladas en una guía metodológica ("Methodological Guide"). Un excelente ejemplo es el estudio "En la calle. Menores trabajadores de la calle en Asunción" (Espinoza, Glauser et al. 1989), que a través de un análisis de entorno, logró recabar datos importantes sobre las condiciones de vida de niños y niñas trabajadores

Una nueva iniciativa de la OIT, el UNICEF y el Banco Mundial, lanzada en diciembre de 2000, se propone "mejorar las investigaciones, el acopio de datos y su análisis en materia de trabajo infantil, incrementar la capacidad de investigación en el ámbito local y en el nacional y mejorar la evaluación de las intervenciones" (OIT 2002, p. 85). Este esfuerzo de colaboración inter-organismos es coordinado por el Centro de Investigaciones Innocenti, en Florencia, Italia.

Muchas publicaciones sobre el fenómeno del trabajo infantil emergieron también del trabajo de las ONGs, que a través de dichas publicaciones pretendían apoyar sus esfuerzos por medio de la implementación de los derechos de los niños o sensibilizar a la opinión pública por la situación de vida de aquellos niños y niñas a los que iba dirigida su práctica social y pedagógica. Al principio, los y las autores solían ser activistas de las organizaciones, que contaban con poca experiencia en la aplicación de diferentes métodos de investigación. Se concentraban en descripciones de la situación local o nacional específicas, en las que normalmente influían su propia experiencia con niños y niñas trabajadores así como su afán de mejorar las condiciones de vida de estos niños. La crítica más severa de estos trabajos es que se basan exclusiva e incondicionalmente en literatura secundaria - sobre todo proveniente de los medios de comunicación - sin contar con resultados de investigaciones propias y sin especificación alguna de las metodologías en las que se fundamentan. Por consiguiente, estos informes no eran precisamente una ayuda para el desarrollo de indicadores para el análisis de la situación de niños y niñas trabajadores y prácticamente inútiles para la realización de estudios comparativos.

A pesar de sus deficiencias metodológicas, las publicaciones de las ONGs contribuyeron a que la opinión pública, las organizaciones de ayuda, los Gobiernos y las instituciones de investigación empezaran a tomar conciencia de las condiciones de vida de los niños y niñas trabajadores. Es más, algunos informes tenían efectos totalmente reveladores como por ejemplo los relatos sobre las condiciones de trabajo de niños y niñas en la industria de alfombras, industria textil y en las calles de las grandes metrópolis, en la esclavitud y la prostitución **(22)**. Hay que mencionar específicamente los ocho informes de Anti-Slavery-International para el comité permanente de las Naciones Unidas contra formas contemporáneas de esclavitud, que se ocupa del trabajo infantil en varios sectores industriales y de actividades **(23)** .

En los últimos años, sin embargo, la calidad de los estudios realizados y encargados por las ONGs mejoró considerablemente. Fue especialmente la International Save the Children Alliance (ISCA) quien inició estudios de campo en varios países - en algunos casos muy complejos - que también desde el punto de vista metodológico fueron bastante innovadores **(24)** . Otro hecho importante fue la fundación de la International Working Group on Child Labour (IWGCL) apoyada por varios ONGs. El IWGCL efectuó estudios en varios países del Sur y del Norte, que contribuyeron a un análisis diferenciado del trabajo infantil tomando en cuenta el contexto cultural (véase IWGCL 1998).

Otra variante de investigación muy particular son aquellos estudios, que surgieron en los últimos años dentro del contexto de las organizaciones de NATs**(25)**. Generalmente, utilizan métodos etnográficos y se basan en afirmaciones individuales y colectivas de los propios niños.

Contrariamente a lo que en general se supone, existen pocos estudios de científicos independientes. Las universidades e instituciones de investigación en el Sur, generalmente, no cuentan con los recursos suficientes para realizar investigaciones propias. Así que no es de sorprender que los pocos estudios independientes que existen pertenecen sobre todo a científicos del Norte (especialmente etnólogos, antropólogos y economistas y - desde hace poco - también sociólogos).

---

22. Véase informes de Anti-Slavery-International, Save the Children, Rädda Bamen.

23. Entre 1979 y 1987, Anti-Slavery-International (London) publicó varios informes sobre trabajo infantil en Marruecos, la India, Sudáfrica, España, Italia, Jamaica y Gran Bretaña.

24. Un excelente ejemplo reciente es el estudio de Martin Woodhead (1998) realizado por la filial sueca de la ISCA (Rädda Barnen) y publicado en Estocolmo.

25. Estos estudios se publican sobre todo en NATs - Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores / International Working Children and Adolescentes Review. La revista se publica desde 1995 en versiones en español e inglés así como en una edición regional en italiano. Los artículos comprendidos en la compilación en inglés de Liebel / Overwien / Recknagel 2001 provienen del mismo contexto.

Las investigaciones etnológicas y antropológicas se concentran en la influencia del trabajo infantil en el proceso de socialización, que es considerado el proceso preparatorio para una vida de adulto útil y en plenitud. Desde la perspectiva social, se analiza el trabajo en cuanto a sus implicaciones para la adquisición de habilidades, la formación de la moral de trabajo, de la conciencia de clase y la división social de trabajo. Por lo tanto, las investigaciones de este tipo enfocan principalmente la socialización a través del trabajo más que la importancia económica del trabajo infantil.

Con algunas pocas excepciones, todos los estudios se refieren a áreas rurales. Desde el punto de vista de la política demográfica, el trabajo infantil era visto sobre todo en el contexto de fertilidad y de familias numerosas y no tanto como parte de la economía rural. Michael Cain y Enid Schildkrout son considerados pioneros en esta área. Cain (1980) estudió el trabajo infantil en una comunidad en Bangladesh. Para medir el grado de participación de niños y niñas en el trabajo, hizo uso del enfoque time-budget **(26)** . Schildkrout (1978, 1980, 1981), por su parte, analizó las relaciones entre trabajo infantil y trabajo de mujeres en el norte de Nigeria. Resumiendo, se puede decir que la investigación etnológica y antropológica se caracteriza por la aplicación de métodos innovadores (véase cap. 4).

Si bien los estudios sobre trabajo infantil no gozan de mucho aprecio dentro de las ciencias económicas, existen algunas pocas investigaciones sobre el tema desde el punto de vista económico. Un aporte importante en el pasado y hasta hoy en día es el estudio de Marta Tienda (1979) sobre las actividades económicas de niños y niñas en Perú. Otros estudios más recientes salieron sobre todo de proyectos de investigación sobre desarrollo económico y se refieren - casi siempre - a las relaciones entre pobreza y diferentes formas de trabajo remunerado de niños y niñas (véase Hemmer et al. 1997). Sin embargo, existe un trabajo teórico reciente muy interesante, que atribuye particular importancia para la propagación del trabajo infantil a los deficientes sistemas de crédito en los países del Sur y propone alternativas político-económicas correspondientes (Ranjan 1999).

En los últimos años, el interés de los sociólogos en el trabajo infantil registró un considerable crecimiento. Este interés se inspira y es provocado por los enfoques "deconstruccionistas" en la investigación sociológica de la infancia, según los cuales la niñez es un "constructo social" de la sociedad dominada por los adultos, que - bajo ciertas circunstancias - puede llegar

26. Molina Barrios / Rojas Lizarazu (1995), en su estudio sobre niñez campesina en Bolivia, y Cos-Montiel (2001), en su estudio sobre niños jornaleros en plantaciones agrícolas de exportación en México, usan enfoques similares .

a impedir que los niños puedan diseñar su vida como "actores sociales" de manera independiente. En ello, la sistemática exclusión de los niños y niñas de procesos económicos es considerada parte de la construcción social. En los últimos años, surgieron varios estudios sobre trabajo infantil en los E.E. U.U., Gran Bretaña y países escandinavos, que se basan en este mismo enfoque **(27)**

Tres de los pocos estudios científicos independientes sobre el fenómeno del trabajo infantil en el Sur provienen de una antropóloga holandesa (Nieuwenhuys 1994), un sociólogo suizo (Lucchini 1998) y una geógrafa social sueca (Aragão-Lagergren 1997). No obstante, existen también algunos estudios de cientistas sociales locales, que pueden ser calificados de independientes: en Colombia (Salazar 1990), en Zimbabwe (Reynolds 1991, Bourdillon 2000), en las Filipinas (Camacho 1999) y en Bolivia (Domic Ruiz 1999). El sociólogo francés Bernard Schlemmer ofrece algunos planteamientos nuevos en su compilación de 1996 (en francés) y 2000 (en inglés). Otro indicio para el creciente interés de cientistas sociales en el trabajo infantil también es el hecho de que, en los últimos tiempos, la revista internacional Childhood ha publicado varios artículos sobre el tema (véase sobre todo no. 1/99).

La influencia de intereses políticos

Las investigaciones sobre trabajo infantil se ven particularmente expuestas a la influencia de intereses políticos, ideológicos y culturales. Como muchas veces son financiados por organizaciones, que persiguen intereses específicos, en los estudios suelen predominar los problemas y temáticas, que en un momento dado constituyen los temas de concentración de la política o los programas de las OIGs o ONGs. Generalmente, los estudios se limitan a tratar los aspectos, que sean de interés para los actores involucrados. Los niños y niñas, en cambio, que obviamente son los actores principales en el mundo del trabajo infantil, hasta ahora tenían muy poco que decir en cuanto a qué se debe investigar; por lo general, simplemente no se les pide su opinión.

Durante mucho tiempo, el interés dominante fue el de ver y estudiar el trabajo infantil como una infracción de las leyes vigentes. Se consideraba el trabajo infantil como vestigio de tiempos pasados y muchas veces hasta indicio de atraso cultural. De hecho, la investigación tenía el objetivo de contribuir a "modernizar" la sociedad y a hacer respetar la prohibición del trabajo infantil estipulada en la legislación **(28)** .

---

27. Véase, por ejemplo, las compliaciones de James / Prout 1990 / 1997, Coninck-Smith / Sandin / Schrumpf 1997, Hengst / Zeiher 2000, Mizen / Pole / Bolton 2001 y como experimento teórico coherente a James / Jenks / Prout 1998 y como crítica a Lavalette 1999.

28. Este es, por ejemplo, el enfoque de los estudios realizados sobre trabajo infantil en varios estados federales de Alemania entre 1989 y 1999 (véase Ingenhorst 2001 y cap. 5).

En vista del fracaso de estos esfuerzos y del rápido crecimiento de diversas formas de trabajo infantil a nivel mundial, la suposición de que había que buscar un enfoque más diferenciado empezó a ganar más defensores. Ahora, se abogaba por distinguir entre formas de trabajo, que efectivamente son dañinas para el desarrollo infantil y otras, que pueden contribuir a mejorar las condiciones de vida de los niños y son hasta beneficiosos para el desarrollo de su personalidad **(29)**. En vez de insistir en una prohibición general del trabajo infantil, se empezó a plantear la pregunta de cómo se puede proteger a niños y niñas de trabajos dañinos y peligrosos y qué importancia tiene el trabajo de los niños en las estrategias de sobrevivencia condicionadas por la pobreza de sus familias . También, los investigadores empezaron a interesarse por las causas, que motivan a los niños y niñas a asumir un trabajo y qué importancia tenía para ellos mismos.

En lo que se refiere a las causas del trabajo infantil, se comenzó a poner en tela de juicio los modelos de explicación simples, que solían señalar a "la pobreza" o los "valores tradicionales" ("atraso cultural") para recurrir a modelos más "complejos", que combinan factores objetivos y sujetivos, económicos y culturales tomando en cuenta que el trabajo infantil puede adoptar formas muy diversas y realizarse en condiciones y por motivos muy variados (véase IWGCL 1998).

A raíz de esta nueva forma de pensar surgieron dos ejes centrales alrededor de los cuales gira el interés de los investigadores. En el entorno de la OIT, el interés principal es investigar las causas del trabajo infantil y determinar qué efectos puede tener la temprana incorporación de niños y niñas en procesos económicos para los potenciales de desarrollo de las sociedades nacionales (véase OIT 1996). El UNICEF así como la mayoría de las grandes ONGs internacionales, aparte de las causas, se ocupan sobre todo de los efectos de las diferentes formas de trabajo infantil en los derechos y las oportunidades de desarrollo de los niños afectados (véase UNICEF 1997). Mientras que la OIT pone su mirada fundamentalmente en las "peores formas de trabajo infantil", los investigadores independientes así como las ONGs insisten en la necesidad de estudiar todo el espectro del trabajo infantil tanto en sus formas actuales como en las previsibles para el futuro (véase IWGCL 1998; Boyden / Ling / Myers 1998).

Definiciones y valoraciones del trabajo infantil

Con lo anteriormente expuesto, nos damos cuenta de que no existe consenso sobre las definiciones básicas (basic definitions). Es más; hasta

29. Un papel pionero en esta temática se atribuye a Bequele / Myers 1995

dentro de una misma organización (por ejemplo en la OIT o en el UNICEF) el término "trabajo infantil" puede tener varios significados, dependiendo del programa, autor o el tema. Y es que no existe consenso sobre qué es trabajo. Lo que para algunos es trabajo, no lo es para otros. A menudo, las definiciones de trabajo están marcadas por actitudes morales, que determinan qué actividades son consideradas trabajo y cuáles no merecen esta calificación. Según el UNICEF, pedir limosna - por ejemplo - no es un trabajo; a pesar de ello, aparece en algunos programas como "trabajo ilegal". Otra tendencia apunta a no tomar en serio o a no reconocer el valor económico de las actividades por ser realizadas sólo por niños y niñas o por involucrar a pocos adultos. Otra dificultad es que para la OIT, un trabajo es una actividad económica, que contribuye al Producto Interno Bruto, con lo que se deja de lado algunas formas de trabajo infantil, como por ejemplo trabajos en el hogar, efectuados principalmente por niñas.

Esta situación es ilustrada muy bien en un ejemplo en Boyden / Ling / Myers (1998, pp. 20-21). Los autores se imaginan a una niña africana que ayuda a su familia en diferentes cosas y de manera típica para el lugar. "Cuando se levanta una hora antes del amanecer para ayudar a limpiar la casa, ir a traer agua y preparar el desayuno, según la definición oficial no está trabajando porque estas actividades no son consideradas como un aporte a la economía nacional. Sin embargo, cuando la niña sale de la casa con su madre para ayudarle en el jardín cuyos productos han de venderse en el mercado local, ahí empieza a trabajar. Y sigue trabajando cuando acompaña a su madre al mercado para vender lo producido. Sin embargo, cuando saca verduras del mismo jardín para preparar un almuerzo, ya no está trabajando. Más tarde, va a buscar leña, que se convierte en una carga pesada y que tiene que traer de lejos, pero no está trabajando. Luego, vuelve a salir de la casa para recolectar forraje para los animales, que posteriormente serán vendidos - está trabajando. Por lo tanto, según el entender oficial, la niña sí está trabajando cada vez que ayuda a su familia en el campo. Sin embargo, al volver a entrar a la casa para limpiar la cocina, acostar a su hermano o su hermana menor cantándole una canción de cuna después de la puesta del sol, ya no está trabajando. Y por supuesto tampoco estaba trabajando en las tres horas, que pasó clases en la escuela."

De acuerdo a las definiciones utilizadas normalmente por los Gobiernos en el momento de elaborar sus estadísticas, esta niña sólo habría trabajado pocas horas del día. Es más, en muchas estadísticas ni siquiera entraría como persona que trabaja ya que no se registra a los niños como trabajadores cuando al mismo tiempo van a la escuela, ni aún si el trabajo ocupa mucho más tiempo que la escuela. Hecho que - por conclusión inversa - hace suponer que en las estadísticas, trabajar e ir a la escuela se excluyen mutuamente.

Otro problema está en el hecho de que a veces se toma en cuenta también el trabajo a tiempo parcial, otras veces sólo el trabajo a tiempo completo de los niños y niñas. Aún si un niño, que no trabaja más que esporádicamente, es incluido en las estadísticas nacionales, todo el mundo se ha acostumbrado a pensar que al hablar de trabajo infantil o niños trabajadores estamos hablando de niños, que día a día efectúan un trabajo a tiempo completo. Lo cierto es, sin embargo, que la gran mayoría de los niños y niñas trabajadores no hacen eso.

Y el panorama se complica aún más por el hecho de que en muchos países, no se toma en cuenta a las y los niños trabajadores, que todavía no llegaron la edad mínima para trabajar estipulada por ley (ésta varía - según los países - de entre 12 y 15 años) para no causar la impresión de que se están violando tratados internacionales o la legislación nacional.

Otro factor, que aumenta la confusión sobre el tema, es que en las estadísticas no se distingue si los datos se refieren a un determinado momento o un determinado lapso de tiempo. Algunas estadísticas sólo toman en cuenta a los niños y niñas, que estaban trabajando el día o la semana en la que se recabaron los datos, con lo que se pasa por alto a los niños, que trabajan - por ejemplo - por temporadas o esporádicamente.

Pero también más allá de estos problemas de estadística, no hay consenso sobre lo que se debe entender por "trabajo infantil". Algunas personas ven el trabajo infantil más bien bajo el aspecto de la economía nacional, otras, más bien desde el punto de vista de la economía de sobreviviencia. Algunos lo perciben bajo el aspecto de la "modernización" o "civilización" de sociedades supuestamente atrasadas, otras, más desde el punto de vista de su importancia para el desarrollo individual, la libertad personal o la posición social de los niños y niñas en la sociedad. Y dependiendo del punto de vista predominante, se eligen diferentes criterios para delimitar el trabajo infantil de otras actividades y para valorarlo específicamente.

Sea como sea, lo que me parece importante en todo caso es no cargar el término de trabajo infantil con valoraciones morales. Concuerdo con Boyden / Ling / Myers (1998, p. 22; Myers 1999) en que el término no debe quedar limitado a aquellas actividades y formas de actividades, que según el entender común son consideradas "negativas", "dañinas", "malas", etc..

También considero fundamental no restringir el término a lo "económico", sino que, al contrario, se aprecie de manera justa toda la gama de actividades y formas de actividades, que hoy en día son realizadas por niños y niñas de todo el mundo. No se lo debe limitar, por ejemplo, sólo a actividades remuneradas o a aquellas actividades, que según la definición común, aumentan el "producto social".

Con todo, también estoy conciente de que no tiene sentido hacer equivalente el término de trabajo a cualquier actividad sin más ni más, porque incluso la definición general de "desempeñar una actividad" dependería de determinados supuestos y fácilmente podría causar más polémicas aún (véase capítulo 5).

Además, opino que no es pertinente calificar de trabajo todo aquello (o sólo aquello), que según el "entender común" es considerado como tal. Independientemente de que este "entender común" no existe a nivel mundial, este intento de solucionar el problema nos atraparía en un "círculo tautológico": Lo que en una determinada cultura o sociedad generalmente se entiende por "trabajo" (si es que en esta cultura realmente existe este concepto de trabajo que lo separa de otras actividades, que es tan normal para nosotros) por su parte sólo refleja determinados patrones culturales, que normalmente son marcados por las clases dominantes en su propio interés y reproducidos por las clases inferiores.

Y es lo mismo para cómo perciben el trabajo los propios niños. Por lo menos en los países ricos y las culturas individualizadas del Norte, los niños entienden que trabajo es algo, que se les ha impuesto y que por lo tanto es desagradable; sin embargo, aún una actividad pesada y efectuada por bastante tiempo es asociada más con "diversión" que con "trabajo" cuando los niños la han elegido por su propia voluntad. En muchos países del Sur, en cambio, muchos NATs afirman que la actividad, que desempeñan para ayudar a su familia es pesada, pero la calificarían más bien como "ayuda" que como trabajo ya que el "verdadero" trabajo es cosa exclusivamente de los adultos. O un niño, que busca restos de comida o desechos en un mercado para asegurar su propia sobrevivencia, posiblemente negaría que está trabajando por vergüenza. Aparentemente, bajo la impresión de la doble ideología de que trabajo sólo puede ser una carga desagradable y que no incumbe a los niños y niñas o es inadecuado para ellos, especialmente en los mismos niños se requiere de un proceso de reflexión sobre el valor y la importancia social de su propia actividad para valorarla como trabajo y convertirla en una fuente de la propia autoestima.

Cualquier definición de trabajo infantil implica ciertas decisiones previas y refleja determinados intereses. Además, generalmente, las definiciones son influenciadas por supuestos específicos de cada cultura, lo que a veces queda en el olvido. Mi interés es - independientemente de la edad de los niños y niñas - entender de manera amplia el mayor número posible de actividades, que ellos desempeñan, como trabajo, que resulta de una necesidad objetiva y/o subjetiva para la reproducción individual y social. Si bien debo admitir que ésta es una definición muy general, que requiere de mayor aclaración y precisión, considero que es lo suficientemente específica como para distinguir el trabajo de los niños de otras actividades infantiles y al mismo tiempo lo suficientemente abierta

como para abarcar el amplio espectro de formas de trabajo diferentes y tomar en cuenta características culturales específicas, valoraciones subjetivas así como asignaciones de significado.

Análisis diferenciados del trabajo infantil

En los años 90, la OIT estableció una diferencia entre labour y work para de esta forma distinguir entre formas "dañinas" y "tolerables" de trabajo infantil. Algunos investigadores independientes y representantes del entorno de las ONGs criticaron esta diferenciación como demasiado grueso y carente de plausibilidad teórica (véase White 1994, 1996, 1999, James / Jenks / Prout 1998, pp. 110-112, Liebel 2000, pp. 164-169), proponiendo más bien comprender todo el espectro de formas de trabajo como una "escala continua" que va de formas negativas a formas de trabajo infantil positivas (White 1994). Otro intento para abarcar de manera diferenciada el trabajo infantil es el así llamado balance model (modelo balanceado), que pone en relación los componentes dañinos y los beneficiosos de las diferentes formas de trabajo infantil para luego ponderarlos (Mortimer / Finch 1996, Hobbs / McKechnie 1997, IWGCL 1998, p. 37-39). En el lado negativo (costs), se mencionan como posibles criterios: peligro para la salud y seguridad, limitación del tiempo libre, perjuicio para la educación, orientaciones instrumentalistas, limitación del contacto con los padres y niños de la misma edad. En el lado positivo (benefits), se alude a: fomento de la autonomía, confianza en la propia fuerza, adquisición de conocimientos económicos, experiencia de trabajo.

Boyden, Ling y Myers (1998) señalan enfáticamente que hasta el momento no se ha logrado evaluar los efectos reales de las diferentes formas de trabajo en la vida y el desarrollo de los niños y niñas. En efecto, muchos estudios adoptan sin reflexión alguna el concepto de infancia de la Europa occidental "moderna", sin tomar en cuenta los contextos culturales. Obviamente, tan sólo por este motivo, llegan a conclusiones sobre las consecuencias negativas del trabajo infantil en el desarrollo físico y mental del niño y su integración social en la edad adulta. El análisis se ve influenciado por conceptos sobre la "infancia" en vez de abarcar la realidad de vida de los niños y niñas trabajadores.

Para evitar estos "errores conceptuales fundamentales" en la comprensión de los niños y de la importancia, que tiene o puede tener el trabajo para ellos, Myers y Boyden (1998) proponen sustituir la visión limitada del trabajo infantil como explotación por una manera de ver más amplia, que pondere sus variadas influencias en el crecimiento y el desarrollo de los niños y niñas. Afirman que para comprender adecuadamente los efectos físicos y psíquicos en el bienestar y el desarrollo de los niños, se debe tomar en cuenta que los niños "no son solamente

receptores pasivos de una experiencia sino que contribuyen activamente a su desarrollo" (Myers/Boyden 1998, p. 11). Según los mencionados autores, es justamente por esta razón que es posible que los niños "busquen un trabajo y lo aprecien como fuente de aprendizaje, de aceptación social, independencia, sentimientos de satisfacción y autoestima u otras ventajas personales más allá de consideraciones estrictamente económicas" (ibid).

Myers y Boyden señalan que el rol y la importancia del trabajo infantil para el desarrollo se ve fuertemente influenciado por el "sistema cultural" correspondiente. Afirman que, por ejemplo, el concepto de solidaridad dentro de la familia y el hecho de que los niños asuman de manera natural ciertas tareas vitales son muy importantes. Sostienen también que en una cultura marcada más por un estilo de vida individualizado, se ve el trabajo de niños y niñas más como una posibilidad de independizarse a más temprana edad y de llevar una vida independiente. Según ellos, aún cuando trabajan en condiciones traumáticas o extremadamente estresantes, los niños y niñas a menudo demuestran una fuerza de resistencia sorprendente y logran aprovechar los beneficios del trabajo.

En los últimos tiempos, dentro de la investigación del trabajo infantil, se está formando una actitud más ponderante y cautelosa en lo que se refiere a la importancia del papel que puede adquirir el trabajo para las condiciones de vida y desarrollo de los niños. Esta nueva actitud se expresa en diferentes conferencias, en las que tanto investigadores como expertos de ONGs y OIGs reflexionan sobre los déficits conceptuales y metodológicos de las investigaciones realizadas hasta el momento para plantear nuevas propuestas**(30)**. Dos preguntas ocupan un lugar prominente dentro del marco de estas conferencias: las controvertidas relaciones entre trabajo infantil y educación y la metodología de la investigación.

Los enfoques de investigación recientes ya no se conforman con indagar las consecuencias negativas de determinadas formas de trabajo infantil sobre la escolaridad y el rendimiento escolar y asumen una posición crítica frente a la opinión defendida hasta hoy por el UNICEF y la OIT, de que es imposible conciliar trabajo y educación en los niños (véase Salazar/Alarcón Glasínovich 1996). En vez de ello, preguntan "cómo se podría organizar la relación entre educación y trabajo en el mejor interés de los niños y niñas" (Myers/Boyden 1998, p. 15) Cabe aclarar que no se

30. Ejemplos: Urban Childhood Conference (1997), Trondheim, Noruega; taller de IREWOC titulado "Children, Work and Education" (1999), Ámsterdam y la conferencia internacional "Rethinking Childhood, Working Children's Challange to the Social Sciencies" realizada en noviembre del 2000 en Bondy, cerca de París. Algunas ponencias de la conferencia e Trondheim fueron publicadas en la revista Childhood, no. 1/99.

entiende educación como educación escolar ya que se manifiesta cada vez más claramente que la experiencia escolar típica prácticamente no aporta nada al desarrollo personal de los niños y niñas trabajadores y que - por el contrario - socava su capacidad de defenderse en las sociedades urbano-industriales, que cada día crecen más. Por un lado, se pregunta de qué manera habría que reformar el sistema escolar ("educación formal") en el interés de los niños y cómo se podrían aprovechar y fomentar los procesos de "educación informal" arraigados en la vida cotidiana. Por otro lado, se pretende descubrir qué características debe tener y cómo se puede fomentar un "trabajo adecuado" a los niños, que "contribuya a formar competencias sociales y económicas, confianza, autoestima e integración en la familia y la comunidad" (Myers / Boyden 1998, p. 17).

Hoy en día, existe un amplio consenso en que en la investigación del trabajo infantil, hasta ahora se ha otorgado insuficiente atención a la metodología. Es más, en muchos estudios ni siquiera se menciona qué metodología se ha aplicado. Un análisis de aquellos estudios, que sí indican la metodología utilizada, revela que los cuestionarios siguen siendo el método más usual y que obtienen sus datos principalmente de adultos, es decir de empleadores, padres de familia, educadores, etc.. Actualmente, sin embargo, se aboga más por una metodología más participativa y orientada en la vida cotidiana, que tome en cuenta también la perspectiva de los propios niños y niñas, pero que hasta ahora todavía ha sido puesta en práctica muy raras veces. En pocas palabras y generalizando, podemos decir que la tendencia de la investigación del trabajo infantil ha abandonado la perspectiva centrada en los adultos para adoptar un enfoque orientado más en el niño, lo que significa que los investigadores han tomado conciencia de que deben ver a los niños y niñas como sujetos y no como objetos de sus estudios (véase Boyden / Ling / Myers 1998, IWGCL 1998, Liebel / Overwien / Recknagel 2001).

CAPÍTULO 3

El tesón de la niña y el niño trabajador. Investigaciones participativas y orientadas en el sujeto sobre el trabajo infantil en América Latina

Tanto en América Latina como en otras regiones del mundo, las investigaciones sobre el trabajo infantil están marcadas por dos paradigmas opuestos.

Una parte de las investigaciones se basa en un concepto de infancia que nació con la sociedad burguesa en Europa y que concibe el trabajo de niños y niñas como una reliquia "enemiga de los niños", que ya es hora de erradicar definitivamente. En este tipo de estudios, muchas veces, los niños trabajadores sí son considerados "sujetos de derechos", pero en el fondo, no se les toma en serio como sujetos con sus ideas sobre el mundo y capacidades propias. El interés de estas investigaciones es, sobre todo, recabar datos y pruebas, que corroboren las consecuencias negativas del trabajo en los niños **(31)**.

A este tipo de estudios, se enfrenta otra clase de investigación, que gana cada vez más defensores y para la que la relación entre infancia y trabajo no es negativa desde un principio, sino que es considerada una relación abierta, que debe estudiarse de manera diferenciada y tomando en cuenta los puntos de vista de los propios NATs. Estos trabajos de investigación pretenden comprender y tratar a los niños trabajadores como sujetos en un sentido amplio. A continuación, discutiré algunos estudios de este tipo, que me parecen tener particular importancia, bajo aspectos conceptuales y - en algunos casos - también metodológicos.

31. Como ejemplo para este enfoque, se puede mencionar el estudio de Walter Alarcón Glasinovich (1991) sobre el trabajo infantil en Lima (véase también Alarcón Glasinovich 1998).

Entiendo bajo el aspecto conceptual la "imagen" de niño o infancia en la que se guía la investigación, es decir cómo valora las capacidades (potenciales) y habilidades para expresarse y participar de los niños y niñas, y cuáles son los ideales de niño e infancia, que propaga el estudio. Si hablamos de un enfoque orientado en el sujeto, es importante imaginarse a los niños no solamente como "seres que hablan" sino como personas que - por cierto - a veces pueden callar, pero que siempre actúan para defenderse en su situación particular y para lidiar con la vida, y que siempre tienen alguna explicación para su situación, que les ayuda a orientar sus acciones. Por consiguiente, la investigación orientada en el sujeto se enfrenta a la tarea de descifrar el tesón del niño, aunque éste no siempre se exprese verbalmente o esté escondido detrás de las palabras del niño.

El aspecto metodológico se refiere al interés de cómo los niños pueden participar. No es suficiente oír "la voz de los niños", por ejemplo, entrevistando a niños y niñas en vez de a adultos. Bajo el aspecto metodológico también es importante la manera en que los niños pueden, en las diferentes fases de la investigación, influir en las categorías o en los indicadores de base así como en las decisiones y si se aplican técnicas, que realmente permitan a los niños expresarse y actuar "espontáneamente" y de forma "independiente" para hacer conocer su manera de ver los hechos.

En relación a los NATs, es especialmente importante identificar y comprender el tesón y las autointerpretaciones de los niños y analizarlos independientemente de los patrones comunes de interpretación (casi siempre negativos) de lo que los niños son capaces y de lo que hacen (especialmente de su trabajo). Lo que se debe hacer es tratar de identificar en las actuaciones (observables) y en las expresiones (verbales) de los niños las posibles alternativas positivas, no para idealizarlas sino para - en contra de los puntos de vista predominantes - hacerlas valer. De esta manera, la investigación científica social también puede contribuir a ayudar a los niños a aumentar su autoestima en un mundo, que generalmente no los comprende y hasta les quiere mal, a ayudarles a pisar tierra, a ser alguien y a tener mejores cartas en la mano. Esto significa que hay que tratar de descubrir cómo los niños tratan de defenderse en la vida a pesar de todos los problemas, aún si no tienen siempre éxito en ello. El interés debe centrarse, principalmente, en las posibilidades y potencialidades y no en los fracasos.

En la primera parte de este capítulo, analizaré tres estudios bajo el aspecto conceptual: uno realizado en Brasil (da Silva Telles / Abramo 1987), otro de Uruguay (Lucchini 1998) y un último de Bolivia (Domic Ruiz 1999). Como los estudios se basan, en su totalidad o en parte, en la teoría de la "representación social", la explicaré brevemente antes de referirme a los estudios en sí **(32)**. En la segunda parte del presente capítulo, analizaré y

32. Lo que sigue se refiere, principalmente, a Jodelet 1989 y Wagner / Elejabarrieta 1994.

compararé críticamente dos estudios centroamericanos, que pretenden haber aplicado una metodología participativa (Pineda / Guerra 1997 y Woodhead 1998).

Descubrir a los NATs como sujetos

Sobre la teoría de la representación social

Esta teoría supone que la realidad - en cuanto se convierte en objeto de comunicación humana, es decir en cuanto se la representa en palabras, términos o imágenes - adopta determinados significados. Denise Jodelet entiende como representación social la totalidad de "elementos informativos, cognitivos, ideológicos y normativos, de dogmas, valores, actitudes, opiniones etc. (...). Estos elementos estructuran de manera siempre específica el conocimiento sobre el estado de la realidad" (Jodelet 1989, p. 36). Las representaciones, por su parte, se expresan en los así llamados "discursos" **(33)**.

La teoría de la representación social se interesa sobre todo por el conocimiento que ayuda al hombre a orientarse en la vida diaria o a organizar y diseñar su vida cotidiana de acuerdo a determinados deseos o intereses. Entiende al conocimiento en un sentido amplio en sus contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos y en sus formas tanto individuales como colectivas. Por consiguiente, el conocimiento no se manifiesta sólo en palabras sino también en movimientos, gestos ("lenguaje corporal"), ruidos, imágenes, etc.. Y no es articulado específicamente y "cargado" de significados solamente por el individuo, sino que se expresa también en un conocimiento común de colectivos sociales - ya sean éstos determinados grupos sociales, sociedades, culturas o civilizaciones enteras - que, a través de este conocimiento común y a través de las interpretaciones inherentes al mismo, se aseguran de lo que les es común o que, en el interés de ciertas élites de poder son fijados ideológicamente en determinados puntos de vista sociales. "El contenido de las representaciones está, en gran parte, definido culturalmente, por los mitos, las ideologías y, de manera más general, por el universo simbólico de los diferentes grupos" (Lucchini 1998, p. 152). El discurso de las representaciones sociales puede referirse tanto a los fundamentos y la génesis de este conocimiento como también a sus formas de adquisición y sus consecuencias sociales.

33. En el sentido de Michel Foucault, que ve en los discursos (lingüísticos) una especie de filtro, que pone bajo censura la percepción de la realidad y la distorsiona. Demuestra esta afirmación, entre otros, en el manejo lingüístico de la sexualidad por parte de la sociedad burguesa, calificándolo como una "discursificación del sexo". Foucault sostiene que es importante no sólo analizar desde todo punto de vista a los discursos sino también a "la voluntad que los sostiene y la intención estratégica en que se basan" (Foucault 1976, p. 16).

Ahora bien, las representaciones sociales no surgen ni se reproducen de manera casual. Sus formas individuales reflejan la necesidad inherente al hombre de orientarse y defenderse en la vida. En sus formas colectivas, por su parte, se reflejan los intereses de ciertos grupos sociales, ya sean de clases sociales, géneros, etnias, generaciones o élites de poder dominantes o de grupos sociales excluidos u oprimidos por el poder o socialmente marginados.

Domic Ruiz (1999) y Lucchini (1998) **(34)** demuestran en el ejemplo de las representaciones sociales de niño / niña, infancia, trabajo infantil y la metáfora del niño de la calle **(35)** cómo en las sociedades occidentales burguesas surgen y se institucionalizan ciertos "discursos" normativos, que prácticamente impregnan un sello ideológico a este fenómeno (véase también Casas 1998, pp. 23-41). Así, implícitamente se atribuye al niño, a los niños, a la infancia algo, que supuestamente les corresponde; por ejemplo ciertas características o capacidades y habilidades o la falta de capacidades y habilidades, que legitimizan una determinada posición social o incluso la marginalización social **(36)** . Lo que no simplemente mide y juzga la realidad sino que marca desde ya la percepción y representación de lo que se considera la "realidad".

Domic Ruiz, sin embargo, señala con toda razón "que la representación no es un puro reflejo del mundo exterior, no es la reproducción pasiva de un exterior en un interior" (Domic Ruiz 1999, p. 13) ni tampoco el monopolio de las élites de poder y los grupos sociales dominantes. Las representaciones son siempre también interpretaciones de vivencias cotidianas, en las que se manifiesta la fuerza de imaginación de los individuos. En este sentido, los niños trabajadores o las clases desposeídas, por ejemplo, tienen ideas e imágenes de "infancia / niñez" y "trabajo infantil", que están muy lejos del ideal de niño o el mito occidental de infancia (véase Lucchini 1998, pp. 158-159) y que influyen en su autoimagen y su actuar.

---

34. La parte del estudio referida a este aspecto fue realizada en colaboración con Antonella Invernizzi.

35. Las reflexiones de Lucchini sobre las "representaciones" y los "discursos" sobre los niños de la calle que predominan en las instituciones de ayuda y en los trabajadores sociales revelan cuánto la percepción y el manejo de los niños están marcados por las "representaciones sociales" y los "discursos", que predominan en cada sociedad o cultura.

36. Estos procesos son críticamente analizados también en el enfoque deconstructivista actualmente favorecido por la sociología europea de la infancia (véase James / Prout 1990 / 1997, James / Jenks / Prout 1998, Zeiher y otros 1996) y - recientemente - también del "trabajo infantil" (véase Hengst / Zeiher 2000). Por su parte, el enfoque deconstructivista es retomado también en un reciente estudio argentino sobre los así llamados "niños de la calle". En dicho estudio se afirma: "Cuando la gente se cruza con estos niños, les asigna únicamente los atributos 'de la calle', lo cual niega las características propias de su infancia. (...) Al designar un chico como 'de la calle' se está diciendo: este niño pertenece a la calle. La calle es un espacio físico habitado entre otras cosas por chicos, lo que no indica que éstos pertenezcan a aquélla. Claro está que, si asimilamos a estos niños a las cosas que se encuentran en la calle, se abre la oportunidad de intervenir sobre ellos como si no fuesen sujetos" (Grima / Le Fur 1999, p. 52).

Los tres estudios, que discutiré a continuación, se guían en este concepto amplio de representación social y lo utilizan con la finalidad de sacar a la luz y comprender aspectos muchas veces escondidos y negados de la realidad y de los puntos de vista de los NATs. Presentaré primero los resultados para luego discutirlos y compararlos - también bajo aspectos metodológicos.

Niñas y niños trabajadores en Sao Paulo

En su estudio realizado a principios de los años 80, Vera da Silva Telles y Helena W. Abramo (1987) critican que los NATs "nunca aparecen como sujetos de experiencias significativas, pese a que podrían eventualmente iluminar y ayudar a descifrar las múltiples y diversas prácticas a través de las cuales los trabajadores enfrentan sus condiciones de vida" (op.cit., p. 198). Sostienen que, por lo tanto, es necesario ver el tema del trabajo infantil de manera diferente a la usual.

Según ellas, los "datos objetivos" deben entenderse como "situaciones vividas", que "como tales, son pensadas y elaboradas en el interior de un universo simbólico cruzado por valores y representaciones con las que hombres, mujeres y niños interpretan las condiciones impuestas, traduciendo a sus experiencias cotidianas las determinaciones en las que están sumergidas, en un esfuerzo siempre renovado de conferir sentido a sus vidas y al mundo del cual participan" (ibid.).

Las autoras afirman que el concepto predominante y arraigado en las diferentes legislaciones de niñas y niños como "seres tutelados" por el Estado y la familia así como el no-reconocimiento de la niña y el niño trabajador como trabajador y ciudadano con derechos propios no permite percibir la "realidad vivida" de los NATs. Los niños trabajadores "viven bajo el signo de una doble ilegalidad" (op.cit., p. 202) ya que, por un lado, a raíz de su corta edad, se los timbra de "menores", y por otro, se los empuja hacia el así llamado "mercado informal", en el que sólo pueden desempeñar actividades "que no son reconocidas legalmente" (ibid.). Según da Silva Telles / Abramo, de esta manera, están doblemente subyugados a un modelo de poder, que distorsiona su realidad de vida y sus experiencias. Y es más, las autoras sostienen que, a raíz de su carácter ilegal y clandestino, las actividades de los NATs están consideradas al borde del "mundo del crimen" y puestas en manos de la policía y las instituciones asistenciales y represivas del Estado. De esta manera, están obligados a trabajar en un espacio, "en el que las fronteras del delito y del 'trabajo decente' se diluyen; y en el caso de los niños, los límites son todavía más indefinidos, ya que en el mismo espacio de trabajo conviven niños que mantienen vínculos regulares con sus familias, niños abandonados que hacen de la calle su vivienda y 'niños delincuentes' que pasaron por los organismos asistenciales del Estado" (op.cit., p. 203).

Según las autoras mencionadas, la situación se agrava aún más por el hecho de que la única forma de trabajo social- y legalmente reconocida -es el "trabajo fijo", al que los niños precisamente no tienen acceso. "El tránsito a la mayoría

de edad, definida legalmente, junto con la cartera de trabajo registrada, aparece como condición previa para pertenecer a la sociedad" (op.cit., p. 206). Así, las experiencias laborales cotidianas de los NATS quedan atrapadas en una "doble negatividad", sin ninguna "importancia positiva" y "sin medios para emerger y explicitarse en un espacio social y público de reconocimiento" (ibid.).

"El drama vivido por esos niños no encuentra lugar ni códigos para ser elaborado positivamente como una identidad socialmente reconocida. De ahí se deduce una cierta incomunicación de las experiencias vividas que no encuentran medios para transitar en el 'mundo compartimentado de experiencias' a través del cual los trabajadores elaboran sus criterios de autoreconocimiento. Habitando el subsuelo de la sociedad, esos niños viven una experiencia en la cual sus deseos y sus aspiraciones, sus rebeliones e indignaciones no tienen nombre ni palabras fuera de los códigos y representaciones dominantes que les privan de cualquier significación positivamente valorizadas" (op.cit., p. 205).

Frente a este "bloque negativo" (da Silva Telles / Abramo), la investigación se enfrenta a la tarea de hacer visible y de descifrar los significados implícitos o explícitos, que los niños asignan a su trabajo. A mi parecer, podemos entenderlos como expresión de la "fuerza" y de los "esfuerzos de integración" del sujeto, que se resiste a los patrones impuestos de interpretación "ideológicos" y marcados por intereses de poder y que interpreta sus experiencias partiendo de su interés y de su contexto de vida, dándoles su propio sentido **(37)** . Las autoras del estudio en discusión se refieren muy escasamente a estos aspectos. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que realizaron su investigación en una época en la que el debate sobre el trabajo infantil desde la perspectiva de los niños apenas había comenzado a surgir.

Las autoras interpretan las palabras de las y los niños en el sentido de que éstos tienen una "doble valorización del trabajo". "De un lado aparece como conquista de una autonomía relativa a un espacio de sociabilidad propia (conocer personas, hacer nuevas amistades, conocer el mundo) y las posibilidades restringidas y parciales de dirigir, administrar su vida, gracias a un salario que les permita 'comprar sus cosas' y el acceso a un esparcimiento, en general difícil, debido al presupuesto estricto y controlado de sus familias. De otro lado, el trabajo está valorizado por la conquista de una mayor legitimidad en el espacio doméstico en cuanto proveedores de la familia, situación que tiende a alterar algunos de los principios de autoridad que rigen en ella" (op.cit., p. 208)**(38)**. Las autoras consideran que es remarcable que los NATs vean

37. Véase mis reflexiones basadas en Alain Touraine (1994) expuestas en el capítulo 1.

38. Véase también el estudio de Pineda / Guerra (1997), que se discutirá más adelante. Si bien en la tendencia general de su trabajo reproducen el "bloque negativo", no pueden menos de constatar algunos significados positivos, que los niños asocian con su trabajo. A pesar de ello, obviamente sus interpretaciones tienden a comprender las interpretaciones de los niños como una especie de acción de resarcimiento: los niños sólo asocian su trabajo con aspectos positivos (más libertad, menos control, mayor espacio y comunicación sociales) porque no encuentran ni pueden vivir estos elementos en los espacios "adecuados" previstos para tal efecto, que serían la familia y la escuela.

el significado positivo de sus experiencias laborales sobre todo en que supuestamente les permite lograr un "mayor espacio de reconocimiento, de libertad y autonomía" (ibid.); según ellas, este hecho es remarcable primordialmente porque "nada de eso se realiza plenamente en realidad" (ibid.), ya que los niños entregan gran parte de sus ingresos a sus padres, porque, en la vida cotidiana, su tiempo sigue estrictamente controlado por la familia, porque la "sociabilidad" se limita a las horas, en que los niños están entre ellos, y - finalmente - porque los trabajos, a los que acceden, están fuertemente marcados por un alto grado de disciplina, control y sumisión. Por consiguiente, da Silva Telles y Abramo manifiestan que las afirmaciones de las y los niños trabajadores son más que una mera descripción de la realidad. Señalan que sus ideas sobre autonomía y libertad pueden interpretarse como una crítica a su papel subordinado en la familia y como una expresión de la esperanza de - mediante el trabajo - lograr ampliar su espacio de libertad y acción. Además, - siempre según las autoras mencionadas - esta crítica también se refiere a condiciones de trabajo en las que - como lo expresó un office boy - uno "tiene que aceptar todo" (op.cit., p. 210).

"Entre el espacio de la familia y el espacio del trabajo, entre la minoría y la mayoría de edad, el mundo instituido no les abre muchos caminos. Al interior de su código, la singularidad de su experiencia no tiene cómo expresarse y estructurar espacios de reconocimiento dentro de los cuales sus aspiraciones y voluntades puedan emerger como algo dotado de significaciones positivas" (op.cit., p. 214). Según da Silva Telles y Abramo, debemos preguntar si y hasta qué punto son "capaces de estructurarse en voluntades e identidades colectivas" (ibid.). Para poder encontrar una respuesta a esta pregunta, habría que estudiar más a fondo las diferentes formas - más o menos organizadas - de expresión y socialización de la juventud ("culturas juveniles") así como los mensajes, que éstas encierran. "Tal vez allí tengamos pistas que nos permitan descifrar los caminos variados y discontinuos por los que esos niños y jóvenes se procuran un lugar en la sociedad, fuera de lugares prefijados en el mundo instituido en el que están sumergidos" (ibid.).

Niñas y niños trabajadores en Montevideo

El estudio de Riccardo Lucchini (1998) se refiere a niños varones de 12 - 15 años, que trabajan en las calles de Montevideo (Uruguay)**(39)**. Lucchini investiga las formas de trabajo y los significados, que éstas adquieren para los niños. El estudio entiende a los niños que trabajan en la calle como "actores" y trata de comprender sus propias interpretaciones de su situación de vida y sus estrategias de acción desde su propio punto de

39. El libro publicado también incluye una parte separada sobre "niñas de la calle" en Buenos Aires, a las que se les investiga con vistas a la prostitución, sus relaciones familiares y el abuso de drogas. Sin embargo, no me referiré a esta parte del estudio.

vista y desde su propia lógica. Lucchini afirma que, en la mayoría de los casos, las condiciones de trabajo de los muchachos son "precarias" y están caracterizadas "por una gran inestabilidad y por un cambio frecuente de actividad. Los niños cambian constantemente de empleo, de patrón y de relación de trabajo" (op.cit., p. 38). Por lo general, "los períodos de actividad alternan con períodos de trabajo" (op.cit., p. 39). En parte, esta alternación ocurre a raíz de obligaciones escolares, partiendo la decisión correspondiente de los propios niños. La mayoría de los muchachos entrevistados trabajan "por su cuenta". "La ausencia de un empleador no es fortuita, sino que es la consecuencia de una práctica deliberada" (op.cit., p. 39).

Los niños prefieren el trabajo a la mendicidad. "El hecho de vender objetos otorga al niño el sentimiento de ser útil y de tener una cierta capacidad. Aunque el negocio no funcione como el niño deseara, él sabe que ejerce una actividad que no está reprimida o simplemente tolerada. Cuando mendiga, el niño debe jugar el rol de víctima, del que no tiene la autonomía necesaria para hacer otra cosa. Por otra parte, el niño que pide limosna se siente también juzgado por los otros niños que, aun estando en la calle, no mendigan. Existe un efecto de estigmatización por parte de sus pares, que es muy sentido por el niño que mendiga" (op.cit., p. 41). Por consiguiente, los dos aspectos positivos más importantes, que tiene el trabajo para los niños - aparte de ser una fuente de ingresos - son el "sentirse útiles" y "el poder actuar ellos mismos y no depender de la buena voluntad de otras personas", siendo que el tema de la aceptación social de la actividad correspondiente, también es importante. Es importante dejar constancia de todo esto porque, muchas veces, no sólo el pedir limosna sino también el "trabajo" en la calle es motivo de discriminaciones y recelos.

Muchos niños optan por no trabajar siempre en el mismo lugar (p.e. una parada de autobuses) sino por deambular de sitio en sitio y por combinar la venta de varios artículos (estampitas, flores, caramelos, p.e.): "Esto permite al niño diversificar sus fuentes de ganancia y distribuir los riesgos de lo que ha invertido" (op.cit., p. 42).

A pesar de que, a menudo, los niños se inician en su actividad económica imitando a otros, "la independencia en la calle es un valor importante, aún cuando el niño forma parte de un grupo" (ibid). Los niños siguen buscando esta independencia aún después de haberse dado cuenta de que la vida en la calle acarrea numerosas dificultades. Un niño que trabaja para terceras personas admite, indirectamente, que sus capacidades y habilidades son insuficientes y - sobre todo - que le falta la astucia necesaria para desempeñarse en la calle. De hecho, la astucia es una de las habilidades más apreciadas. Por otro lado, sin embargo, los niños de ninguna manera estigmatizan a otro niño que trabaja con algún miembro de la familia o se asocia con otros niños para repartir los ingresos. "En el

primer caso, el trabajo del niño no se percibe como la expresión de una dependencia: no genera un salario y es expresión de la solidaridad familiar y de dificultades materiales. En este caso, el niño no tiene patrón y los demás niños no esperan de él que demuestre independencia" (op.cit., pp. 42-43).

A pesar de todo esto, también hay niños que optan por un "trabajo dependiente". Esta elección depende, sobre todo, de las condiciones de trabajo, que ofrece el patrón. "Cuando éste permite al niño disponer de la parte que le corresponde a medida que la va generando, la dependencia no es sentida como algo fastidioso" (op.cit., p. 43). Muchos niños opinan que la ventaja de este tipo de trabajo es que pueden disponer de la totalidad de sus ingresos sin necesidad de re-invertirlos. "El niño puede preferir entonces la dependencia no fastidiosa a la independencia fastidiosa. En el primer caso, la disponibilidad inmediata de la ganancia compensa la dependencia contractual. La capacidad de gastar le confiere una cierta autonomía. Sus capacidades de consumo están intactas porque no debe remitirse al empleador antes de recibir su ganancia" (ibid.).

En cuanto a las condiciones de trabajo en la calle, Lucchini distingue entre dos "tipos ideales" de niños: Por un lado, está el tipo "innovador", que invierte, corre ciertos riesgos y deja para más tarde la gratificación a cambio de un ingreso mayor. Por otro lado, está el "inmediatista", para el que el consumo inmediato pesa más que otras reflexiones. Estos dos tipos constituyen los dos polos opuestos de una escala continua, en la que se presenta cada caso individual.

En su interpretación de estas dos tendencias básicas, Lucchini se refiere a algunos supuestos sobre la "personalidad social". Según él, ésta abarca cuatro dimensiones principales: "la autoregulación" ("aptitud para definir objetivos, para ser autónomo"), "la acomodación" ("aptitud para someterse a dificultades exteriores y para adaptar los medios a fines no necesariamente elegidos"), "la cooperación" ("aptitud para colaborar con otros y demostrar lealtad / solidaridad") y "la sensibilidad" ("aptitud para imaginar, inventar, sentir, tener un ideal"). "El conjunto de las relaciones que existen entre los roles conocidos y presentados por el individuo constituye la estructura de su personalidad social" (op.cit., p. 44). Estos roles se definen según las cuatro dimensiones básicas mencionadas, que - por su parte - surgen del contexto social concreto durante el proceso de socialización.

Con ayuda de las cuatro dimensiones básicas de la personalidad social, Lucchini especifica a los dos "tipos ideales" de la siguiente manera: "Las dos primeras dimensiones (autoregulación y acomodación) son más fácilmente utilizables que las otras dos. En efecto, es posible caracterizar el tipo innovador por la autoregulación y el tipo inmediatista por la acomodación. Se puede también señalar que en el innovador, la sensibilidad parece estar más acentuada que en el inmediatista. La aptitud para la cooperación parece ser también más importante. De esta manera, podemos

decir que el innovador se caracteriza por la autonomía, la definición de objetivos personales, la imaginación y la inventiva" (ibid.). Contrariamente al tipo "innovador", Lucchini ve al tipo "inmediatista" caracterizado por el hecho de que se conforma con las dificultades externas, limitándose a la colaboración episódica con otros niños.

Lucchini ha observado que, después de algún tiempo, los niños, que trabajan como vendedores ambulantes, muchas veces pasan del estado "inmediatista" al estado "innovador". Un cambio en el sentido opuesto, sin embargo, es muy raro. "El niño innovador es alguien que crea nuevos medios al mismo tiempo que persigue los objetivos que son del grupo al cual pertenece. A esta forma de adaptación activa se opone el conformismo del niño inmediatista que utiliza los medios que están a su alcance. Sin embargo, el inmediatismo no implica que el niño esté al servicio de terceros. Puede muy bien estar por su cuenta. Lo que lo caracteriza es ante todo su mimetismo: imita el modelo de comportamiento corriente" (ibid.).

Según Lucchini, a veces, los niños trabajan en grupo, de a dos o tres aunque no es la regla general. Afirma que, desde el punto de vista económico, no existen ventajas decisivas, que pudieran fomentar más la organización colectiva, porque tanto el carácter temporal del trabajo como también el fácil acceso a los productos a venderse no estimulan las formas de trabajo asociadas.

Otro aspecto, que Lucchini observa en los vendedores ambulantes es que, con el paso del tiempo, su autonomía crece. El autor considera que es posible distinguir tres etapas. Al iniciar su trabajo en la calle, el niño entrega la mayor parte de su ganancia a sus padres. En la segunda etapa, es el niño quien administra sus ingresos y se queda con la mayor parte de ellos. "El aprendizaje que hace de la calle le da más seguridad y más autonomía. Conoce mejor la calle que sus padres. Por otra parte, tiene nuevas necesidades creadas por la visión cotidiana de las vitrinas del centro. Sus necesidades de dinero aumentan" (op.cit., p. 46). En la tercera etapa, finalmente, el niño guarda para sí mismo todo el dinero ganado y se limita a hacer regalos a sus padres de vez en cuando. "Estas etapas constituyen una trayectoria que los niños recorren con ritmos diferentes y a veces de manera incompleta" (ibid.).

Para los niños, la calle no es la meta en sí sino un medio para lograr determinados objetivos. Lucchini denomina estos objetivos de la siguiente manera: la "calle-trabajo", la "calle-protesta" y la "calle-lúdica" (op.cit., p. 55). Para los niños, el trabajo convierte la calle en un lugar legítimo para ellos, que les brinda más oportunidades de ser aceptados **(40)** . Sin

40. Véase las siguientes observaciones de un estudio argentino más reciente sobre niños en situación de calle: "Nuestros niños parecen saber, quizás de modo inconsciente, que el trabajo les permite escapar del lugar marginal que les es adjudicado socialmente. Es decir, el trabajo, no entendido como un pasaporte de acceso al consumo tal como lo define este fin de siglo, sino en tanto recurso simbólico, puede arrancarlos de una identidad social enajenada" (Grima / Le Fur 1999, p. 76).

embargo, su presencia en la calle siempre está relacionada también con otros objetivos. El uso de la calle como un lugar de protesta apunta a una mayor independencia. Al mismo tiempo, el trabajo y el juego en la calle están muy estrechamente relacionados entre ellos. Según Lucchini, la condición para ello es que, en el presente caso, el trabajo no constituye una obligación sino una opción elegida por los propios niños. De hecho, las diferentes finalidades de la calle se encuentran interrelacionadas de manera complementaria, es decir que una no excluye a la otra. La transición de un objetivo al otro es más fácil y más fluida cuando los niños están en la calle por su propia voluntad. No obstante, según Lucchini, aún en niños, que no pueden elegir de manera libre su trabajo, el trabajo y el juego no están estrictamente separados. Hasta para ellos, la calle no significa exclusivamente problemas y dificultades. El autor señala que la diferencia entre las dos categorías está, sobre todo, en la condición económica de sus familias, que - de todas formas -en ambos casos es frágil. Las familias forman parte de la misma capa social, y un niño puede pasar muy rápidamente de una categoría a la otra, afirma Lucchini.

De acuerdo al estudio de Lucchini, los niños se sienten incómodos en la calle si no tienen alguna actividad concreta que desempeñar. "El niño se avergüenza si está en la calle sin hacer nada" (op.cit., p. 47). "Estar en ella sin tener una actividad precisa genera aburrimiento, necesidad de diversificación y el sentimiento de ser juzgado" (ibid.). "Para todos los niños, la calle es un lugar de aprendizaje y la mayoría de ellos lo dice de manera espontánea. Dicho aprendizaje se refiere ante todo al conocimiento de personas y su comportamiento. Atañe principalmente a los modos de interacción social" (op.cit., p. 48).

Ahora bien, para defenderse en la calle, los niños crean diferentes formas de "organización social": bandas, redes, near groups o grupos de dos. Incluso es posible que un niño pertenezca a varias formas al mismo tiempo. Entre los niños, que están en la calle por motivos de trabajo, la forma más común son redes sueltas, que se caracterizan por un bajo grado de formalidad y estructuración, por ser poco visibles y por su capacidad de adaptarse muy rápidamente a los cambios que ocurren en el entorno de los niños (op.cit., p. 83).

Niñas y niños trabajadores en La Paz y El Alto

El estudio de Jorge Domic Ruiz (1999) se refiere a niños varones de 10 a 14 años de edad, que se ganan la vida en las calles de La Paz y El Alto (Bolivia). El interés de Domic Ruiz es descubrir de qué forma el trabajo se "representa" en el pensamiento y en los sentimientos tanto de los niños como de los padres y qué consecuencias tienen estas "representaciones sociales" en la actuación y la capacidad de actuación de los niños. El autor pondera las diferentes representaciones relacionándolas entre ellas.

Según su estudio, los niños y sus padres concuerdan en que el trabajo de los niños es importante sobre todo, porque genera ingresos económicos, apoya a la familia y posibilita a los niños mantenerse por sí solos. Una de las diferencias entre padres y niños consiste en que los niños consideran - en segundo lugar del "ranking" correspondiente - que es importante que su trabajo les permita "hacer" algo, entendiendo por este "hacer" tanto la ejecución del trabajo en sí como también el producto generado. Mientras que los padres ven el trabajo de los niños casi exclusivamente bajo el aspecto "económico" o "pecuniario", "la actitud de los niños frente al trabajo trasciende el hecho de la remuneración económica, es decir, recupera el valor de la actividad por sí misma como forjadora o generadora de un producto o resultado" (op.cit., pp. 138-139).

Aparte de los aspectos ya mencionados, tanto los niños como también sus padres asignan al trabajo cierta importancia para el aprendizaje (aunque en menor grado), teniendo en mente, sobre todo, el hecho de que los ingresos generados con el trabajo de los niños cubren los gastos relacionados con la escuela. Por otro lado, sin embargo, los niños asocian su trabajo también con experiencias negativas: abuso, discriminación y - de manera general - con problemas, incidentes y dificultades. Los padres - pero no así las madres - expresan el temor de que el trabajo de los niños puede fomentar el descuido y perjudicarles en su educación y su desarrollo. Cabe señalar que los padres manifiestan su preocupación en forma general, sin hacer referencia concreta a la situación de trabajo de sus propios hijos. Hecho que es interpretado por Domic Ruiz en el sentido de que los padres tienen sentimientos ambivalentes en cuanto al trabajo de sus hijos, porque temen que se ponga en duda su posición predominante como "sustentadores" de la familia. Las madres, en cambio, demuestran una relación mucho más estrecha con los niños, creyéndolos capaces de defenderse aún en situaciones difíciles.

Ahora bien, la importancia central, que se otorga a los ingresos económicos, que los niños generan con su trabajo, nos indica que ni en el concepto de los niños ni en el de los padres, el trabajo de los niños es reconocido como tal. Así, los trabajos en el hogar, para los que obviamente no hay remuneración, son calificados solamente como "ayuda", y son sobre todo los padres, quienes consideran que este tipo de trabajo constituye una especie de obligación natural para los niños. Si bien el estudio no se refiere de manera explícita al trabajo de niñas, se puede llegar a la conclusión de que así se devalúa y niega su trabajo.

Desde la perspectiva de los niños trabajadores, los ingresos, que generan, tienen tres significados: *"ganar dinero, tener dinero y manejar dinero"* (op.cit., p. 144; cursivas provienen del original). Para los NATs, "ganar dinero" significa recibir una remuneración por un trabajo realizado y, al mismo tiempo, alcanzar una meta y tener éxito, lo que está estrechamente relacionado con la idea de que, para lograr un determinado resultado, hacen falta energía y atención así como ciertas capacidades y habilidades.

"Tener dinero" significa para los niños ser un factor importante en la economía familiar (aportan hasta con un 30% a la manutención de la familia) y sentir cierta seguridad de poder adquirir y disfrutar cosas, que corresponden a sus necesidades, por sí solos. "Quien tiene y posee puede dominar sus deseos, sus aspiraciones, sus necesidades y las relaciones con su entorno. En el caso de los niños es aún más evidente porque el poseer otorga poder a una persona que se supone que por su edad y nivel de desarrollo es dependiente y desprotegida y refuerza el sentimiento de seguridad" (op.cit., p. 147). "Manejar dinero" quiere decir para los niños tener acceso a objetos y poder hacer cosas, que normalmente no están a su alcance, por ejemplo, ampliar sus opciones y espacios de decisión, lo que requiere de ellos y les brinda la experiencia de controlar ellos mismos sus acciones, fijar prioridades y encontrar respuestas independientes para sus necesidades cotidianas y situaciones imprevistas.

Si los niños hacen hincapié que el trabajo es importante para ellos, es - en primer lugar - porque están solos y están obligados o tienen la posibilidad de tomar sus propias decisiones, es decir de actuar de manera independiente. "La ausencia de los padres o la falta del control externo y la protección colocan al niño trabajador en una situación que rompe la subordinación 'natural' frente al mundo adulto, en la medida en que está exento del apoyo y atención que hace a la 'idea de niño' desde el punto de vista convencional" (op.cit., p. 155). Esto constituye un factor central en su proceso de socialización. Porque no les queda otra, los niños aprenden a buscar por sí solos respuestas prácticas para sus necesidades básicas y a reaccionar de manera adecuada frente a situaciones o conflictos. De hecho, Domic Ruiz ha encontrado en los niños trabajadores "un nivel de competencia social muy desarrollada ya que conocen muy bien su entorno social; pueden afrontar situaciones de conflicto, responden oportuna y adecuadamente a eventos o hechos sociales nuevos, son capaces de explotar al máximo las oportunidades que se presentan coyunturalmente; es decir, han estructurado estrategias de comportamiento que les permiten sacar respuestas eficaces y creativas a las situaciones que se les presentan" (op.cit., p. 156).

En muchos casos, su aporte monetario al presupuesto familiar, asegura a los niños una posición privilegiada dentro de la familia, que acepta, reconoce y aprecia su trabajo. De esta manera, por lo menos el niño, que gana dinero con su trabajo, tiene la oportunidad de dejar de ser un "niño invisible" y de perfilarse "como un sujeto capaz de asumir responsabilidades, con palabra y poder" (op.cit., p. 164). Especialmente en hogares encabezados por madres solteras, los niños trabajadores alcanzan una posición fuerte y gozan de tal respeto que las relaciones sociales entre las generaciones prácticamente carecen de matices jerárquicos**(41)** .

41. En este contexto, cabe recordar - sin embargo - que el estudio sólo se refiere a niños varones.

Para los niños, su trabajo no sólo es importante por el dinero, sino que es considerado un "gran valor social", "porque es un referente de responsabilidad, dedicación y actitud positiva hacia la vida" (op.cit., p. 170) y aún más implica una actitud "motivada por la ayuda al otro" (ibid.). Domic Ruiz encuentra en el pensamiento de los niños muchos elementos, que trascienden "los límites del dinero (ingreso) y recuperan la esencia del trabajo como actividad productiva, transformadora y portadora de valores sociales" (ibid.).

El estudio de Domic Ruiz no confirma la posición sostenida por el UNICEF, algunas ONGs y los Gobiernos de que para los niños, el estudio es más importante que el trabajo y debe gozar de prioridad. Según él, "los niños encuentran mayores y mejores beneficios en el trabajo que en el estudio, por la inmediatez de los resultados y porque si no trabajan no pueden mantenerse en la escuela" (op.cit., p. 172). Por lo tanto, en caso de conflicto, prefieren el trabajo a la escuela, lo que - sin embargo - no necesariamente quiere decir que no tienen interés en estudiar. Lo que ocurre es que su interés en estudiar está estrechamente ligado a la idea de que el estudio debe ayudar de manera concreta a defenderse en la vida, a desempeñarse mejor en su actividad laboral o a encontrar mejores oportunidades de trabajo.

No obstante, como he mencionado anteriormente, los niños estudiados por Domic Ruiz no ven sólo ventajas en su trabajo, sino que también critican el maltrato, la discriminación y otros problemas y dificultades, que enfrentan en su actividad laboral. Los niños atribuyen los aspectos negativos de su trabajo a sus condiciones de vida en la pobreza, su situación como "menores de edad", su origen étnico-cultural, a prejuicios sociales y condiciones de trabajo específicas, que se les impone o a las que acceden por su condición de niños. Respecto a las condiciones de trabajo, los niños se refieren de manera explícita a la explotación de su mano de obra. Critican que "en el ámbito laboral les pagan poco, no les reconocen horas extras, no les pagan lo convenido, no tienen acceso a beneficios sociales, no les dan las comidas que estarían dentro de las obligaciones de los empleadores y no tienen acceso a ningún tipo de asistencia médica" (op.cit., p. 174). Según Domic Ruiz, el discurso de los niños trabajadores sobre su origen sociocultural, su posición en el espectro social, que los rodea, y su interpretación de la realidad vivida revela "un grado de conciencia y conocimiento sorprendente" (op.cit., p. 175). De hecho, sus comentarios críticos no se limitan a aspectos muy obvios y visibles de las estructuras sociales, en las que viven, sino que también se refieren a elementos socio-lingüísticos, formas de comportamiento, expresión y vestimenta "constitutivos de las identidades colectivas que a la vez pueden configurarse como rasgos de clase" (ibid.).

Finalmente, Domic Ruiz llega a la conclusión de que los enormes conocimientos de los niños trabajadores, su "lectura" de la realidad, sus "representaciones" y su grado y nivel de conciencia "responden a un proceso largo de vivencias y experiencias proporcionadas por su ubicación en el contexto social y su incorporación dinámica al mundo del trabajo. Este proceso se genera en los NATs de forma más acelerada, ya que los procesos interactivos que viven son más ricos y amplios y de alguna manera más autónomos. El discurso de los niños sobre las relaciones socioeconómicas dan cuenta de que no sólo conceptualizan las relaciones como tales, sino que establecen reciprocidad entre los actos, lo cual les permite formar un sistema de relaciones. La conceptualización se refiere a una totalidad, donde cada parte deriva su significación" (op.cit., p. 175-176).

Discusión comparativa, resumen y evaluación

Los estudios descritos impusieron una nueva escala para la investigación empírica del trabajo infantil, cuya relevancia va más allá de América Latina. Es cierto que existen otros estudios, que representan el pensamiento y la perspectiva de niñas y niños trabajadores **(42)**, pero se trata - sobre todo - de colecciones etnográficas, que se limitan a la recolección, elaboración e interpretación intuitiva de testimonios verbales de los NATs. Los estudios arriba mencionados, en cambio, se caracterizan por el hecho de que representan e interpretan el pensamiento de los niños trabajadores dentro de su contexto socioeconómico y sociocultural. Tanto la recabación como también la interpretación de los datos se basan en la sistemática implementación metodológica de un concepto teórico orientado en el sujeto.

Esta afirmación es válida especialmente para el estudio de Domic Ruiz, ya que, mediante un procedimiento, que consta de varios niveles, logra acercarse a los diferentes significados, que tiene el trabajo para los propios niños, para sus padres y madres. Inicia su trabajo con entrevistas exploratorias con algunos niños y sus padres así como con una discusión en grupo con niños, en las que trata de rastrear de manera asociativa los diferentes aspectos de lo que significa "ser niño" y su compatibilidad o incompatibilidad con el "trabajo". Otras preguntas apuntan a la posición del niño en la familia, su "participación", la satisfacción de sus necesidades y - en el caso de los adultos - a sus ideas, costumbres y ritos en relación con la muerte, el entierro y, sobre todo, con el dolor al haber perdido a

42. Cabe mencionar, especialmente, los trabajos realizados por Giangi Schibotto (1990) en Perú, y Liebel (1996) en Nicaragua; para una idea general, véase también los informes de estudio en NATs - Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores, y - en inglés - Liebel / Overwien / Recknagel (2001).

un hijo. Estas entrevistas constituyeron la base para conversaciones más estructuradas con diez niños y cinco padres de familia, en las que se reveló el significado, que éstos asignan al trabajo de los niños y en qué medida estos significados están relacionados entre ellos. Domic Ruiz representó los resultados de manera gráfica en forma de un árbol (árbol máximo) con ramas de diferente grosor. Y los resultados fueron integrados en un cuestionario con preguntas abiertas, frases inconclusas y palabras sueltas, que los entrevistados debían completar y comentar. En esta encuesta, participaron 60 niños y 30 madres y padres. Además, con una parte de los niños entrevistados, se aplicaron técnicas proyectivas (láminas inductoras), en las que se les invitaba a comentar dibujos, que representaban a niños en diferentes situaciones de vida.

La encuesta principal, finalmente, se realizó con 120 niños de 10 a 14 años de edad y con 60 madres y padres. La base de esta encuesta fue un cuestionario parcialmente estructurado, en el que se representaban - a veces gráficamente, a veces con palabras - los diferentes significados, que niños y padres de familia otorgaban al trabajo de los niños. En base a esta encuesta, se elaboraron matrices, que representan los significados más mencionados, las relaciones entre los mismos así como la fuerza de estas relaciones. "Los elementos con relaciones más fuertes constituyen el núcleo central de la representación social" (Domic Ruiz 1999, p. 226). Para comprender aún mejor el sentido de las representaciones sociales, se realizaron entrevistas intensivas y discusiones en grupo con algunos niños y padres de familia para luego evaluar analíticamente las grabaciones en cuanto a su contenido. En este contexto, se aplicó también la técnica de fotolenguaje, que se refería a aspectos etnoculturales y cuyo objetivo era inducir a los niños a reflexionar sobre la relevancia que tiene su origen étnico para su situación social y sus experiencias cotidianas. En todas las etapas de la investigación, el autor se aseguró de que los niños trabajadores en las calles de El Alto y La Paz que formaron parte del estudio fueran de origen indígena y de que muchos aspectos de los significados de su trabajo provinieran de este contexto etnocultural o que no pudieran ser comprendidos más que a través del mismo. Siempre que deseaban o que era imprescindible para la comprensión de aspectos de significados, los entrevistados podían expresarse en su lengua materna, el aymará. En este estudio, cuya fase de recabación de datos se extendió por el lapso de once meses, participaron un total de 360 niños y adultos.

El estudio de Lucchini se basa primordialmente en la observación participativa en las calles de Montevideo, donde los niños pasaban gran parte de su tiempo y donde desempañaban sus variadas actividades, que eran fundamentales para su subsistencia. Siempre que era posible, Lucchini conversaba con los niños, que le contaban su vida y comentaban sobre sus experiencias cotidianas. Las transcripciones de las entrevistas fueron transformadas en testimonios. El objetivo no fue evaluar hasta qué punto las autorepresentaciones correspondían a la verdad sino "comprenderlas",

sobre todo, "comprender cómo funcionan los procesos sociales" (Lucchini 1998, p. 16). Por consiguiente, nunca se utilizó un testimonio para desvirtuar o relativizar otro. Tampoco se usaron los testimonios para refutar o verificar alguna hipótesis, sino que se los analizó dentro del marco del contexto social correspondiente, siempre y cuando era posible determinar este contexto a partir de la observación participativa y otros documentos.

No se determinaron de antemano los temas centrales de la investigación. Más bien, estos fueron surgiendo poco a poco a partir de la combinación de diferentes métodos, sobre todo de la observación de las actividades diarias y las conversaciones con los niños. Las exposiciones de Lucchini no siempre dejan claro y sin lugar a dudas cómo se fue desarrollando el proceso de la paulatina concentración en determinados temas y contextos y en qué se orientaban las interpretaciones. No obstante, me parece fundamental dejar constancia de que se trata de un procedimiento abierto, que otorgaba a los niños un amplio espacio para sus propias interpretaciones, y asimismo señalar que los investigadores se sentían comprometidos a "reconocer y a aceptar el carácter plural de la realidad" (op.cit., p. 17). En total, en el estudio, cuya fase de recabación de datos se extendió por el lapso de seis meses, participaron 40 niños de 12 a 15 años de edad.

En cuanto al estudio de Vera da Silva Telles y Helena W. Abramo, sólo tuve a disposición una "primera elaboración", que las propias autoras calificaban como una "propuesta de discusión" (da Silva Telles / Abramo 1987, p. 197). Dicho documento no brinda información sobre la edad, el sexo y el número de los niños involucrados en el estudio. Tampoco especifica de manera más detallada las metodologías usadas. La razón, por la que - a pesar de ello - decidí tomar en cuenta este documento es que constituye un intento relativamente temprano de entender la realidad de los niños trabajadores desde su propia perspectiva sin limitarse a un mero "inventario". De una manera, que debemos llamar programática, las autoras ponen la "realidad vivida" (op.cit., p. 202) de los niños en interrelación con una realidad material e ideológica, que les es impuesta, y señalan cómo se puede interpretar y comprender las expresiones de vida de los niños.

Los tres estudios discutidos se ocupan de niños trabajadores, que se ganan la vida en las calles dentro de un contexto urbano. Obviamente, esto está lejos de abarcar a todos los grupos de niños, que hoy en día trabajan en América Latina. Además, como las investigaciones de Domic Ruiz y Lucchini se refieren exclusivamente a niños varones, se debe suponer que las perspectivas y los aspectos de significados sobre el trabajo que presentan no son válidos de esta misma forma para todos los NATs. Pero sus estudios son tan ricos en reflexiones teóricas y experiencias

metodológicas que, seguramente, podrían animar y facilitar la aplicación de un enfoque orientado en el sujeto en el estudio de "realidad vivida" de niñas y niños trabajadores también en otros contextos sociales y culturales.

A continuación, discutiré dos estudios, que - al igual que los analizados anteriormente - se refieren al tema del pensamiento de niñas y niños trabajadores. Lo característico de estas investigaciones es, sin embargo, el hecho de que surgieron del contexto práctico de dos ONGs internacionales y tenían como objetivo buscar nuevas orientaciones para el trabajo pedagógico y social con niños. Hecho por el cual la pregunta de la participación es fundamental, tanto en cuanto a la metodología de investigación como también en lo que se refiere a la práctica pedagógica. Por lo tanto, mi análisis de dichos estudios se concentrará en las siguientes preguntas: ¿Cuál es el concepto de participación, en el que se basan los estudios? Y ¿Hasta qué punto este concepto es apto para hacer valer las perspectivas y las interpretaciones del mundo de los niños trabajadores?

Investigación participativa sobre la infancia, entre acaparamiento y solidaridad

Bajo el patrocinio de Save the Children (Noruega y Suecia), en la segunda mitad de los años 90, se realizaron en Centroamérica dos investigaciones que tenían la intención de estudiar a fondo el pensamiento de los niños trabajadores para proporcionar al trabajo pedagógico y social una nueva orientación (Pineda / Guerra 1997, Woodhead 1998) **(43)**. En el prólogo del primer estudio, dedicado a los niños en Nicaragua, la representante local de la organización de ayuda noruega, se muestra convencida de que hay que "incluir a los niños y niñas en esferas de nuestro trabajo, no sólo como grupos metas, sino como contraparte, como colaboradores, como amigos y amigas" (Pineda / Guerra 1997, p. 7). El coordinador y autor del segundo estudio, que está dedicado a los niños del Salvador, Guatemala y Nicaragua, justifica sus planteamientos en la investigación "en el convencimiento de que la participación de los niños es el punto de partida fundamental para poder abarcar y comprender el problema de los niños trabajadores y así intervenir de manera efectiva" (Woodhead 1998, p. 16).

Ambos estudios se deben discutir a partir de la pregunta de si la inclusión de los niños en las investigaciones es, de hecho, un arma para que la perspectiva de los niños tenga importancia y alcance buenas posibilidades de ser tomada en cuenta en la práctica por las organizaciones de ayuda. Ya que normalmente, las investigaciones son hechas por adultos, a pesar de las mejores intenciones, no se divisa ningún camino para que al pensamiento y al sentir de los niños se le haga justicia. Esto no es sólo un problema

43. El estudio de Woodhead se refiere también a niños trabajadores de Bangladesh, Etiopia y las Filipinas.

metodológico, que se puede solucionar a través de técnicas muy precisas, "participativas" de investigación y con la reflexión por parte de los investigadores, sino que tiene también un aspecto político de investigación.

Las investigaciones sobre el trabajo infantil especialmente, se mueven en un campo político caliente, en el que interpretaciones opuestas sobre lo que es apropiado para los niños y la solución rápida a sus problemas chocan entre si. En una época, en la que "la participación de los niños" está de moda y en la que hasta ahora, las medidas político-tecnócratas dominantes están bajo la presión de la legitimación y el éxito, todavía no queda cerrada la posibilidad de que de la inclusión de los niños en los diseños de investigación, y a pesar de que los niños se puedan expresar ampliamente, se haga mal uso de ello y que se legitimen y refuercen interpretaciones y comportamientos por parte de grupos de adultos con determinados intereses.

Participación como expropiación

El estudio de Gustavo Pineda y Bertha Rosa Guerra (1997) se dedica a los diversos aspectos de la realidad de vida de los niños. El estudio informa de cómo los niños ven y juzgan a su familia, la escuela, su trabajo y a sí mismos. Al final, se pregunta cómo los niños afrontan esas situaciones tan pesadas y qué ideas tienen sobre el papel de los sexos.

A diferencia de la mayoría de las publicaciones de las ONGs, el estudio da información sobre los métodos y técnicas y presenta el trasfondo teórico. Los autores - ambos psicólogos - hacen hincapié en considerar al niño como sujeto, en el sentido de que "cada cual elabora un universo subjetivo propio que no es reflejo, sino construcción del mundo. Este proceso de construcción, es un proceso activo, y está multideterminado por el sujeto y su realidad" (op. cit., p. 26).

Para el estudio, se eligieron tres grupos de niños con la intención de investigarlos comparativamente: 38 niños trabajadores atendidos en proyectos pedagógicos sociales, 41 que no estaban atendidos en ningún proyecto, y 41 que no trabajaban y sólo iban a la escuela. Los niños tenían de 7 a 12 años de edad, aproximadamente la mitad niños y la mitad niñas. Todos vivían en Managua. En lo que respecta a las características de las estructuras sociales, en la elección se puso de manifiesto que todos los niños trabajadores vivían en condiciones de pobreza, mientras que todos los niños que no trabajaban venían de familias relativamente acomodadas. Como trabajo se entendía a la actividad "que genera remuneración y que tiene una significación vital en la sobrevivencia individual y/o familiar" (op. cit., p. 14).

Para recoger los puntos de vista de los niños, se llevaron a cabo, junto a las entrevistas semi-estandarizadas aplicadas en todos los niños (los cuestionarios lamentablemente no fueron publicados), entrevistas de

grupo abiertas con 10 niños de cada grupo social estructurado, en cuyas preguntas el punto central se situaba en la familia y el trabajo. Además, se reconstruyeron las historias de vida de tres niños elegidos, para entender mejor los datos cuantitativos. Para distanciarse de los prejuicios de los adultos en su comprensión de los niños, que los autores denominan como "adultización del niño" e "infantilización del niño", se exigen a sí mismos "entenderlos tal y como son como individualidad, tal y como son desde adentro, es decir desde su subjetividad" (op.cit., p. 25).

En mi consideración crítica del estudio, me concentraré en los comentarios sobre la interpretación del trabajo de los niños y su modo de afrontar las duras situaciones en las que viven.

Los autores se muestran sorprendidos de que los niños trabajadores, en general, tienen una actitud positiva ante el trabajo**(44)** . El 55 por ciento manifiesta explícitamente que le gusta trabajar; el 27 por ciento dice que, a través de su trabajo, se sienten útiles e importantes. Tres de cada cuatro niños hacen hincapié en que su vida sería peor si no trabajaran. De las discusiones de los grupos se desprende que la mayoría de los niños seguiría trabajando, aún cuando en su familia no hubiera problemas económicos y sus padres estuvieran en condiciones de darles todo lo que necesitaran.

Todo ha sido expresado una y otra vez por las organizaciones de niños trabajadores y también se desprende de otros estudios, que dan a los niños la posibilidad de expresarse libremente y sin influencias **(45)**. De la misma forma, es ignorado o clasificado por muchos adultos, que sólo piensan en suprimir el trabajo infantil (sobre todo en los círculos y comunicados oficiales del UNICEF y la OIT), como sugerencias manipuladoras por parte de los mismos. Hace honor a la validez científica de los autores de los estudios que estamos tratando, que en contra de sus propias convicciones (por mí supuestas) hagan valer las opiniones de los niños antes que las suyas.

Como en otras investigaciones, se ha constatado en el presente estudio que la predisposición positiva de los niños trabajadores hacia el trabajo no se puede entender como una deficiencia en el patrimonio crítico. Está acompañada, más bien, de una crítica significativa a las condiciones de trabajo. En el estudio, un 79% de los niños representa aspectos negativos, como que el trabajo no les deja tiempo suficiente para el colegio y para jugar, que son maltratados en la calle o que se los insulta en términos de "huele-pegas" o "vagos", o que son explotados en el trabajo.

44. "Estos hechos revelan que ellos y ellas están más aferrados al trabajo de lo que se esperaba" (op.cit., p. 150).

45. Véase, p.ej., Invernizzi 1997 y Liebel 2000

La predisposición de los autores a tomar en serio las declaraciones de los niños choca con una frontera imaginaria en el momento de interpretarlas **(46)** como "representaciones mentales" o "estructuras de significado". Como consecuencia de ello, los niños tienen una predisposición positiva al trabajo porque en casa se aburren, no tienen juguetes o no se les permite jugar. "Los niños y las niñas ven en el trabajo la oportunidad de jugar con mayor libertad, fuera del control de los adultos" (op.cit., p. 83). O en otras situaciones: "Pareciera por las cosas que dicen los propios niños, que el trabajo es un escenario lúdico, allí se divierten, lo toman como juego, interactúan con iguales, es un espacio de cierta libertad. Es la diversión que no tienen en otro lado, no tienen juguetes, no tienen TV, no les organizan juegos atractivos" (op.cit., p.150).

Con ello, el estudio no incluye todos los motivos, que hay en otros estudios**(47)** justificando el por qué los niños trabajan. Parece que los autores están interesados sobre todo en descubrir por qué los niños están tan poco en casa y permanecen y pasan el tiempo en lugares generalmente frecuentados por adultos. En la parte del estudio que se ocupa de la familia, se pone de manifiesto que los niños trabajadores se enfrentan a muchas barreras y conflictos en sus casas y que sus padres les imponen fuertes medidas disciplinarias, y que a menudo son maltratados. Tan sólo los intereses manifestados por los niños, el poder unir trabajo y juego, el acondicionar en el trabajo espacios sociales y el posibilitar una comunicación social libre, ya se merecen una interpretación más exacta.

En vez de hacer más claros los diferentes aspectos, se los desvaloriza sin más como una maniobra de sustitución y se declara incluso como "fenómeno social enajenante". "Se trata de niños y niñas indudablemente socialmente enajenados, el trabajo es ya un constituyente de su vida, de la misma forma que para los adultos, a estos niños y niñas se les ha convertido en algo al parecer imprescindible. Pero más allá de esto, la enajenación es doble, no sólo que han interiorizado el trabajo como parte de su identidad, sino que además es algo intrínsecamente atractivo. Esto representa un obstáculo para romper el ciclo de la pobreza, el niño y niña perpetúa e intensifica su pobreza al quedarse preparado para aspirar básicamente a realizar trabajos marginales" (op.cit., p.150).

---

46. Como "representaciones mentales" los autores entienden "los procesos que involucran imágenes y pensamientos sobre cosas, sucesos y actos que no están perceptualmente presentes" (op.cit., p. 27). Como "estructuras de significados" entienden "patrones más o menos estables de asignar significados a objetos, eventos y acciones, supone formas estables en percibir, interpretar y evaluar las cosas, situaciones, actos, etc." (ibid.).

47. Véase, p.ej., los trabajos arriba mencionados de Invernizzi y Liebel o el estudio de Woodhead (1998) discutido más adelante.

Sólo porque no puede ser lo que no debe ser, los investigadores llegan a la conclusión de que el deseo de los niños de trabajar, es por ser más independientes, por llevar una vida un poco menos controlada y siempre con expectativas de catástrofe social. En vez de recoger de los conceptos sobre el trabajo de los niños las fantasías y los deseos contenidos en ellos (y preguntarse, cómo se podrían apoyar y realizar), la imaginación de los investigadores se limita a preguntarse cómo se les podría quitar de la cabeza "el culto al trabajo" (ibid.) y volver a convertir en algo atractivo la vida familiar (¿con más televisión? ¿con más juguetes? ¿con mejores padres?).

En el presente estudio, la paciente exploración de la actitud y los motivos de los niños para trabajar tiene como única finalidad el desarrollo de estrategias para "disminuir el trabajo infantil". Este estudio no sirve más que para imaginarse cómo los elementos, que para los niños son "interesantes y atractivos" en su trabajo, se pueden desviar a otros ámbitos y actividades. "Para que los niños y niñas dediquen más tiempo a otras actividades desarrolladoras, hay que transformarlas en actividades atractivas e interesantes, es decir, más atractivas e interesantes que el trabajo que desempeña el niño o niña. A estas edades, las actividades no tienen una jerarquía organizada por reflexiones conscientes o por juicios conscientes acerca de las cosas que son o no más importantes para cada niño o niña. Las jerarquías de actividad se establecen por cuán atractivas o interesantes resultan las actividades por sí mismas. Por lo tanto, no va a ser el convencimiento con palabras (chagüite) quien transforme esto, sino una nueva organización de la vida infantil, con posibilidades de ocupación del tiempo en actividades que sean más atractivas para los niños y niñas. Actividades extraescolares como los deportes son una buena vía, pero también esto pone el reto de convertir a la escuela en un medio más atractivo para niños y niñas que trabajan" (op.cit., pp. 150-151).

Cuán poco los niños trabajadores se atreven a juzgar su situación y a organizar su vida, se manifiesta también en la valoración de las estrategias de los niños con respecto a cómo manejar las cargas que tienen. Los autores obtienen la impresión de que los niños trabajadores tienen menos capacidad de actuar que los niños no trabajadores y menos capacidad para ir directamente a la solución de sus problemas. De eso se entiende que los niños solucionan sus problemas ellos mismos, buscan apoyo social o esperan conscientemente un mejor momento. En vez de esto los niños tienden a "acciones y reacciones ineficaces e insanas" (op.cit., p.134), en lo que se incluyen respuestas resumidas tan diversas como cuán tristes, cansados, aburridos, inseguros, desgastados, nerviosos o solos se sienten los niños, que no sueñan más con ir a la escuela, o quieren morir. Estas anotaciones hechas en entrevistas o en discusiones de grupo pueden tener significados muy diversos y referirse a muy diferentes razones. Estar triste puede ser, p.ej., el comienzo de un proceso de reflexión, sentirse

solo puede ser el primer paso para acabar con una situación de insatisfacción, no querer ir más a la escuela puede ser el resultado de una decisión consciente.

Las explicaciones dadas en el estudio hacen hincapié exclusivamente en los posibles aspectos negativos sin tomar en cuenta las circunstancias y los tipos de situaciones agravantes a las que se refieren las observaciones de los niños y sin aclarar si se trata de rasgos de personalidad estables o no.

De grabaciones de momento, como lo hace el estudio, ni aún con la mejor intención, no se puede concluir cómo los niños actúan en su vida cotidiana o cómo actuarían bajo otras circunstancias. Incontables ejemplos y, sobre todo, los procesos en las organizaciones independientes de NATs muestran que, p.e., niños que parecen tristes, que no hablan o son muy inseguros, en poco tiempo se pueden convertir en apasionados protagonistas de los derechos de los niños, capaces de expresarse con seguridad y capaces de abordar de manera directa e incluso organizada la solución a sus problemas.

Desde su enfoque metodológico, el estudio no capta en absoluto el proceder de los niños, sino sólo sus sensaciones y pensamientos, o sea sus capacidades verbales y de expresarse. Además, se valora como "eficaz" una sola estructura de procedimiento, que se basa en el fin racional del sopesamiento de medios y fines y, sobre todo, se han aceptado y tomado las ideas en las cabezas (es decir en el lenguaje) de los niños. Por otra parte, los autores desvaloran como "emocional" e "ineficaz" un proceder con el que, de manera espontánea, nacida de una situación (de necesidad), los niños tratan, de liberarse, de nuevamente "tomar aire" y "tomar pie".

Por lo tanto, no sorprende que niños procedentes de familias acomodadas, que normalmente no tienen que superar situaciones precarias, y que típicamente tienen una infancia, que más bien es "una fase de prueba" o de aprendizaje, en la investigación salgan más airosos que los niños trabajadores. Lo que es fatal en el estudio es que los investigadores, bajo el pretendido aspecto de haber sido informados de "la visión del mundo" y la capacidad de acción de los niños por ellos mismos, sólo transmiten antiquísimos prejuicios burgueses sobre la falta de racionalidad y el "atraso cultural" de las "capas bajas", que se reproducen en los niños**(48)**. El esfuerzo, que hacen los autores en los títulos de su

49. No es casual que en sus conclusiones, los autores se refieren a la compilada teoría "la cultura de la pobreza" del etnólogo norteamericano Oscar Lewis, que afirma que "una de las características de la niñez en pobreza, es la ausencia de la infancia como una etapa más o menos prolongada bajo protección, y a nivel individual, esta cultura se caracteriza por los sentimientos de impotencia, inseguridad, dependencia, inferioridad, marginalidad, falta de perspectivas futuras (presentismo), fatalismo" (op.cit., p.151).

investigación en el sentido de que pretenden llegar a una comprensión del sujeto, aunque las personas no reflejan el mundo, sino que lo construyen, finalmente no lo aplican a los niños trabajadores. No pueden imaginarse a los NATs como intérpretes independientes y - en la medida de lo posible - protagonistas organizados de sus acciones.

Participación como posibilidad de desarrollo

El otro estudio, que discutiré aquí (Woodhead 1998), surgió bajo el patrocinio de la organización de ayuda a los niños Save the Children (Suecia) y, de igual manera, pretende informarse sobre los diferentes aspectos de la realidad de vida de los niños trabajadores desde el punto de vista de los mismos. Se pregunta qué significado tiene el trabajo en la vida de los niños, cómo juzgan sus experiencias en la escuela y cómo valoran sus competencias y posibilidades de acción en comparación y en relación con sus padres.

El planteamiento participativo del estudio se justifica detalladamente con que los niños tienen el derecho de ser escuchados en todos los temas que les afectan, y que ellos son capaces de expresar sus sentimientos, puntos de vista y expectativas, en cuanto se les posibilite un contexto, que respete sus posibilidades específicas de expresión, sus intereses y formas de comunicarse. Las opiniones de los niños se consideran un indicador importante, sobre todo para los resultados psico-sociales del trabajo. "Los niños y niñas no son pasivamente afectados por su trabajo - muy jóvenes y muy inocentes para entender lo que sucede. Son contribuyentes activos a su mundo social, tratando de dar sentido a sus circunstancias presentes, a las limitaciones y oportunidades que están disponibles para ellos y ellas. Buscar las perspectivas de los niños y las niñas sobre sus vidas presentes constituye un primer paso hacia su participación en el moldeamiento de sus vidas futuras" (Woodhead 1998, p. 17).

Una característica esencial del estudio es que en la elección de los niños incluidos en la investigación y en la configuración de los procesos de investigación, se recurre a las experiencias de adultos, que localmente tienen que ver con los niños ("trabajadores de campo locales"), y que toman en consideración particularidades locales. En la elección, no sólo se determinó el margen de edad (10-14 años) y el mismo número de niños y de niñas, sino que en cada país fueron tomados en consideración diferentes áreas de trabajo, más extendidas y varios tipos de niños (incluidas zonas campesinas). Además, se prestó atención a que, sobre todo los niños que no estaban atendidos en proyectos pedagógicos, y que, por lo tanto, tienen menos oportunidades y menos experiencia, se expresaran e hicieran valer sus puntos de vista.

En el estudio participaron en Guatemala 36, en Nicaragua 45, y en El Salvador 36 niños y niñas. Trabajaban en talleres de producción de

pirotecnia, minas de plomo, en plantaciones agrícolas de exportación, en negocios familiares, en mercados, en supermercados y como vendedores ambulantes en la calle.

En la investigación, se renuncia explícitamente a entrevistas individuales o a consultas por escrito, ya que esto no se hubiera adecuado a los múltiples métodos utilizados para las experiencias de vida y posibilidades de expresión de los niños trabajadores. En vez de esto, se desarrolló "un enfoque grupal participativo", en cuyo centro se encuentra el llamado protocolo de las perspectivas de los niños y niñas, una especie de hilo conductor, que estructura la discusión grupal y los apuntes de los que dirigen el grupo (ambos adultos) según las áreas temáticas. Los grupos se organizaron según los temas de trabajo.

Los niños fueron animados a describir su vida cotidiana, a presentar detalles y circunstancias de su trabajo, pero la atención se centró sobre todo en "la red social de los niños", en "las buenas y las malas cosas" acerca de su trabajo y la escuela, así como en sus respectivas preferencias en situaciones, en las cuales la asistencia a la escuela y el trabajo entran en conflicto. Además, se pidió a los niños que presentaran clasificaciones de sus actividades preferidas, que las aclararan, y explicaran en qué medida las consideran adecuadas para su edad. Por último, se les impulsó a relatar cómo se comportan en sus situaciones cotidianas de conflicto, en las que tienen que tomar decisiones y qué posibles soluciones se imaginan. En todas estas preguntas, los niños fueron animados "a representar sus sentimientos y creencias en las formas que les son más significativas a ellos y ellas, incluyendo dibujos, mapas, juegos de roles así como discusiones grupales" (Woodhead 1998, p. 21). Con un niño de cada grupo de discusión se compuso una historia de vida, que sirvió para ampliar los detalles en las discusiones grupales.

El estudio llega a la conclusión de que los niños tienen sus propios pensamientos sobre su trabajo, y de que la mayoría son conscientes de las limitaciones que surgen de sus condiciones de vida: la pobreza, las tradiciones familiares, las expectativas, el desequilibrio en las relaciones de poder entre niños y adultos, el significado de su edad, sexo y posición en la familia, el significado que se le atribuye a la escuela, las dificultades para ir a ella y sacarle provecho. Aunque a muchos niños no les gusta el trabajo y la manera en que son tratados, saben que pueden hacer más dignas las condiciones de vida de su familia, que su trabajo es necesario, y para muchos es también una fuente de orgullo. Los niños trabajadores son capaces de valorar su trabajo, también con vistas al futuro, y de reconocer las ventajas y desventajas que el trabajo aporta para ellos. "En muchos casos los niños y niñas son también capaces de hacer juicios complejos acerca de la convivencia de trabajar a diferentes edades, para las niñas y para los niños y explican las razones" (op.cit., p. 37).

Como en otras investigaciones, en las que los niños tuvieron la oportunidad de expresarse de manera imparcial y sin cortapisas sobre las condiciones de su vida y de trabajo (véase Lucchini 1998, Domic Ruiz 1999, Liebel 2000), se desprende del citado estudio que los niños valoran su trabajo de manera diferenciada. Ellos critican ampliamente comportamientos en el trabajo y condiciones que ponen en peligro su salud e incluso su vida o que hieren su dignidad como personas. Pero al mismo tiempo nombran también numerosas ventajas, que su trabajo les aporta, aunque muchos niños no se fijan en la ganancia o el provecho que su sueldo tiene para su familia o para poder ir a la escuela, sino que también se sienten orgullosos de su trabajo y valoran "la amistad y solidaridad de trabajar junto a otros. (...) También hicieron referencia a las habilidades que aprenden, la forma en que el trabajo les prepara para el futuro" (op.cit., p. 60).

Al contrario de lo que comúnmente se piensa, desde el punto de vista de los niños, ir a la escuela no constituye ninguna alternativa que sería capaz de solucionar sus problemas sin más ni más **(49)**. "Ni condenan su trabajo e idealizan su enseñanza en términos dramáticos, de mucho de la retórica acerca del trabajo infantil" (op.cit., p. 74). La gran mayoría de los niños prefieren vincular trabajo y asistencia a la escuela y desean mejores condiciones tanto en la escuela como en el trabajo para hacer posibles ambas cosas.

Según la opinión de los niños sobre las ventajas y desventajas de la escuela y del trabajo, las relaciones con los padres, profesores, jefes y compañeros de trabajo tienen un papel muy importante. Los niños reconocen por completo las expectativas de los adultos con respecto a ellos: que se comporten con ellos con respeto y obediencia y que se los trate con respeto. Pero "al mismo tiempo, son altamente sensitivos acerca de la humillación, injusticia o trato abusivo percibidos (...). Estos sentimientos son más fuertemente expresados en situaciones (tales como trabajo doméstico por las niñas) donde los jóvenes sienten que sus vidas están controladas por un empleador. Estas experiencias contribuyen a un sentido de vergüenza y desvalorización, así como sentimientos acerca de ser estigmatizado por su pobreza y la necesidad de su trabajo" (Woodhead 1998, p. 105). De los adultos, los niños esperan que muestren reconocimiento y elogio a sus actividades y a su rendimiento. También los niños otorgan gran valor a las amistades que surgen entre ellos, así como a la camaradería y a la ayuda mutua en las actividades comunes, ya sea en la escuela o en el trabajo.

49. Otras investigaciones en América Latina llegan a similares resultados y valoraciones, véase Salazar / Alarcón 1997

Sólo pocos niños ven la prohibición legal del trabajo para los niños menores de 15 como una ayuda. La gran mayoría de los niños reaccionan "con una mezcla de desafío e incredulidad" (op.cit., p. 88) a la idea, que en muchos países del norte es una norma legal oficial, y que, según los deseos del UNICEF, la OIT y muchos Gobiernos de países del Sur, debería de imponerse. La preocupación primordial de los NATs es lo que pasaría con ellos y con sus familias si no contaran con sus ingresos. Para un número considerable de niños la única solución para el caso de que se haga realidad esta prohibición sería burlar la ley o ir al "clandestino", lo que haría "más difícil regular la explotación del trabajo / infantil y proveer la ayuda que estos jóvenes buscan" (ibid.).

El estudio aclara y presenta como "una lección bastante clara" (op.cit., p. 61), que los niños trabajadores como "personas informadas" no pueden juzgar su trabajo de la misma manera que los adultos considerados "forasteros". Esto vale también, y no por último, en el caso de los adultos, que durante años se han ocupado del fenómeno de los niños trabajadores y que han adquirido la fama de expertos. Con ello, el estudio subraya no sólo la necesidad de prestar más atención a la "perspectiva de los niños y niñas" en otras investigaciones, sino que exige cuestionar algunos dogmas, que hasta hoy han marcado gran parte de las investigaciones sociales sobre el trabajo infantil.

Es un dogma pensar que ha servido a los niños, organizar las investigaciones alrededor de un concepto más preciso de las "peores formas", de las "más explotadoras", etc. del trabajo infantil, para así poder luchar mejor contra ellas. Es un dogma, también, pensar que los "efectos" del trabajo de los niños se pueden deducir simplemente de un registro cada vez más preciso de las formas del trabajo de los niños. Ambos dogmas desfiguran el panorama, no sólo desde puntos de vista divergentes y desde los sentimientos de los niños directamente afectados, sino que pasan por alto el factor decisivo de que los niños - quieran o no - juegan un papel importante en su propio desarrollo. "Hasta dónde un peligro realmente daña el desarrollo de los niños y niñas, depende de la vulnerabilidad de los niños y niñas, la importancia del trabajo en el contexto más amplio de sus vidas, así como el valor anexado a su trabajo por aquellos de quienes dependen para apoyo y auto-estima" (op.cit., p. 107; véase también Boyden / Ling / Myers 1998).

Valoración comparativa de ambos estudios

Ambos estudios pretenden presentar el trabajo infantil desde la perspectiva de los niños trabajadores y se valen de métodos de investigación participativos para conocer la opinión y los puntos de vista de éstos. Las declaraciones de los niños y niñas recogidas en ambos

estudios ponen en claro que los niños trabajadores no interpretan ni juzgan su trabajo de la misma manera que los adultos. No obstante ambos estudios llegan a diferentes y hasta opuestas conclusiones. La causa está en una actitud y posición diferentes respecto a las capacidades de expresión de los niños y niñas.

En el estudio de Pineda / Guerra, las declaraciones de los niños y niñas no son tomadas en serio, sino que se hace eco de ellas como una especie de material para interpretar. Esto se contradice con las elevadas aspiraciones teóricas para entender a los niños como constructores activos de su realidad. Las opiniones de los niños, son utilizadas sólo para legitimar opiniones fijas, sea sobre las perjudiciales consecuencias de base del trabajo infantil, sea sobre la incapacidad de las niñas y los niños trabajadores de valorar adecuadamente su situación y poder manejarla.

En el estudio de Woodhead, en cambio, las expresiones de los niños y niñas se toman al pie de la letra, y como justificación se entiende que los niños tienen profundas capacidades para manejar y actuar de acuerdo a su situación. Además, las opiniones de los niños y niñas son tomadas como razón para cuestionar dogmas muy usuales en las investigaciones sobre trabajo infantil y para fomentar un enfoque más fuerte hacia la perspectiva de los niños. También, el estudio llama la atención sobre el hecho de que también en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, se puede reivindicar la comprensión de conceptos como "desarrollo", "salud" y "educación" de la misma forma en todas sociedades y culturas, sin tomar en cuenta las particularidades propias de cada una de ellas.

Sin embargo, en el caso del estudio de Woodhead se podría preguntar si su punto de vista no es demasiado limitado. En futuras investigaciones sobre trabajo infantil "bajo la perspectiva de los niños y niñas", se tratará de ver a éstos en un sentido amplio como "sujetos sociales", que no solamente influyen en "los resultados" del trabajo infantil y en su propio "desarrollo", sino que pueden tener un papel importante en su sociedad, y preguntarse qué significado y aportación tiene su experiencia laboral.

CAPÍTULO 4

Infancia y trabajo en culturas no occidentales. El rendimiento de la investigación etnológica y antropológica

Según el patrón occidental de infancia, que ha surgido en las sociedades industrializadas de Europa desde el siglo XVII, se considera que es un progreso cuando los niños no trabajan. Infancia y trabajo son vistos como dos elementos opuestos que se excluyen el uno al otro. En el mejor de los casos, se tolera el trabajo de niños y niñas como parte de algún programa pedagógico, en el cual se desarrolla dentro de determinadas instituciones destinadas a los niños y no sirve más que para fines de aprendizaje o para inculcar a los niños determinados patrones de comportamiento casi siempre rígidos. A este tipo de trabajo, no se le atribuye ninguna importancia para la reproducción de la vida humana, hecho por el cual se trata más bien de una simulación de trabajo.

De hecho, hoy en día, el patrón occidental de infancia está muy diseminado por todo el mundo y - aunque de manera implícita - constituye la base de la política de organizaciones internacionales como el UNICEF o la OIT, que apuntan a la erradicación total del trabajo infantil. A pesar de ello, no logró imponerse a nivel mundial. En muchas sociedades, que desde el punto de vista occidental, son consideradas "subdesarrolladas", y en ellas, sobre todo en las clases desposeídas y marginadas, todavía predominan ideas de infancia y formas de vida totalmente diferentes **(50)**. Y en éstas, el trabajo ocupa un lugar prominente.

50. La mayoría de los ejemplos, que citaré en el presente capítulo, provienen de África, América y de las islas del Pacífico Sur. La mayor parte de los estudios etnológicos y antropológicos, a las que hago referencia, se han originado en estas regiones.

El trabajo de niños y niñas pone en evidencia que, en estas sociedades, la fase de vida, que denominamos infancia, no se entiende como una mera etapa de preparación "inmadura" para la vida adulta, sino que se le asignan importantes tareas para la reproducción y el desarrollo de la sociedad. En realidad, la gran variedad de formas de trabajo de niños y niñas da cuenta de que el concepto de "trabajo infantil", sostenido por las sociedades occidentales y los organismos internacionales, es muy limitado. Nos demuestra que se puede interpretar el trabajo de niños no sólo como "explotación" y "despojo de la infancia", sino que éste puede adquirir un significado positivo para el reconocimiento social, la independencia, los "derechos", la participación y el desarrollo de la personalidad de los niños. Al presentar las diferentes formas y los significados del trabajo infantil en estas sociedades así como sus relaciones estructurales e históricas, también hago un llamado para que se deje de lado "la subestimación de la capacidad del niño para entender interrelaciones sociales y para responder a ellas" (Renner 1997, pp. 180-181) , **(51)** muy común en las sociedades occidentales "modernas".

En el presente capítulo, me referiré primero a las diferentes formas en las que se regulan las relaciones generacionales, y preguntaré qué relevancia tienen las actividades económicas de niños y niñas para éstas. Luego, analizaré más a fondo las tareas específicas asignadas a los niños y los procesos de aprendizaje, que genera el trabajo, haciendo referencia, de igual manera, a los conflictos, que surgen con la introducción de la escuela según el patrón europeo. En el siguiente paso, expondré cómo llegaron a surgir grupos autónomos de niñas y niños trabajadores para, finalmente, preguntar cuáles son las diferentes maneras en las que se transfieren propiedad y derechos propios a éstos.

Para no causar la impresión de que en todas las sociedades no occidentales, la transferencia de tareas ocurre de manera prácticamente natural y paralela al reconocimiento social y a la igualdad de derechos de los niños, también revisé las fuentes etnológicas y autobiográficas a las que tengo acceso para el presente trabajo en busca de afirmaciones contrarias. Los indicios que encontré sobre la esclavización de niñas y niños en algunas sociedades africanas precoloniales - en caso de ser ciertos - nos muestran cuán grandes fueron y todavía son las diferencias aún entre las sociedades y culturas no occidentales. Para la época presente y para el desarrollo futuro de la relación entre infancia y trabajo, sin embargo, aquellos procesos, que acompañaron a la colonización, la introducción de los métodos de producción capitalistas así como la implementación del

51. Renner hace referencia a Mary Ellen Goodman y su estudio The Culture of Childhood (1970), en el que, con ayuda de material intercultural, trata de desenmascarar algunas conclusiones erróneas de la pedagogía y educación estadounidenses.

sistema escolar "occidental", y que todavía son virulentos, son más importantes. Y es que esos procesos traen consigo numerosos conflictos y contradicciones, y hacen casi imposible prever con claridad la relación que en el futuro existirá entre infancia y trabajo en las sociedades y culturas de referencia. Con todo, considero que las estimaciones en el presente capítulo, por lo menos, pueden contribuir a animar un poco la imaginación sobre lo que era posible en el pasado y que - tal vez - puede ser posible en el futuro también. Para facilitar la evaluación de las fuentes a las que me refiero, al final del capítulo, expondré algunas reflexiones sobre problemas de la investigación etnológica sobre niños y con ellos.

Relaciones generacionales y responsabilidades económicas

Todas las sociedades humanas dividen el proceso de envejecimiento en diferentes fases, a las que - generalmente - se les asigna determinadas denominaciones. Ahora bien, lo que en el occidente solemos resumir bajo el nombre de infancia, por lo general, en otras culturas y sociedades no se concibe como bloque homogéneo, sino que, para éstas, la infancia, "se divide en fases caracterizadas, cada una de ellas, por diferentes capacidades y sensibilidades, en las que, muchas veces, rigen determinados códigos de comportamiento y de vestimenta, derechos y responsabilidades" (Boyden / Ling / Myers 1998, p. 33). Las etapas fijadas o supuestas ("rites of passage") expresan cambios mayores en el estatus social.

La exactitud cronológica, con la que en el mundo occidental se acostumbra determinar la edad, es ajena a los rites of passage de muchas otras sociedades. A menudo, las personas no conocen su fecha de nacimiento o ésta no es considerada importante. Las madres de la tribu de los *hausa,* en Nigeria, por ejemplo, observan con mucha atención la edad de vida de sus hijos durante los primeros meses después del parto, porque en esta etapa deben cumplir ciertos ritos y reglas, que son importantes para su sobrevivencia; más tarde, sin embargo, la edad tiene mucho menos importancia (véase Schildkrout 1978).

En general, se puede decir que existen algunos puntos en común entre las culturas en lo que se refiere a los cambios más importantes en el transcurso de las edades. Normalmente, se supone que durante el segundo año de vida - y después nuevamente alrededor del 6to o 7mo año y con la llegada de la pubertad - se producen cambios y progresos significativos en el área de la fortaleza y movilidad física y de la competencia social. También existe acuerdo común de que el primer año de vida de un niño es el período más vulnerable.

En algunos casos, no se reconoce al niño como ser humano completo hasta que, con el cumplimiento de su primer año de vida, su sobrevivencia se considera más o menos asegurada. "En muchas sociedades tradicionales,

un niño tiene que haber sobrevivido un cierto tiempo antes de que se lo reconozca como 'vivo'. A raíz del alto índice de mortalidad infantil, se atrasa de manera consciente todo ritual de asignación de nombre u otros que marcan la llegada de una nueva vida" (Galway / Wolf / Sturgis 1987 citados por Boyden / Ling / Myers 1998, p. 33).

Otra concordancia entre las culturas está en que la primera infancia es vista como una etapa de la no-razón (véase Rogoff y otros 1975). Para los *gonjas* en el norte de Ghana, por ejemplo, la "falta de entendimiento de sentido" es la característica más importante de los niños pequeños. Los gonjas suponen que la capacidad de "entender sentido" llega aproximadamente a los seis o siete años (véase Godoy 1970).). Los *baining* en Papua Nueva Guinea dicen sobre el bebé: "Sus ojos no son claros." Esto significa que el niño todavía no comprende, o se encuentra en la oscuridad, lo que es lo mismo (cf. Fajans 1997, p. 86).

No obstante, en muchas culturas, si bien existe esta suposición de la no-razón en los infantes, no se considera que las competencias de los niños son dadas sólo por la naturaleza. En Bangladesh, por ejemplo, estas competencias están relacionadas con responsabilidad económica. "La palabra *shishu* no se refiere exclusivamente a la edad o el desarrollo físico del niño. Representa un estado determinado por las circunstancias de vida. (...) Un niño 'que sabe demasiado', que se cuida solo, de ninguna manera se considera más *shishu*. Por otro lado, un niño al que se cuida y se protege y al que se lo mantiene lejos de cualquier responsabilidad, sigue siendo *shishu* hasta aproximadamente sus 12 años. Pero bajo ningún modo se usa la palabra *shishu* para adolescentes en la pubertad" (Aziz / Maloney 1985, p. 16, citados por Blanchet 1996, p. 14).

Ahora bien, mientras que para la infancia temprana registramos un grado bastante alto de concordancia intercultural, para la infancia media y la adolescencia, las diferencias superan los elementos en común, manifestándose estas divergencias sobre todo en el área de las responsabilidades económicas.

En Mola (Zimbabwe), tanto niños como niñas participan en las labores agrícolas a partir de los diez años de edad. Pero no sólo trabajan, sino que además poseen y disponen de tierras y animales domésticos - generalmente gallinas, a veces también cabras - que les son asignados. De un niño varón de diez años se espera que construya su propia casa; una niña de la misma edad debe ser capaz - en caso de ausencia o enfermedad de una mujer mayor - de ayudar sustancialmente en las labores de casa (por ejemplo, recolectar plantas silvestres para condimentar la comida, machacarlas o molerlas y cocinar) (véase Reynolds 1985, 1991).

Fuera de las sociedades modernas del Norte, se considera que el trabajo tiene gran importancia para el desarrollo personal en la fase de los 6 hasta los 12 años de vida. "Muchas veces, la incorporación al trabajo es la característica más importante para el inicio de la infancia media y la estrategia más significativa para la socialización del niño en este período. Los niños mayores de seis años no sólo son considerados física- y mentalmente capaces para el trabajo, sino que éste también los beneficia. En muchos lugares, el trabajo es fundamental para la transmisión de conocimiento y habilidades, para la integración social de los niños y para su autoestima y la autovaloración de sus capacidades y habilidades" (Boyden / Ling / Myers 1998, pp. 34 y sgte.).

Para los *gamo* en el sur de Etiopía, la posición social del niño está estrechamente ligada a las tareas económicas que asume. Los niños hasta la edad de aproximadamente cinco años son llamados *gesho noyta*, y no se les asigna ninguna tarea. Los niños entre cinco y diez años se llaman *não*; a esta edad, empiezan a ayudar a sus padres y madres en el trabajo. En la etapa siguiente denominada *wet'te não*, los niños y niñas ya asumen con plena responsabilidad tareas domésticas y agrícolas (véase Melaku 2000, pp. 32 y sgte.). Por lo general, en las culturas de Etiopía, un límite de edad entre ser niño y ser adulto "no es considerado muy importante. En la realización de sus diferentes actividades, nadie pregunta a los niños por su edad. En los países del Norte, una persona a la que se le pide identificarse, dará su nombre y su fecha de nacimiento; en Etiopía, sin embargo, en la mayoría de los casos, la persona indicará el nombre de su abuelo y de su grupo étnico" (op. cit., p. 61).

Generalmente, la realización de tareas productivas concretas se adecua a las capacidades y habilidades específicas según la edad y el sexo de los niños, lo que - en conclusión invertida - contribuye a generar y consolidar capacidades y habilidades consideradas específicas para cada edad y sexo. Al principio, el trabajo suele limitarse a tareas livianas en el hogar, recados o a la recolección de forraje y leña. A los niños menores, normalmente, se les permite combinar el trabajo con el juego. A esta edad, por lo general, las expectativas de los adultos en cuanto a la productividad de los niños son bajas y se aseguran de no exigirles demasiado.

En la infancia media, es decir a partir de aproximadamente los siete años, se les atribuyen tareas mucho más complejas y exigentes. En las plantaciones de espárragos en la costa norteña de Perú, por ejemplo, la tarea de los niños menores de siete años se limita a arrancar la mala hierba. Entre los siete y diez años, sin embargo, se los involucra más, especialmente en la eliminación de la mala hierba, la cosecha y en abonar la tierra. A los niños pequeños, se les permite cometer errores. En cambio, a partir de la edad de aproximadamente siete años, los castigos al no cumplir con las

tareas, que se les ha destinado, son más frecuentes. Desde más o menos los once años, los niños realizan las mismas tareas que los adultos (véase Mendoza 1993).

La cultura inca distinguía entre diez y doce categorías de edad desde el nacimiento hasta la muerte. Las primeras cinco categorías comprendían a los niños. La primera se refería a los recién nacidos, la segunda abarcaba de uno a cinco años de edad, que no sólo eran vistos como juguetones sino - en algunos casos - considerados capaces de supervisar a niños menores. El grupo de los de cinco a nueve años era capaz de ayudar a los padres, por ejemplo en la cosecha de frutas. A los niños de nueve a doce años, se les confiaba la tarea de ahuyentar a los pájaros de los maizales, de cazarlos y coleccionar sus plumas; a veces también cuidaban el ganado. Y los niños jóvenes de doce a dieciocho años, finalmente, cuidaban las llamas y otros animales o trabajaban como aprendices de artesanos (véase Rostowrowski 1988; Schibotto 1990, p. 36). Sin embargo, las tareas y las diferentes etapas en la vida de cada individuo así como el derecho de dirigir trabajos no sólo se deducían de la edad, sino que se orientaban en "la habilidad para cumplir con dichas responsabilidades, es decir, si se era o no apto" (Portocarrero Grados, sin fecha, p. 16). Y hasta hoy en día, en la cultura inca, la edad de vida no se determina por años y las personas no se clasifican por su edad sino de acuerdo a su condición física y su capacidad para realizar determinados trabajos. Aparte de constituir un beneficio material, la participación de los niños en las labores agrícolas o artesanales sirve para "inculcar así sentido de responsabilidad y de trabajo, y que más adelante se aprendía a realizar tareas más complejas" (op. cit., p. 21).

Hoy en día, en la región andina, hay diferentes versiones de cómo dividir las diferentes edades de vida. En una publicación reciente, Magdalena Machaca Mendieta se refiere a María Núñez, una mujer de 28 años, que vive en un pueblo en la provincia peruana de Ayacucho y que - como muchas personas de esa región - tiene raíces de cultura andina. Ella piensa que cada fase de vida es una especie de flor y que cada una de ellas florece en su propio modo muy particular. *"Las llulla wawas*, los lactantes; los *tiyaqña*, los bebés que ya saben comer, entre los seis y ocho meses; los *tawanpaq*, los bebés que gatean, entre ocho y nueve meses; después los *puriq* y *sacaña*, hasta más o menos un año y medio de edad, y los *iqu*, hasta dos años y medio, que ya ayudan alcanzando leña a otra persona, pastoreando ovejas y cuidando la casa. A partir de la edad de aproximadamente once años, se usan denominaciones diferentes para niños varones y mujeres. Los *maptacha* y las *pasñacha* ya trabajan de manera independiente, y desde los aproximadamente doce años, los *llawimaqta* y las *llawirimuq* realizan las mismas tareas que los *maqta* y las *cepas* (de 16 en adelante) y los *machu maqta* y las *tayasqa* como - según Doña María - se

llama a las y los mayores de veinte años" (Machaca Mendieta 2000, p. 11 y sgte.). De esta manera, niñas y niños siembran, pastorean el ganado, preparan o ayudan a preparar comida y medicamentos, cuidan a enfermos y asumen muchas otras tareas más. Es así como, desde muy temprana edad, van adquiriendo muchos conocimientos sobre su entorno. "Conocen al detalle los animales, que cuidan. Conocen las características particulares de sus chacras, saben del clima, del rol de las autoridades comunales y de los problemas de la comunidad" (op. cit., p. 12).

Para determinar la edad de los niños, los *baining* en Papua Nueva Guinea se orientan en la manera en que se mueven. Un bebé recién nacido se mueve en los brazos de los adultos o cargado en una tela en el pecho de la persona adulta. Así, cuando se pregunta por la edad de un bebé recién nacido, la respuesta es *tal ka* (ki) (lo / la cargan). Cuando el niño tiene 5 o 6 meses, los adultos comienzan a llevarlo en los hombros. Los niños de esta edad son llamados *ka (ki) kalak* (él / ella está en los hombros). Los niños un poco mayores son los *ka (ki) tit* (él / ella camina). Y a los niños ya más independientes (por ejemplo niños y niñas de 7 a 9 años), se los identifica con la palabra *ka (ki) tit mas* (él / ella camina plenamente), lo que significa que son capaces de ir a buscar agua o leña, de coleccionar frutas o hierbas o de caminar por el monte, etc. (véase Fajans 1997, pp. 86-87).

En las sociedades no-occidentales que acabo de citar, las tareas a cumplir, las diferentes etapas de la vida de cada individuo así como el derecho de dirigir tareas no dependen - como en las sociedades occidentales - de los años de vida, sino que se orientan en la capacidad de poder cumplir estas responsabilidades, es decir en la aptitud para ellas. La edad de vida no se mide en años y las personas no se clasifican por su edad sino por su estado físico y sus habilidades o su capacidad para efectuar determinados trabajos. La participación de los niños en trabajos agrícolas o artesanales no sólo trae consigo un beneficio material sino que también sirve para desarrollar en ellos, a temprana edad, un sentido de responsabilidad en el trabajo con la finalidad de que, más adelante, aprendan mejor a realizar tareas más complejas.

Tareas y reconocimiento del trabajo

En los *iatmul* de Papua Nueva Guinea, los niños participan desde muy temprana edad en los trabajos de los adultos y niños mayores, iniciándose en estas actividades de manera lúdica. "Ellos sólo efectúan las fases más sencillas de los trabajos hasta que las dominan solos. Durante un lapso relativamente largo, el repertorio de los trabajos va aumentando sucesivamente. No se ejerce ninguna presión sobre ellos, porque no se espera de ellos que hasta un determinado momento dominen determinados trabajos. En principio, los contenidos de los trabajos no cambian, es decir

que los niños hacen los mismos trabajos que los adultos. Sólo las pequeñas ayudas y los recados son actividades típicas para los niños, para los más pequeños incluso son las más importantes. El análisis revela, además, que niñas y niños de cuatro o cinco años ya son capaces de efectuar trabajos, que son importantes para la comunidad. Una niña de doce a catorce años ya domina todo el repertorio de los trabajos, que se atribuyen a las mujeres. En este contexto, es muy interesante la comparación con los varones, que no pueden realizar todos los trabajos masculinos hasta que tengan 18 años" (Weiss 1993, p. 116 y sgtes.).

Los adultos de los *iatmul* trabajan, como promedio, 40 horas semanales. La carga horaria para los niños, sin embargo, es mucho menor. Una niña de doce años, trabaja un promedio de tres horas, una de 17 años cuatro horas y media. Aproximadamente la mitad de estas horas de trabajo es para ellas mismas, la otra mitad va en beneficio de familiares y otras personas. Florence Weiss no atribuye el tiempo de trabajo relativamente bajo de los niños a la generosidad de los adultos, que piensan que la infancia no debe estar cargada de trabajo, sino al reconocimiento de la independencia de los niños y al hecho de que la sociedad no necesita aprovechar al 100% sus capacidades y su fuerza de trabajo. Sus actividades económicas autónomas permiten a los niños "establecer, de manera independiente, relaciones con diferentes personas relaciones que se basan en el principio de la reciprocidad. Aún las ayudas y los regalos más pequeños son muy importantes para el mantenimiento y la consolidación de esta red de relaciones. Cuando una niña de seis años, de vez en cuando, regala parte de las frutas, que ha recolectado, a su tía, ésta no sólo se alegrará por el regalo sino que apoyará a la niña en cualquier cosa en la que necesite ayuda" (op. cit., p. 119). La capacidad y disposición de los niños al trabajo "aumenta su reconocimiento y también su independencia" (ibid.).

También en los *tonga*, que viven en el sudoeste de la región pacífica, el trabajo tanto de niños como de adultos es altamente valorado. "El significado cultural del trabajo está ligado a relaciones positivas y emocionales, y el intercambio de los productos debe entenderse como expresión de una relación. El trabajo, tanto en la infancia como en la adolescencia y en la edad adulta, tiene un sentido personal, emocional y cultural. Generalmente, se trabaja en grupos o en familia, y el trabajo tiene matices altamente libidinosos" (Meiser 1997, p. 219). Desde siempre, los *tonga* han otorgado al trabajo de niñas y niños un valor cultural y bastante aprecio. En épocas pasadas, la primera colchoneta fabricada por una niña y las primeras frutas cosechadas por un niño fueron presentadas al cacique en medio de una gran fiesta (véase Bott 1958; Kavapalu 1992, p. 96). Hoy en día, los primeros productos de niñas y niños son entregados a los nobles de la región o a un miembro de alto rango de la familia (véase Meiser 1997, p. 213).

Los *fulbe*, que viven sobre todo en Malí y Benín y se dedican a la ganadería, suelen encargar a niños y niñas el manejo de una manada de ganado cuando éstos tienen aproximadamente diez u once años. En el caso de los niños varones, puede suceder que van pastoreando el ganado de su padre por el monte solos y durante todo el año, sin interrupción. Sin embargo, lo normal es que realicen el pastoreo en compañía de hermanos y hermanas, que se turnen regularmente. Si bien cada persona siente a su manera las fatigas de la vida de pastores, todos los jóvenes fulbe coinciden en alabar la existencia penosa y muchas veces muy solitaria en el monte. El ser pastores les hace sentir que "pueden actuar de manera totalmente autónoma, vivir la vida independientemente de cualquier instancia social" (Boesen 1996, p. 197) y que pueden expresar "libremente su gran autoestima. El muchas veces virtuoso silbar y los rebosantes gritos de alegría de los jóvenes fulbe sólo se escuchan en el monte. Y para los pastores, estos momentos de gran confianza en sí mismos están ligados a su relación con el ganado" (ibid.).

Desde muy niños, van conociendo la manada como un conjunto muy interesante, que en muchos aspectos se asemeja al ser humano. "Todos los miembros tienen su nombre, cada uno tiene sus propias características y además su propia estrella, que lo guía y determina su destino individual. Los animales también expresan necesidades y preferencias, que son similares a las de los humanos. Según los *fulbe*, cada vaca o buey tiene, por ejemplo, su amigo o amiga preferida en la manada y siempre trata de estar cerca de éste o ésta. Además, el ganado también pertenece a distintas líneas de linaje, que los *fulbe*, a veces, conocen hasta muchas generaciones atrás. Por lo tanto, sus animales, por ejemplo las crías de una vaca de la familia de la madre, son testigos directos de su propio origen" (op. cit., pp. 197-198). Cuando los jóvenes pastores regresan a casa por la noche, o cuando alguien se encuentra con ellos en el pastoreo, son merecedores del saludo "tú y los prados" *(an e durande)* - un reconocimiento casi obligatorio de su actividad. Y este reconocimiento no es usual en otros trabajos, sólo tal vez en el caso de una mujer que transporta agua y a la que se honra con el saludo"tú y el río" *(an e gooru)* (véase op.cit., p. 199). La estricta división de trabajo entre jóvenes y mayores no debe interpretarse como explotación y opresión de los jóvenes por parte de sus mayores sino "como una relación especial con el ganado, que se concede a los jóvenes, es decir como forma de experimentar independencia y libertad individuales" (op. cit., p. 206).

En el pueblo nómada de los *kel adagh*, que viven sobre todo en el norte de la República de Malí, en la frontera con Argelia, se dice: "Los niños tienen doce trabajos." No hay que tomar esta afirmación al pie de la letra, sino que expresa que los niños asumen una gran cantidad de tareas. "Aparte de cuidar las crías de los animales, van a buscar leña, ayudan a

los mayores en la preparación de las comidas, llevan a los burros a la fuente, trabajan en la fuente y ordeñan. A niñas y niños inteligentes se les confía las manadas del ganado menor por algunos días y semanas. Si bien es cierto que los niños tienen menos fuerza física y resistencia que los adultos (...), el manejo de las manadas y las labores de casa no serían posibles sin su ayuda. Sin embargo, las variadas tareas de los niños de ninguna manera significan que se los ve como pequeños adultos; más bien, existe una clara diferenciación entre los trabajos de niños y de adultos" (Klute 1996, p. 216).

La primera tarea de los niños es cuidar de las manadas de crías, con las que a menudo se los compara. Los niños son considerados especialmente aptos para el cuidado de las crías porque son más ágiles que los adultos. "Igual que las crías, los niños se quedan cerca de los campamentos, donde trabajan bajo la supervisión e instrucción de los adultos. El pastoreo está exactamente reglamentado, y en caso de problemas, los adultos pueden ayudar. En esta fase, las tareas para niñas mujeres y niños varones son prácticamente las mismas" (op. cit., p. 217). Recién con la llegada de la pubertad, empiezan a cobrar vigencia las reglas de la división de trabajos según el género. Mientras que las niñas empiezan a orientarse a mujeres adultas y asumen, más que todo, sus tareas, el trabajo del pastoreo queda ahora en manos de los niños. "Sin embargo, esta transición se realiza paulatinamente y varía de niño a niño. Si bien sus inicios coinciden con la llegada de la pubertad, la transición no está marcada por ningún evento en particular. No es la madurez física y ni mucho menos la edad, lo que define cuándo ha llegado el momento en que una niña es capaz de asumir las difíciles tareas de una mujer adulta o el momento en que un niño sea considerado un completo pastor; es el hecho de haber adquirido uso de razón" (ibid.).

También en otros pueblos de África podemos observar un gran sentido de imaginación en el tratamiento de los niños y su incorporación al mundo laboral. Los niños no sólo son apreciados "por la gran variedad de sus talentos y las posibilidades que de ellos emergen" (Cooper 1998, p. 222) sino que con y por parte de ellos, se practican formas de trabajo que no sólo toman en cuenta sus características y necesidades particulares, sino que los benefician dentro de éstas (véase Eckert 1999).

Sobre un pueblo en Borneo, se tiene informes de los años 1960 y 70 de que a los niños de cinco o seis años, si bien todavía no son considerados verdaderamente confiables y razonables, ya se les confería ciertas tareas en el hogar y en el cuidado de niños menores. Tanto de niñas como de niños se esperaba que cuidaran de hermanos menores, mecieran la hamaca y se aseguraran de que el bebé no cayera al río. A la edad de nueve años, los niños ya habían adquirido conocimientos básicos fundamentales para

la sobrevivencia social y psíquica y - de manera general - eran capaces de cuidarse solos." Los varones buscaban leña juntos con sus madres, las niñas más bien aprendían a cocinar, a pesar de que las actividades básicas no se repartían de manera específica entre niñas y niños; a los nueve años, tanto niños como niñas sabían cocinar arroz y preparar una añadidura sencilla" (Köpping 1993, p. 269).

Rigoberta Menchú, Premio Nobel de la Paz, nació en un pueblo maya de Guatemala. En su autobiografía, relata cómo, a sus cinco años de edad, ya tenía que ayudar en el trabajo, en las plantaciones en la costa, donde sus padres trabajaban como jornaleros en la época de la cosecha.

"Cuidaba al hermanito para que mi madre abundara su trabajo. Mi hermanito tenía en ese tiempo tal vez unos dos años y como allá entre el indígena se prefiere que el niño tome la leche y no darle de comer porque es multiplicar la comida cuando el niño come y la madre come, mi hermanito todavía mamaba en ese tiempo, y mi mamá tenía que dedicarle tiempo a mi hermanito para que mame y todo. Y en ese tiempo me recuerdo que el trabajo de mi madre era de hacer comida para cuarenta trabajadores. (...) Entonces, a los cinco años, cuando mi madre trabajaba en eso, yo tenía que cuidar a mi hermanito, todavía no ganaba dinero. Yo veía a mi madre que muchas veces a las tres de la mañana ya tenía la comida para los trabajadores que salen temprano a trabajar y a las once de la mañana, también la tenía la comida, la comida al mediodía. A las siete de la noche estaba corriendo otra vez para dar de comer a la gente. Todos sus espacios libres tenía que también trabajar, en corte de café para ganar una ganancia extra de lo que ganaba. Entonces, ante esto, pues, yo me sentía muy inútil y cobarde de poder hacer nada para mi madre, únicamente cuidar a mi hermanito. Y así es cuando a mí me nació la conciencia, pues. Aunque a mi madre no le gustaba mucho de que yo empezara a trabajar, a ganar mi dinero, pero yo lo hacía y lo pedía más que todo para ayudar a ella. Tanto económicamente, tanto en fuerza" (Burgos 1985, pp. 54-55).

A los ocho años, Menchú ganó su primer dinero como cosechadora de café. Si bien era tratada "como ganado", "ya me sentía yo una mujer que contribuía directamente con mis padres ya que cuando recibí el primer sueldo, lo poco que recibí, se fue en contribución con el sueldo de mis padres y ya más o menos me sentía parte de la vida que sienten mis padres. Me sacrificaba mucho y me recuerdo muy bien que nunca perdía el tiempo, más que todo por amor a mis padres y para que guarden un poco de dinero ya que ellos no lo pueden guardar porque de todos modos se tienen que ajustar" (op. cit., pp. 56-57).

En su casa, desde sus siete años era responsable de hacer comida para los perros. A partir de los nueve años, ayudaba a su padre a trabajar en el campo con azadón. "Yo casi era un hombrecito. Rajaba leña con hacha,

con machete. Y en el altiplano casi no teníamos agua cerca. Para ir a acarrear agua teníamos que caminar como cuatro kilómetros. Entonces eso también multiplicaba el trabajo de nosotros. Pero estábamos contentos porque es el tiempo en que sembrábamos el poco maíz y ese maíz a veces no alcanza para comer" (op. cit., p. 65). A pesar de que la vida en las montañas era dura y muchas veces no tenían ropa abrigada para protegerse del viento y de la lluvia, Rigoberta Menchú sentía "la vida aquí más alegre" que en las plantaciones. "A los diez años, recibí la misma atención que recibe toda la gente. (...) Mis papás me llamaron y me explicaron un poco lo que es la vida de un adulto. Pero para mí no había tanta necesidad de explicación ya que es la misma que yo había visto y había vivido con mi mamá" (op. cit., pp. 70-71).

En las sociedades no-occidentales, a las que me acabo de referir, forma parte del repertorio básico de la cultura asignar a los niños - desde temprana edad - determinadas tareas, que son de vital importancia para la comunidad. A menudo, estos trabajos son físicamente pesados, pero los niños los sienten como algo positivo porque significan respeto para su persona y reconocimiento social.

Aprender trabajando

En muchas sociedades no occidentales, la temprana incorporación de los niños en los procesos de trabajo tiene que ver con la intención de transmitirles las capacidades y habilidades necesarias para defenderse en la vida. Se basa en el principio de que la mejor manera de aprender para los niños es observar, hacer experiencias propias y - en algunos casos - imitar las actividades de los adultos. Pero no se trata de simples ejercicios o simulaciones, sino que el trabajo ya genera una utilidad y un "valor" concretos, ya sea para la familia, para la comunidad o para los propios niños.

De los *kung* en el sur de África se sabe que "niñas de dos años de edad ya agarran un pequeño palo para ayudar a las mujeres a buscar cebollas y tubérculos silvestres. Los pequeños varones 'van de cacería' con un arco de juguete; más tarde se les entrega un equipo de verdad, y a la edad de aproximadamente diez años, deben ser capaces de cazar algo comible" (Paul 1997, p. 196, en referencia a Wilhelm 1953). En las sociedades que se basan en la agricultura, ya los bebés, que van cargados en la espalda de sus madres, pueden observar como se trabaja la tierra y, por este motivo, "más tarde, a través de pequeñas ayudas y prácticas en sus pequeñas chacras propias, muy rápidamente aprenden todas la técnicas y las fases de la siembra, el cuidado y la cosecha de los productos" (Paul 1997, p. 197). A más tardar, al llegar a la edad de casarse, las niñas dominan todos los fundamentos del trabajo agrícola. En aquellas sociedades, en las que el trabajo en las chacras es asunto de varones, como por ejemplo en los *gbande* en Liberia (véase

Germann 1933) o en los oasis del Sahara (véase Bellin 1963), los niños proceden en sus chacras o jardines de igual forma como sus padres. "A temprana edad, los niños hacen de guardias de las chacras, evitando, a través de gritos o con ayuda de hondas que aves, jabalís y otros animales destruyan la cosecha. Los niños más pequeños dramatizan estas escenas en sus juegos" (Paul 1997, p. 197, en referencia a Janira 1956).

En cualquier sociedad que se dedica a la ganadería, los niños - más que las niñas - asumen tareas de cuidado de animales a temprana edad. Normalmente, empiezan con los animales más pequeños. "Como los varones, a menudo, hablan del número, la fuerza, el tamaño y la belleza de su ganado, también los niños se enorgullecen de saber de los animales" (Paul 1997, p. 197). Tepilit Ole Saitoti, nacido en 1940, estudió ciencias medioambientales en Kenia y se desempeño en proyectos de protección del medio ambiente. Antes de esto, sin embargo, de niño y adolescente, pasó por todos los niveles de edad tradicionales de los massai y relata por experiencia propia los precisos conocimientos que adquieren niños y niñas cuando, desde pequeños, asumen tareas concretas y vitales.

"Los niños varones ayudan en gran medida en el cuidado de las manadas de ganado. Como un verdadero massai, un adolescente ha aprendido desde niño a no ver a las vacas como una mera riqueza material sino como la continuación de uno mismo. Está consciente de que es necesario saber todo sobre los animales. De esta manera y con certera visión, sabrá reconocer un animal enfermo tan sólo viendo su pelaje. Analizando determinados síntomas, diagnosticará el tipo de enfermedad; cuando ve una hinchazón de los ganglios linfáticos, por ejemplo, sabe que puede tratarse de la temida fiebre de la costa este. Para evitar que la enfermedad se propague, separará al animal enfermo de la manada para luego tomar medidas para curarlo. Asimismo, un joven massai se dará cuenta cuándo un animal falta, pero no contando las cabezas, sino más bien sintiendo la ausencia de un animal tal como se siente la ausencia de un amigo. Enseñándole el tesoro de su propia gran experiencia de pastor, su padre le ha inculcado la estructura de una manada: le ha explicado qué animales siempre están al final de la manada, cuáles prefieren ubicarse en los costados y cuáles suelen estar a la cabeza de todos. Ahora bien, si el pastor quiere verificar si falta un animal, debe fijarse primero en el final y en los costados de la manada ya que allí, es más fácil que uno se quede atrás o se pierda, y también los animales en estas posiciones están más expuestos a los ataques de depredadores. Un niño también aprende que es muy importante siempre estar alerta, porque si uno se duerme, puede perder toda la manada. Si un niño pone atención, también sabe decir exactamente en qué momento ha visto por última vez un determinado animal, ayudando de esta manera a los que salen en busca de la vaca perdida. (...) Un padre se asegurará de que su hijo sepa reconocer a tiempo

los principales enemigos de las vacas como son las hienas, los leopardos y - por supuesto - los leones. Debe saber leer sus huellas, reconocer sus voces y saber cómo debe acercárseles sin ser descubierto" (Ole Saitoti/ Beckwith 1981, pp. 57 y sgtes.).

En el pueblo indígena de los *rarámuri*, que vive en el suroeste del estado mexicano de Chihuahua, cuidando el ganado - función que los niños asumen desde la edad de seis años**(52)** - se les imparte una enseñanza muy particular. Aprenden, por ejemplo, qué plantas silvestres son comibles o tienen propiedades curativas. Mientras pastorean las cabras, recolectan hierbas silvestres, que convierten en escobas, o pinochas largas, de las que fabrican pequeñas canastillas. Su tarea es cuidar los animales y evitar que sean devorados por coyotes, se pierdan o que dañen las plantaciones. En caso de que esto suceda, pueden ser castigados. Generalmente, los niños pastores también poseen animales domésticos, que - en ciertas circunstancias - serán utilizados para cubrir el daño ocasionado. Los niños son remunerados por su trabajo y tienen derecho a una parte de la leche y de las crías recién nacidas (véase op.cit., pp. 256 y sgte.).

También la cultura maya entiende el trabajo de niños y niñas como una oportunidad y un proceso durante el cual éstos adquieren ciertas habilidades y capacidades. En base a sus propias experiencias durante su infancia, Lorenza Laines, originaria de un pueblo maya en Guatemala, relata el proceso de aprendizaje, que se genera con el trabajo, mediante el ejemplo de las labores agrícolas.

"El niño acompaña a su padre e inicia un proceso de observación. Posteriormente al niño se le van asignando tareas concretas como la búsqueda de leña, preparar herramientas para el laboreo de la tierra y así sucesivamente, hasta realizar alguna faena agrícola o la crianza de animales. Por otro lado, la enseñanza del trabajo a la niña es acompañar a la madre en la realización de las labores domésticas o la elaboración del tejido de su vestuario utilizando la misma modalidad, escalonada. Dependiendo de la edad de la niña, asimismo se van a dar sus herramientas para que realice cualquier trabajo. Regularmente los espacios que se utilizan para que los niños aprendan una labor son el mismo hogar, el patio, a veces se utilizan también los salones comunales o el campo donde los padres realizan la labor agrícola. Primeramente, los niños aprenden en su hogar y lo que

52. Véase también la historia autobiográfica de Pedro Martínez, nacido en 1889, relatada por Oscar Lewis. Pedro Martínez pasó su niñez en un pueblo indígena en las montañas del suroeste de México: "Tenía siete años cuando, un día, mi tío Agustín me preguntó si quería ir con él a cuidar los bueyes. (...) Me levantaba a las cinco de la madrugada, traía agua del pozo y regaba los ciruelos. Luego, tenía que llevar a pastorear los bueyes, lejos, hasta Cuicuixtlán" (Lewis 1963, pp. 51 y sgte.).

más se les va inculcando son los valores como el respeto, la honradez, la responsabilidad y, con más énfasis, el amor al trabajo, porque para los pueblos mayas es importante inculcar a los niños que el trabajo dignifica" (Laines / Fundación Rigoberta Menchú 1999, p. 2).

Varios testimonios de indígenas norteamericanos recolectados por Erich Renner y Fritz Seidenfaden (1997) ponen en evidencia cuán variada era la experiencia laboral de los niños y qué gran importancia se le otorgaba para el aprendizaje y la vida posteriores de los mismos. "Aprender a trabajar era como un juego." Así recuerda un indígena *hopi* nacido en 1890 en el suroeste de los Estados Unidos.

"Nosotros, los niños, siempre estábamos con nuestros padres, haciendo todo lo que ellos hacían. Seguíamos a nuestros padres al campo, ayudándoles a plantar y a sacar la mala hierba. Los viejos nos llevaban a pasear, y nos enseñaban en qué se usaban las plantas silvestres y cómo había que recolectarlas. Íbamos con las mujeres a buscar hierba de conejo para los trabajos de tejido, o las acompañábamos cuando cavaban arcilla para su cerámica. Y también probábamos la arcilla - igual que ellas, cuando probaban un poco para asegurarse de su calidad. Cuidábamos las chacras, ahuyentando pájaros o roedores, ayudábamos a cosechar durazno para hacerlos secar en el sol y a cosechar melones, que había que llevar hasta la mesa (la altiplanicie, ML). Cabalgábamos los burros para llevarlos a la cosecha del maíz, para traer combustible y para cuidar a las ovejas. Cuando se construía una casa, ayudábamos, por lo menos, subiendo el barro, con el que se cubría el techo. Así crecíamos nosotros, trabajando" (Taalllayesva 1964, citado por Renner / Seidenfaden 1997, vol. 2, p. 165).

Los indígenas otorgan gran importancia al trabajo de niños y niñas para que posteriormente sepan defenderse por sí solos en la vida y los apoyan en sus trabajos. Una mujer nacida en 1875, que pertenecía al pueblo de los *fox* en la región de los grandes lagos **(53)** , relata que, a los siete años, empezó a coser ropa para sus muñecas y que, a los nueve, ya ayudaba a su madre.

"Cuando, en primavera, empezó la siembra, alguien me dijo: '¿No quieres sembrar algo para tí misma?' ¡Claro que quería! Y cuando todas las mujeres estaban desyerbando las plantaciones, alguien me dijo:'Oye, ¡aquí también tienes que sacar la mala hierba!.' E incluso me dieron una pequeña hacha. Por fin, nuestro ajetreo terminó, y teníamos toda la razón para alegrarnos. (...) Cuando maduró lo que habíamos sembrado, alguien me dijo:'Pues ahora tienes que cocinar lo que has sembrado'. Y me animé a intentarlo. Cuando terminé, mis padres probaron: 'Sabe muy bien lo

53. Hoy en día, los *fox* viven dispersos en tres reservas en los Estados de Iowa, Kansas y Oklahoma.

que ella ha sembrado, y ha sabido prepararlo con mucho cuidado.' Obviamente, yo estaba muy orgullosa de lo que me habían elogiado, pero en realidad, sólo lo habían dicho para hacerme gustar de la cocina. Pero yo dije: 'Bueno, algo de verdad tendrá.' (...) En la madrugada, cuando mi madre despertaba, me decía:'Levántate y ve por agua. Y trae también algunas ramas secas para la fogata.' Si no le hacía caso, me obligaba. Siempre me trataba así. Pero más tarde, sacó una pequeña hacha, y me la regaló diciendo: 'Ahora, es tuya.' Claro que yo estaba feliz. 'Y ésta, a partir de hoy, es tu soga.' Y desde ese día, íbamos juntas a buscar leña, y yo cargaba en mi espalda todo lo que encontraba. Mi madre me lo amarraba, y me enseñaba como se formaba un hato. Y muy pronto yo salía sola a traer leña. Cuando tenía once años, miraba cómo ella tejía: 'Intenta tú también.' Estaba haciendo una pequeña bolsa y me enseñó cómo se hacía. Casi aprendí en la primera vez, pero el resultado no era más que regular. Ella me consoló: 'No importa, inténtalo otra vez.' La próxima vez, la bolsa ya salió un poco más grande y mucho mejor.'" Más adelante, la niña aprendió a hacer esteras de junco y mocasines. "Mi madre estaba muy orgullosa de lo que yo sabía hacer todo sola. 'Ves, ahora puedes defenderte tu sola, porque sabes hacer todo. Fue por eso, que no te dejaba tranquila, no fue para atormentarte. Te he acostumbrado al trabajo para que aprendas algo. Sabiendo hacer todo, nunca te faltará nada cuando yo ya no esté. Todo lo que necesites, lo sabrás hacer tu sola'" (cita en Renner / Seidenfaden 1997, pp. 46 y sgte.).

En la cultura *java* de Indonesia, los niños y las niñas "adquieren las habilidades y los conocimientos necesarios actuando conjuntamente con los adultos" (Hadar 1999, p. 60). A la edad de cinco a seis años, se espera de los niños que se den cuenta de su posición dentro de la comunidad y que controlen sus emociones y su comportamiento. Al terminar la separación de la madre, los niños java "son incorporados al círculo de los hermanos y de los otros niños de su misma edad para luego, a través de este grupo y la familia, ser introducidos paulatinamente a las actividades económicas, políticas, culturales y religiosas. (...) Muchas veces, esto ocurre a través de la observación e imitación cuando los niños participan en las más diversas actividades" (op. cit., p. 79). En el caso de las niñas, el grupo de las madres es de especial importancia. Las niñas van incorporándose en su mundo de manera "relativamente fluida" y "son aceptadas en cuanto desempeñan los primeros trabajos" (ibid.).

En los *kel adagh*, que viven en el norte de Malí, se suele incentivar a los niños a que realicen pequeñas ayudas y encargos, y se los elogia, cuando han comprendido la orden y la han efectuado de manera correcta. Los principios educativos dominantes no son el castigo y la intimidación sino el elogio y la confirmación positiva. Los adultos observan a sus hijos e hijas no sólo para ver si y en qué momento adquieren "uso de razón", sino que también les explican sus tareas, los procedimientos y las técnicas, de

manera que los niños no adquieren sus conocimientos y habilidades a través de lecciones tipo escuela sino mediante ejemplos prácticos. "Se lleva a un niño varias veces a buscar y agarrar los camellos, se le enseña cómo tiene que acercarse y cómo se debe colocar la rienda. Luego, en otra oportunidad, se lo manda solo para esperarlo en el campamento. En caso de que el niño no tenga éxito, un adulto va para ayudarle. Pero siempre se lo observa para ver si ya tiene habilidad, si encuentra la huella, si tiene mano para el manejo de los animales y si muestra 'razón animal'. En estas pruebas, no se trata tanto de enseñar algo - o incluso todo - a los niños sino de descubrir sus talentos. Si bien los *kel adagh* consideran que a los niños todavía se los puede formar - por ejemplo, deben acostumbrarse a las privaciones, al hambre y a la sed y tienen que aprender a ser resistentes - prefieren aceptar las características individuales de las personas y de los animales a tratar de cambiarlas" (Klute 1996, pp. 219 y sgte,).

Este tipo de aprendizaje se diferencia fundamentalmente de la adquisición de conocimientos, que trata de imponer la "escuela moderna". Por consiguiente, no es de sorprender que surjan conflictos. La escuela "implica equiparar conocimiento con aquello que se representa en palabras, que puede fijarse por escrito, y esto constituye una restricción problemática" (Elwert 2000, 185). No comprende y deja de lado el saber no-verbal, que los niños adquieren en su trabajo. Además, el sistema educativo oficial, que, en la mayoría de los casos, tiene una orientación centralista "no toma en cuenta el potencial del conocimiento local" (ibid.) **(54)**. Tampoco toma en consideración las formas de vida específicas, en las que los niños "en edad escolar" o incluso antes ya asumen responsabilidad dentro de sus familias, tendiendo, más bien, a discriminar y marginar a estos niños. Ilustraré esta afirmación con el ejemplo de una niña quechua en Bolivia, que, con la escolarización, tuvo que arreglárselas para atender el hogar y la escuela al mismo tiempo.

"Entonces, yo estaba cargando a la más pequeña, a la otra la llevaba de la mano, y Marina llevaba la mamadera y los pañales, y mi cuarta hermanita cargaba los cuadernos. Así, íbamos a la escuela todas. En un rincón, teníamos un cartón donde poníamos a la más pequeña, mientras las otras aprendíamos. Cuando lloraba, le dábamos la mamadera. (...) Dos años más tarde, la maestra ya no me dejaba llevar a mis hermanitas porque hacían bulla. (...) Bueno, como la maestra me había dicho así, después iba sola a la escuela. Echaba llave la casa y las pequeñas tenían que quedarse en la calle porque la casa era muy oscura, no tenía ventanas, y tenían mucho miedo cuando las dejaba encerradas. (...) Entonces, mi

54. También Sigrid Paul (1997, p. 205) señala que el "alto grado de competencia social y cultural", que los niños y adolescentes de la "antigua África" habían adquirido a través del "juego y el trabajo", "ha desmejorado en muchos aspectos a causa de la introducción de escuelas según el modelo europeo".

padre me dijo que dejara la escuela, porque ya sabía leer y leyendo no más podía aprender todas las otras cosas. Pero yo no quería y me puse fuerte y seguía yendo a la escuela. (...) Claro, siempre faltaba comida. Algunos maestros entendían esto, otros no. Y por eso, me pegaban, me pegaban mucho, porque no era buena alumna" (todas las citas según Moema Viezzer 1981).

Existen también estudios más recientes sobre la región andina, que señalan que la escuela no valora ni toma en cuenta de manera adecuada el trabajo de los niños, y que esto significa que sobre todo las niñas, se ven en conflictos, que prácticamente no tienen solución (véase Molina Barrios / Rojas Lizarazu 1995, pp. 168 y sgtes.; Machaca Mendieta 2000, p. 13). En Perú, esta problemática se ha agudizado aún más desde que en 1999, se ha implementado la "reforma educativa constructivista", integrándose al pensum escolar obligatorio trabajos en grupo y actividades extraescolares, que en algunos casos, hasta se llevan a cabo los fines de semana.

La autobiografía de Archie Fire Lame Deer, un indígena *sioux-lacota* de Norteamérica, pone de manifiesto el grado en que los niños sentían a la escuela como algo forzado. En la escuela misionera, se les prohibía a los niños expresarse en su idioma o hablar de su religión. Además, ser golpeado fue un "shock tremendo" para Archie, porque "los indígenas no golpean a sus hijos".

"A esta escuela, sólo fui dos o tres días más. No querían que me quede, porque era demasiado inquieto. Decían que yo era de las montañas y los bosques, que era salvaje y terco. 'Este niño no está civilizado; no puede integrarse'. Estas fueron sus palabras. 'Es uno de estos niños, que ha sido criado en un tipi o una choza, que no tiene ni piso, y que fue criado por estas personas, que volvieron a la vida a la antigua. Son pequeños salvajes, no se puede hacer nada con ellos.' Así que ya no iba, y me parecía bien. También mi abuelo y mi tío, Philipp Quick Bear, un policía de la tribu, decían que estaba bien así. 'Tienes al mejor maestro del mundo, tu abuelo Henry', dijo mi tío. 'No necesitas ir a la escuela. Tal vez, te convierten en alguien que no es ni rojo ni blanco. ¡Qué vas a aprender de un pedazo de papel!" De segunda mano, Archie Fire aprendió algo de inglés. "Pero mi verdadera escuela fueron los bosques, las montañas, los ríos y los animales. (...) La naturaleza fue mi maestra y el llano mi aula" (Lame Deer / Erdoes 1992, pp. 80 y 43 y sgtes.).

Las formas de "aprender trabajando" o de "aprender en la vida cotidiana" comunes en sociedades no-occidentales no dependen de formas de producción arcaicas, pre-industriales. Desempeñan un papel central no sólo en las reflexiones de Marx sobre la "enseñanza politécnica" en las sociedades post-capitalistas sino también en numerosos conceptos y

proyectos recientes de la pedagogía de la reformación, que se refieren a la actual sociedad post-industrial. Por lo general, se entienden como alternativas frente al sistema de educación occidental, que - en su mayoría - todavía se basa en la separación de aprender y trabajar.

Grupos autónomos de niños y niñas

Una de las ideas de la visión occidental "moderna" de infancia es que los niños disponen de un relativo espacio libre reservado para el juego y prácticamente libre de responsabilidad social. Esta libertad se basa en el prerrequisito de que los padres los cuidan, y en este sentido, dependen de ellos. Las actuaciones de los niños no tienen ninguna relevancia significativa para la vida de los adultos, que tampoco las toman muy en serio. Si los niños actúan en grupos, éstos están casi íntegramente bajo el control de los adultos o incluso han sido establecidos por ellos para algún fin específico, generalmente para que los niños jueguen y/o aprendan lo que les parece importante a los adultos.

También en muchas sociedades no-occidentales es normal que los niños tengan sus propios espacios sociales. No obstante, los grupos de niños, que surgen en estas sociedades, son diferentes a los patrones de infancia y a las prácticas grupales occidentales. No son espacios libres de trabajo y responsabilidad, y la actuación de los niños tiene relevancia directa para la vida social. Si bien está integrada a determinados órdenes rituales, dentro del marco de los mismos, los niños gozan de una amplia autonomía. Los adultos prácticamente no se involucran, y las actividades de los niños y niñas son tomadas en serio.

Para Florence Weiss, el "descubrimiento más importante" de su estudio de los *iatmul* en Papua Nueva Guinea es que "diariamente, los niños pasan varias horas en grupos de niños autónomos" (Weiss 1993, p. 111). La autora ha quedado sorprendida por la "gran libertad" y marcada presencia, que tienen dichos grupos, con los que se topaba a diario. Algunos niños se habían reunido delante de una casa y jugaban un determinado juego (p.e. el "juego de los pedacitos de barro"), otros estaban paseando fuera del pueblo para cazar aves o se preparaban la comida. Cuando niños mayores - generalmente niñas - tienen que cuidar a un bebé, raras veces se quedan en casa sino que llevan a los pequeños a su grupo, lo que significa que ya los bebés pasan varias horas al día con otros niños. "Los niños desarrollan gran habilidad para combinar su tarea de cuidar a los menores y sus propios intereses, por ejemplo, ir de paseo" (op. cit., p. 120).

A la edad de cuatro o cinco años, los niños se juntan en sus propios grupos. "Hasta aproximadamente los catorce años, los grupos son mixtos, después se dividen en grupos de varones y de mujeres. Las actividades de

los niños son variadas. Van desde juegos, pasando por picnics, trabajos compartidos hasta paseos a otros pueblos" (ibid.) **(55)** . Los grupos de niños forman parte de la organización social del pueblo *iatmul* y son reconocidos por los adultos. Los niños se organizan de manera independiente, y cuando están juntos, los adultos no los vigilan. De esta manera, en sus grupos, los niños aprenden "el comportamiento social, adquieren habilidades artesanales y conocimientos, pero no de los adultos sino de ellos mismos, de niños mayores" (op. cit., p. 124) y van desarrollando el espíritu de la cooperación. Florence Weiss está convencida de que los grupos infantiles contribuyen a aliviar las relaciones con los adultos y a reducir la dependencia de los mismos. La autora considera que en estos grupos se viene formando una "cultura infantil independiente", que es muy distinta de la "cultura para los niños", que suele existir en las sociedades occidentales. Para Weiss, el prerrequisito económico para esta situación es que los niños no sólo disponen de tiempo para sus propias actividades sino que además "tienen libre acceso a los medios de producción" **(56)**. Otro elemento, que califica de importante, es el hecho de que los adultos no viven fijándose en el "desarrollo" de sus hijos y que no se entrometen permanentemente para conservar o imponer ciertas características, que según ellos deben tener los niños.

En sus estudios de los *tonga* en el suroeste de la región pacífica, realizados en los años 1991 y 1992, también Ute Meiser descubrió que la formación de grupos de niños "constituye un elemento central en el desarrollo social y emocional" (Meiser 1997, p. 208; con más detalle en Meiser 1995). Desde el primer año de vida, se incentiva al niño o a la niña a buscar su camino hacia el grupo infantil. "La socialización posterior, en gran parte, tiene lugar en los grupos. Los niños crecen dentro de un proceso de identificación recíproco, trabajan, juegan, buscan alimentos y cocinan juntos. Discuten, se arrojan piedras, pelean y vuelven a entenderse. Los padres raras veces se entrometen en los conflictos 'internos'" (Meiser 1997, p. 215). Ute Meiser ve en los grupos infantiles de los *tonga* una institución social relativamente independiente de los padres y reconocida por éstos, en la que se producen de manera recíproca procesos de desarrollo y de

55. Weiss recuerda una observación que hizo el etnólogo estadounidense Gregory Bateson en los años 20 en el pueblo de los *iatmul*: "Durante sus horas de independencia, los niños prácticamente forman su propia república. Sé muy poco sobre esta organización. A veces, pasan todo el tiempo jugando en el monte, recolectando alimentos, juntándose en grupos grandes para un picnic. Nunca acompañé a uno de estos grupos, pero una vez, me topé con uno de ellos, cuando estaba de cacería en el monte. Todo el grupo de niños es muy unido, y hasta vi a una o dos parejas - niño y niña - que se habían construido una cabañita, estaban sentados dentro de la mismay aparentemente estaban manejando su hogar. También hacen excursiones nocturnas para cazar ranas. No es nada raro que un grupo deambula cerca del pueblo durante toda la noche. Yo solía visitarlos cerca de la madrugada para llevarles galletas..." (Bateson 1932, p. 274, citado en Weiss 1993, p. 120).

56. Véase el próximo párrafo.

aprendizaje. Son "un espacio de vida autónomo y culturalmente reconocido para los niños, en el que se les concede actuar de manera activa y no controlada y probar su propio comportamiento de roles" (op. cit., p. 223). La autora está convencida de que "los niños *tonga* pueden ocupar su propio mundo de vida o 'cultura infantil' pero que al mismo tiempo están integrados al mundo de los adultos. Son reconocidos por éstos y realizan importantes aportes a la economía familiar. En cierto modo, son independientes de los adultos, pero nunca independientes del grupo, que constituye la base de su sustento material y emocional" (ibid.).

Pero también en los pueblos indígenas sudamericanos existen grupos autónomos de niños. Surgen de grupos de hermanos de niños de ambos sexos, que tienen entre tres y seis años. Conforme van avanzando de edad, los grupos se amplían y se componen de niños de diferentes familias. Un estudio de los Andes peruanos los describe como grupos de amigos de similar edad, "que se reúnen para jugar y acompañarse en el trabajo" (Ortiz Rescaniere 1994, p. 45). Los niños se unen por iniciativa propia y es la respuesta a necesidades propias. El grupo se reúne casi todos los días y actúa en la vecindad y en los lugares de trabajo de los niños, especialmente cuando pastorean el ganado o trabajan en las chacras o en la cosecha. También los días de feria, festividades en el pueblo o el muchas veces largo camino a la escuela son oportunidad para encontrarse **(57)**. Los adultos no otorgan tareas específicas a los grupos de niños, pero - aparte del juego - el grupo permite a los niños coordinar sus tareas y de colaborarse entre ellos. Los adultos aceptan plenamente estos grupos y los consideran una parte normal de la vida en la infancia.

Los grupos infantiles no tienen estructura jerárquica, ni por edades ni por género. No obstante, siempre existe un líder o una líder, que coordina al grupo y toma la iniciativa para realizar determinadas actividades. Esta función no es formal ni duradera sino que nace de las circunstancias. Las y los líderes son sobre todo niños o niñas, "que saben proponer algún juego adecuado a la situación y aceptado por todos, que tienen capacidad de organización, son joviales y que saben transmitir su buen humor a los demás niños. Aparentemente, el liderazgo es más una cuestión de personalidad, de la actitud social y de las circunstancias que de conocimientos específicos" (op. cit., p. 48). Contrariamente a la sociedad adulta, en los grupos infantiles prácticamente no existen diferencias de roles según la edad o el sexo. Los miembros se consideran iguales entre sus

57. Seidenfaden (1997, p. 192) supone que una de las condiciones más importantes para la autonomía de los grupos infantiles está en la independencia que los niños tienen "en su actividad socialmente reconocida del pastoreo y el cuidado del ganado, que les concede cierta distancia del pueblo". Para Seidenfaden, los mecanismos de la distancia social y la autonomía de grupos de niños serían un proyecto de estudio muy prometedor para elaborar una antropología cultural de la infancia.

iguales. A pesar de que no es imposible que surjan rivalidades y conflictos dentro de un grupo, finalmente, lo que predomina entre ellos son "la solidaridad y la cordialidad" (op. cit. p. 49) **(58)** .

Las formas de relación prácticamente libres de jerarquías corresponden a las características de la cultura andina. "La sociedad andina rural no tiene una marcada tradición jerárquica. Las competencias de decisión y posiciones de prestigio, que existen en todas las sociedades, fluctúan y cambian en el transcurso de la vida" (op. cit., p. 50). Sin embargo, en las comunidades de adultos sí existen diferencias, que influyen en las posiciones de poder, p.e. los conocimientos o la propiedad. También los límites difusos entre juego y trabajo, que se observan en los grupos de niños, corresponden a la autoconcepción y a las prácticas generales de la sociedad andina. En ésta, "el juego y el sentido lúdico de las actividades laborales son más marcados que en la sociedad urbana. Cuando el grupo infantil juega al trabajo o combina el juego con el trabajo, no lo hace solamente para aprender a trabajar, sino que actúa de similar forma que los adultos" (op. cit. p. 54).

También en el pueblo de los *ayizo,* en el sur de Benín, los niños y adolescentes forman grupos que actúan con amplia autonomía. Los grupos tienen "su propia organización con reglas, que ellos mismos se han dado, y con representantes elegidos" (Elwert 2000, p. 179).

Es cierto que los grupos y movimientos de NATs, que han estado surgiendo desde los años 1970 y 80 en Latinoamérica y África, mayormente actúan en áreas urbanas, pero la manera en que se conciben a sí mismos y sus formas de acción también están influenciadas por tradiciones, cuyo origen está en las prácticas de infancia autónomas de pueblos y culturas locales.

Transferencia de propiedad y derechos de niños y niñas

En los pueblos indígenas de América, África y del suroeste de la Región Pacífica es muy común poner a disposición de niños y niñas ganado y tierras cultivables. Esta entrega ocurre en diferentes momentos de su vida de una manera cultural- y ritualmente establecida. En el pueblo de los *fulbe* (norte de Benín), cada niño recibe de su padre la primera vaca o ternera padre en el momento de nacer. "En la medida en que ésta se

58. La etnóloga australiana Kavapalu,, que publicó una completa etnografía de la infancia de los *tonga* (1991), también sostiene que todas las autoridades y jerarquías determinadas en la familia y la sociedad *tonga* por edad y género, no tienen importancia alguna en los grupos infantiles y quedan eliminadas espontáneamente. A pesar de ello, los niños saben perfectamente cómo deben comportarse frente a hermanos u otros parientes de mayor jerarquía en situaciones formales - p.e. en fiestas familiares o ceremonias. El investigador de juegos Schwartz (1992, p. 217) califica los grupos de niños como un "espacio hasta cierto punto libre de represión" dentro de la sociedad *tonga*, en el que niños y niñas pueden crear y realizar sus propias ideas. 59. En este contexto, los *fulbé* utilizan la palabra *riiku o risku* (véase árabe rizq - "sustento de vida, pan de cada día, regalo de Dios").

multiplica se conoce si el niño - ya sea mujer o varón - tiene buena mano para la crianza de ganado" **(59)** (Boesen 1996, p. 203). Los pastores jóvenes se regalan también "vacas de la amistad". Estas transacciones, que vienen acompañadas por grandes ceremonias y festividades, les permiten "festejarse a sí mismos como dueños de ganado y pastores delante de todo el mundo" (op. cit., p. 199). Los *kel adagh* en el norte de Malí, suelen regalar animales a sus hijos en la fiesta, en la que se le asigna un nombre, pero también en otras oportunidades en el transcurso de su juventud (véase Klute 1996, p. 220).

En un testimonio autobiográfico, un miembro del pueblo de los *hopi*, que vive en el suroeste de los Estados Unidos, se acuerda de que su padre les había prometido a él y a su hermano "darnos en propiedad algunas ovejas, si no nos peleábamos. (...) Regaló cinco animales a mi hermano y a mí me dio cuatro, dos ovejas y dos cabras. Cuando le pregunté por qué no nos daba la misma cantidad a ambos, respondió: 'Es que tu no eres tan buen pastor como tu hermano.' Lloré tanto hasta que finalmente sacó otra oveja para equilibrar el número. Estaba muy feliz con mi pequeña manada, y a partir de ese día, pastoreaba con gran entusiasmo" (Talayesva 1964, citado por Renner / Seidenfaden 1997, vol. 2, p. 174).

En los pueblos tanto de África occidental como oriental, cada clase de edad, que normalmente comprende ocho años, tiene tareas y derechos específicos, especialmente derechos de propiedad. En los *ayizo*, por ejemplo, que viven en el sur de la República de Benín, la clase de los jóvenes varones "es responsable para la defensa, las bromas escenificadas y, sobre todo, para el duro trabajo de hacer cultivables las chacras. Para ello, hay que cortar los árboles y arbustos para luego quemarlos. Este trabajo, cuando la selva se convierte en chacras, es calificado metafóricamente de *ahwán* (guerra), y requiere fuerza física y habilidad. Son los parámetros de rendimiento más importantes, a los que también se someten las danzas. Los movimientos de las danzas se asemejan claramente a los diferentes trabajos en la chacra. Cuando los tambores suenan con mucha intensidad, es que retan a dos danzarines a una competencia, y el que en este momento demuestre fuerza y habilidad, es merecedor de aplausos" (Elwert 2000, pp. 178-179). Los adolescentes reciben propiedad, de la que pueden disponer libremente, a temprana edad. En los *xulanu* (África occidental), la comunidad o la línea de parentesco debe adquirir para los jóvenes pescadores la inversión más cara, la canoa, para que puedan administrarla independientemente (véase ibid.).

59. En este contexto, los *fulbé* utilizan la palabra *riiku o risku* (véase árabe rizq - "sustento de vida, pan de cada día, regalo de Dios").

En algunas regiones de Etiopía, "los niños reciben pequeñas chacras para motivarlos para el trabajo y darles la posibilidad de elaborarse una base económicamente sana para su vida de adultos" (Melaku 2000, p. 7). Se encarga a los niños cuidar y cultivar estas chacras por un determinado tiempo. A veces, también se les transfiere plantas útiles, una ternera o una vaca para que las cuiden bajo su propia responsabilidad (op. cit., p. 46). En las regiones de Etiopía, en las que se cultiva café, se entrega a los niños los granos de café, que sobraron después de la cosecha. "Hacen caer o dejan sin cosechar algunos granos para que, más tarde, se los recojan los niños. De común acuerdo entre los niños y los padres, el café recolectado por los niños es guardado en un recipiente especial o vendido. Independientemente del monto, el dinero recibido es utilizado para comprar una gallina, una ternera, una oveja u otro tipo de animal doméstico" (ibid.), del que dispondrán los niños de manera independiente. A veces, también se dispone este dinero para los gastos de la escuela o para vestimenta. "En la mayoría de los casos, padres e hijos piensan conjuntamente en cómo deben gastar este dinero" (op. cit., p. 47).

En los *iatmul* de Papua Nueva Guinea, tanto los niños como los adultos tienen derechos de uso de suelo y agua dependiendo de su pertenencia a un determinado clan. "Este acceso libre, es decir independiente de los padres u otros adultos, a los medios de producción permite a niños y niñas apropiarse de productos o fabricarlos de la materia prima correspondiente para luego utilizarlos para sus propios fines. Esto significa para los niños autonomía e independencia" (Weiss 1993, p. 116). Además, la mayoría de los niños iatmul poseen sus propias herramientas de trabajo, pudiendo disponer libremente de los productos fabricados por ellos mismos. "Los *iatmul* se fijan extremadamente en respetar a cada persona y todo lo que le pertenece como un todo independiente. Hasta los bebés tienen su propia cucharilla y su propio plato, que nadie les debe quitar. Incluso cuando una mujer no ha atrapado ningún pez, pero su hija sí, no lo tomará para preparar la comida para la familia sin pedirle permiso a la hija. Los padres esperan que los niños repartan sus productos. Sin embargo, la decisión para ello, la tienen los niños; no se les puede quitar" (op. cit., p. 118).

También en los *tonga,* se espera de los niños no sólo que participen en el proceso de producción de acuerdo a su edad, sino que también tienen acceso a los recursos y medios de producción. Así, los niños buscan alimentos o pescan, sacan hojas de los árboles de pandanus para la fabricación de colchonetas, o usan la plantación de la familia. Los niños se encargan de determinadas áreas de trabajo, dentro de las cuales pueden decidir de manera independiente y creativa. Ute Meiser relata que un niño, que era responsable del cuidado de los chanchos y las gallinas, le mostró con todo

orgullo un gallinero de bambú, que había construido con su amigo (Meiser 1997, p. 212). Gracias al manejo independiente de los recursos y la responsabilidad, que se les confiere, los niños "adquieren un alto grado de autonomía y gozan de un espacio de libertad muy importante" (ibid.).

También en las culturas quechua y aymara en la región andina, desde hace siglos, es costumbre no sólo organizar el trabajo según las clases de edad sino también transferir propiedad tanto a niños varones como también a niñas. Normalmente, se trata de ganado o chacras, de las que pueden disponer libremente. Tienen "su chacra personal y sus animales, que sus padres o la comunidad les han asignado de acuerdo a su edad y sus habilidades" (Machaca Mendieta 2000, p. 12). Generalmente, significa que el niño o la niña puede usar los animales o la tierra para poder pagar algunos de sus gastos para, de esta manera, no depender totalmente de las personas adultas (véase Molina Barrios / Rojas Lizarazu 1995, p. 89). Estas prácticas pueden ser interpretadas también como un "reconocimiento a su trabajo, una manera de reconocer y retribuir su participación en los beneficios en las tareas productivas" (ibid.). Además, son "una forma social específica de concretar y definir el lugar de los niños como sujetos y titulares de derechos" (ibid.) y tienen un significado para la autonomía y la participación de las niñas y los niños en la vida social, que no debemos subestimar.

En las sociedades no-occidentales, a las que acabo de referirme, los niños no son vistos solamente como mano de obra, sino que se considera normal que participen en los beneficios de su trabajo. De hecho, las diferentes formas de transferirles propiedad demuestran que existe una marcada conciencia para el hecho de que los niños no pueden llegar a ser miembros responsables de la sociedad si no se les permite disponer ellos mismos de los medios de producción y de la base de vida material. Sin embargo, obviamente, no hay que confundir la propiedad transferida con las variadas formas de "propiedad privada" predominantes en las sociedades occidentales, sino que se trata de una especie de "propiedad social", cuyo uso se determina por una forma de producción generalmente local, que tiene como objetivo - en primer lugar - satisfacer las necesidades vitales de la comunidad.

Esclavización y explotación de niños y niñas

Ahora bien, aún en las sociedades no-occidentales anteriormente descritas, la relación entre infancia y trabajo es un fenómeno contradictorio. Por un lado, el hecho de que los niños asuman tareas de trabajo significa para ellos tener mayores derechos y un cierto estatus social, que puede ir mucho más allá de lo que se concede a los niños en sociedades occidentales. Por otro lado, sin embargo, no es raro que los adultos acaparen a los niños tanto para el trabajo, que prácticamente no les queda tiempo para

alguna actividad lúdica. O son castigados a golpes, cuando no cumplen con las tareas, que se les ha asignado **(60)** .

En sociedades precoloniales, en las que se practicaba la esclavitud, también niñas y niños tenían que trabajar como esclavos. Es más, en el mercado de esclavos interno de África**(61)**, las mujeres y los niños eran especialmente cotizados y, generalmente, alcanzaban precios más altos. "Los niños eran muy atractivos para los negreros, porque se dejaban aculturar más fácilmente en las otras sociedades u hogares" (Eckert 1999, p. 133). Sólo existe información muy dispersa sobre el trabajo concreto de niñas y niños y sus (relativos) espacios de libertad dentro del marco de la esclavitud. Por lo general, realizaban actividades en la agricultura y como empleados domésticos. En las ciudades comerciales en el río Zaire (África Central), por ejemplo, una esclava empezaba a trabajar diariamente en las chacras de su dueño cuando muy niña aún (véase Harms 1981). Los niños, por su parte, solían trabajar también en le comercio y la artesanía, pero trabajaban en la chacra o en los hogares tan comúnmente como las niñas (véase Wright 1993, p. 2).

También durante el régimen colonial - y en Camerún, por ejemplo, incluso hasta los años 20 del siglo XX - muchos niños trabajaban como esclavos en las plantaciones o en las casas de africanos (véase Eckert 1998). En Nigeria, por su parte, en las primeras décadas del siglo XX, había un importante comercio de niños esclavos; muchos niños varones trabajaban como pastores (véase Lovejoy / Hogendorn 1993). Otra práctica muy común

---

60. Pedro José Gonzalez, nacido en 1885 como miembro del pueblo de los *guajiro* (noroeste de Venezuela), por ejemplo, dice en las memorias de su niñez: "La mayor parte del tiempo, no podía jugar, porque me habían dado la difícil tarea de pastorear las ovejas, las cabras, los burros, los caballos y las vacas. Hasta tenía que dar comida a los chanchos. También tenía que traer suficiente agua para que todos los animales pudieran beber. Por eso, mi mamá me andaba dando órdenes todo el tiempo. Quería que entienda que no estuviera jugueteando con alguien por ahí, porque los que jugaban, eran flojos, holgazanes, que no cuidaban los animales de sus padres. Un hombre de verdad no tenía la necesidad de jugar, decía ella. La única cosa importante para él era cuidar a los animales" (Watson 1970, citado por Renner / Seidenfaden 1997, p. 284). Los *baining* en Papua Nueva Guinea también reprimen el juego espontáneo de los niños porque expresa su "asocialidad", lo que significa la falta de control sobre las funciones corporales y la incapacidad de trabajar (véase Fajans 1997, p. 168).

61. En África, los inicios del tráfico masivo de esclavos remonta a mediados del siglo XV y, en gran parte, corría por cuenta de los conquistadores europeos. Se estima que entre 15 y 30 millones de personas fueron secuestradas y llevadas a través del Atlántico en condiciones infrahumanas para luego ser explotadas en las plantaciones de caña de azúcar y de algodón en Brasil, en el Caribe y en los Estados Unidos. Sobre las consecuencias, el periodista polaco, Ryszard Kapuscinski (2001, p. 85), señala: "África, hasta ahora, no se ha recuperado de esta tragedia, de esta pesadilla. (...) La esclavitud (...) ha envenenado las relaciones entre los habitantes de África, ha atizado el odio mutuo, desencadenado guerras muchas veces. Los más fuertes querían subyugar a los más débiles para venderlos en el mercado, los reyes hacían negocio con sus propios súbditos, los ganadores con los vencidos, los jueces con los condenados."

era el "empeño" de mujeres y niños. Muchas veces, "era la respuesta a una crisis, como hambre o enfermedad, pero también podía ser la reacción a una multa o impuestos del Estado Colonial. Pero, a menudo, era un medio de acumulación; por ejemplo, cuando los hombres empeñaban a sus hijos como garantía para alguna transacción comercial. Muchas veces, el empeño de una persona era su primer paso hacia la esclavitud. El acreedor podía disponer de la mano de obra de la persona empeñada" (Eckert 1999, p. 133; véase también Falola/Lovejoy 1994).

En algunas sociedades africanas, hasta hoy, se compara el trabajo de niños y niñas con el de esclavos, es decir que tiene un valor absolutamente inferior, y está lejos de dar a los niños más autonomía y participación**(62)**. En el subcontinente indio, son sobre todo niños de castas bajas o que pertenecen a la minoría religiosa musulmana, que son reclutados u obligados a trabajar (véase Gupta/Voll 1999, p. 86), de manera que aún dentro y entre sociedades no-occidentales existen grandes diferencias en lo que se refiere a la forma en la que se comprende y practica el trabajo de niños y niñas. En todo caso, el solo hecho de que un niño trabaje, no significa que, automáticamente, adquiera una posición social de igualdad de derechos o que sea reconocido y tratado como sujeto.

En sociedades y culturas no-occidentales, los aspectos negativos para los niños de su incorporación en los procesos laborales, muchas veces se basan en influencias "ajenas" o en cambios de las estructuras y relaciones sociales, que surgieron como resultado de la colonización y - finalmente - con la introducción de los sistemas de producción capitalistas, o son agudizados por éstos (Balagopalan 2002). A causa de la subyugación colonial y la desmesurada explotación de pueblos enteros, para éstos se tornó muy difícil seguir manteniendo las hasta entonces practicadas formas cuidadosas de incorporación de los niños a los procesos de trabajo y los consecuentes procesos de aprendizaje y de desarrollo para los niños. "En este durísimo contexto, el trabajo infantil no desaparece, sino que se enmarca dentro de la explotación colonial, asumiendo rasgos de servidumbre feudal y muchas veces de verdadera y propia esclavitud" (Schibotto 1990. p. 39).

En muchas colonias, el establecimiento de grandes industrias agrarias de exportación (café, cacao, algodón) venía acompañado de una importante demanda de mano de obra infantil. En la entonces colonia Costa de Oro y la actual Ghana, desde los años 1930, los dueños de las plantaciones de

62. Los *kel adagh* señalan: "Los niños son nuestros esclavos", con lo que quieren decir que el trabajo de los niños ha sustituido (en parte) el de los esclavos (véase Klute 1993, p. 218). También en los *kel ewey tuareg*, los niños tienen que realizar el trabajo de los esclavos pre-coloniales (véase Spittler 1990, p. 190).

cacao blancos iban reclutando más y más niños directamente. En la mayoría de los casos, se trataba de niños varones entre diez y catorce años de edad, que migraban del norte empobrecido de la Costa de Oro hacia el sur de la colonia en busca de trabajo asalariado (véase Van Hear 1982). Se han documentado situaciones similares también en Kenia (véase Clayton / Savage 1974). En la región del Kilimanjaro (actual Tanzania), muchas veces, productores africanos y europeos de bienes de exportación agrícolas competían por la mano de obra infantil (véase Moore 1986, p. 122). En el sur de África, y especialmente en la colonia británica Rhodesia del Sur (actual Zimbabwe), muchos niños tenían que trabajar en las minas de oro, asbesto y muscovita (véase Van Onselen 1976).

Otra gran área de actividades para el trabajo infantil en las colonias africanas eran los hogares. "Los padres de familia enviaban a sus hijas jóvenes a la ciudad para que trabajen de sirvientas. Como recompensa, a veces, las niñas podían ir a la escuela, pero lo más frecuente era que los padres recibían dinero" (Eckert 1999, p. 124). En 1950, la administración colonial de la metrópoli nigeriana Lagos, contó aproximadamente 1500 niños trabajadores menores de nueve años; dos tercios de los mismos eran niñas, que - en la mayoría de los casos - trabajaban como sirvientas domésticas (véase Iliffe 1987, p. 186). En el mismo año, el sociólogo africano y posterior Presidente de Ghana, Kofi A. Busia, reportó sobre la dura vida cotidiana de los niños, que trabajaban como empleados domésticos en la ciudad de Accra: "Están mal alimentados, prácticamente no se les da ropa, muchas veces, duermen en el piso sin ninguna frazada, en la cocina o en la terraza; a menudo, se los hace trabajar desde las cuatro de la madrugada hasta tarde en la noche" (Busia 1950, p. 36, citado por Eckert 1999, p. 134). Muchos niños también trabajan en el comercio minorista y, sobre todo, en la venta de alimentos; en los años 1950 y en la ciudad de Accra, casi la quinta parte de los niños escolares desempeñaban una actividad de este tipo (Iliffe 1987, p. 186).

Hacia el final de la época colonial en África, los esfuerzos para implementar la escolaridad obligatoria fueron incrementándose y, obviamente, estas tendencias tenían consecuencias para el trabajo generacional de muchas familias. "Por lo menos en parte, la escolaridad privó a muchos hogares de la mano de obra de niños y adolescentes. Las mujeres eran las más afectadas por este hecho, ya que no por último, era el trabajo doméstico de niñas y mujeres jóvenes, que daba a las madres la posibilidad de trabajar en una finca o en otra parte" (Eckert 1999, p. 134; véase también Moore / Vaughan 1994, pp. 230 y sgte.). Esta situación podía causar más pobreza y debilitaba la posición social de las mujeres, ya que ahora dependían de los ingresos de los hombres (véase Schildkrout 1981, p. 106). Además, muchos alumnos y alumnas empezaban a emplearse "en algún trabajo eventual para poder comprar papel u otros útiles escolares" (Eckert 1999, p. 134).

Ahora bien, en las sociedades poscoloniales del Sur, es sobre todo el sistema del trabajo asalariado, que - muchas veces en combinación con discriminaciones raciales y otras - degrada a los niños de grupos indígenas y a sus familias a meros factores de producción, que ya no son vistos como seres humanos con necesidades y derechos sino solamente como mano de obra barata y fácil de manejar. La autobiografía de Rigoberta Menchú demuestra de manera impresionante con el ejemplo del trabajo en las fincas de Guatemala, cómo los niños así como sus padres fueron obligados a formar parte de un régimen de explotación, que - literalmente - "pasa sobre cadáveres".

El trabajo no sólo fue duro, los trabajadores también eran engañados. "Hay una oficina donde se acumulan todos los trabajos, cuando uno entrega su trabajo, lo pesan y lo anotan para llevar su control. Pero últimamente, mis hermanos por tan listos que son, han logrado ver que todos esos pesos engañaban... Engañaban todos los pesos del trabajo. Tienen trucos para que pese menos y es más la cantidad que hay. Entonces, eso pasa en todos los lugares. Eso es más que todo una maniobra de los señores que controlan a los trabajadores. Cuando reciben al trabajador es cuando roban muchas libras de café. Incluso se acumula para otra gran cantidad, y que ellos puedan entregar más y que les paguen más a ellos. Entonces, todo eso es un proceso, pues, desde la salida de los pueblos donde los contratistas contratan a la gente como a cualquier animal, desde que los meten en el camión, les empiezan a robar su sueldo. Les cobran dinero por cualquier cosa, por cualquier mano que echan para subir cosas al camión o lo que sea. Y van a la finca, desde el primer día, los mismos señores que controlan, empiezan a robar al trabajador. Y hasta el último día, hasta en la cantina, en todo lo roban al trabajador" (Burgos 1985, p. 63).

"Quince días teníamos de estar en la finca, cuando se muere uno de mis hermanos de desnutrición. Mi madre tuvo que faltar días para enterrar a mi hermanito. Dos de mis hermanitos murieron en la finca. El primero, que era el mayor, se llamaba Felipe, yo nunca lo vi. Se murió cuando mi madre empezó a trabajar. Habían fumigado el café, con el avión como acostumbran hacerlo mientras nosotros trabajamos, entonces mi hermanito no aguantó el olor de la fumigación y se murió intoxicado. Del segundo yo sí vi la muerte. Se llamaba Nicolás. Él se murió cuando yo tenía ocho años. Era hermanito más pequeño de todos. Era el niño que llevaba mi mamá en los brazos. Tenía ya dos años. Cuando empezó mi hermanito a llorar y a llorar y a llorar, no sabía mi mamá qué hacer con él. Porque de hecho, mi hermanito estaba bien hinchadito del estómago por toda la desnutrición que tenía. Tenía una pancita bien grande, entonces no sabía mi mamá qué hacer con él. Y llega un momento en que mi mamá tampoco le daba la atención porque si no, le quitan el trabajo en la finca. Desde el primer día que estábamos en la finca, mi hermanito estaba mal, muy mal.

Mi mamá siguió trabajando y nosotros también. Tardó quince días mi hermanito. Cuando teníamos quince días en la finca, empieza a estar en agonía mi hermanito y no sabíamos qué hacer con él. Los vecinos de nuestra comunidad estábamos divididos, apenas teníamos en la finca dos de los vecinos, ya que los otros se habían ido a diferentes fincas. Entonces no estábamos juntos. Y no sabíamos qué hacer porque estábamos en grupos, pero con gente de otras comunidades, pero no podíamos hablar, no hablábamos la misma lengua. Venían de diferentes lugares. Tampoco sabíamos hablar el español. No nos entendíamos; necesitábamos ayuda. ¿A quién llamar? No había nadie con quien contar, y con el caporal menos. Más bien era posible que nos echara de la finca. Con el patrón tampoco, ni siquiera lo conocíamos al patrón ya que el patrón actuaba por medio de los intermedios, que son los caporales y los contratistas y etcétera. Entonces nunca veíamos al patrón. Y así fue cuando se necesitaba que se ayudara a mi madre para enterrar a mi hermanito y no podíamos hablarnos con toda la gente, no podía comunicarme y mi madre estaba muy destrozada de ver el cadáver de mi hermanito..." (op. cit., pp. 59-60).

"Desde ese entonces yo tenía, no sé, una rabia y un miedo a la vida porque decía igual me va a tocar una vida como ésta, con muchos hijos y después se mueren. Y no es fácil para una madre que vea a un hijo agonizándose y que no tiene nada como para curarlo o como para hacer que ese niño viva más. Esos quince días de trabajo me recuerdo que es una de las primeras experiencias que yo tengo y es una de las cosas que yo odio en la vida... que ese odio pues nunca se me ha borrado hasta ahora" (op. cit., pp. 62-63).

Las personas de los pueblos indígenas están obligadas a emplearse con sus hijos como jornaleros y de abandonar a sus comunidades temporal- o definitivamente, porque desde la conquista colonial, se les ha robado la mayor parte de sus tierras, despojándolos prácticamente de su base de existencia. Estas circunstancias crean una nueva forma de pobreza, que es fundamentalmente diferente de la vida anterior, que igualmente era penosa. Las formas de trabajo infantil practicadas hasta ese momento, que tomaban en cuenta sus características y procesos de desarrollo, sus capacidades y su independencia y participación en la comunidad, ya no pueden ser sostenidas o sólo con grandes dificultades. Lo mismo podemos decir de las prácticas de transferencia de propiedad, porque cada vez hay menos tierra y animales a disposición para el uso propio. Esta nueva forma de pobreza, que obliga a las personas a generar ingresos a través de la venta de su mano de obra, necesariamente influye en la manera en que se trata a los propios hijos. Ahora, se los necesita como trabajadores para que directa o indirectamente contribuyan a la ganancia de dinero esencial para sobrevivir. De esta forma, prácticamente, ya no son percibidos como seres humanos con necesidades y como garantes para el futuro de la propia cultura, sino que se los ve y trata meramente como mano de obra y fuente de ingresos. De hecho, hasta los mismos niños muchas veces comienzan a verse a sí mismos de esta manera, abandonando su contexto tradicional a

más tardar en la adolescencia para "probar suerte" donde esperan encontrar compradores para su mano de obra.

Ilustraré esta situación mediante otro testimonio; de un niño, que nació en 1932 en un pueblo hindú en el noreste de la India como miembro de la casta de los intocables *(bauri)*. Como los *bauri* no cuentan con tierras propias, se ganan la vida como trabajadores o ayudantes agrícolas. A pesar de que se dispone de los niños como mano de obra lo más antes posible, por lo general, los ingresos no son suficientes ni siquiera para cubrir las necesidades más básicas.

"Al terminar la época de lluvias, empezaba la cosecha. Después de la cosecha, mi padre trabajaba en las canteras, donde sacaba y trabajaba piedras con el pico. Cuando tenía seis años, mi padre me llevaba en sus hombros a la cantera y a obras de construcción, en las que trabajaba como ayudante.

A mis ocho años, ayudé en la construcción de una casa para peregrinos en la ciudad sagrada cerca de nuestro pueblo. Ganaba la mitad de dos annas. Como teníamos hambre, trabajábamos desde la madrugada hasta la noche, con una hora de descanso al medio día. Comíamos el arroz remojado, que traíamos de la casa. Cuando no teníamos, comprábamos un bocadito de arroz prensado en el bazar. (...)

En la mañana siguiente, tuve que ir a las canteras. Durante un mes, ayudé a sacar los escombros, que se producían al trabajar las piedras. Luego, me dio un pico pequeño. Intenté sacar piedras, pero mis manos se me llenaron de ampollas, y me dolían mucho. Después de dos semanas, me negué a sacar piedras; me quedé en el clubhouse para jugar con los otros niños.

Pero el hambre me hizo volver a la construcción de la casa de peregrinos. Trabajé allí durante cuatro meses, hasta que los muros eran tan altos, que los hombres nos prohibían seguir ayudando. Tenían miedo de que nos cayéramos. Así, volví a jugar con los otros en el clubhouse. A veces, iba a pescar o recogía hojas. Después de un tiempo, volví a ir a las canteras con mi padre. Después de cuatro meses, logré sacar tres rocas al día. Mi padre estaba muy feliz por esto y me traía arroz prensado o arroz asado, pero él mismo nunca comía de lo que me traía.

Cuando tenía doce años, el Gobierno empezó a construir un aeropuerto cerca de la ciudad sagrada. Para este proyecto grande, necesitaban trabajadores de muchos pueblos. Durante cinco meses, tuvimos que talar los árboles de un gran bosque, en cuya superficie querían construir ese aeropuerto. Toda la gente de mi pueblo trabajaba allí: los hombre por 16 annas (una rupia) al día, las mujeres por 14 annas y los niños por 12. Los niños de cinco a seis años, llevaban ramas pequeñas a la casa para combustible y el Gobierno se quedaba con los troncos. Después de haber eliminado el bosque, construimos las pistas de aterrizaje. Un día vimos un avión sobre

nuestras cabezas. Nosotros, los niños, nos asustamos y desesperados nos escapamos para escondernos detrás de unos árboles hasta que desapareció. (...) Nuestro grupo de trabajo estaba compuesto por dos albañiles profesionales de castas superiores, siete hombres *bauri* de otros pueblos y siete mujeres *bauri* de nuestro pueblo. Nosotros, los *bauri*, éramos ayudantes. (...) Un albañil, que se llamaba Benu, me quería mucho; sólo que esa vez, yo no me di cuenta por qué. Me mandaba al bazar por pequeños encargos; se lo compraba té, arroz, verduras y bidi (cigarros baratos del pueblo de tabaco fuerte y envueltos en hojas de tabaco). Él me pagaba comida. Así, me quedé toda la semana en este lugar de trabajo. En el día de pago de cada semana, volví por un día a mi casa para entregar lo que había ganado" (Freeman 1979, citado por Renner / Seidenfaden 1997, vol. 1, pp. 388 y sgtes.)

La incorporación de niñas y niños en el trabajo asalariado y las prácticas de abuso de los mismos como mano de obra barata y de buena voluntad en las sociedades no-occidentales no es solamente el resultado de la colonización y la introducción de los sistemas de producción capitalistas. En parte, también es consecuencia de estructuras de dominio tradicionales, muchas veces legitimizadas por motivos religiosos; en la India, por ejemplo, es el sistema de castas, que no sólo aprovecha sino que agudiza estas estructuras. En sociedades africanas, existen rivalidades y desconfianza mutua entre grupos con diferentes idiomas y tradiciones, que remontan a la época colonial, y que desde aquel tiempo, son atizados de manera conciente con el fin de debilitar a estos grupos y tenerlos a disposición. Un ejemplo especialmente macabro y trágico para esta situación es la relación entre las tribus *tutsi* y *hutu* en Ruanda, Burundi y en la región del Kongo. A continuación, el autotestimonio de una niña *hutu* nacida en 1920, que por razones de pobreza tuvo que emplearse en un hogar *tutsi*.

"Cuando tenía doce año, todavía vivía con mis padres, y hasta esa época, iba desnuda, porque éramos gente pobre y sólo teníamos poca ropa europea. A mis trece años, empecé a vestirme con un cuero de cabra. Las niñas *tutsi*, sin embargo, no llevan cueros de cabra, ellas se visten con cueros de vaca, porque son más bonitos. Eso es porque los *tutsi* son más ricos que nosotros, y entre ellos hay muchos ganaderos - muchos más que entre nosotros. Se los juzga por su riqueza. Pero yo vivía en una pobreza tal, que lo único que tenía para vestirme era un cuero de cabra, la vestimenta de los pobres. (...)

“En aquel entonces, los días de una niña *hutu* eran muy duros. Había una escuela, pero mi padre no quería que asistiera. Me decía que en la escuela, los blancos daban preferencia a los *tutsi* antes que a nosotros, los *hutu*. Y también me decía:'¿Para qué quieres molestarte en estudiar y en hacerte odiar con los *tutsi*?' Estas fueron las razones de mi padre para no mandarme a la escuela. Yo cuidaba las cabras de mis padres, y no hacía otra cosa hasta llegar a los 15 años. (...)”

“Cuando tenía 15 años, mi padre me propuso mandarme a la casa de su señor feudal para que trabajara de sirvienta. La esposa del señor lo había

pedido así. Había dicho que no tenía a una muchacha que le ayudara en las labores de casa, sobre todo en el cuidado de su bebé. Dije que sí, aunque hubiera preferido no ir, porque mi madre me advirtió que nunca podría casarme, ya que cuando una muchacha era sirvienta en casa de un *tutsi*, era considerada una esclava y tenía muchos problemas para encontrar a un esposo. Por este motivo, mi madre se opuso a mi padre, pero él insistió y ella ya no pudo decir nada. La verdadera razón es que cuando una niña vive allí, hay todo tipo de malos entendidos. La gente dice que duerme con los muchachos o que los empleados varones buscan contactos sexuales con ella. En realidad, a mí, eso no me pasó, pero sí conocía historias así. Así que no quise ir, pero mi padre me obligó, diciendo: 'Es sólo para una semana para que no nos quiten nuestra vaca. Si vas, demostramos que no desobedezco sus órdenes."

"Apenas llegada a la casa, la señora me dijo: 'Una muchacha jamás es un huésped.' Entendí lo que me quiso decir. Inmediatamente empecé a barrer y a hacer otras cosas en el rugo. (...) Durante el día, no me daba comida. Tomaba leche, eso era suficiente para mí. Sólo comíamos una vez al día, en la noche: plátano con arvejas, preparado con mantequilla y especias" (Codere 1973, citado por Renner / Seidenfaden 1997, vol. 1, pp. 158-160).

La forma, que adopta el trabajo de niños y niñas y la influencia, que tiene en su desarrollo y su posición en la sociedad, depende de factores estructurales. La necesidad de confiar a los niños tareas vitales, no necesariamente conduce a la explotación y el maltrato. Es cuando se forman estructuras de gran desigualdad social y de relaciones de dominio que crece la probabilidad para que el trabajo infantil deje de ser un medio para el desarrollo personal y la participación social y se convierta en un medio de subyugación y explotación. Si bien es cierto que hoy en día, la mayoría de las sociedades y culturas no-occidentales ya no existen en su forma tradicional y se caracterizan por estructuras de explotación y dominio marcadas por razones de raza, muchas veces siguen manteniéndose tradiciones culturales y hasta vuelven a adquirir más fuerza. A menudo, estas tradiciones culturales son mucho más amigas de los niños, otorgándoles una posición social, que - en algunos casos - va mucho más allá de lo comúnmente habitual en las así llamadas sociedades occidentales desarrolladas.

Problemas de la investigación etnológica de la infancia y conclusiones

Lamentablemente, la literatura etnológica y antropológico-cultural de mi conocimiento ofrece poca información sobre las relaciones estructurales del trabajo infantil. Se trata - en su mayoría - de obras descriptivas, que se limitan a la descripción de los detalles de la vida cotidiana de los niños. Ciertamente, en parte, esta limitación responde a la justificada cautela de no apresurarse en forzar la vida observada en esquemas occidentales. No obstante, hasta las mismas observaciones están parcialmente marcadas por esta cautela. Florence Weiss es una de las pocas etnólogas, que hace constar que los etnólogos sólo perciben de manera

muy selectiva del trabajo de niños y niñas para interpretarlo muy unilateralmente, porque, en el fondo, se orientan por las visiones de infancia y trabajo infantil de los países occidentales.

"Parece que, en general, los etnólogos se interesan por la relación entre las condiciones económicas y la vida de los niños, sobre todo cuando los niños tienen que trabajar mucho y de manera dura, lo que en los iatmul no es el caso, ni para los adultos, ni mucho menos para los niños. Y así, ninguno de los etnólogos, que estudiaron a los iatumul, hace referencia al hecho de que el trabajo infantil es una característica importante de la vida **(63)**. Pero también el hecho de que tanto adultos como niños y niñas de esta sociedad trabajan poco e igual tienen suficiente comida está directamente relacionado con la totalidad del sistema económico. El espacio de libertad, que los iatmul otorgan a sus niños, para que desempeñen actividades no laborales, también depende de las condiciones económicas. En otras palabras: si no conocemos las circunstancias económicas, no conocemos el marco, dentro del cual se desarrolla la infancia" **(64)** (Weiss 1993, p. 115).

Florence Weiss sostiene que, en los iatmul de Papua Nueva Guinea, que ella ha estudiado, las actividades económicas sí "se desarrollan como expresión de necesidades y escasez", pero "de acuerdo al hecho de que consumen poco y - por consiguiente - no necesitan producir mucho, no tienen que trabajar mucho, a pesar de que siguen utilizando una tecnología primitiva" (ibid.). Por lo tanto, con toda la necesidad de tener que trabajar, los niños tienen un espacio mucho más amplio para vivir su vida cotidiana, y su trabajo está muy lejos de significar una carga inadecuada o de constituir un peligro para ellos. Por consiguiente, es posible que las necesidades de un individuo o de un grupo son decisivas para "que alguien trabaje y por cuánto tiempo. Esto trae consigo que, sobre todo en los niños, las diferentes actividades se turnan" (ibid.).

Otro problema de la investigación etnológica y antropológica está en que "hasta el momento, prácticamente no ha estudiado la distribución del trabajo según las edades - muy al contrario a la división por género" (Eckert 1999, p. 135). Si es que las investigaciones se ocupan de los niños, muy raras veces otorgan la palabra a ellos mismos, y muy raras veces, se molestan en tomar en cuenta su perspectiva **(65)** . "Cuando algún

63. De esta manera, Gregory Bateson (1932, 1965), en ningún momento señala que los niños trabajan. Margaret Mead (1950, p. 71) se limita a constatar que los niños imitan a los adultos en sus juegos.

64. Weiss critica que ni Bateson ni Mead han estudiado el sistema socioeconómico de los iatmul. Señala que, Mead además opina que las condiciones de vida de los niños están determinadas primordialmente por las disposiciones de los adultos, con lo que - según Weiss - llega a interpretar el comportamiento de los adultos frente a los niños en el nivel de meras disposiciones, sin establecer relación alguna con las condiciones de vida materiales más simples (véase Weiss 1981, p. 11-23).

65. Eckert (1999, p. 135) hace notar, en cuanto a la literatura etnológica especializada, que “los autotestimonios o autoconceptos de niños prácticamente no se documentan”.

antropólogo ha tematizado la infancia, en el fondo, siempre se ha tratado de temas de la cultura adulta y no de las visiones y expectativas de los niños" (Hardman 1993, p. 62; véase también Hardman 1973). Se los considera objetivos más o menos pasivos, "espectadores indefensos en un contexto que los acosa y que influencia y genera todo su comportamiento" (op.cit., p. 63). Desde este punto de vista, "el niño constantemente se está asimilando, está aprendiendo y reaccionando frente a los adultos; tiene poca autonomía y no aporta nada al valor social y a las formas de comportamiento, con excepción de que experiencias tempranas desarrollan su efecto de manera inconsciente" (ibid.). Tal como Charlotte Hardman, también Florence Weiss manifiesta que, en la investigación etnológica, la infancia "se comprende fundamentalmente en vista de la futura edad adulta. Nuestra mirada se centra en el desarrollo. La infancia se ve degradada a una mera fase sin ningún valor propio." (Weiss 1993, p. 100).

Este punto de vista, en el que se reproduce el concepto de infancia predominante actualmente en las sociedades occidentales, tiene importantes consecuencias para el estudio de la infancia en sociedades y culturas no-occidentales, ya que distorsiona la concepción y evita la ya de por sí difícil comprensión de las prácticas y del transcurso de la infancia muchas veces totalmente diferentes en estas sociedades, sobre todo de la importancia que tiene la incorporación de los niños en los procesos económicos para su posición social. Sólo "preguntando, qué piensan los niños sobre la sociedad, cómo clasifican animales, personas y alimentos, si y en qué medida sus conceptos, sus sistemas conceptuales y su visión del mundo son diferentes de los de los adultos" (Hardman 1993, p. 61) podremos comprender - aunque aproximadamente - lo especial de la infancia en otras sociedades ajenas a la nuestra. "Los niños se involucran en la sociedad en su totalidad, aportan a ella, están integrados en ella, y a pesar de eso, la cultura no sólo los representa. Por lo tanto, debemos recabar los conocimientos de cómo los niños viven el mundo, en gran parte, de su comportamiento y sus expresiones" (Reynolds 1989, p. 2). Sólo así podremos valorar adecuadamente las experiencias relacionadas con las infancias "ajenas", también para su posible importancia para el diseño de la infancia en nuestro mundo **(66)** .

Ahora bien, obviamente, no debemos interpretar las infancias descritas de culturas "ajenas" y su incorporación a procesos laborales simplemente como modelos para la infancia en las culturas occidentales, ya que ellas también dependen de determinadas condiciones estructurales y tecnológicas así como de las prácticas económicas de las respectivas sociedades. Tampoco existen en forma "pura", sino que - hasta cierto punto - siempre son productos "híbridos" de influencias sociales y culturales controversiales (véase, por ejemplo, Balagopalan 2002). Pero su estudio nos ayuda a reconocer mejor las limitaciones

66. Es por esta razón, por la que, en lo posible, me refiero a autotestimonios, citándolos detalladamente.

y los problemas de las formas de infancia que para nosotros son comunes y a estimular nuestra imaginación sobre cómo podría ser una infancia mejor.

Todos los ejemplos "positivos" de trabajo infantil, que acabo de citar, provienen de sociedades basadas en la producción agrícola, en las que se produce para cubrir las necesidades de la familia y de la comunidad local. Si bien ya se vislumbran los primeros indicios de trabajo asalariado, éstos están subordinados a las leyes de la economía de subsistencia y del trueque de productos local. La paulatina incorporación de niños y niñas en los procesos laborales se basa en que los niños viven y observan de manera directa el trabajo de los adultos y en que la simplicidad de la tecnología aplicada les permite realizar los trabajos necesarios y asumir responsabilidad sin mucha preparación.

En el momento en que el trabajo asalariado adquiere más importancia, marginando más y más las formas autodeterminadas de la economía local, también cambian las formas, en las que se recurre a la mano de obra infantil, y para los niños, resulta mucho más difícil realizar ciertas tareas económicas de manera independiente. Es más: se tiende a reducir a los niños a la función de mano de obra explotable o se los separa de los procesos laborales, dejándolos en manos de la escolaridad construida según el modelo europeo. Los niños independientes, que asumen cierta responsabilidad económica, se convierten en niños, a los que hay que proteger, supervisar y educar. Los grupos infantiles autónomos pierden su fundamental función y - si es que no desaparecen por completo - ya no son más que un espacio de pasatiempo para los niños **(67)** .

Sin embargo, estos procesos no quitan el sentido a las experiencias y los enfoques positivos de trabajo infantil, que vimos en este capítulo, ya que, por un lado, en muchas sociedades del sur siguen existiendo y hasta son revitalizadas, y, por otro, hoy en día, aún en las sociedades posindustriales del Norte, la primacía exclusiva del trabajo asalariado está en tela de juicio, pretendiéndose encontrar formas de trabajo y economía orientadas en las necesidades, autodeterminadas y enfocadas en el espacio local **(68)**. Estas nuevas formas económicas y de trabajo también para los niños ofrecen novedosas posibilidades de adquirir experiencia laboral y de asumir tareas socialmente relevantes, que los beneficien a ellos mismos.

---

67. En un estudio, que se refiere a las consecuencias de la migración campo-ciudad en los iatmul en Papua Nueva Guinea, Weiss (1999, p. 321) señala:"Los patrones de comportamiento y de actitud, que en el pueblo tenían su sentido, tienen que ser abandonados para ser sustituidos por el control y la disciplina. (...) En cuanto a los niños, bajo las nuevas circunstancias económicas, surge, lo que llamamos la invención de la infancia, un proceso, que en Europa, se inició en el siglo XVIII. Los niños se han convertido en seres a los que hay que educar, y las madres tienen una función importante en eso. Lo que, en el pueblo, fue sostenido por el grupo y las estructuras sociales - por ejemplo la institución de los grupos autónomos de niños - en la ciudad, es transferido a la familia y, especialmente, a las madres."

68. Estos enfoques vienen siendo discutidos y practicados desde hace varios años bajo títulos como "economía comunitaria", "economía solidaria" o "economía popular" (véase, por ejemplo, Razeto 1997, Quijano 1998).

CAPÍTULO 5

Niños y adolescentes trabajadores en Europa - ¿pérdida o nuevos horizontes de la infancia?

Hasta ahora, en las sociedades contemporáneas de Europa, el fenómeno de niñas y niños trabajadores era visto primordialmente como una especie de déficit o retroceso en el desarrollo social, y es considerado una expresión anacrónica de una anomalía que pone en riesgo el proyecto de infancia de la edad moderna, no permitiendo que los niños vivan su infancia. De vez en cuando, también se estima que el trabajo de niños y niñas constituye un indicio problemático del regreso de la pobreza, que convierte a los niños en víctimas del empeoramiento de las condiciones de vida.

Sin embargo, hoy en día, surgen cada vez más voces que se enfrentan a estos conceptos que interpretan el creciente número de niños que trabajan o que quieren trabajar como un indicio "de que en las sociedades industriales y de servicio más desarrolladas del mundo occidental, se está iniciando el regreso hacia una mayor subjetividad y productividad de los niños" (Wintersberger 2000, p. 171), y que hoy en día, el trabajo de los mismos - lejos de las prácticas de explotación de niños común en el capitalismo temprano - forma parte integral de su "emancipación y su conversión en sujetos sociales" (Benes 2000, p. 130).

Para llegar a una evaluación válida de las tendencias en cuanto al trabajo infantil y sus significados en la vida de la niñez de hoy, es necesario que tanto la concepción de "infancia" como la de "trabajo infantil" se liberen de patrones ideológicos obsoletos. Debemos abrir nuestra mirada hacia un análisis diferenciado de las formas en las que hoy en día transcurre la infancia y hacia las diferentes formas de trabajo de niños, niñas y adolescentes.

Es lo que, desde hace algunos años, está ocurriendo en la investigación de la niñez desde el punto de vista de las ciencias sociales en algunos países europeos, especialmente en Gran Bretaña y Escandinavia. Un aspecto esencial en todo esto es que los niños son considerados actores, que participan en la "construcción social" de sus sociedades, y que se trata de analizar el pensamiento y la actuación de los niños desde su propia perspectiva. A diferencia de la mayoría de los estudios en otros países europeos (véase Council of Europe 1996, Cecchetti 1998), el interés, que se persigue con la investigación del trabajo infantil, es más amplio. Por una parte, no todos los estudios se limitan al trabajo asalariado y - por otra - no sólo se refieren a las infracciones de disposiciones legales sino que también tratan de ofrecer una explicación para la frecuencia de las diferentes condiciones, en las que transcurre el trabajo de niños, niñas y adolescentes, y se refieren con más detalle a los aspectos positivos y negativos, que acarrean los diferentes tipos y las formas de trabajo para ellos.

Para comenzar, ofreceré un resumen sobre los estudios, que tratan de tomar en cuenta la escala y las áreas, así como las formas y las condiciones del trabajo infantil en sus respectivos países. Posteriormente, investigaré los motivos, que tienen los niños para trabajar, para luego preguntar de qué manera y con qué resultados se han estudiado los significados del trabajo para los propios niños. Para fines de comparación, en el análisis de estudios empíricos, también me referiré a algunos trabajos provenientes de los Estados Unidos. En la siguiente parte del presente capítulo, haré referencia a algunos estudios, que comprenden a los niños explícitamente como "actores sociales" y que tratan de ver su trabajo "con otros ojos". Con la finalidad de mostrar posibles perspectivas de las investigaciones en el futuro, reconstruiré de manera crítica diferentes conceptos teóricos sobre el trabajo infantil, que han sido publicados en los últimos años en los países de habla alemana, señalando las implicaciones - en su mayoría implícitas - que suponen estos conceptos y tratando de formular un concepto, que me parece ser el más adecuado para comprender e investigar las tendencias actuales y los significados sociales del trabajo infantil en sociedades capitalistas postindustriales. Finalmente, me referiré a la pregunta - que por cierto va más allá de las fronteras nacionales - si y por qué motivo en Europa vislumbramos en los niños trabajadores patrones de infancia, que superan los límites del modelo de infancia burgués y son nuevos en la historia.

Escala y áreas del trabajo infantil

En Europa, los datos disponisbles sobre el trabajo efectuado por niños y niñas, generalmente, se refieren al trabajo asalariado. En Alemania, se ha observado que en el transcurso de un año escolar, de 42% hasta el

51,8% de los alumnos de los cursos 7 a 9 o 8 a 10 (12 a 16 años de vida) tenía un trabajo asalariado paralelamente a la escuela. En el Estado Federal de Hesse, el 34% de los alumnos ya tiene experiencia laboral antes de terminar el 6to año escolar, es decir antes de cumplir los 11 años de edad (Ingenhorst 2001). En Gran Bretaña, por su parte, varios estudios realizados en los últimos 15 años, han revelado que entre un 33,3% y el 50% de los niños en edad escolar (o entre los 11 y 15 años) tenían un trabajo asalariado en el momento de las entrevistas. De hecho, en el momento de concluir la escuela, en Alemania, el 80% y en Gran Bertaña entre el 66,6% y el 75% de los alumnos ya han adquirido experiencia con algún trabajo pagado (Ingenhorst 2001; Mizen / Bolton / Pole 1999, p. 424 y sgte; véase también Mizen / Pole / Bolton 2001a, Hobbs / McKechnie 1997, p. 24 y sgtes.). Por consiguiente, el número de niños que, a partir de los 11 años de edad trabajan paralelamente a la escuela es mayor que el número de los que no lo hacen. Y probablemente, esta cifra ha crecido aún más en las últimas dos décadas y sigue aumentando todavía. Si tomáramos en cuenta también otras formas de trabajo, cuya frecuencia en niños hasta el momento prácticamente no ha sido investigada, el porcentaje de los niños trabajadores sería más alto aún.

En el caso de los E.E. U.U., donde generalmente, los estudios incluyen a niños y niñas hasta los 18 años, podemos recalcar que "hoy en día, casi todos los alumnos y todas las alumnas de los High Schools trabajan un cierto tiempo" (Mortimer / Finch 1996, p. 2). Así, un estudio representativo para los E.E. U.U. realizado a finales de los años 80, observó que el 70% de los alumnos de 16 a 18 años había trabajado en el mes anterior a la entrevista y que el 61% de los estudiantes del 10mo curso y el 90% de los alumnos de los cursos 11 y 12 tenían algún trabajo asalariado durante un cierto tiempo del año escolar (Manning 1990). Un estudio a largo plazo efectuado en Baltimore, Maryland, arrojó resultados similares. De acuerdo a este estudio, más de la mitad de los alumnos de 13 y 14 años ya ha trabajado durante el año escolar. A los 15 años, el índice de los alumnos que trabajan aumentó al 75% para luego estabilizarse en un 70% (Entwisle y otros 2000, p. 283). "Casi todos los adolescentes tienen un trabajo asalariado cuando están en la High School y la mayoría trabaja durante la enseñanza media" (op. cit., p. 293; cf. también Entwisle et al. 1999). Una entrevista de 71 863 High School Seniors puso en evidencia que el 75% de los muchachos y el 73% de las muchachas realizaba algún trabajo asalariado; de estos porcentajes, el 47% de los varones y el 38% de las mujeres trabajaba más de 20 horas por semana (Bachman / Schulenberg 1993).

Sin duda, uno de los motivos por los que los datos sobre el trabajo infantil casi siempre se refieren al trabajo asalariado es que esta forma de trabajo es la que con mayor facilidad puede ser operacionalizada y - con ello - la que mejor puede ser registrada estadísticamente. A pesar de ello,

existen algunos pocos estudios, que pretenden ser representativos, que toman en cuenta también otras formas de trabajo de niños y niñas. Bajo la dirección de Mortimer y Finch (1996), se realizó un estudio en los E.E. U.U. que se ocupó tanto de trabajo asalariado como también de la participación de los entrevistados en los trabajos del hogar. Por su parte, Virginia Morrow (1994, 2000), basó su investigación en dos ciudades de Gran Bretaña en un concepto de trabajo explícitamente "abierto", dejando al criterio de los propios niños mencionar todas las actividades extra-escolares, ya sean remuneradas o entendidas por los niños como trabajo o no. Posteriormente, trató de ordenar las actividades por categorías para, de esta manera, poder sacar conclusiones sobre las diferentes variantes y formas de trabajo de niños y niñas.

A diferencia de la mayoría de los demás estudios, Morrow no optó por encuestas estandardizadas sino que invitó a los niños a redactar un texto y luego completó la recabación de datos con discusiones grupales. Eligió este procedimiento con la expectativa de poder abarcar aspectos de la vida de los niños, "a los que con encuestas estandardizadas no hubiera podido acceder. Por ejemplo, hubiera podido suceder que, al ser preguntados por 'trabajo', los niños no hubieran pensado en actividades informales porque el concepto de 'trabajo' está ligado más al trabajo asalariado. También otras 'categorías de adultos' podrían - al ser superpuestas a las experiencias de niños y niñas - ser un obstáculo para que éstos describan sus experiencias. Se les pidió describir todo lo que hacen fuera de clases, no sólo actividades de trabajo. Sin embargo, se les insinuó el tema trabajo al decirles que con sus textos, aportarían a investigaciones sobre trabajos que son realizados por niños y niñas: trabajos de tiempo parcial o de vacación, ayudas en el hogar, hacer compras, cuidar niños y cosas parecidas" (Morrow 2000, pp. 144-145). Las actividades descritas por los niños fueron codificadas y luego evaluadas estadísticamente en base a cuatro categorías de base principales determinadas por la autora: trabajo asalariado, actividad económica marginal, trabajo familiar (no trabajos de hogar), trabajo familiar de hogar **(69)** .

En el informe sobre el estudio, Morrow optó por no indicar cifras absolutas ya que, muchas veces, las actividades descritas por los niños abarcaban varias categorías al mismo tiempo. El 22% de los niños comprendidos en las pruebas al azar, tenía un trabajo asalariado entendido como un trabajo a tiempo parcial regular dentro de una relación contractual. El 12% de los niños entrevistados desempeñaba funciones en la categoría de las actividades económicas marginales, en las que Morrow también incluye a los "independientes". Esta categoría abarca un amplio

69. Las categorías fueron fijadas de acuerdo a una propuesta de Rodgers / Standing 1981

espectro de actividades, que "eran típicamente irregulares y de corto tiempo, a pesar de que algunos niños indicaron realizar esta actividad sobre una base regularizada y a largo plazo. Forman parte de dicha categoría: cuidar niños de otras familias, lavar autos así como otros servicios eventuales prestados por los niños como una especie de empresarios independientes" (op. cit., p. 146). El 10% de los niños, que reportó efectuar algún trabajo, mencionó trabajos en la empresa familiar, y aprox. el 30% de los niños varones y el 50% de las mujeres indicaron trabajos de hogar. Morrow incluye en esta categoría actividades de rutina diarias, cuidado de niños y otras actividades de cuidado, trabajos de abastecimiento en el hogar, trabajos de matenimiento y reparación en la casa, en vehículos, etc..

Analizando los resultados de los estudios efectuados en Alemania y Gran Bretaña, vemos que dentro del marco del trabajo asalariado, la mayoría de los niños tiene la ocupación de repartir periódicos. La gama de las demás actividades mencionadas con relativa frecuencia va desde el cuidado de niños, el lavado de autos, la atención en tiendas y restaurantes, la venta de artículos casa por casa, pasando por actividades de mensajería, trabajos de limpieza, actividades sencillas de oficina hasta trabajos menos comunes en obras de construcción o en fábricas. La mayoría de estos niños trabaja de manera ilegal **(70)** y muy raras veces, su actividad está debidamente registrada. Los varones empiezan a trabajar por dinero antes que las mujeres. La mayoría de las actividades remuneradas son trabajos manuales, que no requieren ningún tipo de formación. Generalmente, la relación laboral no se basa en ningún contrato y la remuneración es relativamente baja (Mizen / Bolten / Pole 1999, p. 425 **(71)**).

En un estudio realizado en 1999 en el Estado Federal de Turingia (Alemania), tan sólo el 23% de los alumnos indicó que tenía un contrato de trabajo, los varones con más frecuencia que las mujeres y los estudiantes de Gymnasium (escuela secundaria, que termina al cumplirse 13 años de escolaridad con el título de bachiller) más a menudo que los alumnos de la Regelschule (escuela secundaria que termina al cumplirse los 10 años de escolaridad obligatoria). En el grupo de los alumnos de 13 años, el 16% disponía de un contrato, en los de 14 años, el 22% y en el caso de los de 15 años, el 27%. En cuanto a aquellos alumnos que indicaron repartir periódicos o prospectos, el 40% reportó contar con un contrato. En el sector de la gastronomía, en cambio, esta cifra no pasa del 10%. La mayoría

70. Para Hobbs / McKechnie (1997:58) uno de los peligros de explotación para los niños es el hecho de que "nos son reconocidos como parte de la mano de obra social".

71. En referencia a los siguientes estudios: MacLennan y otros 1985; Pond / Searle 1991; Lavalette y otros 1996; TUC 1997; Balding 1997; Hobbs / McKechnie 1997; Rikowski / Neary 1997; O'Donnell / White 1998.

de los niños y ninas (el 80%) había obtenido su trabajo por intermediación de su padres, de amigos o gracias a relaciones personales. Tan sólo del 5% al 8% de los casos, los alumnos habían aplicado y obtenido el puesto vía el mercado laboral. También se ha visto que para el área del trabajo de alumnos, la oficina estatal de colocación (Arbeitsamt) no tiene relevancia significativa (Thüringen 2000).

Formas y condiciones del trabajo infantil

Hoy en día, la actividad remunerada de niños, niñas y adolescentes ya no equivale necesariamente a actividades "dependientes", sino que también abarca formas de trabajo "independientes" o "de creación propia". Aparte de aquellos trabajos, de los que algún "empleador" saca cierto beneficio (p.e. repartir periódicos), también surgen actividades, en las que el cliente sí tiene una ventaja pero no obtiene ganancia económica (p.e. cuidar niños en familias). Además, aparte de las diferentes formas de trabajo asalariado, los niños efectúan una gran variedad de "actividades no pagadas", que son importantes para la vida y la satisfacción de las necesidades de otras personas. Estas actividades incluyen, por ejemplo, la cooperación en el hogar o en la empresa familiar, actividades en algún servicio social, ayuda a vecinos o actividades en el área de la protección del medio ambiente. En el caso del trabajo de hogar, se supone que "para los niños, surgen tareas novedosas y nuevas en el tiempo", en las que ellos ya "no sólo son receptores de determinadas órdenes e instrucciones", sino que actúan como independientes (Zeiher 2000, p. 63) **(72)**.

La gran mayoría de los niños trabajadores efectúa "trabajos a tiempo parcial" paralelamente a la escuela - a veces después de clases, a veces durante las vacaciones. Dependiendo del Estado Federal, en Alemania, entre el 36% y el 46% de los alumnos trabaja varias veces por semana, entre el 6% y el 8% a diario (inclusive los fines de semana). Algunos alumnos sólo trabajan durante las vacaciones, otros durante todo el año. En los Estados Federales de Nordrhein-Westfalia y Hesse, los alumnos trabajan - en promedio - entre 2,9 y 3,9 horas diarias (Liebel 2000, p. 138). Algunos estudios británicos revelaron que la mayoría de los niños trabajaba entre cinco y ocho horas por semana (Mizen 1992, Hibbett / Bateson 1995, Hobbs / McKechnie 1997, p. 45, O'Donnell / White 1998, p. 14). Con un promedio de nueve horas, las niñas, generalmente, trabajan más tiempo que los varones, que llegan a un promedio de siete horas, y el número de horas

72. En sus investigaciones, hasta hace poco tiempo, las ciencias sociales han desatendido totalmente el tema del "trabajo de hogar" efectuado por niños y niñas. Existen algunos datos en dos publicaciones británicas y en una australiana (Brannen 1995, Becker / Dearden / Aldridge 2001, Goodnow 1988). Sobre el tema de la cooperación en empresas familiares, existe un estudio proveniente de Gran Bretaña, que investiga el rol de niños y niñas en empresas de inmigrantes chinos (Song 1996 y 2001).

de trabajo aumenta de acuerdo a la edad de los niños (O'Donnell / White 1998, p. 8). La gran mayoría de los niños realiza su trabajo en días laborales después de clases y los días sábado (op. cit., p. 16). La tercera parte de los niños en la región inglesa de Tyneside incluso tiene más de un trabajo (O'Donnell / White 1998, p. 8); según otros estudios representativos para Gran Bretaña, este índice alcanza el 17% (Middleton y otros 1998, p. 46).

A diferencia de Gran Bretaña y Alemania, en los países de Europa oriental y del sur - y muy especialmente en el caso de migrantes y niños muy pobres - es más frecuente que el trabajo asalariado vaya a costa de la escolaridad (para Portugal, véase Eaton / Pereira da Silva 1998, Sarmento et al. 2000, pp. 78-81; para España, Comité Español del UNICEF / IUNDIA 2000, pp. 66-68; para Grecia e Italia, Cecchetti 1998, pp. 87-99). Un estudio ruso, por su parte, revela que en los niños que trabajan, suele disminuir el interés de asistir a la escuela, sobre todo porque consideran que "no vale la pena" (Mansurov 2001, p. 163). Se supone que esta situación tiene que ver con el hecho de que "en Rusia, el valor moral de la eduación ha disminuido" (op. cit., p. 165). En Italia, sin embargo, se registra un "claro cambio en los patrones de tiempo en cuanto al trabajo": "Mientras que en el pasado, se trataba principalmente de trabajos de tiempo completo, que entraban en conflicto con los horarios de clases, hoy en día, existe más y más trabajo a tiempo parcial o de temporada, lo que permite que los niños sigan asistiendo a la escuela" (Benes 2000, p. 126).

Así, el trabajo asalariado de niños y niñas ha adoptado las más variadas formas y es efectuado en condiciones muy diversas. Por un lado, se recurre a los niños como mano de obra barata y flexible y tienen que trabajar bajo condiciones, que debemos calificar de explotación y que los someten a exigencias totalmente arbitrarias. Este tipo de trabajo infantil está en aumento sobre todo en aquellos sectores económicos de los países de Europa oriental y del sur, que quieren seguir siendo competitivos en el mercado internacional teniendo un nivel tecnológico relativamente bajo. En la industria textil, de la confección y de calzados de Portugal, se suele contratar a trabajadores de entre 14 y 18 años sobre todo, porque sólo tienen el derecho al 75% del sueldo mínimo (Eaton / Pereira da Silva 1998, p. 331). En España, son sobre todo muchos hijos de inmigrantes del norte de Africa, quienes trabajan en condiciones extremas en la agricultura, que está orientada hacia la exportación, o en la gastronomía y en el turismo (Grupo de trabajo infantil 1996, p. V; Cecchetti 1998, p. 20). Y también en muchas empresas pequeñas de sub-contratación (sub-contracting business) de la industria de calzados y en actividades de trabajo domiciliario para la industria textil, un gran número de niños y niñas trabaja bajo condiciones problemáticas (Cecchetti 1998, p. 28 y sgte.; Consejo de Europa 1996, p. 57). En Italia, por su parte, se ha visto que - especialmente en la parte sur del país - hay muchos niños, que trabajan bajo condiciones peligrosas y

dañinas para la salud en pequeños talleres industriales y en la agricultura (Cecchetti 1998, p. 26). En el caso de Rusia, se subraya que la necesidad económica o el fuerte deseo de ganar dinero y de independizarse de cada vez más niños "es aprovechado por bandas criminales de adultos" (Mansurov 2001, p. 161).

Por otro lado, sin embargo, hoy en día, los niños a menudo desempeñan trabajos, que dejan mucho espacio a su iniciativa propia y que permiten combinar la "diversión" con la ganancia. Muchas veces, incluso se trata de actividades, en las que los niños ya no tienen "patrón" sino en las que ellos mismos actuan como "empresarios". Algunos ejemplos son servicios particulares en la vecindad como trabajos en el jardín, ayuda para hacer tareas escolares, o cuidar niños. Existen varios estudios que recalcan que el grado de "auto-ocupación" ha aumentado considerablemente. No obstante, en el caso de este tipo de "trabajos", debemos preguntarnos si se limitan a sectores marginales de la economía, mientras que los niños siguen sin tener acceso a los sectores económicos centrales o - si lo tienen - solamente lo tienen bajo condiciones que, como hasta hora, los ponen en desventaja frente a los adultos.

En cuanto a las condiciones de trabajo de niñas y niños, sólo existen unos pocos estudios y éstos se limitan a determinados aspectos parciales del tema. Lo que más se encuentra son datos sobre la remuneración, los peligros de accidentes y los riesgos para la salud de los niños. Referente a la remuneración, Ingenhorst (2001, p. 140) afirma que en Alemania que, como promedio, los niños ganan DM 10 (=• 5.11). Un estudio reciente, que se refiere al Estado Federal de Turingia, reveló que la ganancia promedio de los niños varones alcanza DM 9.41 (=• 4.81), mientras que las mujeres no ganan más de DM 8.72 (=• 4.46). Para los alumnos mayores de 15 años, se ha registrado una ganancia promedio por hora de DM 9.44 (=• 4.83), para los menores DM 8.75 (=• 4.47) (Thüringen 2000). Para las cuatro regiones británicas estudiadas por Hobbs y McKechnie (1997, p. 46), los autores observan que los niños ganan entre £ 1.80 y 2.34 (=• 2.90 a 3.80) por hora y entre £ 11.85 y 13.97 (= • 19.25 a 22.70) semanalmente. Para la región de Tyneside, O'Donnell y White (1998, p. 18 y sgtes.) constatan que la mayoría de los niños gana menos de £ 3. (=• 4.80) por hora, obteniendo un ingreso semanal promedio de £ 14.03 (• 22.80). De acuerdo a los mencionados autores, las niñas logran mayores ganancias por hora y semana que los varones, lo que según ellos, tiene que ver con el hecho de que las niñas suelen trabajar en tiendas de venta conjuntamente con personas adultas (el estudio no tomó en cuenta el cuidado de niños), donde, normalmente, se paga mejor que en otros "trabajos de niños". Hobbs y McKechnie (1997, p. 54) llegan a la conclusión de que en los grupos de ingresos más bajos hay más niñas y en los más altos más varones. Otro aspecto que llama la atención en las conclusiones

representativas para Gran Bretaña es el hecho de que los hijos de madres o padres solteros (normalmente madres) y de familias que dependen de subsidios estatales trabajan más horas por menos dinero que los otros niños (Middleton y otros 1998, p. 53).

No queda la menor duda de que los ingresos promedios de los niños y niñas son menores que los de los adultos trabajadores, lo que demuestra que los primeros están en desventaja frente a los últimos. Y es lo que también sienten los niños si se les pregunta al respecto. En un estudio realizado en Belfast (Leonard 1999, p. 26), el 79% de los niños expresó que su patrón saca especial beneficio del empleo de niños. Por ejemplo, comentaron su situación laboral con las siguientes palabras: "El (el patrón) está feliz porque yo trabajo con poco sueldo." - "El se aprovecha de mí y lo sabe." Lo que pone en claro que "están muy conscientes de que, normalmente, se les paga menos que a los adultos" (ibid; véase también Leonard 2002).

Por otra parte, cabe señalar también que no se puede comparar sin más el "valor" del trabajo de niños y de adultos, ya que, generalmente, se trata de trabajos diferentes, que, muchas veces, requieren de habilidades y capacidades diferentes. No obstante, hasta cierto punto, esta situación refleja el hecho de que en el mercado laboral, la mano de obra es más barata, sobre todo cuando se trata de ocupaciones prohibidas por ley y en las que los niños no pueden reclamar derechos laborales o estándares mínimos propios. En los estudios empíricos, la pregunta de si la valoración de la mano de obra de niños y niñas es "adecuada" o no y la pregunta por los motivos de su sub-valoración práctiamente no aparecen. Pero, por lo menos en Gran Bretaña, existe - desde los años 80 - un debate teórico bien fundamentado sobre cómo la "puesta en desventaja" de los niños trabajadores y la "desigual" valoración de su trabajo están influenciadas por factores socio-estructurales, económicos y culturales y de qué manera hay que atacar este problema (véase Elson 1982, James / Jenks / Prout 1998, Lavalette 1999).

La mayoría de los estudios no sólo hace referencia a la remuneración sino también a los riesgos, que los niños corren con su trabajo. Con ello, entramos tanto al tema del "grado de pesadez" del trabajo como también a la pregunta si se protege lo suficiente a los niños de posibles peligros o si éstos tienen la posibilidad de evitar exigencias intolerables. No es casual que se suelen mencionar accidentes y lesiones, porque son más fáciles de identificar que otros posibles riesgos o peligros, cuyas consecuencias sólo se manifiestan dentro de largo tiempo. Según el estudio de Hobbs y McKechnie (1997, p. 58), en las cinco regiones investigadas por ellos, entre el 18% y el 23% de los niños han sufrido uno o más accidentes o lesiones en su trabajo. En otros estudios británicos, estos índices alcanzan hasta entre el 31% y el 36% (MacLennan y otros 1985, Pond / Searle 1991). En parte, Hobbs y McKechnie atribuyen estas divergencias al hecho de que

muchos de los estudios no incluyen el cuidado de niños, que es una actividad, en la que raras veces ocurren accidentes. La mayor parte de los accidentes sucede al repartir periódicos y prospectos, pero no suponen otros accidentes o riesgos que los que los niños corren en su tiempo libre en general, en el camino a la escuela o en clases.

En lo que se refiere a riesgos para la salud en el trabajo de niños y niñas, que vayan más allá de accidentes y lesiones puntuales, no encontré ningún estudio para los países centroeuropeos. Para el caso de Alemania, Ingenhorst apunta: "Para la gran mayoría de los niños que trabajan, los riesgos para su salud son pequeños. Sólo en algunos pocos casos aislados, los niños sufren lesiones y problemas de salud serios en su trabajo" (Ingenhorst 2001, p. 147). Hobbs y McKechnie insinúan que es necesario realizar estudios epidemiológicos sobre los efectos del trabajo en los niños y subrayan que éstos deben tomar en cuenta de manera amplia e integral "los efectos del trabajo en el desarrollo de los niños" (Hobbs / McKechnie 1997, p. 61). Esto significa que también habría que tomar en cuenta los contextos sociales y culturales, en los que los niños efectúan su trabajo, porque las consecuencias del trabajo no sólo son el resultado de los diferentes tipos y condiciones de trabajo, sino también de la manera en que la sociedad valora y regula el trabajo de niños y niñas (Boyden / Ling / Myers 1998, p. 75 y sgtes.).

Motivos y motivaciones para trabajar

Los motivos y las motiviaciones que tienen los niños para trabajar son tan variadas como las formas y las condiciones de su trabajo. En Europa, hoy en día, muy rara vez un niño es obligado a trabajar por sus padres u otras personas adultas. El espacio de decisión de los niños ha aumentado y hoy tienen la "posibilidad de determinar ellos mismos el camino de su biografía laboral desde una edad relativamente temprana" (Eaton / Pereira da Silva 1998, p. 329). La pregunta si la necesidad económica o la pobreza son factores decisivos para el incremento del trabajo infantil en Europa - en comparación con los países del Sur - es controvertida y - seguramente - no puede ser respondida de la misma manera para todos los niños y para todas las formas de trabajo infantil.

No obstante, todos los estudios recientes sobre el trabajo infantil en Europa Central concuerdan en que en la mayoría de los casos, ni se obliga a los niños a trabajar ni el motivo para su actividad laboral es la necesidad material. "Hoy en día, el fenómeno del trabajo infantil es una expresión de valores juveniles y forma parte de una nueva cultura del trabajo que entra en competencia con la escuela, la que ofrece cada vez menos. Está cada vez más claro que existen otros motivos para el trabajo infantil que las necesidades económicas. Por ejemplo, el interés en el propio desarrollo,

en el bienestar, en ampliar sus posibilidades de consumo, en intensificar sus propios motivos y expectativas así como el deseo de emanciparse individualmente" (Benes 2000, p. 125). Estas afirmaciones, que se refieren a Italia, pueden ser confirmadas también para otros países europeos.

En Gran Bretaña, el trabajo infantil es casi igual de frecuente en todas las capas sociales, y esta afirmación se confirma aun si tomamos en cuenta exclusivamente el trabajo asalariado. En realidad, de su estudio, Virginia Morrow saca la siguiente conclusión: "Hoy en día, ya no hay una relación directa entre el trabajo asalariado de niños y la economía familiar" (Morrow 2000, p. 151). Hobbs y McKechnie concluyen que "muchos niños trabajan sin ninguna necesidad económica obvia" (Hobbs / McKechnie 1997, p. 92) y sostienen que es "una severa simplificación suponer que el motivo de los niños para trabajar es la pobreza" (op. cit., p. 50). Y aún Lavalette, que mantiene una actitud muy crítica frente al trabajo infantil, señala "que puede ser que algunos niños trabajen por motivos de pobreza, pero muchos niños trabajadores provienen de familias adineradas" (Lavalette 1994). El autor llega a esta conclusión después de haber consultado todos los estudios empíricos existentes y en base de un estudio propio (Lavalette 1994). Valerie Mansurov observa, para el caso de Rusia, que si bien muchos niños empiezan a trabajar porque la necesidad material de su familia lo requiere, muchos "generalmente" "no trabajan por su subsistencia sino para que puedan comprarse determinadas cosas como por ejemplo una pelota de fútbol, una bicicleta, un par de zapatos, juguetes o ropa (Mansurov 2001, p. 160). Mansurov también señala que en muchas regiones de Rusia, es común en familias relativamente acomodadas hacer participar a los niños en el trabajo de la empresa familiar a temprana edad (op. cit., p. 159).

En Gran Bretaña, Hobbs y McKechnie incluso observaron que en "escuelas más acomodadas", el porcentaje de niños que trabajan era mayor que en las "escuelas desaventajadas" (Hobbs / McKechnie 1997, p. 91 y sgte., véase también McKechnie / Hobbs 2001, p. 21). También Morrow ha observado que en los barrios más acomodados de las ciudades, en las que realizó su estudio, era más frecuente que los niños trabajaran que en los barrios más pobres. Sospecha que uno de los motivos para esta situación es el hecho de que en los barrios más ricos hay más oportunidades de trabajo para los niños. "La gente en estos barrios está en condiciones de hacerse llevar los periódicos, de contratar a una niñera o de hacerse lavar el auto o cortar el césped pagando. Las tiendas en estos lugares tienen más trabajo los días sábado, de manera que puede ser que exista mayor demanda de servicios tradicionales para los que se requiere de mano de obra barata no calificada. En barrios pobres, en cambio, estas oportunidades de trabajo son más escasas, y si es que las hay, son ocupadas por otros participantes del mercado laboral como por ejemplo mujeres o jóvenes, que no tienen alternativa y están obligados a aceptar sueldos bajos y malas condiciones de trabajo" (Morrow 2000, p. 152).

Otro motivo por el que el trabajo infantil es menos frecuente en familias pobres es, según Morrow, el hecho de que estos niños "como mano de obra son poco flexibles" y no pueden viajar al centro de la ciudad donde hay estas oportunidades de trabajo. "En cambio, una niña, cuya agenda para los fines de semana estaba repleta y que los domingos trabajaba en una caballeriza, podía hacer ésto sólo gracias a la ayuda de su madre, a quien denominó 'la taxista' para sí misma y para su hermana" (ibid.). Morrow supone también que los niños de familias acomodadas tienen más relaciones sociales y están más integrados en redes sociales, lo que puede ser útil en el momento de buscar un trabajo. Y finalmente, considera que el trabajo de niños y niñas también está influenciado por valores de clase y cultura de los padres de familia. Para ilustrar esta afirmación se refiere al ejemplo de niñas de origen del sur asiático que no están permitidas de vender periódicos en las calles y que tampoco quieren hacerlo. Además, siempre según Morrow, en muchas familias obreras es considerado una vergüenza que "los propios hijos trabajen - ellos no necesitan ésto - y se gana un mayor prestigio si, por ejemplo, no se deja trabajar a los hijos en la empresa familiar. Las familias adineradas, en cambio, podrían comprar casi todo para sus niños, pero de manera consciente no lo hacen sino que incentivan (o permiten) al niño/a aceptar un trabajo porque opinan que es importante desde el punto de vista pedagógico que el niño conozca por experiencia propia el 'valor' del dinero ganado con el sudor de su frente" (op. cit., p. 153).

Ahora bien, sería prematuro concluir de estas observaciones que la falta de recursos materiales no puede ser motivo para empezar a trabajar. Phillip Mizen y sus colaborades tuvieron la impresión de que en familias con pocos recursos, el dinero ganado por sus hijos era considerado un importante aporte al presupuesto familiar. Gastando el dinero ganado por ellos mismos en alimentos o en sus gastos escenciales, muchos niños alivian el presupuesto de su familia (Mizen 1992, Mizen y otros 1998; similar en Leonard 1998, p. 86 y sgte.). En otros dos estudios, el 6% de los niños trabajadores entrevistados indicó haber puesto a disposición de su familia su ganancia (O'Donnell/White 1998, p. 26; Middleton y otros 1998, p. 54, Middleton/ Loumidis 2001, pp. 31-32; para Alemania similar en Ingenhorst 2001). Obviamente, este porcentaje no es alto, pero sí señala que en muchas familias, se cuenta con el ingreso laboral de los niños y que éstos se sienten responsables por las necesidades de vida de su familia. Esta afirmación es vigente especialmente para familias de madres o padres solteros y para familias, que dependen de subsidios estatales (véase Middleton y otros 1998, pp. 53-54).

Lo que tampoco debemos olvidar es el hecho de que las necesidades de los niños han crecido y son cada vez más caras. Ya no se trata solamente de la alimentación y la vestimenta básica sino que los niños quieren consumir cosas bien determinadas y desempeñar actividades en su tiempo libre, que les aseguren reconocimiento en su peer group y les den la

sensación de "ser algo" **(73)**. En este sentido, si un niño decide trabajar, este hecho ya no puede ser interpretado solamente como el "simple deseo de consumir, sino que para muchos niños, trabajar se ha convertido en una necesidad si quieren participar en muchas de las rutinas de la infancia, que hoy en día son 'normales'"(Mizen / Bolton / Pole 1999, p. 433). Sin duda alguna, los niños están bajo la influencia del creciente poder de los intereses comerciales globales. De hecho, sus necesidades de ocio ya no son atendidas por ofertas comunales gratuitas, sino que ya no pueden ser satisfechas si no disponen de dinero. "Para aquellos niños, que no reciben el dinero necesario de su casa, buscar un trabajo pagado es una de las pocas alternativas viables" (ibid.).

Aún en los caso en los que el motivo por el que los niños trabajan es la falta de recursos, no se supone que los niños están obligados a hacerlo. Hoy en día, la búsqueda de un trabajo es la expresión de los deseos de los propios niños, y casi siempre se fundamenta en una decisión propia. Indica, que en la actualidad, en muchos lugares, no dejar solamente a los adultos la posibilidad de trabajar sino pretender esta posibilidad también para sí mismo, forma parte del auto-concepto de niños, niñas y adolescentes. Esta afirmación vale más aún para aquellos trabajos, que no se realizan primordialmente por el ingreso que generan sino por sentir que uno está haciendo algo "importante" y "serio", por adquirir experiencia práctica y poder participar en el mundo de los adultos.

Ventajas y desventajas del trabajo para los niños

La mayoría de los estudios provenientes de países europeos, hasta hace muy poco tiempo, tildaban el trabajo infantil o de una lamentable reliquia de tiempos pasados o de engendro de una inescrupulosa economía de mercado capitalista. Esta situación trajo consigo que dichos estudios no permitieron más que vistas parciales de la compleja realidad del trabajo infantil y de sus significados para los propios niños. **(74)**

En los E.E. U.U., en cambio, la experiencia con el trabajo asalariado es considerado un "patrón normal del desarrollo adolescente" (Mortimer / Finch 1996) desde hace 20 años, y en este sentido, las ventajas y desventajas del trabajo de niños y niñas son analizadas de manera más diferenciada. Así, en los E.E. U.U., actualmente, existe consenso en que un trabajo a escala moderada (por ejemplo 10 horas o menos por semana) en una actividad relativamente liviana puede traer ventajas para los niños y

73. White (1996, p. 830) indica que, "hoy en día, estas tendencias se producen a nivel mundial y que aún en los países del Sur constituyen uno de los motivos que tienen los niños para trabajar".

74. Hobbs / McKechnie (1997, p. 61) critican de manera explícita el hecho de que en Gran Bretaña, "no existe estudio alguno, que tome en cuenta los efectos del trabajo sobre el desarrollo del niño".

adolescentes. Se supone que contribuye tanto a fomentar la autoestima y la independencia de la familia como también a formar personalidades, que sean capaces de actuar de manera efectiva y responsable y que tengan más facilidad para superar situaciones dificiles en la vida. "Aparentemente, el auto-concepto social ha crecido gracias al trabajo durante los primeros años de la High School, porque han aumentado el poder y la autonomía, que, por su parte, nacen del dinero ganado con el propio trabajo" (Marsh 1991, p. 186). Se supone que aún los trabajos poco exigentes pueden ser una fuente de conocimientos prácticos y vitales (véase Green 1990).

En cuanto a los efectos del trabajo sobre las orientaciones del futuro, un estudio correspondiente (Stevens et al. 1992) ha observado diferencias significativas entre adolescentes varones y mujeres. De acuerdo a dicho estudio, en los varones, los efectos sobre los planes de formación son positivos cuánto mayor es la duración de la experiencia laboral. Los adolescentes varones que han trabajado ya durante bastante tiempo "otorgan mayor importancia a las futuras relaciones con sus esposas e hijos así como con sus padres y demás parientes", tendiendo a preferir una repartición de roles tradicional entre hombres y mujeres (op. cit., p. 162). En el caso de las mujeres, en cambio, la experiencia laboral más bien provoca que pongan en tela de juico la repartición tradicional de roles. Ellas tienen la tendencia de casarse más tarde y de no dejarse absorber tanto por la familia (ibid.). También son sobre todo los varones con experiencia laboral más larga, quienes anticipan un papel más activo en la comunidad (ibid.).

En contraste, sobre todo el grupo de investigadores encabezado por Ellen Greenberger y Laurence Steinberg recalcan que trabajar - especialmente cuando los horarios de trabajo son largos y en caso de trabajos poco calificados - puede traer consigo una serie de problemas, que van desde la disminución del rendimiento escolar y faltar a clases hasta la delincuencia y el "cinismo ocupacional" (véase, p. ej., Greenberger / Steinberg 1986; Steinberg / Dornbusch 1991; Steinberg et al. 1993; Steinberg / Cauffman 1995; Steinberg / Avenevoli 1998).

Efectivamente, en los E.E. U.U., se confiere especial interés a los posibles efectos del trabajo sobre el rendimiento escolar de los niños. La mayoría de los estudios concuerda en que "al trabajo en si", no se le pueden atribuir consecuencias negativas (véase Marsh 1991, p. 186). También se considera que no es suficiente dirigir la mirada solamente hacia las horas trabajadas sino que la "calidad de la actividad" (Markel / Frone 1998, p. 285) y el hecho de si la escuela toma en cuenta o no los intereses y las experiencas laborales de los alumnos tienen muchas más consecuencias. En vista del amplio interés en trabajar también se opina que "restringir la actividad laboral de estudiantes de la high school no sería realista (ibid.). Más bien, habría que realizar esfuerzos para flexibilizar los horarios de los colegios y para posibilitar experiencias laborales más interesantes y variadas (job enrichment), "con la finalidad de potenciar los efectos positivos del trabajo y disminuir los negativos en la adolescencia" (ibid.).

Otro autor hace hincapie en la necesidad de "una mayor integración de experiencias laborales y escolares, de tal manera que la experiencia laboral sea considerada una extensión natural de la escuela" (Marsh 1991, p. 186).

No obstante, a pesar de la gran cantidad de datos recabados, los estudios estadounidenses tampoco llegan a comprender de manera suficiente los significados del trabajo en la vida de los niños y adolescentes. De hecho, el problema fundamental es que el trabajo de los niños es abstraído de su contexto social e histórico y relacionado casi exclusivamente a su socialización y desarrollo. El "punto de vista ortodoxo de la infancia" inherente a esta visión "inevitablemente trae consigo que no se toman en cuenta los significados que los propios niños atribuyen a sus actuaciones ni tampoco a los mismos niños como actores sociales con intenciones propias" (Mizen / Bolton / Pole 1999, p. 426; de manera similar Levison 2000; Zelizer 2002). Hasta que no aprendamos a ver a los niños trabajadores ya no bajo el aspecto de qué deben ser en el futuro o de qué les falta para convertirse en adultos competentes, no será posible entender en toda su complejidad el "valor" y los signficados de los diferentes tipos de trabajo tanto para la sociedad como para los niños.

Hace pocos años, algunos científicos sociales europeos optaron por dar preferencia a este camino. En parte, esto coincide con la problematización de la reducción del trabajo infantil al trabajo asalariado, que hasta el momento caracteriza a casi la totalidad de los estudios. En lo que sigue, presentaré y discutiré los resultados de una investigación noruega así como de dos estudios británicos y uno nor-irlandés que, en este sentido, abren nuevos caminos en la investigación del trabajo infantil en sus respectivos países **(75)**.

Ver el trabajo de niños y niñas con nuevos ojos

En un ensayo publicado en 1997, la socióloga noruega Anne Solberg describe cómo, a medida en que aprendía a ver a los niños como actores, se iba afilando su "mirada" también para los diferentes tipos de trabajo y empezaba a comprender los variados significados que tiene el trabajo para los niños. Dentro del marco de un estudio comunal cualitativo en la costa norte de su país, a mediados de los años 70, Solberg había "descubierto" formas y aspectos del trabajo de niños y niñas, que estaban lejos de la percepción común del trabajo infantil como explotación y problema social (véase Solberg 1997, p. 188 y sgtes.; Solberg 2001) **(76)**.

75. Aparte de los estudios, a los que me referiré a continuación, también quiero mencionar un estudio británico, que intentó relacionar las percepciones de niños y niñas de 12 a 16 años con las diferentes características de su trabajo (véase McKechnie / Lindsy / Hobbs / Lavalette 1996).

76. Para una amplia discusión de la metodología aplicada en su "viaje de descubrimiento", véase Solberg 1996

En las comunidades estudiadas, que viven principalmente de la pesca, la autora descubrió que desde los 8 o 9 años de edad, los niños empiezan a hacerse cargo de tareas específicas como "cortar la lengua", "pelar camarones" o "atraer peces con hilos largos". El trabajo no se les es asignado por motivos pedagógicos para que hagan "algo útil", sino porque "se necesitan todas las manos" (op. cit., p. 192) y porque la actividad sirve para producir alimentos, que se consumen tanto dentro como fuera de la comunidad. Sin embargo, no se obliga a los niños a trabajar, sino que ellos mismos pueden decidir si y cuánto tiempo desean colaborar, de manera que el horario y el procedimiento del trabajo está practicamente en sus manos. Por lo general, los niños reemplazan a sus madres en la tarde, después de salir de la escuela. El sueldo depende de la producción y no difiere de la remuneración de adultos que realizan trabajos similares. En cuanto a las habilidades necesarias, los niños van adquiriéndolas poco a poco durante el trabajo - al principio, normalmente acompañados y apoyados por sus madres. Apenas cumplen diez a doce años, los mismos niños prefieren realizar su trabajo en grupos con niños de su misma edad.

En parte, los trabajos para niños varones y mujeres varían y son vistos de manera diferente por ambos. El trabajo de atraer peces es efectuado por ambos sexos. Pelar camarones, en cambio, es considerado trabajo de mujer, mientras que cortar la lengua de los pescados es tarea de los varones. Anne Solberg también observa una diferencia en la manera en que niños y niñas hablan sobre su trabajo. "Las niñas hacen hincapié en el valor de 'hacer algo', recalcando la importancia de las relaciones sociales en el trabajo. Los niños, por su parte, y sobre todo los 'cortadores de lengua' ya mayores, hablan con entusiasmo de su trabajo. Demuestran gran orgullo de sus habilidades laborales y su rendimiento, refiriéndose al alto beneficio económico como 'prueba' de su capacidad" (op. cit., p. 194). Lo que es de gran importancia para los "cortadores de lengua" es que ellos poseen sus propias herramientas de trabajo y no reciben su "sueldo" simplemente de un patrón sino que primero, ellos mismos tienen que vender sus productos. Para las niñas mujeres, que desean trabajar como "cortadoras de lengua", no es nada facil irrumpir este dominio masculino.

Anne Solberg se resiste a ver el trabajo infantil estudiado por ella como cosa del pasado que va desapareciendo con el paso del progreso tecnológico. Al analizar las tareas, se ha visto que "no había una relación simple y directa entre el nivel tecnológico y la integración de los niños" (op. cit., p. 198). En la mayoría de las formas de trabajo observadas por la autora, la tecnología era muy simple y muchos de los trabajos manuales - como pelar y atraer peces - hubieran podido ser obviados por las innovaciones tecnológicas, pero para Solberg, el hecho de que no se hayan aprovechado dichas innovaciones y que la organización de los trabajos no haya sido "modernizada" (p.e. normación de los horarios de trabajo) hasta

el día de hoy no se debe entender como atraso sino como una "adaptación estratégica" consciente a los recursos disponibles y como decisión a favor de formas de trabajo más autodeterminadas. Fuera de esta área específica, sí se han implementado innovaciones tecnológicas en la pesca (p.e. botes más grandes y herramientas más complejas), porque facilitan el trabajo y mejoran las ganancias.

Según Anne Solberg, gracias a sus estudios en la costa norte de Noruega adquirió una "nueva mirada" sobre las variadas actividades de niños también en otros lugares. Sus trabajos le animaron a re-pensar la relación entre infancia y trabajo. De esta manera, en el barrio de Oslo en el que vive, se percató de muchas actividades laborales de niños y niñas, de las que anteriormente no se había dado cuenta (véase op. cit., p. 200). Empezó a notar que había muchos niños, que vendían flores, "bolitas de nieve" (tipo de dulces), revistas o boletos de lotería, que repartían prospectos o periódicos. En una tienda vio a una niña de aproximadamente 10 años, que ayudaba al dueño. "Ella pesaba la mercancía, recibía el dinero y devolvía el cambio. Era obvio que se divertía y que se concentraba mucho para no equivocarse con el cambio. De vez en cuando, el dueño, haciendo un discreto gesto de afirmación con la cabeza, le mostraba su reconocimiento. Era un placer ver a los dos. El dueño de la tienda mostraba una admirable paciencia para instruir a la niña sin intervenir, y parecía ser una experiencia muy buena poder desempeñarse como vendedora de esta manera tan real" (op. cit., p. 201).

En el transcurso de posteriores investigaciones en el ámbito urbano, Solberg llega a la conclusión de que, de ninguna manera, el trabajo de niños y niñas constituye un aporte importante a la economía local solamente en comunidades rurales y de pescadores. "En toda Noruega, los niños aportan a su vecindad. La categoría más mencionada fue hacer encargos. Trabajos de hogar en casa de otras personas, cuidar niños, trabajos de jardinería o barrer la nieve también formaban parte de la vida laboral de los niños de 11 a 12 años. (...) Un porcentaje significativo de los niños estaba ocupado en la repartición, puerta por puerta, de boletos de lotería y otras cosas" (op. cit., p. 203). También en el área rural o en "ocupaciones modernas", muchas de sus actividades ponían a los niños en contacto con los trabajos de sus padres y madres o fueron realizados juntos, por ejemplo la venta en tiendas, trabajos de limpieza, extender alfombras, encargos o varios trabajos de cuidado.

Concluidos sus estudios, Solberg está convencida de que los trabajos efectuados por niños y niñas tanto en las comunidades de pescadores como en el área urbana no constituyen ninguna excepción exótica sino que deben ser vistos como parte de la "infancia contemporánea", lo que significa que, aun en "sociedades modernas", la infancia no necesariamente

tiene que estar separada del trabajo. Sobre todo en los casos en los que el trabajo de los niños constituye una importante contribución a la economía local o familiar, Solberg sostiene que se trata de una forma de "verdadera participación" de los niños en la vida social.

Niños trabajadores como actores

También los estudios británicos y uno nor-irlandés, que discutiré a continuación, comprenden a los niños como "actores responsables" (Morrow) y tratan de mostrar y entender sus motivos y experiencias de trabajo desde su propio punto de vista. De esta manera, en su estudio arriba citado sobre niños y niñas de 11 a 16 años en dos ciudades grandes de Gran Bretaña, Virginia Morrow llega a la conclusión de que "los niños no trabajan tanto por motivos de consumo sino para sentirse responsables y más 'adultos'. Anhelan ser adultos tanto en el área material como también en el área emocional-sexual" (Morrow 2000, p. 156). El trabajo por motivo de dinero sólo fue una de las formas de trabajo, que Morrow descubrió gracias a su concepto abierto de trabajo y su enfoque metodológico.

De los niños y niñas, que trabajaban primordialmente para ganar dinero, algunos lo gastaban en artículos de consumo, otros lo ahorraban para poder hacer un viaje durante las vacaciones, para algún día poder comprarse un televisor a colores o para comprarse pescado. Otros niños hacían hincapié en que su trabajo les proporcionaba confianza en sí mismos e independencia. Otros veían el trabajo como una oportunidad de tener experiencias útiles para su futuro. Y algunos niños justificaban su trabajo con el motivo de querer ayudar a otros. Había una niña que - con una parte de sus ingresos - apoyaba a un niño en Ruanda. Los niños que participaban en las labores de casa, lo hacían sobre todo porque sus padres "estaban en el trabajo" o porque sus padres así lo querían. Algunas niñas criticaron que se esperaba que ellas efectuaran estos trabajos, y no sus hermanos varones. La colaboración en la empresa familiar, en cambio, fue descrita como un hecho sin ninguna valoración y era considerada algo normal porque se trataba de la "empresa propia".

Su concepto abierto del trabajo así como el enfoque metodológico que eligió permitieron a Morrow reconocer que el trabajo infantil "representa un amplio espectro de experiencias diferentes" (op. cit., p. 156), que no tienen denominador común. En este sentido, advierte que no debemos precipitarnos a suponer que los niños no trabajan más que por motivos de consumo, sino que propone poner más atención en "las responsabilidades que los niños asumen con su trabajo" y no perder de vista que muchas veces, en el trabajo existen "relaciones recíprocas entre los miembros de la familia" (ibid.).

Existen algunos otros estudios recientes en Gran Bretaña que confieren más importancia a las auto-valoraciones de los niños y las toman más en serio. A pesar de que siguen limitándose al área del trabajo asalariado, aplican procedimientos cualitativos, que otorgan más espacio a las palabras y los puntos de vista de los propios niños (véase Middleton y otros 1998, Leonard 1998, Leonard 1999, Save the Children 1998). Partiendo del hecho de que - a pesar de que existen varios estudios sobre el alcance y los tipos de trabajo infantil - todavía se sabe muy poco sobre "lo que piensan los niños sobre su trabajo, qué importancia tiene para ellos y qué papel desempeña en su vida" (Save the Children 1998, p. 59) , **(77)** la ONG Save the Children realizó entrevistas semi-estructuradas con niños de 11 a 16 años en cinco regiones de Gran Bretaña.

Estos estudios revelaron que - más allá de diferencias étnicas y de género - existen grandes similitudes en cuanto a la actitud frente al trabajo y en lo que se refiere a los motivos, que animan a los niños a tomar un trabajo asalariado. "El trabajo tiene un rol clave en su vida. El dinero (ganado con el trabajo) constituye un camino para ganar independencia, para participar socialmente con sus amigos, para comprarse ropa, comida y utensilios de ocio. Muchos de los jóvenes provienen de regiones de bajos ingresos y algunos niños aportaban de manera directa o indirecta a la economía familiar, lo que significa que entregaban parte de sus ganancias a sus padres o compraban cosas importantes para sí mismos o para la escuela. Muchos también han ahorrado sus ingresos. Para la mayoría, trabajar significaba más que solamente tener dinero. El trabajo les abría el camino para conocer gente nueva, para compartir con sus amigos y para salir de casa. En algunos casos, era la clave para aliviar el aburrimiento. Para otros, el trabajo era la forma de ganar experiencia y autoconfianza" (op. cit., p. 79).

En algunos casos, los niños también protestaban por ser tratados de manera injusta, sobre todo en comparación con sus compañeros de trabajo adultos. Algunos pocos, además, se quejaban de que no se les pagaba de manera justa por trabajos adicionales y de que estaban expuestos a situaciones peligrosas o demasiado pesadas. La mayoría consideraba que era necesario proteger mejor a los niños de trabajos peligrosos y calificaban de insuficientes las normas existentes. Particularmente, criticaban la prohibición general, que les impedía trabajar en las noches y los días domingos. Y finalmente, deseaban mejores normas y mayor información

77. También Leonard (1998, p. 91) critica que "durante la mayor parte del siglo XX, los puntos de vista de los niños han sido obviados y su aporte a la economía ha sido ocultado. Esta posición equivocada es puesta en tela de juicio cada vez más, pero a pesar de eso, todavía es un hecho que lo que hace falta de manera urgente en la investitgación del trabajo infantil son estudios cualitativos."

sobre sus derechos laborales, reclamando, particularmente, el derecho oficial de queja (véase ibid.).

Madeleine Leonard (1999) realizó un estudio piloto en la capital de Irlanda del Norte, Belfast, que incluye a alumnos de 13 a 15 años de ambos sexos. Con la finalidad de poder acercarse lo más posible a la complejidad de las formas y biografías de trabajo de los niños, Leonard combinó procedimientos de recabación de datos cuantitativos con métodos cualitativos. Mediante discusiones en grupos, entrevistas semi-estructuradas y estudios de casos, la autora intentó "investigar los numerosos y diversos contextos, en los que los niños trabajan, y sus variadas circunstancias sociales y económicas, de vida y trató de presentar la realidad cotidiana de los niños trabajadores" desde su propia perspectiva (op. cit., p. 33).

Su trabajo reveló que existe una gran discrepancia entre los deseos y las valoraciones del trabajo de los propios niños y las normas legales, que pretenden ofrecerles protección. La gran mayoría de los niños se muestra convencida de que - por mucho que las restricciones jurídicas vigentes digan lo contrario - tienen el derecho legítimo de trabajar (véase op. cit., p. 56). En el informe, se presenta de manera amplia la voz de los niños, de manera que me permito citar algunos de sus comentarios: "Debería haber más variedad en los trabajos para gente jóven. Hoy en día, los jóvenes son más maduros, y pienso que deberíamos tener más oportunidades de trabajo." - "Los jóvenes deberían tener el derecho de trabajar a cualquier hora, si ellos quieren. Es como si los adultos los controlaran. Tienen casi 16 años y sólo se les permite trabajar un número limitado de horas. A mí, me parece una tontería. Yo trabajo cuando me da la gana." - "La gente joven tiene el derecho de pararse sobre sus propios pies, sin que el Gobierno se meta. Tienen el derecho de trabajar por su independencia." - "Opino que, para gente de nuestra edad, debería haber una amplia gama de trabajos, porque no todos quieren cuidar niños. Deberíamos tener la oportunidad de probar más actividades, que nos permitan adquirir experiencias." - "Creo que todos tienen el derecho de ganar dinero con un trabajo que a uno le guste, que no cause problemas con la escuela y en el que se nos pague lo justo" (op. cit., pp. 57-58).

Ahora bien, los niños que reclaman el derecho de trabajar, de ningún modo obvian críticas en cuanto a las condiciones en las que - muchas veces - realizan su trabajo. Es más, algunas veces hasta hacen propuestas concretas de cómo se deben mejorar sus condiciones laborales: "Debería haber escalas salariales detalladas, disposiciones contractuales sobre el tiempo de trabajo y el pago. Esto evitaría que los patrones se aprovechen de gente jóven sin experiencia. Las condiciones de trabajo deben estar acorde a los estándares comunes, y la escuela debería informar a los alumnos de manera clara sobre sus derechos laborales." - "Los jóvenes deberían ser tratados como iguales y tener los mismos derechos y las mismas condiciones de trabajo que todos.

Debería existir un sueldo mínimo y un derecho genuino de quejarse. La gente no debe discriminarnos sólo porque somos jóvenes." - "No se debe vaciar a los niños en un mismo molde. Algunos niños son capaces de realizar un determinado trabajo, otros no. La discriminación de las edades se toma muy en serio cuando se trata de gente mayor. Cuando los jóvenes se quejan de su sueldo, sin embargo, no se los toma en serio. Me parece muy injusto que algunos trabajan las mismas horas y ponen el mismo esfuerzo en el trabajo, ganan el doble sólo porque son mayores." - "Parece que los adultos tienen derechos cuando trabajan, pero los jóvenes no. Esto debe cambiar, de manera que existan los mismos derechos para todos los trabajadores y se garantice un sueldo mínimo para los trabajadores jóvenes" (op. cit., p. 63-64).

De su estudio, Leonard saca la conclusión de que las disposiciones y medidas legales para proteger a los niños y adolescentes trabajadores sólo tienen sentido si éstos participan en su elaboración y pueden aportar con sus opiniones y propuestas. Así, anima a los sindicatos a reconocer que hay muchos niños y muchas niñas menores de 16 años que trabajan y a defender sus intereses, luchando - por ejemplo - por un sueldo mínimo para niños trabajadores **(78)** . De las escuelas, la autora exige que retomen las experiencias de trabajo reales de los niños en clase, que los informen sobre sus derechos y los apoyen a reflexionar sobre las habilidades adquiridas en su trabajo (véase op. cit., p. 68 y sgte.).

Conceptos teóricos sobre el trabajo infantil

Actualmente, en los países de habla alemana, se manejan cuatro conceptos teóricos básicos sobre el trabajo de niños y niñas:

- Se comprende el trabajo infantil como trabajo asalariado;
- Se comprende el trabajo infantil como trabajo escolar;
- Se comprende el trabajo infantil como una mezcla de actividades sociales y culturales, cuyo denominador común es que los niños desempeñan un papel activo en la sociedad;
- Se comprende el trabajo infantil como una actividad enfocada en un objetivo, que tiene una relevancia visible para la satisfacción de necesidades humanas y que - en este sentido - es necesaria para la sociedad.

Trabajo infantil como trabajo asalariado

Al comprender el trabajo infantil como trabajo asalariado, generalmente, se piensa en la explotación de la mano de obra infantil, que

78. El Trades Union Congress británico, en un estudio propio, llega a la notable conclusión: "Los niños escolares deberían tener el derecho de trabajar si lo desean. Sin embargo, deben existir disposicones legales claras sobre su trabajo y se debe proteger de manera efectiva a los niños de daños para su salud y educación y de la explotación por parte de patrones inescrupulosos" (TUC 1997, p. 15).

surgió con las formas de producción capitalistas. Casi la totalidad de los estudios históricos se concentra en el trabajo "industrial" o "de fábrica", inclusive el trabajo en minas, mientras que se descuidan las diferentes formas de trabajo "en el hogar" así como "agrícolas" y -mucho más aún - todas las formas de trabajo infantil que existen desde siempre, pero cuyo fin directo no es ganar dinero. Los estudios sobre el presente, que se basan en el concepto del trabajo asalariado, incluyen usualmente las relaciones laborales "informales" de los niños.

Comprender el trabajo infantil como trabajo asalariado corresponde a la idea tradicional de que los niños constituyen un tipo específico de mano de obra, que sirve para generar valor monetario. En este sentido, el objetivo del trabajo infantil es - visto desde un lado para producir beneficio o ganancia, y - desde el otro para generar un ingreso. Por lo tanto, el trabajo infantil equivale al trabajo asalariado, a la actividad "dependiente". En este sentido, en un estudio sobre trabajo infantil en Alemania, publicado en 1980, se concibe el trabajo infantil como "la actividad remunerada de niños y niñas con el fin de lograr un beneficio para los empresarios, independientemente de la duración y la frecuencia del trabajo infantil o del hecho de que está prohibido" (Stark-von der Haar / von der Haar 1980, p. 10). El mencionado estudio aclara explícitamente que "trabajos de hogar en el hogar paterno (lavar los platos, hacer compras, ayuda en el jardín) así como la enseñanza politécnica o el aprendizaje profesional (introducción al mundo laboral)" (ibid.) no son trabajo infantil.

Este concepto del trabajo de niños y niñas se orienta en las formas de actividad infantil, que engendró la industrialización capitalista. Por diferentes razones, motivos humanitarios, utilitaristas o de competencia, desde mediados del siglo XIX, estas formas de trabajo infantil fueron objeto de normaciones jurídicas de la protección laboral para menores y finalmente motivo para una prohibición general del trabajo infantil.

Hasta el día de hoy, todos los estudios realizados en Alemania, que comprenden el trabajo infantil exclusivamente como trabajo asalariado, se basan en este concepto, dando por hecho que el trabajo infantil es dañino para los niños. Pretenden revelar en qué medida el empleo de niños y niñas infringe las disposiciones legales sobre el trabajo infantil y de qué manera hay que combatir esta situación. Sin embargo, desde hace algún tiempo, poco a poco, empieza a ganar terreno la visión de que las formas actuales de trabajo infantil son más que solamente la continuación del trabajo asalariado de niños y niñas en la época de la industrialización temprana y de que hay que otorgar más atención a los motivos y a las motivaciones personales de los niños para trabajar.

Asi, refiriéndose exclusivamente al trabajo asalariado de niños y niñas, Ingenhorst llega a la conclusión de que "la estructura del trabajo infantil en Alemania es altamente compleja" y "se manifiesta en una amplia

gama de diversas actividades, intensidades y formas, que difícilmente puede ser dividida en categorías claras". Según Ingenhorst, en el trabajo de niños y adolescentes, "no existe la 'relación laboral normal'" sino que el campo está abierto hacia necesidades, deseos y oportunidades" (Ingenhorst 1998, p. 61).

De manera que, hoy en día, se reconoce más y más que la actividad laboral remunerada de niños no necesariamente equivale a una ocupación "dependiente" o - más aún - a la "explotación", sino que también puede ser importante para el proceso de independización de las prescripciones normativas de los padres de familia (y de la escuela) y para la construcción paulatina de una existencia independiente. Hasta en los estudios alemanes encargados por los Gobiernos de algunos Estados Federales, se constata que - aparte del deseo de disponer de dinero propio - la diversión en el trabajo, el reconocimiento social, adquirir experiencia para la vida laboral, aprender algo nuevo y sentirse socialmente útil también son motivos por los que los niños optan por buscar un trabajo asalariado. El hecho de que ganar dinero sea el motivo más mencionado en el caso del trabajo asalariado nace de la característica fundamental de este tipo de trabajo: es un trabajo cuya finalidad es "ganar" dinero.

Pero aún en los casos en los que se concibe de manera diferenciada el trabajo asalariado de niños y niñas y que se toma en cuenta los motivos y las razones de los mismos para trabajar, hay toda una serie de actividades que quedan al margen, pero que, en la vida de los niños, adquieren una importancia cada vez mayor y que con justa razón - también pueden ser comprendidas como trabajo. A pesar de que o tal vez: justamente por el hecho de que en éstas actividades, el objetivo central no es ganar dinero y que, en la mayoría de los casos, no hay "patrón", que adquiere la mano de obra de los niños, estas son de gran importancia para la satisfacción de ciertas necesidades humanas y para la reproducción de la vida.

Así, quedan al margen, por ejemplo, los trabajos del hogar y también todas las actividades económicas fuera de casa, por las que no se recibe remuneración. Tampoco son tomadas en cuenta las diversas actividades, que los mismos niños se inventan y crean para escapar del aburrimiento de los juegos infantiles prefabricados o de la monotonía de la cotidianidad familiar y que - aunque muchas veces les traen algo de dinero - no tienen como objetivo principal el ingreso económico (ejemplo: vender juguetes y libros usados en la calle u organizar - conjuntamente con otros niños o con ayuda de la escuela o la parroquia - un mercado de pulgas para niños). Los estudios tampoco consideran actividades a las que - en la calle - los niños y adolescentes recurren por necesidad y por falta de otras alternativas para ganarse su pan de cada día (ejemplos: prostituirse, mendigar, robar). Y, finalmente, también quedan fuera de consideración las áreas del deporte de alto rendimiento y del show business, que, por cierto, no son para nada marginales, y en los que - por la ambición o vanidad de sus padres y madres

o la tentadora perspectiva de convertirse en una estrella - niños y niñas se someten a esfuerzos o exigencias casi sin límites.

En resumen, el amplio espectro del trabajo infantil más allá del trabajo asalariado en sus diferentes facetas y significados es poco conocido y - en mayor grado aún - poco analizado. Me referiré a esta situación más adelante, cuando intento formular un concepto de trabajo infantil más amplio y - a mi parecer - más adecuado.

Trabajo infantil como trabajo escolar

Hay una visión que se opone a todos los demás conceptos de trabajo infantil, que es la idea de que una - o más aún - la forma moderna de trabajo infantil es la escolaridad obligatoria. Esta opinión se basa en el hecho de que la escuela ocupa una porción cada vez más grande del tiempo de vida y del presupuesto de tiempo de los niños. Así, Jens Qvertrup enfrenta el "trabajo escolar" al "trabajo infantil manual" y sostiene que este último, "poco a poco y cuantitativamente ha ido perdiendo importancia y se ha transformado de la actividad dominante de niños y niñas en una ocupación residual, en un vestigio de tiempos pasados, mientras que el trabajo escolar ha evolucionado de una forma rudimentaria hasta llegar a ser dominante" (Qvertrup 2000, p. 28)**(79)**. Otro autor que hace un llamado para revisar el "concepto histórico" del trabajo infantil y para por lo menos "incluir el trabajo de niños para la escuela" es Helmut Wintersberger (Winterberger 2000, p. 170). Sostiene que la escuela "constituye una nueva forma de trabajo infantil" (op. cit., p. 177). Este cambio de perspectiva en la conceptualización del trabajo infantil tiene varias justificaciones.

Una de ellas refiere que la escuela tiene estructuras parecidas a las del mundo laboral industrial. La escuela es concebida como "puesto de trabajo" cuyas "formas y estructuras de relacionamiento (...) son determinadas en forma cada vez más clara por las normas de la producción industrial" (Hengst 1981, p. 34). La completa racionalización de la escuela viene imponiendo en ésta una "organización del tiempo industrial, que no se orienta a las necesidades básicas del ser humano sino en los plazos, las fechas y los horarios fijados por la institución" (Eder / Kränzl-Nagl 1998, p. 216). Los autores afirman también que, analógicamente a la esfera del trabajo, la escuela enseña a los alumnos a "generar un rendimiento, que es necesario para la existencia de la sociedad" (op. cit., p. 215). Para ellos, los comportamientos que se esperan de los alumnos - disciplina, obediencia, perseverancia - se basan "en valores de la filosofía de trabajo protestante, es decir en el principio de rendimiento y competencia moderno" (op. cit., p. 217).

79. El ensayo de Qvertrup fue publicado también en inglés en: Mizen 2001.

Otra justificación se refiere a que el "trabajo escolar" corresponde a "la tendencia que va de actividades manuales hacia actividades abstractas o simbólicas" (Qvertrup 2000, p. 28), que es característica para la "forma de producción" dominante en las sociedades modernas. Según Qvertrup, en dichas sociedades, la escolaridad tiene que ser vista como trabajo, porque produce el capital humano necesario para la producción ampliada. El autor sostiene también que lo especial del trabajo escolar de niños está "en que éstos producen mano de obra, que como tal es un producto, que entra en las ecuaciones sobre la oferta y la demanda en en mercado laboral. Al mismo tiempo y siempre según Qvertrup, el trabajo escolar - aunque con un retraso causado por la naturaleza diacrónica de la economía moderna - constituye una condición indispensable para la producción de otros bienes y servicios en la sociedad y, por lo tanto, no puede ser tildado de inútil" (Qvertrup 2000, p. 35).

Ambas justificaciones se guían por el interés de dar mayor reconocimiento y "valorización" social a los esfuerzos de los niños en la escuela. Calificar estos esfuerzos de trabajo tiene como objetivo justificar un "ingreso relacionado con el niño" (Eder/Kränzl-Nagl 1998, p. 215). Pretende poner "a los niños y sus defensores en condiciones de poder negociar con el Estado u otras instituciones públicas sobre la parte de la producción social que les corresponde a ellos en forma de una remuneración para su aporte a las estructuras sociales" (Qvertrup 2000, p. 41).

Ahora bien, declarar sin más ni más que la escolaridad es una e incluso la forma contemporánea de "trabajo infantil", trae consigo varios problemas. A pesar de todo el reconocimiento de los niños como personas con actoría propia y como sujetos socialmente importantes, esta argumentación se basa - como el mismo Qvertrup sostiene - en un concepto de trabajo que es "inmanente al sistema". Al afirmar que la escuela es un "puesto de trabajo" y que el "trabajo escolar" es la "producción de capital humano", relacionamos el "trabajo escolar" con experiencias negativas de los niños. El motivo por el que se lo considera como un trabajo es, precisamente, que no apunta a la satisfacción de necesidades y a la producción de "valores útiles" sino a la producción de "valores de cambio", lo que significa más bien una carga para los niños, por la que se los debería recompensar con un ingreso propio. En este sentido, el concepto del trabajo escolar entra en la misma lógica que el del trabajo infantil como trabajo asalariado.

También tenemos que poner en duda el supuesto de que el "trabajo escolar" constituye la forma más contemporánea del trabajo infantil. Los mismos Eder y Kränzl-Nagl remarcan que las características estructurales y los principios de rendimiento que todavía predominan en la escuela de hoy "siguen orientándose principalmente en el patrón de las normas laborales industriales" y ya no resisten los "cambios violentos", que

caracterizan el mundo y el mercado laboral (Eder/Kränzl-Nagl 1998, p. 218). Los autores afirman que, mientras la escuela sigue organizándose, primordialmente, según "patrones autoritarios", en el mundo laboral de los adultos observamos "una tendencia contraria", pues lo que se exige allí, ya no son fundamentalmente disciplina y obediencia sino "capacidad de trabajo en equipo, creatividad, flexibilidad, superación consensuada de conflictos, independencia y responsabilidad propia" (op. cit., p. 217).

Por su parte, en una publicación reciente, Heinz Hengst (2000) sostiene que si bien el "puesto de trabajo escuela" ocupa gran parte del tiempo de los niños, como lugar de aprendizaje está perdiendo peso, ya que las biografías educativas van separándose cada vez más de la escuela y del aprendizaje escolar, siendo que - siempre según Hengst - hoy en día, las experiencias importantes para el futuro surgen, más y más, fuera de la escuela, sobre todo en el área de la "cultura infantil comercial", en la que los niños pueden encontrar "medios, material, información, prestadores de servicios y niños que tienen el mismo interés" para casi cualquier tema específico (op. cit., p. 78). "Lo que ocurre aquí, le hace la competencia al aprendizaje escolar (a veces hasta a nivel de valor de cambio). Hoy en día, cualquier niño de doce años tiene, por lo menos, una idea vaga de que existen títulos de formación que lo benefician más que los escolares" (ibid.).

Ahora bien, si Jens Qvertrup declara que el "trabajo escolar" es la única forma moderna de trabajo infantil, justificando esta afirmación con el carácter "diacrónico" de la sociedad "moderna", deja de tomar en cuenta por lo menos dos aspectos: Por un lado, el hecho de que los conocimientos necesarios para el trabajo (también en sus formas simbólicas) ya no se adquieren de antemano y de una vez por todas en una fase de vida temprana, sino que esta adquisición se ha convertido en una tarea de por vida. Por otro lado, olvida que también y precisamente en las sociedades tecnológicamente avanzadas, es posible y necesario que los niños, ya durante su infancia, hagan experiencias laborales, que el "trabajo escolar" no ofrece. Un indicio por demás claro para esta tendencia es el creciente deseo de muchos niños de - por lo menos - complementar la escuela, que es sentida como ajena a la vida, con el "trabajo propio" fuera de la escuela. Las cada vez más numerosas iniciativas que surgen dentro del marco de escuelas e instituciones pedagógicas extraescolares con la finalidad de crear proyectos de trabajo, en los que se combinan el trabajo "físico" y el "intelectual" y que permiten a los niños hacer experiencias económicas "verdaderas", se basan en reflexiones similares (véase capítulo 9). Para una evaluación adecuada de las formas y los significados del trabajo infantil de hoy tampoco basta con poner la mirada en su funcionalidad para la sociedad ("utilidad"), sino que debemos preguntar, de igual manera, qué importancia tiene para la vida, el desarrollo de los niños como sujetos y para su participación en la sociedad.

Helmut Wintersberger hace referencia a este aspecto en una publicación reciente, en la que aboga por "revisar el concepto del trabajo escolar como trabajo infantil moderno" (Wintersberger 2000, p. 177). Según él, es cierto que "el reconocimiento del trabajo escolar como equivalente al trabajo remunerado de los adultos también puede tener efectos positivos en la repartición de recursos entre las generaciones" (op. cit., p. 180), pero una idea adecuada del trabajo infantil también debe tomar en cuenta las posibles consecuencias "positivas" para los niños y la construcción de su identidad. Para ilustrar esta afirmación, Wintersberger hace referencia a una crítica de la escuela efectuada por el cientista educacional Hartmut von Hentig: "Si una sociedad no necesita a sus jóvenes hasta que cumplan 25 años y además les hace saber eso encerrándolos en escuelas - que son lugares de los que no surge nada nuevo - para que se ocupen de sí mismos, excluyéndolos de todas las tareas de los adultos, para las que como signo y medida de la importancia de dichas tareas, éstos últimos reciben una remuneración, entonces esta sociedad está criando a sus propios destructores" (Hentig 1993, pp. 120-121). De esta reflexión, Wintersberger saca la conclusión de que en nuestra sociedad, debemos dar a los niños "más posibilidades para tener experiencias con trabajos extraescolares adecuados, pero que - al mismo tiempo - se debe reconocer el mundo laboral escuela como tal y organizarlo de manera pertinente" (op. cit., p. 187).

Trabajo infantil como actividad cultural y social

Sabiendo que ni viéndolo como "trabajo remunerado" ni como "trabajo escolar" se hace justicia al trabajo infantil, Heinz Hengst defiende una visión de trabajo "que otorga más importancia al significado cultural y social del trabajo que el concepto económico" (Hengst 1998, p. 243). Justifica esta posición aludiendo que cada vez menos personas trabajan "directamente para el mercado", es decir que ya no ofrecen su mano de obra a través del "mercado laboral" o ejercen un "trabajo asalariado", y que hoy en día, existen muchas actividades "fuera del mercado" que en el lenguaje coloquial también son calificadas de trabajo. En su intento de hacer una "re-definición", Hengst se refiere al así llamado "folk work concept" del antropólogo estadounidense Cato Wadel (1979).

Basándose en entrevistas informales, Wadel anotó los siguientes aspectos que encierra el concepto popular de trabajo: uso de energía física, rutinas y repeticiones, lugares y tiempos de trabajo específicos, actividades necesarias, actividades orientadas a los productos y los resultados y una especie de instrucción. Según el autor, todos estos criterios se aplican también a actividades que no son consideradas como trabajo (por ejemplo al deporte). Así que, siempre según Wadel, si bien el concepto popular distingue entre trabajo y tiempo libre - siendo que el trabajo es asociado con remuneración y el tiempo libre con diversión y con estar libre de

obligaciones - también existe algo como una "intersección de conjuntos" común. El autor concluye que para el ser humano es importante ver las actividades no como algo monolítico sino como mezclas - que contienen más o menos trabajo (véase Wadel 1979, p. 368 y sgtes.).

Refiriéndose a varios estudios empíricos sobre el pensamiento de niños, niñas y adolescentes trabajadores en Alemania, Hengst subraya que éstos entienden su trabajo en el mismo sentido que Wadel, es decir "como mezclas muy diferentes" (Hengst 1998, p. 244). "Como en las sociedades contemporáneas como la de Alemania, los niños tienen acceso a una gran variedad de actividades que contienen tanto elementos de trabajo como de ocio, es de suponer que tienen conceptos complejos, fluidos y no concordantes" (ibid.). Por este motivo, Hengst propone que el análisis de las actividades "no debe limitarse a aquello que es considerado como trabajo (infantil) en el sentido económico" (ibid.).

Fundamentándose en los conceptos de los mismos niños y adolescentes, Hengst indica otras dos razones más para su propuesta: Primero, según él, "las erosiones de la sociedad de trabajo" llevan a un incremento masivo de actividades en el "área social y de utilidad común" como son "servicios sociales, servicios de salud, educación, arte, investigación, ecología, protección de la naturaleza o defensa de intereses" (Hengst 1998, p. 245). Para probar su afirmación, el autor hace referencia a un estudio sobre la juventud alemana, que observó que las y los adolescentes practican de una manera nueva sus hobbies: "No es raro que un hobby particular les abre las puertas hacia un compromiso social. La fascinación por la tecnología y la curiosidad pueden ser la clave para que un adolescente se comprometa con la protección del medioambiente o la protección anti-incendios. Los aficionados de la computadora, por su parte, de repente empiezan a mirar más allá de sus propias narices cuando alguien requiere de sus conocimientos técnicos" (Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, p. 88).

Segundo, Hengst sostiene que los recursos a los que recurren los niños y adolescentes de hoy para sus actividades deportivas, hobbies y diversas otras actividades (sobre todo) extra-escolares están sujetos a un "cambio cualitativo", porque ya no representan - como lo hacían los medios y materiales de la época industrial - la diferencia entre jugar y aprender, por un lado, y trabajar, por el otro, lo que, al mismo tiempo, implicaba la separación estricta de actividades de niños y de adultos. "Los niños de la era de la computación y el internet juegan, aprenden y trabajan con el mismo hard- y software que los adultos en su mundo laboral. Sólo que tienen otras preferencias en cuanto al software" (Hengst 1998, p. 246). Asimismo, Hengst afirma que tanto en el área del consumo como en áreas de actividad extra-escolares no-comerciales (p. ej., el trabajo en organizaciones medioambientales o jornadas científicas con jóvenes) se hace evidente "que las separaciones tradicionales entre actividades de

niños y de adultos, entre jugar, aprender y trabajar (incluso científicamente) son más fluidas" (ibid.).

Finalmente, Hengst indica que las nuevas formas de trabajo y ocupación, que surgen dentro de la "transformación de la sociedad de trabajo", vienen carcomiendo la clara separación entre trabajo y vida, que hasta ahora fue una de las principales características estructurales de las relaciones laborales y sociales industriales. Haciendo referencia a un estudio del investigador laboral Günther Voss, el mencionado autor señala que se están generando formas de relacionamiento entre actividades profesionales y otras, que "desde muchos puntos de vista, tal vez pueden parecernos similares a las relaciones laborales pre-industriales, pero en las que - evidentemente - se manifiestan formas de trabajo y de existencia futuras" (Voss 1998, pp. 480-481). Según Hengst, esto va acompañado por una "multiplicación de los significados del trabajo" (Hengst 2000, p. 72).

En contraste al discurso tradicional del "trabajo infantil", para Hengst, el nuevo "trabajo de niños y niñas" que está surgiendo es una promesa por la autonomía. La concibe, sobre todo, en el contexto del sistema de medios de comunicación que están en red con el mundo de consumo, donde - siempre según el mencionado autor - "las posibilidades de acceso y de control de los niños se han multiplicado de diversas formas" (op. cit., p. 79) y las actividades de éstos engendran una "cultura infantil como una segunda cultura de aprendizaje" (op. cit., p. 73). Por consiguiente, las actividades culturales y sociales de niños y niñas, que hasta ahora no se han comprendido como trabajo, Hengst sí las califica de trabajo ya que en ellas, se manifiesta la reivindicación de los jóvenes para salir del ghetto infantil y de meterse al mundo de los adultos, es decir, de hacer cosas que, hasta el momento, estaban reservadas para los adultos exclusivamente.

Lo que habla a favor del concepto del "trabajo de niños y niñas" formulado por Hengst es que está abierto para cambios históricos y que incluye los significados subjetivos que implican las diferentes formas de actividades, especialmente las que se están generando recién. El concepto de Hengst nos hace entender que tanto el término del trabajo infantil como también el del trabajo en general son construcciones sociales. Ahora, para el discurso del trabajo infantil, todo esto significa dos cosas: Por un lado, las actividades a las que se las denomina trabajo infantil, son cada vez más variadas; así, podemos observar, por ejemplo, que el título trabajo infantil ya no queda limitado al "trabajo asalariado" y que una amplia gama de posibles actividades de niños y niñas (p. ej., colaboración o autosustento en el hogar familiar, tareas en un grupo ecológico, funciones como niños soldados en guerras, tráfico de niños, robar, la escolaridad obligatoria y muchas cosas más) son vistas actualmente como trabajo infantil. Por otro lado, el discurso del trabajo infantil siempre encierra

una valoración específica que, o tiende a calificar el trabajo infantil en general como "enemigo de la infancia" o entonces, tiende a comprender el trabajo como uno de los posibles aspectos beneficiosos de la práctica cotidiana de niños y niñas. Y en parte, es justamente de estas tendencias, de las que depende qué actividades se suman bajo el término trabajo infantil.

Ahora bien, surge la pregunta si tiene sentido separar totalmente el concepto de trabajo de las relaciones económicas. Hengst declara como trabajo todas las actividades, en las que los niños actúan de manera independiente y por iniciativa propia, sea cual sea la relevancia que tienen estas actividades para la sociedad o para ellos mismos. Resolviendo el concepto de trabajo de manera culturalista, en el fondo, ya no importa qué actividades deben ser vistas como trabajo, ya que - finalmente - el "trabajo de niños y niñas" se convierte en metáfora para una evolución supuesta, en cuyo transcurso las diferencias entre niños y adultos van desapareciendo y los niños avanzan en su camino a ser individuos que actúan autónomamente.

Trabajo infantil como actividad orientada en determinados objetivos que sirve para desarrollar la vida

El concepto de trabajo infantil que se presentará a continuación, en gran parte todavía no es más que un programa. Lo describiré brevemente en sus principios, refiriéndome, en parte, a las reflexiones de los cientistas sociales Fritz Haunert y Reinhard Lang (1994) así como a Dieter Kirchhöfer (1998, 1999). Según dicho concepto, debe calificarse como trabajo infantil toda actividad de niños y niñas que tenga una relevancia visible para la satisfacción de cualquier necesidad humana y que, en este sentido, se relacione de manera precisa con un substrato material. También se considera importante preguntar en qué contexto social y cultural y bajo qué condiciones marco ocurre el trabajo de niños y niñas. Sin embargo, no se supone desde un principio que sea expresión negativa o positiva de alguna tendencia de desarrollo social. Por el contrario, el concepto pretende permitir tematizar tanto los aspectos positivos como también los negativos de la experiencia laboral de los niños, también reconocer y evaluar los diferentes significados del trabajo ya sea para la sociedad o para los mismos niños trabajadores.

Asimismo, el concepto toma en cuenta el hecho de actualmente, los niños realizan una gran variedad de actividades diferentes que no pueden ser denominadas trabajo asalariado en el sentido estricto de la palabra, pero que, de todas formas, tienen un valor económico y son importantes para el desarrollo de la vida. Es más, aún en los trabajos que los niños efectúan hoy en día con el fin de ganar dinero, raras veces están frente a un empleador o patrón del que dependen y que pudiera dictarles las

condiciones de su trabajo, ya que estos trabajos se sitúan con mucho más frecuencia en el sector de los servicios privados que en alguna empresa, siendo que son practicados cuando se da la oportunidad, por aquí y por allá. También las tareas dentro del hogar familiar y de la empresa familiar son cada vez más importantes. Muchos niños crean ellos mismos oportunidades de trabajo, ya sea para aumentar un poco su mesada, o para hacer algo que les parezca útil y oportuno y que les dé la sensación de desempeñar un papel serio en la vida.

En un estudio sobre la importancia del trabajo en el trabajo social con adolescentes, dos observadores alemanes (Haunert/Lang 1994) señalan que en el "lenguaje cotidiano" de los jóvenes, el discurso del trabajo adquiere nuevos significados. Por un lado, según los autores, los adolescentes no sólo quieren ganar dinero con su trabajo sino que tienen ciertas exigencias cualitativas en cuanto al mismo, y por otro, es más de actividades más allá del trabajo asalariado de las que se espera que cumplan algún sentido y tengan identidad. "Lo que, en la época moderna, se relacionaba con el concepto de trabajo y que, generalmente, se limitaba al trabajo asalariado, ya no ocurre aquí sino 'en otro tipo de trabajo'" (op. cit., p. 89). Por consiguiente, Haunert y Lang proponen diferenciar el concepto de trabajo en "aprovechamiento del tiempo destinado al consumo", "trabajo asalariado" y "otras formas de trabajo" (ibid.).

"Tal como hoy en día, ya no es solamente el trabajo asalariado, el que permite que uno se realice y encuentre su identidad, sino también otras formas de trabajo, en un próximo paso, podría ser que esta necesidad humana ya no pueda ser satisfecha del todo por el trabajo asalariado, porque lo que se asignaba a 'trabajo', que se relacionaba con significados, mitos y la capacidad de ponerse uno mismo en escena y que en el concepto tradicional de trabajo de la época moderna estaba reservado exclusivamente al trabajo asalariado, para mucha gente ya no se situaría dentro del trabajo asalariado. No existe ninguna razón importante por la que, dentro de los próximos tiempos, las personas dejen de llamar trabajo a toda actividad que tenga sentido para ellas y llamar el trabajo que sirve para el sustento material solamente 'trabajo asalariado' o 'trabajo remunerado', sólo para expresar la realidad a través de una diferenciación lingüística de una manera que se ajusta a la necesidad de una comunicación razonable" (ibid.). En este caso, el trabajo asalariado sería "la forma sin importancia" frente a las "otras actividades que conservan la vida y fomentan la socialidad" (op. cit., p. 90) que ahora podrían ser definidas como trabajo.

Para el trabajo de niños y niñas, todo esto significa que se deben tomar más en serio precisamente aquellas actividades, cuyo objetivo principal no es el ingreso económico o que se efectúan en forma de trabajo asalariado dependiente. Sin embargo, debemos preguntarnos si es

necesario y útil fijar un límite entre actividades de niños que pueden ser calificadas de trabajo y otras que no merecen esta calificación. En el concepto culturalista creado por Heinz Hengst, la respuesta a esta pregunta es no. Sin embargo, considero que, en el caso de actividades de niños y niñas, sólo es conveniente hablar de trabajo si éstas se enfocan de manera precisa en un "producto" que tiene una relevancia observable dentro de un lapso de tiempo que está a la vista, para el desarrollo y la organización de la vida humana.

Fue el cientista social Dieter Kirchhöfer quien aportó elementos muy importantes a un concepto de "trabajo infantil" de este tipo. Lo que a él le interesa particularmente es la pregunta de qué manera el trabajo puede ser importante para los niños y cómo puede constituirse en una experiencia de vida positiva. Para ello, recurre a la definición general de trabajo, que ofreció Carlos Marx en el primer tomo de su obra El capital: "El trabajo es en primer término, un proceso entre la naturaleza y el hombre, proceso que éste realiza, regula y controla mediante su propia acción, su intercambio de materias con la naturaleza" (Marx, 1867 / 1946, p. 130). Para delimitar la actividad laboral de las de jugar y aprender, Kirchhöfer considera que es necesario ir más allá y comprender el "trabajo" como una "actividad orientada en un fin específico, en la que se anticipa mentalmente el futuro resultado de manera más o menos determinada" (Kirchhöfer 1998, p. 66) ya que - siempre según el mencionado autor - este todavía no es el caso en las "actividades espontáneas dirigidas por el afecto o inconscientes de la infancia temprana" (ibid.). Sin embargo, tan pronto un niño es capaz de controlar de manera consciente sus acciones, puede trabajar y el trabajo se convierte para él en un "espacio de desarrollo necesario", afirma Kirchhöfer. Añade que, "entonces, en su trabajo, el niño influye en una realidad exterior a él mismo (objetos, circunstancias, otras personas) y busca cambiar estas circunstancias. Exterioriza y objetiviza sus intenciones y su voluntad en estas circunstancias, creando de esta manera, algo que perdura, algo permanente frente a lo efímero y lo inestable del juego. Una vez creado por el sujeto, este algo que perdura es el resultado de una acción pasada y, al mismo tiempo, la condición para el actuar futuro" (ibid.).

La distinción entre trabajo y juego practicada por Kirchhöfer es de carácter concreto-analítico. No significa que en la vida real de los niños siempre se pueda separar de manera estricta el juego del trabajo, ya que - precisamente bajo las condiciones que ofrecen las sociedades contemporáneas "mercantilistas" - en los niños, el "juego" y lo que es serio se entrecruzan, es decir que surgen "lazos" (Invernizzi 1998) y "mezclas" particulares, como Hengst (1998, 2000) las ha descrito de manera plausible. Bajo aspectos analíticos, sin embargo, parece conveniente seguir el camino de Kirchhöfer y denominar como trabajo sólo aquellas formas de acción infantiles, que "encierran una actividad orientada de manera precisa en la transformación de circunstancias objetivas" y con las que "el individuo satisface necesidades propias o ajenas, generando, de esta manera, una utilidad" (Kirchhöfer 1998, p. 67).

Con sus reflexiones, Kirchhöfer no sólo adquirió un concepto de trabajo, que no sólo es lo suficientemente "amplio" sino también "flexible" y que no asigna a una determinada actividad el atributo "trabajo" de manera inamovible y exclusiva. "La característica es fluida, es decir que una actividad también puede perderla o, al contrario, adquirirla. Por ejemplo: los ejercicios disciplinados con la pelota (el trabajo con la pelota) durante los entrenamientos de fútbol pueden convertirse en una actividad relajante y sin finalidad concreta en el así llamado streetball. Las actividades son no-monolíticas, es decir que pueden tener características tanto de aprendizaje o de juego como también de trabajo, como por ejemplo - para quedarnos en el campo de los deportes - el alpinismo de alto rendimiento, que también puede ofrecer estados placenteros de máxima emoción o acciones de afecto espontáneas. Además, la calificación de trabajo es relativa, es decir que desde diferentes perspectivas - por ejemplo del jugador o del espectador - una misma actividad puede ser trabajo para uno y juego para el otro" (op. cit., p. 67-68). Asimismo, si hay que entender una actividad de niños y niñas como un trabajo o no, no sólo depende de sus contenidos, formas y fines subjetivos sino siempre también del contexto social y cultural en el que ocurre. Sólo dentro del marco de este contexto históricamente variable se puede definir si un trabajo es "necesario" o "útil", es decir si es relevante para la satisfacción de necesidades y para el desarrollo o la organización de la vida.

En cuanto a las sociedades "postindustriales" del Norte, algunas veces, se sostiene que un trabajo, cuya utilidad o valor útil es inmediatamente visible y palpable para el trabajador, pierde importancia frente al trabajo intelectual-mental, cuyo producto no es directamente visible y no puede ser atribuido sin más a un determinado individuo. Tanto en el concepto que entiende el "trabajo escolar" como la única forma moderna de trabajo infantil como también en la visión culturalista practicada por Hengst, este supuesto juega un rol fundamental. Para Jens Qvertrup, es tan sólo cuestión de tiempo hasta que el "trabajo manual" desaparezca por completo para dejar el campo libre al "trabajo simbólico" (Qvertrup 2000, p. 27 y sgtes.). Para Heinz Hengst, aquello que él denomina el "trabajo infantil tradicional", desde hace tiempo, ya ha sido sustituido casi totalmente por la adquisición lúdica y "productiva" de ofertas de consumo de los medios, cuyas características percibe como "una mezcla fluida de actividades en escenarios sociales muy diversos" (Hengst 2000, p. 94).

Sin embargo, este tipo de escenarios deja fuera de consideración, por un lado, el hecho de que, aún en las sociedades postindustriales, el trabajo efectuado por niños y niñas implica experiencias físicas y que ellos incluso buscan explícitamente estas experiencias. Por otro lado, no toma en cuenta que el trabajo de niños muchas veces ocurre bajo condiciones que hacen difícil que éstos puedan sentirse como "sujetos productivos" y puedan comprender su trabajo como una parte esencial de sí mismos. El concepto que aquí se defiende y que define el trabajo infantil como una actividad orientada en un fin preciso que es relevante para el desarrollo y la

organización de la vida sí toma en cuenta estos dos aspectos, que se refieren, por un lado, al aspecto tecnológico, y - por otro - al de las estructuras sociales del desarrollo social y la posición de los niños en el mismo.

El desarrollo tecnológico de una sociedad es un proceso contradictorio que implica que no todo ocurra al mismo tiempo y que nunca determina las formas de trabajo en una sola dirección. No es así en las sociedades especialmente "avanzadas" en el aspecto tecnológico, forzosamente ya no hay más que trabajos "simbólicos" que requieren una formación "escolar" abstracta muy amplia y que - por lo tanto - no son aptos para los niños o inaccesibles para ellos. De hecho, aparte de las formas de trabajo "viejas" según el modelo del "oficio", que siguen existiendo, surgen formas "nuevas", que no necesariamente son más complejas e "incomprensibles" para los niños. Tanto dentro del contexto de las tecnologías "antiguas" como de las "nuevas", pueden surgir cualidades sensibles que permiten a niños y niñas participar y probar y desarrollar sus capacidades y habilidades físicas y/o mentales - es decir aprender trabajando. Aún en las sociedades avanzadas tecnológicamente, (siempre) hay trabajos que tienen efectos directos (y no sólo a largo plazo) y que sirven para satisfacer necesidades diarias. Estas actividades pueden ser realizadas por personas individuales o por grupos (y no sólo en unidades de producción grandes, en las que el trabajo se subdivide mucho). Son actividades que pueden ser aprendidas en un tiempo relativamente corto o - por así decirlo - "de paso", y en las que las experiencias diarias pueden ser útiles; actividades que permiten ampliar capacidades y habilidades dentro del proceso laboral mismo y que - finalmente - ofrecen satisfacción personal y permiten establecer relaciones sociales satisfactorias.

Por otro lado, sin embargo, tampoco debemos olvidar que aún en las sociedades ricas y tecnológicamente avanzadas del Norte, el trabajo de niños y niñas muchas veces ocurre bajo condiciones que traen más desventajas que ventajas para ellos. No se trata de formas tradicionales de trabajo asalariado dependiente, sino de todas las formas de actividad en las que los niños se encuentran en medio de relaciones de poder que evitan que puedan actuar de manera más independiente, tomar decisiones o disponer ellos solos de los ingresos que les proporciona su trabajo. Situación que puede producirse dentro del marco de trabajos en el hogar o de la así llamada ayuda en la empresa familiar, pero también ocurre cuando - sea cual sea el motivo - los niños se ven obligados por sus padres u otras personas adultas a aceptar actividades demasiado pesadas física o psíquicamente para ellos. Muchas veces, el "trabajo escolar" también entra en esta categoría. **(80)**

80. Bajo el aspecto de la posición de los niños dentro de las estructuras generacionales, de su poder o impotencia, de su situación de desventaja podría ser razonable tomar en cuenta todos los conceptos de trabajo infantil que acabamos de describir. En este sentido, Schlemmer (2000, pp. 12-13) propone, desde puntos de vista heurísticos, entender como trabajo a todas las actividades que niños y niñas realizan ("all children work") para luego preguntar hasta qué punto son explotados en éstas.

Con el concepto de trabajo infantil que aquí se defiende, se tematizan de manera coherente los siguientes aspectos, lo que permite someterlos a una evaluación:

- El "valor" del trabajo en el sentido de su relevancia para el desarrollo de la vida y la satisfacción de necesidades;
- la "calidad" del trabajo en el sentido de las experiencias y los procesos de aprendizaje "informales" que éste permite;
- el "valor" del trabajo en el sentido del reconocimiento social y la influencia en las condiciones de vida y en las circunstancias sociales ("participación") que éste acarrea;
- las "condiciones" del trabajo en el sentido de su incorporación en los contextos de producción y de poder y de las correspondientes consecuencias para la organización y las perspectivas de vida de los niños.

De esta manera, el concepto permite identificar y diferenciar con más precisión que la visión "culturalista" las diferentes formas de trabajo y las "otras" actividades. Y - a diferencia de los demás conceptos del "trabajo asalariado" y del "trabajo escolar" - permite poder identificar no sólo la utilidad general del trabajo para la sociedad o a "beneficiarios" determinados sino también a retomar las experiencias laborales de los niños y tomar en cuenta aquellas formas de trabajo que tienen un significado positivo para los niños mismos.

Trabajo infantil y perspectivas de la infancia en Europa

En las sociedades altamente industrializadas de Europa, a más tardar con el creciente bienestar económico después de la 2da Guerra Mundial, el trabajo infantil parecía haber desaparecido. Aparte de algunas pocas excepciones, ni siquiera en las ciencias sociales se mencionaba este tema. Incluso las ciencias sociales suponían durante décadas que el patrón de infancia burgués, que se caracteriza por la ausencia del trabajo en la vida infantil, se había generalizado en la sociedad. Se sobreentendía que la infancia contemporánea se constituía, principalmente, en una infancia de familia, de escuela y de ocio.

En su "borrador para una teoría de la infancia", el cientista educacional alemán Michael-Sebastian Honig anota: "En el siglo XX, en las sociedades industriales occidentales, la visión de la así llamada 'Reformpädagogik' **(81)** de que todo tiene que ser adecuado para los niños, se ha convertido

81. Bajo el término "Reformpädagogik", en Alemania, se entienden enfoques pedagógicos, que nacieron a principios del siglo XX bajo la influencia del movimiento juvenil alemán y que se autodefinen como una alternativa de las prácticas educativas autoritarias y represivas. Sin embargo, dentro del marco del presente libro, no se entiende a la "Reformpädagogik" como limitada al contexto alemán y europeo, sino que se refiere también a enfoques de la pedagogía de la liberación y la educación popular en los países del Sur, que surgieron como parte de diferentes movimientos anticoloniales y antirepresivos.

en la base normativa, la escolaridad obligatoria y la prohibición del trabajo infantil en base al estatus social del niño. En este sentido, en el 'siglo del niño' (Ellen Key), el concepto pedagógico de la infancia como una fase de la vida en la que se aprende y se juega se ha transformado en una realidad institucional" (Honig 1999, p. 119). Y cuando se creía que la infancia "estaba en peligro" o incluso se conjuraba su fin, lo que se tenía en mente no era el retorno del trabajo infantil sino la conversión de niños y niñas en consumidores de bienes y de las ofertas de los medios de comunicación (véase Postman 1982).

Los estudios realizados en los últimos años en países europeos sobre el trabajo de niños y niñas muestran - como hemos visto anteriormente - otro panorama: a partir del 12do año de vida, aproximadamente, el trabajo es algo normal en la vida de la mayoría de los niños. Ahora, en cuanto a las consecuencias que tiene este hecho para los niños y para el curso de su infancia, los investigadores todavía no se ponen de acuerdo.

Algunos tienen la impresión de que el trabajo constituye más bien un peligro para los niños y para el "proyecto de infancia de la era moderna". Ellos se refieren, más que todo, al trabajo infantil como trabajo asalariado, interpretándolo como una forma particularmente alevosa de la instrumentalización, del abuso y de la explotación de niños y niñas en el sistema económico capitalista (véase Lavalette 1994, Meillassoux 2000).

Otros interpretan el trabajo de niños y niñas más como un indicio de que éstos están por ocupar un nuevo lugar en la sociedad, un lugar influyente y en condiciones de igualdad de derechos. Sin olvidar los problemas de la subordinación permanente y la explotación de niños, afirman que este proceso es fomentado por cambios fundamentales en la organización social y en los procesos de producción y de reproducción (véase Solberg 1996, Morrow 1994, James/Jenks/Prout 1998, Wintersberger 2000, Hengst 2000, Kirchhöfer 2000).

Con todas las diferencias en cuanto a la conceptualización del trabajo de niños y niñas que caracteriza a la literatura especializada reciente **(82)** , sí existe concordancia en que, actualmente, en Europa, el trabajo de niños y niñas ya no se ajusta al patrón del trabajo infantil vigente durante el capitalismo temprano. Los niños ya no forman parte de un "ejército de reservistas industrial" (Marx), su trabajo "ya no nace principalmente de la necesidad" y ya no constituye un prerrequisito indispensable para asegurar la existencia. Si hoy en día, los niños trabajan, lo hacen, generalmente, por decisión propia y no están obligados a trabajar bajo condiciones que van en contra de sus ideas y de sus intereses.

82. Referente a la discusión sobre el tema en los países germanohablantes, véase capítulo 6.

El creciente número de niños que trabajan o que quieren trabajar es un indicio del hecho de "que en las sociedades industriales y de servicios más desarrolladas del occidente, empieza a perfilarse el retorno hacia una mayor subjetividad y productividad de niños y niñas" (Wintersberger 2000, p. 171). Cada vez más son los propios niños que penetran al mundo laboral de los adultos y que quieren desempeñar un papel más activo en este, ya sea para "ganar dinero propio" del que pueden disponer libremente, ya sea para recibir más reconocimiento y tener más voz en el "mundo de los adultos". Se puede decir que los niños, prácticamente, sacan la consecuencia "económica" de su mayoría de edad socio-cultural, que ha venido generándose durante las últimas décadas, reclamando para si mismos un nuevo estatus de sujeto que ya no se limite al campo marginado y sin consecuencias de la infancia según el obsoleto patrón burgués.

La nueva expansión del trabajo de niños y niñas nos indica que otra vez está en tela de juicio la separación de trabajo y escuela, de aprender y trabajar, de ser niño y ser adulto, que se había venido implementando poco a poco en las sociedades industriales capitalistas. Por lo general, hoy en día, los niños califican a la escuela en su forma actual y como principal campo de la institucionalización de la infancia moderna de insatisfactoria y ajena al mundo. Como prueba de esta afirmación, me permito referirme a un estudio danés con 1200 alumnos y alumnas del 7mo al 9no curso: "Más del 40% de los alumnos opinan que en la escuela no se les permite hacer uso de su imaginación. El mismo porcentaje señala que la escuela no constituye ningún desafío para ellos. El 25% de los entrevistados sostiene que la escuela poco tiene que ver con la vida real y que las cosas que a ellos les gusta hacer no cuentan para nada en la escuela. Casi la mitad indica que difícilmente la escuela puede satisfacer sus intereses, y más del 50% desea trabajar más con las manos" (Dagens Nyheter del 15 de junio de 1997, citado por Boyden / Ling / Myers 1998, p. 142; véase también Frederiksen 1999).

También en Alemania, desde hace varios años, diferentes estudios vienen haciendo hincapié en que los niños sienten la escuela como ajena al mundo y a la vida. Un estudio cualitativo sobre "sueños, esperanzas y vida cotidiana de niños y niñas de 13 a 15 años de edad", por ejemplo, llegó a la conclusión de "que los niños sienten que la escuela no tiene sentido en cuanto a contenidos. Según ellos, no guarda relación con la vida práctica actual y no los prepara para la vida (profesional) futura. La 'carencia de sentido' de la escuela se traduce en la afirmación de los niños de que es un 'ejercicio obligatorio'; hay que ir a la escuela (…) sin saber bien para qué podrían servir los conocimientos que tanto cuesta adquirir" (Sander / Vollbrecht 1985, p. 23). Otro estudio reciente del Deutsche Jugendinstitut sobre el aprendizaje informal en el tiempo libre demuestra que, para su vida real, los niños le otorgan una importancia relativamente

baja a la escuela y que anhelan "actividades más serias, con mayor enfoque en un determinado objetivo", en las que lo principal no es el aprendizaje sino "la diversión y la acción productiva". "Según lo que revela nuestro estudio, se trata, sobre todo, de divertirse en la actividad. Sin embargo, asumir la responsabilidad para la selección e implementación de actividades o dejar atrás el estatus de niño gracias a alguna actividad laboral también es 'divertirse'" (Lipski 2001, p. 105).

¿Pero será que los niños tienen alguna oportunidad para lograr todo esto, si vemos que hay más y más personas que sienten que no se los necesita en la vida laboral? Si - como todavía ocurre muchas veces - vemos a los niños sólo como potencial mano de obra en el sistema capitalista existente del trabajo asalariado y si entendemos a la escuela exclusivamente como institución encargada de prepararlos para un trabajo asalariado regular, entonces es inútil plantear esta pregunta, ya que es más que obvio que, en el futuro, cada vez menos niños tendrán una perspectiva de vida así. Sin embargo, si entendemos a los niños como sujetos que ya en el presente asumen tareas vitales y productivas y participan en el diseño de la sociedad, la pregunta aparece bajo otras luces. Siendo así, sí se perfilan posibilidades más amplias para los niños para que puedan jugar un rol importante para la sociedad y satisfactorio para ellos mismos.

Hasta cierto punto, algunos procesos de reestructuración de las sociedades "postindustriales" (denominados "des-limitación del trabajo humano") favorecen el deseo de trabajo y un rol más activo de los niños. Estas des-limitaciones, las podemos observar tanto en el área de la organización laboral como también en la conducción de la vida y en las relaciones que existen entre las diferentes formas de trabajo.

En lo que se refiere a la organización laboral, el creciente peso de factores inmateriales tiene como consecuencia que se disuelven los enlaces entre trabajo y estructuras temporales y de espacio y que surgen nuevos "roles laborales". Ya no es como en las cadenas de producción, donde el trabajo estaba constituido por procesos y objetivos detalladamente determinados, sino que ahora, el trabajo tiene lugar dentro de un marco de acción poco estructurado que requiere que los trabajadores mismos lo estructuren de manera independiente. Con lo que lo importante ya no son capacidades de trabajo profesionales sino que ganan más y más peso las competencias centradas en el sujeto, que no se orientan ni en una determinada "profesión" ni tampoco deben o pueden ser adquiridas una vez por todas antes de entrar al mundo laboral.

La des-limitación de las formas de trabajo se manifiesta en que los límites entre el trabajo "dependiente" e "independiente" se borran y en que surgen diversos pasajes entre el trabajo asalariado orientado en el valor de cambio y

las diferentes formas de trabajo orientadas en el valor útil y en la comunidad. El valor de estas últimas sube y muchas personas las viven y valúan de una forma nueva.

Ahora bien, mientras que estos procesos permanezcan dentro de la forma de producción capitalista, no constituyen ninguna garantía para que los "propietarios de la capacidad de trabajo" (Voss) puedan autodeterminar y aprovechar a su favor su trabajo y su vida. Es más, corren el peligro de no hacer más que aumentar la disponibilidad de "mano de obra" para fines determinados por otros y de acarrear "una accesibilidad empresarial mucho más amplia aún a los potenciales de seres humanos y a su uso para fines económicos" (Voss 1998, p. 479).

Todavía no se puede saber mucho sobre los efectos que tienen estos procesos sobre los niños y sobre las posibilidades de éstos para participar en el trabajo, que hasta ahora estaba reservado exclusivamente para los adultos. Con los trabajos de Dieter Kirchhöfer, sin embargo, podemos - por lo menos - sospechar que

"- la separación del mundo laboral de los adultos desaparece y que el mundo adulto se abre o se acerca al de los niños tanto en términos de tiempo como de espacio;
- las capacidades profesionales como indicador separador de infancia y edad adulta pierden cada vez más peso y que estas desaparecen como objetivo de desarrollo que acompaña la vida y que son cada vez más cuestionables en una fase separada preparadora para la vida profesional;
- las áreas hasta ahora separadas del trabajo, el aprendizaje y de la educación así como su asignación a determinadas fases de vida se entrecruzan y se funden en un aprendizaje que dura de por vida, que abarca la vida en su totalidad y que tenga estrecha relación con ella" (Kirchhöfer 2000, p. 221).

Ahora, queda en tela de juicio si la reestructuración, revalorización y nueva repartición del trabajo en la sociedad realmente puede llegar al punto de "que las actividades laborales se adecúen cada vez más a los niños o que las actividades infantiles tengan cada vez más la forma de actividades de trabajo" (op. cit., p. 222). No obstante, no podemos sino ver que "los límites entre infancia y edad adulta se van borrando y son cada vez menos diferenciados" (Jostock 1999, p. 88). Los espacios vitales de los niños ya no están totalmente separados de los espacios de vida y de experiencia de los adultos, sino que se entrecruzan. Ya pasó mucho tiempo desde que las instituciones pedagógicas creadas especialmente para los niños perdieron su monopolio en cuanto a la caracterización, la organización y la planificación de la vida de los niños, enfrentándose -

muchas veces de manera impotente - a la competencia de mundos de experiencias como el de los medios de comunicación, del consumo y, cada vez más, también del trabajo. No es ninguna casualidad que hoy en día, se concede a los niños el "derecho a la participación". Y se viene creando y probando un sinnúmero de modelos que pretenden dar a los niños la sensación de que pueden "participar en las decisiones y en la organización". Parece que este mundo de niños totalmente apartado de la vida de los adultos y "cariñosamente sitiado", que hasta el momento servía de modelo para una "infancia feliz" en las sociedades occidentales es cosa del pasado.

El trabajo de niños y niñas a inicios del siglo XXI, como ningún otro tema, "es apto para concientizarnos sobre los cambios en las relaciones entre infancia y edad adulta" (Hengst 2000, p. 73), y surge la pregunta ¿qué posición ocuparán los niños en la división laboral social y generacional del futuro?. Obviamente, no podemos esperar que, de manera prácticamente automática, se establezca un estado social, en el cual los niños puedan actuar como coparticipantes independientes y en condición de igualdad de derechos con los adultos y recibir el reconocimiento que merecen. Para lograr y asegurar todo esto, será necesario que ni la vida de los niños ni la de los adultos siga fijada y dominada por el trabajo asalariado, que está bajo el dictado de los intereses de utilidad capitalistas. Uno de los posibles caminos podría consistir en "combinar la sociedad del trabajo asalariado, de la educación, de la subsistencia, del trabajo del hogar y de los ciudadanos" (Böhnisch / Schröer 2001, p. 190) e integrar las instituciones educativas en "las redes sociales y económicas del trabajo nuevo" (op. cit., p. 191). Sin embargo, las niñas, los niños y adolescentes trabajadores y que buscan trabajo no pueden asumir solos esta tarea, sino que ésta corresponde a todas las personas, que se preocupan por la vida de las generaciones venideras tanto como por la propia.

CAPÍTULO 6

Trabajo y juego en la vida infantil. Pensamientos sobre una funesta separación y posibles relaciones

La valoración netamente negativa del trabajo de niños y niñas predominante en las sociedades occidentales "modernas" viene acompañada de la idea de que los niños deben jugar y no trabajar. De hecho, de acuerdo con este concepto, el juego y el trabajo constituyen dos formas incompatibles de la actividad humana.

Sin embargo, varios estudios etnológicos de sociedades no-occidentales nos han enseñado que en ellas, el trabajo y el juego no estaban ni están separados, ni tampoco lo estaban y están los niños de los adultos. En vista de las consecuencias negativas de la separación de los niños del mundo de los adultos y del trabajo, hoy en día, también en las sociedades occidentales actuales, la dicotomía de trabajo y juego vuelve a convertirse en un tema de discusión y se buscan nuevas relaciones.

A continuación, ofreceré una visión y comentarios críticos sobre las teorías del juego infantil, que surgieron en las sociedades burguesas a partir el racionalismo europeo, para luego presentar algunos diagnósticos de estudios etnológicos sobre sociedades no-occidentales. Para terminar el presente capítulo, discutiré algunos aspectos de la relación actual entre juego y trabajo en las sociedades occidentales modernas.

Teorías sobre el juego infantil

Durante mucho tiempo, en las teorías occidentales sobre el juego, jugar era visto como la alternativa típica y adecuada para los niños frente

al trabajo. No obstante, obviamente, el juego infantil no es necesariamente interpretado como expresión de vida propia y sentido propio de los niños, sino que se lo ve bajo el aspecto de si y en qué medida contribuye a "formar", "educar" a los niños y a "socializarlos" en la sociedad de los adultos. **(83)** Por consiguiente, el juego de los niños es un lugar privilegiado de intervención "normalizadora", lo que no necesariamente coincide con las experiencias y los significados, que los propios niños asocian con sus actividades, que fueron definidas por los teóricos adultos como "juego".

Desde la época del racionalismo, se confiere al juego especial importancia para los procesos educativos. En el proyecto pedagógico racionalista, el juego era considerado el elemento intermedio hasta entonces faltante entre la naturaleza y la cultura, la pasión y la razón, el primitivismo y la civilización. "Remite hacia atrás, a los orígenes animales y, al mismo tiempo, señala hacia adelante, hacia la forma máxima de desarrollo de la humanidad. Es por este motivo, que pudo ser utilizado para la tarea educativa de liberar a los niños de la esclavitud de sus bajos instintos y elevarlos al estado del esclarecimiento moral y espritual, al que se podía llegar a través de la fuerza 'suprema' de la razón" (Cohen 1994, p. 54). El juego era visto como predisposición "natural" y característica típica del "noble salvaje" y fácilmente podía ser atribuido a los niños, a los que se los consideraba "primitivos" e "irrazonables", y también a las mujeres así como a las "capas sociales bajas". Se consideraba que ellos tenían en común "la incapcidad de convertir el juego en trabajo, de disciplinar los antojos caprichosos del cuerpo al servicio de la razón y la sociedad" (ibid). **(84)** Por lo tanto, al calificar una actividad como juego, se la consideraba como secundaria, ya que sólo una actividad declarada como trabajo podía tener un significado "serio".

Las teorías más populares y que perduran hasta hoy en día son aquellas, "que tratan de localizar el juego en un determinado 'nivel' de comportamiento, tanto en el desarrollo del yo, como también en el desarrollo de la sociedad" (op.cit., pp. 51-52). Según la así llamada teoría de la recapitulación presentada por primera vez en 1880 por el psicólogo estadounidense Stanley Hall, durante su crecimiento hasta llegar a la edad adulta, el niño va repitiendo los niveles de desarrollo históricos de la sociedad humana, transformándose poco a poco de un bebé de la edad de piedra en un hombre moderno. Hall suponía que, dentro de este proceso civilizatorio, el juego era de suma importancia. Era el primero en pensar en estructurar los juegos de tal manera que, a través de ellos, lo niños pudieran

83. "Todos los científicos sociales modernos especializados en la teoría de los juegos, de una u otra forma, consideraban que el juego era un aporte al desarrollo del niño" (Sutton-Smith / Kelly-Byrne 1986, p. 308).

84. El pensamiento infuenciado por el romanticismo, en cambio, recalca las potencialidades subversivas, dirigidas en contra de la "civilización moderna" del juego.

mejorar su capacidad de aprendizaje y "cultivar su capacidad de adaptación social y moral a la revolución industrial urbana" (Hall 1901, p. 2).

El concepto del niño como representación de lo primitivo y del juego como la "apacible regresión" inherente a éste, está presente - en diferentes formas - también en las obras de Freud y Piaget. Freud, por ejemplo, interpreta el juego infantil como forma agresiva de satisfacer deseos, en la que se despliegan o dominan en forma simbólica los conflictos emocionales de los primeros meses de vida. Más aún, Freud sostiene que los "rituales obsesivos" así como el "pensamiento mágico" que los acompaña, que él habia observado en el juego de niños, son sintomáticos para aquello que tienen en común los niños, los artistas, los neuróticos adultos y los "salvajes" primitivos (véase Freud 1991 y 1993). Piaget, en cambio, manifiesta que el juego es un universo ordenado de reglas y leyes, que el niño empieza a dominar en el transcurso de su desarrollo cognitivo y moral, en el que va atravesando niveles de complejidad cada vez más altos. Conforme el niño va creciendo, los juegos de imaginación van perdiendo su atractivo y son sustituidos por juegos más reglamentados y con grados de organización superiores (véase Piaget 1978). Al respecto, Phil Cohen hace el siguiente comentario: "El niño de Freud es un poeta o un soñador, que juega a Batman o Wondergirl en una novela de familia, reconciliando el sueño diurno del noble origen con el destino (demasiado frecuente) de la subordinación. Los retoños de Piaget, sin embargo, van directo al grano y juegan al trueque, aprendiendo las leyes del intercambio y de la acumulación original" (Cohen 1994, p. 53).

En los manuales de psicología infantil y pedagógicos, hoy en día, el juego es recomendado como elemento central del desarrollo emocional y cognitivo, con cuya ayuda se canalizan y moldean, hasta tener una forma socialmente aceptable los impulsos agresivos y egocéntricos de los niños, que son considerados como característica natural y - por decirlo así - pre-civilizatoria de éstos. Asimismo, en las instituciones pedagógicas, se suele recurrir a los juegos como un medio para inculcar a los niños los patrones de comportamiento deseados.

La instrumentalización pedagógica del juego infantil va acompañada por una "pérdida de la realidad" (Lenzen 1985, p. 251) en la vida del niño. Redobla aún más el proceso, que ha separado la vida de los niños de la de los adultos, colocándola en áreas reservadas en las que ya no ocurre nada "serio", en las que ya no se puede producir resultados "útiles" y que funcionan siguiendo el lema: "¡Lárgate y juega!" (Ullmann 1979). Incluso el propio Piaget insinúa esta crítica al señalar que el juego tiene una función principalmente compensatoria que permite al niño mostrar en la fantasía una reacción intelectual de la que en la realidad todavía no es capaz. No obstante, la pregunta es si esto se atribuye al deficiente "desarrollo" del niño o a la "realidad" que no le brinda oportunidad para ello. Es así que

recién con la separación de la actividad lúdica infantil- "relacionada con la fantasía"- de la actuación "relacionada con la realidad" - que el término trabajo sólo abarca de manera insuficiente - convierte el juego infantil en una masa discrecional de estrategias pedagógicas, en lugares en los que nada real ocurre y donde no se actúa sino simbólicamente.

Desde el punto de vista de la teoría de clases, Phil Cohen señala que la pedagogización de los juegos infantiles no sólo expone a sus actores a un "proceso de imposición" sino que, además, "ha llevado a una desacreditación aún mayor de los juegos relacionados con la cultura callejera" (Cohen 1994, p. 70). Estos juegos eran y todavía son - en la medida en que todavía tienen lugar en las sociedades occidentales - lugares en los que la vida "real" interactúa con la "imaginaria". Se alimentaban y todavía se alimentan de la vida cotidiana compartida y de la superación de riesgos de vida, con los que los niños deben lidiar al igual que los adultos.

Ahora bien, en las sociedades occidentales, hoy en día, las funciones compensatorias del juego de ninguna manera quedan restringidas a los niños y las clases bajas. Lo que Cohen comenta sobre el "surgimiento de la cultura empresarial" en la Gran Bretaña de los años 80 del siglo recién pasado, es notorio en muchas otras sociedades postindustriales: "Surgió una industria de ocio especializada en la construcción de parques de aventura para adultos, donde los yuppies aprendían a superar el estrés, haciendo de tarzán o de mono desnudo. El descubrimiento del juego como camino natural para curar la enajenación en el trabajo logró unir el placer con el beneficio económico" (op.cit., p. 55).

Las teorías que se manejan hoy en día operan con un concepto del juego, que está totalmente depurado de trabajo y que, aparentemente, no tiene nada que ver con las estructuras sociales y las condiciones de producción. Casi todas se refieren a la definición del filósofo holandés Johan Huizinga, que hoy en día se considera "clásica" y que pretende tener validez universal. "El juego es un acto voluntario o una ocupación que se adopta de manera voluntaria dentro de determinados límites de tiempo y espacio, pero que se desarrolla siguiendo reglas obligatoriamente vinculantes; un acto voluntario o una ocupación, cuya finalidad está en el mismo acto y que viene acompañada de un sentimiento de emoción y alegría así como de la conciencia de que es 'diferente' a la 'vida común'" (Huizinga 1938 / 1987, p. 17). Esta definición presupone que se ha cristalizado una esfera de vida separada del "trabajo", que según otras leyes sociales funciona como la "vida común". En fin, el juego es concebido como opuesto y contrario al trabajo.

Sólo se establecen algunas relaciones con el trabajo en el área del deporte y de juegos y representaciones culturales, que se realizan frente a

un público (hoy en día muchas veces denominados shows). En este contexto, algunos autores anglosaxones utilizan la diferenciación entre play y game. En cuanto al game, se supone que no existen límites claros entre juego y trabajo. En el caso de presentaciones culturales o deportivas efectuados por profesionales con el fin de ganar dinero, se dice que "en la línea que va de trabajo a juego, éstos están ubicados cerca del polo trabajo. Un futbolista profesional, aún si se divierte mucho en su trabajo, no puede escapar del hecho de que su actividad deportiva es una tarea que debe cumplir. Si pierde un partido o una sesión de entrenamiento, se le impone una multa o se le sanciona de alguna otra forma. Hecho que vulnera la libertad, que es típica para el juego" (Sack 1977, p. 190).

Entre los investigadores del juego, los únicos puntos controvertidos son las preguntas de si el juego sirve más para la conservación de la "herencia cultural" y de las estructuras existentes, introduciendo a las personas en ellas y permitiendo que las practiquen, o si el juego constituye una fuerza innovadora apta para fomentar los cambios sociales. La mayoría de las teorías clásicas sobre el juego sostienen la tesis de que en el juego, se desahogan excedentes de energía y que sirve para relajarse, recrearse, recapitular y compensar. Deben ser calificadas de apologéticas en el sentido de que adoptan las estructuras sociales dominantes como dadas y adecuadas para la vida. Su único y exclusivo fin consiste en explicar cómo, a través del juego, los miembros de una sociedad son integrados a los patrones de actuación culturales más amplios y a las normas de dicha sociedad. De acuerdo a estas teorías, mediante la imitación de las estructuras sociales, el juego prepara al niño para encontrar su lugar en éstas.

El investigador de juegos estadounidense Brian Sutton-Smith, en cambio, sostiene que el juego - y muy especialmente el juego infantil - contiene un potencial innovador. Para el mencionado autor, el juego de los niños tiene "carácter anticipatorio", que sirve para "invertir" las estructuras sociales: "El juego se basa en el comportamiento democrático según el cual a cada uno le toca su turno, lo que significa que realmente invierte la unilateralidad de la vida cotidiana. (...) Cuando somos adolescentes, la mayor parte de nuestra vida consiste en estar subordinados a otros. En el juego, sin embargo, no sólo ganamos el control sobre el ser social, sino que también dominamos cada vez más los roles y la inversión de la identidad. En la mayoría de los juegos tempranos, se admiten inversiones, que en la vida real no existen. En el juego, uno puede aprobar y también rechazar, perseguir y también huir, atacar y también defender" (Sutton-Smith 1978, p. 54-55). Refiriéndose a juegos de animales y automóviles, juego del espacio o juegos de adultos, Sutton-Smith habla de formas de juego, "en las que el niño anticipa aquello que como niño no logra superar. Podemos decir que en el juego, su conflicto entre poder e impotencia llega a una nueva expresión, en la que ya no es impotente sino, más bien - aunque en forma simulada - poderoso" (op.cit., p. 61).

Con todo, también Sutton-Smith está atrapado en la "sociedad occidental", ya que se enfrenta de manera poco critica a sus estructuras de reproducción y de poder específicas. Este hecho se refleja claramente en la siguiente afirmación: "Los juegos de la edad temprana, que giran alrededor de una persona central (central person games) (perseguir, correr, etc.), en la mayoría de los casos, tienen que ver con dominio y siguen siendo los juegos más importantes dentro de las sociedades más bien autoritarias. Los juegos de competencia, que aparecen más tarde en el tiempo, tienen que ver más con rendimiento y adquieren mayor importancia en las sociedades occidentales modernas. En la mayoría de los juegos de competencia, las inversiones más importantes son ganar y perder - y en la sociedad occidental, lo seguirán siendo" (Sutton-Smith, op. cit., p. 55). Más allá aún, Sutton-Smith incluso supone que en las sociedades occidentales, la "cantidad de juegos" aumenta de acuerdo al crecimiento de la "complejidad filogenética" y que se produce una diferenciación e intensificación del juego hasta ahora desconocida. En referencia a investigaciones interculturales propias, el autor sostiene "que cuanto más complejas las sociedades, mayor es la variedad de juegos" (Sutton-Smith 1973, p. 610), alabando a la sociedad occidental en comparación con aquellas, "en las que los niños se incorporan a la vida laboral de los adultos a muy temprana edad, p.e. en la fabricación de alfombras o el cuidado de animales, lo que apenas les deja tiempo o les anima para jugar. En todos aquellos casos, en los que - por razones de sobrevivencia - los roles de los adultos están fijamente determinados y que el aporte de los niños a la sobrevivencia es necesario, prácticamente no se fomenta el juego. Es más, muchas veces, la gente se opone activamente al juego" (ibid.).

Para poner en tela de juicio las afirmaciones de Sutton-Smith, no es necesario idealizar la relación entre "juego" y "trabajo" en las culturas no modernas en el sentido de una supuesta identidad. "Con mínimamente la misma plausibilidad, se podría suponer un empobrecimiento del juego infantil abandonado a sí mismo en las sociedades industriales, cuya lógica tiende a desdiferenciar las relaciones sociales (p.e. de la familia a través de la escuela o el lugar de trabajo)" (Eichler 1979, p. 126). Como indicio, se puede indicar un estudio de la psicóloga infantil Hildegard Hetzer, quien, en los años 50 del siglo pasado, observó las siguientes tendencias en la República Federal de Alemania: "1. Visible disminución de los juegos verdaderos, en los que se puede observar un factor creativo, en beneficio de juegos, que - en el fondo - no son más que formas para descargar impulsos y ya no merecen ser llamados juegos, porque carecen totalmente de organización y reglas. 2. Preferencia hacia las formas de juego más sencillas, hacia los juegos de actividad puros (juegos funcionales) por parte de niños, que están en una edad, en la que deberían haber pasado por esta etapa desde hace tiempo. 3. Preferencia hacia juegos, que se basan en el azar, más que hacia juegos en los que el desenlace depende de la fuerza propia, de habilidad e ideas" (Hetzer 1957, p. 16).

Dejo a criterio del lector si en las sociedades occidentales, el juego infantil realmente está en un proceso de "empobrecimiento" o si - al contrario - los niños están creando nuevas actividades, mediante las cuales se enfrentan de manera independiente y creativa a la restricción de posibilidades y espacios de actuación - llegando incluso a sobrepasar de manera conciente los límites que se han impuesto a los niños mediante su exclusión de los procesos de "trabajo" socialmente relevantes. Lo que sí es obvio es que en las sociedades occidentales, los niños son remitidos a un mundo de "juego" con su realidad de "juguete" especialmente construido para ellos y que esta circunstancia lleva al extremo la "infantilización" de su mundo vivencial, que tuvo sus inicios en el concepto de infancia del racionalismo europeo.

A continuación, me permito mostrar con algunos ejemplos provenientes de sociedades no-occidentales, de qué otras formas - probablemente más provechosas para el hombre - se puede relacionar y combinar el trabajo y el juego. No lo hago para recomendar la imitación de estos ejemplos sino con la finalidad de hacer frente a la arrogancia "civilizatoria" inherente (también) a las teorías del juego infantil occidentales y para animar a reflexionar sobre posibles relaciones entre juego y trabajo también en las sociedades occidentales contemporáneas.

Trabajo y juego en sociedades no-occidentales

En las sociedades indígenas de los Andes sudamericanos "en el trabajo, se compite entre personas, entre cuadrillas. (...) Las labores están acompañadas de cantos y hasta de danza, de risas y de apuestas. (...) En el trabajo, una parodia a los otros, imita y dramatiza los roles que le asignan. Puede ser la ocasión de recrear, de improvisar. En una familia equilibrada, los niños saben que el trabajo es entretenido, como un juego, un juego útil. (...) El trabajo compartido es cariño" (Ortiz Rescaniere 1994, pp. 32-34). Jugar no es visto como opuesto o compensación del trabajo sino como parte de la vida diaria. En la cultura andina, el juego (en quechua pukllay) "no sólo puede ser visto sólo como una actividad divertida y relajante luego de la cosecha, sino como agradecimiento, ritual propiciatorio y anuncio de bienestar y fecundidad" (Rengifo Vásquez 2001a, p. 10). Separar el juego, el trabajo y la vida, significaría para el hombre andino transformar la naturaleza en un mero recurso para ser explotado. "Cuando se juega, juegan todos los de la comunidad y no sólo los niños. No hay distinciones por grupo etáreo. El juego atraviesa la vida de adultos, niños y jóvenes" (op.cit., p. 12). Los juguetes son los mismos objetos y animales, que también son importantes para el trabajo. Por lo tanto, el "juguete" no es un medio para el desarrollo del niño, sino que en la vida de la población rural en su conjunto jugar, trabajar y aprender constituyen una unidad.

También en los *tonga,* que viven en el suroeste de la región pacífica, no existe "una distinción clara entre trabajo y juego o una división entre tiempo libre y trabajo" (Meiser 1997, p. 208). Hay muchos trabajos, que "se efectúan de manera lúdica y que están relacionados con contactos sociales, encuentros, canto y alegría de vida" (ibid.). Cuando - de acuerdo a su edad - los niños realizan determinadas actividades que aportan a la economía familiar, los aspectos de trabajo y de juego están estrechamente ligados entre sí **(85)**. En su estudio antropológico-cultural, Ute Meiser ofrece una descripción ejemplar de esta forma de actuar: "Niños y adultos están sentados en grupos para fabricar techos para casas, adornos florales, sogas y otras cosas similares. Ríen, bromean, cantan y bailan en el trabajo; los niños interrumpen la actividad para jugar o dar un paseo. Cuando se cansan, se echan en una colchoneta para dormir un poco. Cuando se trata de preparar una fiesta, trabajan durante toda la noche en medio de bromas para fabricar adornos o guirnaldas y para preparar la comida para el horno de tierra " **(86)**(op. cit., p. 218). La observadora jamás sintió este proceso como "trabajo" en el sentido como lo entendemos nosotros. "Lo que he observado fueron actividades llevadas a cabo con placer y en tranquilidad. Aún cuando éstas tenían que estar terminadas para un determinado momento, el ritmo era el mismo de siempre. Una y otra vez, quedé sorprendida de la tranquilidad, en la que se realizaba el trabajo y de la puntualidad, con la que se concluía" (ibid.).

Existen informes similares sobre los *rarámuri,* un pueblo indígena, que vive en el Estado mejicano de Chihuahua. A partir de aproximadamente los seis años de edad, los niños y las niñas empiezan a asumir tareas importantes, p.e. el cuidado de ganado. "Al apacentar el ganado, es fluida la transición entre el trabajo y el juego. Por un lado los niños se ejercitan en el certero lanzamiento de piedras para guiar el ganado y, por otro, existen algunos juegos entre niños y adultos cuyo objetivo es lanzar piedras lo más lejos y con la mayor puntería posible" (Kummels 1993, p. 256). Sin embargo, la responsabilidad de los niños es grande, ya que se encargan de cuidar los animales y de evitar que sean devorados por los coyotes, se pierdan o que destruyan las plantaciones.

En la sociedad nómada de los *kel adagh* (Africa Central), la primera tarea conferida a los niños es el cuidado de las crías del ganado, "con el que a menudo se los compara, porque tienen en común con ellas no sólo la edad, la

85. También al científico deportivo Rüdiger Schwartz (1992, p. 14), quien estudió los juegos infantiles en Tonga y en Samoa occidental, se le "presenta la pregunta si en todas las culturas (...) se puede aceptar la obvia separación de juego y trabajo."

86. En Tonga, el horno de tierra es una forma tradicional para la cocción alimentos. Se cava un hueco. Los alimentos son envueltos en hojas de plátano o de taro y luego cubiertos con piedras calientes hasta que estén cocidos

ligereza y la agilidad sino también lo juguetón" (Klute 1996, p. 216). Así, cuando los niños corren con las crías de cabras o de camellos, el trabajo y el juego se fusionan **(87)**.

Cuando, en las áreas rurales de Etiopía, los niños cuidan el ganado en el campo abierto, juegan los juegos más diversos, hacen carreras y se cuentan historias (Melaku 2000, p. 29). En las ciudades de Etiopía, los lustrabotas juegan mientras esperan otro cliente. En las calles de Addis Abeba, Daniel Melaku ha observado que los niños no sólo combinan el trabajo con el juego, sino que también se ayudan entre ellos. "Cuando a uno de los niños se le acaba la crema de calzado, los otros le prestan. Cuando los muchachos mayores los atacan, se ayudan para defenderse" (op. cit., pp. 29-30).

Como otro ejemplo "etnológico", quisiera hacer referencia a los aborígenes de Australia, en cuyos idiomas no existen palabras para diferenciar el trabajo y el juego. El fotógrafo Donald Thomson y la etnóloga Isobel White tuvieron la impresión de que los niños pasan mucho tiempo y con "gran entusiasmo" "ayudando a los adultos en su trabajo e imitándolos. (...) Las niñas acompañan a sus madres, abuelas y tías en la diaria búsqueda de alimentos, de raíces, hojas, frutas, tubérculos, pequeños animales, lagartijas y crustáceos, abasteciendo - de esta manera - la comunidad con sus principales productos alimenticios. Los niños varones, por su parte, se ejercitan en la caza, apuntan a pájaros, lagartijas y otros animales salvajes menores. A los padres les gusta fabricar pequeñas herramientas y armas para sus hijos - pequeños palos para las niñas, lanzas y lanzapicas para los varones. Cuando los niños logran aportar a la alimentación, se los felicita. (...) A muy temprana edad, los niños aprenden a leer las huellas de animales y las pisadas de cada uno de los miembros de la comunidad. Así, cuando un niño aprende a caminar, todos se reúnen para ver su pisada para que - en el futuro - todos la reconozcan. Uno de los juegos más populares, que se juega entre adultos y niños, es imitar las huellas de diferentes animales, imprimiendo la palma de la mano, el puño o los dedos en la arena. Es de esta manera como los niños aprenden una de las habilidades importantes" (Thomson / White 1993, pp. 373-375).

---

87. Véase también la representación autobiográfica de R. Mugo Gatheru, nacido en 1925 como miembro del pueblo de los kikuyu (Africa oriental), quien describe su trabajo como pastor y cuidador de cabras como "todo un placer". "Normalmente, me divertía muchísimo en tratar de montar el chivo grande como lo hacen los europeos con los caballos o en jugar con el chivo negro manso, que se llamaba Kiumu y que me seguía a todas partes; o en hacerle traerme objetos al perro ovejero Simba (león) o en juguetear con los otros muchachos, que a veces pastoreaban en las cercanías. (...) Para nosotros mismos, a veces jugábamos un juego, para el que nos dividíamos en dos grupos, para que luego, uno le cantaba unas adivinanzas al otro o lo retaba. `¡Las cabras son de nosotros! ¡Las ovejas son de nosotros! ¡El cielo es de nosotros! ¡El sol es de nosotros! ¡Te atreves a luchar!´ Y no había nada más emocionante que una buena competencia entre nuestros perros. A veces, nos entreteníamos fabricando arcos y flechas, dotándolas de puntas de cerdas de puerco espín, para luego retarnos entre nosotros para cazar pájaros. También colocábamos trampas muy ingeniosas para atrapar aves" (Gatheru 1967, p. 43 y sgtes.).

Existen reportes de numerosas sociedades no-occidentales, en las que se relata que los niños imitan, dramatizan y varían de manera lúdica los trabajos de los adultos. Para ilustrar este hecho, presentaré algunos ejemplos de África. En cualquier lugar donde se practica la ganadería, hasta los niños varones de tres a cuatro años de edad empiezan a jugar a "cuidar animales" con huesos de animales, frutas, piedras, bayas, caracoles, marlos de maíz, patas de cabra, etc.. "La manada es colocada en su corral como debe ser, la llevan a pastorear, son atacadas, robadas, atendidas médicamente, negociadas y alabadas. Castran a los toros, ordeñan las vacas, matan el ganado para mezclar su sangre con leche y beberla, engordan a los bueyes para luego - con ocasión de una determinada fiesta - matarlos" (Paul 1997, p. 197). En muchos lugares, hasta los más pequeños empiezan a fabricar con arcilla manadas enteras de ganado con cuernos de múltiples formas originales. En algunos casos, el ganado de arcilla fabricado por los niños desempeña un papel importante en mitos y rituales de iniciación. "Así, los *bira* en Burundi dicen que los *himas* se han convertido en sus amos porque una noche, algunos niños bira habían dejado a su ganado de arcilla afuera. Los hima lo robaron y de allí en adelante, eran los dueños de las manadas" (Paul 1997, p. 197 en referencia a Geluwe 1957). En los *zigua* en Tansania, se presenta a los iniciados animales y otros objetos hechos de arcilla para demostrarles que han dejado atrás la infancia (ibid., en referencia a Cory 1956).

A menudo, los niños dramatizan los peligros de depredadores, que requieren de mucha atención y valentía en el cuidado de los animales, en juegos grupales como "la hiena y la oveja" o "el leopardo y las cabras". En el caso de los *fulbe,* un pueblo de pastores que vive en África occidental, los niños más fuertes hacen de hienas, los más pequeños de ovejas y los medianos representan a los cuidadores (ibid., en referencia a Traoré 1940). En los *logo* y los *mamvu* (Congo oriental) existe la costumbre de pagar la ayuda de los vecinos en la tala del monte con cerveza. Las niñas pequeñas imitan esta costumbre fabricando la bebida de frutas. Los "trabajadores" la disfrutan como si fuera verdadera cerveza (ibid., en referencia a Costermans 1948). Los niños, que acompañan a sus padres al mercado, juegan "al mercado" venden comida preparada, cereales, aguardiente, nueces de kola, tabaco, aceite etc., ofreciendo sus productos a gritos y negociando su precio (ibid., en referencia a Béart 1955). En sus juegos, las niñas anticipan los trabajos de hogar, en los que van tomando parte poco a poco de manera seria. Machacan y muelen el grano, coleccionan frutas, cocinan e invitan a los niños varones a saborear comidas preparadas por ellas mismas. De los *lovedu* de Sudáfrica, se informa que la "cerveza" fabricada por los niños es ofrecida con toda dignidad y demandando veneración (op. cit., p. 198, en referencia a Krige 1943/1978).

Enid Schildkrout manifiesta sobre los *hausa* en la ciudad nigeriana de Kano que muchos niños y adultos le habían dicho repetidas veces que lo que ella interpretaba como "juegos imitativos" de niños de tres años de edad - p.e. "ir a La Meca", "preparar comida para la venta", "hacer compras", "casarse" - era su "trabajo". En niñas de nueve y diez años, Schildkrout observó que preparaban pequeños queques para luego venderlos a otros niños. "Preparaban estos queques con harina y agua, horneándolos con un poco de aceite. Tienen un diámetro de aprox. 5 cm y no constituyen un alimento que los adultos consumirían. A pesar de ello, las niñas los fabrican cobrando y hasta se les otorga crédito. Esta actividad crea ingresos (una de las niñas logró ganar suficiente dinero para comprarse un par de zapatos). No obstante, las propias niñas ven esta actividad más como un juego (wasa) porque entienden que cocinar es una actividad realizada por las mujeres adultas" (Schildkrout 1981, p. 94).

En muchas culturas africanas, la imitación lúdica de determinados trabajos se convierte en la fabricación de objetos de uso casi sin que las personas se den cuenta de ello. Un buen ejemplo son los productos artesanales. "Moldean vajilla de arcilla y - a veces - la hornean con la ayuda de algunos adultos (véase Ittman 1961), fabricar canastas y colchonetas, hilar y tejer son actividades, que se prueban a muy temprana edad. Los niños fabrican sus propios instrumentos musicales (véase Griaule 1938), los tocan, cantan y bailan sus propias canciones o las de los grandes" (Paul 1997, p. 198). Sigrid Paul también reporta la imitación de aparatos técnicos de los europeos como p.e. teléfonos, máquinas fotográficas, autos, bicicletas, aviones y se muestra impresionada por la "comprensión técnica" y la "creatividad", p.e. en la fabricación de ciclistas que tocan un tambor para los que no existía ningún modelo" (ibid.).

Aparentemente, en sus juegos, los niños no sólo simulan actividades de los adultos, sino que producen objetos y van adquiriendo habilidades que - por lo menos desde su punto de vista - son importantes para la vida y tienen "utilidad". Esta característica de la actuación de los niños, que es ajena a nuestro concepto del "juego infantil", fue descrita con palabras claras ya en los años 20 del siglo pasado por la antropóloga estadounidense Margret Mead, quien combinó sus descripciones con reflexiones sobre la exclusión de los niños de los procesos de trabajo en la sociedad norteamericana. En sus estudios en Samoa (Pacífico), Mead había constatado: "Evidentemente faltan las distinciones entre el trabajo como algo que uno debe hacer aunque le disguste y la diversión como algo que uno quiere hacer; entre el trabajo como ocupación principal de adultos y la diversión como privilegio principal de los niños. La diversión de los niños se parece a la de los adultos, por su esencia, interés y la proporción que guarda con el trabajo. El niño samoano no desea trocar las actividades adultas en diversión, trasladar una esfera a la otra" (Mead 1928/1995, S.237).

A pesar de lo que algunos apologistas de la sociedad industrial occidental pretenden, la clave para esta integración de juego y trabajo no está en ventajas especiales en cuanto a clima, fertilidad del suelo y/o riqueza de animales o incluso en la falta de "diferenciación funcional" o de "complejidad" de estas sociedades "primitivas". La clave está en que las actividades de los niños, que subjetivamente las realizan en serio, también sean tomadas en serio por la sociedad (de los adultos). Tan sólo denominarlas con la palabra "juego", que es usual en las sociedades occidentales, significa "desvalorar" las actividades de los niños. Para concluir los aspectos etnológicos, me permito citar a Margaret Mead con sus reflexiones comparativas de culturas y publicadas en el año 1928:

"Los niños samoanos no aprenden a trabajar aprendiendo a jugar (...). No gozan de un período de falta de responsabilidad como el que gozan nuestros niños. Desde los cuatro o cinco años de edad ejecutan tareas definidas, graduadas de acuerdo con su fuerza e inteligencia, que no obstante tienen un sentido en la estructura de la sociedad entera. Esto no significa que dispongan de menos tiempo para el juego que los niños norteamericanos, encerrados en las escuelas desde las nueve hasta las quince horas todos los días. (...) Los niños norteamericanos pasan horas en las escuelas aprendiendo tareas cuya relación visible con las actividades del padre y la madre es a menudo absolutamente imposible de reconocer. Su participación en las actividades de los adultos se establece basada en juguetes, juegos de té, muñecas y automóviles de juguete. (...) Así pues, nuestros niños construyen un falso conjunto de categorías: trabajo, juego y escuela; trabajo para los adultos, juego para placer de los niños y la escuela como una molestia inexplicable con ciertas compensaciones. Estas falsas distinciones se prestan para producir toda clase de actitudes extrañas, una posición de apatía frente a una escuela que no guarda relación conocida con la vida, una falsa dicotomía entre el trabajo y el juego, que puede causar miedo al trabajo al creer que implica una responsabilidad tediosa, o un posterior desprecio hacia el juego, por considerarlo pueril" (Mead 1928/1995, pp. 234-236).

Trabajo y juego en sociedades occidentales contemporáneas

Con el fin de llamar la atención sobre la "intensiva dialéctica de trabajo y juego" en las sociedades occidentales, el etnólogo alemán Hermann Bausinger (1983) se refiere a un estudio de Edit Fél y Támas Hofer en los años 60 sobre un pueblo en Hungría. Una de sus obras contiene un extenso capítulo sobre "utensilios de juego", en el que dice: "Generalmente, el primer juguete de un niño varón es un látigo, con el que hace correr sus 'potros de hueso' o su 'yunta de bueyes' fabricado de marlos de maíz. Los potros de hueso hasta tenían sus arreos, que se iban perfeccionando año tras año a medida en que los niños iban conociendo arreos verdaderos e iban introduciéndose en el arte de atar a los bueyes. El carro, que la yunta

tenía que arrastrar, era simbolizado primero por un pedazo de madera o una olla de lata vieja. Más tarde, los niños fabricaban verdaderos carros de pedacitos de tablas de madera. Estos carros también tenían su carga de tierra o hierba; así, los niños jugaban al carruaje. A veces, ataban sus potros de hueso a un viejo collar de púas (para perros) para luego rastrillar la tierra. En sus juegos, los niños seguían la secuencia de los trabajos durante el transcurso del año: en la época de la cosecha, también iban a cosechar con ayuda de cortajuncos o con pequeñas hoces de palo de girasol" (Fél / Hofer 1974, p. 299, citados por Bausinger 1983, pp. 56-57). Según Bausinger, este ejemplo pone en evidencia que los juegos de los niños se orientan en los procesos y las herramientas del trabajo agrícola.

Otra observación demuestra que el juego y el trabajo están directamente relacionados entre sí y hasta unidos sin ruptura alguna. Mientras que los hijos de los jornaleros seguían jugando, tenían que seguir jugando los hijos de agricultores, que "podían trabajar en lo propio", a partir del 7mo u 8vo año de vida, poco a poco "iban dejando de jugar para ayudar a sus padres no sólo en el establo sino también en otros trabajos como cortar árboles, preparar la era para desgranar el trigo, etc.. Un niño de diez años ya estaba mulliendo la tierra en el jardín de sus padres e intentando cavar con una pala. Los más habilidosos empezaban a tallar y perforar pedazos de madera antes de ni siquiera alcanzar el estribo del banco de carpintero con su pie. Conocer una herramienta es alegría pura para el niño que no puede esperar hasta tener en sus manos cada una de ellas." (Fél / Hofer 1974, p. 299 y sgte.). De esta descripción, Bausinger concluye que "en realidad, los niños no dejaron el juego, sino que éste fue integrado, salvado en el trabajo" (Bausinger 1983, p. 57).

A menudo, se supone que la separación y polarización de juego y trabajo, que surgió en la época moderna europea, era inevitable y es irreversible. Si este fuera el caso, los reportes de sociedades "indígenas" de América, África, Australia, Oceania y de áreas rurales de la misma Europa no serían más que una reminiscencia romántica. Independientemente de los supuestos motivos para el hecho "de que el trabajo ha perdido el elemento lúdico" (op. cit., p. 58), no debemos olvidar que esta pérdida "es compensada de manera solamente insuficiente por el juego autónomo o - dicho con más cautela: el juego libre" (ibid.) y que va "en contra de la naturaleza" de muchas personas, sobre todo jóvenes. Niñas y niños trabajadores, que hoy lidian con la vida en las calles de las megaciudades del Sur, a pesar de sus condiciones de vida extremadamente desfavorables, todos los días, inventan nuevas posibilidades para divertirse más sin renunciar al trabajo y dejarse encerrar en ghettos de juego y aprendizaje (véase Invernizzi 1998, López de Castilla 1997, Liebel 2000, pp. 139-131). También en los países del Norte, van apareciendo más y más indicios de que justamente la gente joven desea y practica nuevas combinaciones y mezclas de juego y trabajo.

Enfocando los "espectros de actividad" de niños y adolescentes en sociedades occidentales contemporáneas, el sociólogo alemán Heinz Hengst ha reunido una gran cantidad de ejemplos, en los que "se reconoce que no hay límites exactos entre jugar, aprender y trabajar, entre actuaciones referidas a uno mismo o a la sociedad en actividades sociales y culturales" (Hengst 2000, p. 73). Por ejemplo, Hengst señala que los muchos niños, que hoy en día trabajan, no lo hacen sólo para ganar dinero sino también para "divertirse". O que los niños y adolescentes manejan las nuevas tecnologías de comunicación de una manera que combina elementos lúdicos con elementos de trabajo. "Los niños de la era de la computación y el internet juegan, aprenden y trabajan con el mismo hard- y software que los adultos en su mundo laboral. Sólo que tienen otras preferencias en cuanto al software" (Hengst 1998, p. 246). **(88)** El mismo autor también constata que los deportes favoritos de los niños y adolescentes de hoy en día - como las bicicletas BMX, el breakdance o el skateboard - "también carecen de esta dimensión del 'como si', que es característica para las actividades infantiles tradicionales. Van en serio" (ibid.). De acuerdo a Hengst, estas y muchas otras "actividades de ocio" practicadas hoy en día por los niños y adolescentes ponen en evidencia "lo poco aplicables que son - hoy en día - las categorías tradicionales que determinan las esferas marginales y centrales, trabajo y no-trabajo, actividades de adultos y de niños" (op. cit., pp. 246-247).

Un estudio reciente del Deutsche Jugendinstitut (Instituto Alemán de la Juventud) sobre aprendizaje extra-escolar de niños de 10 a 14 años, llega a la conclusión de que para los niños, divertirse y lograr un cierto rendimiento no constituyen ninguna contradicción. Es más: para realizar sus intereses, los niños incluso estaban dispuestos a hacer considerables esfuerzos. "Los niños se divertían sobre todo cuando la actividad era 'su vocación', es decir cuando se identificaban con su ocupación y podían realizarla de manera practicamente independiente. Desde este punto de vista, la distinción de si se trataba de 'juego' o de 'trabajo' sólo era secundaria" (Lipski 2001, p. 103).

Ya en los años 70, el psicólogo norteamericano Mihaly Csikszentmihaly (1979), señaló que la diferenciación tradicional entre trabajo y juego va perdiendo su validez cada vez más. Su argumento es que existe una calidad de vida (denominada por él mismo flow = fluir), que está presente en cualquier contexto de vida, ya sea de trabajo o de juego. Afirma que este flow se caracteriza por la unión de actuación y consciencia, por una concentración de la atención, y que surge, cuando uno está totalmente absorto en una actividad.

---

88. Tapscott (1998, p.28) resume sus experiencias con los niños de la generación de la red en el sentido de que no tienen nada en contra del trabajo duro, ya que "para ellos, trabajo, aprendizaje y juego, de todos modos, es lo mismo."

A pesar de lo que la mayoría de las teorías del juego y del trabajo todavía predominantes en nuestro medio pretenden hacernos creer, la separación y la oposición entre juego y trabajo no es una especie de ley natural, sino que debe ser entendida, más bien, como un caso singular en la historia de una sociedad, que no piensa en el trabajo sino como algo penoso y pesado y que - consecuentemente - lo practica de esta forma. No debemos olvidar que son "las convenciones sociales, las que definen lo que es 'juego' y lo que es 'trabajo'" (Eichler 1979, p. 110). El juego, no necesariamente, tiene que ser interpretado como residuo del trabajo industrial, más aún del trabajo asalariado - forma predominante del trabajo industrial en el capitalismo - sino que debe ser visto más como un caso singular del comportamiento laboral humano más complejo y dotado de más elementos lúdicos.

La exclusión mútua de trabajo y juego es una "división idealista", que refleja y legitimiza el caracter enajenado del trabajo asalariado en la sociedad capitalista pero que - al mismo tiempo - refiere a una posible "reconciliación de trabajo y juego en condiciones de vida no enajenadas" (Meyer-Bendrat 1987, p. 3). La "separación estricta de trabajo y juego así como la libertad postulada en el juego y la obligación en el trabajo nacen de la no-libertad y la enajenación en las situaciones laborales. La idea de la libertad en el juego corresponde - de manera complementaria - a la de la no-libertad y la enajenación en el trabajo" (op. cit., p. 22). Al darnos cuenta de que la idealización del juego como opuesto o alternativa al trabajo no es más que la otra cara de la medalla de la perversión del trabajo en una "función de manejo vacía para un fin irracionable, aburrido y ajeno", nos damos cuenta de que el juego como "forma de vida marginada" sólo es un "fenómeno pasajero determinado por razones históricas", que "surge - por una parte - del caracter todavía no-desarrollado del trabajo y - por otra - de su determinación específica de formación. El juego como categoría marginada es un producto ideológico de la evolución de las condiciones de vida concretas del ser humano, en la que la producción social y la reproducción han sido alejadas cada vez más una de la otra" (op. cit., p. 38).

Obviamente, esta situación tenía y todavía tiene consecuencias no sólo ideológicas sino también muy concretas. La idealización y eufemización del juego como una pretendida posibilidad de escapar del trabajo penoso y destructor aunque sea por un cierto lapso de tiempo, afectivamente, ata aún más al trabajo a los individuos y hace que lo siguen soportando como un "mal necesario" o lo reservan para más adelante en su vida. La separación ideológica del juego como "privilegio" de los niños se convierte en un medio para imponerles su papel de "marginados de la sociedad" (Zeiher et al. 1996) de tal manera que estos empiezan a anhelar una vida en la que, por fin, se les tome en serio como "adultos" con un

"trabajo de verdad". **(89)**A pesar de todas las diferenciaciones de los "juguetes" creados para los niños y de los "lugares de juego" asignados a ellos, el entorno, en el que vive un niño fijado en el juego, se caracteriza por su aislamiento social. "Es precisamente en su aislamiento social, donde los juegos adquieren un carácter redundante, porque no permiten que los niños adquieran nueva información o experiencias. Es así que toda una tradición de animación lúdica y de ocio - creada con las mejores intenciones y que, sin duda, es importante en ciertas funciones ideológicas - tiene sus raíces en la separación ideológica de 'trabajo' y 'juego/ocio' y refiere a la reducción comúnmente aceptada del juego a un nivel de objeto redundante porque concreto" (Eichler 1979, p. 129; comillas provienen del texto original).

En su obra principal "Prinzip Hoffnung" (principio esperanza), el filósofo alemán Ernst Bloch pone en evidencia en qué - a nivel dialéctico - el trabajo refiere al juego y viceversa, ya sea en lo positivo o en lo negativo. "Los aficionados del bricolaje, los pequeños jardineros y cuántas otras formas de juego simulan en su afición la profesión que hubieran querido adquirir, pero no pudieron o que no existe en la vida real. No obstante, tal simulación, a menudo, es imperfecta, pero a la distancia, en esta simulación, el trabajo se interioriza sin obligación, una ilusión privada de lo que pudiera ser una actividad efectuada con ganas y amor. Es por esta razón por la que en el país en el que la profesión casi casual no logra satisfacer a la mayoría de las personas - en los Estados Unidos - existe el mayor número de hobbies y pasatiempos. Y la afición no va a desaparecer hasta que, algún día, se convierta en la verdadera profesión. Pero hasta ese momento, las personas deberán aprender del hobby cómo soñar del ocio satisfactorio como trabajo que parece ocio" (Bloch 1967, p. 1066).

Indudablemente, no es casual que, últimamente, los científicos sociales y de la educación vienen constatando que nos estamos "alejando cada vez más de las anteriores dicotomías entre trabajo y juego" (Sutton-Smith 1983, p. 68). La oposición de trabajo y juego "huele a ideología" y "en cuanto a sus consecuencias pedagógicas" es calificada de "peligrosa" (Eichler 1973, p. 177). "Por lo tanto, el juego como proceso de adquisición y diseño de entorno sólo es posible si todos los niveles de este entorno, hasta las exigencias de aprendizaje - es decir de trabajo - están abiertas hacia un enfoque, que permita la exploración, la curiosidad y el probar las cosas. Para los niños no existe una oposición de principio entre jugar y trabajar, entre tiempo de trabajo y de ocio. Que un determinado juego poco

89. Eichler (1979, p. 131) habla de una "'barrera del juego' levantada por el mundo en serio, los 'juegos en serio' de los adultos. Los niños no pueden 'participar en todos los juegos', sino que primero, debe aprender a 'llenar roles centrales - y esto, paradójicamente, en un espacio aislado de la sociedad, que es la escuela".

agradable, pero potente se llama trabajo, eso lo aprenden de los adultos; aprenden la distancia entre trabajo y ocio, la poca valoración del trabajo. A nivel cultural, la separación del trabajo del juego termina en un callejón sin salida" (Eichler 1983, p. 234). **(90)**

Todo aquel que observa el juego espontáneo de niños, donde todavía es posible, "se percata de que, en el fondo, el juego de los niños tiene mucho que ver con lo que llamamos trabajo" (Werth 1997, p. 1). Esto es el caso siempre y cuando nuestro entendimiento de trabajo no se limita a la remuneración económica o incluso al trabajo asalariado comandado, sino si comprendemos como trabajo a todas las actividades, que tienen un efecto enfocado en el entorno y que producen cosas útiles o bonitas. Y este es el deseo de todos los niños, desde los primeros años de vida. Quieren probar su fuerza y sus habilidades, y quieren demostrar a los demás que son capaces de producir un resultado útil.

Hildegard Hetzer (1931) describió ya a principios de los años 30, de qué manera los niños manejan de manera constructiva cualquier material. Si damos a un niño un material desconocido como por ejemplo cubos, papel y lápices o plastilina, primero observamos un manejo no-específico (p.e. meterlo a la boca), luego una manipulación específica de acuerdo al material ("fase del garabateo") y ya desde el final del segundo año de vida, podemos observar en el niño el interés en conocer más el producto (fabricado - posiblemente - de manera casual): lo mira detenidamente, lo muestra a otras personas. Sin embargo, los niños no expresan la intención de producir algo (p.e. pintar un cuadro) hasta llegar a aproximadamente los tres años de edad. Recién a los cuatro años, un niño expresa el deseo de fabricar algo concreto (p.e. pintar una casa). Sin embargo, si un adulto le enfrenta a una determinada tarea, el niño es capaz de responder a este objetivo aún un poco más antes. Seguramente, las observaciones y categorizaciones etáreas de Hetzer variarían en otros contextos históricos y culturales y en otras situaciones de vida. Sin embargo, nos dan una idea aproximada de cómo los niños son capaces y desean trabajar un determinado objeto en las diferentes etapas de su vida.

Obviamente, el resultado intentado por un niño pequeño puede no ser un resultado de utilidad común, sino que es guiado más por el interés de hacer determinadas experiencias o lograr ciertos efectos. Sin embargo, si ya dentro de los primeros tres años de vida, un niño puede comprender un determinado resultado como efecto de una acción, entonces, nos podemos imaginar de lo que sería capaz - más aún conforme vaya avanzando de edad - si tan sólo se le ofrecieran las posibilidades o los

90. En otra secuencia de su obra, Eichler (1979, p. 129) recalca que aparentemente "el concepto tradicional del concepto del juego que define como negativo el trabajo (...) ya no resiste."

desafíos necesarios. Pero sabemos que en las sociedades occidentales "desarrolladas", éste prácticamente ya no es el caso - o todavía no lo vuelve a ser.

Ahora bien, para cambiar esta situación, no se puede tratar de crear "tareas" artificiales o "situaciones en serio" en las que los niños pueden desahogarse o deben aprender algo. "Al ofrecer a un niño una tarea, ésta sólo tiene sentido también para el niño, si no se trata de una 'tarea pedagógica' (p.e. regar las plantas para que el niño aprenda a cumplir deberes), sino de una tarea realmente necesaria y de utilidad común y - por ende - de utilidad para el niño. El niño ya debe haber hecho la experiencia de que la tarea es necesaria, tiene que haber visto que otras personas la han hecho y que los resultados eran útiles. Es más fácil para el niño cumplir este tipo de tareas si primero, se lo incorpora a la actividad, es decir si efectúa la actividad junto con los adultos y no solo. Sin embargo, esta cooperación del niño no debe ser 'declarada' como ayuda para los adultos sino que se la debe comprender como lo que es: una cooperación, en la que todos los implicados contribuyen al objetivo con lo que sus habilidades les permiten. (...) Es así como un niño puede comprender de manera muy directa el sentido de la cooperación: no se trata solamente de ser amables sino, sobre todo, de que la tarea puede ser cumplida más rápidamente y mejor y de que, por ejemplo, los niños pueden volver a pintar inmediatamente después de la comida o que la madre, ahora sí, tiene tiempo para contar un cuento" (Ulmann 1979, p. 30).

La oposición ideológica entre trabajo y juego reestablecida con fuerza una y otra vez pierde su base si en el trabajo, los sujetos ya no están obligados a abandonarse a sí mismos y reciben la posibilidad de determinar ellos mismos sus objetivos y procedimientos. No se trata de establecer una identidad entre trabajo y juego - esto también sería una ilusión - sino de transformar el trabajo en una "actividad libre" permitiendo - como lo dice Marx en su obra Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie (Conceptos Básicos de la Economía Política) - que "los objetivos externos" se liberen "de la apariencia de una necesidad natural meramente externa" para ser vistos como "objetivos determinados por el propio individuo" (Marx 1953, p. 505). Para los niños, esto significa que debemos darles la oportunidad de salir de los ghettos de aprendizaje y juego, que construimos para ellos, para efectuar actividades determinadas o organizadas de manera cooperativa por ellos mismos y que tienen una relevancia visible - también para ellos - para sus propias necesidades y las de otras personas. De esta manera, los niños a los que mandamos a jugar podrían convertirse en niños "que entran en el juego" y que "participan en el juego" de la sociedad.

CAPÍTULO 7

Explotación económica de niñas y niños. Un ensayo teórico para una praxis orientada en el sujeto

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño otorga a los niños el derecho de ser protegidos contra la explotación económica. Pero ¿en qué consiste la explotación económica de niños y niñas? ¿Por qué existe este fenómeno? ¿Qué consecuencias tiene para los niños? ¿Cómo podemos luchar contra él? Todas estas preguntas son discutidas desde hace varios años en debates muy controvertidos, pero hasta el momento, no generaron respuestas satisfactorias.

En este capítulo discutiré críticamente los enfoques teóricos y tipológicos más importantes para la definición de la explotación de niños y niñas. Luego, me referiré a algunos intentos de explicación para la explotación económica de niños y posteriormente, preguntaré por sus significados y posibles consecuencias sobre los niños trabajadores. Finalmente, explicaré de qué manera podemos enfrentarnos lo más efectivamente posible a la explotación de niños y niñas, refiriéndose mis reflexiones al trabajo de niños tanto en el Sur como en el Norte.

Tipologías del trabajo infantil

Casi siempre, la explotación de niños es asociada con "trabajo infantil" **(91)**. Durante décadas, se solía pensar que el trabajo de niños y niñas equivalía a explotación. Para hablar de explotación, bastaba con constatar que en algún lugar, cualquier trabajo era efectuado por un niño. La

91. En el caso de la explotación "sexual", esta afirmación no necesariamente corresponde, a no ser que se refiera a formas de "explotación comercial".

"explotación" era una especie de metáfora para sostener que tan sólo el hecho de que un niño trabaje ya es abominable y digno de rechazo.

Hoy en día, se mira de manera más diferenciada el trabajo de niños y niñas. Se admite que el trabajo infantil abarca un amplio espectro que va desde formas de trabajo similares hacia la esclavitud (p.e. la servidumbre por deudas) pasando por diferentes tipos de trabajo asalariado hasta el trabajo autodeterminado y deseado por los mismos niños. En la discusión especializada internacional, se han desarrollado varias tipologías para poder diferenciar entre las variadas formas de trabajo infantil. En la mayoría de los casos, esta diferenciación se hace bajo el aspecto de si el trabajo es dañino o beneficioso para el niño.

La distinción más conocida es la implementada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en los años 80 que diferencia entre child labour y child work. El término child labour abarca las formas de trabajo entendidas como de explotación, que son consideradas "dañinas" para los niños y deben ser erradicadas. El término child work, en cambio, se refiere a formas de trabajo realizado por niños que son vistas como inofensivas y deben ser "toleradas".

En algunas ocasiones, bajo el aspecto de la tipología, se ha indicado que la distinción entre child labour y child work es demasiado imprecisa para comprender de manera adecuada las variadas formas y áreas de trabajo infantil. Así, el International Working Group on Child Labour anota: "La mayoría de los niños trabaja en circunstancias que se encuentran en algún lugar entre los dos extremos de intolerable y beneficiario" (IWGCL 1997, p. 5; véase también White 1994, Lavalette 1999, Liebel 2000).

El así llamado balance model ("modelo balanceado") contiene una tipología más diferenciada de las formas de trabajo de niños y niñas. Viendo las diferentes condiciones de trabajo, se ponderan las ventajas y desventajas que el trabajo acarrea para los niños, tomando en cuenta también sus circunstancias de vida (véase Mortimer/Finch 1996, Hobbs/McKechnie 1997, IWGCL 1998). Otra tipología ubica las diferentes formas de trabajo infantil en una escala continua que va desde trabajo "dañino" hasta "beneficioso" (véase White 1994, IWGCL 1998; para la discusión, véase Liebel 2000). En este sentido, el UNICEF constata, por ejemplo, que "considerar todos los tipos de trabajo desempeñados por los niños como igualmente inaceptables, es confundir y trivializar la cuestión" y propone "distinguir entre el trabajo beneficioso y el intolerable, y reconocer que gran parte del trabajo infantil se sitúa en una esfera intermedia entre los dos extremos" (UNICEF 1997, p. 24) **(92)**.

92. Este punto de vista surge de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989), que - al contrario de lo que comúnmente se piensa - no se opone de manera general al trabajo infantil sino que, en su art. 32, hace expresamente hincapié en el derecho de los niños a ser protegidos contra la explotación.

En la actualidad, generalmente, se trata de identificar la explotación de niños y niñas con ayuda de catálogos de criterios, en los que se mencionan, por ejemplo, horarios de trabajo demasiado largos, trabajo demasiado pesado, trato humillante, privación de tiempo de descanso o derechos laborales **(93)** , lo que permite determinar con más exactitud el alcance y los grados de explotación, pero también implica un problema fundamental, que hasta hoy, se ha tematizado muy poco en las discusiones y análisis sobre el trabajo infantil.

Los criterios dan la impresión de que la explotación existe o resulta de una mezcla de características, que se dan o no. Entre éstas, no se ve ningún hilo interior, siendo los puntos de referencia bastante disparados. A veces, los criterios dan una indicación a la edad ("... en edad joven"), en otros casos, un aún no mencionado determinado concepto de "desarrollo infantil" o de "naturaleza humana" ("... una responsabilidad muy grande", "...una sobrecarga"), otras veces a determinados conceptos sobre la dignidad humana" ("... que socava su autoestima"), en otros casos se refieren a las condiciones de trabajo ("... largas horas de trabajo", "..."muy peligroso"), a veces indican la restricción de libertad del niño ("... poder retirarse del trabajo", "..."poder disponer él mismo de su sueldo"), a veces sobre la arbitrariedad y violencia hacia ellos, a la falta o no de respeto de ciertos derechos y a veces, muy en general, al marco de condiciones sociales y políticas "("... insuficiente acceso a instituciones educativas y de sanidad", "... y a los beneficios de la seguridad social") y a muchas cosas más.

La mezcla arbitraria de criterios y la no concordancia de sus puntos de referencia, tapan o por lo menos hacen difícil reconocer si en cuanto a la explotación (económica) se trata de una relación específica en la sociedad, en la que uno gana o consigue ventajas a costa de otro y que presupone estructuras sociales y relaciones de dominio al mismo tiempo que ayudan a reproducirlas.

La sistemática de la OIT en cuanto a la explotación de niños y niñas

Fue la OIT que hizo uno de los pocos intentos de definir de manera sistemática la explotación de niños y niñas. Según ésta, el trabajo de niños es "trabajo explotado" cuando es realizado fuera del hogar familiar, "para otros", y es "productivo" en el sentido de que produce "valores" calculables y genera cualquier tipo de ingreso que sea necesario para la sobrevivencia. Como ya mencionamos anteriormente, este tipo de trabajo es calificado por la OIT de child labour, diferenciándose de child work, que constituye una actividad "reproductiva" que se realiza en casa para la propia familia y no es remunerada **(94)** .

93. Para una descripción amplia de los catálogos de criterios más usados: Liebel 2000, pp. 174-176.

Más allá de la insuficiente diferenciación, debemos objetar a nivel empírico que la gran mayoría de los trabajos de niños, que según la OIT entrarían a la categoría child labour, de ninguna manera traen consecuencias solamente negativas para los niños. Así, muchos niños trabajadores se sienten orgullosos precisamente porque hacen algo "necesario", que es "útil" para otros, por ejemplo, aportando a la economía familiar o financiándose la asistencia a la escuela con su trabajo.

La diferenciación entre labour y work de la manera en que la practica la OIT implica una "lógica social", que está ciega frente a la realidad de vida de la mayoría de los niños trabajadores y que se la dificulta aún más. Según esta lógica, el trabajo infantil está permitido solamente cuando no es pagado. Si se paga, esto solamente debe ocurrir, si en realidad el niño no necesita el dinero ("un poco de dinero para cosas que realmente desean"), pero no, si el ingreso obtenido por el trabajo se necesita para la subsistencia. Los niños tienen el permiso de ayudar a los padres para mejorar los ingresos (y ser orgullosos y satisfechos por esto), solamente si éstos son empresarios, si disponen de sus propios medios de producción. Pero no pueden hacerlo, si los padres no tienen pertenencias y no pueden prescindir del trabajo asalariado dependiente (véase White 1994, p. 873).

La diferenciación entre labour y work va acompañada por clasificaciones, que significan una doble discriminación de los niños trabajadores. Por un lado, se les niega el reconocimiento social de su esfuerzo como "trabajo", especialmente si hacen algo necesario y generan una contribución económica importante. Por el otro lado, solamente porque todavía no llegaron a una edad determinada (por los adultos), se les concede únicamente actividades, que por definición no tienen "valor". Estas tareas antes se denominaban "ayudas", justamente para subrayar que no se trata de un trabajo "verdadero" y que no merecen ser tomadas muy en serio. Con la mira a una (posible) posición de los niños en la sociedad, se excluye de esta forma, que pudieran representar un papel activo en la vida económica en el sentido de realizar un importante aporte al sustento familiar.

Otro aspecto no menos agravante es conceder a los niños trabajos no remunerados o poco remunerados, lo que no sólo representa impedirles ganar dinero, sino que, en ciertas circunstancias, puede incidir en ocultar o legitimar las formas menores de explotación de niños. Esto consiste en negarles a los niños un justo pago de su trabajo señalando su edad, o en impedirles exigir el equivalente monetario de su trabajo, lo que ocurre en

94. Más allá del patrón argumentativo "económico", la OIT hace constar que también se debe hablar de child labour cuando el trabajo se realiza "a gran escala" (large scale) y el niño ya no va a la escuela por motivo de su trabajo, mientras que child work se produce a "escala pequeña" (small scale) y se realiza en combinación con la asistencia a la escuela (véase OIT 1993).

muchos casos, sobre todo cuando se trata de un trabajo que se realiza para los propios padres.

Desde un punto de vista analítico, con esta diferenciación (child labour - child work), todo se mide con el trabajo asalariado, que nació con el capitalismo. Otorgándole "valor" exclusivamente al trabajo asalariado, todas las demás formas de trabajo son despreciadas, especialmente aquellas denominadas "reproductivas". Desde tal perspectiva, no se puede ni analizar ni evaluar de manera adecuada la gran mayoría del trabajado que hoy en día es practicado por niños. Y eso vale tanto para el Sur como para el Norte.

Independientemente de todas las diferencias estructurales y culturales, en las sociedades del Sur, el trabajo asalariado es mucho menos común que las actividades laborales dentro del marco de la economía familiar o - en las ciudades - en el así llamado sector informal; y es mucho menos común aún en forma de relaciones laborales formales. El trabajo dentro del marco de la economía familiar, que generalmente no es pagado, abarca tres categorías: "a) actividades, que generan recursos del ambiente material y social; b) actividades, que tienen que ver con la asignación, preparación o distribución 'no pagadas' de dichos recursos; c) actividades relacionadas con el cuidado de personas" (Nieuwenhuys 1994, p. 17).

Sin embargo, no es justo calificar estas actividades dentro del hogar familiar como "económicamente sin valor". Su subvaloración constituye "un aspecto importante de la explotación de niños y niñas en el Tercer Mundo" (op. cit., p. 18). En este contexto, no debemos olvidar que el trabajo dentro del hogar no está fuera de las estructuras capitalistas, sino que forma parte de ellas. Las actividades laborales dentro del hogar funcionan precisamente porque son subvaloradas como "mano de obra gratis". El menosprecio y la subvaloración del trabajo de niños dentro de sus familias es una consecuencia de jerarquías de género y de edad, a las que me referiré más adelante. Enid Schildkrout (1980) y Diane Elson (1982, p. 492) argumentan que el trabajo infantil realizado en el contexto familiar es "minimizado" justamente porque - por lo general - se practica bajo la supervisión de mujeres.

Moralización del discurso de la explotación

Al hablar del trabajo infantil, es cada vez más usual "emplear explotación como sinónimo de abuso, maltrato, exceso o sobrecarga" (Cussiánovich 1996, p. 25). Mientras que en el caso de los adultos, la "explotación" es considerada como una categoría económica, en lo que se refiere a los niños, la explotación sólo se mide en si el trabajo es dañino o beneficioso para ellos. "En el mundo de los niños", la explotación es, "ante

todo, una categoría moral" (Nieuwenhuys 2000a, p. 280). Equiparar explotación y nocividad lleva a una inflación y disimulación del término explotación, lo que no sólo hace difícil llamar las cosas por su nombre sino que, además, sugiere que, como regla general, se debe identificar el trabajo de niños y niñas con la explotación. Nieuwenhuys también supone que este concepto "moral" de la explotación "más tiene que ver con los riesgos que amenazan a la sociedad, es decir con el desvío de formas de socialización aceptadas, que con el bienestar de los niños trabajadores" (op. cit., p. 279).

Por tal motivo, se reivindica "distinguir entre situación de riesgo, nocividad, peligrosidad, exclusión, marginación, opresión, etcétera" (Cussiánovich 1996, p. 25). Opresión y exclusión social, p. ej. no se dejan deducir fácilmente de la relación de trabajo, sino que se refieren más bien al estatus de la infancia en la sociedad, "es decir al no reconocimiento de su papel social, de su actoría económica y política" (ibid.). A esto, contribuyen las concepciones y prácticas que tienen como objetivo la "proscripción" y la "abolición del trabajo infantil". Hablar de la "nocividad" dirige la atención hacia las condiciones de trabajo, pero hablar de éstas implica - al igual que hablar de la pobreza - estudiar las causas de fondo "que tienen que ver con las estructuras económicas, sociales, políticas, culturales e ideológicas" (op. cit. p. 21).

Ya que en cuanto al trabajo infantil raras veces existe un estudio de las causas de fondo, el discurso de la explotación adquiere un nivel altamente moralizador, pero se vuelve completamente apolítico. La crítica de la explotación resulta desde hace mucho tiempo como parte del déficit de igualdad y justicia de un determinado orden social, justamente del capitalista. Así, hoy en día, la explotación se ve casi exclusivamente como un problema de la infancia y sólo vale como índice de un déficit de desarrollo en la sensibilidad de los mayores frente a un grupo de edad desamparado y en necesidad de protección. Si, p. ej., se dice, que los niños se dejan explotar más fácilmente que los mayores, se supone implícitamente que ésto está en la naturaleza del "ser infantil" y que se puede solucionar con más protección y asistencia o, incluso, sólo con la exclusión de los niños del "mundo del trabajo". En este sentido, la OIT justifica el concepto de una edad mínima para ingresar en el empleo con los siguientes "dos deseos: el de proteger a los niños respecto de un trabajo que interfiera con su pleno desarrollo y la búsqueda de una eficiencia económica mediante mercados de trabajo de adultos que funcionan correctamente" (OIT 2002, p. 7).

Sin embargo, si realmente deseamos comprender la explotación de niños y niñas en sus relaciones sociales, es necesario entenderla como una

relación social no igualitaria entre personas o grupos (clases) sociales, en la que una parte se adjudica - a veces con medios violentos - ventajas económicas a costa de la otra porque tiene más poder. La esencia de este tipo de relación no igualitaria está en que una parte es convertida en objeto de la otra.

La explotación no se limita al clásico trabajo asalariado, en él esta es sine qua non, sino que puede existir en todas las situaciones de trabajo probables, en las cuales los trabajadores se encuentran en una relación de dependencia hacia otras personas o grupos, de los que prescinden más que éstos de ellos.

La explotación tampoco se debe entender como netamente económica en el sentido de que al trabajador se le escatima el valor del equivalente monetario correspondiente a su rendimiento de trabajo. A este aspecto - que de ningún modo es de poca importancia - se ha de añadir el aspecto "cualitativo" de que al trabajador se le impide controlar las condiciones de su hacer laboral y el de moldearlas según sus propias necesidades. En otras palabras, se trata de una disposición ajena de una situación que pone al trabajador en una posición de objeto. Esta disposición ajena es la expresión de la desequilibrada relación de poder y tiene como consecuencia que al trabajador se le dictan (pueden dictar) condiciones y tareas que son de tendencia desventajosa para él.

Está claro que la explotación en el sentido aquí expuesto es muy corriente en las sociedades contemporáneas. Aunque las formas de su curso y de su aparición hayan cambiado en el transcurso de la historia y los conceptos hayan podido reducir la arbitrariedad y la violencia en las condiciones de trabajo, o regularlas con la ayuda de normas jurídicas, y dado que el poder económico y político todavía está repartido desigualmente, la explotación aún es una realidad común. Con la hoy creciente "desregulación" de las relaciones de trabajo y de los mercados de trabajo, la explotación adquiere formas y dimensiones extremas. Y el papel que desempeña el trabajo de niños y niñas en la economía desregulada y globalizada de ninguna manera es marginal.

¿Explotación más allá de la esfera laboral?

Más allá de lo anteriormente expuesto, tampoco debemos olvidar que la explotación económica no queda limitada a las relaciones de trabajo. Hoy en día, existe - y cada vez más - también en áreas anteriores al trabajo y en el mercado de bienes. Es sobre todo a la gente joven, a la que gracias a su creatividad, se trata de instrumentalizar para que, como trendsetter, diseñen la comercialización de productos. En un estudio sobre la lucha de los así llamados global players por el poder en el mercado, la publicista

canadiense Naomi Klein presenta toda una serie de ejemplos. Concentrándose en los Estados Unidos, informa sobre investigadores de mercado que experimentan con mandar a niños y adolescentes a sus casas munidos de cámaras fotográficas desechables para que saquen fotos de sus amigos y de su familia. La empresa de artículos deportivos Nike les encargó volver con material documental sobre el lugar "donde más les gustaba pasar el tiempo". Los investigadores justifican este tipo de ejercicios como "educativos" e "instructivos", y lo peor es que hasta algunos expertos en educación les dan la razón. Así, la rectora de una escuela básica en Massachusetts explicó de la siguiente manera el sentido de una prueba de sabor para cereales de desayuno: "Es una experiencia pedagógica. Los alumnos tienen que leer, mirar y comparar" (Klein 2001, p. 127).

Otras empresas de investigación de mercado como, por ejemplo, Channel One, van más allá aún. Reclutan a maestros y maestras como "colaboradores" para, conjuntamente con ellos, desarrollar modelos de enseñanza, en los que los alumnos crean una nueva campaña publicitaria para Snapple o un nuevo diseño para las máquinas de bebidas de Pepsi Cola. En Nueva York y Los Ángeles, los alumnos de diferentes High Schools produjeron 32 spots publicitarios para dulces de fruta de la marca Starburst; en Colorado Springs, alumnas y alumnos diseñaron avisos para Burger King, que posteriormente fueron colocados en sus propios buses escolares. "Los trabajos terminados se remiten a las empresas. Los mejores ganan premios y hasta pueden ser adoptados por ellas; y todo eso está subsidiado por un sistema educativo que se paga con los impuestos de los contribuyentes" (ibid.).

En una escuela en Vancouver (Canadá), Klein descubrió que los alumnos habían trabajado durante varios meses en el desarrollo de un concepto y el embalaje para una pizza precocida, que ahora figura en los menús infantiles de la cadena de restaurantes White Spot, que - obviamente - fue quien les había encargado esta tarea a los alumnos. Un año después, los alumnos crearon un concepto completo para fiestas de cumpleaños en los restaurantes de la cadena. La presentación de los alumnos incluyó "una selección de anuncios, de platos del menú, de juegos inventados por ellos mismos y de ideas para pasteles". Y en todo ello, habían tomado en cuenta aspectos como seguridad general, posibles alergias a sustancias alimenticias y la economía de costos, poniendo atención, además, en "la flexibilidad necesaria". Según un niño de nueve años de edad, el proyecto "fue un trabajo duro" (ibid.).

Para terminar esta serie de ejemplos presentados por Naomi Klein, me permito añadir este último, al que la misma autora calificó como "tal vez el experimento más infame de todos". En los E.E. U.U., Coca Cola organizó un concurso en varias escuelas. La tarea consistía en desarrollar

una estrategia de distribución de bonos de Coca Cola a los alumnos. La escuela que presentara la mejor estrategia, ganaría la suma de 500 dólares americanos. Una escuela en el estado Georgia, que tomó muy en serio el concurso, organizó una jornada de Coca Cola, en la que todos los alumnos se presentaron en el colegio vestidos con t-shirts de Coca Cola para luego colocarse de tal forma que formaban la palabra "Coke" , formación de la cual se sacó una fotografía. Recibían instrucción por parte de altos funcionarios de la empresa, aprendiendo todo sobre aquel líquido negro y espumante. Sin embargo, surgió un inconveniente. Y es que un alumno tuvo el atrevimiento de presentarse en la escuela con una camiseta de Pepsi, infracción por la que fue expulsado de clases. La directora del establecimiento justificó la expulsión con las siguientes palabras: "Hubiera resultado aceptable de estar sólo entre nosotros, pero se hallaba presente el presidente regional de Coca Cola y algunas personas habían venido en avión desde Atlanta (sede central de Coca Cola, ML) para hacernos el honor de hablar en nombre de nuestros promotores. Los estudiantes sabían que teníamos invitados" (op. cit., p. 128).

Estos ejemplos ponen en evidencia que la explotación de niños y niñas no queda restringida a la esfera laboral tradicional y que - sobre todo en la gente joven - es difícil hacer una delimitación exacta entre trabajo y no-trabajo en términos de espacio, tiempo y conceptos. Las tareas que los alumnos asumieron o que les fueron impuestas tienen un considerable valor económico a pesar del hecho de que comúnmente son calificadas como "actividades de ocio" o incluso justificadas como parte de la tarea educativa de las escuelas. En todo caso, el beneficio económico para las empresas es mucho más alto que la "remuneración", que los niños reciben para su trabajo - si es que reciben alguna. Por lo menos dos de los ejemplos mencionados demuestran también que los niños sí se dan cuenta de que estas actividades son trabajo, un trabajo que beneficia a otros más que a ellos mismos y que - por lo tanto - no es aceptado sin más ni más.

La explotación de niños y niñas como fenómeno estructural de las sociedades capitalistas

Hoy en día, se suele suponer que la explotación económica de niños y niñas es una consecuencia directa de la pobreza. Sin embargo, esta suposición no toma en cuenta el hecho de que aún en sociedades "pobres", que necesitan la colaboración de los niños, el trabajo de éstos no necesariamente tiene que adoptar formas de explotación. Por el contrario, puede ser parte de un sistema sociocultural, que otorga al trabajo de niños y niñas un alto valor para la socialización, educación y el desarrollo personal de los mismos y que - justo por ello - respeta a los niños y más aún a los niños trabajadores. Aún actualmente, que vivimos bajo condiciones macro capitalistas, en muchas familias que viven en la pobreza y para las

que no hay nada más normal que todos los miembros de la familia se ayuden mutuamente y adopten tareas de acuerdo a sus habilidades y fuerzas, todavía existe esta actitud frente a los niños. Por lo general, en estos sistemas o estas familias se vela porque el trabajo, que se espera de los niños o se les concede, esté acorde a su constitución física y psíquica y no los exponga a riesgos innecesarios.

Si hay explotación económica de niños y niñas, ésta tiene causas, que surgen de la estructura y el funcionamiento del sistema económico y social en su totalidad. El trabajo de los niños "debe comprenderse en el proceso socio-económico global" (Lavalette 1999a, p. 39) y su explotación no puede ser vista de manera separada de la "forma global de explotación" en una sociedad, en la que las clases sociales, los aspectos de género y etáreos están estrechamente interrelacionados (véase Nieuwenhuys 1994, p. 205). Por consiguiente, si se produce o no una explotación económica de niños y niñas depende, sobre todo, de cómo se organiza y se reparte socialmente el trabajo necesario para la sobrevivencia y qué posición social se confiere a los niños en relación a las demás generaciones, especialmente bajo el aspecto de la división de trabajo generacional.

En sociedades en las que se concibe el trabajo necesario para vivir como una tarea común a todos y en las que todas las personas participan de similar forma en la producción de los bienes vitales, es poco probable que el trabajo asuma formas de explotación. La explotación es más probable cuando una parte de la sociedad aprovecha el trabajo de otras partes y tiene el poder de determinar de qué formas y bajo qué condiciones se trabaja. Esto quiere decir que la explotación se produce en todas las sociedades, en las que existen desequilibrios de poder y en las que una parte de la sociedad, en cuyas manos está el poder, dispone de las potencialidades productivas de los que están fuera del mismo.

Una forma muy particular de este tipo de sociedad es la sociedad capitalista. Su funcionamiento se basa en que la gran mayoría de la población no trabaja para sus propias necesidades y no puede disponer libre- y conjuntamente de la "plusvalía" y los productos de su trabajo. Está obligada a poner a disposición su mano de obra a aquellos que tienen en sus manos los medios de producción más importantes y sólo le queda esperar (o luchar por) que, por lo menos, se le pague adecuadamente o que pueda beneficiarse de una parte del sueldo de los que sí reciben uno. Por lo tanto, en un sistema de este tipo, en un sentido funcional, todo trabajo realizado en forma de trabajo asalariado o domiciliario o en cualquier otra forma de "dependencia", siempre es trabajo de explotación. Y aún el trabajo "independiente", el trabajo deseado por uno mismo e incluso el autodeterminado no están libres de convertirse en parte del sistema de explotación de la sociedad capitalista.

En este sentido, siempre y cuando se sujete a los imperativos del sistema capitalista, el trabajo de niños y niñas también es trabajo explotado; y no sólo - como Olga Nieuwenhuys (1994, 2000a) lo ha demostrado de manera contundente - cuando se trata de trabajo asalariado en el sentido exacto de la palabra, sino también cuando se trata del trabajo generalmente no pagado dentro de la economía familiar. **(95)**Por lo tanto, si queremos descubrir los motivos para la explotación de niños y niñas, es indispensable poner en la mira su trabajo dentro de su forma social determinada por el sistema y preguntarnos cómo es posible que lleguemos a tener condiciones, en las que niños y niñas son degradados a objetos de "la búsqueda de ventajas económicas", es decir a seres humanos convertidos en la mera representación de mano de obra, cuyo "valor" es medido exclusivamente en el beneficio económico que promete.

Ahora bien, tal como en el trabajo de adultos existen diferentes grados y formas de explotación y - por consiguiente - diferentes posibilidades para tomar influencia en las condiciones de la propia actuación laboral, no todas las relaciones laborales de explotación de niños y niñas son iguales. Por eso, si queremos abarcar los efectos y significados del trabajo de niños, no es suficiente hablar solamente de trabajo "explotado". Es necesario analizar más a fondo y caracterizar las condiciones, en las que este trabajo se desarrolla. En este contexto, la pregunta más importante es en qué medida los niños están subyugados por el poder o la arbitrariedad de otras personas, es decir, hasta qué punto se impone límites a su espacio de actuación. En el caso del trabajo "explotado" en particular, debemos preguntarnos si las condiciones en las que éste se desarrolla, pueden ser mejoradas o influenciadas por los propios niños o si es posible buscar o crear alternativas para y en cooperación con ellos mismos.

Una posibilidad para entender mejor el carácter particular de la explotación de niños y niñas es preguntar por qué su mano de obra es evaluada más baja que la de los adultos y por qué se la explota más. Esta situación se traduce en el hecho de que, por lo general, se les paga menos que a los adultos que efectúan un trabajo similar o en que no se les remunera del todo, argumentando que no se trata de "verdadero" trabajo, sino de una forma de "ayuda" o "aprendizaje". También se manifiesta en que el salario no se paga directamente a los niños sino a sus padres y que su trabajo es concebido como un elemento natural de la mano de obra familiar.

95. "En sociedades del Tercer Mundo, la forma típica de la explotación de niños y niñas no es el trabajo asalariado (employment) de los mismos, sino su trabajo no pagado dentro del contexto familiar" (Nieuwenhuys 1994, p. 21). En este caso, el trabajo de los niños prácticamente es aprovechado "por adultos explotados" (op. cit., p. 204). Según Nieuwenhuys, los niños son explotados de tres maneras: a) por la apropiación directa de los bienes y servicios producidos por ellos; b) por la reducción de gastos para la reproducción de trabajadores adultos; c) por el ahorro de gastos sociales en generación de nuevas generaciones de trabajadores (véase Nieuwenhuys 2000a, p. 287).

Finalmente, también ocurre que el trabajo de niños y niñas no es pagado con dinero sino con productos, o que no se considera necesario conceder a los niños trabajadores los mismos derechos laborales como a los adultos.

Tanto la explotación económica de adultos como la de niños y niñas es un "fenómeno estructural de las sociedades capitalistas" (Lavalette 2000, p. 220), y es muy importante recalcar este hecho, ya que existe una idea común de que la explotación infantil es, sobre todo, la consecuencia del "déficit moral" de algunas personas individuales. Al comprender la explotación de niños como un "fenómeno estructural", es más fácil darnos cuenta de que no se la elimina introduciendo métodos de producción "modernos" o con el crecimiento económico. Hecho que se manifiesta en que también en la economía globalizada "moderna", la explotación infantil está a la orden del día y que existe tanto en las sociedades dependientes del Sur marcadas por la pobreza como también en las "economías avanzadas" (Lavalette) del Norte.

El funcionamiento de la economía capitalista tiende a reducir a las personas a su característica como soporte de mano de obra (explotable) y a degradarlas a meras fuentes de beneficio económico. Y este hecho no cambia sustancialmente aún cuando - como hoy en día es cada vez más usual - las personas tienen que encargarse ellas mismas de la comercialización y del uso de su mano de obra, ya sea como "microempresarios" en la economía informal en el Sur, ya sea como "empresario de mano de obra" aparentemente autónomo en las "economías avanzadas" del Norte. Si bien la economía capitalista mundial produce una enorme cantidad de bienes ("riqueza material"), también genera una enorme cantidad de personas pobres y desaventajadas, ya sea que - como ocurre en el Sur - tienen que vivir para llenar la boca del día y luchar por su mera sobrevivencia, o que - como en las sociedades ricas del Norte - "pierden el tren" y luego son marginados de la sociedad o dependen de "ayuda". Cuanto más "pobres" y "necesitadas" las personas, más obligadas están a someterse a las condiciones dadas y a aceptar trabajos y condiciones de trabajo, que acarrean consecuencias negativas para ellas. O no les queda otra cosa que actuar de alguna otra forma, que es criminalizada, tal vez saqueando un supermercado, rebelándose en las calles y saboteando el funcionamiento del "sistema".

Modelos de explicación más amplios para la explotación de niños y niñas

Sin embargo, aludir a las estructuras y el funcionamiento de las economías capitalistas no es suficiente para explicar los riesgos particulares de explotación y el perjuicio, a los que se ven expuestos los niños. Esta alusión tampoco basta para comprender los diferentes grados de riesgos y las formas y los peligros de explotación específicos y diferentes, a los

que se ven sometidos los niños en el Sur, por un lado, y en el Norte por el otro.

En lo que se refiere a las sociedades del Sur, desde los movimientos de niños y adolescentes trabajadores (véase capítulo 1) hasta el Banco Mundial (véase Fallon/Tzannatos 1998) concuerdan en que la "pobreza" es un factor constituyente de la explotación de niños y niñas. Sin embargo, esto no significa que la pobreza inevitable y necesariamente conduzca a la explotación o que el trabajo infantil explotado pueda explicarse con la pobreza exclusivamente. Existen, por ejemplo, muchas familias pobres, cuyos hijos no trabajan o que se esfuerzan para proteger a sus niños de cualquier tipo de explotación. Pero cuanto más grande es la pobreza, mayor es la presión para subestimar las consecuencias negativas que pueden tener determinados trabajos para los niños en comparación con el rendimiento de trabajo que éstos ofrecen para la familia. La pobreza también minimiza las opciones de los propios niños para oponerse a un trabajo intolerable o condiciones laborales inaceptables. En las sociedades "ricas" del Norte, en cambio, el factor pobreza es mucho menos importante para la explotación infantil, pero tampoco es totalmente irrelevante, lo que se manifiesta, por ejemplo, en el hecho de que niños de familias pobres, generalmente, tienen que contentarse con trabajos peor pagados o tienen que trabajar más horas.

Otro de los factores de riesgo para la explotación de niños y niñas, que no es consecuencia directa de las leyes funcionales de la economía capitalista, es la inferioridad de la posición social de los niños en la jerarquía generacional. Sin embargo, denominar esta posición como "débil", es problemático en el sentido de que este concepto sugiere que se trata de un fenómeno primordialmente biológico. En realidad, la "fragilidad" de los niños, que los expone para intereses y fines ajenos, es el resultado de una determinada "construcción social", es decir que surge de la repartición del poder social, lo que también implica que se la puede cambiar. La "fragilidad" de los niños se manifiesta de dos maneras: en forma del desprecio a su subjetividad y en forma de su exclusión de la responsabilidad social.

Ahora bien, es sobre todo en sociedades marcadas por fuertes estructuras autoritarias y jerárquicas en las que no se respeta la subjetividad de los niños; sociedades en las que los postulados de la igualdad y de los derechos individuales no tienen gran importancia. A menudo, este es el caso de sociedades del Sur, en las que las formas de vida y trabajo comunitarias basadas en la reciprocidad, están en proceso de disolución a causa de la presión modernizadora e individualizadora sin que se hayan podido establecer nuevas reglas e instituciones de convivencia y de responsabilidad social. En estos casos, la importante incorporación

tradicional de los niños en los procesos de trabajo, que estaba acompañada por el respeto de sus particularidades y necesidades de desarrollo, bajo la presión de la lucha por la sobrevivencia individualizada y dictada por la falta de dinero, muchas veces y sobre todo en las ciudades, está siendo pervertida en la mera explotación de un recurso económico. La consecuente carencia de protección y derechos que sufren los niños, puede ser agudizada aún más, si en el país existen estructuras políticas dictatoriales o "caudillistas", en las que la dignidad y los Derechos Humanos no tienen ninguna validez.

En las sociedades del Norte, se otorga más importancia a la subjetividad y la protección de los niños. Sin embargo, al mismo tiempo, se los "infantiliza" y excluye de la "sociedad adulta". Es sobre todo la ideología de la infancia, la que coloca a los niños en un estado de dependencia, poniéndolos en una posición de desventaja en el "mercado laboral" y en las relaciones de trabajo y haciéndolos más disponibles. Bajo el pretexto de que no son ellos sino sus padres quienes sustentan a la familia y de que a ellos se los mantiene, los niños "sólo pueden adquirir experiencia laboral, ubicándose en determinados nichos, que los adultos han dejado descubiertos" (James 1984, p. 11). Dependen de trabajos, para los que como típicos trabajos de niños o estudiantes, no se paga más que una especie de "dinero de bolsillo", o - en caso de que sí consiguieron un trabajo en el área de los adultos - se les paga menos y se les hace trabajar en relaciones laborales sin contrato arguyendo que su trabajo en realidad no es necesario y que todavía no son adultos (véase Lavalette 1999, p. 221). En ciertas circunstancias, su situación de desventaja y el riesgo de ser explotados aumenta aún más por el hecho de que realizan o quieren realizar un trabajo, que legalmente está prohibido. Resumiendo, se puede decir que, por lo general, el estatus de niño tiene la consecuencia de que se menosprecia y margina el valor económico y la importancia social de las actividades laborales de los niños.

En su estudio teórico sobre la "diferenciación del trabajo infantil en el mercado laboral capitalista", la socióloga británica Diane Elson (1982) afirma que las formas de trabajo "predominantes" y que ponen en una situación de desventaja a los niños son la consecuencia de tres "fuentes de poder" (authority sources), que - según ella - son características para el así llamado "sistema de senioridad" (seniority system) de las sociedades capitalistas contemporáneas: 1. la autoridad de los adultos en la familia; 2. las exigencias del sistema educativo determinado de igual forma por los adultos; 3. las "necesidades" del capital de un uso fácil y económicamente beneficioso de la mano de obra. "El sistema de senioridad implica un determinado orden y diferentes niveles y no sólo la diferenciación entre niños y adultos, pero eso sí, los niños están en el extremo inferior. Y eso significa que para ellos, es extremadamente difícil, conseguir el pleno

reconocimiento monetario para sus capacidades y habilidades, y para el aporte que ellos hacen a la economía familiar. Sólo cuando llegan al estatus de adulto encuentran reconocimiento como personas 'competentes' y como 'ganadores de pan' o - mejor dicho - cuando los varones llegan al estatus de adulto - porque para las mujeres, el problema se mantiene" (Elson 1982, p. 493).

El estatus inferior de los niños tiene como consecuencia a) que se menosprecia sus capacidades y habilidades, b) que primordialmente se les asigna tareas que económicamente son consideradas de menos valor, es decir sobre todo las así llamadas tareas reproductivas y c) que independiente de la gran cantidad de trabajos que cumplen, no son reconocidos como trabajadores con derechos propios (véase op. cit., p. 491, y Nieuwenhuys 2000a, p. 287).

Elson también se refiere al sistema educativo porque el "papel de alumno", que aquel determina para los niños, hace que, frente a las responsabilidades escolares, los trabajos "extra-escolares" de los niños parezcan ser actividades marginales, que no merecen especial reconocimiento y hasta son menospreciadas y discriminadas como posibles factores perjudiciales para el rendimiento escolar, que sí es realmente importante. Allison James (1984) añade que la presencia obligada en las instituciones de educación restringe las posibilidades de los niños de conseguir un trabajo pagado y, además, refuerza la apariencia de su "inmadurez" en la jerarquía de edades. La supuesta "inmadurez", por su parte, así como el concepto de que su trabajo pagado no es más que una actividad de "tiempo restante", tiene consecuencias negativas sobre la remuneración y las condiciones generales de su actividad laboral. "El principio estructurador más fuerte, que determina su experiencia laboral, es la posición social marginal del niño escolar en relación a la mano de obra principal" (James 1984, p. 12). También Michael Lavalette subraya como uno de los resultados de sus estudios históricos sobre el desarrollo del trabajo infantil en Gran Bretaña que con el creciente dominio del sistema escolar, las actividades laborales de los niños se han visto "marginadas" como trabajo "extra-escolar" (out of school) y limitadas a aquellos trabajos, que podían ser combinados con la escolaridad y que, finalmente, son identificados como "trabajos de niños", que no merecen ser tomados en serio (Lavalette 2000, pp. 225 y 227).

En las sociedades del Sur, sucede lo contrario. Aquí, para la mayoría de los niños trabajadores, el trabajo es la actividad principal, y muchas veces, a duras penas logran conciliar el trabajo con sus intereses de formación y, tal vez, con la escuela. Desde el punto de vista de aquellos que tratan de fomentar el "desarrollo" hacia más "modernidad", sin embargo, el trabajo de los niños es visto exclusivamente como (el principal)

obstáculo para una asistencia regular y exitosa a la escuela, y la imposición de la escolaridad obligatoria es considerada la poción milagrosa para acabar con el trabajo infantil (para la crítica de esta posición, véase Liebel 2000, pp. 157-159). Las organizaciones de los niños trabajadores (NATs), no ven esta posición como una perspectiva necesariamente ventajosa para ellos ya que - con justa razón - temen que ésta les coloque en una posición social marginal, que en vez de ampliar sus posibilidades de lograr mejores condiciones de vida y de trabajo, las coarta. En el fondo, se oponen a un proceso, que, en vista de las sociedades capitalistas "avanzadas", fue denominado y descrito en sus consecuencias negativas para los niños por Diane Elson como el sistema de senioridad.

Para Elson, el sistema de senioridad es una jerarquía de edades construida por la sociedad, "en la que aquellos definidos como menores de edad, no pueden lograr un estatus social pleno por derecho propio. No son miembros enteros de la sociedad" (Elson 1982, p. 491). La autora sostiene que su inferioridad no significa que carecen de la capacidad personal de desarrollar un comportamiento autónomo, al contrario, muchos niños hasta tienen mayores capacidades que los adultos. Lo que sí acarrea esta posición inferior es "la falta de una disposición general de reconocer el derecho de autonomía y la falta de la disposición de apoyar y ampliar esta autonomía" (op. cit., p. 492). Así, en el sistema de senioridad, se manifiesta la falta de disposición de los adultos de poner en tela de juicio su poder sobre los niños. "El deseo de los adultos de mantener su poder sobre los niños, ya sea a través de la construcción de determinadas formas de familia o mediante la construcción de ciertas formas de educación, ha colocado a los niños en la no muy envidiable posición de tener que elegir entre la explotación en el trabajo o la subordinación en casa y en la escuela" (op. cit., p. 494). Sin embargo, se debería conceder a niños y niñas tanto el derecho de tener un ingreso propio adecuado como también la posibilidad de combinar la educción con actividades que generan ingresos. La exclusión de los niños de la esfera laboral - aún si ésta es el mercado laboral capitalista - "no hace más que cambiar la forma en que se subyuga a los niños en vez de acabar con esta subordinación en sí" (op. cit., p. 495).

Potencialidades de superación y resistencia de niñas y niños trabajadores

El hecho de que, de múltiples formas, los niños se vean convertidos en objetos de estructuras sociales y de la actuación de los adultos, nos enfrenta con la pregunta de qué significa esto subjetivamente para los niños y cómo manejan esta situación. La explotación económica es una forma especialmente grave de esta manera de actuar, que no hace más que degradar a los niños a simples objetos. Y aún si excluimos a niños y niñas de la esfera laboral con el argumento de querer protegerlos de la explotación, los tratamos nada más que como objetos. No podemos escapar

de este dilema tildando todo trabajo infantil explotado de dañino para los niños y abogando por calificar el trabajo considerado inofensivo y libre de riesgos como una posible alternativa para ellos. Esto sería una maniobra abstracta que - en el mejor de los casos - sólo sobreviviría en la teoría porque tendría que trasladar a los niños a otro mundo.

Con todo esto, no pretendo negar que es conveniente buscar formas de vida y de trabajo, en las que los niños sean respetados como sujetos y luchar por ellas. Niños y niñas, que reflexionan sobre las condiciones de vida y de trabajo que se les impone, lógicamente también tienen la esperanza de que su situación mejore y luchan por esta mejoría a través de sus organizaciones en diferentes partes del mundo. Lo que pretendo aquí es hacer comprender que - tan sólo por el hecho de que no se lo puede hacer desaparecer de la faz de la tierra sin más ni más y que seguirá determinando la realidad de vida de muchos niños - es necesario analizar de manera más precisa y diferenciada el trabajo explotador.

Sólo así nos percataremos de que no sólo existen múltiples formas intermedias en el espectro de trabajo infantil y de que la propia explotación adopta diferentes formas e intensidades, sino también de que aún el trabajo explotador no aniquila simplemente a los sujetos trabajadores. Es cierto que existen formas de explotación que restringen casi totalmente el espacio de actuación de los sujetos trabajadores - sobre todo en aquellas relaciones de explotación, que se basan en una dependencia personal directa y en las que los sujetos trabajadores están socialmente aislados. Sin embargo, muchas veces, la explotación también despierta en los afectados - ya sean niños, niñas o adultos - sentimientos de malestar y de descontento, de manera que, en circunstancias sobre las que los sujetos sí tienen influencia, la explotación puede llegar a provocar acciones en su contra.

Y uno de los principales motivos para ello es que el trabajo explotado tampoco se limita a la relación de explotación económica sino que también abarca componentes productivos y comunicativos. Aún un trabajo explotado genera valores de uso, une a los trabajadores y puede despertar en ellos orgullo e intereses comunes. Es un hecho que en el caso de los adultos se admite desde hace mucho tiempo. Entonces, ¿por qué no hacerlo también con los niños?

En un estudio sobre niños y niñas que se ganan la vida como vendedores en las calles de Lima, por ejemplo, Antonella Invernizzi identificó elementos lúdicos y útiles así como componentes que influyen en las relaciones interpersonales así como en la identidad. Señala que para los niños, el trabajo tiene una "doble función": primero, les asegura la sobrevivencia y, segundo, contribuye a su socialización y a la construcción de su identidad (Invernizzi 2001, p. 41). Los diferentes elementos se funden en las experiencias de cada

niño para que, desde su perspectiva subjetiva, conformen una totalidad. Por lo tanto, el trabajo del niño se concretiza y se debe entender a través de los "lazos construidos por y con el niño a través de las transacciones cotidianas. (…) Sólo si tomamos en cuenta los aspectos relacionales y subjetivos en cada actividad específica del niño (…) podemos desarrollar un enfoque capaz de analizar la articulación entre infancia y trabajo" (op. cit., p. 52). En las "actividades de sobrevivencia" analizadas por Invernizzi, se trata - por cierto - de áreas y formas de trabajo, que según los parámetros de la OIT, son dañinas para los niños y, por consiguiente, intolerables.

Dentro del contexto de los movimientos de NATs, este punto de vista es conocido como "valorización crítica del trabajo infantil". Parte de un "principio dialéctico, reconociendo la problemática (…) y enfrentándose a la tensión entre ambos polos opuestos, que nunca desaparece del todo: por un lado, están la presión, la violencia y la explotación, y en el otro, la reacción individual y colectiva frente a la pobreza, la marginalización, una reactivación dinámica de lo que alguna vez ha sido denominada la 'respuesta taciturna' del pueblo, como un horizonte de experiencias y de socialización, del cual emergen identidades, exigencias, esperanzas y proyectos" (Schibotto 1998, p. 69). Por consiguiente, la valorización crítica del trabajo infantil, de ninguna manera significa "una valoración de la explotación y del explotador sino, en primer lugar, la valorización de los niños trabajadores en su calidad de potenciales actores críticos en contra de los mecanismos de la injusticia, como un fenómeno histórico, con el derecho de ser reconocido como grupo social y no sólo como un montón de casos de emergencia individuales" (ibid.). La valorización crítica se basa en el supuesto de que no sólo los adultos sino también los niños trabajadores, en principio, son capaces de darse cuenta de los problemas que el trabajo acarrea para ellos y de reflexionar sobre éstos.

Sin embargo, para conocer los "efectos" de experiencias de explotación laboral en los niños y para entender cómo las manejan (pueden manejar), por muy profundo y diferenciado que sea, no es suficiente hacer un análisis solamente del trabajo y de las condiciones del mismo. También es necesario tomar en cuenta las condiciones macro sociales, económicas y culturales, que marcan la vida y el autoconcepto de los niños, así como sus motivos, capacidades y recursos individuales. En este contexto, me parece que los siguientes aspectos son de especial importancia : **(96)**

- El contexto sociocultural de los niños, es decir, por ejemplo, si su trabajo está integrado a una cultura, en la que el trabajo de niños y niñas goza de reconocimiento social y no es rechazado.

96. En parte, en las investigaciones sobre la superación de problemas, estos aspectos son discutidos bajo el término resiliencia (véase PRONICE 1995, Silva 1999, Melillo / Suárez Ojeda 2000).

- La situación socioeconómica de los niños. Por ejemplo, si se identifican con su trabajo (porque lo encuentran interesante o quieren ayudar a su familia) o lo sienten como una carga.
- Los recursos mentales y psíquicos de los niños. Por ejemplo, si son capaces de evaluar y reflexionar sobre sus experiencias laborales, si conocen sus derechos.
- La posición social de los niños. Por ejemplo, si encuentran apoyo en su vecindad o de parte de proyectos pedagógicos o si se han organizado para defender mejor sus intereses.

Obviamente, estos aspectos se presentan de manera distinta en las diferentes sociedades y para los niños trabajadores. Por lo general, en áreas rurales con tradiciones indígenas, es más probable que encontremos que el trabajo de niños y niñas sea socialmente reconocido. En las ciudades, ésto suele ser el caso, cuando el trabajo del niño constituye un ingreso necesario para la familia. El reconocimiento social no constituye ninguna garantía para que también se reconozcan los derechos individuales de los niños, pero permitir a los niños defender su trabajo ante los demás y reconocer su "valor" y significado social, les hace más fácil insistir en su dignidad humana y reflexionar sobre condiciones de trabajo o de vida intolerables.

Cuando los niños y sus familias viven en una situación de pobreza material, generalmente, están obligados a "bailar al son que tocan", de manera que los niños tienen escasas posibilidades de elegir un trabajo, que sea interesante y ventajoso para ellos y que además, les deje suficiente tiempo para otras actividades, por ejemplo para jugar o asistir a la escuela. Pero aún en una situación de este tipo, no debemos confundir la "necesidad" del trabajo de los niños con la "obligación" de tener que efectuar una determinada actividad. En familias que comprenden las necesidades y los intereses propios de los niños, es usual que éstos están orgullosos de aportar a la economía familiar. En estos casos, los niños demuestran mayor interés por su trabajo y están más dispuestos y son capaces de insistir en que se les otorgue condiciones de trabajo dignas y un trato respetuoso.

El hecho de que los niños conozcan sus derechos y tengan la necesaria autoestima y capacidad de luchar por sus derechos con sus propias palabras también contribuye a que puedan manejar de manera consciente y segura de sí mismos la situación laboral que viven. Esto no necesariamente requiere tener formación escolar superior sino que nace de la experiencia grupal con otros niños y de la ayuda mutua en situaciones difíciles, que es bastante común entre niños trabajadores. En este contexto, un aspecto que no debemos subestimar es que los niños gozan del respeto por parte de personas que ellos aprecian y que crecen en un ambiente que comprende las "particularidades" de los niños. En ciertas circunstancias, proyectos

pedagógicos que respetan a los niños como sujetos y valoran su trabajo pueden compensar hasta cierto punto la falta de comprensión en el entorno de los niños y fomentar su capacidad y fuerza para no dejarse intimidar por situaciones laborales difíciles y problemáticas.

¿Qué podemos hacer contra la explotación de niños y niñas?

En cuanto a cómo enfrentarnos a la explotación económica de niños y niñas, existen dos opiniones fundamentalmente diferentes. Una considera que el trabajo de por sí es dañino para los niños y, por lo tanto, pretende erradicar su explotación manteniendo a los niños lejos del mundo laboral. Para la otra, el trabajo encierra también un posible valor positivo para los niños, motivo por el cual quiere enfrentarse a la explotación mediante el mejoramiento de las condiciones a favor de ellos o creando alternativas de trabajo y ganancia, que sean beneficiosas para ellos. Generalmente, la primera posición se denomina abolicionismo, la segunda se conoce bajo el término valoración crítica del trabajo infantil. Por supuesto, dentro y entre estas dos posiciones existe toda una serie de variantes y diferencias.

Tanto la OIT como también parte del UNICEF actualmente abogan por una especie de abolicionismo nivelado. Hacen una distinción entre formas inofensivas, graves y las peores formas de trabajo infantil. Las primeras - denominadas en inglés child work - no son tomadas muy en serio y se les otorga poca atención, ya que el interés se refiere sobre todo a las "peores formas" de trabajo infantil. De acuerdo al Convenio Nº 182 de la OIT firmada en junio de 1999, éstas son: esclavitud infantil, trabajo forzoso, tráfico de niños, reclutamiento de niños para conflictos armados; uso de niños para la prostitución, la pornografía y actividades ilícitas como la producción y el tráfico de drogas; uso de niños para otros trabajos particularmente dañinos. Bajo estos últimos, se entiende todo tipo de trabajo que por su misma naturaleza y las condiciones en las que se lo realiza ponen en riesgo la salud, la seguridad y la moral de los niños. Para la OIT y parte del UNICEF, la abolición de este tipo de "trabajo infantil" constituye un objetivo prioritario y es considerada como el primer paso hacia la erradicación total de todo tipo de trabajo infantil.

Los trabajos en el nuevo Convenio de la OIT, que duraron más de dos años y en los que - temporalmente - también participaron algunas organizaciones de NATs (véase Sanz 1997), alimentaron la esperanza de poder mejorar substancialmente la suerte de millones de niños y niñas, que tienen que trabajar y vivir bajo condiciones extremadamente humillantes e inhumanas. Pero en la forma en la que finalmente se aprobó el Convenio, lamentablemente, no cumple esta esperanza. A pesar de referirse a los Derechos de los Niños, no los concibe como personas que piensan y actúan sino como víctimas, a las que hay que "rehabilitar". También contempla el trabajo infantil desde una perspectiva

exclusivamente negativa y se encapricha con prácticas que, en su mayoría, se refieren a actos criminales contra niños pero no al trabajo de los mismos. Actitud con la que, de hecho, el trabajo de niños y niñas no sólo es discriminado sino que, además, corre el peligro de ser criminalizado aún más.

Dentro de la lógica abolicionista que marca el Convenio de la OIT, no hay espacio ni para un análisis diferenciado del trabajo infantil, ni para las experiencias y los puntos de vista concretos de los propios NATs. El que sólo está interesado en lo "grave" o "muy grave" del trabajo de niños y niñas, tenderá a calificar de graves o muy graves el mayor número posible de formas de trabajo infantil. Ya en las negociaciones para el borrador del Convenio, algunas delegaciones se embarcaron en toda una competencia para que se fijen de la manera más amplia posible los criterios para las formas "graves", pensando equivocadamente que esta sería la forma de poder ayudar a más niños. Para ilustrar las consecuencias absurdas, que acarrea la lógica abolicionista del Convenio de la OIT, basta con mencionar que las organizaciones africanas de NATs consideran que el número de 100 millones de niños y niñas, que supuestamente en África trabajan bajo las más graves condiciones (cifra citada en un documento de la ONU) es exagerado y contraproducente para su trabajo.

Otra crítica del mencionado Convenio se refiere al hecho de que se basa en una definición restringida de explotación. Con su definición de las "formas más graves del trabajo infantil" sólo abarca las formas de explotación, que como una especie de "reliquias" - por decirlo así - obstaculizan la modernización y racionalización de la economía capitalista, sugiriendo que la explotación de niños y niñas es ajena al capitalismo y puede ser erradicada sin cambios fundamentales en la economía (véase Nieuwenhuys 2000b). Sin embargo, con esta actitud no se puede llegar a una práctica que permita atacar las formas y causas reales de la explotación de niños.

La posición de la valorización crítica, en cambio, parte de la idea de que sólo es posible combatir la explotación de niños y niñas, si ampliamos lo más posible el espacio de actuación y las opciones de los niños y si fortalecemos su estatus social. Esto significa que - ante todo e independientemente de las condiciones, en las que se efectúa - el trabajo de niños y niñas debe ser socialmente reconocido como actividad generadora de valor económico, lo que - por su parte - requiere que se revitalice una cultura laboral en la sociedad, que conciba el trabajo en todos sus posibles significados para el ser humano y la dignidad humana, también para los niños. Esto quiere decir que el trabajo de niños y niñas ya no debe ser devaluado y despreciado tan sólo por el hecho de ser realizado por ellos.

Con las formas de producción capitalistas, no será posible erradicar de la faz de la tierra ni la pobreza ni la explotación de niños y niñas en general. Sin embargo, por eso tampoco se excluirá a los adultos del "mundo

laboral", y no sería ninguna ayuda para los niños prohibirles el trabajo. Pero - por lo menos en los casos en los que el trabajo de los niños es esencial para asegurar la sobrevivencia de la familia - sí se trata de garantizar a los niños mínimamente los mismos derechos de protección y co-decisión que rigen y son considerados necesarios para los adultos.

Ahora bien, como la pobreza y la explotación constituyen elementos inherentes a la economía capitalista y que - a nivel mundial - por razones de la globalización están más en proceso de aumento que de disminución, los movimientos anticapitalistas, que hoy en día están surgiendo en contra de los programas de adaptación estructural del Fondo Monetario Internacional (FMI) y en contra de la desregulación de la economía mundial, también están en el interés de los niños trabajadores. Y sería muy deseable que estos movimientos adoptaran el trabajo infantil como un tema de su lucha. Sin embargo, precisamente aquellos que ven en el capitalismo la razón principal para la explotación de niños y niñas, deben también tratar de imaginarse cómo sería una mejor sociedad y qué papel desempeñarían en ella los niños. Decir que la lucha contra el capitalismo equivale a la "lucha contra el trabajo infantil" - que es lo que ocurre de vez en cuando en este contexto (véase Lavalette / Cunningham 2001) - es demostrar poca imaginación, ya que este pensamiento permanece encerrado dentro del marco y de las condiciones de la economía capitalista y, además, dentro de los patrones de pensamiento paternalista, que no ven a los niños más que como una masa de la que se puede disponer: en el capitalismo como una masa de la que se puede disponer para explotarla (o para obligarla a la escolaridad), en el anticapitalismo como masa de la que se puede disponer para implementar las buenas intenciones de nobles amigos de la niñez.

Uno de los problemas que surgen en este contexto es que estos cambios en el macronivel del sistema económico y social, son difíciles de lograr y tardan mucho en hacerse realidad. Por este motivo, la gran mayoría de las medidas y acciones que apuntan a combatir la explotación de niños y niñas se refieren al micronivel, que parece ser más accesible. Y a pesar de ello, no perdiendo de vista las relaciones más amplias y tomándolas en cuenta en el accionar correspondiente, las acciones en el lugar tienen la misma importancia. Para las acciones a micronivel, me parece que los siguientes principios son indispensables:

En todas las medidas y acciones debe asegurarse que realmente beneficien a los niños afectados y a sus familias. Este "enfoque centrado en el niño" ("child-centred approach") es fundamentalmente diferente de los enfoques, que predominaban hasta el momento y que consideran que sólo o principalmente los niños son el "capital humano" para el futuro de la sociedad o el desarrollo económico ("human-capital approach", "trade-centred approach") (véase Boyden / Ling / Myers 1998). El enfoque centrado en el niño plantea por ejemplo la pregunta, si una forma de actuar basada en prohibiciones puede ser beneficiosa para los niños. Por lo menos para

los niños que trabajan en el así llamado sector informal (lo que hoy en día - en contraste al capitalismo europeo temprano - son una mayoría; véase Schibotto 1990), la prohibición del trabajo va más bien en contra de ellos y de sus familias en vez ir en contra de los responsables de la explotación. La prohibición del trabajo infantil también contribuye a que, en sus puestos de trabajo, los niños trabajadores estén en un estado sin derechos, sin posibilidades de defenderse u organizarse. Y como se ha visto en casos concretos en Bangladesh, la India, Marruecos y Zimbabwe (véase Lolichen / Ratna 1997; Badry Zalami 1998, pp. 29-30; IWGCL 1998, pp. 84-86; Bourdillon 2000, pp. 147-172), aún medidas, que prohíben el trabajo infantil en determinados lugares o que pretenden implementar la prohibición amenazando con boicots comerciales, traen consigo más consecuencias negativas que positivas para los niños. Por consiguiente, para poder beneficiar realmente a los niños trabajadores, las actividades deben apuntar a fortalecer sus derechos laborales en el lugar y a crear alternativas de trabajo y formación, que se adecuen a sus condiciones y experiencias de vida y estén a su alcance.

En todas las acciones y medidas debe garantizarse que se pregunte y se haga participar a los niños (y a sus familias), que no se tomen decisiones por encima de ellos. En el 1er Encuentro Mundial de Kundapur (1996) , **(97)** el motivo principal por el cual los NATs se oponían al boicot de productos fabricados por niños fue que no se habían tomado en cuenta sus experiencias e ideas. La participación de los directamente afectados no sólo responde a principios democráticos y al concepto de los Derechos del Niño, sino que también constituye una condición decisiva para que ellos mismos apoyen las medidas y para que éstas realmente surtan los efectos deseados.

Todas las acciones y medidas contra el trabajo infantil deberían mejorar las posibilidades de los niños afectados para poder defenderse en el lugar, lo que significa que deben fortalecer a los niños trabajadores. Esto se puede lograr mejor fomentando el reconocimiento social y la autoestima de los niños a través del diálogo y ayudándoles a organizarse para imponer y defender sus intereses y derechos. Esto podría significar, por ejemplo, que los sindicatos se abran a los niños trabajadores o - en los casos en los que por razones jurídicas esto (todavía) no es factible - que se les ayude a formar sus propias organizaciones y a lograr su reconocimiento legal. Existen ejemplos positivos en la India, en Bolivia y en Senegal. **(98)** En Alemania, por lo menos la organización juvenil del sindicato de los trabajadores metalúrgicos lucha por el reconocimiento de las organizaciones de los NATs.

97. Para el texto completo de la Declaración de Kundapur, véase Liebel 2000, p. 50.

98. En Liebel / Overwien / Recknagel 2001, hay varios artículos al respecto.

CAPÍTULO 8

Cómo niños y adolescentes trabajadores resisten a su explotación y quieren autodeterminar su trabajo Experiencias y ejemplos de diferentes épocas y continentes

Hasta ahora, los niños no eran vistos como personas con actoría propia. Por lo tanto, se sabe muy poco sobre lo que pensaban sobre su trabajo en el pasado y sobre cómo se enfrentaban a sus condiciones de trabajo y de vida. En los anales de los sindicatos, los niños sólo figuran como seres que nada tienen que hacer en el mundo del trabajo y que deben ser expulsados del mismo lo más antes posible. Aún los historiadores y cientistas sociales concebían a los niños trabajadores exclusivamente como víctimas de prácticas laborales inhumanas, pero no como sujetos que tienen sus propios pensamientos y son capaces de defenderse. Es recién en los últimos tiempos que ha despertado el interés por "la voz de los niños" y su papel activo en la lucha por mejores condiciones de trabajo y de vida.

En el presente capítulo, intentaré reconstruir un poco la actoría de los niños trabajadores. Me referiré, primero, a la "historia de acción" de los niños trabajadores en la sociedades industriales capitalistas del Norte, teniendo que limitarme - por la falta de fuentes de información - a la descripción de determinados momentos de la historia. En el segundo paso, trataré de ofrecer al lector una idea de cómo los niños trabajadores de las sociedades actuales del Sur manejan su situación de trabajo y de vida. Gracias al movimiento social de las niñas, niños y adolescentes trabajadores, estas prácticas así como los conceptos relacionados con ellas están mejor documentados. Posteriormente, me referiré a la pregunta hasta qué punto los niños trabajadores tanto del Sur como del Norte desarrollan interés, conceptos e iniciativas para crear formas de trabajo autodeterminadas por ellos mismos. En cuanto a las iniciativas que apuntan

a un trabajo autodeterminado por los niños, debemos distinguir entre las que pretenden mejorar sus condiciones de trabajo y las que buscan trabajos y formas de trabajo totalmente nuevas . **(99)**

De la actoría temprana de niñas y niños trabajadores

El ejemplo más temprano de una iniciativa conjunta de niños trabajadores ha sido reportado desde la ciudad británica de Manchester. En el año 1836, un grupo de niños trabajadores de la industria textil dirigió una petición al Parlamento británico. Como parte de una campaña internacional por la reducción de los horarios de trabajo extremadamente largos en las industrias nacientes en aquella época, los niños defendieron sus intereses con palabras muy claras: "Respetamos a nuestros patrones y estamos dispuestos a trabajar por nuestro sustento y el de nuestros padres, pero queremos más tiempo para descansar, para jugar un poco y para aprender a leer y escribir. Pensamos que no es justo que sólo tengamos que trabajar y sufrir, desde la madrugada del lunes hasta la noche del sábado, para que otros se enriquezcan con nuestro trabajo. Distinguidos señores, ¡infórmense bien sobre nuestra situación!" **(100)**

El historiador belga Bart de Wilde, de igual forma descubrió testimonios de acciones independientes de niños trabajadores en su país. En el año 1839, en pleno auge de la recesión económica, en la ciudad de Ghent se produjeron violentas protestas de centenares de trabajadores textiles, que fueron reprimidos violentamente por las fuerzas del orden. Estas protestas fueron liderizadas por un muchacho de 14 años de edad, y "muchos" manifestantes eran "menores" (Deneckere 1994, cit. por De Wilde 2002, p. 54). También en otras manifestaciones de trabajadores, que ocurrieron ocho años después en las ciudades de Ghent y Bruselas, la mayoría de los "agitadores" detenidos por la policía eran niños entre los 8 y 14 años de edad (ibid.).

De Wilde señala (op. cit., p. 56), que su búsqueda de expresiones de niños trabajadores en el siglo XIX fue muy difícil, ya que, en Bélgica, el debate público sobre el trabajo infantil y su consiguiente prohibición fue dominado exclusivamente por adultos. Podemos suponer que la situación es similar en otros países. El historiador alemán Jürgen Kuczynski, quien ha estudiado la historia del movimiento obrero como pocas otras personas, recalca que

---

99. En el capítulo 9, expondré las reflexiones e iniciativas de los adultos, que pretenden ofrecer a los niños experiencias laborales "positivas" y fomentar su proceso de educación. Al final de ese capítulo, haré referencia a las trampas y las posibilidades de desarrollo de diferentes proyectos de trabajo, basándome para ello en los conceptos de la discusión dentro de la pedagogía laboral.

100 Submission from Manchester's Factory Children Committee sent to the House of Commons in 1836. Disponible en http: / www.spartacus.schoolnet.co.uk / Irmanchester.child.htm

"pequeños sucesos" como aquellos en los que niños y adolescentes optaron por la "auto-ayuda", solían perderse en la literatura y en la historia, pero que probablemente eran más frecuentes "de lo que sabemos" (Kuczynski 1968, p. 212).

En cuanto a Alemania, existen algunos - aunque pocos - casos documentados por escrito, que relatan que en el siglo XIX, niños trabajadores fueron protagonistas de varias acciones con el fin de luchar por mejores condiciones de trabajo. En un "anuario municipal" de Berlín del año 1870, se reporta con bastante simpatía una huelga de niños:

"Aquí, nos permitimos mencionar un pequeño entreacto, que sirve para caracterizar a la adolescencia y a la niñez de Berlín. En la imprenta Decker, aproximadamente cuarenta muchachos contratados para puntear y agarrar las hojas de papel cuando éstas salen de la máquina habían entrado en huelga y - lo que es más significativo aún - lograron su objetivo. Cuando el día sábado, 1ero de agosto, en la hora del desayuno se les iba a cancelar su sueldo semanal, sin que nadie en la imprenta hubiera sospechado algo, dichos muchachos exigieron 5 sgr. más por semana. Sin embargo, su petición fue rechazada, y los cuarenta niños abandonaron sus puestos para reunirse en la Wilhelmsplatz para jugar. Pero el folleto 'Fremdenblatt' tenía que ser impreso, motivo por el cual, a las 11 de la mañana, la imprenta se vió obligada a enviar a un capataz a la Wilhelmsplatz para llevar a los muchachos de vuelta a la fábrica. Los niños regresaron, pero no comenzaron a trabajar hasta que el incremento de 5 sgr. de la semana pasada les hubiera sido cancelado" (Berlin und seine Entwicklung 1870, p. 286 y sgte.).

Ruth Hoppe, una colaboradora de Kuczynski, por casualidad descubrió otro caso de una huelga de niños, cuando en 1960, estaba conversando con un hombre nacido en 1877. "A los once años, él trabajaba 5 horas y ½ diarias (en las vacaciones, 11) en la fábrica Köhler en Harta, donde convertía alambre de hierro en aros. Para 1000 piezas se le cancelaba 20 pfennigs. En 1888, hubo una huelga de niños en esta fábrica, cuando a dos niñas y cuatro niños se les encomendó un trabajo que era tan difícil, que en toda la semana no lograron reunir ni un groschen (= 10 pfennigs, ML) para llevar a sus casas. Durante las vacaciones, cuando el dueño no estaba en la fábrica, se dirigieron al capataz pidiéndole un mejor pago, lo que éste rechazó. Los niños no regresaron a sus puestos sino que se fueron a jugar al bosque. Ninguno de ellos contó en casa lo que había sucedido, a excepción de un muchacho cuyo padre era socialdemócrata y distribuía literatura moderna en la ciudad de Harta ('Pfaffenspiegel' etc.). Al día siguiente, lo sucedido volvió a repetirse. A pesar de que el capataz los amenazó con una fuerte golpiza y con la policía, los niños nuevamente se fueron a jugar. El tercer día, el dueño de la fábrica regresó - y los niños

volvieron a lograr su anterior sueldo" (citado según Kuczynski 1968, p. 211) **(101)**.

Otra forma de protestar contra condiciones de trabajo intolerables, que probablemente era bastante común en aquella época y "en la que los niños participaban activamente conjuntamente con sus padres, era el 'sabotaje' del horario de trabajo: los niños llegaban tarde y prolongaban lo más que podía las pausas" (Kuczynski 1968, p. 113). **(102)**

El periódico Vorwärts del partido socialdemócrata alemán (SPD) del 13 de junio de 1914 informa sobre la acción de niños trabajadores en la agricultura. "Los niños también se defienden. Como la mayoría de los compañeros cooperativistas, también el arrendatario de la finca estatal de Bilderlohe (provincia de Hannover), había reclutado a niños estudiantes de los pueblos vecinos para la cosecha de zanahorias y para la escardadura. Para este trabajo duro, se les había prometido un sueldo de 60 pfennigs por tarde. Sin embargo, en realidad, no recibían más de 20, 30 o 40 pfennigs. Cuando al día siguiente, las carrozas fueron a recogerlos nuevamente, gritaron a los cocheros que le dijeran a su patrón que por este miserable sueldo no volverían al trabajo, y bajo los gritos de triunfo de los niños, las carrozas tuvieron que regresar vacías" (citado según Kuczynski 1968, p. 212).

En cuanto a las primeras dos décadas del siglo XX, tenemos conocimiento de otras dos "huelgas clásicas de adolescentes" (Kuczynski): la huelga de los "Rollmöpse" de Berlín en el año 1909 y una huelga de adolescentes en la ciudad de Braunschweig en 1916.

En el momento de sus acciones, los "Rollmöpse" tenían entre 14 y 16 años. Su tarea era acompañar los carros de distribución y llevar y recoger mercancía de los clientes. También tenían que cuidar el carro y la mercancía de ladrones. Si recibían alguna propina, tenían que entregarla al cochero. Los muchachos no estaban de acuerdo con esto y exigieron al sindicato de los obreros transportistas ser incluidos en la tarifa de los trabajadores de distribución, es decir que se les pague un sueldo regular por su trabajo. Al darse cuenta de que sus colegas mayores no estaban dispuestos a apoyar su reclamo, decidieron ayudarse a sí mismos. "Organizaron toda una serie de acciones que amenazaron con paralizar todo el tráfico de carrozas de Berlín. Desengancharon los tiros de los caballos, cortaron los tiros y tomaron otras medidas más que obstaculizaron la distribución normal de

---

101 Referente a este relato, Kuczynski (op. cit., p. 211) señala que "nuevamente esto demuestra cuán aleatorias son nuestras informaciones sobre la lucha de clases de los niños".

102 Al respecto, Kuczynski (op. cit., p. 113) ofrece una extensa cita de un carta dirigida por un dueño de fábrica al príncipe heredero de Prusia, en la que protesta contra la reducción del horario de trabajo para niños a diez horas, que se había implementado en Prusia (véase también Hoppe 1969, p. 95 y sgtes.).

mercancías y que originaron grandes discusiones en la opinión pública" (Deutschlands Junge Garde 1955, pp. 47-48). Con sus medidas, los adolescentes lograron que a partir de ese momento, se les cancelaba un sueldo semanal fijo de 12 marcos y "que por fin, los trabajadores mayores reconocieron que sus colegas menores tenían los mismos derechos y se dieron cuenta de que sólo juntos podían imponer sus reivindicaciones contra los empresarios" (op. cit., p. 48).

En el caso de la huelga de algunos adolescentes en Braunschweig, que ocurrió durante la Primera Guerra Mundial, la medida se dirigió contra un decreto del alto mando militar que estipuló retener parte de los sueldos de los adolescentes para un "ahorro forzoso". En protesta contra esta determinación, después de las manifestaciones con ocasión del 1ero de mayo, muchos adolescentes no regresaron a sus puestos de trabajo. La revista Jugend-Internationale (no. 5, 1.9.1916), informa al respecto:

"El día 2 de mayo, la huelga de los adolescentes iniciada durante las manifestaciones del 1ero de mayo continuó. Se realizó un ampliado con 800 participantes en la casa Waldhaus, en el que se informó que el Comando se había retractado parcialmente de su orden. La tarifa a cancelarse había sido incrementada de 16 a 24 marcos. Sin dejarse impresionar por esta concesión, los adolescentes decidieron seguir firmes en su lucha, y la huelga se extendió aún más, de manera que algunas empresas tuvieron que parar sus actividades. El día 3 de mayo, se realizó una reunión en la Chaussee am Mastbach, en la que se hicieron presentes casi 1800 participantes, casi 300 de ellos muchachas. Al mismo tiempo, en el mercado (Kartoffelmarkt) del centro de la ciudad, se produjeron varios enfrentamientos a causa de la escasez de papas, contribuyendo las intervenciones policiales de costumbre a la amargura general. Las autoridades se dirigieron a los representantes de las organizaciones obreras con la finalidad de 'reconstituir la tranquilidad'. Una delegación de los adolescentes viajó a la ciudad de Hannover para entrar en contacto con dirigentes del partido (SPD, ML) y transmitir las exigencias de los jóvenes al Comando General. El Comando General intentó otro compromiso, ofreciendo otras deferencias pero excluyendo 'la cancelación del ahorro forzoso'. Se realizó otro ampliado grande en el Wählhausgarten, en el que los adultos recomendaron a los adolescentes retomar su trabajo. Pero éstos siguieron firmes en su posición. La huelga se extendió más aún. En la empresa AEG, 120 muchachas abandonaron su trabajo. En la ciudad, se produjeron varios amotinamientos y enfrentamientos con la policía, que en la noche fue sustituida por el ejército. Durante la noche, en varios lugares de la ciudad, hubo enfrentamientos entre adolescentes y soldados, quienes golpearon a los jóvenes con la culata de sus fusiles. En una reunión del directorio sindical, se consideró implementar una huelga de simpatía de los trabajadores adultos. El día siguiente, el 5 de mayo, el Comando General

retiró la orden para el ahorro forzoso" (citado según Hoppe 1969, p. 206). Hubo acciones similares también en las ciudades Hannover, Magdeburgo y Halle (véase Kuczynski 1968, p. 120).

Existen otros testimonios impresionantes de actividades organizadas por niños trabajadores en los Estados Unidos. En 1902, los niños que trabajaban en las minas de carbón, entraron en huelga conjuntamente con sus compañeros adultos para protestar contra el trato extremadamente inhumano que se daba a los niños y por mejores sueldos para todos los trabajadores mineros. Lamentablemente, no se sabe nada sobre el papel concreto que desempeñaron los niños en esta huelga ni tampoco sobre cómo terminó (véase IWGCL 1998, p. 6). El otro ejemplo se remonta al año 1899 y trata de los niños repartidores de periódicos (llamados newsies) en Nueva York, que habían fundado su propio sindicato para oponerse a la reducción de sus comisiones de venta impuesta por los patrones de los periódicos. En este caso, se sabe que los niños tuvieron éxito. En los años siguientes los newsies se organizaron y entraron en huelga en otras ciudades de los EEUU también, dando un ejemplo estimulante a los niños mensajeros y los limpia botas.

"Los sindicatos de niños debían su existencia - así como cualquier fuerza que poseían - a las redes informales que les precedían. Los niños se conocían y confiaban el uno en el otro desde los barrios y las calles. No fue necesaria ninguna campaña muy amplia de organización para convencer a los niños que se unan al sindicato con sus amigos. (…) Cuando sus ganancias eran amenazadas, hacían lo que debían hacer para protegerlas. Cementaron sus comunidades informales de las calles en sindicatos cuasi formales, sostuvieron reuniones masivas, eligieron a sus líderes, declararon huelgas, marcharon por las calles gritando sus demandas, 'soaked scabs' (trabajadores sin gremio, haciendo un juego de palabras con el hecho de ser costrosos, ML), y se mantuvieron unidos durante el mayor tiempo posible. En el camino, intentaron pasarla bien. Las huelgas de los niños eran temas serios, pero también eran ocasiones para unirse en comunidad, celebrar y marchar en masa por las avenidas, para jugar bromas pesadas, para crear y portar carteles, y para unirse en contra de algunos adultos engorrosos, especialmente los empleados aún leales a los patrones y los policías que intentaban protegerlos" (Nasaw 1985, pp. 177 y 168).

También en Dinamarca, en los años 1890, se produjo toda una ola de huelgas en la industria tabacalera, en la que los niños participaron activamente. En marzo de 1901, las huelgas alcanzaron una fábrica de tabaco en la pequeña ciudad de Holbaek. Bajo el título "una batalla perdida", el periódico Holbaek-Posten publicó el siguiente artículo: "Los niños tabacaleros, que ayer todavía estaban en una huelga alegre, hoy volvieron a trabajar duro y por el mismo sueldo que antes en la fábrica del Sr. Andersen. El único resultado que lograron fue, como dicen, que algunos niños fueron castigados por sus padres por su imprudencia. Esto es triste…" (cit. según de Conninck-Smith 2000, pp. 210-211).

Otro testimonio extraordinario sobre una acción de niños trabajadores data de los años 50 del siglo XX y viene de la región alemana de Weser-Solling. Allí, un grupo de niños dejó de trabajar para exigir un sueldo "justo". "Éramos doce muchachos, la mayoría de unos 13 años de edad. Queríamos cosechar zanahorias en la finca de un agricultor en el pueblo. El sol quemaba - y en el fondo, no teníamos ni la más mínima gana para trabajar. Sólo lo hacíamos por el dinero. En el pueblo vecino, los niños ya ganaban dos marcos por una tarde. ¡Nosotros también queríamos ganar así! Cuando le dijimos a nuestro patrón: No vamos a trabajar si no nos paga dos marcos como en Bodenfelde, éste se puso como una fiera. Protestó y gritó, pero ninguno de nosotros se retractó. Después de diez minutos, la huelga se acabó: el patrón había cedido. Pero sí tardó unos cuantos días para recuperarse de nuestra acción" (Schäfer 1999, pp. 139-140).

Acciones de niños trabajadores en la actualidad (103)

Hasta ahora, los ejemplos para acciones de niñas y niños trabajadores de tiempos recientes, casi en su totalidad provienen de países del Sur. Podemos distinguir dos tipos de acciones. Por un lado, están las acciones cuya finalidad es mejorar de manera directa o a corto plazo las condiciones de trabajo o compensar las consecuencias negativas. Entran en esta categoría, por ejemplo, acciones de ayuda mutua, que generalmente se realizan a nivel local o por parte de grupos pequeños. Por otro lado, tenemos las acciones que apuntan a crear mejores condiciones marco para el trabajo a mediano y largo plazo. Estas medidas suelen manifestarse en forma de exigencias o propuestas dirigidas a organizaciones o instituciones de adultos, por ejemplo a entidades estatales, sindicatos o grupos defensores de los Derechos del Niño, de los que se supone que tienen más poder e influencia que los propios niños. Ambas categorías muchas veces van en combinación con el intento de despertar el interés de la opinión pública por la situación de los NATs a través de los medios de comunicación para, de esta manera, "sensibilizar" a la población (adulta).

Un ejemplo para el primer tipo de medida, son los pescadores piratas en la ciudad costera peruana de Chimbote. Se unieron en pequeños "sindicatos" para, por un lado, poder organizar mejor su trabajo y - por otro - para defenderse contra los dueños de las fábricas de pescado y los camioneros, que no los dejan trabajar y que, muchas veces, incluso toman la justicia en sus propias manos. Estos niños se ganan la vida de manera "ilegal". Armados con bolsas de lino, corren detrás de los camiones que llevan el pescado del puerto a la fábrica, suben, llenan su bolsa para luego pasarla a otros niños que ya están esperando en la carretera. En su

103 En el caso de no mencionar fuentes publicadas, me referiría a testimonios y otros documentos de niños trabajadores a los que tenía acceso, además a mis propias observaciones.

"sindicato", no sólo planifican su trabajo, sino que también piensan en cómo pueden protegerse mejor de los diferentes ataques. Gracias a una "caja común", a la que todos aportan con pequeños montos, organizan acciones comunes para hacer conocer su situación en la opinión pública o para ayudar a algún compañero que está en dificultades (véase Dücker 1992).

Otro ejemplo son los lustrabotas en la capital paraguaya La Asunción. Se aseguran sus puestos de trabajo, determinando quién trabaja en qué lugar por la mañana y por la tarde, haciendo posible de esta manera que durante la media jornada en la que no trabajan pueden asistir a la escuela sin tener que tener miedo de perder su lugar de trabajo. Se ha reportado una situación similar en el caso de los parking boys en el país africano de Zimbabwe. Ellos también coordinan quién cuida los autos en qué lugares, asegurándose de esta manera sus puestos de trabajo (véase IWGCL 1998, pp. 62-63).

Cuando el Gobierno nicaragüense decidió ahuyentar a los niños que se ganaban la vida en los semáforos de Managua con diversos trabajos, el Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATRAS) se solidarizó con ellos, organizando manifestaciones en los cruces de las calles y exigiendo al Gobierno que - en vez de expulsar a aquellos niños - luchara de manera seria contra la pobreza y se encargara de que lo niños ya no tengan que pagar para poder ir a la escuela.

Una forma de actuación muy común en los movimientos de niños en varios países es la ayuda mutua en situaciones de emergencia. Así, los niños ayudaron a un compañero, al que habían robado su cajón lustrabotas, a conseguir otro. En otro caso, se aseguraron de que la patrona de una niña que se había enfermado corriera con todos los gastos del tratamiento médico. Algunas agrupaciones cuentan con un fondo de solidaridad o una caja común, que les permite pagar los gastos vitales de algunos niños, que de otra forma no lograrían salir de su difícil situación. El dinero para esta caja o este fondo, lo recaudan de empresarios, médicos u otras personas adineradas, o ellos mismos también aportan parte de sus ingresos. Existe un caso, en el que, con ayuda de algunos adultos, los niños fundaron una cooperativa de crédito, a la que todos aportan sumas pequeñas con regularidad. Gracias a esta cooperativa, se abre la puerta a la escuela, a cursos de capacitación y servicios médicos para niños especialmente pobres. También se prevé la otorgación de créditos a grupos de niños para ayudarles a formar su propia cooperativa (véase Ennew 2000, p. 137).

También en un informe sobre organizaciones de NATs en la India se reportan acciones de ayuda mutua. En un caso, un muchacho fue golpeado

por un oficial de vigilancia y acusado injustamente de haber roto el parabrisas de un vehículo. Algunos niños habían observado la escena y se quejaron ante la policía. El dueño del auto tuvo que disculparse y asumir los gastos para el tratamiento médico del niño. En otra ocasión, el propietario de un hotel había abusado de un niño para luego expulsarlo del hotel. Además, el dueño retuvo su sueldo. El grupo del sindicato infantil, al que el muchacho pertenecía, resolvió que era demasiado peligroso para él regresar al hotel para reclamar su sueldo, así que decidieron que todos aportaran para que el niño pudiera comprarse una canasta para la venta de verduras (véase Swift 1999, p. 97).

En varios países, han surgido iniciativas de lustrabotas, que juntos adquieren mayores cantidades de crema de calzado para bajar los costos y consiguen habitaciones, en las que pueden dejar sus utensilios de trabajo durante la noche o alguna ausencia sin tener miedo de que estos pueden ser robados. Estas iniciativas también tienen una influencia directa en las condiciones de trabajo. Niñas y niños que trabajan en el comercio callejero suelen protegerse contra la pérdida de sus ingresos pidiendo a algún comerciante adulto de su confianza que se los guarde para ellos. En la capital de Sri Lanka, Colombo, los niños que duermen en la calle suelen guardar su dinero en la boca (véase Ennew 2000, p. 136 y sgtes.). Y en Johannesburgo (Sudáfrica), niñas y niños trabajadores en las calles crearon una especie de sistema de ahorro y crédito que les permite depositar sus ingresos para fines posteriores o algún caso de emergencia (véase Swart 1990).

Forman parte de la segunda categoría de acciones, medidas que pretenden presionar a empleadores y otras instancias responsables para las condiciones de trabajo de los niños. Estas formas de actuación sindicales son muy comunes en muchos países del Sur. Los NATs, por ejemplo, participan de manera organizada en manifestaciones de obreros en el Dia Internacional del Trabajo u organizan sus propias manifestaciones en la calle (carnavales etc.) para reclamar sus derechos. Cuando en la ciudad india de Bangalore se hicieron públicas las horripilantes condiciones de trabajo en algunos hoteles, la organización infantil Bhima Sangha organizó varias manifestaciones frente a uno de estos establecimientos. Se había descubierto que 26 niños tenían que dormir en una sola habitación, que no tenía ni ventana, ni luz, ni aire fresco. Los niños estaban obligados a trabajar desde las cuatro de la madrugada hasta la media noche. Para hacerlos despertar, se les solía echar con agua hirviente, y los golpes también estaban a la orden del día. Muchos niños sufrieron quemaduras con una plancha. A menudo se los privaba de su sueldo y su alimentación. Cuando los niños descubrieron que el dueño del hotel era originario del pueblo del que también provenían algunos miembros de su sindicato, empezaron a protestar también delante de su casa particular. Después de

que el hotel fuera cerrado, el sindicato inició un proceso judicial para exigir el pago de los sueldos (véase Swift 1999, pp. 97-98).

Otras acciones de organizaciones de NATs se dirigen a instituciones políticas y a las organizaciones de la "sociedad civil" y tienen como objetivo incentivar a éstas para defender los intereses de los niños trabajadores. Así, los niños, por ejemplo, solicitan al Gobierno colocar casetas pequeñas en los cruces de las calles y en otros lugares públicos donde trabajan para que puedan protegerse del sol, descansar y guardar sus utensilios de trabajo. O piden a la policía protegerlos de agresiones e intimidaciones en sus lugares de trabajo. O instan a las autoridades de salud y educación dejar de discriminar, humillar y poner en desventaja a niños trabajadores en los hospitales y en las escuelas. En Nicaragua y Senegal, temporalmente, las organizaciones infantiles lograron suscribir convenios con los Gobiernos al respecto. Y en Perú, tras arduas y largas negociaciones, se logró que los niños trabajadores fueran incorporados al seguro social. En Senegal (África occidental), niñas, que habían emigrado a la ciudad para trabajar como empleadas domésticas, luchan porque se mejoren las condiciones de vida en sus pueblos de origen para que puedan regresar y ganarse la vida allá.

En algunos países, las organizaciones de NATs incluso tratan de influenciar la legislación, exigiendo, por ejemplo, que se les otorguen los mismos derechos laborales que a los adultos (el mismo sueldo para el mismo trabajo, protección contra despidos, contra discriminaciones en el trabajo). O reclaman que se establezcan instituciones, a las que los NATs pueden dirigirse sin intermediación de adultos para hacer prevalecer los derechos estipulados por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño o para imponer una protección efectiva en sus puestos de trabajo. En la India, Bhima Sangha, una organización de NATs que trabajan en el sector informal del Estado federal de Karnataka, logró convencer al Gobierno central a reconocerlos legalmente como trabajadores con igualdad de derechos (véase Swift 1999, pp. 94-95).

Cuando los NATs reflexionan sobre sus condiciones de trabajo, generalmente, surgen ideas sobre posibles alternativas. Según mis propias experiencias y los testimonios, documentos y estudios a los que tengo acceso, el supuesto todavía muy común de que el mayor deseo de los niños trabajadores es poder dejar de trabajar, no corresponde a la realidad. El deseo de ejercer un trabajo, en el que se respete su propia voluntad, sus necesidades y su dignidad humana, es mucho más frecuente. Especialmente cuando resulta ser muy difícil o incluso imposible convertir en realidad la esperanza de poder mejorar - aunque sea sólo un poco - las condiciones de trabajo, muchas veces, nace el deseo de hacer otro trabajo muy distinto y autodeterminado.

Ahora bien, bajo el aspecto del contexto en el que surgieron formas autodeterminadas de trabajo de niñas y niños, podemos distinguir dos enfoques: Por un lado, las formas de trabajo que surgen en la vida diaria de los niños y que son creadas por ellos mismos, a veces en cooperación con vecinos, padres de familia etc., y por otro lado, las formas creadas como parte de políticas y de la pedagogía de adultos a favor de los niños. **(104)** No siempre es posible distinguir estrictamente entre ambas formas; en las organizaciones de NATs, por ejemplo, la iniciativa propia se combina con actividades de apoyo por parte de personas adultas.

Las iniciativas de niños trabajadores que tienen el objetivo de practicar formas de trabajo autodeterminadas, surgen sobre todo en las sociedades del Sur, aunque - desde hace poco - también están empezando a nacer en Europa. Las condiciones de partida y formas de implementación, sin embargo, son muy diferentes.

Formas autónomas de trabajo de niños en el Sur

En el Sur, las iniciativas propias de niños para crear formas de trabajo autodeterminadas, suelen surgir de la necesidad de tener que encargarse uno solo de su propia supervivencia y de "inventar" un trabajo, que asegure esta supervivencia. "Una persona que vive en un basural en la periferia de una metrópoli, tal vez, se convierte en coleccionista de botellas o pedazos de metal o trata de sobrevivir de alguna otra forma a través de los desechos de la ciudad. En barrios, que están lejos de una pileta pública de agua, las personas adoptan el oficio de cargador de agua, y en el denso tráfico de la gran ciudad, se puede aprovechar las fases rojas de los semáforos para limpiar los parabrisas de los autos. Y en lugares, en los que realmente no existe ninguna posibilidad de trabajo, a veces se la crea, por ejemplo colocando obstáculos en las carreteras, que los mismos niños que los han construido eliminan contra un pago pequeño" (Schimmel 1993, p. 79). Un ejemplo similar son los niños que - por iniciativa propia - reparan los huecos en las carreteras, esperando que los automovilistas retribuyan sus servicios con algunas monedas.

En estas iniciativas, lograr la autodeterminación no es el fin en sí, sino que ésta surge prácticamente como efecto colateral de una situación, en la que los niños dependen de si mismos. Además, se trata de una autodeterminación que está en constante peligro ya que lo niños nunca son totalmente autónomos, sino que dependen de personas adultas (p. ej. intermediarios, clientes) y porque, generalmente, su trabajo tiene lugar en un entorno, que pone en riesgo no sólo su salud sino incluso su vida. También, sus posibilidades de tener influencia en su entorno y de cambiarlo según

104 Me referiré a éstas con más detalle en el capítulo siguiente

sus deseos son muy restringidas. Y es justamente por eso que es absurdo glorificar como "empresarios" a niños que autodeterminan su trabajo bajo estas circunstancias.

A pesar de ello, no debemos dejar de ver que, desde los niños, es importante conservar una independencia lo más amplia posible y poder tomar sus propias decisiones en su trabajo. En un estudio sobre niños que trabajan en las calles de Montevideo, Uruguay, se hace hincapié en que el hecho de actuar independientemente y no depender de la buena voluntad de otros, no trae a los niños solamente dinero ganado con sus propias manos sino que, sobre todo, les causa satisfacción. **(105)**Para ellos, "la independencia en la calle es un valor importante, aún cuando el niño forma parte de un grupo" (Lucchini 1998, p. 42). Los niños también buscan esta independencia aún cuando se dan cuenta de que existe una gran cantidad de dificultades y problemas en la calle. Los niños "independistas" consideran que los que trabajan para terceras personas no tienen la capacidad y - sobre todo - la astucia o sutileza necesarias.

Especialmente entre niños que trabajan en las calles de grandes ciudades, a menudo surgen formas informales de organización laboral, que tiene la finalidad de asegurar y ampliar su espacio de acción. Así, suelen ponerse de acuerdo sobre lugares y horarios en los que trabajan o se juntan para defenderse contra competidores adultos, que quieren disputarles su lugar de trabajo. **(106)** Los niños lustrabotas suelen estar orgullosos de su actividad y demuestran por su actitud cuán importante es para ellos su independencia y dignidad personal.

Siempre cuando surgen organizaciones más amplias de NATs, se generan intentos más decididos y complejos para crear formas de trabajo, que permitan un trabajo autodeterminado y organizado para varios niños al mismo tiempo. Dentro del contexto de los movimientos de NATs, estos intentos van más allá de las formas de autoayuda comunes en su vida diaria. Son concebidos como intentos colectivos para sustituir formas de trabajo basadas en la explotación por otras, que garantizan las máximas éticas de la solidaridad, del respeto y de la dignidad humana. De esta manera, dentro del marco de estos movimientos nacen inicios de una economía propia, que les permite trabajar y ganarse la vida bajo condiciones determinadas por ellos mismos. Los encontramos en muchos países del Sur, motivo por el cual, los ilustraré a continuación con algunos ejemplos.

---

105 Y este es uno de los motivos por el que la mayoría de los niños siente repugnancia hacia la mendicidad y que solamente recurren a ella en casos de extrema urgencia. El hecho es que la mayoría de los niños mendigos son obligados a hacerlo o por parte de sus padres o por otros adultos.

106 En cuanto a la ayuda mutua de los niños en casos de emergencia, ya me referí a ella anteriormente al tratar el tema del mejoramiento de las condiciones de trabajo.

En La Plaza, el mercado más grande de la capital colombiana Bogotá, existe un proyecto llamado La Cosecha. Algunos niños, que antes trabajaban como cargadores, recolectores de basura etc. bajo condiciones humillantes y peligrosas para su salud, se unieron con varias mujeres adultas, formando cinco grupos de a aproximadamente 10 personas. Ahora, tienen acuerdos con hogares particulares o restaurantes sobre la entrega de fruta y verdura. De acuerdo a la demanda de sus clientes, en la madrugada, los grupos de La Cosecha compran la mercancía en cantidades mayores y a precios más económicos para luego repartirla directamente a su clientela. En esta actividad, se benefician de la experiencia que han adquirido como "conocedores íntimos" de la actividad ferial. La organización de la compra y venta así como el cálculo económico está a cargo de todo el grupo. La fundación El Pequeño Trabajador, que apoya proyectos de niños trabajadores, pone a su disposición contra un pequeño pago o a crédito un espacio en el mercado para el almacenamiento de la mercancía y también un pequeño camión, que todos los grupos pueden usar.

Otro ejemplo, igualmente situado en Bogotá, es el grupo Choqui Raps. Son varias niñas entre 11 y 13 años de edad, que conjuntamente fabrican diferentes especies de dulces para luego venderlos en su barrio. Los conocimientos necesarios para la fabricación, los han adquirido de sus madres. Otro grupo de niños del mismo barrio, se ha juntado para producir mermelada y jugos de fruta. Se aseguran de manera consciente de que sus productos tengan una mejor calidad que los que se venden normalmente en su barrio. Tanto en la producción como en la comercialización cuentan con el asesoramiento de algunos expertos adultos, pero eso sí - sin permitir que éstos decidan por su cuenta.

Como ejemplo de un "proyecto productivo" del movimiento nacional de los NATs peruano (MNNATSOP), me permito mencionar un taller en un barrio pobre de Lima, en el que nueve niños y niñas entre 13 y 17 años producen muebles sencillos de metal de manera independiente. Todos ellos participan activamente en el movimiento desde hace varios años, de manera que disponían de los conocimientos técnicos y organizativos necesarios para el funcionamiento de su taller. En vez de muchas horas como en sus anteriores trabajos de niños, ahora no trabajan más de cuatro horas por día para en la tarde asistir a la escuela. En la fabricación de los muebles, toman en cuenta los deseos y las propuestas de los vecinos, y - según ellos mismos - ahora tienen tanta clientela que logran ingresos suficientes.

El movimiento peruano de NATs MANTHOC propaga y apoya desde hace varios años la creación de talleres de producción auto-organizados. Tal es así que a iniciativa del MANTHOC, surgieron numerosos talleres, en los que se fabrican velas, tarjetas, artículos de cuero, pan o pasteles. La edad de los niños y adolescentes varía según el tipo de producción que se

practica. En un taller de velas, por ejemplo, trabajan diez muchachas y dos muchachos entre los 12 y los 16 años, quienes periódicamente transmiten sus experiencias y conocimientos a compañeros y compañeras menores. Por su parte, en la panadería trabajan niños y niñas entre los 12 y los 15 años. Producen a pedido, pero también venden sus productos en la calles y en las ferias. Una panadería en Lima, que está a cargo de dos muchachos y una muchacha, incluso cuenta con una tienda propia en muy buena ubicación. Por lo general, los talleres son propiedad de MANTHOC, que apoya a los niños en la adquisición de las inversiones necesarias, en su capacitación y también en la organización de la comercialización de sus productos.

Uno de los proyectos más destacados es una cooperativa, que se dedica a la fabricación de tarjetas (de cumpleaños, etc.). Participan en ella 83 niños entre los 11 y los 13 años de edad; aproximadamente la mitad son varones, la otra mitad mujeres. Lo más remarcable es que los niños viven y trabajan en diferentes lugares del país, muy distanciados entre ellos, aprovechando las conexiones de correo electrónico instaladas por MANTHOC para coordinar tanto la producción como la comercialización. Los niños y las niñas pintan e imprimen a mano las tarjetas. Organizan su trabajo de tal manera que tienen suficiente tiempo para jugar y para asistir a la escuela. La mayor parte de la producción se vende en la calle, pero gracias a los buenos contactos internacionales de MANTHOC, hasta se exportan a países europeos. Con los ingresos obtenidos, los niños apoyan a sus familias, pero también financian excursiones y "alimentan" un fondo para eventos especiales como, por ejemplo, regalos de navidad. Parte de los ingresos es re-invertida en la producción y en la comercialización. Los niños de la cooperativa se identifican tanto con su institución que se dieron un nombre específico: se llaman a sí mismos los tarjeta-NATs (véase MANTHOC 2000).

En Nicaragua, el Movimiento de los Niños Trabajadores (NATRAS) ha instalado un laboratorio fotográfico y organiza cursos de fotografía, en los que los niños aprenden a manejar cámaras, revelar películas y a ampliar y procesar fotos. Generalmente, los niños que participan en los cursos, ya tienen cierta experiencia como periodistas, redactores o corresponsales de alguna revista u organización de niños o de revistas de barrio o programas de radio locales. De hecho, aprovechan el laboratorio y los conocimientos adquiridos en los cursos para producir reportajes gráficos e instalar exposiciones de fotos sobre la vida de los niños trabajadores. En algunas ocasiones, las fotos salen a la venta, lo que genera un ingreso propio para los niños.

Existen proyectos similares de trabajo autodeterminado en varios otros países y continentes del Sur. Mientras que en África se los suele

llamar self-sustaining economic projects, en Latinoamérica son denominados iniciativas solidarias económicas. Sin embargo, en ambos casos se los concibe como parte de una "economía de solidaridad", que va más allá del área de acción de los propios niños. En los casos, en los que los proyectos fueron iniciados y son mantenidos por parte de organizaciones de NATs independientes, no sólo ayudan a mejorar la situación económica y a ampliar la independencia de los niños directamente implicados, sino que, a la vez, fortalecen su organización y el grado de independencia de la misma. Un buen ejemplo para ello son la producción y comercialización de periódicos o revistas propias. La venta genera un ingreso para los niños, y - al mismo tiempo - sirve para financiar las actividades de su organización y para hacer conocer en la opinión pública sus ideas y reivindicaciones. A veces, los proyectos económicos autodeterminados de los niños también forman parte de iniciativas de autoayuda vecinal, mediante las cuales los y las habitantes de barrios pobres tratan de mejorar su situación de vida y de aportar al desarrollo de su comunidad. **(107)**

Formas autónomas de trabajo de niños en Europa

Desde hace algunos años, también en Europa vienen surgiendo formas de trabajo de niños y adolescentes, que están lejos de cualquier concepto común sobre trabajo infantil. A diferencia de las iniciativas en los países del Sur, en la mayoría de los casos, los proyectos europeos no nacen de una situación de necesidad, sino que son consecuencia del deseo de los niños de escapar del ghetto infantil, en el que se les ha encerrado y en el que sus actividades se limitan a jugar y a estudiar para la escuela. Aparentemente, un número cada vez mayor de niños - y a una edad cada vez más joven - ve en su "propio trabajo" la oportunidad de asegurarse de sus habilidades y capacidades así como de su posición social y también de dar un nuevo sentido a su vida.

Ahora bien, los pocos estudios que existen sobre el tema del trabajo infantil actual en las sociedades acomodadas del Norte, fijan su mirada casi exclusivamente en el trabajo asalariado o en las actividades laborales ocasionales remuneradas de los niños. Estas investigaciones han revelado que muchos de los trabajos efectuados por niños o niñas dejan bastante espacio para su iniciativa y creatividad propia, por ejemplo en trabajos de jardinería, clases de apoyo o el cuidado de personas mayores. Sin embargo, no toman en cuenta que - aparte de estos trabajos ocasionales - existe una amplia gama de actividades laborales, en las que los niños son sus propios dirigentes. Un ejemplo son los niños - y su número crece rápidamente -

107 Para la discusión sobre formas, oportunidades y problemas de desarrollo de una "economía de solidaridad" o "economía popular" en Latinoamérica, véase Razeto 1997, Quijano 1998, Serrano 1999.

que en plazas públicas y en los días de feria ponen en venta sus juguetes o libros antiguos o tratan de acaparar la atención de los transeúntes con presentaciones de música o baile, provocándoles a que suelten algunos centavos. Otro ejemplo son los "mercados de pulga infantiles" que van ganando más y más popularidad. Si bien, generalmente, son realizados con la ayuda de adultos no serían posibles sin la iniciativa propia de los niños.

En un estudio remarcable sobre trabajo infantil en la Rusia actual, se sostiene que un creciente número de niños y niñas desde la edad de siete años "organizan de manera independiente su trabajo y disponen ellos mismos de sus ingresos para satisfacer necesidades y deseos propios" (Mansurov 2001, p. 153). Su trabajo tiene carácter semi-legal ya que los niños no tienen las autorizaciones y patentes necesarias, por ejemplo, para el comercio privado, y muchas veces, se los criminaliza por esta razón. Como muchas veces, los niños rusos recurren a este tipo de trabajo por una situación de necesidad, guarda más similitud con las actividades de autoayuda de niños en los países del Sur que con actividades comparables en países de Europa occidental. Sin embargo, a pesar de ello, también se la puede comparar con las actividades laborales de niños en Europa occidental en el sentido de que los niños se guían por sus propios deseos y sus propias necesidades.

En la discusión reciente dentro del ámbito de la sociología de la infancia, se sostiene que en las sociedades post-industriales del Norte, el trabajo de niños y niñas no sólo va adoptando formas y significados nuevos, sino que también se caracteriza cada vez más por tener "límites difusos entre jugar, aprender y trabajar" y por estar vinculado con "actividades sociales y culturales" (Hengst 2000, p. 73). El trabajo de los niños de hoy en día, ya no se limita al trabajo asalariado en el sentido tradicional de la palabra, sino que es especialmente el sector de servicios, el que se ha venido diferenciando de tal manera que surgieron muchas actividades y relaciones laborales nuevas que ya no se comparan con las formas corrientes de trabajo infantil, que existían antes en las sociedades del Norte y hoy en día en las sociedades del Sur. Ahora, existen "posibilidades de trabajo, que se asemejan más a actividades de hobby y que, al mismo tiempo, son menos típicas para la edad, lo que significa que son más adultas y estimulantes" (op. cit., p. 88). Son formas de trabajo, que se ven fomentadas por las nuevas tecnologías de la comunicación y que se traducen, por ejemplo, en la manera variada e independiente en la que niños y niñas manejan la computadora. Ahora, los niños también se involucran en áreas y asuntos, que antes estaban reservados exclusivamente para los adultos. Heinz Hengst interpreta este proceso y estos "nuevos espectros de actividad" de niños y niñas "como una reflexión temprana sobre una sociedad, que ya no estará determinada por el modelo de relaciones laborales estandardizadas, es decir sobre una sociedad, en la

que las formas mixtas se convertirán en la regla y en la que nacerán nuevas relaciones entre el trabajo y otras actividades, que, desde muchos puntos de vista, tal vez pueden parecernos similares a las relaciones laborales pre-industriales, pero en las que - evidentemente - se manifiestan formas de trabajo y de existencia futuras" (ibid.).

Un balance intermedio

No hay duda de que los niños trabajadores reflexionan sobre su trabajo y se oponen - en muchos casos - a las condiciones, en las que les toca trabajar. No obstante, la historia de los niños trabajadores como actores todavía está por escribirse y requiere de estudios más profundos de fuentes. En los países del Sur, hoy en día, la lucha por condiciones de vida y de trabajo más humanas forma parte de la vida cotidiana de muchos niños trabajadores. Esta lucha demuestra que los niños no se limitan a esperar a que otros hagan algo por ellos, sino que ellos mismos toman la iniciativa para crear formas de trabajo beneficiosas para ellos y que en todo ésto, revelan una gran creatividad que todavía se sigue subestimando. También en los países del Norte, niños y niñas están buscando oportunidades y formas de trabajo, que sean interesantes para ellos y que les permitan aportar sus propias ideas. **(108)** Las actividades inventadas y elegidas por los niños ya no se ajustan a una idea tradicional del trabajo (asalariado) y requieren que se revise el concepto de trabajo en sociedades, que ya no están marcadas por el trabajo industrial formalmente regulado y por la separación entre (tiempo de) trabajo y (tiempo de) no trabajo propio de este tipo de trabajo industrial.

Los enfoques de una economía de solidaridad "desde abajo" creados por los propios NATs o en cooperación con ellos se enfrentan a muchas dificultades y están sujetos a contradicciones similares a las que marcaron todos los intentos de convertir la necesidad (económica) en una virtud (ética). Pero en todo caso, indudablemente, son una prueba concreta de que el trabajo de niños y niñas puede adoptar formas muy distintas y puede adquirir más significados de los que comúnmente se asocian con el "trabajo infantil". Demuestran también que el trabajo no necesariamente equivale a explotación, que no necesariamente va en contra de las necesidades de juego y estudio de los niños y que - por el contrario - incluso puede contribuir a fomentar el desarrollo de la personalidad de los mismos. De hecho, dichos enfoques estimulan la fuerza de imaginación social sobre posibles alternativas frente a una economía y sociedad, que se basa - fundamentalmente - en la explotación de la mano de obra humana.

108 Hoy en día, tanto en el Norte como en el Sur, vienen surgiendo nuevas formas de trabajo para niños y niñas dentro del contexto de iniciativas e instituciones pedagógicas. Me referiré a ellas en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 9

¿Caminos hacia el trabajo infantil no-explotado, con autodeterminación? Significado y problemas de proyectos laborales desde la pedagogía

El número de los niños que trabajan está en constante aumento - en todo el mundo. Sobre todo en las sociedades del Sur, la mayoría de estos niños y estas niñas trabajan bajo condiciones que son dañinas para ellos y ponen en riesgo su desarrollo. Sin embargo, no todas las personas que se preocupan por esta situación consideran que el trabajo en sí es dañino para los niños y que - por lo tanto - habría que erradicar todo trabajo infantil.

Gracias a los movimientos de niñas y niños trabajadores en el Sur nos percatamos de que el problema para ellos no es el trabajo sino las condiciones bajo las cuales lo realizan. Es más, hoy en día, un creciente número de expertos en Derechos del Niño sostienen que - siempre que sea posible - es preferible mejorar las condiciones marco del trabajo a tomar medidas con la intención de apartar a los niños, a toda costa, del mundo laboral. El cientista social británico Ben White resume esta posición en un lema muy conciso: "not to remove but to improve" (más vale mejorar que apartar) (citado en IWGCL 1998, p. 39).

En el capítulo anterior, hemos visto que, repetidas veces, los niños y adolescentes trabajadores han intentado cambiar sus condiciones de trabajo a su favor y crear o exigir nuevas formas de trabajo más beneficiosas para ellos. Actualmente, de igual manera, tanto expertos en educación como cientistas sociales y también muchos pedagogos que desempeñan sus funciones en diferentes organizaciones de ayuda para los niños o de lucha

por los Derechos del Niño en todo el mundo vienen presentando propuestas sobre cómo debería ser el trabajo para los niños para que sea tolerable y beneficioso para ellos, y cómo se podría llegar a implementar este tipo de trabajo. Al mismo tiempo, muchas instituciones de educación y cuidado de niños también están creando - para ellos y en cooperación con ellos - un gran número de proyectos de trabajo "autodeterminado".

Esto también ocurre en Europa, con la diferencia de que aquí, el punto de partida no es tanto la preocupación por la explotación y el abuso de niños y niñas sino, más bien, la convicción de que apartarlos de los procesos económicos, muchas veces, tiene más consecuencias negativas que positivas. A esto se suma la observación de que muchos niños y adolescentes (y el número crece muy rápidamente) quieren escapar de este ghetto infantil libre de trabajo, que se ha creado para ellos, para ganar dinero, adquirir nuevas experiencias y hacer algo útil.

A continuación, presentaré algunas iniciativas y propuestas que apuntan a mejorar las condiciones de trabajo de los niños. Luego, discutiré algunos proyectos de trabajo con conceptos pedagógicos, refiriéndome para ello primero al Sur y posteriormente a las experiencias en el Norte. **(109)** Para concluir el presente capítulo y retomando lo expuesto en el capítulo precedente, revelaré algunas trampas y posibles perspectivas para el trabajo autodeterminado de niños, niñas y adolescentes.

Iniciativas para mejorar las condiciones de trabajo de niños y niñas

En los países del Sur, las iniciativas que toman los adultos para mejorar las condiciones de trabajo de los niños, suelen basarse en el entendimiento de que su trabajo constituye un aporte al sustento familiar, del que no se puede prescindir sin más ni más. Deben entenderse como una alternativa frente a programas y medidas cuya principal finalidad es mantener a los niños lejos del trabajo, porque este tipo de medidas - por muy bien intencionadas que sean - muchas veces tienen el efecto de exponer a los niños a situaciones aún más peligrosas y mucho más dañinas, por ejemplo, cuando niñas que trabajaban en la fabricación de alfombras se ven obligadas a entrar al mundo de la prostitución (para más ejemplos, véase IWGCL 1998, Save the Children 2000, pp. 41-42). Es por esta razón - entre otras - que los NATs se oponen al boicoteo de mercancías producidas por niños (cf. Declaración de Kundapur, en Liebel 2000, p. 50).

Partiendo del hecho de que hay muchos niños que quieren o tienen que trabajar y que, a menudo, lo hacen en empresas pequeñas, una

109 Al no indicarse otra fuente, lo expuesto se basa en experiencias y observaciones propias así como en conversaciones con personas implicadas.

colaboradora de la organización de ayuda a los niños Save the Children, hace algunas propuestas de cómo se pueden mejorar sus condiciones de trabajo "en el mejor interés de los propios niños". Ella propone que - siempre que sea posible - se debe adaptar la tecnología al tamaño físico de los niños con el fin de reducir los riesgos. También afirma que se debe: reducir los horarios de trabajo, lo que haría posible la asistencia a la escuela; pagar a los niños un "salario justo", que equivale al salario de personas adultas que hacen el mismo trabajo, lo que permitiría a los niños trabajar menos horas y mejorar su estándar de vida; garantizarles un seguro social y la prevención de riesgos (por ejemplo, equipándolos con ropa de seguridad e informándoles sobre las normas de seguridad); poner a disposición tanto de niños como de adultos servicios sociales e infraestructura (comidas, servicio médico, cuidado de hermanos menores, tal vez también alojamiento, áreas de descanso separadas para niñas y niños) y, finalmente, ofrecerles medidas de capacitación, por ejemplo a través del cofinanciamiento de la construcción y el equipamiento de escuelas (véase Marcus 1998, pp. 10-11).

Un ejemplo para este enfoque es el programa que ha creado el Farm Orphan Support Trust en Zimbabwe en cooperación con los hacendados. Estos ponen a disposición de las comunidades algunos terrenos que son cultivados por familias que se ofrecen a emplear y cuidar a niños huérfanos. El apoyo del Trust consiste en que provee de material escolar y muebles a las escuelas construidas en las haciendas. Además, se prevé capacitar a las familias y al personal de las haciendas para que creen centros de juego para los niños, fomenten el desarrollo de las escuelas primarias ya existentes y para que puedan ofrecer un servicio básico de salud (véase Save the Children 2000, p. 67).

En todo esto, se hace hincapié en que la responsabilidad para hacer más seguro el trabajo de niños y niñas está, principalmente, en manos de los empleadores o patrones. Ahora, el hecho de que, hasta el momento, estos cumplieron con esta responsabilidad de manera insatisfactoria, no nos debe sorprender. No sólo porque no tienen ningún interés económico para ello, sino también porque el hecho de que el trabajo infantil está prohibido en casi todos los países restringe considerablemente las iniciativas para el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los niños. De hecho, quien lucha por mejorar las condiciones de trabajo de niños y niñas, muy fácilmente cae en la sospecha de querer legitimar su explotación y de sólo hacerla un poco menos notoria (véase Borden / Ling / Myers 1998, p. 225).

También, no debemos olvidar que la gran mayoría de los niños trabajadores no desempeñan su actividad dentro de una relación laboral "formal", en la que se puede identificar claramente al empleador y - en

caso necesario - hacerlo responsable, sino en relaciones laborales "informales", en las que los roles de trabajo y las responsabilidades son más o menos confusas y mucho menos reglamentadas legalmente. No obstante, aún en relaciones laborales "informales" es posible ver en qué medida y de qué forma el trabajo de los niños es autodeterminado o determinado por otros, por qué dependen, de quién y cuáles son las posibilidades para llegar a formas de trabajo autodeterminado (véase Liebel 2000, pp. 184-191).

En este sentido, el grupo de trabajo nigeriano del Internacional Working Group on Chile Labour ha establecido algunos criterios, en los que deben orientarse los esfuerzos para mejorar las condiciones de trabajo de niños y niñas:

- "Protección de riesgos y peligros que surgen del entorno físico y social;
- protección de los factores negativos que implica el trabajo;
- tomar en cuenta los peligros a los que los diferentes grupos de edad y niñas o niños están expuestos específicamente;
- adecuada remuneración monetaria, material y psicosocial por el trabajo realizado;
- ofertas de formación y capacitación;
- valorización de las tareas asignadas" (IWGCL 1998, p. 39).

Es cierto que estos criterios aún son muy abstractos y requieren ser concretizados, pero nos dan la posibilidad de formular - dependiendo del contexto económico y cultural - propuestas y exigencias, que ofrecen a los NATs oportunidades reales para mejorar su situación.

Otra posibilidad para mejorar las condiciones de trabajo de los niños es impartirles los conocimientos y la autoconfianza necesaria para que ellos mismos sean capaces de cambiar su situación laboral. En este sentido, la organización canadiense Street Kids Internacional (SKI) ha creado un currículum para la capacitación de educadores de la calle que apunta a transmitir a vendedores ambulantes y a otros niños que trabajan en la calle de manera independiente ciertos conocimientos empresariales básicos. "Tiene la forma de un cuento que trata de un pequeño grupo de amigos que trabajan juntos y hacen valer - cada uno de ellos - sus talentos particulares (en cuanto a típicas funciones empresariales como desarrollo productivo, comercialización, producción etc.), de tal manera que les permite tener más éxito tanto en su trabajo, en su educación como también en su vida personal. Este enfoque ofrece una imagen sana de niñas y niños trabajadores como personas habilidosas, responsables, imaginativas y capaces de solucionar sus problemas, y pretende fortalecer estas características en los niños" (Borden / Ling / Myers 1998, p. 224).

El SKI ha elaborado unas normas empresariales (business schemes) que tienen el objetivo de fomentar la ocupación de niños bajo condiciones beneficiosas para ellos. El primer proyecto que optó por adoptar este enfoque surgió en Khartum, la capital de Sudán. Tanto los empresarios como también muchas ONGs tenían grandes problemas de comunicación porque ni las líneas de correo ni las de teléfono funcionaban. Así, entrenaron a los niños a identificar nombres de calles, a manejar bicicleta y a moverse de manera segura en el tráfico para luego equiparlos de una bicicleta y un uniforme. Ahora, los niños ganan un sueldo diario por sus servicios de mensajería, recibiendo un incremento en caso de viajes muy largos o sufriendo un descuento por no cumplir a cabalidad con su función. Si un niño pierde su bicicleta, él mismo debe encargarse de conseguir otra. En cuanto a este proyecto, Judith Ennew (2000, pp. 138-140), observa - entre otros aspectos - que requiere de una inversión relativamente alta y que expone a los niños a riesgos económicos y de tráfico demasiado altos, motivo por el cual no es tanto para "niños de la calle" sino, más bien, para adolescentes en busca de trabajo.

En varios países latinoamericanos, existe una práctica que consiste en que los educadores de la calle ayudan a niñas y niños trabajadores que efectúan una actividad similar a formar grupos. De esta manera, se pretende que puedan ayudarse mejor mutuamente y logren mejorar sus condiciones de trabajo. Dos ejemplos de Guatemala: Se apoya a un grupo de ocho niños que trabajan lavando autos en las calles y en parqueos públicos a buscar clientes fijos, con los que se suscribe un contrato. De esta forma, los muchachos pueden calcular con más exactitud sus ingresos y trabajar bajo condiciones más tolerables, es decir, por ejemplo, en un patio en vez de en medio del caos vehicular, o a la sombra de un garaje y no bajo el sol ardiente. El otro ejemplo se refiere a tres niñas, que antes iban de casa en casa ofreciendo tortillas. A ellas, se les ayudó a suscribir un convenio con un restaurante que les permite vender sus tortillas y jugos de fruta caseros en su local. Ahora, sus ingresos son más estables y ya no tienen que estar gritando a voz en cuello en las calles. Además, las muchachas se ayudan mutuamente en caso de que una se enferme.

En la Ciudad de México, es el mismo Gobierno Local que trata de mejorar las condiciones de trabajo, por lo menos, para los miles de adolescentes, que trabajan empacando la mercadería de los clientes en los supermercados. Hasta el momento, no reciben salario alguno por sus servicios, sino que dependen de las propinas de los clientes. Además, ellos mismos tienen que comprarse su ropa de trabajo. El Gobierno Local suscribió un convenio con la organización patronal correspondiente, en el que se regulan los horarios de trabajo y de descanso, se fijan medidas de protección para la salud y se garantiza el acceso de los adolescentes al seguro social. Además, la Municipalidad organiza seminarios con el fin

de que los empacadores mejoren su autoestima y aprendan a cuidar su salud y a aprovechar oportunidades de capacitación. Varios trabajadores sociales contratados por el Gobierno Local están presentes en los lugares de trabajo de los empacadores para velar por el cumplimiento del convenio y para incentivar a los jóvenes a que se junten en organizaciones propias para poder luchar mejor por otras mejoras en sus condiciones de trabajo (p. ej., salarios regulares, ropa de trabajo gratuita). Ahora bien, lamentablemente, esta iniciativa de la Municipalidad tiene su lado negativo, ya que como se limita a adolescentes de 14 años para arriba, los niños más jóvenes, prácticamente, han quedado excluidos de este tipo de trabajo. Es más, los trabajadores sociales tienen instrucciones precisas de controlar el cumplimiento de la edad mínima de los empacadores en los supermercados.

Iniciativas a favor del trabajo autodeterminado de niños y niñas en el Sur

La visión de trabajar de manera autodeterminada, "no enajenada" y "no explotada" viene acompañando a la historia del capitalismo desde sus inicios. Una de sus expresiones tempranas fueron las propuestas e iniciativas de los "socialistas utópicos" **(110)**. Más tarde, se tradujo en las diversas variantes del movimiento sindical y cooperativista así como del anarcosindicalismo, y actualmente, la conocemos en forma de las numerosas y variadas iniciativas y propuestas que se discuten y practican tanto en el Sur como en el Norte bajo denominaciones como economía solidaria, economía social, economía popular, economía alternativa, "new work" (trabajo nuevo) etc.. A menudo, estas ideas, iniciativas y estos movimientos se relacionan con la visión de, a través de nuevas formas de trabajo, también crear nuevas formas de aprendizaje y educación.

Por otro lado, la historia de la pedagogía en muchas partes del mundo es rica en conceptos, teorías e intentos prácticos para entrelazar los procesos de trabajo y de educación. Como ejemplo, me parece pertinente mencionar: los enfoques de Rabindranath Tagore y de Mahatma Gandhi en la India (véase Talib 1998); la larga y variada historia de la pedagogía socialista y de la educación popular en Latinoamérica y África, en la que repetidas veces, se han articulado e implementado diferentes variantes de la idea de la "escuela productiva"; el movimiento internacional de las comunity schools (escuelas comunitarias) y - finalmente - los conceptos de una "escuela de trabajo" o de una "educación politécnica", que surgieron dentro de las diferentes tendencias de la "Reformpädagogik" y de la pedagogía socialista, y en cuyo contexto cabe

110 La expresión "socialismo utópico" fue creada por Federico Engels y se dirigía de manera crítica contra pioneros y teóricos como Charles Owen, Jacques Fourier, y otros, que no querían esperar con elaborar alternativas frente a los métodos de producción y de trabajo capitalistas hasta que el capitalismo llegara a su "auge". Engels calificó sus opiniones como "utópicas", porque las consideraba como ilusorias y "carentes de fundamento científico".

señalar, sobre todo, los conceptos del pedagogo soviético Andrej Blonskij y del francés Célestin Freinet.

En los textos de los que tengo conocimiento sobre formas autodeterminadas y no enajenadas de trabajo y enfoques pedagógicos que interrelacionan el trabajo y la educación, el tema del "trabajo infantil" no se menciona o - en caso de que sí se hace referencia a él - esto no ocurre sino de manera muy marginal. En el primer caso, los autores ven como sujetos de las nuevas formas de trabajo y economía sólo a los adultos. A los niños, en el mejor de los casos, se los menciona como beneficiaros de las nuevas formas laborales y de su potencial socializador y de emancipación. En el segundo caso, el trabajo de niños y niñas prácticamente sólo se tematiza enfocando las instituciones pedagógicas y los aspectos educativos sin tomar en cuenta de manera explícita las condiciones y las prácticas de vida de los niños. No obstante, tanto en el Norte como en el Sur, en los últimos tiempos, observamos algunas tendencias que apuntan a establecer una relación directa entre el tema pedagógico del aprendizaje, de la educación y del desarrollo de la personalidad y los problemas y el contexto de vida de los niños, tratando de desarrollar nuevas formas de trabajo y de vida en cooperación con éstos.

Para ilustrar esta tendencia, presentaré las reflexiones de una ONG empeñada en buscar soluciones a los problemas de los niños trabajadores, de sus familias y de sus vecinos en un barrio pobre de la Ciudad de México. Para poder encontrar soluciones, los colaboradores de dicha ONG consideran que es "necesario reconceptualizar el trabajo infantil, reflexionando no sólo sobre la normatividad que deba revestir, cuando es inevitable, sino también sobre los propios derechos que el niño debe tener a un trabajo justamente remunerado y en condiciones adecuadas. Por consecuencia, cabe proponerse la necesidad de ofrecer al niño o niña alternativas propias para liberarse como sujeto reprimido socialmente y mantenido en una posición de total dependencia económica. El trabajo se nos presenta, de esta forma, no sólo como una necesidad económica, también como una posiblidad de desarrollo, por medio del cual el hombre transforma a la naturaleza y se transforma a sí mismo. Si el trabajo infantil se efectuara en otras condiciones a las que se realiza, constituiría una posibilidad de desarrollo para los niños y niñas. Una legislación a favor del trabajo infantil, no puede sustentarse sobre las bases del trabajo en las condiciones actuales porque sería la legitimización de la explotación infantil, sino sobre la base de un modelo que garantice su desarrollo" (Griesbach Guizar / Sauri Suárez 1993, pp. 87-88).

Las formas de trabajo que discutiré a continuación, surgieron dentro del marco de proyectos pedagógicos escolares y extra-escolares o forman parte de conceptos educativos, que de manera conciente entrelazan el

estudio con el trabajo. No me referiré a proyectos y conceptos, en los que el trabajo se limita a una mera simulación o puesta en escena con el fin de que los niños aprendan algo sin que el trabajo en si tenga un significado económico o cierto carácter de seriedad.

Proyectos de trabajo escolares en áreas rurales

Con referencia a los países del Sur, en una publicación reciente, se anota lo siguiente: "Se deben crear oportunidades de trabajo para los niños, que sean adecuadas para ellos y que ellos mismos desean y necesitan. En el caso ideal, éstas estarían enmarcadas de manera sistemática en un marco pedagógico, que estructure el trabajo de los niños de tal forma, que constituya tanto un medio de aprendizaje y de ascenso social como también un medio de generar ingresos para ellos" (Boyden / Ling / Myers 1998, p. 340). Según los autores, la literatura sobre educación no formal en África, es "particularmente rica en experimentos de este tipo" (op. cit., p. 225). **(111)** "Los programas basados en el principio 'aprendiendo haciendo' ('learning by doing') y en los que los alumnos ganan dinero con un determinado trabajo durante el proceso de aprendizaje, tienen una larga tradición, también en los sistemas tradicionales de aprendices. En los últimos tiempos, se realizaron muchos intentos para combinar el trabajo manual y el trabajo remunerado de aprendices con la efectividad del aprendizaje en grupos" (ibid.).

Como ejemplo, me permito señalar la Swaneng Hill School de la Foundation for Education with Production en Botswana. "Los niños y adolescentes reciben clases de lectura, escritura y matemática, y al mismo tiempo, trabajan en un proyecto de desarrollo grupal - generalmente en la agricultura o en la construcción de casas. Bajo la supervisión de uno o dos profesores, el grupo desempeña actividades que generan ingresos y que benefician tanto al estudio como al sustento económico de los niños y del programa" (op. cit., p. 225).

En África, estos enfoques fueron discutidos y practicados principalmente durante los años 70, "como un posible modelo para la educación popular y el desarrollo económico local" (op. cit., p. 226). Sin embargo, a causa de las estructuras jerárquicas y los procedimientos rígidos de las autoridades estatales, no lograron imponerse. Por este motivo, según Boyden, Ling y Myers, este tipo de enfoque podría tener mayores posibilidades de éxito en el sector no-gubernamental.

En la India y en Latinoamérica, los enfoques educativos de esta índole, que - en parte - retoman experiencias pre-coloniales, tienen una tradición

111 Para ejemplos concretos, véase Sheffield / Diejomaoh 1972.

aún más larga. Lidiando con el sistema educativo colonial, que tenía características altamente elitistas, desde principios del siglo XX, Rabindranath Tagore y Mahatma Gandhi, desarrollaron conceptos educativos, en los que el trabajo manual y agrícola ocupa un lugar prominente. Ambos se guían de la idea del *ashram* **(112)** tradicional. Para Tagore, el aprendizaje de un oficio es un medio para fomentar y desarrollar la creatividad del aprendiz, lo que le ayuda a expresarse y a encontrar su lugar dentro de la sociedad y - a través de ello - su propia identidad. En la escuela fundada por Tagore y que sigue funcionando hasta hoy *(santiniketan),* las clases tienen lugar, mayormente, al aire libre; se plantan árboles, se cultivan chacras, y la producción artesanal y artística de los alumnos y las alumnas es presentada a la opinión pública.

Gandhi, por su parte, apuntaba a la fundación de "repúblicas comunales autónomas", en las cuales las instituciones educativas *(nai talim* **(113)**) tenían que autosustentarse económica- y materialmente a través de actividades artesanales, de manera que el lugar de aprendizaje común de profesores y alumnos tenía que ser, al mismo tiempo, un lugar de producción. Dependiendo de la actividad artesanal practicada, ésta se acompañaba con asignaturas de estudio correlativas, que estaban relacionadas entre ellas de manera interdisciplinaria. Lang-Wojtasik (1999, p. 9) ilustra este hecho con un ejemplo concreto: "Mientras que un niño aprende de manera práctica cómo se procesa la madera, se le podría enseñar algo sobre los diferentes tipos de madera, sobre los lugares de donde vienen (conocimientos geográficos). Al aprender cómo se fabrica una fuente de madera, existen muchas posibilidades para aprender a comprender ciertas leyes básicas (ciencias generales) y para adquirir, por ejemplo, los conocimientos necesarios sobre el cálculo de la longitud, la superficie o la circunferencia (matemáticas). Realizando dibujos y planos simples para la fabricación de las fuentes, se pueden transmitir conocimientos fundamentales de dibujo (arte). Al mismo tiempo, se podría cantar (música) una canción tradicional hindú sobre la situación de vida y la liberación de los trabajadores forestales (estudios sociales) *(hindi/ hindustani).* Esta canción podría ser traducida a la lengua materna, o los niños inventan otra forma de implementación musical. Paralelamente a esto, se podrían practicar ejercicios de relajación (ejercicios físicos) o algún juego deportivo, por ejemplo, una carrera de relevos con fuentes de madera (deportes)".

Para Gandhi y también para Tagore, la educación siempre era un medio de liberación tanto del dominio colonial como también de la

112 Para una descripción detallada del ashram, véase Reagan 1996

113 Palabra en el idioma hindustani que quiere decir "nueva educación".

violencia estructural y la opresión inherentes al sistema tradicional de castas en la India. La incorporación del trabajo productivo tenía el objetivo de permitir a los niños de las clases oprimidas y marginadas ejercer su derecho a la educación independientemente de los antecedentes de los grupos poderosos y del Estado colonial y de capacitarse para escapar del estatus del sometimiento social, que se les ha asignado. Si Gandhi incentivaba principalmente a niños y niñas a realizar trabajos manuales y a ayudar a sus padres en el trabajo artesanal, lo hacía porque esperaba "que desarrollaran la sensación de formar parte no sólo de su familia sino también de su comunidad y de su país. Aprender a través del trabajo productivo fortalecía la autoconfianza de los niños porque podían pagar su educación con su propia producción" (Talib 2000, p. 58).

En las sociedades precolombinas de América, la "co-laboración era una de las principales formas de transmisión pedagógicas; la enseñanza escolar implicaba también - pero no exclusivamente - ser productivos, es decir, asumir parte del aporte que tenía que realizar la colectividad, participar y, a través de ello, ser formados en trabajos de toda índole - trabajos agrícolas, artesanales, militares, administrativos, religiosos" (Schroeder 1989, p. 152). Con la colonización española, se introdujo una estricta separación entre la enseñanza escolar como instrucción moral-religiosa y el "aprendizaje" como formación práctico-artesanal. Cuando los países se independizaron formalmente, esta separación fue acentuada aún más en la escuela "burguesa" según el modelo europeo: en esta escuela, que sólo servía para la memorización de conocimientos prefabricados, ya no había lugar para el trabajo - al menos no para el trabajo productivo. No obstante, ya a principios del siglo XIX - en el transcurso de los movimientos independistas - hubo varios intentos para nuevamente convertir el trabajo productivo en un principio pedagógico. En los modelos escolares correspondientes, no sólo se introdujo la asignatura "formación laboral", sino que también se trabajaba de manera directamente productiva en los talleres y las chacras de la escuela.

A nivel pedagógico, la incorporación del trabajo productivo al currículum escolar se justificó con el argumento de que sólo así, se podía asegurar una educación 'integral', que supera el aprendizaje exclusivamente de cabeza para poner a los niños en condiciones de defenderse también en la vida práctica. En esta visión pedagógica, el concepto de trabajo tiene dos dimensiones: Por un lado, la combinación de trabajo y estudio es vista como una especie de "aprendizaje práctico" (learning by doing), en el que la adquisición de la materia se realiza a través del manejo práctico de la misma. Por otro lado, también se entiende por este concepto de trabajo, un trabajo "generador de valor útil", que significa un aporte económico directo a la comunidad, a la escuela o a cada alumno o alumna en particular. De esta manera, se combinan aspectos pedagógicos con otros

económicos y sociales. El trabajo integrado a la escuela también tenía la finalidad de cubrir los gastos de mantenimiento, de independizar las escuelas del tesoro estatal y de permitir ejercer su derecho a la educación también a los niños y niñas pobres. Y finalmente, se pretendía también que la escuela tuviera una influencia directa en el desarrollo social del lugar (cf. Schroeder 1989, pp. 153-155).

Un ejemplo concreto para este concepto de escuela es la escuela productiva, que se practica en varias regiones de Perú desde los años 1970 (véase Mendoza Gálvez 1991, Sifuentes et al. 1991). Esta se autodefine como una posible respuesta a los crecientes problemas de sobrevivencia en el área rural y en los barrios pobres de las ciudades y pretende contribuir a revitalizar una economía de subsistencia y permitir a las comunidades una vida autónoma y satisfactoria (véase TAREA-TINKUY 1989, Gallardo et al. 1992, Dolorier et al 1989). Por lo general, la iniciativa parte de movimientos de la población pobre y de ONGs, que se orientan en los principios básicos de la educación popular. A veces, también surgen como resultado de "movimientos pedagógicos" liderizados por profesores y por sus sindicatos. En algunos casos, se intenta transformar la escuela estatal en una "escuela productiva", en otros, se crean escuelas no-estatales especiales como instituciones comunales para lograr este fin.

En áreas rurales, es muy común que se mantengan huertos escolares o que se críen animales domésticos menores (p.e. cuyes). Estos son cuidados por los propios niños, con el apoyo de sus profesores y de algunos comunarios competentes. Sirven tanto para mejorar la alimentación de los niños - a veces también de los profesores y de los padres de familia - como también para adquirir conocimientos que son necesarios para la vida y el trabajo en el campo.

En lo que sigue, citaré algunas experiencias de la región Grau en Perú. Algunos profesores de dos escuelas primarias de Huancabamba relatan: "En todas las fases del desarrollo de la actividad hemos participado conjuntamente los niños y maestros desde la preparación del terreno hasta la cosecha y luego la preparación de ensaladas en base a las hortalizas que nosotros mismos hemos cultivado. Podemos decir con seguridad que ésta ha sido la actividad que más ha motivado a nuestros niños, en la que se les ha visto muy contentos y dispuestos a participar. Por otro lado, creemos que hemos contribuido en algo a enfrentar este serio problema de desnutrición, complementando su ración alimentaria con la ingestión de vitaminas y minerales contenidos en las hortalizas, reforzando su organismo y evitando que sean presas fáciles de las enfermedades" (cit. en Mendoza Gálvez 1991, pp. 15-16).

Otro maestro, que desempeña sus funciones en una escuela primaria y secundaria en Piscán (Tamango, Morropón), nos cuenta sobre su

experiencia con un huerto escolar y una granja de conejos: "La participación de los estudiantes se da a través del desarrollo de las asignaturas de Formación Laboral, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales principalmente. Los docentes programan las asignaturas y realizan el trabajo curricular respectivo, considerando fundamentalmente las actividades correspondientes tanto a la granja como al huerto escolar. Los padres de familia sienten la experiencia como suya y los agricultores más calificados socializan sus conocimientos en cuanto a preparación del terreno, la siembra y el control de plagas, etc.. Asimismo los padres de familia impulsan y apoyan los comités de refrigerio escolar, a los que se destina parte de los alimentos producidos con el fin de reforzar la alimentación de los estudiantes. La otra parte se comercializa en la comunidad a precios muy cómodos con la finalidad de promover una adecuada educación alimentaria a la vez que se obtienen algunos fondos para las necesidades de la escuela" (Mendoza Gálvez 1991, p. 16).

Un profesor de una escuela primaria y secundaria de Lajos (Yamango Morroporón) señala que la idea del huerto escolar en primer lugar nació con la finalidad "de promover en los estudiantes la toma de conciencia frente a los problemas que atraviesa la comunidad, como son la postergación de los campesinos, la explotación a que son sometidos por los grandes comerciantes, la desnutrición por una alimentación deficiente y la necesidad de actuar organizadamente para encarar estos problemas. Es así como, conjuntamente con los estudiantes, los padres de familia, los dirigentes de la Ronda Campesina y el Club de Madres vimos que era necesario desarrollar en la escuela una actividad productiva, escogimos el huerto escolar, proyecto que también tendría como finalidad propiciar el mejoramiento de la dieta alimenticia de estudiantes y comunidad en general a través del consumo de verduras y hortalizas a las cuales no se les daba la importancia debida. Igualmente, las asignaturas de Formación Laboral y Ciencias Naturales se han desarrollado básicamente a través de las actividades del huerto, saliendo así de la enseñanza tradicional tan aburrida e improductiva. Es necesario señalar que las actividades del huerto no sólo se realizaban en las horas de clase sino también de modo extracurricular" (Mendoza Gálvez 1991, p. 17).

La experiencia de otro profesor es como sigue: "Cuando los niños seleccionan las plantas o las semillas y distinguen el tipo de suelo o las condiciones climáticas, hacemos ciencias naturales. La matemática la aplicamos cuando miden el terreno, sacan el área o dividen sus parcelas. En el taller de lenguaje, los alumnos escriben poesías, cuentan sus experiencias en el huerto o las dramatizan. En el taller de dibujo, los niños hacen historietas de todo el proceso productivo" (Sifuentes et al. 1991, p. 18). El mismo maestro describe de la siguiente manera los objetivos de la escuela productiva: "Los objetivos que queremos lograr son, en primer

lugar, generar una actitud educativa de defensa de la vida trabajando específicamente con los niños para apoyar la sobrevivencia popular. Esto le permitirá integrarse como sujeto que participa, produce y colabora con su comunidad. En segundo lugar, superar esa concepción tradicional de la escuela que considera que la educación del niño sólo se puede dar en el aula. Lo que se quiere lograr es una apertura de la escuela al exterior. Ponerla en contacto directo con la realidad, con la comunidad, con el medio físico y natural, rodearla de cosas vivas donde el niño pueda observar, investigar, trabajar y crear. En tercer lugar, incentivar en el niño el amor hacia el trabajo, fomentando de esta manera el sentimiento de utilidad del propio trabajo para poder subsistir y relacionarse con los demás, desarrollando una actividad solidaria en el niño. Se busca que el niño sea autosuficiente, crítico y creativo, que tenga la suficiente capacidad para enfrentar y resolver sus problemas" (Sifuentes et al. 1991, pp. 18-19).

De una escuela primaria en San Julia (Piura), un maestro cuenta que en el trabajo en el huerto, los alumnos "se sienten muy contentos al ver el producto de su esfuerzo, de su trabajo realizado en forma comunitaria y solidaria y de poder llevar a sus casas verduras y hasta hortalizas cultivadas por ellos mismos" (Mendoza Gálvez 1991, p. 19). Generalmente, los niños se organizan en grupos de trabajo, y cada grupo elige a un coordinador que trabaja en estrecha cooperación con el maestro o la maestra (véase Sifuentes et al. 1991, pp. 18-19).

Otro ejemplo es el programa "Educación Rural Andina", que funciona en 60 comunidades de la región de Cuzco con niños que están en la escuela primaria. Según un informe de Masson (1992) ,**(114)** a principios de los años 90, el programa contaba con 114 huertos, la mayoría de ellos de cultivo biológico, y 7 granjas. A cada niño, se le asigna una parcela y dos animales, de los que es responsable. En su trabajo, los niños aprenden matemáticas, aprenden a medir el crecimiento de las plantas y adquieren conocimientos, por ejemplo, sobre insecticidas naturales, la utilidad de la orina etc.. Con todo ello, se pretende que los niños tomen conciencia de sus propios recursos y - más adelante - como campesinos y campesinas, logren escapar de la dependencia de las multinacionales farmacéuticas (p. ej., BAYER) y de los bancos agrarios.

Todos estos ejemplos ponen de manifiesto que el trabajo de los niños tiene un significado real para la solución de problemas cotidianos, y es precisamente por esta razón que puede ser interesante y satisfactorio para ellos. La intención de fomentar el proceso de aprendizaje a través de la experiencia laboral no es independiente del aspecto material del trabajo:

114 Véase también Programa ERA: en al biohuerto escolar, 1991; sobre un proyecto de bioagricultura similar practicado en las escuelas primarias de varias provincias de Perú, véase Salguero 1992.

"La escuela necesita tener como lugar pedagógico un centro de producción, pero este centro debe ser parte de todo el sistema productivo de la localidad" (Gallardo et al. 1992, p. 191). Podemos suponer que de esta manera, la escuela logra acercarse más a su vida diaria, en la que, dentro del marco de su familia, también toman parte en los procesos de trabajo. Si bien las formas de trabajo creadas en la escuela no se definen explícitamente como alternativa al trabajo explotador o demasiado pesado de niños, se supone que - probablemente - contribuyen a fomentar la autoestima de los niños y les ofrecen criterios que les permiten evaluar mejor sus condiciones de vida y de trabajo diarias.

Un aspecto muy interesente es la posición de los padres de familia, que - en muchos casos - inicialmente se oponían al trabajo agrícola en la escuela. Un profesor relata al respecto: "Al principio hemos tenido cierta oposición de los padres de familia. Comenzaron a decir que sus hijos no habían sido enviados a la escuela para hacer trabajos de campo porque ellos ya sabían cómo hacerlo y podían enseñarles a los profesores, sino para que aprendan a leer y escribir y adquieran los conocimientos a fin de que puedan defenderse en la vida. Pero poco a poco se dieron cuenta de que la teoría marchaba con la práctica y que no era una pérdida de tiempo el vivero escolar. Además, el dictado de los temas se hacía a conciencia y vieron que la actividad proporcionaba ingresos para la escuela. Así dejaron de oponerse y hasta prestaron herramientas para el trabajo" (cit. en. Sifuentes et al. 1991, p. 21).

De hecho, un estudio reciente (Ames Ramello 1999) revela que las escuelas productivas, que han surgido en muchas regiones de Perú, siguen existiendo e incluso se van expandiendo más - a pesar de las muchas dificultades, a las que se enfrentan.

En Nicaragua, por su parte, el modelo escolar de la Escuela Rural Educación-Trabajo (ERET), que nació en los años 80 con la revolución sandinista, era de gran importancia. El trabajo agrícola fue incorporado al currículum de la escuela primaria rural de tal forma que la actividad propia de los alumnos era muy importante para el proceso de aprendizaje. Se pretendía establecer un nexo dinámico entre la escuela y la comunidad, y los alumnos tenían que participar en tareas socialmente útiles, que aportaban al desarrollo de ésta. Así, los niños podían llevar a su casa parte de los productos cosechados, otra parte se vendía en la comunidad a precio de costo o era consumida por los propios alumnos, sus padres y los profesores cuando había algún evento especial en la escuela. De esta manera, se logró aliviar la muchas veces difícil situación alimenticia en las comunidades y - con ello - también se mejoraron sustancialmente las condiciones de aprendizaje de los niños (cf. Arríen / Matus 1989, pp. 219-221).

También en escuelas que se fundaron durante la ocupación de tierras del movimiento de los sin tierra en Brasil (principios de los años 90), niños y niñas asumen tareas productivas. "La colaboración en la chacra y la concepción del trabajo como un Derecho Humano son partes integrales del proceso de educación y socialización de los hijos de los sin tierra" (Recknagel 1999, p. 146). Los temas que se tratan en la escuela están directa- y concretamente relacionados con la realidad de vida de los alumnos. Así, la vida escolar y la vida cotidiana van de la mano, retomando temáticas que todos los niños conocen, como el racismo, la opresión y la violencia, y tratando de superarlos con la ayuda de valores como el respeto hacia los demás, su color de piel, su cultura, sus creencias y su sexo. Los conocimientos se transmiten en base a experiencias y actividades. Aparte del trabajo conjunto, cantar y bailar son medios importantes para comprender la propia historia y para la búsqueda de soluciones (véase Leite García 1997).

Proyectos de trabajo escolares en áreas urbanas

También en el área urbana, existen numerosos intentos para convertir en una realidad diferentes formas de trabajo autodeterminado por niños y niñas dentro del marco de las instituciones educativas. Sin embargo, estos proyectos tienen otra forma. Generalmente, se trata de proyectos de "pedagogía social", que han sido implementados para el apoyo directo de niñas y niños trabajadores. Están concebidos como lugares, en los que los niños pueden descansar de su muchas veces precaria situación, fortalecer su autoestima y recibir apoyo para que se animen a luchar por su derechos e intereses. Es cada vez más común que estos proyectos funcionen en combinación con ofertas de formación "escolar" o "profesional" que son beneficiosas para los niños, ya sea para mejorar su situación laboral, ya sea para acceder a formas más calificadas y seguras de generar ingresos. A continuación, describiré brevemente y con ayuda de algunos ejemplos las "escuelas", que surgieron dentro del marco de este tipo de proyectos, y cuyo concepto de aprendizaje y actividad gira alrededor del trabajo y la producción.

Estas escuelas se dirigen de manera explícita a niñas y niños trabajadores, que en las escuelas estatales normales están en desventaja y que, muchas veces por necesidad, han dejado de asistir a las clases. Normalmente, nacen a iniciativa de grupos de padres de familia o de adolescentes, de comités de acción comunales o comunidades cristianas de base; a veces también surgen dentro del contexto de proyectos del trabajo comunitario y social. En algunos casos, los mismos niños y adolescentes desempeñan un papel activo en el momento de fundar la escuela. Por lo general, no funcionan en edificios, que han sido construidos para ser escuelas, sino que se inician en la esquina de dos calles, debajo de

un árbol, en el patio de algún hogar particular, en un centro comunal de la iglesia o en un viejo almacén de verduras.

A menudo, parecen ser círculos de estudio informales sin currículum, sin procedimientos de matriculación, sin asistencia obligatoria y sin notas. Otras veces, el proceso de aprendizaje es más sistemático, se forma grupos de trabajo, cursos, y se trata de garantizar una asistencia más o menos regular.

Generalmente, las escuelas están estrechamente relacionadas con su entorno, ya que están ubicadas en medio del barrio, cerca de las casas o casuchas en las que viven sus alumnos. O, a veces, funcionan en los mismos lugares de trabajo de los niños, por ejemplo, en el mercado, al borde de un basural. Y aún en los casos en los que la escuela sí dispone de un edificio propio, las clases no se llevan a cabo exclusivamente dentro de sus cuatro paredes. Todos los lugares en los que los niños viven y trabajan son posibles lugares de aprendizaje y se retoma sus experiencias laborales para aprovecharlas para el proceso de aprendizaje. Dentro del marco de la escuela, los niños tienen la posibilidad de adquirir nuevas experiencias de trabajo que les permiten aprender de una manera conocida y les ayudan a imaginarse para qué puede ser útil lo que aprendieron en la escuela.

Los iniciadores del tipo de escuela al que me estoy refiriendo no se conforman con cualquier forma de "educación escolar" formal. Para ellos, lo importante es que los niños adquieran conocimientos, capacidades y habilidades, que sean útiles para su sobrevivencia y para la transformación de sus condiciones de vida. Deben aprender a aplicar en la práctica sus conocimientos matemáticos y de lectura, deben intuir ya en clases, cuál podría ser la utilidad de estos conocimientos para su vida. Es más, en muchas escuelas, la adquisición de dichos conocimientos ni siquiera tiene prioridad. En una escuela en Perú, por ejemplo "lo más importante para los niños es practicar su expresión oral, porque viven de ofrecer sus productos a la clientela. Así que lo que ellos quieren aprender antes que nada es cómo acaparar la atención de los clientes. Hemos observado que los progresos obtenidos en esta forma de comunicación facilita mucho el paso hacia la escritura" (Cussiánovich 1988, p. 92). A menudo, la enseñanza está integrada en toda una serie de actividades, en las que los niños aportan con sus propias experiencias de vida y de trabajo.

En el informe de evaluación de una escuela en la ciudad colombiana de Neiva, aprendemos con qué expectativas los niños asisten a la escuela y de qué forma se trata de corresponderlas. "Es el niño trabajador, ocupado en actividades productivas, que llega a la Escuela para aprovechar al máximo su tiempo, sobre todo en aquellas habilidades que le ayudan a mejorar la ejecución de sus labores extraescolares. Es impresionante

observar el interés que demuestra por las matemáticas y por las tareas que requieren de motricidad gruesa ya desarrollada por ellos. Busca la Escuela, como el lugar que le puede brindar la posibilidad de realizarse como niño, que estimule su fantasía y creatividad, y que le ofrezca un nivel diferente de relaciones como persona. En un ambiente de permisividad y aprecio por sus formas culturales propias, el niño demuestra una gran espontaneidad y se comunica fácilmente a través de la libre expresión verbal, corporal, artística y crítica" (Colectivo de la Escuela Popular Claretiana 1987, p. 46).

En la mayor medida posible, se encomienda a los alumnos tareas prácticas, que tienen una utilidad visible para ellos. Como en el área urbana generalmente no existen grandes espacios físicos, no es posible realizar tareas agrícolas, ni siquiera mantener un pequeño huerto escolar. De manera que se recurre a actividades manuales o se retoman actividades fuera de las aulas, que se presentan en el barrio o en el lugar de trabajo de los niños. La escuela en Neiva, por ejemplo, cuenta con una pequeña imprenta, en la que en base a la pedagogía de Freinet , **(115)** se producen textos elegidos, impresos y publicados por los propios niños. Otro elemento importante de la escuela son las así llamadas "salidas de investigación", en las que los niños investigan, por ejemplo, por qué el agua de su río está contaminada, qué sustancias causan la contaminación y qué consecuencias tiene ésta para la población. O investigan las características de los mosquitos, su hábitat y su función como transmisores de malaria y de otras enfermedades. O tratan de averiguar cuáles son los hábitos alimenticios y de vida de los habitantes de su barrio, redescubriendo tradiciones olvidadas de una alimentación saludable como, por ejemplo, la producción y el uso de la chicha, una bebida tradicional a base de maíz.

A iniciativa de algunos profesores y alumnos, en un barrio pobre de la capital peruana Lima, se instaló un taller, en el que se fabrican bolsas de papel. El motivo principal fue cubrir con los ingresos las pensiones para la escuela, el costo para los uniformes y para los útiles escolares. Para convertir el proyecto en una realidad, los alumnos recolectaron papel y herramientas (tijeras, reglas etc.), equiparon el taller, fijaron los horarios de trabajo y aprendieron todo lo necesario para la fabricación de las bolsas. Luego, formaron un comité, que se encargó del control de calidad, y - con algo de ayuda por parte de sus padres - buscaron contacto con comerciantes. El problema más grande resultó ser que en su barrio, prácticamente, no había demanda para las bolsas de papel, solamente se las usaba para empacar huevos. Pero después, los alumnos se dieron cuenta

115 Para el enfoque freinetiano y el significado de experiencias laborales, véase el próximo párrafo.

de que las farmacias tenían interés en bolsas de papel de color blanco. No tardaron en cambiar su producción y lograron mayor éxito. Además, se adjudicaron los pedidos para la colocación del papel transparente en los sobres de carta, logrando una ganancia con esta actividad. En la evaluación del proyecto, se hace constar que los alumnos alcanzaron su objetivo de poder pagar - por lo menos en parte - los gastos escolares. Los niños participantes describen su experiencia con el proyecto de manera muy positiva y hasta entusiasta. Gracias a su propia acción y experiencia, aprendieron cómo se produce y cómo se comercializan los productos. También aprendieron a apreciar el valor de la organización común y de decisiones tomadas de manera democrática, la convivencia solidaria y el intercambio de ideas. **(116)**

En una escuela de Lima que surgió a iniciativa del movimiento de niños trabajadores, MANTHOC, los así llamados talleres pedagógico-productivos son de vital importancia. El trabajo constituye "el eje articulante de la educación. No se trata, en primer término, de una educación para el trabajo, sino que el trabajo mismo es una fuente de aprendizajes" (MANTHOC 1995, p. 42). En los talleres, siempre se parte de problemas concretos para luego buscar conjuntamente con los niños una solución, tomando en cuenta sus experiencias, capacidades y habilidades concretas. El canon tradicional de asignaturas fue sustituido por proyectos de producción concretos y otras tareas prácticas vitales, relacionándose los conocimientos a ser adquiridos en estos aspectos. Por ejemplo, si tomamos la fabricación de artículos de cuero (carteras, zapatos etc.), en las clases teóricas, se trata el tema del cuero tanto desde el punto de vista de la biología (¿qué animales nos proveen del cuero?), como también desde el aspecto histórico (¿por qué y desde cuándo el hombre sabe procesar el cuero? ¿cómo llegaron a Perú las ovejas y las vacas?) y de la comercialización (¿para qué artículos hay demanda? ¿con qué precio podemos producir?). La fabricación misma de los productos es el momento para determinar si los conocimientos adquiridos fueron suficientes, si se logró la calidad necesaria para la venta y para preguntar qué se podría hacer mejor y de qué forma.

Ahora bien, los proyectos productivos implementados dentro del marco de la escuela de MANTHOC no sólo se seleccionan y analizan bajo el aspecto de la comercialización, sino también desde el punto de si se adecúan a las necesidades de los niños y contribuyen a la solución de sus problemas. Así, a iniciativa de los niños, se instaló un comedor en la escuela para, de esta forma, hacer frente a su creciente pobreza y al encarecimiento de los productos alimenticios. En cuanto al aprendizaje, el comedor contribuye a transmitir a los niños toda una serie de conocimientos vitales

116 Cf. Una experiencia de Educación y Producción en el C.E. "Madre Admirable" de El Agustino, 1989

y a fomentar la auto-organización entre ellos. Los alumnos forman un equipo, que se encarga de la solución de todos los problemas diarios: control de gastos e ingresos, higiene en la cocina, en la sala de comer así como en los baños, compra de ingredientes, borrador de un menú económico y balanceado, incorporación de niños menores que tienen menos experiencia. Aparte de la adquisición de conocimientos necesarios para la práctica y de la producción de artículos competitivos también se asegura que los niños puedan desarrollar su imaginación y creatividad artística. Así, "puede suceder que en el taller de cuero se fabriquen unas medallas de cuero u otros artículos que no tienen mercado, pero con cuya producción los niños se divierten bastante" (Recknagel 1999, p. 143). **(117)**

En la capital colombiana Bogotá existe una "escuela taller" a la que asisten niños, niñas y adolescentes que tienen problemas en la escuela normal. Aparte de ofrecerles clases de apoyo y un "acompañamiento centrado en el problema", también se les brinda la posibilidad de adquirir un oficio como carpintero de muebles, costurera o sastre o panadero, de tomar cursos de computación de varios meses de duración y de capacitarse a corto plazo como fabricante de escobas o de trapos para limpiar. "Por medio de sesiones de trabajo y de conversación, se trata de fomentar los valores y las visiones sociales que brindan estabilidad a cada individuo y, al mismo tiempo, fomentan la solidaridad con y dentro del grupo. Esta combinación de un aprendizaje orientado en la práctica, capacitación técnica y concientización social consigue que más y más adolescentes que terminaron su formación busquen alternativas de trabajo y de vida comunitarias. Desde hace algunos años, se vienen dando diferentes iniciativas de formación de cooperativas que - con el apoyo de la escuela taller, pero bajo administración propia, tratan de conseguir puestos de trabajo fijos para los niños así como para sus familias" (op. cit., p. 144). La escuela también es el lugar en el que se realizan reuniones y actividades conjuntas. Estas van desde campañas vecinales para la eliminación de basura en las calles del barrio, hasta actividades deportivas y manifestaciones de protesta política o marchas de paz.

Proyectos de trabajo fundamentados en la pedagogía social

Lo que los proyectos como la escuela taller en Bogotá o la escuela productiva de MANTHOC en Lima tienen en común con la escuela tradicional, se limita a nada más que el nombre, y también se autodefinen más como una alternativa de esta. Es durante los años 90, en varios países del Sur, donde surgieron proyectos de aprendizaje y de trabajo denominados de manera explícita "extra-escolares" o "no-escolares". En la

117 Para el concepto y la historia de la escuela de MANTHOC, véase Liebel 1994, pp. 55-61; MANTHOC 2002.

mayoría de los casos son sostenidos por ONGs o nacen de la iniciativa de instituciones eclesiásticas o de grupos vecinales. Normalmente, se dirigen a niños y niñas que trabajan y - en algunos casos- también viven en la calle. Por lo general, funcionan con la intención de transmitir a los niños ciertas capacidades profesionales básicas y de mejorar sus opciones para poder dedicarse a una actividad generadora de ingresos que sea menos pesada y menos riesgosa. Además, también pretenden mejorar la autoestima de los niños trabajadores y ayudarles a defender sus intereses e imponer sus derechos. A continuación, presentaré algunos ejemplos de Centroamérica y México, luego de África y de la India.

Desde principios de los años 90, en varias ciudades guatemaltecas, la ONG SODIFAG y - después de su desaparición - también otras ONGs tratan de formar cooperativas de producción y de servicios con niños trabajadores entre los 10 y los 15 años, que contribuyen a su sustento de vida y son autogestionadas por los propios niños. Surgen de la adquisición común de un oficio en una especie de taller de aprendizaje instalado por la ONG. Estos talleres pueden ser una carpintería que fabrica juguetes, una imprenta offset que imprime tarjetas de visita, tapas de libros etc., un taller de marimbas, un taller de pintura o también una florería. Los productos son vendidos en las ferias por los mismos niños o a través de intermediarios. Además, se instaló una tienda de papelería para los niños, en la que no sólo adquieren conocimientos administrativos y contables, sino que también les permite generar ingresos de manera relativamente fácil ofreciendo diferentes servicios como fotocopias, plastificado de carnets etc.. Los niños trabajan en los talleres durante cuatro horas diarias y perciben un sueldo mensual fijo así como un bono para dos viajes en bus y un almuerzo gratuito.

Generalmente, los talleres se instalan en casas que también ofrecen espacio para círculos de estudio y actividades de ocio. Los niños de la cooperativa trabajan durante cuatro horas en los talleres y durante otras cuatro horas diarias asisten a un programa de formación, que les transmite conocimientos tanto específicos de su profesión como también generales, incluyendo "cooperativismo". Una vez por semana, se reúnen para discutir problemas cotidianos (limpieza e higiene, conflictos grupales o la situación financiera), buscar soluciones y tomar decisiones, que todos tienen que cumplir - también los colaboradores adultos, los educadores etc.. De vez en cuando organizan una excursión o participan en eventos deportivos o en actividades similares. Las ofertas de formación y ocio también están abiertas para niños que (todavía) no están en la cooperativa. Las casas se conciben como una especie de lugar de relacionamiento, en el que puede desarrollarse una conciencia de intereses comunes así como una identidad colectiva como niños trabajadores.

Otro ejemplo son las así llamadas empresas juveniles patrocinadas por el Centro San Juan Bosco en Tela, una ciudad en el norte hondureño marcada por los grandes consorcios bananeros norteamericanos. En cada empresa, siete u ocho niños y adolescentes aprenden a fabricar ladrillos, tejas y otros materiales de construcción. Tanto la producción como la administración están en manos de los jóvenes, contando con el asesoramiento de un colaborador adulto. Adquiriendo las capacidades técnicas, al mismo tiempo aprenden a calcular los costos de producción, a aprovisionarse de materia prima, a determinar la cantidad a producirse y a comercializar sus productos. Una vez por semana, se hace una reunión de evaluación de las experiencias, y una vez por mes, se reúnen con el personal de las demás empresas para comparar las experiencias y coordinar decisiones. Las ganancias de las empresas entran a un fondo común, con el que se financian los gastos de funcionamiento así como diferentes actividades de capacitación y de ocio. Mensualmente, cada empleado recibe una "beca", que es la misma para todos. Para lograr un efecto incentivador, el pago se realiza en cuotas semanales y está condicionado (disposición de colaborar en el grupo, puntualidad, limpieza, responsabilidad en el trabajo, asistencia regular a la escuela etc.). Estas condiciones se fijan en las reuniones de los niños y pueden ser modificadas por los mismos. Se supone que al dejar la empresa a los 18 años de edad, los jóvenes son capaces de usar las capacidades y experiencias adquiridas para sí mismo y para su familia bajo su propia iniciativa.

Otro proyecto apoyado por el Centro Popular de Educación VECINOS funciona en San José, capital de Costa Rica. Combina su actividad como agencia de colocación con pequeños trabajos a pedido (embalar artículos, fabricación de cajas de madera, servicios de mensajería etc.), la formación y las fundaciones de empresas. En los talleres, se fabrican juguetes de madera, bordados, otros productos artesanales sencillos y se hacen trabajos de serigrafía. La formación no sólo abarca aspectos técnicos sino que pretende incentivar y capacitar a los niños y adolescentes a defender sus intereses como trabajadores y habitantes de su barrio y a administrar de manera independiente un taller pequeño. Poco a poco, los talleres han de convertirse en microempresas, teniendo una doble función: generar ingresos para los jóvenes, motivarlos y capacitarlos para asumir un papel de multiplicador.

Desde principios de los años 90, en Nicaragua se han concretizado dos formas de proyectos laborales. En el primer caso, adolescentes desde los 14 años, que antes trabajaban en la calle en diferentes actividades, ahora son "aprendices" en empresas artesanales ya existentes, recibiendo - al mismo tiempo - asesoramiento por parte de colaboradores pedagógicos de una ONG. Los jóvenes tienen una beca y las instalaciones de la ONG están a su disposición para que puedan aprovechar diferentes ofertas de ocio, capacitación o asesoramiento. También se trata de fomentar en los adolescentes la cohesión

en el grupo así como la conciencia de que tienen intereses en común. Algunos adolescentes que terminaron con éxito su aprendizaje y se han caracterizado por asumir responsabilidad y ser muy activos en la ONG tienen la posibilidad de ser apoyados con pequeños créditos para poder independizarse con los conocimientos adquiridos.

El otro caso es similar a los proyectos descritos de Guatemala, Honduras y Costa Rica, es decir que la ONG instala talleres para los niños y adolescentes. En el Centro Juvenil de Capacitación y Convivencia (CJCC), creado en 1991 a iniciativa de los habitantes de un barrio pobre de Managua, los talleres son parte de un centro juvenil abierto que ofrece diferentes actividades de ocio, asesoramiento y capacitación, entre ellas una escuela para niñas y niños trabajadores. En los talleres, desde un principio, la formación está relacionada con actividades productivas. Se trata de talleres de carpintería de muebles, sastrería, corte y confección, serigrafía, mecanografía y computación, un salón de belleza y corte de cabello y una cocina para preparar comidas económicas y balanceadas. Los y las participantes tienen entre 12 y 18 años. La mayor parte de ellos proviene del mismo barrio y, aparte de las cuatro horas de trabajo en el taller, siguen con sus actividades laborales en la calle o en su hogar.

Los niños y adolescentes tienen amplios derechos de co-decisión, eligiendo a representantes que defienden sus intereses ante la institución. Se espera de ellos que también se comprometan con actividades en el barrio, como, p. e., campañas de vacunación, censo de población. Parte de las ganancias de la venta de sus productos o servicios son repartidas entre los aprendices de acuerdo a un sistema, en el que todos juntos se han puesto de acuerdo. Otra parte es usada para la adquisición de nueva materia prima, para la ampliación de los talles u otras actividades del proyecto. Después de terminar su aprendizaje, los jóvenes tienen la posibilidad de seguir usando las instalaciones de los talleres pagando los gastos que ocasionan. Asimismo, bajo la protección de la institución, con el asesoramiento de los colaboradores y mediante la otorgación de créditos, se los apoya en la formación de pequeñas cooperativas. En el caso del taller de serigrafía, tres jóvenes que habían terminado su formación se hicieron cargo del mismo para capacitar a nuevos aprendices. **(118)**

La ONG mexicana Ednica trabaja con niños trabajadores de la calle en un barrio de Cuidad de México. Su objetivo consiste en desarrollar - conjuntamente con los niños alternativas de trabajo, que tengan un significado exclusivamente positivo para ellos. Para tal efecto, ha creado un modelo, que prevé mejoras graduales que culminan en formas de trabajo autodeterminado. Se considera que este proceso está estrechamente

118 Actualmente (abril del año 2002), el proyecto está en crisis que pone en peligro su existencia.

relacionado con el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y con la construcción de una "identidad comunitaria", que se entiende como la identificación de los niños con su comunidad y su incorporación a las actividades de la misma. El modelo pretende poner a los niños en condiciones de adquirir habilidades, capacidades, conocimientos y costumbres que necesitarán para poder realizar actividades productivas que correspondan a sus intereses y talentos de manera independiente de cualquier institución y a largo plazo. Además, tiene la finalidad de fomentar el desarrollo de la comunidad para posibilitar la movilización conjunta de recursos económicos, que son necesarios para que el niño pueda valerse por sí mismo económicamente. En todo eso, no sólo se trata de la independencia de las empresas que se han de crear sino que también se trata de permitir a los niños y adolescentes desarrollar su creatividad, satisfacer sus necesidades de juego, seguir mejorando sus habilidades y su autoestima, aprender a mantener relaciones solidarias y fomentar su sentido de la justicia (véase Griesbach Guizar / Sauri Suárez 1997, pp. 263-270; Adeath Villamil 2001, pp. 76-99).

El Caracol, otra ONG en México que trabaja con niños y adolescentes de la calle, mantiene "talleres productivos" en los que participan muchachos a partir de los 15 años de edad por un período de 18 meses. Se trata de una bio-granja donde crían de manera natural, sin materia artificial, conejos, gallinas ponedoras y palomas. Además, cuentan con una panadería, un restaurante ("Tortugas locas") y un servicio ambulante de comida. En la venta de sus productos, los talleres compiten con otros talleres comerciales. Se basan en un concepto de "trabajo creativo" diseñando los mismos adolescentes los productos y elaborando las mejores estrategias de venta. Cada taller tiene el apoyo de un profesional. Las decisiones se toman en una "asamblea educativa" manejada autónomamente por los 18 muchachos y muchachas que participan en el proyecto.

Todos los proyectos mencionados concuerdan en que el trabajo - siempre y cuando esté organizado de manera democrática y se realice dentro del contexto de la comunidad - constituye en sí un valor educativo y que - por lo tanto - la formación y la actividad productiva pueden y deben formar un conjunto integral. Se entiende a los niños y adolescentes como miembros completos de su comunidad que tienen el derecho de participar en condiciones de igualdad de derechos en la organización de los procesos de formación y de trabajo. No se niega ni se desvaloriza el trabajo que han efectuado hasta el momento (generalmente en la calle), sino que - por el contrario - se lo reconoce como una actividad vital y se retoman las experiencias e identidades adquiridas a través de este. **(119)**

119 En varios países de África, igualmente existen proyectos similares, que combinan la formación con el trabajo autodeterminado para el sustento de la vida. Se los conoce bajo el nombre self sustaining economic projects (véase Tolfree 1998; Enda 1999 a).

Para ilustrar el sentido de este enfoque, me permitiré añadir una cita proveniente de un estudio argentino, que analiza un proyecto de trabajo alternativo con "niños de la calle": "Los niños en situación de calle se presentan desde el trabajo, sea éste vender golosinas, pedir monedas o 'chetear' una billetera. ¿Se trata de reprimir estas actividades o de abrirles vías alternativas de participación, como por ejemplo trabajar en microemprendimientos? El último camino parece ofrecer una alternativa para superar aquella identidad social fragmentada que le devuelve la sociedad cuando los nombra como 'chicos de la calle'. Nuestros adolescentes (de 13 a 18 años) que construyen a través de su labor diaria el taller de serigrafía, se encuentran orgullosos de su trabajo, lo muestran y hablan de él como un logro propio, y lo es. Sólo piden de los adultos que los acompañemos y les ayudemos a superar obstáculos. Es decir, no en cualquier adolescente el trabajo es condenable, antes bien, puede resultar liberador" (Grima/Le Fur 1999, p. 79).

También en otros países del Sur existen enfoques similares para crear y fomentar formas de trabajo autodeterminado de niños y niñas. En lo que sigue, presentaré dos ejemplos más, esta vez de Etiopía y de la India.

En 1991, en la capital de Etiopía, Addis Abeba, se fundó un circo cuyos protagonistas son exclusivamente niñas y niños, que antes se habían ganado la vida con trabajos eventuales, pequeños robos y la prostitución en la calle. La iniciativa partió de un profesor canadiense que trabajaba en el Colegio Internacional de Addis Abeba y al que no le gustaba para nada el carácter exclusivamente caritativo de los proyectos para niños de la calle. En vez de reducir a los niños a simples objetos de ayuda, él quería retomar sus potenciales creativos y darles la oportunidad de volver a ganarse de manera activa su pan de cada día. Después de la fundación del circo en la capital, no tardaron en aparecer proyectos similares en otras ciudades del país.

En el circo, los niños adquieren una formación acrobática y son integrados rápidamente en los grupos, que ya se presentan ante el público. Cada niño y cada niña puede aportar con sus ideas y participar en las decisiones en cuanto al programa y referente a cuál de sus talentos se fomentará. Crean pequeñas obras de teatro, buscan la música adecuada, diseñan la escenografía y el vestuario, y consiguen o construyen los instrumentos y utensilios necesarios para la presentación. Además, se encargan de hacer publicidad para sus funciones, evalúan la respuesta del público y de los medios de comunicación, organizan giras a otras regiones del país e incluso a países extranjeros, brindan asesoramiento a otros grupos en el momento de fundar su propio circo, etc.. Las funciones incluyen diferentes artes como la acrobacia, la comedia, el teatro, la música y se toman en cuenta las tradiciones culturales de diferentes regiones del país.

Generalmente, las funciones adoptan un tema elegido y vivido por los propios niños como puede ser el SIDA, la vida en la calle, el abuso sexual, el hambre, el robo de bolsillo, el problema de las minas terrestres, el abismo entre ricos y pobres o el menosprecio de los niños y de sus derechos.

Desde el principio, las presentaciones del circo tanto de Addis Abeba como también de otras ciudades han gozado de una aceptación favorable por parte del público. Tanto es así que, desde hace algunos años, hasta se organizan giras a países extranjeros. Actualmente, el circo se autosostiene y garantiza el sustento de vida de los niños, que han desarrollado un fuerte sentimiento de cofraternidad y están convencidos de que son capaces de solucionar sus problemas de manera solidaria. "Gracias al circo, lograron una posición totalmente nueva en la sociedad, son respetados y hasta admirados. Se han dado cuenta de que con iniciativa propia, creatividad y persistencia pueden lograr algo y cambiar las cosas" (Melaku 2000, p. 84). Uno de los pequeños artistas manifiesta: "Desde que participo en el circo Etiopía, la vida es mucho más divertida. No quiero esperar hasta que los problemas vuelvan. Yo trato de hacer un buen show con mis amigos para ganar un poco de dinero. Y hasta ahora, ha funcionado bien y tomamos el destino con nuestra propias manos" (Oxfam 1999, cit. por Melaku 2000, p. 84).

En la capital india Nueva Delhi, una ONG (Butterflies) ofrecía servicios ambulantes de salud para los niños que vivían y trabajaban en la calle. De estos consultorios ambulantes ha surgido una cooperativa de salud, que está enteramente en manos de un grupo de niños y adolescentes, que anteriormente habían colaborado en los consultorios ambulantes, que se desplazaban entre los barrios pobres y el centro de la ciudad para ofrecer primeros auxilios principalmente a niños pero también a adultos que estaban en una situación de emergencia, para atender a enfermos y heridos, realizar campañas de vacunación, ofrecer consultoría sexual, especialmente alrededor del tema de la prevención del SIDA etc.. Los adolescentes y niños mayores resolvieron emprender un proyecto propio que les permita sostenerse y que también asegure su propia atención médica. Fijaron criterios para la membresía, repartieron las tareas y elaboraron reglamentos y planes de trabajo. De una manera similar, también se creó un restaurante, que actualmente está dirigido por 12 adolescentes (véase Swift 1999 a, p. 32).

Iniciativas para el trabajo autodeterminado de niños y niñas en Europa

Al contrario de los países del Sur, en las sociedades acomodadas del Norte, no se desarrollan enfoques para el trabajo autodeterminado dentro del marco de proyectos pedagógicos con la finalidad de hacer frente al trabajo infantil explotador, sino para ofrecer a los niños una alternativa

para una vida que ellos sienten como insatisfactoria y "vacía". También influye la idea de que, a través de experiencias laborales propias calificadas de positivas, se puede fomentar determinadas habilidades y capacidades que, posteriormente, ayudarán a los jóvenes a defenderse en la vida laboral y - tal vez - a fundar sus propias empresas.

Una iniciativa temprana en Suecia

A principios de los años 1980, en Suecia surgió una iniciativa que pretendía permitir a niños, niñas y adolescentes asumir tareas productivas en la vecindad y en el área de los servicios sociales. El objetivo era que participaran "en la producción cooperativa de bienes y servicios a nivel local, para los que existe demanda en la vecindad, en las escuelas etc." y que "asumieran la responsabilidad cooperativa para restaurantes, cafés e instituciones culturales y de recreación" (Henrikkson 1985, p. 155). De esta forma, se esperaba que los niños y adolescentes conocieran "el valor del trabajo" más temprano de lo que normalmente era el caso en la sociedad sueca y que "experimentaran de manera práctica la participación y la solidaridad" (ibid.).

Se consideraba que el punto de partida más importante para la participación en estas actividades era la escuela, donde los alumnos de todos los niveles debían asumir determinadas tareas útiles una vez por semana. "Durante un año, podrían, por ejemplo, apoyar a una empleada doméstica y conocer sus actividades. En el siguiente año, podrían colaborar en la cooperativa de producción; el año siguiente, preparar la comida para el comedor escolar, limpiar las aulas, hacer pequeñas reparaciones, etc." (ibid). El proyecto señala explícitamente que mediante estas actividades, no se pretende minimizar a las instituciones públicas o su trabajo, sino que se deben asignar nuevas tareas al personal pedagógico especializado. En vez de liberar a los niños de todas las tareas para transmitirles nada más que conocimiento y ofrecerles acompañamiento, ahora, su función es más la de un "animador", que ayuda a los niños "a lograr por sí mismos un mayor grado de responsabilidad" (op. cit., p. 156).

La iniciativa se justifica con el argumento de que en Suecia, los niños "son sobresaturados materialmente, pero socialmente se encuentran en la orfandad (op. cit., p. 146). Según los iniciadores, en las sociedades de bienestar, la infancia y la adolescencia se han convertido, en gran medida, en un tiempo de espera. Además, viendo los crecientes índices de desempleo, hasta jóvenes de 12 o 13 años pierden toda confianza en el futuro y tener tiempo libre significa para ellos tener que matar el tiempo. "Podemos hablar de una vida en el vacío del tiempo libre - o de una vida en tierra de nadie; y es un hecho que afecta a la mayoría de los niños y adolescentes en nuestra sociedad" (op. cit., pp. 142-143). Siempre según el

proyecto, este vacío se agranda aún más a causa de la separación de los niños de los adultos; ya no trabajan juntos y no producen nada juntos. "Nunca antes, en nuestra sociedad - pero tampoco en otras culturas **(120)** - era posible que una persona llegue a los 25 años de edad sin haber aprendido a asumir un trabajo del que se beneficien otros o ellos mismos o sin haber aprendido a ayudar a alguien que está enfermo, viejo o desamparado. Se trata de un drástico cambio cultural que obliga a la mayoría de los niños y adolescentes a permanecer en una perspectiva de espectador en vez de en una de participación frente a la sociedad" (op. cit., p. 143).

Sin embargo, la iniciativa sueca no sólo es el resultado de un análisis crítico de la cultura sino que también se basa en la observación de que muchos niños y adolescentes están descontentos con su situación **(121)**y, muchas veces, empiezan a realizar algún tipo de trabajo y a los once años de edad. "En el transcurso de nuestras investigaciones, descubrimos que en Suecia se había establecido una nueva forma de trabajo infantil. Los niños asumen pequeñas tareas en su hogar por un monto prefijado; tienden su cama, ordenan su habitación, van de compras, cortan el pasto, cuidan a los bebé de los vecinos, etc." (op. cit. p. 145). Como los niños son "buenos negociadores" y, generalmente, consiguen establecer un pago por su trabajo, en el transcurso de la investigación, sus "ingresos" aumentaron en un 20% anual. La iniciativa retoma esta tendencia y al mismo tiempo, trata de complementar o sustituir los motivos mayormente materiales por componentes más bien sociales. **(122)**

Desde los años 80, también en otros países europeos se intenta poner en práctica formas de trabajo autodeterminado de niños y niñas dentro del marco de instituciones y proyectos pedagógicos. Estas van desde acciones esporádicas para ganar dinero, pasando por formas permanentes de "trabajo remunerado pedagógicamente acompañado" hasta la fundación de "empresas estudiantiles" o "juveniles". En la mayoría de los proyectos, ganar dinero no es el motivo central, sino que se trata, principalmente, de transmitir a los niños, desde temprana edad, ciertas actitudes, capacidades y habilidades que son importantes en la vida laboral. En el caso de las

120 En un tratado suplementario, Henriksson se refiere de manera explícita a culturas africanas y el peligro que corren actualmente (op. cit., pp. 149-151).

121 Se citan los siguientes comentarios críticos emitidos por niños y adolescentes: "Tenemos que estar agradecidos a otros, estamos excluidos…" "Otros trabajan para que nosotros podamos ir a la escuela…" "Nadie quiere nuestra ayuda…" "Nunca me dan la oportunidad de demostrar de lo que soy capaz…" (op. cit., p. 143).

122 Una publicación alemana hace reflexiones similares: "Algunos (niños) quieren trabajar: para escapar de su vida cotidiana sobreprotegida, escapar hacia la vida real, y - siempre y cuando no se trate de trabajo físicamente duro y en contra de un rechazo global del trabajo infantil - después de diez años de vida enjaulada, esto puede constituirse en una experiencia social positiva" (Grefe 1997, p. 95).

fundaciones de empresas, además influyen objetivos ideológicos en el sentido de que ya los niños deben aprender a entenderse a sí mismos como "empresarios".

Trabajo remunerado pedagógicamente acompañado

En las diferentes formas de "trabajo remunerado acompañado", se atiende el deseo de niños y niñas de tener una oportunidad para ganar dinero sin tener que recurrir a actividades que los exponen a esfuerzos intolerables. En Berlín, en un grupo de niños que se reunía regularmente en un "parque de aventura" (Abenteuerspielplatz), se ha observado que el dinero de bolsillo que les daban sus padres no les alcanzaba y que les gustaría trabajar regularmente por dinero. Los niños declararon que "preferirían un trabajo divertido, aunque traiga menos dinero. Preferirían ganar menos dinero pero de manera legal más que en forma ilegal" (Wetzel / Sorge 1999, p. 110). Como los educadores del mencionado parque, desde hacía bastante tiempo, estaban preocupados por las "acciones ilegales para conseguir dinero" que emprendía gran parte de los niños que estaban a su cargo, resolvieron desarrollar, conjuntamente con ellos, ideas para trabajos menos riesgosos en los que - tal vez - hasta se divertirían más y, al mismo tiempo, les proporcionarían reconocimiento social.

Uno de los proyectos que nació en consecuencia, daba a los niños interesados la posibilidad de organizar la distribución del folleto semanal del barrio. Así, los niños coordinaban quién repartía el folleto y qué día, repartiendo las ganancias semanales entre ellos. Uno de los problemas era el hecho de que no se les entregaba su dinero inmediatamente sino recién a la semana siguiente. Otro consistía en que no todos los niños sabían leer y escribir. Sin embargo, ésto se solucionó conformando grupos de a tres niños que repartían los folletos de tal forma que mínimamente uno de ellos sabía leer y que podía probarlo. Ahora bien, el hecho de que el proyecto fuera paralizado por el momento, obviamente, no se debió a los niños sino a la denuncia de una patrulla de la policía, que sospechó que había una infracción de la ley de protección laboral infantil porque había participantes menores de 15 años. A consecuencia de dicha denuncia, la editorial del folleto se vio obligada a rescindir el contrato con los responsables del parque.

Otro proyecto, que ya fue imitado en varios barrios berlineses, fue la creación de un mercado de pulgas infantil, que se lleva a cabo durante la época de verano con un ritmo de una vez por mes en una concurrida plaza del barrio. A cambio de un precio simbólico, cualquier niña y cualquier niño puede adquirir un puesto y vender o presentar todo lo que quiera. Así, aparte de los puestos en los que se venden juguetes viejos, libros y todo tipo de cachivaches, los niños también abrieron puestos de venta de chorizo asado, otros se consiguieron un organillo con cuya música

animan el mercado. Algunas veces, los niños no esperan hasta la fecha de su mercado sino que vienen improvisando de manera independiente pequeños mercados de pulgas en las ferias semanales de los adultos, alrededor de parques infantiles o en las zonas peatonales. Durante los días previos a la Navidad, se realiza una feria navideña en la acera del parque infantil, en la que los niños ofrecen artículos hechos a mano como pulseras, juguetes de madera, pelotas de felpo, adornos navideños, cacao o café caliente y galletas caseras. Las ganancias de esta feria se destinan a vacaciones navideñas comunes. Como a menudo se organizan fiestas en el parque que atraen a hasta 700 invitados, los niños también tienen la oportunidad de atender los puestos de comida y de participar en los ingresos que estos generan.

Durante una temporada, los niños trataron de vender leña para chimeneas que ellos mismos habían cortado y empaquetado. A pesar de que pusieron todo su empeño y se divertían mucho, el proyecto terminó por fracasar porque no había suficiente clientela, ya que en muchas casas del barrio, las chimeneas son sustituidas por sistemas de calefacción central.

Otra idea era recolectar bicicletas y partes de bicicletas rotas de un parque de chatarra para luego armar y vender ejemplares "nuevos". Sin embargo, hasta el momento, no se logró implementar el proyecto ya que fue difícil desvirtuar la sospecha de que las partes eran robadas. Además, algunos maestros artesanos y el gremio local de artesanos se opusieron al proyecto con el argumento de que está prohibido realizar una actividad comercial dentro de oficios artesanales reconocidos si no se tiene el correspondiente título profesional.

En contraste a los proyectos de "trabajo remunerado acompañado", en el caso de las fundaciones de empresas estudiantiles o juveniles, se acentúa más los procesos de aprendizaje que se espera generar con ellas. A pesar de ello, en la mayoría de los casos, no se trata de una mera simulación de procesos de trabajo sino de situaciones "en serio", en las que verdaderamente se produce y - algunas veces - se vende algo. Por un lado, las empresas se fundan dentro del marco institucional de escuelas o institutos de formación profesional, por otro, también surgen en instituciones de trabajo social con adolescentes como son centros juveniles, parques de aventura, etc. y - en casos aislados - hasta en kínderes. En parte, los proyectos escolares surgidos en Alemania, se orientan en las evoluciones observadas en Gran Bretaña e Irlanda**(123)** , también en

123 Se trata de las así llamadas mini-compañías, que son empresas estudiantiles que operan por un tiempo limitado y que vienen implementándose en Gran Bretaña e Irlanda desde fines de los años 70 con el fin de construir un puente entre la vida escolar y la vida laboral y para preparar a los alumnos a fundar empresas propias. Desde 1976, existen empresas similares también en Bélgica.

Dinamarca . **(124)** Llama la atención el hecho de que prácticamente no se retoman los conceptos educativos socialistas o de la Reformpädagogik, ni las ideas básicas y las experiencias de la pedagogía de Freinet, en las que el trabajo es de suma importancia. También quedan al margen las experiencias adquiridas en Italia con las cooperativas escolares, que en aquel país son bastante frecuentes (véase Blandano et al. 1997).

Empresas estudiantiles

En Alemania, son sobre todo el Institut der Deutschen Wirtschaft (instituto de investigación de las asociaciones patronales) y la Bund-Länder-Kommission (comisión estatal para la planificación educativa e investigativa), que, desde 1993, se ocupan de la fundación de empresas estudiantiles. Para ambas instituciones, el objetivo principal está en "fomentar una cultura de mayor independencia, un ambiente de actuación empresarial" (Bund-Länder-Kommission 1998). Mientras que en los conceptos de la Reformpädagogik y en visiones socialistas de la pedagogía laboral, lo más importante son el manejo práctico de materiales y tecnologías, en la mayoría de las empresas estudiantiles se priorizan las "ideas de negocio" y las experiencias con la gerencia empresarial y el marketing. En contraste a la iniciativa sueca descrita anteriormente, tanto en las escuelas de producción danesas como en las cooperativas escolares italianas, prácticamente no se toma en cuenta si los productos o servicios producidos por las empresas estudiantiles cubren alguna necesidad o demanda en el entorno local. En algunos proyectos de trabajo extraescolares, que surgieron desde los años 90 en Alemania, esto sí se hace. Los describiré brevemente a continuación.

Desde 1996, el Institut für Produktives Lernen in Europa IPLE (instituto para el aprendizaje productivo en Europa) en cooperación con el Ministerio de Educación del Estado Federal de Berlín viene implementando un proyecto piloto en algunas escuelas secundarias, instituciones pedagógicas especiales así como en dos instituciones educativas extraescolares. Dicho proyecto es denominado "Produktives Lernen an Berliner Schulen PLEBS" (aprendizaje productivo en escuelas berlinesas) y no apunta a la fundación de empresas sino que pretende hacer participar a personas en situación de desventaja en la vida productiva ("nexo con la sociedad"), atender sus necesidades de formación personales y fomentar sus destrezas y motivaciones ("enfoque en la persona") además de transmitir capacidades y habilidades culturales, sociales y profesionales

124 En este caso, se trata sobre todo de escuelas de producción, que en Dinamarca constituyen una forma escolar particular establecida en 1980 por el Ministerio de Educación con el objetivo de ofrecer una alternativa para adolescentes desempleados entre los 16 y 23 años de edad y que combina la formación escolar con una actividad productiva dirigida hacia el mercado local.

a través de experiencias en la práctica social y profesional ("enfoque en la actividad").

El punto de partida es la reflexión crítica de que los jóvenes en el ámbito urbano no tienen ninguna oportunidad para asumir tareas sociales y productivas en la sociedad sino que se las mantiene en un estado de inutilidad infantil. Es por eso que se les quiere dar la posibilidad de aprender en base a actividades productivas y en situaciones sociales que son "en serio". Se les quiere hacer sentir que saben hacer algo que es importante para ellos y también para su entorno y que son miembros plenos de la sociedad. Las situaciones ante las cuales hay que reaccionar no son creadas artificialmente, sino que los alumnos se sumergen en situaciones laborales regulares e innovadoras, ya sea en una empresa, un taller o una tienda, ya sea en la escuela o en la calle, donde también se implementan proyectos productivos. Entre los proyectos productivos figuran, por ejemplo, un servicio de lavado y planchado de ropa, servicio de desayuno y de atención de fiestas, trabajos de pintura y jardinería en el barrio o también la construcción de juegos para parques infantiles. En caso de que se genere una ganancia, ésta es reinvertida en los proyectos o destinada a fiestas de fin de año, excursiones u otras actividades conjuntas, pero no se paga ningún salario. **(125)**

Hoy en día, en escuelas e instituciones educativas pre- y extraescolares se generan iniciativas para proyectos laborales de manera bastante frecuente. Generalmente, parten de la idea de profesores y pedagogos sociales, pero a veces, también son concebidas por los propios niños y adolescentes. No siempre, pero a menudo, sus enfoques se diferencian de los de las fundaciones de empresas dirigidas de manera centralizada por el Institut der Deutschen Wirtschaft o la comisión estatal para la planificación educativa. El centro de atención no son las fundaciones de empresas sino que lo importante son una o varias actividades concretas, que sean divertidas y permitan nuevas experiencias. En lo que sigue, presentaré algunos ejemplos al respecto.

La escuela Richard Keller en Berlín-Hermsdorf es una escuela especial para niñas y niños con dificultades de aprendizaje. Los niños manifestaron el deseo de salir de la "situación de juego" para ya no manejar "dinero de juguete" sino "dinero de verdad". Una profesora relata cómo, retomando el deseo expresado por los niños, surgió un proyecto laboral. "Todo empezó así: En el proyecto de cocina, se preparaba comida. Y nos pusimos a pensar: ¿por qué no vendemos lo que nos sobra entre los y las colegas? Y fue todo un éxito. Ya tuvimos los primeros ingresos. El siguiente paso fue: ¿Por qué no cocinamos una sopita de papas con chorizo especialmente para los colegas? Así que un día, preparamos una olla grande con sopa de papas. Y, claro, las ganancias eran mayores. Luego, empezamos con hamburguesas -

125 En España, Portugal, Hungría y Rusia existen proyectos similares

y las ganancias seguían aumentando. Allí sí, los alumnos ya hallaron el gusto. Dijimos: Si esto funciona tan bien, lo pasamos también al 10mo curso. Y allí, empezó a rodar, de manera que primero, inauguramos el servicio de desayuno, luego venían pedidos para los cumpleaños de los profesores, preparamos bandejas con carnes frías y finalmente - y fue el punto culminante - nos encargamos del bufet para un congreso de 100 personas y también del foro aquí. Con el tiempo, los colegas se dieron cuenta de lo que nuestros alumnos son capaces, los pedidos se multiplicaron y ahora, hasta tenemos que ver cómo poder atender todos" (cit. por Klein / Sell 2000, p. 111).

En la escuela Kurt Schwitter, una secundaria en el distrito berlinés de Prenzlauer Berg, dentro del marco de una asignatura electiva, surgió la idea de producir obras de arte para luego venderlas. El proyecto se llama "Schwitters Art" y los cuadros y las plásticas creadas por los alumnos - a veces hasta a pedido - "se prestan, se venden o son dadas en alquiler-venta, es decir que cuando el cliente ya no las quiere, las devuelve y, a cambio, puede llevarse otra. Para un mercado de construcción, se instaló una exposición en la sección marcos para cuadros, donde se colgaban los cuadros. El interés del mercado fue vender - no sólo los cuadros de SCHWITTERS ART - sino también los marcos" (Klein / Sell 2000, p. 112). Una alumna manifiesta que lo importante para los participantes no es principalmente el dinero, sino el interés en el trabajo en sí y - tal vez - tener mejores oportunidades cuando, más tarde, busquen un puesto de aprendizaje o un trabajo fijo.

En la escuela Erasmus von Rótterdam (Berlín Hellersdorf), en 1997, fueron 15 alumnos quienes, también dentro de una asignatura electiva, iniciaron otro proyecto de trabajo. Cultivan plantas y flores para venderlas en diferentes ocasiones, por ejemplo en el día de puertas abiertas o en la feria navideña de la escuela. También reciben órdenes para trabajos de jardinería como, por ejemplo, cortar el pasto, plantar árboles o recolectar manzanas. Por lo general, en estas ocasiones, cuatro o cinco alumnos y alumnas trabajan durante una o dos horas. Los salarios así como las ganancias de la venta de plantas van a la caja del grupo. Periódicamente, los y las participantes del proyecto deciden qué van a hacer con el dinero. Fue una fundación la que otorgó al grupo un financiamiento de arranque. Mientras que hasta ahora, sólo se podía usar el aula de botánica de la escuela para la producción, para un nuevo grupo de trabajo se está pensando en construir un vivero o un área de cultivo abierta en el terreno de la escuela o fuera del mismo. **(126)**

A iniciativa de dos profesoras de la escuela secundaria Friedrichstadt en la ciudad de Wittenberge (Brandenburgo), nació la empresa estudiantil

126 Esta y otras empresas estudiantiles gozan de buena presencia en los medios de comunicación. Son vistas con asombro y alabadas entusiastamente.

"Kulinarische Theaterkids" ("jóvenes teatreros culinarios"), en la que participan 22 alumnos y alumnas del 7mo curso. Presentan obras de teatro y venden sopas, pizza, tortas y bebidas hechas por ellos mismos en fiestas de barrio y escolares. Su trabajo para la empresa es evaluado mediante un sistema de puntaje, la "moneda" es el tiempo. Participar en los ensayos, en la preparación de las comidas, en la limpieza, todo vale un punto y las ganancias se reparten de acuerdo a los puntos acumulados. Las reglas son establecidas por los propios alumnos, las tareas y responsabilidades repartidas de manera conjunta. Un artículo de periódico relaciona el compromiso de los alumnos con el contexto de vida desolador en la Alemania oriental: "Muy pocos son los padres o las madres de los jóvenes teatreros que todavía tienen trabajo. Pero los niños sí lo tienen. Superan el estigma de ser inútiles con su propia práctica. Con su empresa, defienden su dignidad humana. (...) En un contexto, que poco a poco se va desintegrando, a través de su trabajo conjunto, se están convirtiendo en jóvenes que tienen autoestima, practican la compasión y la solidaridad. Y es que su sentido de responsabilidad e iniciativa propia precisamente no apuntan a generar individuos empresarios, que se perfilan y enriquecen a costa de otros. (...) Lo que cuenta es la utilidad concreta, no el beneficio abstracto; la actividad apunta a eliminar una carencia: la carencia de alegría de vida y confianza en el futuro" (Reymann 2001, p. 19).

Proyectos de trabajo en instituciones de ocio

Desde los años 90, es sobre todo en instituciones abiertas para niños y adolescentes donde vienen surgiendo proyectos de trabajo, pero - como hemos visto en el subcapítulo "trabajo remunerado acompañado" - también en parques de aventura. En los centros juveniles, los proyectos de trabajo suelen surgir del bar, en el que a los adolescentes les gusta colaborar porque se convierten en el centro de atención y tienen bebidas libres. Así sucede en el "Maxim", una institución de ocio comunal en el barrio Weissensee de Berlín. En marzo de 1999, ocho adolescentes entre 15 y 18 años se unieron para organizar bajo su propia responsabilidad presentaciones de cine, noches de discoteca y noches de club abiertas. En el fondo, este tipo de iniciativas no son tan nuevas como nos pueden parecer a primera vista, ya que en los años 70, a iniciativa de jóvenes, surgió un gran número de centros juveniles "autónomos", que se convirtieron en puestos de trabajo autoelegido y autodeterminado. Sin embargo, su interés principal no fue poner en práctica una "idea de negocio", fundar una "empresa" o encontrar un "trabajo" sino apropiarse de un espacio social, que sirviera de punto de partida para iniciativas y acciones políticas. Tanto en aquella época como actualmente, este tipo de proyecto quedó limitado prácticamente a jóvenes y adolescentes. Casi nunca se involucraba a niños, que no tenían ninguna posibilidad de desempeñar un papel importante en ellos.

Por esta razón, los proyectos de trabajo que vienen surgiendo desde hace algunos años y en los que participan niños relativamente jóvenes son muy llamativos. En las amplias instalaciones de la Kinder- und Jugendfarm **(127)** (finca de niños y adolescentes) en Munich, niños y niñas pueden arrendar pequeñas superficies y chacras para cultivar hortalizas y frutillas bajo su propia responsabilidad y siguiendo los principios de la agricultura ecológica. Los niños venden sus productos a los visitantes de la finca, y las frutillas, también las convierten - con asesoramiento adulto - en suculentas mermeladas.

En el pequeño pueblo de Crussow (Estado federal de Brandenburgo), en una guardería de tiempo completo ("Villa Kunterbunt"), encontramos otros dos ejemplos. Los niños manejan un taller de bicicletas así como una crianza de gusanos estercoleros. Christoph Klein y Meta Sell (2000) presentan el relato de una de las educadoras.

En Crussow, las bicicletas "son el único medio de transporte para los niños. Se las usa mucho y frecuentemente requieren de reparaciones. Los niños mayores del programa de tiempo completo así como los de la guardería tienen la idea del taller de bicicletas propio para evitar tener que empujar su bici rota hasta la próxima ciudad y para ahorrarse los gastos de reparación. Primero, los niños toman la iniciativa en contra de la voluntad de la directora, averiguando un lugar adecuado para instalar su taller. Finalmente, la directora da su consentimiento y apoya la idea, de manera que el taller se instala en el sótano de la guardería. Hay muchos niños que ya son demasiado grandes para la guardería, pero también demasiado jóvenes aún para asistir al club juvenil. Ellos también quieren participar porque las ofertas de ocio en la región son muy escasas. Todos saben que nadie les va a regalar las herramientas necesarias, y así surge la idea de reparar también las bicicletas de otras personas para de esta forma ganar algo de dinero. Es un servicio que beneficia, especialmente, a las personas mayores del pueblo, porque hacer reparar sus bicis en el mismo pueblo es más rápido y menos costoso. Y así, los niños inauguran un servicio de reparaciones que funciona durante el horario que están en la institución. Las ganancias se destinan, entre otros fines, al equipamiento del taller, a la adquisición de nuevos juguetes o a proyectos conjuntos como excursiones. También obtienen ganancias de una crianza de gusanos estercoleros que establecieron en 1996" (Klein / Sell 2000, p. 110).

Esta surgió cuando la profesora contó a los niños que estos gusanos pueden ser criados y vendidos a los pescadores del lugar. "Primero, los

127 Existen fincas de niños y adolescentes en varias ciudades alemanas. Se autodefinen como una forma de parques de juego activos, en los que la concientización medioambiental juega un papel importante. El modelo para éstas fueron instituciones nederlandesas, en las que el trabajo agrícola y la producción de queso forman parte integral de las actividades.

niños que querían participar eran cuatro. Y había muchas preguntas: ¿Qué come un gusano? ¿Cómo respira? ¿Qué tipos de gusanos existen? Así, durante un tiempo prolongado, los niños recolectaron lombrices de tierra para observarlas en un vivero. ¿Cómo se mueven? ¿Por qué se mezclan las capas de la tierra? ¿Qué pasa con la tierra? Gracias a una carta, conocieron al "padre de los gusanos", el Sr. Stark, que criaba lombrices desde hacía ya 20 años. El número de niños participantes ya había aumentado. ¿Cuáles son las condiciones de vida ideales para un gusano estercolero? Hay que mantener la temperatura correcta y la densidad de la tierra adecuada. Si no, claro que no se llega a la propagación máxima de 600 descendientes. Así que primero, hay que construir un cajón gusanero. Cuando, por fin, la caja estaba hecha, el material - que en parte había sido regalado por el mercado de construcción - y las partes pequeñas cortadas, llegó la mala noticia: Como los gusanos estercoleros siempre tienen que estar en un ambiente húmedo, el cajón de madera se podriría con el tiempo. Sin embargo, los niños no se dejaron vencer y se consiguieron un cajón de plástico. Cuando se supo que el Alcalde ni pensaba gastar 50 marcos (aprox. 22 US$) para los primeros 500 gusanos, los niños salieron en busca de capital de arranque por su propia cuenta. Empezaron a vender un pequeño periódico de la guardería por un marco por ejemplar y organizaron ferias de tortas y queques. Pero ahí, se presentó el problema de las moscas. Al final de su cola, los gusanos tienen un líquido venenoso, que les permite defenderse solos, pero a los huevos, hay que protegerlos. La solución fue fácil. Para mantener las moscas lejos de los huevos, los niños colocaron recipientes con aceite usado a los costados del cajón. Y al final, fabricaron unos pequeños volantes y salieron en campaña de publicidad, organizando incluso una conferencia de prensa. La niña Jana llevó los 'ejemplares de lujo' más grandes para mostrarlos. En los volantes publicitarios, los niños escribieron: '¡Sólo nuestra guardería cría imanes de peces de este tamaño!' Ahora, dos veces al año - cuando la época de la pesca comienza y cuando concluye - hacen el gran negocio. Pero también en el transcurso del año hay bastantes clientes" (Klein / Sell 2000, pp. 110-111).

Trampas y perspectivas para el trabajo autodeterminado de niños y niñas

Los ejemplos que acabamos de ver nos demuestran que el trabajo de niños autodeterminado sí es posible, que ellos lo desean, lo buscan y - en algunos casos - hasta lo crean. Pese a que las condiciones de partida son muy diferentes, esta afirmación vale tanto para las sociedades del Sur como para las del Norte.

A pesar de todo, las experiencias de los proyectos de trabajo y las empresas de y con niños, también plantean toda una serie de preguntas. Así, en el Sur, no solucionan el problema de la creciente pobreza, que es una de las causas principales por las que un gran número de niños y niñas

tiene que trabajar bajo condiciones explotadoras y desventajosas para ellos. Los proyectos surgen en un entorno y bajo condiciones que constantemente ponen en riesgo su existencia. Además, se enfrentan al peligro de ser aprovechados como soluciones cómodas y baratas en situaciones, en las que - en principio - los que tendrían que asumir responsabilidades son el Estado y la Sociedad.

Por su parte, en el Norte, el creciente interés de niños y niñas de independizarse a una edad más temprana, de disponer de "dinero propio", de asumir responsabilidad y adquirir experiencias en situaciones que son "en serio", lo que generalmente no pueden hacer en la escuela, corre el peligro de ser instrumentalizado por diferentes grupos de interés, siendo que, hoy en día, el problema radica menos en que los niños sean explotados como "mano de obra barata", sino en que se los glorifique como microempresarios, a los que se les sugestiona que ellos solos se forjan su propia suerte. Esto aplica, sobre todo, a aquellos proyectos y aquellas "fundaciones de empresas", en las que lo importante no son los contenidos y las estructuras del trabajo sino los aspectos empresariales y comerciales.

Podemos afirmar tanto para el Norte como para el Sur que la "independencia" y el "trabajo independiente" pueden tener diferentes formas y significados. Sería un eufemismo denominar "microempresarios independientes" a niños y adolescentes que recurren a su propia creatividad para hacer lo mejor que puedan de su situación de vida precaria y peligrosa. Su independencia pone en evidencia que no se dejan vencer y que disponen de una gran cantidad de capacidades y habilidades, de las que no se los cree capaces o que no se les confiere. Pero con todo, sigue siendo una independencia que no llegará lejos y que tiene que lidiar con condiciones que pueden acabar con ella en cualquier momento. **(128)**

Esto también vale para las empresas estudiantiles que vienen surgiendo desde los años 80 en Europa - pero obviamente en otro sentido. En su caso, no se pone en duda que, ya desde la escuela y desde otras instituciones pedagógicas, se intenta ofrecer a los niños y adolescentes experiencias con situaciones económicas reales, que les permiten adquirir experiencia laboral y tomar sus propias decisiones. No obstante, aún si no está explícitamente limitada en el tiempo, esta independencia de acción es una independencia a demanda, ya que los adultos - que generalmente están implicados - pueden ponerle fin en cualquier momento y porque normalmente, ya desde la fase de planificación, se dosifica esta independencia de tal forma que no puede acarrear consecuencias imprevisibles para los alumnos participantes.

128 En mi intento de elaborar una tipología de diferentes relaciones laborales de niños y niñas en las sociedades del Sur, en este contexto, suelo hablar de "autogestión dependiente" (véase Liebel 2000, pp. 187-190).

En cuanto a los proyectos laborales que se autodefinen como "formación hacia el empresariado", si bien "se aboga por la independencia y la iniciativa del niño" (Faltin / Zimmer 2000), la actoría laboral independiente sólo se ve y concibe bajo el aspecto de si es apta para el "mercado" y es capaz de sobrevivir en el mismo. No se da importancia ni al manejo práctico de materiales y tecnologías ni tampoco a la pregunta de qué utilidad concreta tienen los productos producidos. Puede ser que los niños que participan en las empresas estudiantiles sean vistos como sujetos, que son muy imaginativos y cuentan con muchas habilidades y capacidades, pero en la práctica de la empresa estudiantil, son rebajados a pequeños ejecutivos, a los que la "utilidad" de los productos y servicios que producen, finalmente, les es indiferente o sólo les interesa en la medida en que se puede hacer un negocio con ella. **(129)**

Ahora bien, en cuanto a la pregunta del contenido del trabajo, vale la pena recordar las reflexiones que desde hace años son formuladas y practicadas por personas, para las que el trabajo encierra un valor educativo también para niños. En este contexto, me refiero, sobre todo, al pedagogo francés Célestin Freinet y su colega estadounidense John Holt. **(130)** Mientras que la pedagogía de la escuela de trabajo (corriente de la Reformpädagogik alemana) ve el trabajo, sobre todo, bajo aspectos funcionales y espera de ésta sobre todo la adquisición de reglas y normas predeterminadas, Freinet y Holt justifican el trabajo de niños y niñas desde una perspectiva de crítica al Estado y a la sociedad y lo entienden como la base para una educación popular liberadora y como punto de partida para una cultura de democracia - también en las relaciones entre niños y adultos.

Para Freinet, el trabajo es el reflejo del desarrollo humano. Afirma que, por lo tanto, el trabajo tiene sentido para los niños cuando se orienta en objetivos, cuando se trata de trabajo socialmente relevante, cuando combina el trabajo manual con el intelectual y cuando puede ser organizado por los mismos niños. Bajo estos prerrequisitos, "el trabajo puede garantizar el desenvolvimiento armónico de todas las fuerzas del niño y puede ayudar a satisfacer las necesidades básicas del ser humano de conquista, conservación y transmisión de la vida" (Kock 1996, p. 17). Todo esto, se fundamenta en un concepto del niño como un "ser libre y abierto, determinado

---

129 Y ésta es exactamente la tendencia que observamos en la economía capitalista deregulada, en la que la flexibilidad y disponibilidad total, que cada vez más se viene exigiendo de los trabajadores o personas en busca de empleo, es resumida en la fórmula del "empresario de mano de obra", que es igual de ideológica como eufemística (véase Voss 1998, Sennett 1998).

130 Como ejemplos para conceptos y proyectos pedagógicos en el Sur, en los que el trabajo adquiere gran importancia en el sentido de una "actividad creativo-práctica", me permito hacer referencia a Rabindranath Tagore y Mahatma Gandhi en la India y a Julius Nyerere en Tanzania.

por la sociedad", que "se crea a sí mismo exponiéndose a su entorno y exponiéndose a otras personas, que se enfrenta a los retos de tareas y tecnologías concretas y que tiene que ser integrado a la totalidad social de acuerdo a sus posibilidades" (op. cit., p. 18). Es por eso que Freinet ve en el trabajo de niños y niñas el elemento central del proceso de aprendizaje y el "máximo recurso de la expresión social" (Freinet 1950, p. 103).

En la École Freinet, desde los primeros años, igual que todos los adultos, cada niño y cada niña desempeña una actividad laboral regular que está acorde a su nivel de desarrollo, a sus posibilidades y talentos, ya sea en un taller de tejido, en una carpintería, una herrería o zapatería o en forma de una actividad agrícola. "De esta forma, los niños son integrados a la vida social y en el trabajo productivo y responsable" (Kock 1996, p. 21). Conforme van creciendo, se pone énfasis en que los niños reflexionen sobre sus experiencias de trabajo y las valoren en su contexto social. Freinet se da cuenta de que la combinación entre la dimensión material y la espiritual-intelectual del trabajo que él reclama no es posible en sociedades individualistas, organizadas de acuerdo al principio del salario y la competitividad, sino que requiere de espacios de experiencias propios.

Su escuela está conformada por talleres de trabajo que se agrupan alrededor de una sala de curso o sala común. Algunos son abiertos, otros se pueden echar llave. Estos talleres de trabajo abarcan talleres para trabajos manuales elementales y otros para actividades intelectuales; muchas veces también incluyen huertos de hortalizas o frutas o una sala de cuidado de animales. En cada sala de curso hay mucho material para actividades independientes: herramientas como martillos, pinzas, sierras y clavos; materia prima como madera, arcilla; cajas experimentales; baterías, alambres, focos; balanzas, pesas, cintas métricas, termómetros; botellones y vasos de medición; lupas; utensilios de cocina y de costura. En algunos cursos hay macetas con flores, otros tienen una mascota (pájaro, pez, hamster); algunos están equipados con tocadiscos, casetera y otros aparatos técnicos para experimentar (radios y motores viejos). Los niños utilizan estos materiales y aparatos para efectuar diferentes tipos de experimentos, observan a los animales y las plantas pequeñas con la lupa, las miden y pesan, y fabrican utensilios, juguetes, modelos técnicos etc.. También la redacción e impresión de "textos libres" es importante. En éstos, los niños expresan sus experiencias, pensamientos y fantasías y se comunican con otras personas. Freinet se opone explícitamente a instalar salas de curso que estén separadas de los talleres porque - según él - esto nuevamente implicaría la separación de la actividad mental de la manual (véase Freinet 1974 y 2001).

Por su parte, en sus reflexiones sobre un trabajo que sea beneficioso y sensato para los niños, John Holt parte de observaciones de la vida diaria,

preguntándose cuáles son los tipos de trabajo, en los que los niños se divierten desde temprana edad. Para él, forman parte de este tipo de actividades trabajos, en los cuales los dedos pueden penetrar el material "(tortas de barro", "jugar con agua", "hacer pequeños charcos o canales", "regular el agua", "construir diques") y trabajos con materiales que tienen un rico olor y que pueden ser transformados fácilmente, es decir que permitan fabricar un nuevo producto cuando uno le cambia la forma. Como un ejemplo para estas actividades, Holt menciona el manipuleo de masas para hornear. "Las masas para hornear encierran una gran transformación y un gran magia: primero, los ingredientes se ven de esta forma, poco después tienen otro aspecto totalmente diferente. Entran la incertidumbre y el suspenso: ¿será que las galletas, el queque - o lo que sea que vaya a salir del horno - salgan bien?" (Holt 1978, p. 142). El autor explica que lo que es importante para que un trabajo sea atractivo para los niños es que no tengan que esperar mucho tiempo hasta que se produzca un resultado visible; que los productos fruto del trabajo tengan una utilidad; que se pueda trabajar con herramientas adecuadas al tamaño del niño y que estimulen los diferentes sentidos como por ejemplo cuando se pinta con pinceles ("movimiento de las cerdas del pincel en la pared"); que los niños puedan evaluar con facilidad si el trabajo salió bien o mal. Y finalmente, Holt incluye a la categoría de trabajos adecuados para los niños aquellas actividades, en las que las herramientas son desconocidas, exóticas y, en cierta medida, hasta peligrosas, pero sobre todo, las que tienen que ver con madera y fuego (por ejemplo, Holt afirma que a los niños les fascinan los trabajos de soldadura). El autor saca la conclusión de que para los niños, "cualquier trabajo en el que puedan ver lo que hacen, ver cuánto hacen y ver lo bien que lo hacen es bueno. (…) Cuando el trabajo tiene un sentido que el niño puede comprender, cuando significa un desafío para sus fuerzas y su destreza y cuando ya al efectuar la actividad puede observar los resultados, entonces, se animará incluso a enfrentarse a trabajos muy difíciles y duros y no se dejará vencer hasta que estén hechos" (op. cit., pp. 142-143).

Aparte de las características que menciona John Holt y que se refieren, más que todo, a la medida en la que el trabajo favorece a niños y niñas a nivel antropológico-cultural, considero que es indispensable que el trabajo no se lleve a cabo en "una isla artificial" o con fines netamente de aprendizaje sino que tenga un significado real para la reproducción y el desarrollo de la vida humana y permita a los niños sentirse útiles. También Holt afirma que "sentirse útiles y de ayuda" es una de las motivaciones principales para el interés laboral de los niños (op. cit., p. 144). Y finalmente, es importante que las actividades sean tan complejas y variadas que constituyan un reto para los niños y que les permitan poner a prueba y desarrollar sus capacidades y habilidades.

Lo que acabamos de exponer nos lleva al segundo aspecto, con el que debe cumplir un trabajo que pretende ser beneficioso y sensato para los niños. Me refiero a las relaciones en el trabajo, lo que pone sobre el tapete la pregunta de cómo se debe organizar y repartir el trabajo entre los niños y cuál es la relación entre ellos y los adultos, que pueden estar implicados. Mientras que Holt se concentra, sobre todo, en el niño como individuo, Freinet pone hincapié en la necesidad de entender el trabajo no sólo como una actividad individual sino que se lo debe - por lo menos - complementar con actividades cooperativas. Es importante que los niños aprendan que dependen los unos de los otros y que - al mismo tiempo - se les da la posibilidad de repartir las tareas según su propio parecer, lo que sólo es posible si las relaciones laborales tienen una estructura "democrática" y si también los adultos implicados las respetan.

Dentro del contexto de las relaciones laborales, también surge la pregunta de qué proporciones deben regir entre las actividades productivas, es decir entre actividades que apuntan a la fabricación de algún producto, y otras,por ejemplo la comunicación, el juego etc.. En las empresas capitalistas organizadas por estructuras marcadas por la competencia este tipo de actividades queda excluido y es funcionalizado para no perder a los trabajadores y para mantenerlos motivados. En el trabajo autodeterminado de niños y niñas, en cambio, ni se debe separar estrictamente el trabajo y el "tiempo libre", ni convertirse el juego o el divertirse juntos en una "actividad adicional" ajena al trabajo. De hecho, en proyectos de trabajo en los que los niños cooperan de manera autodeterminada, muchas veces podemos observar que si se trata de imponer una organización laboral orientada a la competencia y que apunta a una producción más rápida, surge resistencia por parte de los niños y tratan de escapar de ella. **(131)** Con todo, el hecho de si logran establecer estructuras de relación democráticas, comunicativas y solidarias depende - en gran medida, pero no sólo - de si los niños tienen la posibilidad de mantener su trabajo libre de la presión del tiempo, que es inherente a una producción orientada a la competencia y a las ganancias, para poder fabricar también productos que pueden ser útiles y de interés para ellos mismos o para otras personas, pero que no necesariamente tienen que ser convertidos en dinero.

De esta manera, llegamos al tercer aspecto del trabajo autodeterminado de niños y niñas, es decir al tema del entorno y de los objetivos. Existe una diferencia fundamental entre proyectos laborales

131 Este puede ser uno de los motivos por los que a estos proyectos se les suele denominar "cooperativas" - y les gusta llevar este nombre. Cuando se habla de "empresas" y de "empresarios y empresarias", sin embargo, estas denominaciones se basan en un concepto de actuación individualista.

que están inmersos en el mercado capitalista de bienes y de trabajo y que tratan de sobrevivir en éste y otros integrados en un contexto orientado en las necesidades y que - generalmente - enfocan su producción o sus servicios a la demanda y a las necesidades específicas de un determinado lugar. En este sentido, podríamos distinguir entre una "economía privada" que persigue, sobre todo, objetivos individuales y una "economía social" que se orienta principalmente en fines sociales sin que necesariamente renuncie a consideraciones "económicas". La "economía social", que en Latinoamérica también se conoce bajo el nombre de "economía de solidaridad" (Razeto 1997) y que en Europa, algunas veces, es denominada "economía local" o "comunitaria", abarca "todos los trabajos que son necesarios para una autosuficiencia organizada de manera común, todos los trabajos para el desarrollo y la organización de la vida" (Möller 1998, p. 29). Se fundamenta en el "concepto de la autosuficiencia y la autoayuda" y su objetivo principal es "satisfacer las necesidades de los que participan en ella" (op. cit., p. 18) y de los que están en su entorno vecinal o regional.

Los proyectos laborales para niños que surgen en este contexto y que siguen estos objetivos no sólo pueden contribuir de manera decisiva al desarrollo de la vida y a mejorar las condiciones de vida de los niños, sino que también fortalecen su posición en la comunidad y fomentan su reconocimiento social. Además, permiten a los niños sentirse como sujetos competentes e independientes que son importantes para los demás, dejando que adquieran capacidades y competencias que son imprescindibles para cualquier comunidad.

No obstante, cabe señalar que no es fácil implementar este tipo de proyectos ni esto tampoco ocurre sin que surjan contradicciones, ya que siempre tendrán que enfrentarse a un contexto social y económico, en el que el trabajo es visto, primordialmente, como un recurso explotable o como una fuente de ganancias y en el que los niños no son más que presas fáciles o un tema secundario sin ninguna importancia. Sin embargo, las posibilidades para una implementación exitosa de proyectos de trabajo autodeterminado de niños y niñas en el sentido de la economía social aumentan, cuando los niños logran convertirse en una fuerza organizada también en la vida social, cuando insisten en sus intereses y sus derechos como grupo social y logran engendrar movimientos sociales.

CAPÍTULO 10

Perspectivas de una teoría de la niñez trabajadora orientada en el sujeto

En las sociedades contemporáneas, se vienen perfilando nuevas formas y maneras de la re-subjetivización del ser niño. Si bien se desarrollan de manera diferente en las sociedades del Sur y del Norte, algunas de sus causas son similares y van acercándose unas a otras. Así, tanto en el Sur como en el Norte, vemos que el trabajo se está convirtiendo en un foco central para la construcción de un nuevo estatus de sujeto más amplio de los niños. El proyecto burgués de infancia que surgió en Europa y se basa, principalmente, en la separación de los niños del trabajo y en su privatización, llegó a sus límites y está por convertirse en algo totalmente obsoleto. Sin embargo, lo que podría ocupar su lugar, por el momento, no lo vemos más que a grandes rasgos. Pero aparentemente, se trata de formas de ser niño, que se caracterizan por una relación activa con la sociedad, de una especie de niñez participativa. Con esta niñez participativa, surge un nuevo tipo de niño trabajador, que no coincide ni con las ideas y prácticas obsoletas de "trabajo infantil" ni con la "existencia de nichos", que llevaban los niños hasta el momento.

En este último capítulo, trataré de resumir las principales reflexiones del presente libro para relacionarlas con algunas conclusiones finales que - así lo espero - nos hacen avanzar en el tema. Para tal efecto, expondré diferentes formas, en las que niños y niñas tanto en el Sur como en el Norte eran reducidos a un estatus de objeto y, finalmente, preguntaré de qué manera y por qué razones los niños adquieren un nuevo estatus de sujeto o están por adquirirlo. En este contexto pongo especial énfasis en las implicaciones de los procesos de la globalización. Como la categoría de sujeto es fundamental para mis reflexiones, me permito empezar por una reconstrucción crítica de la misma.

Reconstrucción del concepto de sujeto

El discurso del sujeto es un producto controvertido que emergió de la filosofía europea de la ilustración y se asocia, sobre todo, con los nombres de René Descartes e Emmanuel Kant. Según Descartes, gracias a su sentido común, el ser humano es sujeto de posibles objetos a los que se enfrenta y a los que es superior por la autonomía de su pensamiento. Kant, por su parte, va más allá del mero pensamiento, enfrentando su concepto de sujeto como una utopía idealista a la sociedad completamente reglamentada, censurada y burocratizada que él vivía. El centro de su utopía está constituido - como un "imperativo categórico" - por el individuo razonable, conciente de si mismo y autónomo, que - en interrelación con otros individuos "libres" - conforma una "sociedad burguesa" que permite la total realización - llamada "moral" - de la subjetividad de todos los seres humanos. Con esta afirmación, Kant tenía en mente a la clase burguesa que, en su época, estaba creciendo, tanto en número como también en su influencia.

Viendo las diferencias de clases que surgieron con la sociedad burguesa, Carlos Marx y Federico Engels optan por enfrentar al concepto idealista de sujeto de la filosofía racionalista burguesa una visión de sujeto materialista, que gira alrededor del proletariado desposeído y obligado a vender su mano de obra. Según ellos, las personas - que piensan que son individuos que actúan de manera autónoma - en realidad, no son más que marionetas del sistema, cuyas coerciones de actuar de una determinada manera, prácticamente, son las mismas que las de las dependencias tradicionales. En oposición a la visión idealista del ser humano que gira alrededor de los términos de la razón y la libertad, Marx y Engels hacen hincapié en el carácter histórico, social y transmitido por el trabajo de la persona. En su obra escrita en 1845/46 pero publicada recién después de su muerte que titula Die deutsche Ideologie (La Ideología Alemana), los dos autores formulan los fundamentos de su concepto de sujeto materialista: "La producción de las ideas, de las visiones, de la conciencia, antes que nada, está directamente interrelacionada con la actividad material y con la interacción material entre las personas, expresión de la vida real (…). Muy al contrario de la filosofía alemana que baja del cielo a la tierra, aquí, se sube de la tierra al cielo. Es decir que no se parte de lo que las personas dicen, se imaginan, tampoco de personas dichas, pensadas, imaginadas, para de allí llegar a la persona real, sino que se parte de la persona real activa y desde sus procesos de vida reales, se describe el desarrollo de los reflejos ideológicos y los ecos de dicho proceso de vida. (…) *No es la conciencia que determina la vida, sino que la vida determina la conciencia.* En la primera idea, se parte de la conciencia como el individuo vivo, en la segunda, en cambio, se parte de los individuos vivos y reales que corresponden a la vida real y la conciencia no es más que su conciencia" (Marx/Engels 1962, pp. 26-27, cursivas provienen del texto original).

Marx y Engels entienden la vida humana y su historia como una actividad consciente de sujetos, recalcando, sin embargo, que las personas sólo pueden organizar su vida y la historia bajo las condiciones, que les están dadas. Para sobrevivir, tienen que establecer relaciones con la naturaleza y con otros individuos. Y las personas siempre encuentran estos dos tipos de relaciones en forma de circunstancias objetivas, fruto de la acción de generaciones anteriores. Así que el sujeto con sus fuerzas y capacidades productivas, intelectuales y de otra índole, se desarrolla bajo estas condiciones y en interacción con éstas. O se desarrolla en la actividad social práctica, convirtiendo en objeto de su actividad y conocimiento cada vez nuevas áreas del mundo.

Hasta hoy, estos dos conceptos de sujeto, el idealista y el materialista, constituyen dos puntos fijos y al mismo tiempo controvertidos en los debates sobre "las oportunidades del sujeto". En vista de las catástrofes del siglo XX, causadas por la mano humana (guerras mundiales, fascismo, estalinismo, destrucción del medio ambiente), no sólo cayó en descrédito el sujeto racional autónomo y libre de la filosofía de la ilustración, sino que también entró en tela de juicio el optimismo del progreso inherente al concepto de sujeto materialista.

Sigmund Freud añadió al espectro de los conceptos de sujeto la faceta de los procesos psíquicos inconscientes, dictaminando que la autonomía y la libertad del sujeto sólo son aparentes (véase Freud 1969). Max Horkheimer y Theodor W. Adorno consideran que el proceso de la autodestrucción de la razón avanza inconteniblemente en medio de una funesta "dialéctica de la ilustración", **(132)** y Adorno constata que lo que queda al final es un "sujeto sin sujeto" (Adorno 1970, p. 35), cuya aparente individualidad ya no es más que una mera puesta en escena. Michel Foucault, por su parte, proclama que con la muerte del sujeto llegó el "fin del ser humano": "¿Cómo puede ser el hombre en esta vida cuya red, cuyas pulsaciones, cuya fuerza enterrada desbordan infinitamente la experiencia que de ellas le es dada de inmediato? ¿Cómo puede ser este trabajo cuyas exigencias y leyes se le imponen como un rigor extraño?" (Foucault 1978, p. 314).

Mientras que esta crítica se refiere, sobre todo, al concepto idealista de sujeto y presenta una variación de algunos puntos de crítica, que ya fueron insinuados por la visión materialista, hay otro tipo de crítica de

132 Su libro Dialéctica de la Ilustración, que fue escrito durante la 2nda Guerra mundial en el exilio en los Estados Unidos fue editado en 1944 en Ámsterdam. Los autores empiezan su obra con las siguientes frases: "La Ilustración, en el más amplio sentido de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad" (Horkheimer / Adorno 1994, p. 59).

sujeto que se dirige a ambas posiciones. Se trata de una crítica que nació con el feminismo y con los movimientos sociales en contra de la globalización capitalista. Dicha crítica se resiste a separar el sujeto humano de la naturaleza y a convertir esta última en objeto del primero. En un documento proveniente de Perú sobre el renacimiento de las culturas andinas, sus autores se enfrentan al pensamiento de sujeto surgido en Europa de la siguiente forma:

"Este hombre nuevo, ilustrado, que rebaja la naturaleza a un mero objeto, es el individuo, un ser nunca antes habido en la historia, que encuentra su confirmación en el enfrentamiento con aquellos, a los que considera objetos. El individuo es un ser solitario que se enfrenta a otros individuos, a los que concibe como competencia para su autorrealización. Se enfrenta a la naturaleza, a la que ve como un almacén lleno de materia prima, que hay que explotar. Se enfrenta a Dios, del que supone que podría perturbar las posibilidades del individuo para explicar el mundo de manera racional" (Rengifo Vásquez 2001b, p. 46).

En contraposición a esto, se recalca que en la cultura andina, y también en otras culturas "indígenas", no existe "diferencia entre objetos vivos y muertos" (op. cit., p. 55). "Existe una sensación de igualdad entre el hombre, la naturaleza y los Dioses protectores, todos ellos son vistos como personas. (…) En este mundo personificado no hay nada fuera de la naturaleza. No hay nada sobrenatural. Los Dioses protectores son palpables, evidentes, y el contacto con ellos se basa en el trabajo comunitario y no en la adoración, porque todos se consideran incompletos, y cada uno necesita al otro para una recreación sana de la vida. Dentro del marco de esta incompletitud se manifiesta la mutualidad, ya que alguien que se cree perfecto no necesita el intercambio con los demás" (ibid.). Los conocimientos y la educación no son considerados como un privilegio del ser humano que lo pone en condiciones de apropiarse de la naturaleza extrahumana o de someterla. Para estas culturas, la naturaleza extrahumana también es entendida y sabia, y el hombre puede aprender de ella, siempre y cuando la respete y entre en una comunicación y en relación entre iguales con ella y que éstas se basen en el diálogo.

Así, surge la pregunta si el concepto de sujeto forzosamente implica la separación y el sometimiento de otros seres humanos o de la naturaleza. A mi parecer, se lo puede interpretar también en el sentido del respeto mutuo y el reconocimiento social, si nos damos cuenta de que la interdependencia entre todos constituye un fundamento inalienable de la vida humana. **(133)** Entonces, el concepto de sujeto se opone a toda forma de opresión y marginación sin aspirar a una nueva opresión y marginación.

133 Este concepto de sujeto no se refiere a objetos y es denominado "intersubjetivo". Se lo trabaja, por ejemplo, en un estudio sobre la lengua y el concepto de la naturaleza y de la sociedad en el pueblo maya de los *tojalabales* en México (véase Lenkendorf 2000), manifestando que "la comprensión y el respeto mutuos son parte integral de la comunicación intersubjetiva" (p. 36).

Esta dimensión "social" forma parte tanto del concepto de sujeto idealista como del materialista. Eso sí, en el primero se pierde en el regocijo del individuo egoísta que siempre está en busca de su propia ventaja; en el segundo, desaparece en las tinieblas de la construcción abstracta de un colectivo de los que se quedaron cortos.

El concepto de sujeto idealista tiene que ver con el ascenso y el triunfo de la burguesía y nació de una situación de opresión. Sin embargo, queda fijado en el individuo burgués y visto como educado, apuntando al dominio del mismo sobre las demás personas menos privilegiadas y sobre la naturaleza extrahumana. Su ideal moderno es el ejecutivo-empresario con sólidos conocimientos técnicos que, para ganar, no teme ningún riesgo.

Es cierto que el concepto materialista de sujeto también implica elementos que apuntan al dominio y el poder, pero ve al hombre en su necesidad y en sus relaciones sociales. Según este concepto, el sujeto se desarrolla, entrando en actividad por su autoconservación y creando las bases materiales que facilitan la vida de todos. Y se desarrolla, estableciendo lazos con otras personas, en la división de trabajo y cooperación diferenciadas y en la solidaridad en la lucha por la sobrevivencia y una mejor vida. A diferencia del sujeto burgués dominador y enamorado de sí mismo, en este caso, podríamos hablar de un sujeto social.

Ahora bien, el sujeto de la sobrevivencia y de la necesidad está en una situación ambivalente. No puede desistir, caso contrario, moriría. Encierra rasgos que podríamos denominar - con una expresión de Leo Löwenthal (1989) - como el "yo pequeño" y el "yo grande". Löwenthal llama el "yo pequeño" al deseo dirigido hacia lo "inmediato", en el que el individuo trata de defenderse de manera orientada a sí mismo en una sociedad cuyas estructuras no son solidarias. El "yo grande", sin embargo, reconoce - siempre según Löwenthal - que los individuos individualizados niegan la realidad compartida con otros, lo que el autor entiende como el "abandono de la realidad del sufrimiento de la criatura humana y extrahumana". Al respecto, Erhard Meueler señala que es sólo a primera vista que los dos yos se excluyen mutuamente y que, en realidad, paulatinamente, el "yo pequeño" puede pasar al "yo grande": "El yo pequeño moviliza todas las fuerzas disponibles para la autoconservación, cueste lo que cueste. Si no me fijo más que en mí mismo, a parte de mí mismo, sólo veo lo que es importante para mi propia sobrevivencia y mi propio bienestar. Es lo único que tiene sentido para mí. La autoconservación pura se realiza a través de la indiferencia y hasta a través de la agresividad frente al sufrimiento y el destino ajeno (...). La autonomía anhelada no se convierte en un valor humano hasta que su contrario - mi dependencia de otros y la dependencia de otros de mí - también es tomado en cuenta" (Meueler 1993, pp. 90-91).

En cuanto al "yo pequeño", Meueler también habla de una "subjetividad más bien funcional (...), que está al servicio de la autoconservación" (op. cit., p. 92) y que permite defenderse en la vida diaria. Pero - siempre según Meueler - como el hombre siempre está en busca de respuestas y caminos hasta ahora desconocidos, se llega más allá de la autoconservación meramente funcional de sujetos. Siempre "hay un exceso de espontaneidad, de contradicción, de rebeldía, reticencia y capacidad de conflicto, que constituyen factores perturbadores productivos en el concepto de la funcionalidad. Y estos excesos, no los encontramos solamente en personas que están en buena posición material, que trabajan en una profesión segura y poco enajenada y que han tenido una educación satisfactoria e incentivadora. También la observamos - aunque en otra forma - en aquellos que están obligados a vivir en condiciones humillantes, sin ningún tipo de seguridad y debajo del nivel mínimo de subsistencia" (op. cit.,p. 93). **(134)**

Y es precisamente viendo la vida cotidiana de personas en condiciones económicas difíciles, que empezamos dudar de si el sujeto realmente está muerto, ya que sólo parece desaparecido si lo medimos con la patética escala de los sistemas filosóficos. También llama la atención que cuantas más catástrofes acosan a la sociedad humana y cuanto más se profetiza incluso el fin de la historia, con mayor fuerza vuelve a surgir la pregunta por el sujeto. Tal vez, hay algo cierto en la sospecha de Meueler de que la subjetividad "no es visible sino en la pérdida" (op. cit., p. 95).

Niñas y niños trabajadores en medio de la contradicción sujeto-objeto

En la actualidad, es usual denominar a los niños como "sujetos de derecho" en el sentido de que tienen y pueden exigir derechos propios ("Derechos del Niño"). Sin embargo, queda la duda de si también son "sujetos sociales" en el sentido de que tienen una actoría propia que está al mismo nivel que la de los adultos. Es cierto que el proyecto de infancia burgués prevé cierta autonomía y cierto valor propio de los niños, pero en relación a la "sociedad adulta", se les niega el estatus de sujeto. "Los niños están estructuralmente excluidos de todas las áreas de vida decisivas de la edad moderna, con la excepción de aquellas instituciones que han sido creadas específicamente para ellos" (Kaufmann 1980, p. 767).

Comprender a niños y niñas como sujetos supone una reivindicación que se opone a diferentes formas ideológicas y prácticas de la degradación al estatus de objeto. Una de estas formas es el hecho de que a los niños se

134 Para las interrelaciones y límites entrelazados entre ambas formas de manejo de una realidad de vida marcada por la necesidad, véase Roland Gröbli (2001), quien trata este tema analizando el caso de una "cultura de sobrevivencia urbana" en una metrópoli latinoamericana.

les niega la participación en el trabajo. Otra es, que sí trabajan, pero estando obligados a hacerlo bajo condiciones humillantes y siendo explotados económicamente. La primera forma, que corresponde al proyecto de infancia burgués emergido de la Europa moderna, existe, sobre todo (pero no exclusivamente), en las sociedades "ricas" del Norte. La segunda, que a primera vista parece contradecir el proyecto de infancia burgués, puede ser observada sobre todo (pero tampoco exclusivamente) en las sociedades "pobres" del Sur. Ambas formas implican que no se permite a los niños desempeñar un papel activo en sus respectivas sociedades, lo que - en otras palabras - quiere decir que se les impide participar a nivel político y ser una parte socialmente reconocida de la sociedad en condición de igualdad de derechos.

En el proyecto de infancia burgués, el niño es convertido en objeto del desarrollo. Personas pequeñas, que obviamente requieren de cariño, cuidado y atención, se convierten en seres "inmaduros", a los que no se los tomará en serio hasta que no estén "desarrollados". Y los criterios para la madurez y el desarrollo son fijados de manera arbitraria por los adultos, que - por supuesto - se creen desarrollados, para así legitimar y eternizar la dependencia del niño. Las características de sujeto, que suelen manifestarse en niños de la primera infancia, muchas veces son vistos como expresión de la inmadurez, que puede ser superada a través de la educación. El niño se ve en medio de un proceso de negación permanente y creciente de su subjetividad, siendo que su creatividad queda eliminada. Recién en el momento en que se haya subordinado incondicionalmente al poder de los adultos se le concede ser "hombre". **(135)** Hecho que restringe considerablemente la posibilidad de poder entenderse a sí mismo como un sujeto con autoconfianza e iniciativa propia.

Otra variante del objeto de desarrollo es la degradación del niño a objeto de cuidado. Esta situación se da, cuando los niños ya no son manejados como objetos a ser tratados de cualquier forma ("sin derechos") sino que son considerados seres débiles por naturaleza, que - antes que cualquier otra cosa - necesitan ser protegidos de riesgos y peligros. De esta manera, aún siendo las intenciones las mejores del mundo, se definen y crean áreas reservadas para los niños, en las que se los pretende proteger de influencias "malignas" y de la "cruda realidad" de la sociedad (adulta). Generalmente, ésto implica también que se les asigna un papel simbólico (inocencia, felicidad, futuro). Mientras que, en uno de los casos, el niño es objeto del cuidado paternalista, en el segundo, sirve como objeto de proyecciones de los adultos. En ambos casos, se trata de figuras imaginarias

135 La nueva interpretación y transformación de las necesidades biológicas y sociales del niño en una dependencia de los adultos "socialmente construida" y prolongable a discreción es el tema central de la sociología "constructivista" de la infancia (véase James / Prout 1990 / 1997).

construidas, que niegan a los niños la capacidad de enfrentarse ellos mismos a su realidad y de asumir un rol activo y generador en la sociedad.

Con la separación de los niños de la esfera del trabajo, los niños, que anteriormente eran apreciados por su "valor económico", se convierten en niños cuya función primordial está en el "enriquecimiento emocional" de los adultos. La socióloga estadounidense Viviana Zelizer expresó este proceso con la imagen del "niño impagable" (priceless child), que aparentemente perdió todo su valor. Al mismo tiempo, utilizando como ejemplos el funcionamiento de los seguros y de las adopciones, reveló que, a pesar de todo, aún al niño no-trabajador se le otorga un determinado valor monetario; eso sí, sin ver en éste un aporte propio por parte del niño. "Se han establecido criterios sentimentales nuevos para definir el valor monetario de la vida del niño" (Zelizer 1994, p. 210). Así que el papel económico del niño no desaparece, sino que es transformado fundamentalmente. Si es que el trabajo y el dinero todavía tienen alguna importancia en la vida de los niños, ya no son definidos por categorías económico-productivas sino por categorías educativas. Zelizer demuestra este hecho, sobre todo, en el ejemplo del cambio funcional del trabajo del hogar: ya no se espera que los niños efectúen trabajos en el hogar para hacer un aporte vital, sino para estar practicando ciertas virtudes y habilidades. **(136)**

El niño como objeto de explotación parece ser incompatible con el patrón de infancia burgués-occidental. Se lo asocia casi exclusivamente con el "trabajo infantil pre-moderno". Sin embargo, analizando con más detalle las formas explotadoras del trabajo infantil actual, nos damos cuenta de que una de sus raíces está no sólo en la forma de producción capitalista - ya sea "pre-moderna" o "moderna" - sino también en la ideología "moderna" de la infancia. La socióloga británica Diane Elson (1982) denominó "sistema de senioridad" a esta última raíz. Dicho sistema se caracteriza por que cualquier actividad económica de niños y niñas es despreciada por el solo hecho de que sus realizadores son niños. El motivo para esta situación, por su parte, es que, por definición, se considera a los niños como no desarrollados y - por lo tanto - no productivos. Por otro lado, aún en contextos aparentemente no-económicos, los niños son degradados a ser objetos de explotación, por ejemplo, cuando se aprovecha su creatividad y "vivacidad" para disfrutar emocionalmente de éstas y dejarse entretener.

136 Un estudio reciente sobre el "trabajo del hogar" efectuado por niños en Alemania (Zeiher 2000), señala que hoy en día, ya no se espera que los niños participen en las labores de casa sólo por motivos pedagógicos, sino mucho más porque hay cada vez más madres que ejercen su profesión y que ya no quieren limitarse exclusivamente al trabajo de hogar como supuesta obligación femenina. Los niños, por su parte, participan en las labores de casa con más gusto, cuando éstas realmente son útiles, cuando no son impuestas y no tienen que ser realizadas bajo la directa supervisión de uno de los padres.

Ahora bien, por supuesto que ninguna de estas formas de reducir a los niños a objetos puede eliminar por completo su subjetividad. Es más, incluso pueden contribuir a provocarla. El ser sujeto para los niños y niñas tiene su punto de partida en la situación de sometimiento y de la dependencia de aquellos que tienen el poder sobre las definiciones y las decisiones en la sociedad. Las características de sujeto surgen de la protesta, son el resultado de un proceso de enfrentamiento, en el que se mezclan influencias biológicas, económicas, sociales y culturales.

Como todo ser humano, el niño dispone de ciertos recursos biológico-naturales por los que su total degradación a objeto no es posible sino al precio de su muerte social o física. Mientras se evita esta forma extrema de ataque a la subjetividad humana , **(137)** cualquier intento de convertir a los niños en meros objetos está condenado a fracasar y el niño siempre mostrará su tesón. "Ya el lactante tiene elementos de tesón e independencia tan sólo por las características de sus necesidades" (Scherr 1997, p. 49). En el transcurso de la vida, el tesón de los niños puede aumentar aún más al ser reunidos en el área reservada de sus coetáneos, lo que - generalmente - trae consigo que formen grupos espontáneos y generen otras formas de comportamiento tenaz.**(138)**

Sea cual fuera la forma en la que se rebaje a niños y a niñas a objetos - como niños no trabajadores que aparentemente no tienen ningún valor o como niños trabajadores cuyo aporte económico es negado - a la larga, ellos se dan cuenta de que los adultos los necesitan y que - por ende - tienen valor para éstos.

En el sentido económico, la importancia de niños no trabajadores es "inestimable", pero inestimablemente grande también. Se les asigna un "valor oculto" en el sentido de que "enriquecen" la vida de los adultos y representan un futuro mejor. Por ello, su educación (escolar) es percibida, primordialmente, como una inversión en el "desarrollo económico" y en la productividad futura de la sociedad, y sólo como tal se la considera "de valor" para el niño "a ser desarrollado". **(139)** Esta finalidad de la escuela, que no pasa desapercibida a los niños, hace que ellos se pregunten de qué sirve la escuela para ellos mismos. Responderles solamente con el

137 En los países del Sur, esto no siempre es el caso, hecho que queda demostrado en la forma extrema del trabajo infantil esclavizado y en la instrumentalización de niños para fines bélicos.

138 Para las formas colectivas del tesón infantil, el sociólogo alemán Oskar Negt (1997) creó el término de la Kinderöffentlichkeit (vida pública infantil), interpretándola como una forma de protesta difícil de analizar y comprender (véase Liebel 2000, pp. 275-277).

139 Probablemente, este es uno de los motivos por los que, muchas veces, al ser preguntados qué entienden por "trabajo", los niños del Norte responden "escuela". Lo que significa que para ellos, trabajo es, sobre todo, una carga molestosa y tal vez hasta innecesaria.

"beneficio" futuro - como comúnmente suele hacerse - es una promesa que, ahora, a muchos niños escolares les parece bastante frágil. Esta puede ser la razón más importante por la cual, en el Norte, para un número cada vez más alto de niños, la escuela se convierte en un "trabajo adicional", mientras que su interés principal se dirige a actividades, que les "traen" algo, ya sea un ingreso del que pueden disponer, ya sea la sensación de causar efectos y desempeñar un papel (reconocido y más autodeterminado) en la "vida real".

Podemos suponer que la exclusión de los niños del trabajo les parece cuestionable especialmente cuando la perciben como una prolongación "artificial" e innecesaria de su dependencia. En todo caso, es evidente que un número de niños que crece cada vez más rápidamente adopta una nueva forma de existencia, en la que el proyecto de infancia burgués no tiene cabida. Se caracteriza por el hecho de que ya no es transmitida y controlada por instituciones pedagógicas sino por la interacción directa con la vida social de los adultos. Esta nueva forma de existencia no significa necesariamente que los niños se comprendan a sí mismos como "niños trabajadores", sino que su esencia es que los niños salen del estado de espera del objeto de desarrollo y se realizan como sujetos sociales importantes que tienen el derecho de vivir un presente satisfactorio.

En las sociedades del Sur, donde para la mayoría de los niños el trabajo forma parte de su vida normal desde hace mucho tiempo, la pregunta de las posibilidades del sujeto surge al revés. Aquí, la reducción de los niños a objetos consiste en que tienen que trabajar, y muchas veces bajo condiciones que humillan su dignidad humana y los defraudan por el beneficio de su trabajo. Esto no se aplica a todos los niños trabajadores de la misma forma y las diferencias son de suma importancia para las oportunidades de que los niños reconozcan que este estado puede cambiar y para que lo cuestionen en la práctica. Sin embargo, la base para reivindicar un estatus de sujeto es la experiencia de los niños de asumir responsabilidad para sí mismos y para otros (generalmente para su familia) y de cumplir tareas importantes para la vida. Los niños trabajadores que sufren explotación económica cuestionarán su explotación sobre todo y en la medida en que tomen conciencia de la legitimidad social y de la importancia de su trabajo así como de la autonomía que de hecho lograron.

Los factores culturales tienen un rol de intermediario y - en ciertas circunstancias - estimulante en este proceso. Mientras que el proyecto de infancia burgués resulta ser contraproducente, porque quiere colocar a los niños trabajadores en una dependencia, que ellos ya han superado, la idea de que los niños tienen derechos individuales y sociales propios - que por cierto se viene expandiendo en todo el mundo - contribuye de manera decisiva a respaldar la reivindicación de un estatus de sujeto en la

sociedad. Esto se aplica, especialmente, a aquellos derechos que apuntan a un rol participativo de los niños en la sociedad (véase Corona Caraveo / Morfín Stoopen 2001, Cussiánovich / Márquez 2002). Pero no son menos importantes algunas influencias culturales que surgen con la globalización y que hacen que, hoy en día, para muchos niños en el Sur, es normal disponer y disfrutar solos de los réditos de su trabajo.

Contradicciones y potencialidades de la globalización

Para entender las implicaciones de la globalización para los niños trabajadores, me parece útil, distinguir aspectos estructurales y los cambios de significados o representaciones sociales del trabajo infantil, siempre tomando en cuenta que se trata de procesos contradictorios en los que están presentes dimensiones económicas, sociales y culturales.

Hoy en día, el trabajo infantil comprende un abanico de formas que se estrechan de trabajos autodeterminados, realizados por la propia voluntad de los niños y en condiciones dignas, hasta trabajos extremamente explotados que violan la dignidad de los niños y ponen en riesgo su vida y desarrollo personal.

Con la globalización aumenta - en comparación con la etapa anterior del capitalismo - el número de niños y niñas que asumen responsabilidad económica y social para su familia y / o para ellos mismos. Es decir, siempre hay menos niños y niñas que no tienen experiencias laborales, y siempre hay más niños y niñas que juegan un papel importante en los procesos de producción-reproducción de las sociedades. Los significados para los niños pueden ser muy diferentes. Dependen de las condiciones en las que trabajan y de sus recursos individuales y colectivos para la interpretación y superación de sus experiencias. Estos recursos dependen hasta cierto grado del entorno cultural y social en el que viven y se desarrollan los niños y niñas. En este contexto, culturas de trabajo y la existencia de movimientos sociales de los niños trabajadores y en favor de ellos y sus derechos, son de gran importancia.

El hecho de que haya más y más niños y niñas integrados en los procesos laborales pone en tela de juicio el modelo de infancia burgués-europeo, que se basa en el alejamiento de los niños de la vida laboral y su reclusión y preparación en "áreas protegidas" pedagógicas. Ahora, si un nuevo patrón de infancia, que incluye directamente a los niños en la sociedad, es para beneficio de éstos, no depende tanto de un amplio sistema de protección de la infancia sino de si la sociedad es capaz de reconocer a los niños como sujetos, que tienen los mismos derechos y el mismo valor que los adultos, y de permitirles autodeterminar su vida.

La mayor parte del trabajo infantil que promueve la globalización se realiza en condiciones informales, es decir muy pocas reguladas, sea en el campo, sea en el llamado sector informal urbano. No se trata necesariamente de relaciones laborales del tipo asalariado, pero los niños principalmente son concebidos como mano de obra o tienen que concebirse así para mantenerse o lograr competir en el mercado laboral. Con la informalización del trabajo aumentan la inseguridad y los riesgos en la vida de los niños y sus padres. En este sentido la mayor y creciente parte del trabajo infantil se distingue de la "informalidad" del trabajo en una economía de subsistencia, como la conocemos p. ej. de culturas america-indias tradicionales. Sin embargo, la informalidad moderna promovida por la globalización, tiene una doble cara: en ella se cruzan modos de explotación extrema con modos de una economía de solidaridad. La informalizacion del trabajo no necesariamente significa reducir a los niños de puro objeto, sino que puede abrir también nuevos espacios sociales para la vida propia. Eso, nuevamente, depende de las condiciones laborales y del entorno socio-cultural en el que se encuentran los niños y niñas, y - no en última instancia - de las posibilidades y de su capacidad de organizarse.

En primera instancia, la globalización con su modo neoliberal es un proceso violento, sea de forma material, sea de forma ideológica. Ella arroja a muchas personas al abismo de una horrenda pobreza y pone en peligro su existencia física y su dignidad humana. Les obliga a abondonar sus lugares de origen y exponerse a una inseguridad de la vida y un trato humillante hasta ahora no conocidos. Sin embargo, también surgen nuevas posibilidades para que las personas se aseguren de su derecho a una vida digna sin pobreza y para expresar estas exigencias públicamente. El sufrimiento experimentado, siempre menos es considerado como impuesto por Dios o como un destino fatal, sino que se le reconoce como consecuencia de una determinada política (en este caso la neoliberal), pudiendo convertirse en un incentivo para actuar.

Cuando los niños se ven sometidos a nuevas relaciones laborales (mayormente de explotación), hoy más que nunca son capaces de reconocer esta situación como una violación de sus derechos (del niño), y son más capaces de denunciar este abuso e insistir en que se les ofrezca condiciones de trabajo y de vida dignas. La sobrecarga y la múltiple explotación de niñas son reconocidas como una infracción de los preceptos de igualdad y equidad de los Derechos Humanos, siendo que aparezcan como tema de discusión con cada vez más frecuencia. Si se recurre a un niño como parte de la mano de obra familiar, esta situación ya no debe parecer como el destino quasi natural del niño, sino que éste puede reclamar el sueldo por su trabajo para sí mismo. Si niños y niñas desempeñan alguna actividad laboral, muchas veces ya no lo hacen exclusivamente para hacer frente a

una situación de emergencia sino también para poder satisfacer ciertas necesidades personales y para adquirir mayor autonomía.

Es cierto que la globalización pone en peligro la existencia de formas de vida y culturas autóctonas, incluso la diversidad de culturas. Sin embargo, también crea nuevas posibilidades para conocer otras formas de vida y culturas, para ampliar el horizonte de información de uno mismo y para entrar en comunicación con personas de otras partes del mundo (cf. García Canclini 1990/2001; 1999). Los movimientos de niños trabajadores, p. ej., tienen redes internacionales y están en pleno proceso de convertirse en un actor competente y capaz a nivel global, haciendo uso de las posibilidades de información y comunicación generadas por la globalización y con mucha autoconfianza.

Con la globalización y la implementación de nuevas tecnologías, se van "borrando" los límites de la organización laboral de manera que surgen nuevas mezclas entre la esfera de trabajo y de vida, entre el tiempo de trabajo y el "tiempo libre". Estas están relacionadas con una "re-subjetivización" de la sociedad, que carga sobre los hombros de cada individuo más responsabilidad para la reproducción y la planificación de su vida. Ambos procesos pueden incrementar la presión sobre las personas para que se mantengan permanentemente a disposición como mano de obra ("empresarios de mano de obra"), pero - bajo ciertas circunstancias - también pueden ampliar su margen de acción para moldear su vida según sus propias ideas y visiones.

Vienen surgiendo nuevas formas y áreas de actuación para y de los niños, en los que se los requiere como sujetos activos, y en los que los límites entre trabajo y actividades de ocio o educativas y actividades de compromiso social ya no están tan definidos. Si bien es cierto que este hecho aumenta el riesgo para los niños de ser instrumentalizados y explotados, también tienen más posibilidades de diseñar su vida bajo su propia responsabilidad.

Funciones de una teoría de la niña y del niño trabajador orientada en el sujeto

Desde los años 1980, se han formulado varios esbozos de una teoría de la infancia, en los que se vislumbra cada vez más que la infancia se encuentra en medio de un profundo proceso de cambio. En las sociedades llamadas "postindustriales" o "posmodernas", este cambio está en que los niños salen de su rol como "objetos de educación" y "receptores de sustento", que les había asignado el proyecto de infancia burgués, para hacerse visibles como "individuos activos", de los que la sociedad de los adultos ya no puede disponer a su gusto. Algunos explican este proceso

con los cambios en los significados de las instituciones pedagógicas "ajenas a la vida" y creadas especialmente para los niños **(140)** y con la creciente influencia de niños y niñas como "usuarios de medios" y como "consumidores". "Dirigiéndose a los niños como consumidores, el mercado los trata como adultos, les abre puertas de acceso y posibilidades de creación, liberándolos de las molestias del proyecto educativo. Como participantes en el mercado, los niños adquieren un estatus de sujeto, que no estaba previsto en las utopías pedagógicas. Concede a los niños una relativa autonomía que se combina con la expectativa de los padres de familia de que sus hijos se independicen a temprana edad" (Honig 1999, p. 159). A veces, este cambio se expresa con la imagen de la "infancia acelerada" (Zinnecker 1997), o se habla del "fin de la infancia fordista" (Honig / Ostner 2001). **(141)** Estas imágenes expresan que, hoy en día, los niños "se independizan" mucho antes de lo previsto en el proyecto de infancia burgués o que, ahora, los adultos se empeñan más en tomar en cuenta los puntos de vista y las reivindicaciones de los niños.

Sin embargo, por lo menos en las obras sobre la teoría de la infancia publicadas en los países de habla alemana, no se contempla la importancia que podría tener o llegar a tener el trabajo para los procesos de cambio en la infancia que acabamos de constatar. No se toman en cuenta ni a los niños trabajadores del Sur, sus puntos de vista y sus manifestaciones, ni se presta la suficiente atención al hecho de que también en el Norte, hay un número considerable - y que está en evidente crecimiento - de niños y niñas que trabajan o que quieren trabajar. **(142)**

Todavía, el dominio del concepto burgués de infancia está casi intacto, lo que tiene como consecuencia que, hasta hoy, no se toma en cuenta el trabajo de niños o - en caso de que sí - sólo se ven las formas y los aspectos negativos del mismo. El trabajo infantil es considerado como un fenómeno

---

140 Quiero decir con esto que la escuela - por ejemplo - como lugar jerárquicamente estructurado que sirve exclusivamente para impartir conocimientos y para la normar el comportamiento está en tela de juicio y que se ve frente a la creciente exigencia de niños y adolescentes de que debe convertirse en un espacio de vida y actuación satisfactorio y atractivo para ellos.

141 "La infancia educativa del siglo XX, impregnada por las ideologías del estado de bienestar, resulta ser una infancia fordista, que adquirió su forma como moratoria educativa promedio con el hogar de servicios, su fuerte norma de sustentador y con la mujer-ama de casa, y perderá esta forma con la desaparición de la moratoria" (Honig / Ostner 2001, p. 308).

142 Una excepción, en cuanto a los países de habla alemana, está constituida por la compilación de Heinz Hengst y Helga Zeiher titulada Die Arbeit der Kinder (2000). Merece ser mencionado especialmente el artículo de Helmut Wintersberger (2000), que considera que, en el Norte, de una manera nueva, los niños vuelven a ser "productores" y que comprende que la "nueva percepción del trabajo infantil en el Tercer Mundo" también es relevante para el Norte. En su respectivo artículo, también Hengst (2000), retoma las experiencias y los pensamientos de los niños trabajadores en el Sur, preguntando por su relevancia para el Norte.

del pasado que, en el hemisferio norte, parecía haber desaparecido - a más tardar - con la imposición de la escolaridad obligatoria y la prohibición general de la ocupación laboral de niños y que - mirando al Sur - puede ser erradicado. Cuando, de todas formas, es imposible pasar por alto el trabajo de niños y niñas, se lo suele percibir, casi exclusivamente, como un peligro y una amenaza para los niños. Frente al trabajo, los niños parecen ser víctimas vulnerables, pasivas y desamparadas. Como no se toma en cuenta más que el trabajo asalariado, aparentemente, lo que es necesario es, sobre todo, proteger a los niños de la "explotación", del "abuso" y del manejo imprudente del dinero. No se concibe que los niños también pueden - de manera conciente - reclamar y usar el trabajo para sí mismos, para dejar atrás las áreas reservadas marginadas y privatizadas de la infancia burguesa.

Sin embargo, si queremos entender a los niños como sujetos sociales, no nos queda otra que enfrentarnos a la pregunta por su trabajo y por las experiencias y los significados que el trabajo acarrea para ellos. En su trabajo teórico sobre la infancia (Theorizing Childhood), que ha adquirido fundamental importancia, la socióloga británica Allison James y sus colegas Chris Jenks y Alan Prout subrayan como un importante defecto de la investigación y de la teoría de la infancia practicada hasta el momento el hecho de que, hasta ahora, este tipo de preguntas prácticamente nunca habían sido planteadas. Para ellos, esto es "parte de la invisibilización del trabajo de los niños - o de su visibilización exclusivamente como un problema" (James / Jenks / Prout 1998, p. 119).

Según dichos autores, casi no existen estudios que pregunten cómo actúan los niños en su trabajo y qué significado tiene para ellos. "Es remarcable cuán pocos indicios nos ofrece la investigación de cómo los mismos niños ven sus diversas actividades: de cómo manejan y usan las diferentes categorías de trabajo; qué actividades consideran como trabajo y cómo cambia esta percepción según los diferentes contextos; cuáles son sus motivaciones para realizar diferentes tipos de trabajo; cómo influye el trabajo en sus relaciones familiares y en otras relaciones sociales y qué influencia tienen éstas en el trabajo" (op. cit., p. 120). Para James, Jenks y Prout, es necesario adquirir una mejor comprensión de los diferentes motivos que animan a los niños a trabajar, preguntando de manera detallada "cómo, en sus relaciones con coetáneos y con la sociedad adulta, los niños desarrollan un sentido para sus propias necesidades y para sus deseos" (ibid.). Los pocos estudios del Norte y del Sur que se ocupan de estas preguntas han sido discutidos en el presente libro.

El pedágogo alemán Michael-Sebastian Honig, por su parte, en su importante "Entwurf einer Theorie der Kindheit" (Esbozo de una teoría de la infancia), se limita a señalar que, en vista del difícil acceso a

posibilidades de trabajo, "las decisiones sobre diferentes caminos de vida adquieren una importancia estratégica ya a temprana edad" y que "las posibilidades legales y económicas de los niños para mantenerse a sí mismos, siguen siendo muy limitadas" (Honig 1999, p. 160). Por muy cierta que sea esta observación, sería muy importante continuar con las preguntas: ¿Por qué siguen siendo tan limitadas estas posibilidades? ¿Cómo se podrían ampliar? Y sería importante, sobre todo, tomar más en serio las actividades que, hoy en día, los niños muchas veces desempeñan o quieren desempeñar, en todas sus formas y en todos sus significados para el estatus social y la construcción de sujeto de los niños.

Por un lado, estos significados dependen decisivamente de la medida en que el trabajo del niño o de la niña contribuye a la conservación y al desarrollo de la vida y - por otro - de la medida en que se basa en la libre y espontánea voluntad del niño. Estos dos aspectos pueden, pero no necesariamente tienen que contradecirse. En los países del Sur, en la mayoría de los casos, es evidente que el trabajo del niño es vital. En los países del Norte, el criterio se cumple cuando el trabajo del niño contribuye a satisfacer necesidades propias o de otros, independientemente de si es "remunerado" o no. Un trabajo que se realiza con el único propósito de enseñar algo al niño o de hacerle aprender algo, no cumple con este criterio. Sólo un trabajo, que tiene funciones vitales visibles y palpables para el niño puede ser percibido como importante y "valioso" por éste.

Ahora bien, si un trabajo se hace por voluntad propia del niño, depende, fundamentalmente, de su situación social. Un niño que vive en gran pobreza y que, venga lo que viniere, depende de las decisiones de otras personas, no tiene posibilidad - o sólo muy pocas - de trabajar de una forma que responda a sus deseos e ideas. Es más, hasta sus deseos e ideas bailarán al son que tocan. La posibilidad de hacer valer la voluntad propia también depende de si el niño tiene acceso a posibilidades de trabajo que considera adecuadas para sí mismo. En la medida en que el niño o la niña puede formar deseos propios y puede trabajar de una manera que corresponda a sus deseos, siente que el trabajo es importante y "valioso".

Un trabajo que es necesario para sobrevivir no se elige libremente y - en este sentido - está en conflicto con la libre y espontánea voluntad. Sin embargo, este conflicto sólo no tiene solución si se le niega al niño la posibilidad de decidir si y en qué medida quiere asumir tareas vitales y si éstas tienen que ser realizadas bajo condiciones que vulneran su dignidad humana. Los niños trabajadores del Sur suelen precisar esta situación distinguiendo entre un trabajo "necesario" y uno para el que se les "fuerza" (véase Liebel 2000). Sólo los que consideran que los niños, por principio, son seres "irresponsables" tendrán dificultad para poder imaginarse que éstos pueden tener el interés y el deseo de decidirse por un trabajo "necesario".

Tanto para los niños trabajadores del Sur como para los del Norte podemos decir: Para asegurarse de su propio valor y para entenderse a sí mismos como sujetos, requieren de un contexto social que garantiza un mínimo de reconocimiento social. "Convertirse en sujeto no significa la sustitución de la dependencia total por la autonomía total, sino que se amplíen los espacios para la actuación autoconfidente y autodeterminada dentro del marco de las relaciones sociales. Desde este punto de vista, constitutivamente, la subjetividad es 'subjetividad social'" (Scherr 1997, p. 49). Hasta cierto punto, las relaciones a través de las cuales se transmite el reconocimiento social y la autoconfianza, pueden generarse en los grupos y movimientos de los propios niños, sobre todo cuando sus actores se entienden a sí mismos explícitamente como niños trabajadores. Pero más allá, los niños y las niñas necesitan encontrar una posibilidad de poder intervenir en el "mundo de los adultos" en su propio interés, y es necesario lograr que su actividad - independientemente de los contextos y de las formas - sea reconocida como trabajo socialmente relevante.

DOCUMENTACIÓN

1. Discurso de Deepak Shukla en representación del Foro de ONGs para Niños Trabajadores, ante la Reunión de Ministros en la Conferencia Internacional sobre Niños Trabajadores, Oslo, 30 de octubre de 1997
2. Declaración de los representantes de los Niños Trabajadores Tailandeses en la V Consulta Regional de los Niños Trabajadores del Asia, Bangkok, 24 al 26 de febrero de 1999
3. Declaraciones de los niños trabajadores del Movimiento Bhima Sangha, Karnataka, India (2000).
4. Bhima Sangha, India: Intereses para apoyar a los niños trabajadores (2001)
5. Declaración Final de la V Reunión del Movimiento Africano de Niños y Adolescentes Trabajadores, Bamako, Mali, 31 de octubre al 14 de noviembre de 2000
6. "Un mundo justo para los niños y por los niños". Nuestro punto de vista como Niños y AdolescentesTrabajadores de Africa. Contribuciones al Movimiento Africano de Niños y Adolescentes Trabajadores (AMWCY) al Movimiento Global a favor de los niños, y a la Sesión Especial sobre los Niños de la Asamblea General de las Naciones Unidas (United Nations General Assembly Special Session on Children UNGASS) (marzo 2001)
7. Pronunciamento del VI Encuentro de los Movimientos de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATs) de América Latina y el Caribe, 12 al 18 de Agosto, 2001, en Asunción, Paraguay
8. "Con Protagonismo y Trabajo Digno, los NATs Construimos una Sociedad con Igualdad." Pronunciamiento del Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS) contra la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Agosto 2002)
9. "Deseamos que el trabajo nos dé alegría y un mundo de paz y salud." Declaración final del Encuentro "Kids Aktiv" (niños activos), del 9 al 11 de noviembre del año 2001 realizado en Berlin, Alemania

1

Discurso de Deepak Shukla en representación del Foro de ONGs para Niños Trabajadores, ante la Reunión de Ministros en la Conferencia Internacional sobre Niños Trabajadores, Oslo, 30 de octubre de 1997

Respetados Ministros de todo el mundo y otros distinguidos delegados:

Me llamo Deepak y soy de Bal Mazdoor Sangh, Delhi, India. Me encuentro acá representando el Foro de ONGs para Niños Trabajadores. Este foro comprende 21 niños trabajadores de movimientos y organizaciones en América Latina, Africa y Asia. Hemos estado debatiendo juntos los últimos ocho días y estoy acá para presentar los resultados de nuestros debates.

Hemos compartido nuestras realidades como niños trabajadores. Hemos discutido temas como la movilización social, la educación, además de las formas más intolerables de trabajo infantil y la participación de los niños en las mismas. Nuestras realidades son muy diversas y por lo tanto tenemos diferentes puntos de vista. Pero, como mi amigo Kumar de Nepal dice: "Si uno piensa en una vid, el objetivo es obtener el fruto. Pero existen diversas maneras de obtener el fruto. Algunos de nosotros trepamos una escalera y lo cogemos. Otros hacemos que el fruto caiga al golpearlo con un palo, y otros esperamos a que el fruto caiga por si solo. De cualquier manera, nuestro objetivo es el mismo - es decir, conseguir el fruto.Así como nuestra meta en común es que los niños trabajadores tengan una mejor vida". Y lo que para todos nosotros es de gran importancia, es que nuestro derecho a participar sea respetado.

¿Por qué? Porque todos podemos aprender el uno del otro. Los niños aprenden de los niños, los niños aprenden de los adultos y los adultos también pueden aprender de los niños.

¿Dónde? Queremos ser consultados: en todas las reuniones y conferencias relacionadas con niños trabajadores y en todas las reuniones y congresos que traten sobre los niños en general. En el proceso de elaborar legislaciones, pensamos que los niños deberían estar involucrados a todo nivel - local, nacional, regional, internacional. En el Comité CRC, cuando se violen los derechos del niño, el gobierno y las organizaciones nacionales pueden reportar dichas violaciones. Sin embargo, lo que queremos es que las organizaciones de niños trabajadores también puedan hacer sus reportes directamente a este comité y exigir que se tomen las acciones pertinentes.

¿Cómo? La participación no debe ser limitada en número. Debería estar a un mismo nivel con aquella de los adultos. Por tanto, requerimos que esta conferencia: por favor no sólo nos escuche y luego se olvide de nosotros, sino que tome acciones en base a lo que digamos. También nos gustaría pedir a los gobiernos que otorguen ayuda financiera y apoyo moral a las reuniones de niños, pedir también el reconocimiento oficial de la participación de los niños a todo nivel y también el reconocimiento de nuestras organizaciones y movimientos. Muchas gracias por escucharnos. Esperamos que ustedes realmente piensen y actúen en base a lo que dijimos en este espacio.

http://www.workingchild.org/htm/current.htm (página web ingresada en fecha 21 de junio de 2002)

2

Declaración de los representantes de los Niños Trabajadores Tailandeses en la V Consulta Regional de los Niños Trabajadores del Asia, Bangkok, 24 al 26 de febrero de 1999.

Bajo la crisis económica, nos gustaría proponer lineamientos para resolver los problemas que han afectado a los niños, a los niños trabajadores y a sus familias como sigue:

1. Habilitar la participación de los niños en dar consejo y sugerencias durante las reuniones que discuten temas relacionados con los niños, desde el nivel comunitario hasta el Nivel Mundial.
2. Los que aplican la ley deberían implementar leyes de manera muy disciplinada, que aboquen por la protección de los niños y las leyes laborales.
3. Los empleadores deberán proporcionar los siguientes beneficios para los niños trabajadores: Habilitar espacios para recreación y descanso en el lugar de trabajo. Hacer los arreglos necesarios para tener acceso a medios recreativos adecuados cerca del lugar de trabajo. Beneficios que protejan la salud y seguridad de los niños en el lugar de trabajo. Proporcionar seguro de salud y de vida.
4. Para poder proporcionar oportunidades que incrementen los ingresos de los niños y sus familias, el gobierno, las ONGs y otras partes preocupadas con este problema deberán: Ampliamente difundir datos sobre el desarrollo de empleos y ocupación. Establecer centros de capacitación de trabajo debidamente ubicados. Establecer un fondo de emergencia, permitiendo que los niños obtengan préstamos para utilizarlos como capital para poder montar sus propios negocios o empresas. El gobierno debería directamente comprar los productos o bienes de los comunarios, pasando por sobre el intermediario.
5. Para poder ayudar a: 1) Los estudiantes que se encuentran necesitados de trabajo, 2) Los niños que quisieran estudiar pero no pueden debido a que sus padres son pobres, y 3) Los niños que eligen trabajar. El gobierno y las agencias privadas deberían Permitir que los niños tengan una educación formal gratuita para poder asegurar el derecho a la educación. Proporcionar becas continuas a los niños que han sido afectados por la crisis económica. Llevar a cabo los arreglos para otorgar educación especial, por ejemplo para que los profesores enseñen en las fábricas, y para que se establezcan profesores en los centros de las aldeas. Establecer actividades que generen ingresos para los estudiantes en las escuelas.
6. El empleador debe hacerse responsable por lo siguiente: Capacitar a los niños para que escojan un empleo adecuado a su edad y capacidad.

Otorgar descansos a los niños para que puedan relajarse y desesperezarse. Establecer chequeos médicos regulares. Llevar a cabo los arreglos para proporcionar comida higiénica y nutritiva.

7. Se deben emitir leyes que requieran que los lugares de trabajo establezcan condiciones de trabajo higiénicas que cumplan con las siguientes normas: Tener un sistema de seguridad. Tener buena ventilación, suficiente luz y una temperatura adecuada.
8. Los niños y los adolescentes deben tener acceso a la información a través de los siguientes medios de comunicación: Establecer centros de desarrollo de la juventud y puntos de información en la comunidad. Instalar pizarras donde se coloquen datos informativos en varios lugares públicos de la comunidad, tales como tiendas, bibliotecas y mercados. Producir medios impresos (periódicos) y electrónicos (televisión y radio) para difundir datos sobre temas laborales, oportunidades educativas, y conocimiento sobre drogas y problemas criminales.
9. Para garantizar que los niños y adolescentes trabajadores reciban un salario justo, todos los asuntos monetarios deberían ser documentados, para que no seamos engañados. Los empleadores y los lugares de trabajo deberían instalar pizarras donde se anuncien el monto de los sueldos de manera muy clara, y se deberán hacer cumplir las leyes de protección laboral de manera muy estricta.

   Para reducir los problemas mentales ocasionados por una excesiva presión, se deberá establecer un centro en cada distrito para proporcionar servicios de consejería a los niños que se enfrentan a problemas causados por el estrés y la ansiedad, también se deberían establecer centros de líneas telefónicas gratuitas que proporcionan consejería por este medio. Estas son las necesidades de los niños trabajadores de Tailandia.

   http://www.cwa.tnet.co.th/voices/voices9.htm (página web ingresada en fecha 21 de junio de 2002)

3

Declaraciones de los niños trabajadores del Movimiento Bhima Sangha, Karnataka, India (2000).

- "Las multinacionales han llegado a nuestro país. A las mismas, no les importan nuestras comunidades ni nuestros niños. Estas compañías han creado muchísima contaminación con sus químicos. Puede que traigan algunas ganancias para este país, pero la pérdida que ocasionan duplica la ganancia. Las multinacionales lanzan sus productos en nuestros mercados. Nuestros padres no tienen ninguna oportunidad

de poder sobrevivir. Sus ocupaciones se ven afectadas y esto a futuro daña a los niños.

- Si se llevan a cabo pequeños cambios en los programas existentes, los mismos pueden lograr una gran diferencia para los niños y las comunidades. Por ejemplo, si los anganwadis (guarderías infantiles) se implementan a tiempo completo, los padres tendrán la libertad de ir a trabajar y muchos niños mayores podrán tener el tiempo libre para asistir a la escuela.
- Ninguno de nuestros derechos ha sido protegido. Si nuestros derechos fueran protegidos - desde el nivel de las aldeas hasta el nivel nacional - no nos encontraríamos en esta situación.
- Mis padres se encuentran muy conscientes de mis problemas. Lo que les hace falta es la capacidad para poder lidiar con estos problemas.
- Los gobiernos no pueden hacer a nuestros padres totalmente responsables. Más bien, deberían ayudar a los padres a mejorar la calidad de vida de sus hijos.
- Los niños trabajadores no pueden ser súbitamente retirados del trabajo. Anterior a ello, se deben organizar arreglos alternativos debido a que todos los niños tienen el derecho a sobrevivir.
- El gobierno dice que los niños pueden ser separados de sus padres si los padres mismos abusan de sus hijos. En vez de ello, nosotros pensamos que se debería negar el acceso a las licorerías y las drogas, debido a que la intoxicación genera peleas domésticas. Esto afecta a los niños y a las madres. El gobierno debería prohibir la venta de todos los intoxicantes.
- El gobierno no nos está proporcionando con oportunidades para expresar nuestras opiniones y para participar en el proceso de toma de decisiones e implementación de programas. Debido a que el impacto de estos programas influencia a los niños, el gobierno debe consultarnos. Si no, el impacto nos podría hacer daño y ponernos en peores situaciones. El gobierno dice que tenemos el derecho a acceder a información. Sin embargo, ¿quién nos proporcionará esta información?
- Sabemos muy bien cuáles derechos son los que deberíamos exigir. También tenemos responsabilidades que corresponden a nuestros derechos, así como estamos conscientes de que nuestros derechos no deben ser utilizados erróneamente.
- El gobierno dice que "existen 100 millones de niños que viven en condiciones despreciables de pobreza y descuido". ¿Cómo es posible que estos 100 millones de niños tengan el derecho a pensar y tener una conciencia? Cuando los niños tienen sus propias ideas, la sociedad se los impide. Por ejemplo, si una niña elige arar el campo, la sociedad

dice "Qué vergüenza, es una niña y quiere arar". El gobierno debería derribar estas barreras. Entonces los niños podrían actuar en base a sus ideas.

- El gobierno dice que nuestros padres tienen la responsabilidad de que nosotros podamos acceder a estos derechos. Nuestros padres mismos no tienen estos derechos. ¿Cómo nos los pueden proporcionar? El gobierno ha mantenido a nuestros padres en la ignorancia. Nuestros padres hoy en día no se encuentran en una posición desde la que puedan darnos información.
- Por un lado, si comenzamos una lucha exigiendo poder tener acceso y disfrutar de nuestros derechos, los adultos nos considerarán como rebeldes. Por otro lado, tampoco discuten con nosotros ni escuchan nuestras opiniones ni encuentran soluciones a nuestros problemas.
- El gobierno dice que tengo el derecho al pensamiento. Quiero asistir a la escuela y quiero lograr algo en esta vida. Pero la situación en mi casa me obliga a trabajar. ¿Qué es lo que ha hecho el gobierno al respecto?
- El gobierno dice que el mismo debería proporcionar para el desarrollo físico, mental y social de los niños. Pero no lleva a cabo este cometido. Un alto número de niños se encuentran discapacitados ya sea mental o físicamente. ¿Cuándo proporcionará el gobierno lo mejor para la salud de los niños? Tomará esto un / dos / tres años o veinte años?
- Si el gobierno realmente puede proporcionarnos con protección y cuidado; y nos puede dar el derecho a la seguridad social, en verdad mejoraría la calidad de nuestras vidas.
- Si el gobierno lleva a cabo todo su trabajo siempre tomando en cuenta el bien de los niños, los niños automáticamente se darán cuenta de su derecho a la seguridad social.
- Deberíamos tener una educación adecuada para nosotros y que nos ayudará en nuestra vida.
- El gobierno ha gastado Rs. 27 crores para llevar a cabo una encuesta sobre el número de niños trabajadores en el país. Esta suma es un desperdicio ya que luego de la encuesta el gobierno dice que existen 20 millones de niños trabajadores en la India, lo cual es una cifra errónea. Existen más de 100 millones de niños trabajadores en nuestro país. El dinero gastado en la encuesta podría haber sido utilizado de manera más útil para resolver nuestros problemas básicos.
- El gobierno dice que protegerá a los niños en contra del uso indebido de drogas. Pero este no es solo un problema de los niños, es también un problema que debe ser enfrentado por los adultos. Junto con proporcionarnos con protección, el gobierno debería ver donde se originó el problema, para atacarlo de raíz. Entonces el problema se resolverá automáticamente.

Un pedido: ¡Únase a nuestro esfuerzo y contribuya a nuestra causa! Envíe sus respuestas a: <response@workingchild.org>

http://www.workingchild.org/htm/quotes.htm (página web ingresada en fecha 21 de junio de 2002)

4

Bhima Sangha, India: Intereses para apoyar a los niños trabajadores (2001)

Los siguientes intereses deberían ser centrales para cualquier acción que aspire mejorar la calidad de vida de los niños trabajadores y los mismos tampoco pueden ser simplemente concedidos:

1. Todas las acciones deberán tener a los niños como su centro y llevarse a cabo en el mejor interés de los niños trabajadores. Las intervenciones deberán ser positivas a corto plazo con un efecto a largo plazo sobre los mismos niños en primer y principal lugar.
2. Todas las intervenciones deberán mejorar la calidad de vida de los niños, sus familias y sus comunidades.
3. La representación organizada de los niños trabajadores y su protagonismo debe ser reconocido y respetado. Ninguna decisión o acción que tenga un impacto sobre los niños trabajadores podrá ser llevada a cabo sin previamente consultarles.
4. El impacto inmediato y a largo plazo de todas las acciones de los 'niños trabajadores' han sido monitoreadas y evaluadas. Se debería requerir el instalar este tipo de mecanismos antes de implementar cualquier intervención, y dichos mecanismos deberán incluir a niños trabajadores y ONGs.

Las convenciones deberán tener mucho cuidado en no utilizar lenguaje que vaya en contra de los niños. Los niños trabajadores han criticado fuertemente el uso de términos tales como abolir, suprimir, denunciar (trabajo infantil) los cuales parecen atacar a los niños trabajadores en vez de a las razones que los obligan a trabajar.

La estructura tripartita del OIT es inadecuada para resolver el problema de trabajo infantil. Las organizaciones de niños trabajadores y las ONGs han sido identificadas como asociados en este proceso. La estrategia debería incluir los mecanismos a través de los cuales dicha asociación pueda operar de la manera más efectiva posible. Debería también enfatizar el monitoreo del impacto inmediato y a largo plazo de todos los instrumentos e intervenciones en los mismos niños trabajadores.

Los niños trabajadores son los que mejor comprenden su situación, entienden la naturaleza de su humillación y opresión, reconocen lo que permite su crecimiento, desarrollo y fortalecimiento. Reconocen lo que debe ser cambiado y muchas veces también reconocen lo que debe llevarse a cabo para realizar estos cambios. El hecho de que algunos niños que no son niños trabajadores se preocupan y pueden preocuparse por los que sí trabajan se agradece y aceptamos su solidaridad.

Para los niños trabajadores, el derecho a ser escuchados es más apremiante. A pesar que el protagonismo - el derecho a movilizares y organizarse para poder mejorar la situación de uno mismo - es un derecho fundamental reconocido universalmente, cuando se trata de niños trabajadores, se cuestiona este derecho. Necesitamos otorgar reconocimiento y legitimidad a los Movimientos y Organizaciones de niños trabajadores, así como se reconocen los Movimientos de adultos trabajadores los cuales designan a representantes para que hablen en su nombre.

La experiencia nos ha demostrado que los niños trabajadores y su visión han sido representados falsamente y se practica el admitir nominalmente a una minoría simbólica en vez de practicar una verdadera participación.

Las ONGs necesitan volver a definir su rol dentro del actual escenario de desarrollo. El problema del trabajo infantil no puede ser resuelto por el sector de las ONGs. La responsabilidad debe ser compartida por todos los actores principales. Por tanto, la comunidad de ONGs necesita volver a definir su rol como participativo en el desarrollo de políticas y estrategias, impartiendo habilidades e información a aquellos que implementan los planes de estrategias y acción, capacitando a los niños trabajadores y sus comunidades en participar de manera efectiva en esta planificación, implementando un proceso que efectúe el monitoreo y documente el impacto de las estrategias en los niños y sus comunidades.

http://www.workingchild.org/htm/current.htm (página web ingresada en fecha 21 de junio de 2002)

5

Declaración Final de la V Reunión del Movimiento Africano de Niños y Adolescentes Trabajadores, Bamako, Mali, 31 de octubre al 14 de noviembre de 2000

Al finalizar esta V Reunión Africana llevada a cabo en Bamako del 31 de octubre al 14 de noviembre de 2000, nosotros, los niños y adolescentes

que trabajamos como empleados domésticos, aprendices o trabajadores independientes, delegados de 250 grupos unidos en asociaciones en 44 ciudades de 16 países africanos, declaramos lo que sigue:

En aquellos lugares donde nos hemos organizado, nuestros 12 Derechos han avanzado de manera importante para nosotros y para otros Niños y Adolescentes Trabajadores (NATs). Ahora podemos aprender a leer y escribir, nos beneficiamos de mejor atención médica, nos podemos expresar, somos respetados por todos incluyendo el Poder Judicial, se nos trata bien y podemos trabajar en ambientes más seguros, trabajando de una manera que corresponde a nuestras capacidades, y a veces podemos descansar. Ahora podemos tener mayor tiempo de descanso y menos niños dejan sus aldeas luego de que fuimos a ellos para contarles de los peligros del trabajo infantil.

- Nuestro Movimiento se ha expandido y es ahora una referencia, a la que escuchan las autoridades.
- Luchamos por la mejora de las condiciones de vida y de trabajo de los niños.
- Luchamos contra la explotación del trabajo infantil.
- Luchamos contra la pobreza que obliga a los niños a dejar sus aldeas y familias, migrando a las ciudades a buscar trabajo.
- Luchamos contra el tráfico de niños, porque un niño no es una mercancía.

Seguimos hablando en cualquier oportunidad que se nos presenta en las aldeas y en los barrios, pero pedimos que los medios lleven nuestras voces a niveles más altos.

Pedimos a las autoridades y a las instituciones internacionales que nos escuchen, que nos incentiven y nos apoyen lo más que puedan, así como lo han hecho durante nuestra reunión en Mali.

Pedimos que los niños y adolescentes del Africa se nos unan porque cuantos más nos organicemos, más rápido avanzarán y se respetarán los Derechos de los Niños.

Bamako, 14 de noviembre de 2000

http:/www.enda.sn/eja/ (página web ingresada en fecha 21 de junio de 2002)

6

"Un mundo justo para los niños y por los niños". Nuestro punto de vista como Niños y AdolescentesTrabajadores de Africa

Contribuciones al Movimiento Africano de Niños y Adolescentes Trabajadores (AMWCY) al Movimiento Global a favor de los niños, y a la Sesión Especial sobre los Niños de la Asamblea General de las Naciones Unidas (United Nations General Assembly Special Session on Children UNGASS)

Ouagadougou, Marzo de 2001

El Movimiento Africano de Niños Adolescentes Trabajadores está organizado en base a cientos de grupos de base y organizaciones populares de niñas empleadas domésticas, trabajadores independientes y aprendices.

Estos grupos se unen en Asociaciones de Niños y Adolescentes Trabajadores (Working Children Youth Associations WCYA) por ciudad, en 33 ciudades africanas y se están organizando en 11 ciudades más, dentro de 16 países dentro de Africa Occidental, Central, del Océano Índico y de Africa Oriental.

El movimiento en si es la principal voz africana de los niños y adolescentes en "circunstancias difíciles" quienes no han tenido el privilegio de servicios sociales básicos, tales como son la educación, la salud y otros.

Dos delegados de la AMWCY han participado en el II Comité Preparatorio de la UNGASS en Nueva York. Pero se sintieron aislados por el sistema y el idioma de esta conferencia, por tanto, luego de escuchar sus informes, los delegados elegidos de la Comisión Regional de la AMWCY han decidido proponer una participación importante en el proceso UNGASS, para que las voces de los Niños Africanos privados de sus derechos, que son el principal propósito de UNGASS (artículo 44) puedan hacer oír sus voces adecuadamente durante los siguientes pasos del proceso UNGASS.

El Movimiento está apoyado por una gran coalición de ONGs africanas, iglesias y oficiales civiles. Enda TM (Senegal), en colaboración con Save the Children Suecia, lideriza el programa regional para apoyar a este Movimiento.

La comisión regional de nuestro Movimiento se reunió del 12 al 23 de marzo de 2001 en Ouagadougou. Estudiamos el mensaje del Movimiento Global para los niños. Los adultos que viven fuera de Africa han escrito este mensaje, pasamos dos días y medio discutiendo estos diez puntos y el documento UNGASS, comparándolos a nuestros doce derechos y a las acciones que estamos implementando. Aquí están (algunas de) nuestras decisiones, comentarios y propuestas.

A - Debate y propuestas sobre la participación del Movimiento Africano de Niños y Adolescentes Trabajadores en la Sesión Especial sobre los Niños de las Naciones Unidas (UNGASS).

Claude François Ouedraogo y Serge Luca Ndouba presentaron el informe de su participación en el II Comité Preparatorio en Nueva York a fines de enero de 2001. Explicaron todos los problemas que los delegados enfrentaron para poder participar en la reunión: Francisca Dagan de la República de Benin no tenía su visa, Wandé Samoura de Mali y Sophie Faye de Senegal no fueron auspiciadas, Serge Luca no estuvo presente en la reunión preparatoria para niños… También hablaron acerca de la reunión en si donde fueron "apartados" porque no podían hablar inglés y porque el énfasis de la reunión era más sobre votaciones que sobre discutir problemas reales. De todas maneras, Serge tuvo la oportunidad de hablar por 3 minutos frente a la Asamblea sobre la participación de los adolescentes, pero tuvo que hacerlo en nombre de Enda debido a que la AMWCY no estaba invitada a la conferencia. Por tanto, pidió durante su intervención que para todas las futuras conferencias se invite a la AMWCY como un Movimiento independiente.

Nos preocupa la UNGASS en primer lugar porque pertenecemos a los países más pobres del Africa del Sub-Sahara (artículo 44), somos los pobres niños que trabajamos y nos organizamos para defender nuestros derechos en 44 ciudades en 16 países del Africa. Por varios años ya, hemos participado en acciones, programas y procesos de toma de decisión que nos conciernen (artículo 20).

Queremos estar presentes en el proceso UNGASS y poder expresarnos por completo en esta ocasión, y ser escuchados con atención sin importar nuestro idioma o condición, los cuales no deberían ser excusa para discriminarnos (artículo 15).

Los niños deben ser delegados por sus estados, o por Movimientos. Los puntos de vista que expresen en ese foro deberán ser puntos de vista colectivos en base a experiencias y acciones liderizadas, y una reflexión de las proposiciones de la UNGASS en vez de los puntos de vista individuales de "niños privilegiados".

No queremos ir a Nueva York solo para mostrar nuestras caras, nadie nos debe dictar en que idioma o a que velocidad debemos hablar debido a que somos la primera preocupación e importancia para la UNGASS.

B - Comentarios de los Niños y Adolescentes Trabajadores del Africa (AMWCY) sobre algunos puntos del Movimiento Global para los Niños.

• "**No Dejen a Ningún Niño Fuera**".

Nuestro Movimiento, el Movimiento Africano de Niños y Adolescentes Trabajadores (AMWCY), nació de nuestro rechazo a la discriminación hacia los niños trabajadores. Debido a que son niños pobres, muchas veces no asisten a la escuela y no se los respeta dentro de sus sociedades.

Dentro de los 12 derechos de la AMWCY, el "Derecho a ser respetado" (y el deber a respetar), el "Derecho a acceder a una justa asistencia legal (en caso de que surjan problemas)", así como las acciones llevadas a cabo para implementar estos derechos, se relacionan de manera directa con la discriminación.

Estos derechos han avanzado para los Niños y Adolescentes Trabajadores organizados quienes ahora ven una menor discriminación.

Ejemplos de discriminación.

En cuanto se refiere a la educación, muchos niños son excluidos de las escuelas porque son pobres y no pueden pagar el costo que esto implica.

En Guinea Bissau, algunos niños no tienen parques de diversiones, por lo que tienen que caminar grandes distancias para poder ver uno. Y sabemos que a veces es peligroso que los niños caminen distancias tan grandes.

Existe una discriminación en las aldeas contra algunos niños basada en grupos étnicos.

Las empleadas domésticas son discriminadas porque no se les permite ir a visitar a sus padres durante los días festivos. Algunas incluso son amenazadas con ser despedidas si no trabajan en los días festivos.

Los niños trabajadores no tienen un centro de salud como lo tienen los niños escolares, y sabemos que lo necesitan tanto como los otros.

• "**Dejen de Dañar y Explotar a los Niños**".

Nuestra AMWCY apoya cualquier forma digna y honesta de trabajo infantil en buenas condiciones de trabajo, pero estamos en contra de cualquier explotación de niños y en contra de la violencia que se perpetra contra ellos.

Nuestra demanda para el "Derecho a trabajar en un ambiente seguro" y al "Derecho a un trabajo liviano y limitado", al "Derecho al descanso cuando uno se enferma" y al "Derecho a permanecer en la aldea de uno" todos tienen como objetivo el luchar contra la explotación.

Ejemplos de explotación y violencia contra los niños.

La mayoría de las veces los niños trabajan para personas que no les pagan lo acordado.

Se les exige que concluyan su trabajo antes de retornar a sus casas, y sus jefes no respetan el horario de trabajo.

Las personas entran a las aldeas para llevarse a los niños de 14-15 años a otros países.

La policía tratan brutalmente o arresta a los niños que trabajan en las calles. Muchas veces también les confiscan su mercadería o su betún para lustrar zapatos. Los niños son muchas veces obligados a pagar para poder recuperar sus objetos.

Los clientes a veces se niegan a pagar a los niños una vez que estos lustran sus zapatos o a veces la gente les roba su dinero.

Se pasan muchas leyes para los niños pero los niños no pueden convertirse en delincuentes fuera de la ley. Si un niño debe involucrase en el comercio minoritario o informal para ayudar a su familia o comer, entonces no debería haber una ley en contra de ese niño. Es necesario definir las leyes para que nadie le robe, lo trate con violencia o, aun mejor, definir leyes que lo ayuden a él y a su familia. Pero si uno pone la ley en su contra, se le quitará su mercadería, se le pedirá que paga una multa para recuperarla, y entonces su vida se volverá aún más difícil.

Comprendimos que "las peores formas (de trabajo infantil)" están obligando a los niños a la prostitución, la esclavitud, los trabajos forzados, el robo, las drogas y ha hemos mencionado que todos estos son delitos. ¿Acaso los criminales obligan a tantos niños (el documento de la UNGASS habla de "más de 100 millones") a hacer estas cosas?

Si uno solamente habla de las peores formas durante los siguientes 10 años, ¿quién nos ayudará a mejorar nuestras condiciones de vida y de trabajo? Nos deberían ayudar, sino nos desalentaremos por siempre.

Nosotros participamos en las acciones y decisiones para todos los niños, ¡pero ustedes deberían pensar en nosotros que trabajamos en sus decisiones de la UNGASS! ¿Debería un niño ingresar en las peores formas para poder esperar algo de ayuda? Desarrollen programas para mejorar las condiciones de vida y trabajo de los niños que no trabajan en las peores formas y apoyen sus organizaciones.

Para nosotros en el Africa, la explotación sexual y el tráfico de niños son dos cosas completamente diferentes, ¿por qué ponerlas lado a lado?

Conocemos y luchamos contra el tráfico de niños que cruza fronteras nacionales, como aquellos niños que son maltratados en las plantaciones, porque nadie debería vender a los niños y maltratarlos. ¿Pero es acaso esto explotación sexual?

Es mejor separar la explotación sexual del tráfico de niños. Sino, la gente pensará que en Africa se practica el tráfico de niños solo para propósitos sexuales. Los niños que no son traficados para propósitos sexuales sentirán que no son respetados debido a que no son asociados con la explotación sexual. Se sentirán avergonzados y querrán esconderse.

Muchos niños que trabajan en las calles son víctimas de la violencia y es por ello que deseamos añadirlos aquí. Necesitamos programas para los niños trabajadores que se organizan para mejorar sus vidas.

Hacemos una distinción entre los niños que son traficados de aquellos que son explotados sexualmente, y decimos que deberían ser devueltos a sus hogares. Aquellos que son explotados económicamente deben ser ayudados para que la explotación disminuya y en lo posible se acabe.

Deberíamos estar asociados en la lucha contra el tráfico de niños pues este está presente en muchas ciudades, y sabemos cosas que otros no saben. Ya escuchamos y ayudamos a niños traficados. Cuando hablamos con ellos, nos entendemos muy bien.

Ejemplos de acciones liderizadas.

Donde se organizan las empleadas domésticas, intervienen ante los jefes que tratan brutalmente a las niñas o en la estación de policía si las mismas son acusadas falsamente. Los niños trabajadores también mandan delegados a las autoridades de las Ciudades o al Jefe de Policía para que ellos cesen la violencia ejecutada por los oficiales de policía contra los niños que venden periódicos.

Nuestra AWCY tiene tarjetas de membresía que mantiene a nuestros miembros libres de ser acosados por la policía. Cuando los niños son arrestados de esta manera, la AWCY va a la Estación de Policía para que se pongan a los niños en libertad.

Nuestra AMWCY tiene botiquines de primeros auxilios en los talleres para los aprendices, y muchas veces hablamos con los jefes para que mejoren las condiciones de trabajo de los aprendices.

Se han llevado a cabo varias acciones contra el tráfico de niños en las aldeas donde se organizaron debates con los padres de familia y las autoridades tradicionales, así como en las postas de paso para los niños que son traficados como ser la de Sikasso.

• **"Escuchen a los Niños". "El Derecho a ser escuchados", "El Derecho a la auto expresión y a crear organizaciones", "El Derecho a ser respetados".**

Debemos hablar sobre nuestros problemas y ofrecer propuestas, pero también debemos escuchar y respetar a los adultos que conversan con nosotros y nos dan buenos consejos. Juntos, podremos producir nuevas ideas y mejorar nuestra situación.

Nuestra primera participación son las acciones que liderizaremos parar implementar nuestros 12 derechos. Organizamos diferentes actividades como una manera de escuchar y ser escuchados. También participamos en la formulación y ejecución de programas nacionales.

Ejemplos de acciones tomadas.

Nuestra AWCY tomó parte en las actividades del Día del Trabajador (Labour Day) y en el Día del Niño el 16 de junio, e invitamos a las autoridades para que vengan y nos escuchen.

Organizamos animaciones en los mercados, partidos de fútbol, como una manera de incrementar la concientización de las personas. También participamos en el parque de diversiones.

Hacemos recorridos por los distritos para conversar con los jefes y con los niños que emplean.

También tuvimos sesiones de capacitación en escuchar para poder ser comprendido de mejor manera, e invitamos a niños más pequeños.

Nos reunimos con las autoridades a todo nivel: jefes de familia, autoridades tradicionales, alcaldes, autoridades administrativas, ministros y presidentes, especialmente con el presidente en ejercicio de ECOWAS, A. O Konare quién auspicia nuestro Movimiento.

• **"Educar a cada Niño". "El Derecho a aprender a leer y escribir", "El Derecho a aprender un oficio".**

No deberíamos nosotros solamente ir a la escuela, sino que la escuela también debería venir a nosotros, para poder aprender más y complementar nuestras actividades económicas. La escuela debe ser flexible. Debe ayudarnos a mejorar nuestras vidas.

Los estados deben tener la obligación de educar, y no así los niños tener la obligación de ir a escuelas que no existen. Para que todos los niños se puedan beneficiar de una educación, es necesario que las escuelas vayan a ellos, que sean flexibles y se adapten a sus situaciones, y que se programen durante horas cuando los niños puedan estudiar.

Aquellos niños que deben trabajar debido a que lo necesitan para sobrevivir, deben también tener escuelas en condiciones que los respeten. Muchas veces, los libros de texto escolares, el material escolar y el uniforme son caros, y esto impide a los niños asistir a la escuela.

Uno puede ver a niños que estudian y luego continúan al nivel universitario y acaban no obteniendo un puesto de trabajo. Como no aprendieron a trabajar como aquellos que no pudieron asistir a la escuela, se ven como inútiles y no saben qué hacer. La escuela les debe ayudar a encontrar trabajo, pero el trabajo se puede también llevar a cabo en otros espacios como lo hacemos nosotros. Si no fuera por ello, muchas personas y niños o adolescentes dirían que es mejor aprender un oficio o ser comerciantes, que perder el tiempo en la escuela.

Acciones tomadas

Las acciones liderizan cientos de clases de educación alternativa que son organizadas por nuestra AMWCY y sus estructuras de apoyo.

Los pedidos de los pequeños y su participación son unánimes, pero se enfrentan a la oposición de sus jefes.

Se han organizado también sesiones de capacitación vocacional en los centros o en los talleres donde los niños son colocados bajo las mejores condiciones posibles, con clases complementarias que se llevan a cabo simultáneamente. Muchos centros han sido abiertos para empleadas domésticas donde reciben capacitación en las noches luego de su trabajo.

Nuestra AMWCY y sus estructuras de apoyo negocian con sus jefes para que puedan ser "liberadas" en las tardes para asistir a estas sesiones de capacitación.

• "**Luche contra la Pobreza: Invierta en los Niños**".

Los 12 derechos de nuestra AMWCY pueden ser vistos como una manera para luchar contra la pobreza. Estamos luchando contra la pobreza de los niños trabajadores y para la mejora de sus condiciones de vida.

También estamos desarrollando nuevas actividades generadoras de ingresos para nuestras asociaciones y nuestros miembros. Incentivamos el ahorro y el crédito.

"Uno debería ser servido para poder servir a otros bien". En Africa podemos luchar contra la pobreza, pero los fondos no pueden venir de los pobres quienes se encuentran trabajando y afanándose para cubrir sus necesidades. Cada persona intenta tomar ventaja y mantener algo para si mismo, por lo que los pobres son muchas veces olvidados.

Sin embargo, debemos decir la verdad. Los pobres son llamados solamente para traer el dinero. Cuando llega el dinero, los pobres son olvidados. El dinero que se trae debería servir los intereses de aquellos para los que fue creado. Este dinero debería ser utilizado para desarrollar acciones.

Los países ricos deben dar 7.00 francos por cada 1,000,00 francos a los países pobres para ayudar con su desarrollo. Si no desean otorgar esta suma, entonces no podrán ayudar a los pobres niños y a sus familias a desarrollar actividades económicas.

El endeudamiento debe ser detenido.

Nuestros gobiernos y organizaciones deben hacer un buen uso de la riqueza de nuestros países y de la ayuda recibida de los países ricos. Esta ayuda debe ser utilizada para el propósito con el que fue enviado originalmente. Todos debemos luchar contra la pobreza y la corrupción.

Movimiento Africano de Niños y Adolescentes Trabajadores (AMWCY), c/o Enda TM, 54, rue Carnot - P.O.Box 3370, Dakar - Senegal, Tel.: 00 221 821.21.13; E-mail: ejt@enda.sn, Página web: http://www.enda.sn/eja.

7

Pronunciamento del VI Encuentro de los Movimientos de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATs) de América Latina y el Caribe, 12 al 18 de Agosto, 2001, en Asunción, Paraguay

Somos un Movimiento de niñ@s y adolescentes trabajadores de Latinoamérica y el Caribe que nos organizamos desde hace trece años, con el fin de luchar por la defensa y el cumplimiento de nuestros derechos, por nuestro reconocimiento como sujetos sociales y por nuestro protagonismo organizado.

Todos los Niñ@s y adolescentes trabajadores representantes de grupos, organizaciones y movimientos de NATs de 10 países de Latinoamérica y el Caribe, reunidos en nuestro VI Encuentro latinoamericano y del Caribe de NATs llevado a cabo del 12 al 18 de agosto 2001 en Asunciòn - Paraguay, desde nuestra condición de niñ@s y adolescentes trabajadores ponemos en conocimiento nuestra visión crítica frente al documento "Un mundo apropiado para los niños" y específicamente de la Cumbre "Mundial por la Infancia" y el movimiento global para la infancia, y como sector organizado ante esta situación planteamos:

la Convención Internacional por los Derecho del Niño lo reconoce, que tenemos derecho a la asociación, a la participación y a que se tenga en cuenta nuestra opinión en los problemas que nos concierne, por lo tanto estamos en plena condición para reclamar nuestros derechos y por tanto este documento es la voz de los NATs organizados de Latinoamérica y el Caribe.

- Por lo tanto nosotros como Movimiento Latinoamericano y Caribeño de NATs, consideramos que el trabajo es un derecho, y desde nuestra valoración critica sostenemos que el trabajo dignifica al hombre, es una forma de aprendizaje cognitivo, fuente de la educación e ingreso familiar, y estamos conscientes del aporte que brindamos a la sociedad en general. Pero no estamos de acuerdo con las condiciones de explotación, de marginación, discriminación, y violencia en la que trabajamos.
- Frente a la ideología que por lo general maneja de que la prostitución, mendicidad, pandillaje, esclavitud, maltrato son trabajos, nosotros definiendo nuestra valoración critica del trabajo decimos o reclamamos que esto esta mal estudiado, porque desde nuestra experiencia como trabajadores y desde nuestra cultura decimos que estos son DELITOS Y NO TRABAJOS.

LUCHAMOS POR EL TRABAJO INFANTIL

- Digno y en buenas condiciones
- Reconocido como un derecho y no como una obligación
- Respetado y protegido por las leyes nacionales como los códigos
- No discriminado y explotado por ser realizado por niños/as

POR ELLO PROPONEMOS

1. Fomentar la creación de talleres de producción a nivel de los NATs
2. No queremos que se firme ni ratifique los Convenios No. 138 (edad mínima), ni el Convenio 182 (perores formas de trabajo infantil) de la OIT.
3. No queremos que los NATs sean perseguidos por trabajar
4. Que existan fuentes de trabajo en buenas condiciones para nuestros padres y para nosotros
5. Necesitamos que se nos dé una educación de calidad gratuita con maestros capacitados pedagógicamente, una educación con espacios de participación y protagònica.
6. Sabemos que el derecho del niñ@ y adolescente es único, es decir no existe discriminación alguna, por lo tanto cabe mencionar que nosotros como NATs exigimos que se nos tenga en cuenta en las discusiones, acuerdos, que se toman frente a los problemas que nos aquejan.

7. Exigimos que todos y adolescentes se nos considere como sujetos de derechos y no como objetos ya que toda persona humana tiene igualdad de derechos.

QUE QUEREMOS DECIR A LAS PERSONAS QUE ESTAN EN LA CUMBRE DE LAS NACIONES UNIDAS " UN MUNDO JUSTO PARA LOS NiñOS " (junio 2002)

1. Que nos dejen trabajar tranquilamente como NATs.
2. Que nos den la oportunidad de estar presentes en todo espacio donde se hable de nosotros
3. Que no nos maltraten, exploten los empleados municipales.
4. Que se mejoren y trabajen mas los programas sociales.
5. Que hayan mas capacitación profesional y mas preparación para la educación.
6. Que por la inoperancia de los gobiernos existen en nuestros países mas pobreza y explotación.
7. Que se pongan en nuestro lugar para vivir lo que se siente
8. Les pedimos que cumplan los derechos de los niños
9. Que exista reconocimiento de nuestras autoridades y sociedad a nuestra Organización.
10. Que el Presidente nos de el lugar que merecemos y que reconozca nuestro trabajo como un derecho
11. Necesitamos que nos apoyen y que no nos confundan como ladrones, drogadictos, etc.
12. Que reconozcan a nuestra Organización como instrumento para poder promover el Protagonismo de los NATs y mejorar las condiciones de vida.
13. Que haya igualdad de derechos.

ORGANIZACIÓN

1. Que seamos apoyados por los Gobiernos
2. Que las personas nos reconozcan como personas capaces
3. Que seamos protagonistas activos de los convenios
4. Que nos escuchen cuando opinemos
5. Que se nos reconozca como organizaciones de NATs
6. Que se nos pida nuestra opinión y la respeten
7. Que todos seamos partícipes y seamos informados de las leyes que se esta por decretar por el bien de la ciudadanía.

SALUD

1. Que haya más hospitales
2. Que haya buenos recursos para las atenciones
3. Que el gobiernos invierta en la salud para que haya mas insumos
4. Que haya seguros médicos para los NATs y que sea gratuito
5. Que hayan medicamentos gratuitos
6. Que haya buena atención y que no hayan discriminación.
7. Que haya mas recursos humanitarios
8. Que se visiten frecuentemente a los barrios y que haya mas concientización.

EDUCACION

1. Que haya buena estructura de las escuelas
2. Que seamos respetados
3. Que la educación básica sea gratuita
4. Que haya una educación de calidad
5. Que haya educación técnica (salir de las escuelas con un diploma para trabajar)
6. Que haya boleto estudiantil (universal)
7. Que haya comedores estudiantiles
8. No queremos que se aumenten las horas de clase
9. Queremos que haya calidad en las horas de clase ya establecidas (calidad no significa cantidad)

8

Pronunciamento del Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS) contra la Organización Internacional de Trabajo (OIT)

"Con Protagonismo y Trabajo Digno, los NATs Construimos una Sociedad con Igualdad"

Somos un Movimiento de Niños/Niñas y Adolescentes trabajadores/trabajadoras de América Latina y el Caribe que hace quince años caminamos juntos por nuestra dignidad, la defensa de nuestros derechos, nuestro desarrollo integral y el reconocimiento como sujetos sociales, ciudadanos. Desde hace treinta años construimos experiencias de protagonismo social con la infancia trabajadora en nuestros países, donde descubrimos y afirmamos el valor del trabajo para nuestras familias, nuestros pueblos y nuestra construcción personal,consideramos tener una voz representativa y organizada.

A partir de nuestra experiencia cotidiana, de su análisis y reflexión constatamos que:

1. Los Latinoamericanos vivimos en un contexto de creciente empobrecimiento brutal que afecta a más del 50% de la población; miseria que está ocasionando violencia y condiciones de vida cada vez más infrahumanas para los pobres, provocando muerte, exclusión y desesperanza.
2. Nosotros los NATs estamos sufriendo la precarización de nuestras formas de trabajo, la incomprensión de las autoridades, el maltrato y hasta la persecución. A ello se suman medidas de limpieza social de plazas públicas y avenidas en las ciudades que nos afecta directamente provocando clandestinización, ilegalidad e informalidad para poder sobrevivir; políticas que persiguen indiscriminadamente el trabajo infantil y consideran nuestro trabajo como un delito y no como una forma digna y legítima de lucha diaria contra la pobreza y sus consecuencias.
3. En esta situación, consideramos absolutamente condenable el juicio aparecido en la página web de la Organización International de Trabajo (OIT) www.oit.org.pe/spanish7260meri/oitreg/actívid/proyectos/ipec/balancesa.shtml en la que se publicó la siguiente información del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil - IPEC, a través de la coordinación Subregional para América del Sur que manifiesta en el tercer punto del rubro "Contextos Nacionales y Regional - caracterización del trabajo Infantil en la Región" correspondiente al documento titulado IPEC Sudamérica - Balance de actividades de 1996 - 1999 (primer cuatrimestre), que: "En América Latina se da una situación excepcional, que consideramos fundamental entender para comprender la estrategia del programa. Existe en la región un Movimiento de Organización y promoción de los Niños Adolescentes Trabajadores(NATs). Estas organizaciones que se sitúan fundamentalmente en Perú, Bolivia, Ecuador y Paraguay tienen un indudable arraigo y "defienden" el trabajo infantil. Dichas organizaciones, han tenido sin duda, una influencia notable en la redacción de los Códigos de niños, en algunos países (Perú y Paraguay por ejemplo). Uno de los esfuerzos del IPEC a consistido, sin entran en confrontaciones dialécticas en indicar a los gobiernos los peligros de este tipo de Movimientos y crear alianzas estratégicas con diversas ONGs de los países, como contrapunto a estos llamados Movimientos de NATs".
4. Por un lado, constatamos la tendencia general a pretender bajar la edad penal de quienes infringen la ley, y por otro lado, a elevar, amparados en el Convenio 138, la edad legal para trabajar dejando así desprotegida una importante franja poblacional arrinconada a la mendicidad, al vagabundeo cuando no, a actividades como la prostitución o el consumo indebido de drogas.

5. El Convenio 182 contribuye a dos peligrosas confusiones: en primer lugar porque pone bajo trabajo actividades como la explotación sexual, el tráfico de menores, niños soldados, la esclavitud que son verdaderos delitos contra la humanidad; en segundo lugar porque lo que en el original en inglés se refiere al child labour se traduce al español simplemente por "trabajo infantil" lo que deviene en una injusta generalización.

Por ello demandamos a las autoridades y a las organizaciones que trabajan por la infancia, el respeto y reconocimiento a nuestras organizaciones y la generación de políticas sociales que nos protejan y valoren sin afectar negativamente a nuestras familias y a la infancia trabajadora rural como urbana.

Aún conservamos nuestra esperanza de tener una sociedad más justa, donde los derechos sean reales, para todos y todas sin excepción alguna.

Agradecemos a todas aquellas personas e instituciones que creen en nosotros y que con su apoyo contribuyen a hacer posibles nuestros sueños de vida más digna.

Coordinación de Delegados del Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS), II Reunión, Bogota - Colombia, 16 - 22 de Agosto de 2002

9

"Deseamos que el trabajo nos dé alegría y un mundo de paz y salud"

Declaración final del Encuentro "Kids Aktiv" (niños activos), del 9 al 11 de noviembre del año 2001 realizado en Berlín, Alemania.

Por primera vez se reunió un grupo de niños en Alemania para abogar sobre el trabajo. A continuación presentamos a la opinión pública la siguiente declaración:

Nosotros, 46 niñas y 28 niños, entre 8 y 15 años compartimos nuestros pensamientos y nuestras ideas sobre nuestro trabajo y el trabajo de muchos otros niños. Intercambiamos algunas de las experiencias obtenidas en algunas de las actividades en el campo laboral como en el trabajo doméstico y en general, lo que nos ha hecho activos y comprometidos. Conjuntamente hemos una reflexión acerca de ello.

Lo que hacemos ¿es trabajo? ¿Quién nos necesita? ¿En que aspectos hemos sido abusados? ¿Para qué necesitamos dinero? ¿Nos divierte el trabajo que hacemos? ¿Qué tipo de trabajo deseamos? ¿Qué es lo que nosotros mismos podemos organizar? ¿Cómo sería el mundo si nosotros pudiéramos decidir y realizar nuestras ideas? Esos fueron algunos de los

temas que en estos días tratamos. Además realizamos un periódico "Kids for Kids" para nosotros y para todos los que se interesan por nosotros.

Nos hemos dado cuenta, que, además de la escuela y las tareas hacemos muchas cosas más. Hemos hecho nuestras experiencias ganando dinero, cuidamos a niños, repartimos periódicos, llenamos estantes, ayudamos en tiendas, hacemos trabajos de jardinería. En las calles hemos vendido juguetes y libros que ya no necesitamos o setas que hemos recogido y participamos en los rastrillos infantiles... En la casa ayudamos a nuestros padres limpiando, pasando la aspiradora, cuidamos de nuestras mascotas, paseamos el perro y cuidamos de nuestros hermanos menores.

Muchos adultos, entre ellos muchos padres de familia, piensan que lo que nosotros realizamos no es trabajo por el hecho de ser niños. Pero nuestro trabajo tiene también una utilidad para ellos, para nosotros y para los que tienen que ver con nosotros.

Nosotros queremos colaborar en casa, sobre todo queremos ayudar a nuestra familia, pero no queremos que nos ordenen ni tampoco que nos castiguen cuando no cumplimos nuestras obligaciones a tiempo o cuando cometemos errores. También podemos hacer nosotros mismos nuestros bocadillos. Somos mas autónomos de lo que muchos adultos piensan.

A nosotros, los pequeños, nos gustaría hacer más cosas, pero muchos padres no nos lo permiten porque piensan que no lo sabemos o porque nos podríamos hacer daño. Ellos deberían tener mas confianza en nosotros.

Incluso hay cosas que las hacemos mejor. Nosotros podemos animar mejor a los adultos cuando están tristes o cuando tienen una pena de amor. A veces nos precipitamos y preguntamos o decimos abiertamente nuestra opinión, cosa que a veces los adultos no se atreven o ya se han desacostumbrado. Nosotros, los niños, somos como insectos - pequeños, fuertes y tenaces...

Nosotros también necesitamos dinero. Si no hubiera dinero, se tendría que inventar otra cosa. Pero quien piensa que sólo pensamos en comprarnos trapos, está equivocado. Sólo con dinero se puede comprar lo que se necesita para vivir. Con dinero no se puede comprarlo todo, por ejemplo amistades, o amor, o paz, o ánimo para afrontar la vida, o salud, o felicidad. El dinero es importante en el trabajo y no se debe pensar que se nos puede contratar por un precio barato solo porque somos niños. Pero el dinero no es todo. El trabajo tiene que ser divertido e interesante. Sin trabajo nos moriríamos de aburrimiento. En el trabajo aprendemos a ser independientes, conocemos a otras personas y podemos aprender de la mejor manera lo que es necesario para la vida.

No nos gusta cualquier trabajo. Sobre todo no queremos ser obligados a realizar un trabajo. El trabajo no debe ser estresante, ni durar todo el día, ni ser demasiado. Tampoco queremos que todo esté controlado y

que no podamos tener voz propia. También nos gusta hacer cosas gratis, pero no nos gusta que nos tomen el pelo, que se aprovechen de nosotros

Sabemos que los niños tenemos derechos y que no valemos menos que los adultos. Pero precisamente por saberlo, no queremos que nos prohiban trabajar cuando queremos realizar algún trabajo.

Esperamos que nuestras opiniones y nuestros derechos sean más respetados y que podamos decidir y participar más, también en la política. El mundo sería distinto si los niños pudiéramos expresarnos. Sería un mundo más colorido y creativo, sería más amigable y pacífico, el medio ambiente sería más saludable y no habría tanta violencia.

En nuestro encuentro hemos tenido muchas vivencias. Nos divertimos aunque en los grupos de trabajo a veces fue duro. Al final de cuentas, estamos contentos y orgullosos de haber logrado muchas cosas. Agradecemos a todos los adultos que nos acompañaron y nos apoyaron y tuvieron paciencia con nosotros y no nos dejaron decaer cuando no teníamos ganas. También les damos gracias a nuestros padres por habernos tenido la confianza y nos permitieron ser nosotros mismos durante tres días y dos noches. Solos, podemos conseguir cosas, somos astutos y sagaces - cuando tiene que ser. Pero juntos somos mejores y podemos lograr más. Por eso vamos a continuar.

Berlín, 11 de Noviembre del 2001

KIDS AKTIV fue organizado por PRONATS - Inititiativkreis gegen Ausbeutung und für die Stärkung arbeitender Kinder / Projektgruppe Kinderarbeit an der Technischen Universität Berlin y "Eine Welt im FEZ" - Proyecto de F.i.P.P. e.V., Berlin.

Para mayores informes:

E-Mail: eineweltimfez@gmx.de,

anne_wihstutz@gmx.de,

manfred.liebel@tu-berlin.de

obernd.overwien@tu-berlin.de

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Vargas, Gladys; García Méndez, Emilio & Hoyos, Soraya (eds.) (2000): Trabajo infantil doméstico. Santa Fé de Bogotá: TM editores / UNICEF
- Adeath Villamil, Claudia (compiladora) (2001): ¿Crees que has dicho todo sobre mi? Situación, experiencias y acciones sobre la infancia callejera en México. México D.F.: ednica
- Adorno, Theodor W. (1970): Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie. Fráncfort: Suhrkamp
- Alarcón Glasinovich, Walter (1991): Entre calles y plazas. El trabajo de los niños en Lima. Lima: Instituto de Estudios Peruanos & UNICEF
- Alarcón Glasinovich, Walter (1998): El trabajo de niños y adolescentes en América Latina. Bogotá: UNICEF, Documento de Trabajo N° 3
- Ames Ramello, Patricia (1999): Mejorando la Escuela Rural: tres décadas de experiencias educativas en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Documento de Trabajo N° 96
- Aragão-Lagergren, Aida (1997): Working Children in the Informal Sector in Managua. Uppsala: Department of Social and Economic Geography, Uppsala University
- Arrien, Juan B. & Matus Lazo, Róger (1989): Nicaragua: Diez Años de Educación en la Revolución. Managua: Ministerio de Educación
- Aziz, K.M. Ashraful & Maolney, Clarence (1985): Life Stages. Gender and fertility in Bangladesh. Dhaka: International Centre for Diarrhoel Disease Research
- Badry Zalami, Fatima (1998): Forgotten at the Pyjama Trail: a case study of garment workers in Méknès (Morocco) dismissed from their jobs following foreign attention. Amsterdam: IWGCL
- Balagopalan, Sarada (2002) "Constructing indigenous childhoods: colonialism, vocational education and the working child", en: Childhood, vol 9, N° 1, pp. 19-34.
- Balding, John (1997): Young People in 1996. Exeter: Schools Health Education Unit, University of Exeter
- Bateson, Gregory (1932): "Social Structure of the Iatmul People of the Sepik River", en: Oceania, vol. 2, N° 3, pp. 245-291, y N° 4, pp. 401-453
- Bateson, Gregory (1965): Naven. A Survey of the Problems Suggested by a Composite Picture of the Culture of a New Guinea Tribe Drawn from Three Points of View. Stanford (primera edición 1936)
- Bausinger, Hermann (1983): "Spiel unter Dummen. Anmerkungen zur Kulturgeschichte von Spiel und Sport", en: Grupe et al. 1983, pp. 43-59

- Béart, Charles (1955): Jeux et jouets de l´Ouest africain (= Mémoires de l'Institut francais d'Afrique, tomo 42). Dakar: IFAN
- Beck, Kurt & Spittler, Gerd (eds.) (1996): Arbeit in Afrika (= Beiträge zur Afrika-Forschung, tomo 12). Hamburgo: LIT
- Becker, Saul; Dearden, Chris & Aldridge, Jo (2001): "Children's labour of love? Young carers and care work", en: Mizen / Pole / Bolton 2001, pp. 70-87
- Bekombo, Manga (1981): "The Child in Africa: Socialisation, Education and Work", en: Rodgers / Standing 1981, pp. 113-129
- Bellin, P. (1963): "L'enfant Saharien à travers ses jeux", en: Journal de la Societé des Africanistes, vol. 33, Paris
- Benes, Roberto (2000): "Von der Flucht aus der Armut zur Emanzipationsstrategie? Zum Wandel der Kinderarbeit in Italien", en: Hengst / Zeiher 2000, pp. 119-132
- Bequele, Assefa & Boyden, Jo (eds.) (1988): Combating Child Labour. Ginebra: ILO
- Bequele, Assefa & Myers, William E. (1995): First things first in child labour. Eliminating work detrimental to children. Ginebra: UNICEF, ILO
- Berlin und seine Entwicklung (1870). Städtisches Jahrbuch für Volkswirtschaft und Statistik, vol. 4, Berlín
- Blanchet, Thérèse (1996): Lost Innocence. Stolen Childhoods. Dhaka: The University Press Limited
- Blandano, Pia; Iapichino, Loredana & Velardi, Mariella (1997): "L'autogestione cooperativa: l'esperienza della Scuola M.S. ,A. Ugo' di Palermo", en: NATs - Nuovi Spazi de Crescita. Rivista Internazionale - Ediziono Italiana, N°. 2, pp. 39-44
- Bloch, Ernst (1967): Das Prinzip Hoffnung, tómo 2. Fráncfort: Suhrkamp
- Boesen, Elisabeth (1996): "Fulbe und Arbeit", en: Beck / Spittler 1996, pp. 193-207
- Böhnisch, Lothar & Schröer, Wolfgang (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik. Weinheim y Múnich: Juventa
- Bonnet, Michel (1999): Le travail des enfants: terrain de luttes. Lausanne: Editions Page deux
- Bott, Elisabeth (1958): Report on a brief Study of Mother-Child-Relationship in Tonga. Nuku'alofa, Tonga: Central Planning Department (mimeo)

- Bourdillon, Michael (ed.) (2000): Earning a Life. Working Children in Zimbabwe. Harare: Wever Press
- Boyden, Jo; Ling, Birgitta & Myers, William (1998): What Works for Working Children. Stockholm: Rädda Barnen & UNICEF
- Brannen, Julia (1995): "Young People and their Contribution to Household Work", en: Sociology, vol. 29, N° 2, pp. 317-338
- Brannen, Julia & O'Brien, Margaret (eds.) (1996): Children in Families. Research and Policy. Londres y Washington D.C.: Falmer Press
- Bund-Länder-Kommission (ed.) (1998): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, N° 65. Bonn
- Burgos, Elizabeth (1985): me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia. México & Madrid: siglo veintiuno editores
- Busia, Kofi A. (1950): Report on a social survey of Sekondi-Takoradi. Londres
- Butterwegge, Christoph (ed.) (2000): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. Fráncfort y Nueva York: Campus
- Cain, Michael (1980): The Economic Activities of Children in a Village in Bangladesh (= Rural Household Studies in Asia). Singapore: Singapore University Press
- Camacho, Agnes Zenaida V. (1999a): "Family, child labour and migration: child domestic workers in Metro Manila", en: Childhood, vol. 6, N° 1, pp. 57-64
- Camacho, Agnes Zenaida V. (1999b): "The State Generated Child Labour. Rethinking Child Work in the Philippines". IREWOC Workshop Children, Work and Education, Amsterdam, 15th - 17th November (mimeo)
- Casas, Ferran (1998): Infancia: perspectivas psicosociales. Barcelona, Buenos Aires y México: Paidós
- Castellanos, Julieta & Flores, Mirna (2001): Familia, niñez trabajadora y escuela. Tegucigalpa, Honduras: Save the Children Fund
- Cecchetti, Roberta (1998): Children who work in Europe. From exploitation to participation. Bruselas: European Forum for Child Welfare
- Clayton, Anthony & Savage, Donald C. (1974): Government and Labour in Kenya 1895 - 1963. Londres: Frank Cass
- Codere, Helen (1973): The Biography of an African Society, Rwanda 1900 - 1960. Tervuren
- Cohen, Philip (1994): Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburgo: Argument

- Colectivo de la Escuela Popular Claretiana (1987): Filodehambre. Una experiencia popular de innovación educativa. Santa Fé de Bogotá: Dimensión Educativa
- Coly, Hamidou (1999): "Expérience d'un animateur", en: Enda 1999a, pp. 125-134
- Comité Español del UNICEF & IUNDIA - Instituto de "Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia" (2000): El Trabajo Infantil en España. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (= Materiales de Trabajo N° 68).
- Coninck-Smith, Ning; Sandin, Bengt & Schrumpf, Ellen (eds.) (1997): Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850 - 1990. Odense: Odense University Press
- Coninck-Smith, Ning de (2000): "Der Kampf um die Zeit der Kinder. Zur Revision der Geschichte der Kinderarbeit in den nordischen Ländern", en: Hengst / Zeiher 2000, pp. 209-218
- Cooper, Frederick (1998): "Afrika am Ende dieses Jahrhunderts. Vorstellungen und Erklärungen", en: SOWI - Sozialwissenschaftliche Informationen, vol. 27, N° 3, pp. 220-227
- Corona Caraveo, Yolanda & Morfín Stoopen, María (2001): Diálogo de saberes sobre participación infantil. México: Universidad Autónoma Metropolitana
- Cory, Hans (1956): African Figurines, their Ceremonial Use in Puberty Rites in Tanganyika. Nueva York: Grove Press
- Cos-Montiel, Francisco (2001): "Sirviendo a las mesas del mundo: Las niñas y niños jornaleros agrícolas en México", en: Del Rio Lugo 2001, pp. 15-38
- Costermans, B. J. (1948): Spelen bij de Mamvu en Logo in de gewesten Watsa-Faradje. Congo Belgique
- Council of Europe (1996): Children and work in Europe. Report prepared by a study group 1994-95 programme of co-ordinated research in the employment field. Strasbourg
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1979): "The concept of flow", Sutton-Smith 1979, pp. 257-274
- Cussiánovich, Alejandro (1988): "'Sie wissen genau, was sie wollen.' Selbstorganisation von Kindern in Peru", en: Lateinamerika - Analysen und Berichte, vol. 12. Hamburgo: Junius, pp. 82-97
- Cussiánovich, Alejandro (1996a): Algunas premisas para la reflexión y las prácticas sociales con niños y adolescentes trabajadores. Lima: Rädda Barnen
- Cussiánovich, Alejandro (1996b): "Niños y adolescentes trabajadores: una sobresaliente cuestión social al cierre del siglo XX", en: NATs - Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores, vol. 2, N° 1-2, pp. 148-162

- Cussiánovich, Alejandro et al. (2001): La infancia en los escenarios futuros. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Cussiánovich, Alejandro (2002): "Notas para una Historia del Movimiento de NATs en Perú", en: NATs - Revista International desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores, Año 5, N° 9, pp. 61-72
- Cussiánovich, Alejandro & Anna María Márquez (2002): Hacia uns participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. Documento de discusión elaborado para Save the Children Suecia. Lima: Save the Children Suecia
- Da Silva Telles, Vera & Abramo, Helena W. (1987): "Experiencia urbana, trabajo e identidad. Apuntes a una investigación sobre menores proletarios en Sao Paulo", en: Diego Carrión & Ana Vainstoc (eds.): La ciudad y los niños. Quito: CIUDAD - Centro de Investigaciones, pp. 197-214
- D'Amico, Paul M. (1984): "Does Employment During High School Impair Academic Performance?", en: Sociology of Education, vol. 57, pp. 152-164
- De Wilde, Bart (2000): "La voz de los Niños Trabajadores en Bélgica, 1800 - 1914", en: NATs - Revista International desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores, Año 5, N° 9, pp. 49-60
- Del Río Lugo, Norma (coord.) (2001): La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado. Mexico D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana & UNICEF
- Deneckere, Gita (1994): Sire, het volk mort. Collectieve actie in de sociale geschiedenis van de Belgische staat, 1831 - 1940. Tésis de doctorado Ph.D. en la Universidad de Ghent, Bélgica
- Deutschlands Junge Garde (1955). 50 Jahre Arbeiterjugendbewegung. Berlín: Dietz
- Dolorier, Marta et al. (1989): Educación y Sobrevivencia Popular. Lima: Instituto de Pedagogía Popular
- Domic Ruiz, Jorge (1999): Niños trabajadores: la emergencia de nuevos actores sociales. La Paz: Programa de Investigaciones Estratégicas en Bolivia
- Dube, Leela (1981): "The Economic Roles of Children in India: Methodological Issues", en: Rodgers/Standing 1981, pp. 179-213
- Dücker, Uwe von (1992): Kinder der Straße. Überleben in Südamerika. Fráncfort: Fischer
- Dulisch, Barbara; Liebel, Manfred & Mars, Elisabeth Marie (1997): "Bis vor kurzem wusste ich nicht, dass ein O rund ist." Nicaraguanische Kindheiten. Münster: LIT

- Eaton, Martin & Pereira da Silva, Carlos (1998): "Portuguese child labour. Manufacturing for change or continuing exploitation in the textiles industry?", Childhood, Vol. 5, N° 3, pp. 327-343
- Eckert, Andreas (1998): "Slavery in Colonial Cameroon, 1880s to 1930s", en: Susanne Miers & Martin Klein (eds.): Slavery and Colonial Rule in Africa. London: Frank Cass, pp. 133-148
- Eckert, Andreas (1999): "Familie, Sklaverei, Lohnarbeit. Kinder und Arbeit in Afrika im 19. Und 20. Jahrhundert", en: SOWI - Sozialwissenschaftliche Informationen, vol. 28, N° 2, pp. 131-136
- Eder, Ferdinand & Kränzl-Nagl, Renate (1998): "Schule: Arbeits- und Lebenswelt von Kindern", en: Kränzl-Nagl / Riepl / Wintersberger 1998, pp. 209-248
- Eichler, Gert (1973): "Spiel und Sport in der Freizeiterziehung", en: Heinz Walter (ed.): Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett, pp. 161-186
- Eichler, Gert (1979): Spiel und Arbeit. Zur Theorie der Freizeit. Stuttgart-Bad Canstatt: Fromann-Holzboog
- Eichler, Gert (1983): "Spiel und Freizeit", en: Grupe et al. 1983, pp. 232-242
- Elson, Diane (1982): "The Differentiation of Children's Labour in the Capitalist Labour Market", en: Development and Change, vol. 13, pp. 479-497
- Elwert, Georg (1998): "Kein Platz für junge Wilde. Unsere Gesellschaft missachtet die kreativen Fähigkeiten der Jugend. Sie hat kaum Freiräume. Alles regeln die Alten. Andere Kulturen geben ihrem Nachwuchs bessere Chancen, Neues und Riskantes auszuprobieren", en: Die Zeit, N° 14, p. 51
- Elwert, Georg (2000): "Jede Arbeit hat ihr Alter. Arbeit in einer afrikanischen Gesellschaft", en: Kocka / Offe 2000, pp. 175-193
- Enda (1997): Working children and youth of West Africa get organised. Dakar: ENDA TM Jeunesse Action (mimeo)
- Enda (1999a): Voix des enfants d'Afrique. Travail, force et organisation des enfants et jeunes travailleurs. Dakar: Enda-Editions, Série Etudes et Recherches, N° 200-201
- Enda (1999b): Les 12 droits du Mouvement Africain des Enfants et Jeunes Travailleurs (MAEJT). Fondement juridique, plate-forme revendicative ou instrument de développement? Dakar: Enda TM Jeunesse Action, JEUDA 104
- Enda (2000a): Bénin, Côte d'Ivoire, Sénégal - Ecoute et soutien entre enfants travailleurs. Dakar: Enda TM Jeunesse Action, JEUDA 105
- Enda (2000b): Bénin, Côte d'Ivoire, Mali, Sénégal, Togo - Migrations, confiage et trafic d'enfants en Afrique de l'Ouest. Dakar: Enda TM Jeunesse Action, JEUDA 106

- Enda (2001b) Les Enfants et Jeunes Travailleurs décident. 5ème Rencontre du Mouvement Africain des Enfant et Jeunes Travailleurs (MAEJT), Bamako - Mali: du 31 octobre au 14 novembre 2000. Dakar: Enda TM Jeunesse Action, JEUDA 107.
- Ennew, Judith (2000): Street and Working Children. A guide to planning. 2da edición actualizada. Londres: Save the Children Fund
- Entwisle, Doris R.; Alexander, Karl L.; Steffel Olson, Linda & Ross, Karen (1999): "Paid Work in Early Adolescence: Developmental Patterns", en: Journal of Early Adolescence, vol. 19, pp. 363-388
- Entwisle, Doris R.; Alexander, Karl L. & Steffel Olson, Linda (2000): "Early Work Histories of Urban Youth", en: American Sociological Review, Vol. 65, April, pp. 279-297
- Erikson, Erik (1978): Kinderspiele und politische Phantasie. Fráncfort: Suhrkamp
- Erpenbeck, John & Sauer, Johannes (2001): "Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm 'Lernkultur Kompetenzentwicklung'", en: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ed.): Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung (= QUEM-Report, N° 67). Berlín, pp. 9-66
- Espinola, Basilico; Glauser, Benno et al. (1989): En la calle. Menores trabajadores de la calle de Asunción. (= Serie Metodologica. Programa Regional. N° 4) Santa Fé de Bogotá: UNICEF
- Fajans, Jane (1997): They Make Themselves. Work and Play among the Baining of Papua New Guinea. Chicago & Londres: The University of Chicago Press
- Fallon, Peter & Tzannatos, Zafiris (1998): Child Labor. Issues and Directions for the World Bank. Washington D.C.: The World Bank, Human Development Network
- Falola, Toyin & Lovejoy, Paul E. (eds.): Pawnship in Africa. Debt Bondage in Historical Perspective. Boulder: Westview Press
- Faltin, Günter & Zimmer, Jürgen (1996): Reichtum von unten. Die neuen Chancen der Kleinen. Berlín: Aufbau
- Fél, Édit & Hofer, Támas (1974): Geräte der Átányer Bauern. Copenhagen: Kommission der Königlich-Dänischen Akademie der Wissenschaften zur Erforschung der Geschichte der Ackerbaugeräte und Feldstrukturen
- Foucault, Michel (1976): Histoire de la sexualité, I: la volonté de savoir. Paris: Gallimard
- Foucault, Michel (1978): Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. México: siglo veintiuno editores

- Frederiksen, Lisa (1999): "Child and youth employment in Denmark: comments on children's work from their own perspective", en: Childhood, vol. 6, N° 1, pp. 101-112
- Freeman, James M. (1979): Untouchable. An Indian Life History. Londres: Allen & Unwin
- Freinet, Célestin (1950): Essai de psychologie sensible appliquée a l´éducation. Gap: Edition Ophrys
- Freinet, Célestin (1974): Por una escuela del pueblo. México: Fontamara
- Freinet, Célestin (2001): "La educación del trabajo", en: C. F.: La educación moral y cívica. México: Fontamara, pp. 33-41
- Freinet, Célestin & Freinet, Elise (1976): Befreiende Volksbildung. Frühe Texte. ed. por Renate Kock. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Freud, Sigmund (1969): Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse und Neue Folge (= Studienausgabe, vol. 1). Fráncfort: S. Fischer
- Freud, Sigmund (1991): Totem und Tabu. Fráncfort: S. Fischer (orig. 1912/13; edición en español: Totém y Tabú, Obras Completas, vol. 13. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva)
- Freud, Sigmund (1993): Abriss der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur. Fráncfort: S. Fischer (orig. 1938; edición en español: Esquema del psicoanálisis. México, Buenos Aires & Barcelona: Editorial Paidós, 1999)
- Fyfe, Alec (1993): Child Labour. A guide to project design. Ginebra: ILO.
- Gallardo, Carlos et al. (1992): Retos y Respuestas a los Problemas Educativos de la Década. Lima: Tarea
- Gálvez, Nancy & Enrique Jaramillo (2002): Los niños trabajadores del Perú. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- García Canclini, Néstor (1990/2001): Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Paidós
- García Canclini, Néstor (1999): La globalización imaginada. Buenos Aires: Paidós
- Gatheru, R. Mugo (1967): Kind zweier Welten. Múnich: Claudius
- Geluwe, H. van (1957): Les Bira et les peuplades limitrophes (= Ethnographic Survey of Africa, Congo Belgique, vol. II). Londres: International African Institute
- Germann, P. (1933): Die Völkerstämme im Norden von Liberia. (= Veröffentlichungen des Staatlichen Forschungsinstituts für Völkerkunde, vol. 11). Leipzig

- Goodman, Mary Ellen (1970): The Culture of Childhood. Child´s-Eye Views of Society and Culture. Nueva York: Columbia University - Teachers College Press
- Goodnow, Jacqueline J. (1988): "Children's Household Work: Ist Nature and Functions", en: Psychological Bulletin, vol. 103, N° 1, pp. 5-26
- Goody, E. (1970): "Kinship Fostering in Gonja", en: P. Mayer (ed.): Socialization, the Approach from Social Anthropology. Londres: Tavistock Publications
- Green, David L. (1990): "High School Student Employment in Social Context: Adolescent's Perceptions of the Role of Part-Time Work", en: Adolescence, vol. 15, pp. 425-434
- Greenberger, Ellen & Steinberg, Laurence D. (1980): "Adolescence Who Work: Effects of Part-Time Employment on Family Relations", en: Journal of Youth and Adolescence, vol. 9, N° 3, pp. 189-202
- Greenberger, Ellen & Steinberg, Laurence D. (1986): When Teenagers Work. Nueva York: Basic Books
- Grefe, Christiane: Ende der Spielzeit. Wie wir unsere Kinder verplanen. Reinbek-Hamburgo: Rowohlt
- Griaule, Marcel (1938): Jeux Dogons. (= Travaux et mémoires de l´Institut d´Ethnologie / Université de Paris, vol. 32). Paris: Institut d'Ethnologie
- Griesbach Guizar, Margarita & Sauri Suárez, Gerardo (1993): Vivir en la calle. La situación de los niños y niñas callejeros en el Distrito Federal. México: ednica
- Griesbach Guizar, Margarita & Sauri Suárez, Gerardo (1997): Con la calle en las venas. La comunidad como alternativa para los niños callejeros y en riesgo de serlo. México: ednica & Foro de Apoyo Mutuo
- Grillo, Gemma & Schibotto, Giangi (eds.) (1992): "...y trabajan en todas las edades..." Testimonios de niños trabajadores de América Latina. Lima: MANTHOC
- Grima, José Manuel & Le Fur, Alicia (1999): ¿Chicos de la calle o trabajo chico? Ensayo sobre la función paterna. Buenos Aires: Ed. Lumen / Hvmanitas
- Gröbli, Roland (2001): Überleben im Großstadtdschungel. Annäherungen an die urbane Überlebenskultur. Fráncfort: IKO
- Grohs, Elisabeth (1992): "Frühkindliche Sozialisation in traditionellen Gesellschaften", en: K. Müller & A.K. Treml (eds.): Ethnopädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Berlín: Reimer, pp. 31-60

- Grootaert, Christian & Patrinos, Harry Anthony (eds.) (1999): The Policy Analysis of Child Labor: A Comparative Study. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire & London: Macmillan Press
- Grupo de trabajo infantil (1996): "El trabajo infantil en España", en: Movimiento Junior en marcha, N° 116, Mayo-Junio, Separata N° 38, pp. I-VIII
- Grupe, Ommo; Gabler, Hartmut & Göhner, Ulrich (eds.) (1983): Spiel - Spiele - Spielen. Schorndorf: Hofmann
- Gupta, Manju & Voll, Klaus (1999): "Child Labour in India. An Examplary Case Study", en: K. Voll (ed.): Against Child Labour. Indian and International Dimensions and Strategies. Nueva Delhi: Mosaic Books, Third Millenium Transparency, pp. 85-144
- Hadar, Ivan A. (1998): Bildung in Indonesien: Krise und Kontinuität. Das Beispiel Pesantren. Fráncfort: IKO
- Hall, G. Stanley (1905 / 1969): Adolescence. Tomo 1. Nueva York: Arno Press & The New York Times.
- Hansen, David M.; Mortimer, Jeylan T. & Krüger, Helga (2001): "Adolescent part-time employment in the United States and Germany: diverse outcomes, contexts and pathways", en: Mizen / Pole / Bolton 2001, pp. 121-138
- Hardman, Charlotte (1973): "Can there be an anthropology of children?" Journal of the Anthropological Society of Oxford, vol. 4, N° 2, 85-99
- Harms, Robert (1981): River of Wealth, River of Sorrow: The Central Zaire Basin in the Era of the Slave and Ivory Trade, 1500 - 1891. New Haven: Yale University Press
- Haunert, Friedrich & Lang, Reinhard (1994): Arbeit und Integration. Zur Bedeutung von Arbeit in der Jugendsozialarbeit am Beispiel von Projekten freier Träger. Fráncfort: Peter Lang
- Hemmer, Hans-Rimbert et al. (1997): Child Labour and International Trade: An Economic Perspective. (= Entwicklungsökonomische Diskussionsbeiträge N° 22). Gießen: Justus-Liebig-Universität
- Hengst, Heinz (1981): "Tendenzen zur Liquidierung von Kindheit", en: H. Hengst et al.: Kindheit als Fiktion. Fráncfort: Suhrkamp, pp. 11-72
- Hengst, Heinz (1996): "Kinder an die Macht. Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne", en: Zeiher / Büchner / Zinnecker 1996, pp. 117-134
- Hengst, Heinz (1998): "Kinderarbeit revisited", en: Liebel / Overwien / Recknagel 1998, pp. 233-249

- Hengst, Heinz (2000): "Die Arbeit der Kinder und der Umbau der Arbeitsgesellschaft", en: Hengst / Zeiher 2000, pp. 71-97
- Hengst, Heinz & Zeiher, Helga (eds.) (2000): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim y Múnich: Juventa
- Henriksson, Benny (1985): "Materiell übersättigt - sozial ausgehungert", en: H. Hengst (ed.): Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer. Fráncfort: Suhrkamp, pp. 138-158
- Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. Múnich y Viena: Hanser
- Hetzer, Hildegard (1931): Kind und Schaffen (= Quellen und Studien zur Jugendkunde, N° 7). Jena: Fischer
- Hetzer, Hildegard (1957): Das Spiel in der Schule. Fráncfort, Berlín, Hamburgo y Múnich: Schöningh
- Hibbett, A. & Beatson, M. (1995): "Young People at Work", en: Employment Gazette, abril, pp. 169-177
- Hobbs, Sandy & McKechnie, Jim (1997): Child Employment in Britain. A Social and Psychological Analysis. Edinburgh: The Stationary Office Ltd.
- Hobbs, Sandy; Lindsay, Sandra & McKechnie, Jim (1996): "The Extent of Child Employment in Britain", en: British Journal of Education and Work, vol. 9, N° 1, pp. 5-18
- Holt, John (1974): Escape from Childhood. Nueva York: Dutton
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Fráncfort: Suhrkamp
- Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas & Leu, Hans Rudolf (1999) (eds.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim y Múnich: Juventa
- Honig, Michael-Sebastian & Ostner, Ilona (2001): "Das Ende der fordistischen Kindheit", en: Klocke / Hurrelmann 2001, pp. 293-310
- Hoppe, Ruth (1969): Dokumente zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart (= Jürgen Kuczysnki: Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus, tomo 20). Berlín: Akademie-Verlag
- Horkheimer, Max & Adorno Theodor W. (1994): Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos. Madrid: ed. Trotta (primera edición en alemán: Amsterdam 1944)
- Huizinga, Johan (1987): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek-Hamburgo: Rowohlt (primera edición: 1938)
- Ifejant (ed.) (1996): Niños Trabajadores. Protagonismo y Actoría Social. Lima: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes,

Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y El Caribe "Mons. German Schmitz"

- Ifejant (ed.) (1997): Jóvenes y Niños Trabajadores: Sujetos Sociales. Ser Protagonistas. Lima: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y El Caribe "Mons. German Schmitz"
- Ifejant (ed.) (1998): Niñ@s Trabajadores. Protagonismo y Actoría Social. Lima: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y El Caribe "Mons. German Schmitz"
- Iliffe, John (1987): The African Poor. A history. Cambridge: Cambridge University Press
- ILO (1993): World of Work. Ginebra: International Labour Office
- ILO (2000): Action against child labour. Hrsg. von Nelien Haspels und Michele Jankanish. Ginebra: International Labour Office
- Ingenhorst, Heinz (1998): "Kinderarbeit in Deutschland. Motive, Arbeitsbedingungen und Folgen", en: DISKURS, ed. por Deutsches Jugendinstitut, N° 2/98, pp. 56-63
- Ingenhorst, Heinz (2000): "Jobben in Westdeutschland", en: Hengst/ Zeiher 2000, pp. 133-142
- Ingenhorst, Heinz & Wienold, Hanns (1992): "Wie und wofür arbeiten Kinder? Kinder und Jugendliche als Lohnarbeiter", en: Christian Büttner, Donata Elschenbroisch & Aurel Ende (eds.): Kinderkulturen. Neue Freizeit und alte Muster. Weinheim y Basel: Beltz, pp. 80-104
- Invernizzi, Antonella (1996): "El 'trabajo' de los niños como conjunto de lazos sociales", en: NATs - Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores, vol. 3, n° 3-4, pp. 71-86
- Invernizzi, Antonella (2001) "The work of children is not only work", en: Liebel/ Overwien/Recknagel 2001, pp. 31-52
- Ittmann, Johannes (1961): "Spiele der Kosi in Kamerun", en: Afrika und Übersee, vol. 45, pp. 123-158
- IWGCL (1997): Have we asked the Children? Discussion Paper. Amsterdam: International Working Group on Child Labour
- IWGCL (1998): Working Children: Reconsidering the Debates. Report of the International Working Group on Child Labour. Amsterdam: Defence for Children International
- James, Allison (1984): "Children's Experience of Work", en: ESRC Newsletter, N° 51
- James, Allison; Jenks, Chris & Prout, Alan (1998): Theorizing Childhood. Nueva York: Teachers College Press / Columbia University

- James, Allison & Prout, Alan (1990): Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. Londres y Bristol: Falmer Press (2da edición ampliada 1997)
- Janira, S. (1956): Kleiner großer schwarzer Mann. Lebenserinnerungen eines Buschnegers, aufgenommen von L. Kohl-Larsen. Kassel
- Jodelet, Denise (1989): Les répresentations sociales. Paris: Pr. Université de France
- Jostock, Simone (1999): Kindheit in der Moderne und Postmoderne. Opladen: Leske + Budrich
- Jugendwerk der Deutschen Shell (ed.) (1997): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen. Opladen: Leske + Budrich
- Kapuscinski, Ryszard (2001): Afrikanisches Fieber. Erfahrungen aus vierzig Jahren. Múnich: Piper
- Karcher, Wolfgang; Overwien, Bernd; Krause, Jürgen & Singh, Madhu (eds.) (1993): Zwischen Ökonomie und sozialer Arbeit. Lernen im informellen Sektor in der "Dritten Welt". Fráncfort: IKO
- Kaufmann, Franz Xaver (1980): "Kinder als Außenseiter der Gesellschaft", en: Merkur, vol. 34, N° 387, pp. 761-771
- Kavapalu, H. (1991): Becoming Tongan. An Ethnography of Childhood in the Kingdom of Tonga. Tésis de doctorado: ANU Canberra, Australia
- Kinderarbeit in Deutschland (2000) - Bericht der Bundesregierung. En: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.): Sozialpolitische Umschau, N° 186, Berlín, 5 de junio, pp. 3-24
- Kirchhöfer, Dieter (1998): "Kinderarbeit - ein notwendiger Entwicklungsraum der Heranwachsenden. Ein Plädoyer für den Anspruch und das Recht der Kinder auf Arbeit", en: DISKURS, ed. por Deutsches Jugendinstitut, N° 2/98, pp. 64-71
- Kirchhöfer, Dieter (1999): "Kinder im Leistungssport - eine neue Form der Kinderarbeit?", en: W. Kleine & N. Schulz (ed.): Modernisierte Kindheit - sportliche Kindheit? Sankt Augustin: Academia Verlag, pp. 134-147
- Kirchhöfer, Dieter (2000): "Die Kinder stehen vor der Tür der geschlossenen Arbeitsgesellschaft der Erwachsenen", en: M. Dust; Ch. Sturm & E. Weiß (eds.): Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim. Kiel y Cologne: Peter Götzelmann, pp. 209-224
- Klein, Christoph & Sell, Ursula Meta (2000): Unternehmen lernen. Entrepreneurship mit Kindern und Jugendlichen. Tésis en ciencias de la educación, Technische Universität Berlin (mimeo)

- Klein, Naomi (2001): No Logo. El poder de las marcas. Barcelona y Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica
- Klocke, Andreas & Hurrelmann, Klaus (eds.) (2001): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. (2da edición completamente revisada.) Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Klute, Georg (1996): "Kinderarbeit bei Nomaden", en: Beck/Spittler 1996, pp. 209-223
- Kock, Renate (1996): "Befreiende Volksbildung: Célestin Freinet. Eine Einführung", en: Freinet/Freinet 1996, pp. 9-27
- Kocka, Jürgen & Offe, Claus (eds.) (2000): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Fráncfort y Nueva York: Campus
- Köpping, Elisabeth (1993): "Vom Blasrohr zum Aktenkoffer. Sozialgeschichte der Kindheit in einem Dorf auf Borneo", en: Loo/Reinhart 1993, pp. 262-288
- Kränzl-Nagl, Renate; Riepl, Ursula & Wintersberger, Helmut (eds.) (1998): Kindheit in Gesellschaft und Politik. Eine multidisziplinäre Analyse am Beispiel Österreichs. Fráncfort y Nueva York: Campus
- Krige, Eileen Jensen (1978, primera edición: 1943): The realm of a rain-queen: A study of the pattern of Lovedu society. Nueva York: AMS Press
- Kubik, Gerhard (1995): "Kindheit in außereuropäischen Kulturen: Forschungsprobleme, -ergebnisse und -methoden", en: Renner 1995, pp. 148-166
- Kuczynski, Jürgen (1968): Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart (= Jürgen Kuczynski: Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus, tomo 19). Berlín: Akademie-Verlag
- Kummels, Ingrid (1993): "Autonomie im kleinen. Einblicke in den Alltag von Rarámumi-Kindern", en: Loo/Reinhart 1993, pp. 238-261
- Laines, Lorenza & Fundación Rigoberta Menchú (1999): "El trabajo infantil desde la mirada indígena", en: Grupo de Seguimiento al Tema del Trabajo Infantil, Boletín N° 4, Guatemala
- Lame Deer, Archie Fire & Erdoes, Richard (1992): Medizinmann der Sioux. Tahca Ushtes Sohn erzählt von seinem Leben und seinem Volk. Múnich: List
- Lang-Wojtasik, Gregor (1999): "Life-long learning for all - Gandhis Nai Talim", en: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, vol. 22, N° 1, pp. 7-11
- Lavalette, Michael (1994): Child Employment in the Capitalist Labour Market. Aldershot: Avebury

- Lavalette, Michael (ed.) (1999): A Thing of the Past? Child Labour in Britain in the Nineteenth and Twentieth Centuries. Liverpool: Liverpool University Press
- Lavalette, Michael (1999 a): "The 'New Sociology of Childhood' and Child Labour: Childhood, Children's Rights and 'Children's Voice'", en: Lavalette 1999, pp. 15-43
- Lavalette, Michael (2000): "Child Employment in a Capitalist Labour Market: The British Case", en: Schlemmer 2000, pp. 214-230
- Lavalette, Michael & Cunningham, Steve (2001): "Globalisation and Child Labour: protection, liberation or anticapitalism?", en: R. Munck (ed.): Globalisation and Trade Unionism: Results and Prospects. Liverpool: Liverpool University Press
- Lavalette, Michael; Hobbs, Sandy; Lindsay, Sandra & McKechnie, Jim (1995): "Child Employment in Britain", en: British Journal of Education and Work, vol. 8, N° 3, pp. 1-15
- Leite García, Regina (1997): "Una escuela donde aprenden a aprender", en: envío, N° 190. Managua: Universidad Centroamericana (UCA)
- Lenkendorf, Carlos (2000): Leben ohne Objekte. Sprache und Weltbild der Tojolabales, ein Mayavolk in Chiapas. Fráncfort: IKO
- Lenzen, Dieter (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek-Hamburgo: Rowohlt
- Leonard, Madeleine (1997): "School Pupils and Employment in West Belfast", en: McCloskey 1997, pp. 64-83
- Leonard, Madeleine (1998): "Children's contribution to household income: a case study from Northern Ireland", en: Pettitt 1998, pp. 80-106
- Leonard, Madeleine (1999): Play Fair With Working Children. A Report on Working Children in Belfast. Belfast: Save the Children Fund
- Leonard, Madeleine (2002): "Working on your doorstep. Child newspaper deliverers in Belfast", en: Childhood, Vol. 9, N° 2, pp. 190-204
- Levison, Deborah (2000): "Children as economic agents", en: Feminist Studies, Vol. 6, N° 1, pp. 125-134
- Lewis, Oscar (1963): Pedro Martinez. Selbstporträt eines Mexikaners. Düsseldorf y Viena: Econ
- Liebel, Manfred (1994): Protagonismo Infantil. Movimientos de Niños Trabajadores en América Latina. Managua: ed. nueva nicaragua
- Liebel, Manfred (1996): Somos NATRAS. Testimonios de Niños Trabajadores de Nicaragua. Managua: ed. nueva nicaragua

- Liebel, Manfred (2000): La Otra Infancia. Niñez Trabajadora y Acción Social. Lima: ed. ifejant
- Liebel, Manfred; Overwien, Bernd & Recknagel, Albert (eds.) (1998): Arbeitende Kinder stärken. Plädoyers für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit. Fráncfort: IKO
- Liebel, Manfred; Overwien, Bernd & Recknagel, Albert (eds.) (1999): Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern. Fráncfort: IKO
- Liebel, Manfred; Overwien, Bernd & Recknagel, Albert (eds.) (2001): Working Children's Protagonism. Social movements and empowerment in Latin America, Africa and India. Fráncfort y Londres: IKO
- Lieten, Kristoffel & White, Ben (eds.) (2001): Child Labour. Policy Options. Amsterdam: aksant
- Lipski, Jens (2001): "Lernen außerhalb der Schule - Modell für eine künftige Lernkultur?", en: Deutsches Jugendinstitut (ed.): Das Forschungsjahr 2000. Múnich: Deutsches Jugendinstitut, pp. 99-106
- Lolichen, P. J. & Ratna, Kavita (1997): Harming Children by Ignoring their Voices: experiences from Bangladesh, India and Morocco. Draft Dossier. Bangalore: The Concerned for Working Children
- Loo, Marie-José van de & Reinhart, Margarete (eds.) (1993): Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten. Múnich: Trickster
- López de Castilla, Marta (1997): "Son niños: les gusta el estudio, el juego y el trabajo", en: Autoeducación (Lima), Suplemento Niños, Niñas, N° 4
- Lovejoy, Paul E. & Hogendorn, Jan S. (1993): Slow death for slavery. The course of abolition in Northern Nigeria, 1897 - 1936. Cambridge: Cambridge University Press
- Löwenthal, Leo (1989): "Das kleine Ich und das große Ich. Einspruch gegen die Postmoderne. Rede zur Verleihung des Theodor W. Adorno-Preises 1989 in Frankfurt", en: Frankfurter Rundschau, 2.10.1989, p.17
- Lucchini, Riccardo (1998): Sociología de la supervivencia. El niño y la calle. México: Université de Fribourg, Suiza / Universidad Nacional Autónoma de México
- Lückert, Heinz-Rolf (1980): "Kinder in veränderter Welt. Eine Revision unserer Auffassung vom Kind", en: Meyers Enzyklopädisches Lexikon, tomo 13. Mannheim, Viena, Zurich: Bibliographisches Institut, pp. 677-681
- Lüdtke, Alf (1999): "Kinderarbeit - Arbeit und Spiel?", en: SOWI - Sozialwissenschaftliche Informationen, vol. 28, N° 2, pp. 99-104

- Machaca Mendieta, Magdalena (2000): "Anderes Konzept von Kindheit. Erziehung, Schule und die Vielfalt in Quispillaccta / Ayacucho", en: ila - Zeitschrift der Informationsstelle Lateinamerika, N° 235, mayo, pp. 11-13
- MacLennan, E.; Fitz, J. & Sullivan, J. (1985): Working Children. (= Low Pay Unit, Report N° 2). Londres
- Madörin, Kurt (1999): "Positionspapier: Warum eine Waisenorganisation?" Basel: terre des hommes (no publicado)
- Mann, Bernhard (1979): Die pädagogisch-politischen Konzeptionen Mahatma Gandhis und Paulo Freires. Fráncfort: Haag + Herchen
- Manning, Wendy D. (1990): "Parenting employed teenagers", en: Youth & Society, vol. 22, pp. 184-200
- Mansurov, Valery (2001): "Child labour in Russia", en: Mizen / Pole / Bolton 2001, pp. 149-166
- MANTHOC (1995): Propuesta Curricular Diversificable desde los NATs. Lima: MANTHOC (mimeo)
- MANTHOC (2000): "24 años en la promoción de los niños y adolescentes trabajadores NATs", en: Niños Niñas, Suplemento de Autoeducación, N° 6, Lima, p. 6
- MANTHOC (ed.) (2000a): Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores: Derechos, Ciudadanía y Protagonismo. Lima: Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos
- MANTHOC (2002): Propuesta Pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores. Educación, trabajo y escuela productiva. Lima: MANTHOC
- Marcus, Rachel (1998): "Child labour and socially responsible business", en: Small Enterprise Development, vol. 9, N° 3, pp. 4-13
- Markel, Karen S. & Frone, Michael R. (1998): "Job Characteristics, Work - School Conflict, and School Outcomes Among Adolescents: Testing a Structural Model", en: Journal of Applied Psychology, vol. 83, N° 2, pp. 277-287
- Marsh, Herbert W. (1991): "Employment During High School: Character Building or a Subversion of Academic Goals?", en: Sociology of Education, vol. 64, pp. 172-189
- Marx, Carlos (1867 / 1949): El Capital, tomo I. México: Fondo de la Cultura Económica
- Marx, Karl (1968): Ökonomisch-philosophische Manuskripte (Manuscritos económico-filosóficos) (orig. 1844). Marx-Engels: Werke, Ergänzungsband. Erster Teil. Berlín: Dietz, pp. 465-588
- Marx, Karl (1953): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Los fundamentos de la crítica de la economía política). Berlín: Dietz

- Marx, Karl & Engels, Friedrich (1962): Die deutsche Ideologie (La ideología alemana). Marx-Engels: Werke, tomo 3. Berlín: Dietz
- Masson, Rudolfo (1992): "El Programa de Educación Rural Andina", en: Gallardo et al. 1992, pp. 164-168
- McCloskey, Stephen (ed.) (1997): No Time to Play. Local and Global Perspectives on Child Employment. Belfast: One World Centre
- McKechnie, Jim; Lindsay, Sandra; Hobbs, Sandy & Lavalette, Michael (1996): "Adolescents' Perceptions of the Role of Part-Time Work", en: Adolescence, vol. 31, N° 121, pp. 193-204
- McKechnie, Jim; Hobbs, Sandy & Lindsay, Sandra (1997): "Bringing Child Labour Centre Stage", en: McCloskey 1997, pp. 47-63
- McKechnie, Jim & Hobbs, Sandy (1999): "Child labour: the view from the North", en: Childhood, vol. 6, N° 1, pp. 89-100
- McKechnie, Jim & Hobbs, Sandy (2001): "Work and education: are they compatible for children and adolescents?", en: Mizen / Pole / Bolton 2001, pp. 9-23
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon, tomo 13. Mannheim / Viena / Zurich: Bibliographisches Institut
- Mead Margaret (1995): Adolescencia y cultura en Samoa. Barcelona, Buenos Aires y México: ed. Paidós (orgin. Coming of Age in Samoa, 1928)
- Mead, Margaret (1950): Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World. Londres: Gollancz
- Meiser, Ute (1995): Sie leben mit den Ahnen. Krankheit, Adoption und Tabukonflikt in der polynesisch-tonganischen Kultur. Fráncfort: Brandes & Apsel
- Meiser, Ute (1997): "Spiel, Kreativität und Gruppe: Die Institution der "horizontalen" Gruppen in der sozialen und emotionalen Entwicklung tonganischer Kinder", en: Renner / Riemann / Schneider / Trautmann 1997, pp. 207-224
- Melaku, Daniel (2000): Die Situation der arbeitenden Kinder in Äthiopien. Ihre Aktivitäten und Probleme unter besonderer Berücksichtigung der Partizipation in der Gesellschaft. Tésis en Ciencias de la Educación, Technische Universität Berlin (mimeo)
- Melillo, Aldo & Suárez Ojeda, Elbio Néstor (comp.) (2000): Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires, Barcelona & México: Paidós
- Mellaissoux, Claude (2000): "Looking Ahead: A General Conclusion", en: Schlemmer 2000, pp. 315-329
- Mendelievich, Elías (ed.) (1979): Children at Work. Ginebra: ILO
- Mendoza Gálvez, Carmen (1991): La Escuela Productiva. Una alternativa productiva para la región Grau. Piura und Lima: Instituto de Pedagogía Popular

- Mendoza, I. (1993): Trabajo Infantil Rural en el Perú: la Agricultura de Esparragos en la Costa Norte (en Valle de Viru). Ginebra: INTERDEP / CL / 1993 / 2
- Meueler, Erhard (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Meyer-Bendrat, Klaus-Peter (1987): Die Warenförmigkeit kindlicher Spielarbeit. Die Verformung des Spiels im Lichte industrieller Erkenntnisinteressen. Fráncfort, Bern, Nueva York, Paris: Peter Lang
- Middleton, Sue & Loumidis, Julia (2001): "Young people, poverty and part-time work", en: Mizen / Pole / Bolton 2001, pp. 24-36
- Middleton, Sue; Shropshire, Jules & Croden, Nicola (1998): "Earning your keep? Children's work and contributions to family budgets", en: Pettitt 1998, pp. 41-58
- Miljeteig, Per (2000): "Establishing partnerships with working children and youth. Implications for research", en: Lieten / White 2001, pp. 117-129
- Mizen, Phillip (1992): "Learning the hard way: The extent and significance of child working in Britain", en: British Journal of Education and Work, vol. 5, pp. 5-17
- Mizen, Phillip; Bolton, Angela & Pole, Christopher (1998): "It's Just a Job Really: The Motivations for Paid Work Among School Age Children". Social Policy in Time and Place, Social Policy Association Annual Conference, University of Humberside and Lincoln, Julio
- Mizen, Phillip; Bolton, Angela & Pole, Christopher (1999): "School age workers: The paid employment of children in Britain", en: Work, Employment & Society, vol. 13, N°.3, pp. 423-438
- Mizen, Philip; Pole, Christopher & Bolton, Angela (eds.) (2001): Hidden Hands. International perspectives on children's work and labour. Londres y Nueva York: RoutledgeFalmer
- Mizen, Philip; Pole, Christopher & Bolton, Angela (2001a): "Why be a school age worker?", en: Mizen / Pole / Bolton 2001, pp. 37-54
- Molina Barrios, Ramiro & Rojas Lizarazu, Rafael (1995): La Niñez Campesina. Uso del tiempo y vida cotidiana. La Paz: UNICEF
- Möller, Carola et al. (1997): Wirtschaften für das "gemeine Eigene". Handbuch zum gemeinwesenorientierten Wirtschaften. Berlín: trafo
- Moore, Henrietta L. & Vaughan, Megan (1994): Cutting Down Trees. Gender, Nutrition, and Agricultural Change in the Northern Provence of Zambia 1890 - 1990. Londres: James Currey
- Moore, Sally Falk (1986): Social Facts and Fabrications. "Customary" law on Kilimanjaro 1880 - 1980. Nueva York: Cambridge University Press
- Morrow, Virginia (1994): "Responsible Children? Aspects of Children's Work and Employment Outside School in Contemporary UK", en:

Berry Mayall (ed.): Children's Childhoods Observed and Experienced. Londres: Falmer Press, pp. 128-143

- Morrow, Virginia (2000): "Warum englische Kinder neben der Schule arbeiten", en: Hengst / Zeiher 2000, pp. 143-158
- Mortimer, Jeylan T. & Finch, Michael D. (eds.) (1996): Adolescents, Work, and Family. An Intergenerational Developmental Analysis. Thousand Oaks, Londres, Nueva Delhi: Sage Publications
- Myers, William E. (1999): "Considering child labour: changing terms, issues and actors at the international level", en: Childhood, vol. 6, N° 1, pp. 13-26
- Myers, William E. (2001): "Valuing diverse approaches to child labour", en: Lieten / White 2001, pp. 27-48
- Myers, William & Boyden, Jo (1998): Child labour - promoting the best interests of working children. Londres: ISCA
- Nasaw, David (1985): Children of the City. At Work and at Play. Garden City, Nueva York: Anchor Press / Doubleday
- Negt, Oskar (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl
- Nieuwenhuys, Olga (1994): Children' Lifeworlds. Gender, welfare and labour in the developing world. Londres y Nueva York: Routledge
- Nieuwenhuys, Olga (2000a): "The Household Economy and the Commercial Exploitation of Children's Work: The Case of Kerala", en: Schlemmer 2000, pp. 278-291
- Nieuwenhuys, Olga (2000b): "'The Worst Forms of Child Labour' and the Worst for Working Children", en: International Conference Rethinking Childhood - Working Children's Challenge to the Social Sciences, Institut de Recherche pour le Développement (IRD), Bondy-Paris, 15th -17th November, Information Bulletin N°. 3, pp. 41-52 (mimeo)
- Nunes, Angela (1999): A Sociedade das Crianças A'uwê-Xavante. Por una antropologia da criança. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional & Ministério da Educação
- O'Donnell, Catherine & White, Leroy (1998): Invisible Hands: Child Employment in North Tyneside. Londres: Low Pay Unit
- OIT (1996): El trabajo infantil. Lo intolerable en el punto de mira. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo
- OIT (2002): Un futuro sin trabajo infantil. Informe global con arrego al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo

- Ole Saitoti, Tepilit & Beckwith, Carol (1981): Die Massai. Cologne: DuMont
- Ortiz Rescaniere, Alejandro (1994): Un Estudio sobre los Grupos Autónomos de Niños - a partir de un trabajo de campo en Champaccocha, Andahuaylas (= Proyecto de Innovaciones Pedagógicas No Formales. Documento de Trabajo N° 3). Lima: Fundación Bernard Van Leer & Ministerio de Educación
- Overwien, Bernd (ed.) (2000): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Fráncfort: IKO
- Overwien, Bernd; Lohrenscheidt, Claudia & Specht, Gunnar (eds.) (1999): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Fráncfort: IKO
- Oxfam (1999): Circus in Ethiopia. Report Paper. Addis Abeba (mimeo)
- Paul, Sigrid (1997): "Die Sozialisationsfunktion von Spielen in traditionellen afrikanischen Gesellschaften", en: Renner / Riemann / Schneider / Trautmann 1997, pp. 194-206
- Penvenne, Jeanne Marie (1995): African Workers and Colonial Racism. Mozambican Strategies and Struggles in Laurenço Marques, 1877 - 1962. Londres: James Currey
- Pettitt, Bridget (ed.) (1998): Children and work in the UK. Reassessing the issues. Londres: Save the Children Fund
- Piaget, Jean (1978) Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Pineda, Gustavo & Guerra, Bertha Rosa (1997): Cómo los niños y niñas ven su mundo. Un estudio exploratorio. Managua: Redd Barna-Save the Children Norway
- Pond, C. & Searle, A. (1991): A Hidden Army? Londres: Low Pay Unit
- Portocarrero Grados, Ricardo (1898): El Trabajo Infantil en el Perú. Apuntes de interpretación histórica. Lima: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe
- Postman, Neil (1982): The Disappearance of Childhood. Nueva York: Delacorte Press
- Programa ERA: "en el biohuerto escolar" (1991), en: Sifuentes 1991, pp. 23-30
- PRONICE (1995): El concepto de resiliencia, la resiliencia en niñez vulnerable (= Cuadernos Divulgativos N° 5). Guatemala: PRONICE
- Quijano, Aníbal (1998): La Economía Popular y sus caminos en América Latina. Lima: Mosca Azul Editores & CEIS-CECOSAM

- Qvertrup, Jens (2000): "Kolonisiert und verkannt: Schularbeit", en: Hengst / Zeiher 2000, pp. 23-44
- Qvertrup, Jens (2001) "School-work, paid work and the changing obligations of childhood", en: Mizen / Bolton / Pole 2001, pp. 91-107
- Ranjan, Priya (1999): "An economic analysis of child labor", en: Economics Letters 64, Department of Economics, University of California, pp. 99-105
- Razeto, Luis (1997): Los Caminos de la Economía de Solidaridad. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas
- Reagan, Timothy (1996): Non-Western Educational Traditions. Alternative Approaches, Educational Thought and Practice. Mahwah, New Jersey
- Recknagel, Albert (1999): "'Schule bringt mir nichts, da arbeite ich lieber.' Zur Fragwürdigkeit der Formel 'Schule statt Arbeit' und Projektalternativen, die Bildung und Arbeit verknüpfen", en: Liebel / Overwien / Recknagel 1999, pp. 133-147
- Recknagel, Albert (ed.) (2001): Bäuerliches Wissen und Pflege der Lebensvielfalt in den Anden. Von der Entwicklungshilfe zur Stärkung der lokalen Kultur. Fráncfort: IKO
- Rengifo Vásquez, Grimaldo (2001a): "Niñez y juego en los Andes", en: terre des hommes - Alemania (ed.): "Yo juego como los sapitos." Niñez y Juego en los Andes. Cochabamba: terre des hommes, pp. 9-21
- Rengifo Vásquez, Grimaldo (2001b): "Die Entwicklung verlernen, um die andine Kultur zu erlernen", en: Recknagel 2001, pp. 45-61
- Renner, Erich (1997): "Kinderwelten - Zur ethnographischen Dimension von Kindheit", en: W. Köhnlein et al. (eds.): Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 180-199
- Renner, Erich (ed.) (1995): Kinderwelten. Pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Renner, Erich; Riemann, Sabine; Schneider, Ilona K. & Trautmann, Thomas (eds.) (1997): Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Renner, Erich & Seidenfaden, Fritz (eds.) (1997): Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse. 2 tomos. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Reymann, Engel Christiane (2001): "Wo Arbeit Lebensbedürfnis ist. Schülerfirmen in Ostdeutschland", en: Neues Deutschland, 30 / 31 de Junio, p. 19

- Reynolds, Pamela (1985): "Children in Zimbabwe. Rights and Power in Relation to Work", en: Anthropology Today, vol. 1, N° 3
- Reynolds, Pamela (1989): Childhood in Crossroads. Cognition and Society in South Africa. Cape Town: David Philip
- Reynolds, Pamela (1991): Dance Civet Cat: Child Labour in the Zambesi Valley. Londres, Athens (Ohio), Zimbabwe: Zed Books, Ohio University Press, Baobab Books
- Rikowski, G. & Neary, M. (1997): "Working School Children in Britain Today", en: Capital and Class, N° 63, Autumn, p. 25-35
- Ritsert, Jürgen (1997): Gerechtigkeit und Gleichheit. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Robertson, Claire C. & Klein, Martin A. (eds.) (1983): Women and Slavery in Africa. Madison: University of Wisconsin Press
- Rodgers, Gerry & Standing, Guy (eds.) (1981): Child Work, Poverty and Underdevelopment. Ginebra: ILO
- Rodgers, Gerry & Standing, Guy (1981a): "The Economic Roles of Children: Issues for Analysis", en: Rodgers / Standing 1981, pp. 1-45
- Rodgers, Paula (1997): "Save the Children's Position", en: McCloskey 1997, pp. 105-114
- Rogoff, B. S.; Oirrota, S.; Fox, N. & White, S. (1975): "Age Assignments of Roles and Responsibilities in Children. A croo-cultural survey", en: Human Development, vol. 18
- Rostrowrowski, María (1988): Historia del Tawantinsusyu. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Roth, Jürgen (1979): Armut in der Bundesrepublik. Untersuchungen und Reportagen zur Krise des Sozialstaats. Reinbek-Hamburgo: Rowohlt
- Sack, Allen L. (1977): "Sport: Play or Work?", en: Stevens 1977, pp. 186-196
- Salazar, María Cristina (1990): Niños y Jóvenes Trabajadores. Buscando un futuro mejor. Santa Fé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Salazar, María Cristina (1995): "La significación del trabajo infantil y juvenil en América Latina y el Caribe", en: Trabajo Infantil. ¿Ser o no ser?. Lima: Rädda Barnen, pp. 63-88
- Salazar, María Cristina & Alarcón Glasniovich, Walter (1996): Better Schools: Less Child Work. Child Work and Education in Brazil, Colombia, Ecuador, Guatemala and Peru (= Innocenti Essays, N° 7). Florencia: UNICEF
- Salguero, Guillermo (1992): "El Proyecto de Unidades de Producción Escolar", en: Gallardo et al. 1992, pp. 184-189

- Salinas Álvarez, Samuel & Díaz Romo, Patricia (2001): "Globalización, migración y trabajo infantil. El caso de las niñas y los niños jornaleros del tabaco en Nayarit, México", en: Del Rio Lugo 2001, pp. 95-126
- Sánchez Saldaña, Kim (2001): "Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas", en: Del Rio Lugo 2001, pp. 79-94
- Sanz, Andrés (1997): "De Kundapur a Ginebra: la coordinación internacional de niños trabajadores", en: NATs - Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores, año 2, N° 3-4, pp. 13-25
- Sarmento, Manuel Jacinto; Alexandra Bandeira & Raquel Dores (2000): Trabalho domiciliário infantil - um estudo de caso no Vale do Ave. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidaridade
- Save the Children (1998): "Children's perspectives on work", en: Pettitt 1998, pp. 58-79
- Save the Children (2000): Big Business, Small Hands. Responsible approaches to child labour. Londres: Save the Children Fund
- Schäfer, Wolfgang (1999): "Zwischen Kartoffelfeld und Fußballplatz. Der Alltag von Arbeiterjungen in den fünfziger Jahren in der Weser-Solling-Region", en: SOWI - Sozialwissenschaftliche Informationen, vol. 28, N° 2, pp.137-141
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim y Múnich: Juventa
- Schibotto, Giangi (1990): Niños Trabajadores. Construyendo una identidad. Lima: MANTHOC
- Schibotto, Giangi (1996): "¿Quiénes son los niños, niñas y adolescentes trabajadores?, en: NATs - Revista International desde los Niños y Adolescentes Trabajadores, vol. 2, N° 1-2, pp. 89-108
- Schibotto, Giangi (1997a): "Trabajo infantil y culturas del trabajo infantil: Ecosistema, tabú y valoración crítica", en: Ifejant 1997, pp. 81-96
- Schibotto, Giangi (1997b): "La acción social con los niños y adolescentes trabajadores", en: NATs - Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores, vol. 3, n° 3-4, pp. 107-124
- Schildkrout, Enid (1978): "Age and Gender in Hausa Society. Socio-economic roles of children in urban Kano", en: Jean S. La Fontaine (ed.): Sex and Age as Principles of Social Differentation. London: Academic Press, pp. 109-137 (republicado en: Childhood, vol. 9 (2002), N° 3, pp. 344-368)
- Schildkrout, Enid (1980): "Children's work reconsidered", en: International Social Science Journal, vol. 32, N° 3, pp. 479-489

- Schildkrout, Enid (1981): "The Employment of Children in Kano (Nigeria)", en: Rodgers / Standing 1981, pp. 81-112
- Schimmel, Kerstin (1993): Straßenkinder in Bolivien. Darstellung und Problematisierung vorhandener Betreuungsangebote unter besonderer Berücksichtigung der Lebensbedingungen der Straßenkinder in Cochabamba. Tésis de doctorado en Ciencias de la Educación, Pädagogische Hochschule Flensburg (mimeo)
- Schlemmer, Bernard (ed.) (1996): L'enfant exploité. Paris: Editions Karthala - ORSTOM
- Schlemmer, Bernard (ed.) (2000): The Exploited Child. Londres y Nueva York: Zed Books
- Schroeder, Joachim (1989): Arbeit - Selbstbestimmung - Befreiung. Lateinamerikanische Gegenentwürfe zur europäischen Schule. Fráncfort: IKO
- Schulenberg, J. & Bachman, J.G. (1993): "Long hours on the job? Not so bad for some adolescents in some types of jobs: The quality of work and substance use, affect and stress". Paper at the Annual Conference of US-Society for Research on Child Development. New Orleans (mimeo)
- Schwartz, Rüdiger (1992): Das Kinderspiel in Western Samoa und Tonga. Eine vergleichende Analyse zur autochthonen Bewegungskultur. Münster, Hamburgo, Londres: LIT
- Seidenfaden, Fritz (1997): "Imitation, Identifikation und ironische Distanz - über einige Funktionen des Kinderspiels in traditionellen Gesellschaften", en: Renner / Riemann / Schneider / Trautmann 1997, pp. 181-193
- Sennett, Richard (1998): La corrosión del carácter. Barcelona: Anagrama
- Serrano, Vladimir (ed.) (1999): Economía de Solidaridad y Cosmovisión Indígena. Quito: Ediciones ABYA-YALA
- Sheffield, J. & Diejomach (1972): Non-formal Education in African Development. Nueva York: African-American Institute
- Sifuentes, Víctor et al. (1991): Escuela de Trabajo. Escuela Productiva. Lima: Instituto de Pedagogía Popular
- Silva, Giselle (1999): Resilienicia y violencia política en niños. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús
- Solberg, Anne (1996): "The Challenge in Child Research: From 'Being' to 'Doing'", en: Brannen / O'Brien 1996, pp. 53-65
- Solberg, Anne (1997): "Seeing Children's Work", en: Coninck-Smith / Sandin / Schrumpf 1997, pp. 186-209

- Solberg, Anne (2001): "Hidden sources of knowledge of children's work in Norway", en: Mizen / Pole / Bolton 2001, pp. 108-120
- Song, Miri (1996): "'Helping Out': Children's Labour Participation in Chinese Take-away Business in Britain", en: Brannen / O'Brien 1996, pp. 101-113
- Song, Miri (2001): "Chinese children's work roles in immigrant adaption", en: Mizen / Pole / Bolton 2001, pp. 55-69
- Spittler, Gerd (1990): "La notion de travail chez les Kel Ewey", en: Revue du Monde Musulman et de la Méditerranée, vol. 57, N° 3, pp. 189-198
- Stark-von der Haar, Elke & von der Haar, Heinrich (1980): Kinderarbeit in der Bundesrepublik Deutschland und im Deutschen Reich. Berlin: Verlag Die Arbeitswelt
- Steinberg, Laurence D. & Dornbusch, Sanford M. (1991): "Negative Correlates of Part-Time Employment During Adolescence: Replication and Elaboration", en: Development Psychology, vol. 27, N° 2, pp. 304-313
- Steinberg, Laurence D.; Greenberger, Ellen et al. (1981): "Early Work Experience: Effects on Adolescent Occupational Socialisation", en: Youth and Society, vol. 12, N° 4, pp. 403-422
- Steinberg, Laurence D.; Greenberger, Ellen et al. (1981): "Early work experience: a partial antidote for adolescent egoventrism", en: Journal of Youth and Adolescence, vol. 10, N° 2
- Steinberg, Laurence D.; Greenberger, Ellen et al. (1982): "High School Students in the Labor Force: Some Costs and Benefits to Schooling and Learning", en: Educational Evaluation and Policy Analysis, vol. 4, N° 3, pp. 363-372
- Steinberg, Laurence D. et al. (1993): "Negative Impact of Part-Time Work on Adolescent Adjustment: Evidence from a Longitudinal Study", en: Development Psychology, vol. 29, N° 2, pp. 171-180
- Steinberg, Laurence & Cauffman, Elizabeth (1995) "The Impact of Employment on Adolescent Development", en: Annals of Child Development, vol. 11, pp. 131-166
- Steinberg, Laurence & Avenevoli, Shelli (1998) "Disengagement from school and problem behavior in adolescence: A developmental-contextual analysis of the influences of family and part-time work", en: Jessor, Richard (ed.): New perspectives on adolescent risk behavior. Cambridge & New York: Cambridge University Press, pp. 392-424
- Stevens, Constance J.; Puchtell, Laura A.; Ryu, Seongryeol & Mortimer, Jeylan T. (1992): "Adolescent Work and Boys' and Girls' Orientations

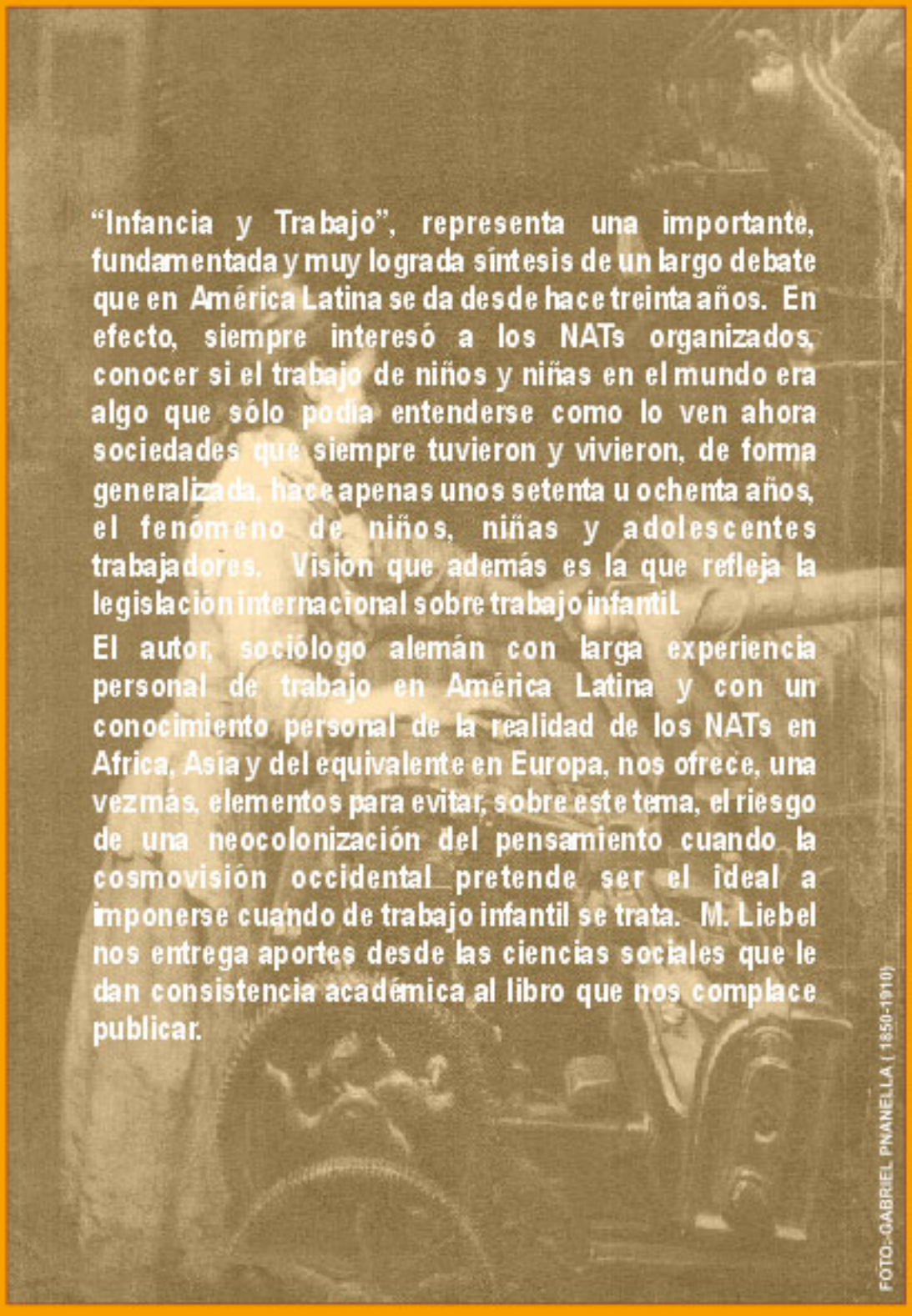
to the Future", en: The Sociological Quarterly, vol. 33, N° 2, pp. 153-169

- Stevens, Phillips (ed.) (1977): Studies in the Anthropolgy of Play: Papers in Memory of B. Allan Tindall. West Point N.Y.: Leisure Press
- Sutton-Smith, Brian (1973): "Spiel, das Vermitteln von Neuem", en: Sport in unserer Welt - Chancen und Probleme. Berlín, Heidelberg, Nueva York: Springer, pp. 607-613
- Sutton-Smith, Brian (1978): Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports. Schorndorf: Hofmann
- Sutton-Smith, Brian (ed.) (1979): Play and Learning. Nueva York: Gardner Press
- Sutton-Smith, Brian & Kelly-Burne, Diana (1986): "The Idealization of Play", en: Peter K. Smith (ed.) Play in Animals and Humans. Oxford & Nueva York: Basic Blackwell, pp. 305-321
- Swart, Jill (1990): Malunde: The Street Children of Hillbrow. Johannesburgo: Witwaterstrand University Press
- Swift, Anthony (1999): Working Children Get Organised. An introduction to working children´s organisations. Londres: Save the Children Fund
- Swift, Anthony (2001): "India - Tale of two working children's unions", en: Liebel / Overwien / Recknagel 2001, pp. 181-195
- Talayesva, Don C. (1964): Sonnenhäuptling Sitzende Rispe. Ein Indianer erzählt sein Leben. Kassel: Röth
- Talib, Mohammad (1998): "Educating the Oppressed: Observations from a School in a Working Class Settlement in Delhi", en: S. Shukla / R. Kaul (eds.): Education, Development and Underdevelopment. New Delhi: Sage, pp. 199-209
- Talib, Mohammad (2000): "Learning From Labour vs Learning To Labour: Two Experiences from India", en: International Conference Rethinking Childhood - Working Children's Challenge to the Social Sciences, Institut de Recherche pour le Développement, Bondy-Paris, 15th -17th November, Information Bulletin N° 3, pp. 53-64 (mimeo)
- Tapscott, Don (1998) Growing up digital. The rise of the net generation. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- TAREA - TINKUY (1989): Impacto de la Crisis en la Educación y Alternativas de Respuesta. Lima: Tarea
- Terenzio, Fabrizio (2001): "From projects for children via projects with children to children's trade unions. Description of a development in Africa", en: Liebel / Overwien / Recknagel 2001, pp. 289-294
- Thomson, Donald / White, Isabel (1993): "Kinder der Traumzeit. Es war einmal in Australien", en: Loo / Reinhart 1993, pp. 366-381

- Thüringen (2000) - Thüringer Landesamt für Soziales und Familie (ed.): Kinderarbeit im Freistaat Thüringen. Suhl
- Tienda, Marta (1979): "The Economic Activity of Children in Peru: Labor Force Behavior in Rural and Urban Contexts", en: Rural Sociology, vol. 44, N° 2, pp. 370-391
- Tolfree, David (1998): Si puedo trabajar... también puedo opinar. Diferentes enfoques para apoyar a los niños y niñas trabajadores y trabajadoras. Estocolmo: Rädda Barnen - Save the Children
- Torres Rodríguez, Oswaldo (1999): Menores Trabajadores de los Andes Centrales. Huancayo: CCJMA / GEMA / SCAF
- Touraine, Alain (1994): Crítica de la Modernidad. Buenos Aires / México D.F.: Fondo de Cultura Económica (Edición original: Critique de la modernité. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1992)
- Touré, Marema (1998): "Estudio de Caso del Trabajo de Enda en Senegal en Apoyo a la Asociación de Niños, Niñas y Jóvenes Trabajadores", en: Tolfree 1998, pp. 172-192
- Traoré, Mamadou (1940): "Jeux et jouets des enfants Foula", en: IFAN Bulletin, vol. 2, pp. 5-6
- TUC (1997): Working Classes: A TUC Report on School Age Labour in England and Wales. Londres: Trades Union Congress
- Ulmann, Gisela (1979): "Hau ab und spiel. Arbeit und Erziehungskrise", en: Neue Gesellschaft für Bildende Kunst e.V. und Staatliche Kunsthalle Berlin (ed.): Die gesellschaftliche Wirklichkeit der Kinder in der bildenden Kunst. Berlín, pp. 17-46
- "Una Experiencia de Educación y Producción en el C. E. ‚Madre Admirable' de El Agustino", en: TAREA - TINKUY 1989, pp. 32-34
- UNICEF (1997): Estado Mundial de la Infancia 1997. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- Van Hear, Nick (1982): "Child Labour and the Development of Capitalist Agriculture in Ghana", en: Development and Change, vol. 13, pp. 499-514
- Van Onselen, Charles (1976): Chibaro. African Mine Labour in Southern Rhodesia
- 1900 - 1933. Londres: Pluto Press
- Viezzer, Moema (1981): "Wenn man mir erlaubt zu sprechen..." Zeugnis der Domitila, einer Frau aus den Minen Boliviens. Bornheim-Merten: Lamuv (séptima edición)
- Voss, Günther (1998): "Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit", en: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, vol. 31, N° 3, pp. 473-487

- Wadel, Cato (1979): "The Hidden Work of Everyday Life", en: Sandra Wallmann (ed.): Social Anthropology of Work. Londres: Academic Press, pp. 365-384
- Wagner, W. & Elejabarrieta, F. (1994): "Representaciones Sociales", en: José Francisco Morales et al. (eds.): Psicología Social. Madrid: Ed. McGraw-Hill
- Watson, Lawrence C. (1970): Seld and Ideal in a Guajiro Life History (= Acta Ethnologica et Linguista, N° 21). Viena
- Weiss, Florence (1981): Kinder schildern ihren Alltag. Die Stellung des Kindes im ökonomischen System einer Dorfgemeinschaft in Papua New Guinea (= Basler Beiträge zur Ethnologie, N° 21). Basel: Wepf
- Weiss, Florence (1993): "Von der Schwierigkeit, über Kinder zu forschen. Die Iatmul in Papua-Neuguinea", en: Loo/Reinhart 1993, pp. 96-153
- Weiss, Florence (1995): "Kinder erhalten das Wort. Aussagen von Kindern in der Ethnologie", en: Renner 1995, pp. 133-147
- Weiss, Florence (1999): Vor dem Vulkanausbruch. Eine ethnologische Erzählung. Fráncfort: Fischer
- Werth, Helmut (1997): "Spiel - nichts als Arbeit. Spielend erfährt das Kind den Ernst des Lebens". Bolzano: Verein für Kinderspielplätze und Erholung / Associazione Campi Gioco e Ricreazione (ponencia no publicada)
- Wetzel, Susanne & Sorge, Martin (1999): Kinder- und Jugendfirmen - eine Chance für eigeninitiatives Lernen und Arbeiten in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Tésis en Ciencias de la Educación, Technische Universität Berlin (mimeo)
- White, Ben (1994): "Children, Work and 'Child Labour': Changing Responses to the Employment of Children", en: Development and Change, vol. 25, N° 4, pp. 849-878
- White, Ben (1996): "Globalisation and the Child Labour Problem", en: Journal of International Development, vol. 8, N° 6, pp. 829-839
- White, Ben (1997): "Child Labour in the International Context", en: McCloskey 1997, pp. 11-28
- White, Ben (1999): "Defining the intolerable: child work, global standards and cultural relativism", en: Childhood, vol. 6, N° 1, pp. 133-144
- WHO (1987): Children at Work. Special Health Risks (= Technical Report Series N° 756). Ginebra: World Health Organization
- Wienold, Hanns (1997): "Kinderarbeit in Deutschland. Ein Massenphänomen", en: Jugendpolitik, ed. por Deutscher Bundesjugendring, N° 3, Oktubre, pp. 16-18

- Wilhelm, J. H. (1953): "Die Kung-Buschleute", en: Jahrbuch des Museums für Völkerkunde, vol. 12. Leipzig, pp. 178-181
- Wintersberger, Helmut (1996): "The Ambivalence of Modern Childhood. A Plea for a European Strategy for Children", en: Children on the Way from Marginality towards Citizenship. Childhood Politics: Conceptual and Practical Issues. International Seminar Montebello, Canada, 16th - 20th Oktober 1995 (= Eurosocial Report 61/1996). Viena, pp. 195-211
- Wintersberger, Helmut (1998): "Ökonomie der Kindheit - Wandel der ökonomischen Verhältnisse zwischen den Generationen", en: Kränzl-Nagl/Riepl/Wintersberger 1998, pp. 77-103
- Wintersberger, Helmut (2000): "Kinder als ProduzentInnen und als KonsumentInnen. Zur Wahrnehmung der ökonomischen Bedeutung von Kinderaktivitäten", en: Hengst/Zeiher 2000, pp. 169-188
- Woodhead, Martin (1998): Perspectivas de niños y niñas sobre sus vidas laborales. Un estudio participativo en Bangladesh, Etiopía, Filipinas, Guatemala, El Salvador y Nicaragua. Estocolmo: Rädda Barnen - Save the Children Sweden
- Woodhead, Martin (1999): "Combatting child labour: listen to what the children say", en: Childhood, vol. 6, N° 1, pp. 27-50
- Wright, Marcia (1993): Strategies of Slaves & Women. Life Stories from East/Central Africa. Londres: James Currey
- Zeiher, Helga (2000): "Hausarbeit: zur Integration der Kinder in die häusliche Arbeitsteilung", en: Hengst/Zeiher 2000, pp. 45-69
- Zeiher, Helga; Büchner, Peter & Zinnecker, Jürgen (eds.) (1996): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern. Weinheim y Múnich: Juventa
- Zelizer, Viviana A. (1994): Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children. Princeton, New Jersey: Princeton University Press (primera edición Nueva York: Basic Books, 1985)
- Zelizer, Viviana A. (2002): "Kids and Commerce", en: Childhood, vol. 9, N° 4, pp. 375-396
- Zinnecker, Jürgen (1997): "Metamorphosen im Zeitraffer: Jungsein in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts", en: Giovanni Levi & Jean-Claude Schmitt (eds.): Geschichte der Jugend. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Fráncfort: S. Fischer, pp. 460-505



"Infancia y Trabajo", representa una importante, fundamentada y muy lograda síntesis de un largo debate que en América Latina se da desde hace treinta años. En efecto, siempre interesó a los NATs organizados, conocer si el trabajo de niños y niñas en el mundo era algo que sólo podía entenderse como lo ven ahora sociedades que siempre tuvieron y vivieron, de forma generalizada, hace apenas unos setenta u ochenta años, el fenómeno de niños, niñas y adolescentes trabajadores. Visión que además es la que refleja la legislación internacional sobre trabajo infantil.

El autor, sociólogo alemán con larga experiencia personal de trabajo en América Latina y con un conocimiento personal de la realidad de los NATs en Africa, Asia y del equivalente en Europa, nos ofrece, una vez más, elementos para evitar, sobre este tema, el riesgo de una neocolonización del pensamiento cuando la cosmovisión occidental pretende ser el ideal a imponerse cuando de trabajo infantil se trata. M. Liebel nos entrega aportes desde las ciencias sociales que le dan consistencia académica al libro que nos complace publicar.

FOTO: GABRIEL PINANELLA (1850-1910)