

36

Serie I

CUADERNOS DEL CIDS

CENTRO DE INVESTIGACIONES
SOBRE DINÁMICA SOCIAL

Construir conocimiento histórico-crítico con y desde las infancias trabajadoras de América Latina

Giampietro Schibotto

Universidad
Externado
de Colombia



Giampietro Schibotto

Licenciado en Filosofía, magíster y doctor en Cultura y Conocimiento en América Latina por el Ipecal de México. Por muchos años, su labor académica y social se ha desarrollado en varios países de América Latina, entre ellos Cuba, Perú y Colombia, como colaborador y coordinador de grupos organizados de niños, niñas y adolescentes trabajadores. Su trabajo ha girado en torno a varias temáticas de las ciencias sociales y humanas, en particular, la relación entre el trabajo, las infancias y las familias populares; de hecho, desde hace más de treinta años se dedica a investigar el mundo de las infancias trabajadoras de América Latina. Actualmente es docente-investigador en la Universidad Externado de Colombia en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en el Centro de Investigación sobre Dinámicas Sociales (CIDS), y por varios años fue director del Área de Investigación sobre Estudios de Familia, Infancia y Sociedad.

CONSTRUIR CONOCIMIENTO HISTÓRICO-CRÍTICO
CON Y DESDE LAS INFANCIAS TRABAJADORAS
DE AMÉRICA LATINA

SERIE I - N.º 36

GIAMPIETRO
SCHIBOTTO

CONSTRUIR CONOCIMIENTO
HISTÓRICO-CRÍTICO
CON Y DESDE LAS
INFANCIAS TRABAJADORAS
DE AMÉRICA LATINA

30 AÑOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA
CON LOS MOVIMIENTOS ORGANIZADOS DE NIÑOS,
NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE DINÁMICA SOCIAL

Schibotto, Giampietro

Construir conocimiento histórico-crítico con y desde las infancias trabajadoras de América Latina : 30 años de investigación-acción participativa con los movimientos organizados de niños, niñas y adolescentes trabajadores / Giampietro Schibotto -- Bogotá : Universidad Externado de Colombia. 2020.

422 páginas : ilustraciones, gráficos ; 24 cm. (Cuadernos del CIDS. Serie I ; 36)

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN: 9789587905182

1. Trabajo infantil - Aspectos sociales - América Latina 2. Trabajo infantil - Aspectos económicos - América Latina - 3. Niños trabajadores - Aspectos sociales - América Latina - 4. Menores trabajadores - Aspectos sociales - América Latina - 5. Movimientos sociales - América Latina I. Autores secundarios II. Universidad Externado de Colombia III. Título IV. Serie

331.31 SCDD 20

Catalogación en la fuente - Universidad Externado de Colombia MLVT

mayo de 2021

ISBN 978-958-790-518-2

© 2020, GIAMPIETRO SCHIBOTTO
© 2020, UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
Calle 12 n.º 1-17 Este, Bogotá
Teléfono (57 1) 342 0288
publicaciones@uexternado.edu.co
www.uexternado.edu.co

Primera edición: diciembre de 2020

Diseño de cubierta: Departamento de Publicaciones
Corrección de estilo: Patricia Miranda
Composición: Julián Hernández - Taller de Diseño
Impresión y encuadernación: DGP Editores S.A.S.
Tiraje de 1 a 1.000 ejemplares

Impreso en Colombia
Printed in Colombia

Prohibida la reproducción o cita impresa o electrónica total o parcial de esta obra, sin autorización expresa y por escrito del Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia. Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores.

Rector
JUAN CARLOS HENAO

Secretaria General
MARTA HINESTROSA

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social (CIDS)

Decano
MANUEL CANCELADO JIMÉNEZ

Comité editorial
THIERRY LULLE
JOSÉ FERNANDO RUBIO
ÁLVARO TOLEDO

*A Julio, Héctor, Lucho (in memoriam), Elena, Nena, Fanny,
Jaime, Lupe, niños y niñas trabajadores que, desde sus saberes
ásperos y gentiles, me lo enseñaron todo.*

*Al maestro Alejandro Cussianovich,
niño y sabio como una ola de ternura.*

*A Lucero Zamudio (in memoriam), que siempre estuvo
y todavía está con y en nosotros, con y en los niños,
niñas y adolescentes trabajadores.*

CONTENIDO

Prólogo	17
Introducción	21
La infancia trabajadora. Reflexiones y orientaciones críticas	25
1. Infancia y trabajo: realidad, hermenéutica e ideología del trabajo infantil	27
1.1. Introducción: crítica de la razón indolente y niños trabajadores	27
1.2. Infancia y trabajo: lo que nos enseña la historia y la antropología cultural	28
1.3. Carácter complejo, polisémico y pluriverso del trabajo infantil	32
2. Infancia y trabajo: los muchos y controvertidos nombres de un fenómeno	34
2.1. Un problema de definición: ninguna palabra es inocente	34
2.2. Significaciones y resignificaciones semánticas	37
3. Los datos: cuando dos más dos no dan cuatro	41
3.1. Crisis del sueño de una <i>mathesis universalis</i>	41
3.2. Algunos datos específicos	43
3.3. ¿Qué nos dicen estos datos?	46
4. Otros dos ángulos de reflexión	48
4.1. El trabajo infantil como <i>continuum</i> y el modelo balanceado	48
4.2. Otras variables a tomarse en cuenta	49
5. Tres problemas con relación al trabajo infantil	51
5.1. Las causantes del trabajo infantil	51
5.2. La reproducción intergeneracional de la pobreza	52
5.3. La relación compleja entre infancia, educación y trabajo	53
6. Los tres enfoques sobre trabajo infantil	55
6.1. El abolicionismo	55
6.2. El realismo selectivo	56
6.3. La valoración crítica	57
7. Líneas de acción	61
7.1. Las propuestas del abolicionismo	61
7.2. Las propuestas del realismo selectivo	66

7.3. Las propuestas de la valoración crítica	68
Referencias bibliográficas	72
Trabajo infantil y culturas del trabajo infantil. Ecosistema, tabú y valoración crítica	77
1. Introducción	79
2. La cultura ecológica o ecosistémica	80
3. La esquizofrenia clasista	83
4. La cultura de la valoración instrumental o indirecta	85
5. La cultura de la artificialidad o de la realidad postergada	88
6. La cultura del tabú	91
7. La cultura de la valoración crítica	92
Referencias bibliográficas	95
Acción social y políticas públicas con niños, niñas, adolescentes y jóvenes trabajadores en América Latina	97
1. Una emergencia histórica	99
2. Una desordenada geografía	101
3. La acción social con los NNAT: una descripción ejemplificativa	102
3.1. Comida, botiquín y una ducha para asearse...	103
3.2. Asistencia para el “espíritu”	105
3.3. La deportación institucionalizada	106
3.4. La institucionalización democrática	108
3.5. Educación en la calle	110
3.6. “Para” los niños, pero no “con” los niños	112
3.7. El realismo selectivo y la formación profesional	113
3.8. Una educación para todos	115
3.9. Los talleres productivos, las microempresas y las cooperativas sociales de mercado de adolescentes y jóvenes	116
3.10. Hacia el protagonismo y la organización de los niños y adolescentes	118
4. Los límites del empirismo descriptivo	119
5. La acción social y las políticas públicas con la infancia trabajadora en América Latina: modelos interpretativos	122
5.1. La caridad como modelo de acción social y de políticas públicas	125

5.2. La gestión de la situación	129
5.3. La acción social para el desarrollo, la transformación y el cambio	134
5.4. Hacia un modelo integrado	138
Referencias bibliográficas	141
La pugna pedagógica entre regulación y liberación en la América Latina de hoy. Proyecto de neocolonización, resistencias y “re-existencias” educativas	143
1. La pedagogía como instrumento de control y el neotaylorismo educativo en el panorama actual de la educación en América Latina	145
2. La distorsión relacional entre educación y sociedad	149
3. La educación popular	151
4. La pedagogía histórico-crítica	153
5. La pedagogía de la ternura	156
6. La didáctica no parametral de Estela Quintar. Para una pedagogía problematizadora-integradora o de la potenciación	162
7. La necesidad de repensar el nexo entre educación y trabajo	168
8. Algunas orientaciones comunes	173
Referencias bibliográficas	177
El niño trabajador y la economía de solidaridad. Del umbral de la sobrevivencia al horizonte del proyecto el trabajo “digno” de los NNAT y una nueva “racionalidad” económica	179
1. ¿Los NNAT como movimiento social?	181
1.1. ¿Qué es un movimiento social?	181
1.2. El concepto de “minoría activa”	183
1.3. En busca de un proyecto de los NNAT	185
2. La economía de solidaridad	189
2.1. Los antecedentes: de la economía descalza a la economía solidaria	190
2.2. ¿Qué hay de nuevo en la categoría “economía de solidaridad”?	192
2.3. ¿Qué es, entonces, la economía de solidaridad?	193
2.4. La economía de solidaridad y el trabajo	195
3. La economía de solidaridad y los NNAT	197

3.1. Otra vez el riesgo del desencuentro y del olvido	197
3.2. Economía de solidaridad y NNAT: un encuentro posible	200
3.3. El proyecto común de la economía de solidaridad y de los NNAT	201
3.4. La lógica del maquiavelismo económico y la postura abolicionista frente al trabajo infantil	202
3.5. El “trabajo digno” para los NNAT y el reencuentro entre economía y solidaridad	203
Referencias bibliográficas	204
La infancia latinoamericana. Una subjetividad emergente en los nuevos escenarios de la incidencia política	207
1. Un primer acercamiento a la categoría de incidencia política	210
2. Colocación de la incidencia política en el contexto de América Latina hoy	212
2.1. Un cambio de época: tiempos de transición	213
2.2. La apuesta de la contemporaneidad latinoamericana	217
3. La irrupción de la infancia como sujeto de incidencia política	220
3.1. En estos días a La Paz, Bolivia...	220
3.2. La Convención de los Derechos del Niño: una revolución a medias	223
3.3. Infancia y adolescencia: ¿actuación o actoría social?, ¿participación decorativa o incidencia política? Empezando por los obstáculos...	225
3.4. Protagonismo e incidencia política de la infancia: más allá de los obstáculos se abren nuevos horizontes de posibilidad	230
3.4.1. Nuevos paradigmas para una nueva sociología de la infancia	231
3.4.2. Nuevos institutos jurídicos de reconocimiento del protagonismo infantil en el espacio público	232
3.4.3. Experiencias concretas de participación infanto-juvenil en el espacio público	234
3.5. Protagonismo e incidencia política de la infancia en América Latina	235
3.6. ¿Cómo expresa la infancia la incidencia política? Testimonios de niños, niñas y adolescentes	251

4. Unas provisionarias reflexiones finales	253
Referencias bibliográficas	259
El Informe Global OIT de 2010. El triunfo de la razón metonímica	263
1. Los informes globales de la OIT: las cifras como <i>instrumentum regni</i>	265
2. El Informe de 2006 y el “objetivo a nuestro alcance”	268
3. La XVIII Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo	271
4. Intensificar la lucha contra el trabajo infantil: el Informe Global de 2010	277
5. El lenguaje del Informe Global 2010: entre eufemismo y voluntarismo	279
6. Los datos del informe: cuando dos y dos no dan cuatro	283
7. ¿Una colonización “con rostro humano”?	288
Referencias bibliográficas	290
El protagonismo de los NNAT como movimiento social	293
1. La irrupción de los movimientos de base en América Latina	295
2. Características empíricas y paradigmas teóricos	300
2.1. Las versiones funcionalistas y estructuralistas	302
2.2. La versión del sujeto	303
2.3. La versión del “movimiento social”	304
3. ¿Los niños y los jóvenes trabajadores organizados como nuevo movimiento social?	307
3.1. Antecedentes	307
3.2. Un largo camino desde el anonimato hacia el protagonismo	310
3.3. Los niños y los jóvenes reivindicando su propio protagonismo	313
Referencias bibliográficas	319
Saber colonial, giro decolonial e infancias múltiples de América Latina	321
1. La incomunicación de dos procesos de construcción de saberes	324
2. La “totalidad” de Zemelman y la “razón metonímica” y la “ecología de los saberes” de Boaventura de Sousa Santos	328
3. Pensamiento dicotómico excluyente y epistemes inclusivas	334
4. Los “monocultivos mentales” y el “mito del desarrollo”	337
5. El trabajo de traducción y la hermenéutica diatópica de Boaventura de Sousa Santos	341

6. El pensar epistémico, el sujeto erguido y la pedagogía del bonsái	345
7. Las pedagogías críticas desde el sur de Marco Raúl Mejía: colonización y decolonización del espacio educativo	349
8. ¿Dónde está la infancia y, en particular, la infancia trabajadora en la propuesta del Aby Yala?	353
9. Niños, niñas y adolescentes trabajadores, y la dicotomía entre civilización y barbarie en el análisis histórico de Beatriz Gentile	358
10. Multitud, multiplicidades, diferencias: tampoco en el movimiento de los movimientos hay espacio para las infancias latinoamericanas	363
11. Una breve conclusión	367
Referencias bibliográficas	367
Niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados y los nuevos movimientos sociales y culturales en América Latina	371
1. ¿Qué es un movimiento social?	373
2. Los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados como movimiento social y como minoría activa	377
2.1. El surgimiento de movimientos organizados de NNAT en el escenario público y de la disputa política	377
2.2. Los movimientos organizados de NNAT: de la resistencia a la resiliencia a la incidencia política	381
2.3. Los NNAT como movimiento social aluden a una anticipación simbólica de una nueva epistemología de toda la infancia	383
3. Los nuevos movimientos sociales antisistémicos	385
4. La reconfiguración e integración del enfoque clasista	386
5. La reformulación de la relación entre lo global, lo local y lo cotidiano	390
6. La ligazón imprescindible entre nuevos movimientos sociales y el territorio y lo común	392
7. La incansable búsqueda de la autonomía y la huida de la jerarquía	395
8. Recuperar la gobernabilidad a través de la participación	399
9. Para una resignificación antisistémica del trabajo	400
10. La emergencia y el reclamo del sujeto	402
11. Para concluir: tres desafíos para el futuro	404
Referencias bibliográficas	405
Bibliografía general	409

Lo que este libro recoge es una larga militancia del autor, no solo en la sostenida acción social a lo largo de su vida, sino en la permanente como apasionada inquietud –desde esas vivencias en su propia tierra de origen y en los países de esta Abya Yala en las últimas cuatro décadas– por desarrollar un pensamiento crítico e inspirador, que sostenga el andar de organizaciones, grupos, estudiantes y jóvenes profesionales. Giampietro, amicalmente *Giangi*, muestra además su fibra poética y su vastísima fluidez literaria, así como su densa formación clásica. Y es que militancia es pasión y, en él, además, pasión cordial.

Estas páginas son memoria dinámica y, por ello, memoria de futuro. Se trata de la recreación de algunos trabajos escritos que vieron la luz, en su primera versión, en un recorrido que empezó desde hace treinta años. Vueltos a retrabajarse desde los retos de la vida concreta de los sujetos y fenómenos sociales, hoy cuentan con nuevas miradas críticas e innovadores referentes conceptuales epistémicos. Así, el autor nos ofrece un conjunto antológico no solo actualizado, sino fundamentalmente estimulante, para asumir la refundación de nuestras instituciones sociales de base y de pensamiento.

DIÁLOGO CRÍTICO DESDE LAS INFANCIAS TRABAJADORAS Y LA CIENCIA SOCIAL

Al autor, recién llegado a Perú como voluntario para trabajar en una escuela para niños y niñas trabajadores, en un vasto, populoso y popular mercado en Lima, el movimiento Manthoc le pidió que fuera a seguir cursos de sociología a la universidad con el fin de que pudiera ayudar a traducir académicamente las intuiciones y prácticas de acción de la infancia trabajadora, en un contexto en que públicamente se evidenciaban discursos y proyectos de corte abolicionista y represor. Mucha razón tiene el autor cuando, hacia el final de este libro, recuerda que los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NNAT) tienen la capacidad de formar a sus propios intelectuales o exigirles, añadiríamos, que se formen y actualicen sin pausa.

En estas páginas hay una permanente mirada crítica a los fundamentos esgrimidos por quienes, personal e institucionalmente, se alinean en la posición

abolicionista y erradicacionista, que por más edulcorada sea la elección de vocablos que dejan intocado el pensamiento y la acción eliminacionista, de lo que llaman trabajo infantil. De allí su desmontaje crítico de datos estadísticos oficiales de diversas instituciones nacionales, regionales e internacionales. Pero también los límites de investigaciones comparativas, con frecuencia renuentes al enfoque cualitativo y que persisten en que la verdad deba ser comprobada dentro del paradigma físico-matemático –es decir, lo medible, lo contable–, subestimando otros acercamientos a la compleja realidad del mundo de las infancias trabajadoras, lo que podríamos llamar “el paradigma orgánico”. Ello guarda relación con cómo se nombra un fenómeno social, cómo decir, sin fruncir el ceño, *niños trabajadores*, expresión sistemáticamente evadida por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). El lenguaje es un terreno de lucha, pues construye mundos y marca subjetividades.

LA “VALORACIÓN CRÍTICA” COMO OTRA Y ALTERNATIVA MIRADA

Consideramos que el resultado feliz de este proceso de articular praxis social y aportes desde la academia está en el origen de esa categoría acuñada por el autor, la “valoración crítica” del trabajo de las infancias, desde entonces síntesis de la corriente de acción y pensamiento de los movimientos de NNAT. Dicho enfoque es esencialmente decolonizador e incluye a las modernas y actuales formas de colonización formal o subliminal que habitan la ceguera y la autosuficiencia de instituciones predicadoras del abolicionismo.

Lo que se afirma al decir “valoración crítica” es que no hay ingenuidad, ceguera ni ilusionismo al tratar el trabajo ligado a la infancia y la educación. El autor deja claro que la reafirmación del sentido del trabajo en la vida del hombre, también cuando se es niño o niña, es un factor necesario para que emerja el sujeto; un *sujeto erguido*, vale decir, con identidad, con conciencia de pertenencia a la comunidad ciudadana, sujeto de derechos y responsabilidades, con discurso propio y con vivo sentido de su protagonismo como colectivo en el concierto de voces y acciones por la dignidad. Y es que este fenómeno social y de concepción de la vida representa una alternativa a discursos y reiteradas propuestas fallidas del abolicionismo, pues invita a un camino de otras posibilidades que alteran el andamiaje normativo-represivo del salvacionismo autoritario, como lo llama el autor.

EL ADULTISMO HABITA NUESTRO ADN SOCIAL

Schibotto hace un fino como implacable y riguroso cuestionamiento al adultismo, incansable progenitor de múltiples expresiones de colonialidades y de barbaries del espíritu frente a las infancias, en particular, indígenas, empobrecidas, expulsadas y trabajadoras.

El autor, aunque reconociendo algunos invalorable aportes de personas del mundo de la academia, no deja de alertarnos sobre la debilidad del reconocimiento por parte de las mismas instituciones académicas (con excepciones honrosas) de fenómenos emergentes, desde hace 45 años, como los movimientos de las infancias trabajadoras en nuestra Abya Yala, en Asia y en África. Ello es una invitación, además, a preguntarnos si, en veinte y más años en que fueron apareciendo cursos de posgrado en universidades de nuestra Latinoamérica, estos movimientos han logrado audiencia en pensadores y académicos. Recordamos, en este contexto, que incluso la propuesta de la *Revista Internacional NNATS*, que fue asumida por las organizaciones de NNAT de la región y que la hicieron suya en el encuentro que tuvieron en 1992 en Antigua (Guatemala), estaba destinada a alimentar a analistas y académicos sociales, a estudiantes universitarios, a educadores, etc. Tarea necesaria, aunque pendiente, en el esfuerzo confluyente contrahegemónico y decolonial.

PACTO SOCIAL DECOLONIAL PARA
UNA HUMANIDAD DIGNA

La decolonización es una condición, pero un pacto social arrastra la exigencia de hacer de la diversidad una oportunidad de pensar una universalidad en la que quepan las riquezas de todas las diversidades. Las infancias no pueden ser solo destinatarias de pactos de los que no hayan participado. Los movimientos sociales, las redes sociales y las innumerables formas de organización que las generaciones van dando, sea de mujeres, pueblos indígenas, jóvenes e infancias, en particular, infancias trabajadoras, tienen aún un largo camino por andar, para reconocerse mutuamente como esas minorías activas que el autor nos recuerda.

En treinta años de la Convención de los Derechos del Niño, las infancias han ido ganando cierta visibilidad. Pero visibilidad no es todavía afianzarse como un sujeto de carácter público y político, cuyos planteamientos

realmente tengan fuerza deliberativa a los niveles correspondientes de participación. Hay formas sutiles o desembozadas de moratoria social frente al ejercicio de los derechos de niños y niñas en el ámbito familiar, en las instituciones escolares, a nivel de gobiernos locales, etc., aunque se den formas de participación con frecuencia ficcional.

Las infancias trabajadoras, tanto urbanas como rurales, como lo demuestra el autor, enfrentan cotidianamente formas de violencia epistémica; es decir, de discriminación y confinamiento al mundo de las ausencias, que los anula formalmente como interlocutores válidos en todo aquello que les concierne. Los movimientos y organizaciones de estas infancias trabajadoras fatigan para que su palabra, sus planteamientos y sus eventuales demandas sean tomadas realmente en cuenta en el marco de sociedades adultistas y de culturas y sistemas democráticos en que la llamada minoría de edad les impide legalmente ser codeliberantes. Sin embargo, ello no ha sido un insalvable obstáculo para plantear retos y desafíos a miradas universalisantes, homologantes y funcionales a la colonialidad del poder.

Finalmente, este libro es una inmejorable oportunidad para apurar una reforma del pensamiento desde y sobre las infancias trabajadoras, en beneficio de todas las infancias, como insiste el autor, y del conjunto de la sociedad. Ello exige un enraizado espíritu heurístico, es decir, de apertura y autocrítica, capaz de sorprenderse y plantearse con libertad posibilidades, e incluso, que se presentan *hic et nunc* como imposibles aún.

Gracias, Giampietro, por tu militancia y talante de intelectual y académico orgánico a los movimientos de NNAT, que estas páginas retratan de cuerpo entero, y que serán una precisa y preciosa brújula para las nuevas generaciones y organizaciones de las infancias, y específicamente para los movimientos de NNAT y para quienes los acompañan.

Alejandro Cussianovich
Lima, 7 de mayo de 2020

Este libro es el resultado, como se expresa en el título, de más de treinta años de acompañamiento solidario y participante, por parte del autor, a las vivencias y las luchas sociales de los movimientos organizados latinoamericanos de los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NNAT), en particular del Movimiento de Adolescentes y Niños Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) de Perú. Es el condensado denso y espeso de una larga trayectoria que significativamente estructuró buena parte de mi existencia adulta, trayectoria que se fue diseminando de sentidos y de construcción de conocimientos colectivos, de incontables momentos de acumulación de experiencias que fueron tejiendo horizontes compartidos de ideas, emociones, proyectos, afectaciones, palabras, sonrisas, pensamientos, decepciones, entusiasmos, duelos y alegrías.

Los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados del MANTHOC fueron los primeros en acogerme con toda la potencia de su hospitalaria ternura, en una madrugada de enero de 1988 en el aeropuerto de una Lima arenosa, paupérrima, destartada y envuelta en una neblina, una garúa que te mojaba hasta los huesos y el alma. Pero ellos llevaban flores y sonrisas, y sobre todo, llevaban epistemes creativas y ya decolonizadas, heréticas epistemes de liberación y de apertura de insospechados horizontes de posibilidades para repensar a las infancias trabajadoras latinoamericanas, ya no como una sumatoria de sucios, andrajosos y disfuncionales escombros de la historia oficial, sino como un emergente sujeto histórico en el marco de los movimientos antisistémicos, rebeldes e inconformes, que estaban y están transitando fuera de los confines de los posicionamientos sociales establecidos por los aparatos del dominio hegemónico, aparatos económicos, sociales, culturales, jurídicos y simbólicos, y también duramente represivos, policíacos y hasta militares. Eran epistemes desinstitucionalizadas desde su mismo origen, pues no se forjaron en tal o cual claustro académico, sino en la concreta experiencia de un largo proceso de organización, de movimiento, de lucha, de reivindicación y de rebelión que fraguó paulatinamente, pero también con espesor y profundidad, un pensamiento crítico que rompía con los esquemas preestablecidos y le daba voz, también en el caso de las infancias trabajadoras latinoamericanas, a la incorregible indomesticabilidad de la historia.

Llegó, sin embargo, un momento en el cual surgió la necesidad de darle forma académica, digamos así, a este pensamiento histórico-crítico. Y ello no tanto para que este pensamiento se luciera con el brillo de unas cuantas medallitas en el pecho, sino para que este mismo pensamiento pudiera imponer su legitimación y reconocimiento en las negociaciones y disputas de los más importantes y significativos saberes de época.

Es por ello que unos cuantos militantes adultos (entre ellos, el autor de los textos presentes en este libro) de los movimientos que, además de su acompañamiento concreto y cotidianamente comprometido, podían contar con unas cuantas herramientas académicas, se dieron a la tarea de hacer un trabajo de traducción, digamos así, de un saber colectivo todavía no formalizado en los formatos de la cultura institucional, en un saber reordenado según estos dictámenes institucionales. Más o menos la tarea que Antonio Gramsci les asignaba a los “intelectuales orgánicos”. De allí que se han producido en más de treinta años un sinnúmero de folletos, material para talleres, artículos para revistas, libros, conferencias, ponencias, etc.

Entre esta producción se encuentran también los textos que componen los capítulos de este libro. Se trata de textos que, originariamente, han sido escritos en distintas ocasiones: para la sistematización de un proyecto; como material didáctico para talleres, cursos universitarios de pregrado y de maestría; como ponencias a congresos; como contradocumentación reflexiva en ocasión de eventos políticos dedicados a las infancias trabajadoras, etc. Estos textos, en ocasión de esta publicación, han sido profundamente revisados y en parte actualizados, integrados y pulidos en los aspectos formales y académicos, por lo cual no se trata simplemente de una antologización y menos aún de una simple reimpresión, sino de un nuevo y exigente trabajo de edición.

La idea de este libro surge durante algunas conversaciones con nuestra querida y ahora también profundamente añorada Lucero Zamudio, decana de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Externado de Colombia. Lucero Zamudio no solo fue una persona humanísima sino una intelectual de gran valor, que siempre supo olfatear, con inteligencia sentipensante, los fenómenos emergentes significativos que se estaban dando en la coyuntura histórica. Por ello siempre fue cercana y hasta participe del proceso constituyente de las organizaciones de los NNAT, hasta el punto de abrir una línea de investigación en el Área de Estudios de Familia, Infancia

y Sociedad específica sobre las infancias trabajadoras. Cuando a Lucero Zamudio le propuse la entonces embrionaria idea de este libro, la aceptó con entusiasmo y la apoyó con fuerza. Así que no solo le debemos reconocer a Lucero Zamudio un mérito más, entre los tantos que acumuló en su vida, sino que considero que este libro es en parte también suyo.

¿Cómo catalogar este volumen desde el ángulo de mirada de los formatos investigativos institucionales? No tengo duda de que se trata de un libro de investigación y no de simple divulgación. Tal vez estos textos no correspondan a ningún modelo de la cuadrículada taxonomía de los formatos investigativos académicos y más se acercan con flexibilidad a la propuesta de la investigación acción participativa (IAP) de Fals Borda, propuesta radicalizada en su versión extrema. Pues el constante acompañamiento, la verdadera y propia militancia orgánica que, en distintas formas, llenó más de treinta años de mi vida, casi nunca fueron acompañados por una consciente intencionalidad investigativa de carácter académico. Y sin embargo, en el transcurrir de una cotidianidad compartida, en el compartir proyectos, luchas, conversaciones espontáneas, reivindicaciones y esfuerzos para construir momentos y espacios de liberación, en todo ello se iban gestando también momentos fundamentales de investigación entendida como co-construcción de conocimiento auténticamente significativo y compartido. Es por ello que, aunque en estos textos no van a encontrar marcos teóricos explícitos, reflexiones metodológicas de alta alcurnia, justificaciones ni objetivos generales y específicos, en fin, no van a encontrar toda la armadura tradicional de una investigación académica, sin embargo sí van a encontrar nuevos conocimientos co-construidos desde una militancia que siempre fue investigativa o, si quieren, desde actos investigativos que siempre fueron militantes. Pues, con buena paz de cuanto empirista, positivista o positivista lógico siga defendiendo este ectoplasmático ideal del investigador neutral, nosotros, por el contrario, pensamos a la investigación como a un acto de compromiso y de *pathos* humano, social, ético y político, lo que no significa decir y escribir lo que a uno se le dé la gana, sino construir otros criterios de fundamentación que no se corresponden al modelo hipotético-deductivo, y menos aún a su versión operacional de los estudios clínicos aleatorizados.

Finalmente, queremos repetir lo que ya aclaramos en ocasión de la publicación del libro *Niños trabajadores construyendo una identidad* (Lima, MANTHOC Ediciones), en el lejano 1990. Los textos que componen esta

publicación son un legado que el autor transmite a los lectores, pero sobre todo a los movimientos de los NNAT de América Latina, movimientos a los que los saberes aquí expresados les pertenecen más que al mismo autor que los puso en papel. Pues en estas líneas, en estas páginas, en todo este libro, aunque no aparezca de forma tan evidente, quien habla es la voz de los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados de América Latina.

Bogotá, 12 noviembre de 2019

La infancia trabajadora
*Reflexiones y orientaciones críticas**

I. INFANCIA Y TRABAJO: REALIDAD, HERMENÉUTICA E IDEOLOGÍA DEL TRABAJO INFANTIL

I. I. INTRODUCCIÓN: CRÍTICA DE LA RAZÓN INDOLENTE Y NIÑOS TRABAJADORES

Enfrentar el tema de los niños trabajadores provoca muchas veces un impulso reduccionista¹ y simplista, activado por unos cuantos estereotipos enraizados en una difundida y hegemónica opinión. El niño trabajador aparece en el imaginario colectivo como el niño al que se le ha robado su infancia y que vive una situación de anormalidad privativa, si no de dramática anomia. Y sobre este cliché negativo se construye un modelo unificado de una realidad que, en contra, es mucho más compleja, matizada y divergente en sus distintas expresiones.

Por ello, opinamos, pueda ser útil retomar, previamente, unas cuantas consideraciones del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2000). Entre las categorías que han sido acuñadas por este autor encontramos la de “razón indolente”. Se trata de aquella mirada que por distintas razones no quiere o no logra reconocer en la compleja y movедiza realidad de nuestros tiempos un conjunto de fenómenos o procesos que siembran gérmenes de criticidad y de alternatividad. Y es que todos, de una u otra forma, estamos casi patológicamente condicionados por poderosos procesos de homologación, que nos llevan a descuidar los signos de un discurso antagonista, que brota de las grietas todavía inconexas de una presumida y victoriosa totalidad por ahora hegemónica. Entonces es como si no reconociéramos “lo nuestro”, demasiado atemorizados por la potencia de fuego del adversario o, quizás, por el miedo de volver a sufrir otra vez la traumática desilusión que hace unas décadas nos privó de un reino de las esperanzas ya realizadas y cabalmente cumplidas.

* Este texto ha sido elaborado como material de reflexión crítica para cursos de maestría y pregrado en las universidades Politécnica Salesiana de Quito y Externado de Colombia. Para su actual publicación, el texto mismo ha sido ampliamente enriquecido y reelaborado.

1 En un sentido general, entendemos con “reduccionismo” la tendencia a simplificar una realidad compleja, enjaulando sus múltiples articulaciones en unos reducidos elementos, normalmente los más vistosos, pero no necesariamente los más significativos.

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

Esta “razón indolente” deviene en una producción social de ausencias, pues condena a la no-existencia, a la no-visibilidad, todo un conjunto de prácticas sociales que son omisas, desaparecidas.

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

1.2. INFANCIA Y TRABAJO: LO QUE NOS ENSEÑA LA HISTORIA Y LA ANTROPOLOGÍA CULTURAL

Los mecanismos implícitos de la razón indolente son particularmente insidiosos en todo lo que se refiere a la infancia. En concreto, el peligro más difundido es lo de una naturalización del niño abstraído a los concretos contextos históricos y sociales en que se determina su real existencia. Dado

que ser niño es también un hecho biológico, ligado a una natural secuencia biográfica, muchas veces no resistimos la tentación de pensar en la niñez como una categoría exclusivamente natural, inmutable en el curso de la historia, afuera de las diferenciaciones y conflictos interculturales y sociales, casi inscrita en un limbo eterno de juegos, protección y separación del mundo real, determinado muchas veces duramente por el contexto histórico. Se conforma de este modo un arquetipo ideal de niño que surge como concreción ideológica específica de un reducido segmento de la evolución histórica y que, sin embargo, se jerarquiza como superior, se universaliza más allá de los confines geográficos y sociales en donde se ha impuesto, se eterniza en cuanto momento culminante de un progreso ya concluido. Por ende, cualquier manifestación que no corresponda a este modelo arquetípico es reprochable, evidencia un atraso y un déficit ético, se contrapone al bienestar del mismo niño y es negativa para el conjunto de la sociedad.

El mecanismo de la naturalización de un fenómeno histórico conlleva, entonces, una acción de colonización cultural, a la cual es necesario reaccionar recuperando, justamente, el espesor histórico de toda manifestación humana; entre ellas, la infancia. Es lo que nos han enseñado, en primer lugar, la ópera pionera de Philippe Ariés (1960), que sustentaba la tesis de que la infancia como categoría social es una construcción histórica.

El niño no es una entidad metahistórica y ajena al medio social en el cual concretamente se inserta. Tradiciones culturales, normas morales, arquetipos codificados, necesidades económicas, formas de reproducción social, reglas establecidas de comportamientos y de relaciones interindividuales, costumbres, leyes y reglas jurídicas, instituciones educativas, roles más o menos fijos o flexibles, distribución social de los papeles productivos, formas colectivas de inversión simbólica y afectiva, corrientes de opinión, marcos normativos explícitos e implícitos, creencias multitudinarias: todos estos elementos de naturaleza histórica y social contribuyen a definir los rasgos concretos de la niñez. La cual, entonces, hay que descubrirla y verla dentro su específica realidad, y no a partir de ciertas ideas abstractas.

Desde una óptica diacrónica, el trabajo de niños y adolescentes ha sido no una excepción, sino una constante en el transcurso de la historia humana.

Por ejemplo, una de las primeras anotaciones sobre trabajo infantil, apenas iniciada la conquista de América, se encuentra en el famoso manuscrito azteca conocido como el Código Mendoza (Ross, 1978), y por

ello, tal vez, Diego Rivera, en uno de los murales que pintó entre 1930 y 1935 para adornar el Palacio Nacional de México, representa el antiguo “tianguis” (mercado) de Santiago Tlatelolco con varios niños y niñas trabajando (imagen 1).

IMAGEN 1. *EL MERCADO DE TLATELOLCO*, MURAL DE DIEGO RIVERA, PALACIO NACIONAL DE MÉXICO



Y si miramos a la civilización incaica, la presencia de los niños trabajadores aparece como una constante de la antigua cultura andina, como nos informa la historiadora María Rostoworowsky (1988), quien afirma que en esta cultura precolombina: “desde la primera infancia, tanto los niños como las niñas, se iniciaban en el trabajo. Además de cuidar de los hermanos menores, cumplían tareas livianas. Las mujercitas recolectaban diversas plantas medicinales, las alimenticias o las usadas para tintes” (p. 7). Así mismo, también Ricardo Portocarrero Grados (2005) insiste en la presencia del trabajo de los niños, niñas y adolescentes en las sociedades andinas antiguas.

Podríamos, de la misma forma, recordar a las antiguas culturas mesopotámicas, al Medioevo europeo, a la Revolución Industrial inglesa y a distintos momentos de la historia latinoamericana (Rodríguez & Mannarelli, 2007). El resultado es lo mismo: la mayoría de los niños siempre ha trabajado en el campo como en las fábricas, cazando o recolectando frutas, como aprendices en las pequeñas empresas artesanales, míseramente asalariados en las manufacturas inglesas, atareados en los arrozales del extremo Oriente.

Los ríos subterráneos de la historia olvidada, de la historia callada, fueron poblados por niños trabajadores, y la historia del trabajo es también la historia del trabajo infantil.

Y si luego del espacio histórico del pasado volvemos al espacio geográfico del presente, el panorama no cambia. Lima, Quito, Bogotá, Río de Janeiro, Caracas, Ciudad de México y La Paz: todas las grandes ciudades de América Latina pululan de menores trabajando. La articulación urbana de la economía de sobrevivencia y el fenómeno de la informalización se acompañan con una masiva reubicación del trabajo infantil en las estrategias del autoempleo. De la misma manera, en muchas familias de la clase media y de la alta burguesía podemos encontrar trabajadoras del hogar de doce o trece años, trajinando en los quehaceres domésticos. Y siguen trabajando los niños campesinos o pastores en los Andes. El fenómeno se encuentra reproducido y multiplicado tanto en Asia como en África, y también en los países más desarrollados, el trabajo infantil revela una resistencia tenaz y duradera. Al punto que podemos decir que los niños y adolescentes trabajadores literalmente trasuntan por todo lado, no solo de la historia sino de la contemporaneidad presente y ya, en un primer compás, cuestionan cierta difundida ideología dominante sobre la niñez, que sigue desapercibiendo

al trabajo infantil o categorizándolo en el espacio de la anormalidad, del fenómeno transgresivo y desviante (Liebel, 2003).

Finalmente, hay que subrayar que también la investigación antropológica y etnológica en culturas no occidentales demuestra que las relaciones intergeneracionales y las responsabilidades económicas no responden a un único modelo, sino que se constituyen en formas diferentes, dependiendo de los distintos contextos culturales.

El ya mencionado Manfred Liebel (2003), en una de sus obras, nos trae muchos ejemplos de esta contextualización antropológica del nexo entre infancia y trabajo, desde Zimbabue hasta Papúa en Nueva Guinea y hasta los pueblos nómadas del Malí. Y concluye con unas consideraciones que compartimos integralmente:

La forma que adopta el trabajo de los niños 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 al 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 convierte en un medio de subyugación y explotación (p. 127).

En resumen, la naturalización y universalización de un supuesto modelo ideal de infancia, aislada del mundo económico y productivo, no tienen ninguna evidencia histórica ni antropológica, y representan tan solo la imposición hegemónica de un estereotipo dominante, conformado sobre las características del niño occidental, y más aún urbano y de clase medio-alta. Tendremos, entonces, que reconstruir nuestros implícitos supuestos conceptuales y orientaciones epistemológicas con relación al fenómeno del trabajo infantil, en primer lugar, reconociendo su mayor complejidad y problematicidad.

1.3. CARÁCTER COMPLEJO, POLISÉMICO Y PLURIVERSO DEL TRABAJO INFANTIL

En efecto, el trabajo infantil es, tal vez, uno de los fenómenos socioeconómicos entre los más complejos, matizados, articulados y multifacéticos. Cada intento de simplificación traiciona la realidad, con una mirada que

produce más bien estereotipos que conocimientos. Sin embargo, la costumbre es la de adoptar una mirada escandalizadora y moralizante que, asumiendo los extremos como si fueran puntos intermedios, nivela todo un complejo fenómeno en una representación elemental y elementalmente homologada. Es más, esta auténtica enfermedad reduccionista se encuentra tanto en el sentido común, así como en la cultura académica, y se configura casi como un inconsciente paradigma, que distorsiona la percepción y la interpretación de dicho fenómeno. El vicio simplista es propio de nuestra sociedad posmoderna, frente a cuya exponencial complejidad la tentación de la sintética fórmula resolutoria es muy fuerte. Vivimos en un periodo de exasperado pensamiento sincrético², le tenemos miedo a este tremendo rompecabezas que es nuestro mundo contemporáneo y por ello muchas veces preferimos fórmulas baratas de orientación en el laberinto. Todo ello es tal vez más intenso por lo que se refiere a los niños trabajadores, pues aquí entran prepotentemente en la cancha supuestos ideológicos, emocionales, moralizantes y pasionales de fuerte impacto y poder condicionante. La infancia, en efecto, es un nudo de implosión cultural, una suerte de borgiano “aleph”³, donde se condensan imaginarios colectivos, deformaciones memoriales, expectativas afectivas, dogmatismos de valores, pulsiones emocionales e inversiones simbólicas; en fin, un caleidoscopio en lo extremo complejo y difícilmente descifrable de dinámicas culturales. Todo ello se complica aún más cuando pensamos en la relación entre infancia y trabajo, pues entran en juego otros estereotipos, estigmas, supuestos valorativos y precondicionamientos implícitos.

Es por ello que, con referencia al trabajo infantil, tanto a nivel de definición, como de los datos, así como en el plano de las interpretaciones y de las propuestas operativas, tenemos que asumir este desafío de la complejidad, pues cualquiera *reductio ad unum* de esta intrínseca polisemia, de este pluriverso de valores, se vuelve una operación teóricamente desviante y operativamente peligrosa.

2 Para Piaget (1965), en el pensamiento sincrético se relacionan los elementos por yuxtaposición, se percibe globalmente la realidad, se establecen analogías sin realizar análisis y no se efectúan deducciones, procediendo inductiva e intuitivamente.

3 Ver el cuento de Borges (1999) titulado *El Aleph*, donde el autor imagina que exista un punto en donde se condensa todo el mundo y todo el universo.

2. INFANCIA Y TRABAJO: LOS MUCHOS Y CONTROVERTIDOS NOMBRES DE UN FENÓMENO

2.1. UN PROBLEMA DE DEFINICIÓN: NINGUNA PALABRA ES INOCENTE

Es necesario preguntarse, en primer lugar, qué entendemos cuando hablamos de “trabajo infantil”. Se trata de una expresión cuya significación no resulta consensuada, aunque muchas veces se debata como si lo fuera.

A la fecha, revisando distintos y numerosos documentos sobre trabajo infantil, no se halla ninguna definición o concepto que sea aceptado por todos. Al contrario, nos encontramos frente a un laberíntico enredo de denotatividad y conotatividad semánticas, que no nos permite evadir el problema de una previa aclaración terminológica.

Además, hay que recordar que el problema de la definición no es una preciosidad bizantina, pues justamente de ello dependen tanto una determinada lectura de la realidad, así como elaboraciones estadísticas y propuesta operativas. *Nomen est omen* decían los antiguos, aludiendo a la función no tan solo representativa sino propiamente constituyente del lenguaje (Verón, 1998), y por ello el primer problema que hay que enfrentar es justamente lo de encontrar un alfabeto común sobre lo que entendemos por trabajo infantil. Pues, como nos recuerda Alejandro Cussianovich (2009a), “ningún constructo lexicológico es aislable ni del campo conceptual que refiere y expresa, ni de su evolución histórica, como lo señalara hace setenta años Jost Trier” (p. 37).

Ahora, si revisamos algunas de las más difundidas e importantes definiciones de lo que se entiende por “trabajo infantil”, nos reafirmamos en la idea de una torre de Babel léxica y consiguientemente conceptual.

Para OIT & IPEC (s.f.)⁴, por ejemplo, el “trabajo infantil” suele definirse como:

4 La OIT es la Organización Internacional del Trabajo y el IPEC (International Programme on the Elimination of Child Labour) es el programa de la misma OIT para la erradicación del trabajo infantil.

todo trabajo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico. Así pues, se alude al trabajo que es peligroso y perjudicial para el bienestar físico, mental o moral del niño; interfiere con su escolarización, puesto que le priva de la posibilidad de asistir a clases, le obliga a abandonar la escuela de forma prematura o le exige combinar el estudio con un trabajo pesado y que insume mucho tiempo (pár. 1).

La Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CONAETI) de Argentina opina que por “trabajo infantil” debe entenderse “toda actividad económica o estrategia de supervivencia, remunerada o no, realizada por niñas y niños que no tienen la edad mínima de admisión al empleo o trabajo, o que no han finalizado la escolaridad obligatoria, o que no cumplieron los 18 años si se trata de trabajo peligroso” (Arg.Gob.ar, s.f., pár. 1).

Por otro lado, Save the Children (2003), reconocida organización internacional de apoyo a la niñez, se refiere a:

las actividades que realizan los niños y niñas para contribuir a su propia economía o la de sus familias. Esto significa que incluimos el tiempo invertido en realizar tareas domésticas, al igual que en actividades de generación de ingresos, ya sea dentro o fuera del hogar. Por consiguiente, el trabajo agrícola no remunerado que realizan muchas niñas y niños en los campos de cultivo familiar, así como las labores domésticas que desempeñan muchos niños y niñas en sus hogares, está incluido dentro de esta definición. El trabajo puede ser a tiempo completo o a tiempo parcial (p. 2).

La Internacional de la Educación (2001), en su definición, alude más bien a “cualquier trabajo que sea nocivo para el normal desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social del niño, o que entorpezca su educación e instrucción” (p. 1).

Retoma este último punto García Méndez y Araldsen (1995), que nos dice:

En relación con la falta de una definición clara de trabajo infantil, los problemas que presenta, pueden ser rápidamente superados haciendo uso del espíritu y del texto de la Convención Internacional. En este sentido, el artículo 32 de la Convención permite definir como trabajo infantil toda interferencia sustancial

de alguna forma remunerada, con el normal desarrollo del niño en el sistema educativo (p. 20).

En fin, recordamos a Schibotto (1990), que amplía la significación de la expresión, aclarando que:

por trabajo infantil debe entenderse cualquier actividad de un menor de edad que contribuya a la satisfacción de las necesidades materiales básicas. En este caso la definición no se presenta excluyente, por ejemplo, de las actividades que se desarrollan en la esfera de la reproducción material de la familia. Además, comprende el trabajo familiar no remunerado y en general las modalidades laborales en el llamado sector informal (p. 35).

El elenco podría continuar por muchas páginas más y siempre quedaría incompleto. Lo importante, por ahora, es destacar la componente ideológica de cada definición, pues no estamos frente a asépticas y objetivas indicaciones de tal o cual diccionario, sino a aclaraciones léxicas que conllevan pesadas y orientadas interpretaciones, que a su vez se tiñen de intencionalidades valorativas y orientaciones operativas. Como nos recuerda Aurélie Leroy (2009): “la definición de trabajo infantil es ‘políticamente’ construida. El resultado de muchos enfoques es que el fenómeno no está definido en sí mismo, sino en la perspectiva de las políticas que hay que implementar” (p. 36). Es claro, por ejemplo, que tanto en la propuesta de OIT & IPEC como en la de García Méndez y Araldsen (1995) transluce toda una postura abolicionista que se funda en el supuesto conceptual de una absoluta negatividad del fenómeno del trabajo infantil. Por el contrario, el marco definitorio aludido por Save the Children, y aún más por Schibotto, se propone como mayormente incluyente y además subraya aspectos del trabajo infantil que más se orientan a una valoración matizada y no axiomáticamente demonizante.

Es por ello que el debate sobre el meollo de lo que entendemos con esta expresión de “trabajo infantil” y del “niño trabajador” deberá seguir con mayor rigor y mayor conciencia, pues se trata no tanto de una auto-referencial disertación teñida de cierto preciosismo lingüístico, sino de un complejo entramado de nudos fundamentales para la comprensión del fenómeno que nos convoca.

2.2. SIGNIFICACIONES Y RESIGNIFICACIONES SEMÁNTICAS

También, en el mismo marco, habría que definir con mayor exactitud y desentrañar los supuestos ideológicos y las consecuencias interpretativas que se desprenden de otras categorías que usualmente se utilizan con relación al trabajo infantil, empezando con la que tal vez sea la más conocida, la distinción entre *child labour* y *work child*⁵.

Pero del mismo modo sería necesario profundizar más lo que se entiende por ayuda económica o niños económicamente activos, pero no trabajadores, como se encuentra en los informes de la OIT. O qué se entiende por “peores formas de trabajo infantil”, tareas vs. trabajo, trabajo por abolir, etc. Y qué decir de esta indebida y muchas veces frecuente híbrida mezcla, teóricamente y éticamente muy discutible, que junta el trabajo infantil con la prostitución, la esclavitud o los niños soldados. Es evidente que en este caso hay una voluntad de forzar los límites del fenómeno del trabajo infantil con un doble y engañoso juego de prestidigitación: por un lado, se reducen los confines del trabajo infantil, excluyendo todo el trabajo que se desarrolla en el ámbito doméstico (trabajo en la esfera de la reproducción); por el otro lado se ensancha arbitrariamente y con una intención de escandalizar el trabajo de los niños a la explotación sexual, a la servidumbre y a la guerra, que, como ya miles de veces ha aclarado el movimiento organizado de los niños y adolescentes trabajadores, no son trabajos sino crímenes.

Otro ámbito en el que habría que aclarar las distintas definiciones de lo que con la expresión trabajo infantil se entiende es el estadístico. En este caso tenemos unas categorías consensuadas en la XVIII Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo, que del 24 de noviembre al 5 de diciembre de 2008 aprobó también un “Proyecto de resolución sobre las estadísticas del trabajo infantil” (OIT, 2009, pp. 60-70), que la OIT adoptó y

5 Normalmente y a un nivel de extrema simplificación se tiende a identificar en el idioma inglés *child labour* con la actividad dañina y que perjudica el bienestar del niño, mientras que con *work child* se indicarían las formas aceptables de actividad económica de la infancia. En realidad, la cuestión es mucho más problemática y compleja, como detenidamente analiza Michael Bourdillon (2009, pp. 50-53).

que será sucesivamente la base de los datos que nos proporciona el Informe Global de 2010.

Las referencias y los conceptos estadísticos más importantes que se encuentran en este texto, que de ahora en adelante tendría que servir de guía obligada para todas las mediciones sobre trabajo de los niños, son los siguientes:

- La categoría más amplia, con referencia a trabajo e infancia, es la de “niños económicamente activos”, que comprende “los niños que buscan trabajo” (para la OIT, el concepto de “niño desempleado” es incorrecto y más adelante veremos por qué) y “los niños que trabajan” (nunca la OIT quiere llamarlos “niños trabajadores” y también sobre ello volveremos).

- Entre “los niños que trabajan” hay quienes están en un trabajo permitido, aceptable y legalmente admitido, y los que están en “trabajo infantil”, es decir en “trabajo por abolir” (de hecho, las dos expresiones son sinonímicas). Todos los niños trabajadores por debajo de los 12 años (de todos modos, a fines estadísticos, se consideran tan solo desde los 5 años) se encuentran en “trabajo infantil” y por ende “por abolir”. La única forma de trabajo excluida para esta franja de edad es la que se refiere a la producción no económica (principalmente, prestación de servicios domésticos no remunerados), siempre y cuando no presente características de peligrosidad en cuanto a condiciones u horarios prolongados y otras variables.

- De 12 a 14 años quedan afuera del “trabajo infantil” los niños que resultan empleados en un “trabajo ligero”, que se define como “trabajo no señalado como peligroso en actividades incluidas en la frontera de la producción del SCN (Sistema de Cuentas Nacionales), realizado durante menos de 14 horas por semana” (OIT, 2009, p. 65).

- De 15 (o 14 dependiendo de los países) a 17 años en “trabajo infantil por abolir” se encuentran todos los niños que están empleados en un “trabajo peligroso”, es decir, “en industrias y ocupaciones señaladas como peligrosas, y durante 43 o más horas por semana en industrias y ocupaciones no señaladas como peligrosas” (OIT, 2009, p. 66). Es interesante evidenciar que los estadísticos del trabajo le negaron validez estadística a la categoría de “peores formas de trabajo infantil”. De allí que la OIT ha sido obligada a varios y discutibles malabarismos, desde la distinción entre “categorías estadísticas” y “categorías jurídicas”, hasta acuñar la increíble expresión de

“formas incuestionablemente peores de trabajo infantil”. Volveremos más detalladamente sobre este punto.

Muchas son las críticas, los reparos y las observaciones que tenemos al respecto de esta lista de categorías estadísticas que supuestamente hubieran tenido que aclarar definitivamente dudas y confusiones, mientras que nos dejan un panorama en lo extremo no tan solo complejo sino complicado, con frecuentes incertidumbres, contradicciones y, finalmente, evidentes sesgos ideológicos que mal se condicen con unas cuantas obligaciones epistémicas de la disciplina estadística. A continuación, algunas entre las más significativas llamadas de atención al respecto:

- En primer lugar, se ha querido complicar en lo extremo todo el conjunto de las categorías a emplearse.

- Por otro lado, en muchos casos se ha asumido una postura de indecisión que revela casi una suerte de miedo a tomar opciones claras y definitivas, dejando excesivo espacio a la arbitrariedad de elecciones ocasionales y subjetivas. El caso más emblemático es lo que se refiere a la antigua y candente cuestión de que si el trabajo doméstico no remunerado deba considerarse trabajo y, por ende, entrar en las estadísticas o no. Se trata de un tema de gran importancia, no tan solo científicamente, sino también desde un punto de vista más bien político y de reconocimiento o menos de tal o cual identidad social de millones de niños trabajadores. La Conferencia de Ginebra se mueve contradictoriamente con relación a este tema. Mientras reconoce cuanto menos este tema, sin embargo, lo incluye en las “actividades productivas no económicas”, restándole así una significación propia en el mundo económico y relegándolo otra vez en el ámbito de la “ayuda” o de las “tareas”, pero no propiamente del “trabajo”.

- Otra observación se refiere a los términos empleados, que denuncian un bien definido prejuicio ideológico, obsequioso con la postura erradicacionista de la OIT. Por ejemplo, se acuña la categoría de “niños que trabajan”. Nos preguntamos por qué se ha preferido la oración relativa y no se ha simplemente hablado de “niños trabajadores”. Por otro lado, hay que notar que nunca, en ninguna publicación de la OIT, se habla de “niños trabajadores” y ello no puede ser casual. La expresión “niños trabajadores” evidentemente le da miedo a la OIT, pues les ofrece a estos una identidad social que los articula

con los demás trabajadores, mientras que la expresión “niños que trabajan” es genérica y priva de cualquier identidad social. Lamentamos, sin embargo, que los estadísticos del trabajo reunidos en Ginebra se hayan demostrado tan sumisos a las rigideces ideológicas de la OIT.

- Así mismo, mientras registramos con satisfacción que finalmente se ha puesto el problema del desempleo infantil, subrayamos también la hipocresía con la que se ha querido endulzar el tema, negándole a los niños la posibilidad de ser “trabajadores desempleados”, lo que remite a un discurso de explotación y de violencia estructural, y optando por llamarlos “niños que buscan trabajo”, expresión que apacigua todo en una dimensión desligada de los mecanismos propios de la feroz dinámica de la economía política neoliberal.

- El extremo de la confusión conceptual se alcanza cuando se acuña la sorprendente categoría de “formas incuestionablemente peores de trabajo infantil”. A decir la verdad, la expresión se utilizó por primera vez en el Informe Global Sobre Trabajo Infantil de 2002 (OIT, 2002, p. 11), para distinguir entre “trabajo peligroso” y otras peores formas de trabajo infantil, describiendo a estas, como decíamos, con la expresión de formas incuestionablemente peores de trabajo infantil. Lo mínimo que se puede decir, y denunciar, en la conotatividad semántica de esta expresión, es que, si hay formas incuestionablemente peores, las otras, según lógica, ¡deben ser cuestionables! En fin, un gran *pastiche* que demuestra la inconsistencia de la orientación ideológica y metodológica de la postura abolicionista.

- También es sumamente interesante considerar la razón por la cual la Conferencia de Estadísticos del Trabajo considera que la categoría de “peores formas de trabajo infantil” no es estadísticamente viable. Se dice, literalmente, en el ya mencionado “Proyecto de resolución sobre las estadísticas del trabajo infantil” (OIT, 2009): “La medición estadística de las ‘peores formas de trabajo infantil no señaladas como peligrosas’ tropieza con dificultades considerables debido al carácter oculto e ilícito de las mismas” (p. 70). Es sorprendente que los extensores de este texto no se hayan dado cuenta de la verdadera trampa lógica en que ellos mismos se van a poner. Si la medición estadística tropieza con dificultades considerables a raíz del carácter “oculto e ilícito” de tal o cual actividad, ello tendría que asumirse también con relación al trabajo infantil que, gracias a los convenios de la OIT, se ha vuelto justamente “ilícito” y, por ende, en muchos casos oculto.

- Finalmente, habría que aclarar el distinto trasfondo que sustenta una fundamental opción léxica de los movimientos organizados de los NNAT, que hablan de trabajo “digno” (Cordero Arce, 2015), mientras que en los documentos de la OIT se utiliza la expresión “trabajo decente” (Ghai, 2003). “Decente” y “digno” son dos palabras que remiten a dos universos de valores totalmente distintos: el primero, a un umbral mínimo de aceptación táctica que no supera un juicio (¿prejuicio?) fundamentalmente negativo; y el segundo individúa un horizonte en que se revierte el estigma patológico y se lo convierte en un proyecto de emancipación. Concordamos, en este sentido, con Alejandro Cussianovich (2009b), cuando nos advierte que: “Estas son preguntas necesarias a hacerles a organismos internacionales como la OIT, a sindicatos y a laboristas cuando hacen suyo aquello de ‘trabajo decente’ como alternativo a ‘trabajo digno’, o más crudamente, a sustituir dignidad por decencia” (p. 39).

3. LOS DATOS: CUANDO DOS MÁS DOS NO DAN CUATRO

3.1. CRISIS DEL SUEÑO DE UNA *MATHESIS UNIVERSALIS*

Como muchas veces ocurre en las ciencias sociales, la exactitud cuantitativa es el ingenuo sueño de una definitiva y integral “*mathesis universalis*”⁶. En realidad, bien sabemos cómo la crisis de las ciencias exactas ya hace tiempo que se ha comido la presunción objetivista de la misma matemática (números imaginarios, complejos, altamente compuestos, etc.), de la geometría (geometrías no euclidianas, elípticas, líquidas, etc.) y de la física (teoría de la relatividad, principio de indeterminación, etc.); imagínense, entonces, si podemos seguir teniendo graníticas certidumbres en el movedizo y gaseoso espacio de las ciencias sociales. Pues, como decía Sousa Santos (1998):

El nuevo paradigma constituye una alternativa para cada uno de estos rasgos. En primer lugar, en sus términos no hay una forma única de conocimiento válido. Hay muchas formas de conocimiento, tantas cuantas sean las prácticas

6 Entendemos con esta expresión el proyecto de Cartesio y Leibniz de poder interpretar al mundo según un método rigurosamente matemático, que, entre otras cosas, redujera los aspectos cualitativos a medibles datos cuantitativos.

sociales que las generan y las sostienen [...] prácticas sociales alternativas generan formas alternativas de conocimiento (p. 431).

En particular, los datos relativos al trabajo infantil son en extremo borrosos, y ello sobre todo por cuatro razones:

- Dependen obviamente de la definición misma de “trabajo infantil” y de cuanto esta definición sea incluyente o excluyente. De allí que se pueden encontrar tijeras muy amplias entre distintas evaluaciones cuantitativas del fenómeno.
- En muchos casos se trata de un hecho social escondido, subterráneo, cárstico y magmático, que por varias razones se resiste a declararse y más bien manifiesta una tendencia a ocultarse. En todo ello juegan previamente unas difundidas ideologías estigmatizantes del trabajo infantil, recientemente agravadas por normas legales que reprimen coactivamente y con pesadas medidas judiciales los supuestos responsables (los padres, en primer lugar).
- Las metodologías de las investigaciones cuantitativas son en extremo heterogéneas y difícilmente comparables, y sin embargo, muchas veces son utilizadas como un simple procedimiento sumatorio⁷. Todo ello constituye una injustificada simplificación metodológica, que en muchos casos traiciona el ABC de la ética profesional y arroja conclusiones estadísticas sin sustento alguno.
- El último problema se refiere al hecho de que, tratándose de niños, en la mayoría de los casos, las informaciones son recogidas no a través de ellos sino de otras personas, como padres, maestros, empleadores, etc. Esta condición de ausencia y silencio de los mismos niños trabajadores produce un terrible cortocircuito epistemológico, al que tan solo en pocos casos se está tentando de ponerle remedio, asumiendo a la misma infancia trabajadora como protagonista de investigaciones participativas. Es lo que subraya Manfred Liebel (2003): “Actualmente se aboga más por una metodología más participativa y orientada en la vida cotidiana, que tome en cuenta también

7 Con la expresión “procedimiento sumatorio” entendemos el juntar datos que se han recogido según metodologías diferentes y que por lo tanto necesitarían previamente de un análisis comparativo y de compatibilidad. Supongamos, por ejemplo, que se hayan hecho distintas investigaciones cuantitativas en los países andinos, utilizando distintas definiciones de “trabajo infantil”. Sería equivocado al final simplemente juntar estos datos y asumirlos como representativos de la región andina.

los propios niños y niñas, pero que hasta ahora ha sido puesta en práctica muy raras veces” (p. 24).

3.2. ALGUNOS DATOS ESPECÍFICOS

De todos modos y con la salvedad de estas previas observaciones críticas, podemos retomar unos cuantos datos que nos pueden dar unas orientaciones generales, empezando por el panorama mundial:

- Más de 200 millones de niños y niñas son trabajadores.
- 73 millones de niños y niñas trabajadores tienen menos de 10 años.
- Ningún país está exento: 2,5 millones de niños y niñas trabajan en las economías desarrolladas y otros 2,5 millones en las economías en transición, como los Estados de la antigua Unión Soviética.
 - El número más elevado –127 millones– de niños menores de 14 años que trabajan se registra en la región de Asia y el Pacífico.
 - La mayor proporción de niños y niñas trabajadores se encuentra en África subsahariana, donde un tercio aproximadamente de los niños menores de 15 años (48 millones) forma parte de la fuerza laboral.
 - Entre todos los niños trabajadores del mundo, la mayoría trabaja en el sector informal.
 - El 70% trabaja en la agricultura, la caza y la pesca comercial o la silvicultura; tan solo el 8% trabaja en las manufacturas (ILO, 2004)⁸.

Para el contexto latinoamericano podemos presentar, entre otros, los siguientes datos:

- Se encuentran aproximadamente 17 millones de NNAT en América Latina.
 - La mayoría trabaja en la agricultura y en el sector informal.
 - Uno de cada cinco niños en Colombia, de entre los 5 y los 17 años, trabaja o busca un empleo, según datos oficiales.

8 Este dato en particular nos dice que la imagen más usual del niño trabajador como empleado en las fábricas no corresponde a la realidad, sino que es la sedimentación de un discurso anacrónico y descolocado con relación a la situación contemporánea.

- Casi 2 millones de NNAT en Perú; cifra similar en Centroamérica.
- La Red por los Derechos de la Infancia estima que en México laboran cerca de 6 millones de menores de entre 6 y 17 años.
- En Brasil, 7 millones de NNAT; en Perú, 2; en Colombia, 2,5; en México, 6; en Centroamérica, 2; y en Paraguay, 1: tan solo estos países, sin contar los otros, suman un total de 21,5 millones, más del primer dato total (OIT, 2005).

Un más largo y acucioso discurso merecería el reciente informe de la OIT (2006), que con bombos y platillos ha anunciado un considerable descenso del número de niños trabajadores en el mundo, al punto de considerar posible la eliminación de las peores formas de trabajo infantil en los próximos diez años. Ahora, hay que tener en cuenta en primer lugar que la abrumadora crisis financiera, que erosionó en pocas semanas las coordinadas socioeconómicas de referencia, deja estos datos privados de su credibilidad predictora. Pero también eran cuestionables en sí mismos, por un conjunto de razones que sintetizamos muy someramente:

- Las fuentes empleadas son muy heterogéneas entre ellas y la legitimidad comparativa resulta muy borrosa y cuestionable⁹.
- Se subraya, además, la extrema relatividad de las categorías empleadas, sobre todo por lo que se refiere a la distinción entre niños trabajadores y niños económicamente activos¹⁰.
- Por otro lado, estamos seguros de que en una época de masivos despidos y de aumento del desempleo, los niños trabajadores disminuyen no por un mejoramiento sino por un degrado de su situación que de niños trabajadores los vuelve y los condena a la condición de niños desempleados,

9 En el mismo informe se reconoce de forma explícita esta heterogeneidad de las fuentes. Las estimaciones se basan en datos obtenidos en encuestas nacionales sobre el trabajo infantil del SIMPOC, el Estudio sobre la Edición de Niveles de Vida del Banco Mundial, las encuestas agrupadas de indicadores múltiples (MICS) efectuadas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), encuestas sobre la fuerza laboral y la División de Población de las Naciones Unidas. El proyecto interagencial “Comprender el trabajo de los niños—Understanding Children’s Work (UCW)” también proporcionó datos de encuestas (p. 5).

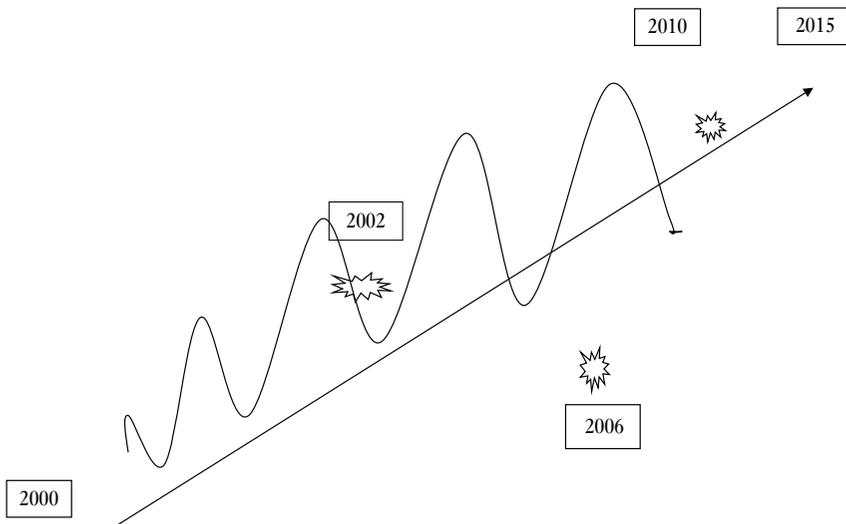
10 *Ibíd.*, p. 6.

pasando así de una explotación en el trabajo a una directa y más desamparada explotación en pobreza.

- Una atenta lectura de los datos demuestra que los NNAT que salen de las así llamadas “peores formas de trabajo infantil” no dejan de trabajar, sino que entran en experiencias de “trabajo decente”, como lo llama la OIT, o de “trabajo digno”, como prefieren llamarlo los movimientos de los NNAT organizados. Este es un punto sumamente importante, pues podría ser determinante para definir políticas orientadas a la lucha contra el trabajo infantil o a la lucha contra la explotación del trabajo infantil, expresiones que no son sinónimas, sino por el contrario indican dos horizontes tácticos y estratégicos profundamente distintos.

- En fin, aun validando los datos propuestos por el informe de la OIT, ¿se trata de una instantánea o de la indicación de una tendencia destinada a prolongarse en los próximos años y décadas? Sabemos que todos los fenómenos sociales tienen altas y bajas, y que hay que medir la tendencia en el medio y largo periodo. Como dice el proverbio, “una golondrina no hace primavera”, y así nos parece por lo menos prematuro visualizar una próxima durable reducción del trabajo infantil. Podríamos visualizar de el asunto de la forma planteada en la gráfica 1.

GRÁFICA 1. DINÁMICA DEL TRABAJO INFANTIL EN EL MUNDO



Fuente: Elaboración propia.

Es evidente que los resultados cambian si comparamos 2002 con 2006 (baja el trabajo infantil), si comparamos 2006 con eventuales resultados de 2010, o si, como nos parece más oportuno, esperamos poder medir una tendencia mínimamente duradera que resulta de la línea recta entre 2000 y 2015, y que por el momento nadie está en condición de trazar ni de prever.

Y, efectivamente, el siguiente informe parece confirmar estas consideraciones, pues demuestra un importante estancamiento en la tasa de descenso del trabajo infantil en el mundo. En “Intensificar la lucha contra el trabajo infantil: Informe Global 2010” (OIT, 2010) estamos en presencia de un panorama de luces y sombras, como dice el director general de la OIT en su resumen de este: “Este tercer informe global y el reciente examen de los progresos alcanzados en la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) ofrecen un panorama heterogéneo que causa cierta inquietud” (p. 2).

3.3. ¿QUÉ NOS DICEN ESTOS DATOS?

Sin embargo, más allá de estas necesarias aclaraciones analíticas, estos datos nos permiten de todas maneras sugerir unas cuantas fundamentales reflexiones:

- El trabajo infantil es un hecho social y económico de notable envergadura, al punto que es necesario asumirlo como un fenómeno no marginal o residual a nivel cuantitativo. En este sentido, cualquier intento de minimización está fuera de la realidad.

- Pero estos datos también nos dicen que su mismo tamaño numérico ubica este fenómeno en un nivel estructural que le quita fundamento a cualquiera lectura simplemente comportamentista, moralizante o condicionada por una perspectiva de judicialización del fenómeno mismo. Esto no significa regresar a una lectura burdamente estructuralista de la realidad. Bien sabemos que el fenómeno del trabajo infantil, en cuanto multifacético, es también multicausal y en su determinación entran factores económicos, pero también culturales y comportamentales. Sin embargo, el elemento estructural, que finalmente se focaliza en una condición de pobreza, constituye de toda manera un trasfondo difundido, un telón de fondo y un escenario en el cual y tan solo en el cual otras determinantes pueden actuar y jugar su rol.

- Los datos, además, no son neutros, sino que se construyen y se interpretan dentro las coordenadas de una particular actitud hermenéutica. Por ello hay también una posible ampliación de los datos sobre trabajo infantil, que no resulta de un postizo ensanchamiento del concepto de “actividad económica” de los niños, sino de la voluntad de rescatar la participación de la infancia popular en las estrategias de sobrevivencia de sus familias y de sus comunidades, frente a los estragos de una ingenieril racionalidad económica instrumental. Se trata, en otras palabras y desbordando de los límites de la ceguera burocrática de la formalidad estadística, de rescatar el ámbito no tan solo productivo sino también reproductivo del trabajo, en el marco de una economía que no tan solo es productora de mercancías sino sobre todo productora de vida¹¹.

Es en este sentido que se podría decir que todo niño de los sectores populares es potencialmente un niño trabajador; que todo niño de los sectores populares que no trabaje es un niño desempleado; que cuando el trabajo de los niños no produce dinero, sin embargo produce “tiempo” para que sus padres puedan trabajar; que, al límite, también el hambre, la renuncia a los medicamentos y el sacrificio de necesidades básicas insatisfechas son un trabajo, pues son el goteo cotidiano y dramático de la economía en la vida supuestamente exenta de los niños.

Como se puede apreciar, el carácter complejo del trabajo infantil complica también las posibles miradas, ninguna de las cuales posee una “verdad” absoluta, sino que surgen y son funcionales a supuestos epistémicos, a intencionalidades más o menos implícitas y conscientes, finalmente obedeciendo también a proyecciones de modelos operativos. Lo importante en todo ello es no tanto entender la “verdad”, sino más bien el ámbito de funcionalidad de determinadas lecturas. Sobre todo, es fundamental la transparencia, la coherencia y el respeto de los procedimientos a los que los distintos enfoques hermenéuticos declaran someterse.

11 Todo ello se enmarca en el nuevo discurso de la “economía de solidaridad” y en su propuesta de una nueva racionalidad económica. Véase al respecto y con referencia al trabajo infantil Schibotto (2009).

4. OTROS DOS ÁNGULOS DE REFLEXIÓN

4.1. EL TRABAJO INFANTIL COMO *CONTINUUM* Y EL MODELO BALANCEADO

Parece que, afortunadamente, entre una visión románticamente ingenua, naif y casi edénica del trabajo infantil, y una lectura al otro extremo, escandalizadora, horrificada y terrorífica, se va creando una modalidad de acercamiento más reflexiva y respetuosa de la realidad. En ello ayudan dos conceptos que se van imponiendo siempre más: el de “*continuum*” y el de “modelo balanceado”.

El primero retoma en préstamo una categoría de la aritmética, de la geometría o de la física: los números, los puntos de una recta y la escala de los grados centígrados de la temperatura son otros tantos ejemplos de *continuum*; cada intersticio está ocupado por un determinado valor o una determinada posición, y no existe algún vacío; es decir, no hay solución de continuidad. Aplicado al fenómeno del trabajo infantil significa que entre el más explotado trabajo de los NNAT y el más adecuado y provechoso hay un sinnúmero de situaciones intermedias, que son las que realmente representan la realidad mayoritaria de los niños trabajadores. Por ello, cualquier intento de reducir la complejidad de la realidad a sus extremos es injustificable. En otras palabras, otra vez la complejidad de la realidad no se deja enjaular en unas formulas simplistas, sino que desborda de los estereotipos con su multifacética y matizada variabilidad empírica. Por ende, cualquier intento de tipificar de forma generalizada al trabajo infantil en términos exclusivamente negativos o positivos está destinado a chocar con el concreto entramado social del fenómeno estudiado.

Estrechamente ligado al concepto de *continuum* está el *balanced model* (modelo balanceado) (IWGCL, 1998, p. 37-39). Lo recuerda Manfred Liebel, quien nos dice que:

el así llamado “*balanced model*” 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 las desventajas que el trabajo acarrea para los niños, tomando también en cuenta sus circunstancias de vida. En otras palabras, este modelo pone en relación los componentes dañinos y los beneficiosos de las

diferentes formas de trabajo infantil [...]. 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 (Liebel, 2003, p. 38).

Es en este sentido que considerar todos los tipos de trabajo desempeñados por los niños igualmente inaceptables es confundir y trivializar la cuestión, y por ello se 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.

4.2. OTRAS VARIABLES A TOMARSE EN CUENTA

En estos últimos años se han venido indicando otras variables que sería necesario considerar para acrecentar el nivel analítico de la investigación. Este esfuerzo es seguramente positivo y útil, aunque a veces confine con la exquisitez académica. Las variables principales, que además muchas veces se presentan en parejas de antónimos, son las siguientes:

Trabajo infantil:

- En el contexto familiar - fuera de este.
- Remunerado - o remunerado.
- Con remuneración monetaria - sin remuneración monetaria.
- Dependiente - por cuenta propia.
- Por iniciativa propia - por iniciativa o imposición de otro.
- Libre, forzoso, esclavo.
- Continuativo - saltuario.
- Formalizado - informal.
- Dividido por identidad de género.
- Dividido por eslabones etarios.
- Agrícola - urbano.
- Sector laboral: producción - comercio - servicios.
- Legal - ilegal - *border line*.
- Conjunto al proceso de escolarización - separado y antagónico.

- Trabajo explotado, peores formas, trabajo infantil por abolir.
- Trabajo decente vs. trabajo digno.

Todas estas variables son importantes a nivel investigativo y analítico. Además, muchas de ellas traen consigo y en su específica identidad terminológica lecturas ideológicamente sesgadas. Por ejemplo, no es la misma cosa hablar de “trabajo infantil explotado” o de “peores formas de trabajo infantil”. En el primer caso se alude a una responsabilidad de grupos sociales, empresas o instituciones, o mecanismos económicos que se identifican como “explotadores”. En el segundo caso se alude a un fenómeno que se percibe como un dato que no tiene responsables, sino que viene descrito con un término de valor negativo, pero sin responsabilizar a nadie.

Decíamos que todas estas variables son importantes epistémicamente. Sin embargo, pueden llevar a una exagerada y artificiosa segmentación y fragmentación de un fenómeno que tiene también rasgos comunes. Y si es verdad que en la unidad hay que encontrar la diversidad, es también cierto que en la diversidad hay que reencontrar la unidad y que es en este proceso de *go and back* el que más nos acercamos a la complejidad de un fenómeno que merece tanto una rigurosa investigación científica, así como una mirada política que sepa, dentro de las distinciones, encontrar los elementos de aquella fraternidad de los oprimidos en la que se basa un proyecto de lucha de liberación. En este contexto, se podrían retomar todas las reflexiones de Boaventura de Sousa Santos (2000) sobre la necesidad de articular las diversidades a través de la forma dialógica de la “hermenéutica diatópica”, basada en la “traducción” y en la “búsqueda de isomorfismos”.

Pues, finalmente, la relación infancia-trabajo, aunque bien anclada en un contexto causal estructural, no es un dato inmóvil e independiente del interaccionismo propio de cualquier fenómeno socioeconómico. Tenemos que refinar nuestra mirada sociológica, superando los límites del determinismo estructuralista, en favor del reconocimiento de una dialéctica entre momentos de coacción, reacción y transformación, según el paradigma de Corsaro (1997, p. 18), de la “reproducción interpretativa”.

En otras palabras, estamos frente a un fenómeno complejo no solo por su diversificación y pluridimensionalidad, sino también por la comparecencia de distintas fuerzas y de distintos actores, cada cual expresión de determinados intereses; entre ellos están, en primer lugar, los mismos

niños y adolescentes trabajadores, que paradójicamente muchas veces son los últimos en ser tomados en cuenta. Como nos recuerda Lourdes Gaitán (2006), “los niños son ellos mismos coconstructores de la infancia” (p. 12). En fin, para usar la expresión de Luhman (2005), los NNAT no son “máquinas triviales” (p. 255) ni computadores que decodifican *inputs* en *outputs*, sin ninguna función transformadora. Esta perspectiva interpretativa se vuelve esencial para que el discurso sobre participación y protagonismo infantil, que está en la boca de todos, no se torne en mero decorado. Es propiamente este el meollo de lo que Manfred Liebel (2003) llama “una praxis orientada en el sujeto” y que el mismo autor explica de esta forma:

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 todos 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 que su actividad –independientemente de los contextos y de las formas– sea reconocida como trabajo socialmente relevante (p. 289).

5. TRES PROBLEMAS CON RELACIÓN AL TRABAJO INFANTIL

Queremos ahora, aunque muy someramente, individuar cuatro de los más debatidos problemas referidos al trabajo de los niños y adolescentes. Se trata solo de una individuación y no de una profundización más demorada, que excedería la finalidad de este texto.

5.1. LAS CAUSANTES DEL TRABAJO INFANTIL

El primer problema remite a las causantes del trabajo infantil. Se debate si sea la pobreza la que determina este fenómeno o si hay otros factores influyentes. Normalmente, además de la causante económica, se recuerdan las determinantes culturales, la insuficiencia de la oferta educativa, las costumbres comportamentales, las responsabilidades éticas de padres, etc. Por ahora, nos

limitamos a recordar que en las ciencias sociales hay que manejar una idea más refinada de causalidad, que incluya los conceptos de “causalidad multifactorial” y “causalidad circular”. Aclara, en este sentido, Luis Cibanal (s.f.):

La interacción lineal es una relación por la cual las variables aumentan o disminuyen en una cantidad constante. En cambio, en la causalidad circular todo es principio y es fin. Este concepto supone un cambio epistemológico por el cual todos los elementos influyen sobre los demás y a su vez son influidos por estos. Una cadena en la que el hecho “a” afecta al hecho “b”, y “b” afecta luego a “c” y “c” a su vez trae consigo a “d”, etc., tendría las propiedades de un sistema lineal determinista. Sin embargo, si “d” lleva nuevamente a “a”, el sistema es circular y funciona de modo totalmente distinto. Se denomina, pues, retroalimentación a este intercambio circular de información (pár. 33).

Así, por ejemplo, en el caso de los niños trabajadores tenemos que preguntarnos no solo cómo actúa la pobreza en determinar el fenómeno del trabajo infantil, sino cómo este último actúa sobre la pobreza. Así, la relación educación-trabajo no es lineal sino biunívoca.

En fin, del probabilismo humano hay que pasar al probabilismo sociológico. A partir de estas premisas, nos parece que en relación al tema del trabajo infantil es indudable que, a partir de cierto nivel de la estratificación social, este disminuye sustantivamente y casi desaparece en las capas medias y altas. Otros componentes de naturaleza intrafamiliar o cultural, así como elementos relacionados con la estructura del mercado de trabajo, los costos y la calidad de los servicios sociales, en particular los educativos y las perspectivas de movilidad social a través de la educación, pueden jugar un papel más o menos significativos en relación al trabajo infantil, pero no lo suficientemente fuerte como para quebrar la barrera rígida que ubica la gran mayoría de los niños trabajadores en familias populares y pobres.

5.2. LA REPRODUCCIÓN INTERGENERACIONAL DE LA POBREZA

El segundo problema concierne a la supuesta reproducción intergeneracional de la pobreza a través del trabajo infantil. Sostiene, en este sentido, un documento de la OIT (2007):

Las tasas de trabajo infantil se correlacionan positivamente con las tasas globales de pobreza. La tendencia entre países muestra una asociación entre tasas elevadas de trabajo infantil (5-14 años) con altas tasas de incidencia de la pobreza y viceversa, de forma tal que la situación de los hogares y personas se reproduce a nivel agregado (p. 9).

Este nos parece un intento simplista de trivializar la cuestión radical de la pobreza con el auxilio de una ideología compensatoria que quiere despolitizar temas en los que se reflejan los mecanismos de la opresión socioeconómica del mundo contemporáneo. El mecanismo de ocultamiento de la realidad en este caso funciona en dos momentos: en el primero, se pone como verdad incontrovertida el hecho de que el trabajo infantil impida la educación de los niños; y en un segundo momento, se afirma que justamente esta falta de escolarización se traduce en una falta de inversión sobre el así llamado “capital humano” y todo ello reproduciría el círculo vicioso de la pobreza. Todo ello es una muestra ejemplar de supuestos ideológicos que simplifican cuestiones mucho más complejas y que desresponsabilizan otras, seguramente más poderosas causantes de la pobreza en el mundo. Lo que en estos últimos dos años ha producido la crisis financiera a escala planetaria en términos de profundización de la pobreza, la falta de equidad en la distribución de los recursos y los mecanismos de la dominación neocolonizadora: todo ello casi desaparece como causa de la pobreza y de todo se le acusa al trabajo infantil. Por otro lado, el mundo desarrollado está lleno de migrantes graduados y con título de doctor que han tenido que huir de la pobreza de sus respectivos países y se desempeñan en trabajo manuales de ínfimos niveles. Con ello no se quiere decir que la escuela y la educación no sean importantes. Tan solo se quiere invitar a considerar de forma más honesta, responsable y exigente el complejo tema de la relación entre trabajo infantil y pobreza.

5.3. LA RELACIÓN COMPLEJA ENTRE INFANCIA, EDUCACIÓN Y TRABAJO

Uno de los problemas más difundidos a la hora de indagar la compleja relación entre infancia, educación y trabajo es la tendencia a naturalizar esta relación e interpretarla afuera de específicos contextos histórico-culturales.

Naturalizar un proceso históricamente determinado significa universalizar sincrónicamente (espacio) y diacrónicamente (tiempo) fenómenos que, por lo contrario, se originan en propios contextos culturales, socioeconómicos y políticos, y que tan solo dentro estos contextos expresan una propia funcionalidad y una propia significación. El proceso de naturalización de fenómenos históricos es, por ende, de colonización cultural, puesto que jerarquiza la heterogenia de la historia en fuerza de modelos hegemónicos y agresivos. Así, en el caso específico que nos convoca, se ha querido producir una brecha, una absoluta incompatibilidad, un insana-ble antagonismo entre educación y trabajo, que corresponde a concretos intereses de las clases dominantes, y que, en el proceso del control ideológico, se descontextualiza y desculturaliza, volviéndose dogma ético y hasta infranqueable tabú.

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

Por ello, pensamos que la experiencia del trabajo tiene que ser recuperada como agencia educativa, pues el trabajo, cuando es digno, es un espacio de socialización, de aprendizaje, de responsabilización y de construcción de identidades individuales y grupales. Este espacio educativo no puede ser olvidado en nombre de un modelo externo y cuestionable que asume como incompatibles infancia, adolescencia y trabajo.

Sin embargo, este espacio hay que procesarlo pedagógicamente, así como la pedagogía debe aceptar de ser procesada por las necesidades económicas de los chicos. Es en este cuadro que se configura el proyecto de una resignificación pedagógica del trabajo infantil y una resignificación del espacio escolarizado como “escuela productiva”.

Pensamos que no se trata solo de superar el antagonismo entre educación y trabajo con una suerte de sumatoria o alternancia que vuelva compatibles economía y pedagogía. La apuesta es más ambiciosa. Se trata de lograr una integración dialéctica, ya sea en cuanto la escuela incorpora el trabajo, ya sea en cuanto el trabajo incorpora una dimensión educativa. La lucha para un trabajo digno se vuelve entonces la lucha para una educación digna y al revés.

6. LOS TRES ENFOQUES SOBRE TRABAJO INFANTIL

En el transcurso de estos años se han venido definiendo tres enfoques fundamentales con relación al tema del trabajo infantil, que en la actualidad son bastante reconocidos por la comunidad científica, los expertos y los operadores sociales. Por supuesto que se trata de tres “modelos”, es decir, formulaciones ideal-típicas, que presentamos limpiadas de las concretas determinaciones diferenciadas.

6.1. EL ABOLICIONISMO

El supuesto ideológico de este primer y hegemónico enfoque es que el trabajo infantil es una lacra que compromete tanto el normal desarrollo del niño, como también el de la misma sociedad. Esta orientación de fondo se articula en algunos postulados que constituyen el esqueleto conceptual de esta postura:

- Entre infancia y trabajo existe una total y radical incompatibilidad. De allí que el trabajo infantil sea visto como uno de los escándalos éticos de la sociedad contemporánea, al punto que se compara con verdaderos y propios fenómenos criminales, como son la prostitución infantil, la esclavitud o la incorporación de los niños en los conflictos armados.

- Existe además incompatibilidad entre trabajo infantil y educación. El empleo temprano desfavorece, cuando no impide definitivamente, los procesos de escolarización y con ello merma las posibilidades de formación de las nuevas generaciones, comprometiendo el desarrollo de la sociedad en su conjunto. La escuela es el lugar natural del niño, mientras que el trabajo es la manifestación de una anomia que evidencia un déficit moral de las personas y de las sociedades.

- Aunque la pobreza sea reconocida como una de las causas (no la única) del trabajo infantil, sin embargo, es posible “erradicar” el fenómeno sin esperar la definitiva desaparición de la pobreza. Además, el trabajo infantil es no solo efecto sino causante a su vez de la pobreza, en cuanto, por contrastar inversión en la formación de lo que se ha convenido llamar “capital humano”, reproduce lo que se tipifica como “círculo intergeneracional” de la pobreza misma.

- En fin, se estima que casi toda las formas de trabajo infantil son “por abolir” y que solo puede considerarse trabajo “decente”¹² lo que el niño desarrolla en su casa por pocas horas semanales, entendido más como ayuda o tareas complementarias a los quehaceres domésticos.

El objetivo estratégico de esta postura abolicionista es la total y definitiva “erradicación” del trabajo infantil, pues, más allá de la reciente distinción entre trabajo decente y peores formas de empleo para los niños, el trabajo en sí es dañino para la infancia, pues es el responsable de un déficit laboral, físico, cultural y social (Fyfe, 2010).

6.2. EL REALISMO SELECTIVO

En esta perspectiva, aunque se comparta con el “abolicionismo” la orientación estratégica de la eliminación del trabajo infantil, sin embargo, a raíz de un ajuste pragmático, se considera que no todos los trabajos son igualmente perniciosos y que por ende algunos se pueden provisionalmente aceptar, teniendo en cuenta que responden a necesidades que por ahora no se pueden satisfacer de otra forma. Es una aceptación *oborto collo* e instrumentalmente táctica de ciertas modalidades de trabajo infantil.

Esta postura se ha ido difundiendo frente a una excesiva rigidez, formalismo jurídico y abstracta descontextualización histórico-social del enfoque abolicionista a secas. Varios organismos internacionales, ONG y, más en general, organizaciones de la sociedad civil se han dado cuenta progresivamente de tres aspectos fundamentales de la cuestión:

- No todo el trabajo infantil es igualmente negativo y dañino, pues muchas veces responde no tan solo a necesidades de supervivencia económica, sino también a formas de identidad cultural, a modalidad de transmisión intergeneracional de conocimientos y a oportunidades de inserción social y de participación ciudadana. Por ello, a la expresión “lucha contra el trabajo infantil” se prefiere “lucha contra la explotación del trabajo infantil”

12 Véase sobre la significación de este término de “decente” las reflexiones de Alejandro Cussianovich (2009a, pp. 129-141).

(Morsolín, 2010), aunque no siempre se respete lingüísticamente esta distinción fundamental.

- Es improbable lograr acabar con el trabajo infantil en tiempos breves y por ello es necesario distinguir entre los trabajos inaceptables y los que se pueden de alguna forma mejorar y hasta reglamentar con un conjunto de protecciones concordadas.

- Las consecuencias de una política erradicacionista a secas y sin mediaciones pueden producir efectos muchos más dañinos que el mismo trabajo infantil, como puede ser el caso de represiones indiscriminadas por parte de institutos de control policiaco, o el caso de que la represión del trabajo infantil obligue los niños a desplazarse en el terreno de la ilegalidad.

En otras palabras, el realismo selectivo toma conciencia de que es necesaria una política más refinada y articulada, más flexible y hasta pragmática, aunque su objetivo estratégico no deje de ser la eliminación futura de todo tipo de trabajo infantil, que sigue siendo considerado algo no propicio para un saludable y provechoso desarrollo del niño (Save the Children, s.f.; Terre des Hommes, s.f.).

6.3. LA VALORACIÓN CRÍTICA

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

El enfoque de la “valoración crítica” parte de una mirada acusadora de la realidad concreta en que muchas veces los niños trabajadores se encuentran. El haber sido reducido en muchos casos al limitado espacio de la sobrevivencia cotidiana no constituye, para estos niños, una opción propia. Es el resultado de una lógica excluyente y opresora. Pero, guste o no, allí se encuentran millones de niños de los sectores populares en todo

el mundo. Y de allí se quiere empezar a construir algo distinto. Se trata entonces de asumir el espacio socioeconómico del trabajo infantil como lugar de experiencias, socialización y formación de la infancia popular. Asumirlo, pero cambiando la lógica que el poder hegemónico quiere darle, es decir, la lógica de la resignación, de la desesperación, del fatalismo, de la inmovilidad. Asumirlo al revés, como un escenario en donde los niños de los sectores populares buscan reactivar una presencia activa que lo vaya transformando en un ámbito de propuestas propias, de reivindicaciones, de lucha.

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

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

reactiva y propositiva frente al presente y hacia el futuro. Reconocerla y valorarla no es tan solo un debido acto de justicia, sino también un factor de reconstrucción del tejido social de los sectores populares.

Para el enfoque de la “valoración crítica” lo que hay que combatir no es el trabajo de los niños sino las condiciones de explotación en que muchas veces se da este trabajo. En sí, el trabajo puede ser una fuente positiva de inserción social, de identidad, de aprendizaje, si sus modalidades son adecuadas y respetuosas. En este sentido, el lema fundamental de la “valoración crítica” es la lucha contra el trabajo explotado a favor de un trabajo “digno”; es decir, que responda a las necesidades de los niños y adolescentes trabajadores. Más aún, muchas veces es justamente el trabajo, la condición de trabajador, lo que al niño le puede ofrecer un piso firme para reconstruir una identidad positiva y orgullosa.

Como nos recuerda Alejandro Cussianovich (2009b):

El trabajo en condiciones dignas forma parte de los procesos de socialización, de iniciación de la toma de conciencia de la pertenencia a una comunidad que produce y reproduce sus bienes materiales y no materiales. Por ello nadie puede sustraerse de esta función en conformidad con su condición y con su proceso de desarrollo; la edad no es un óbice, es una condición a tomarse en cuenta, pero no para prohibir (p. 376).

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

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

El liberalismo económico, que ha acompañado la transformación reciente de las sociedades latinoamericanas, ha sido ante todo una “revolución de los valores”, como la ha llamado Dumont (1999, p. 36); ha sido la invención y legitimación de un sistema de valores emancipado de la moral y de las formas de solidaridad tradicionales. En particular, a partir de Adam Smith (1979), se comenzó a pensar que, en el campo económico, e inicialmente solo

en este, el motor de la riqueza y del bienestar fuera el interés individual, el puro y simple egoísmo. En función del bienestar económico colectivo no contaría la solidaridad o el altruismo, por cuanto aquella “armonía natural de los intereses” que actúa como una “mano invisible” dando forma al bienestar común.

Desesperada y radicalizada, esta continúa siendo la inmisericorde lógica de la doctrina neoliberal contemporánea.

Para el abolicionismo, y con respecto a la ruptura entre economía y solidaridad, esta es considerada insuperable; el mundo del trabajo es solo el mundo del trabajo “indigno” por lo cual, en la imposibilidad de preservar a los adultos, se quiere preservar por lo menos a los niños y niñas. Es una nueva versión de la teoría del “fin de la historia” (Fukuyama, 1994): las jugadas “maestras” ya están hechas y el predominio de la lógica del *bellum omnium contra omnes* (la guerra de todos contra todos) es intrínseca al progreso económico. El territorio interior del abolicionismo es entonces una perspectiva de cristalización de los actuales arreglos socioeconómicos y una visión inmovilizada y desmovilizante de la dinámica social.

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

El antiabolicionismo está ligado a un proyecto de largo aliento. Tendrá razón la valoración crítica o el abolicionismo no en base a tal o cual duelo teórico o escaramuza de datos estadísticos. Tendrá razón la valoración crítica en la medida en que, en el concreto operar histórico, se irá realizando un proyecto que esté en grado de refusionar ética y economía, redescubriendo y reinventando su posible fraternidad. En esta óptica, la consigna “trabajo digno” se articula a un proyecto de redefinición de las coordenadas morales, sociales y políticas de toda la sociedad.

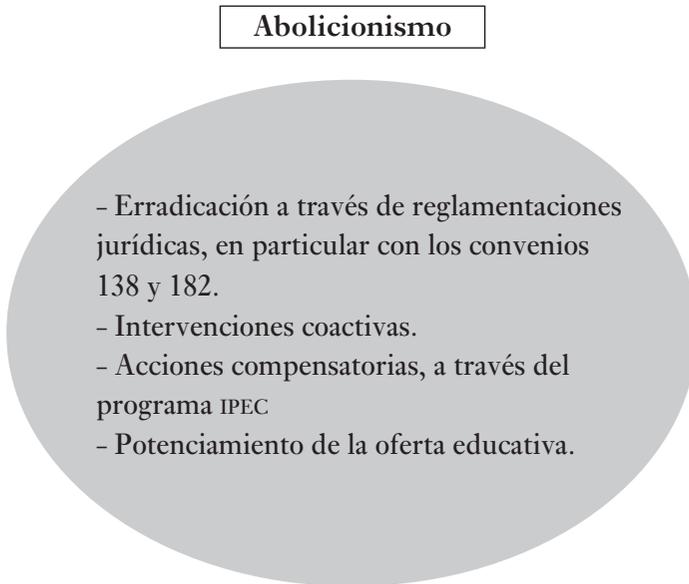
El proyecto de la “valoración crítica” es aquello de superar el dominio absoluto de la “razón instrumental”, para utilizar una categoría de la escuela de Fráncfort (Horkheimer, 1969), en aras de una consistente recuperación de la razón ética, el proyecto de no capitular ante la inevitabilidad de un maquiavelismo económico sin alternativas. Los niños y adolescentes trabajadores quieren, en este sentido, recuperar las razones de un nuevo “humanismo” económico que revalore también las razones de la persona y de los grupos sociales y sepa, en el cálculo puramente cuantitativo,

reintroducir los componentes cualitativos de un discurso y de una práctica capaces de devolverle ciudadanía y prioridad a los valores morales, que tanto peso tienen en las prácticas y en la identidad de los niños y niñas trabajadores organizados.

7. LÍNEAS DE ACCIÓN

7.1. LAS PROPUESTAS DEL ABOLICIONISMO

GRÁFICA 2. LAS PROPUESTAS DEL ABOLICIONISMO



Fuente: Elaboración propia.

Los tres distintos enfoques que hemos recordado anteriormente se configuran también como específicas propuestas operativas.

El abolicionismo (gráfica 2) se concentra en la voluntad de la “erradicación” del trabajo infantil, perseguida a través de convenios jurídicos internacionales, transcripciones de estos convenios en los códigos de menores de los distintos países, y acciones de hostigamiento y prohibición coactiva, muchas veces policiaca, del fenómeno del trabajo infantil. Al mismo tiempo, se promueve el mejoramiento de la oferta educativa y una serie de

acciones compensatorias, a veces decididamente asistenciales, que ayuden las familias de los niños trabajadores que dejen de serlo.

La legislación internacional abolicionista es muy numerosa y compleja, pero los convenios fundamentales son dos: el 138, conocido como el de “las edades mínimas”, y el 182, a su vez conocido como el convenio “contra las peores formas de trabajo infantil”. Ambos convenios han sido promovidos por la OIT.

El Convenio 138 de 1973 determina las edades mínimas para empezar a trabajar, en todas las formas y áreas del trabajo. Para los todos los países, la edad mínima está fijada en 15 años; para los países que se encuentren en situación de particular dificultad económica, se prevé la posibilidad de poder reducirla a 14 años:

La edad mínima fijada en cumplimiento de lo dispuesto en el párrafo 1 del presente artículo no deberá ser inferior a la edad en que cesa la obligación escolar, o en todo caso, a quince años.

No obstante, las disposiciones del párrafo 3 de este artículo, el Miembro cuya economía y medios de educación estén insuficientemente desarrollados podrá, previa consulta con las organizaciones de empleadores y de trabajadores interesadas, si tales organizaciones existen, especificar inicialmente una edad mínima de catorce años (OIT, 1973, art. 2).

En lo concerniente al “trabajo liviano” o ligero, la edad mínima para todos los países es de 13 años, con la posibilidad de pedir, por circunstancias particulares, de bajarla a los 12. La edad mínima general para acceder al “trabajo peligroso” es de 18 años para todos los países sin distinción. El Convenio 138 se consideró el instrumento clave para proteger a niñas y niños trabajadores de la explotación y de trabajos peligrosos.

Muy pronto, y en la década de los noventa, las dudas en cuanto a la practicabilidad del Convenio 138 se han ido multiplicando. Por un lado, de los países del “tercer mundo” muy pocos habían ratificado el Convenio y, por otro, la mera prohibición legal del trabajo infantil era considerada cada vez menos efectiva. El principal argumento en contra de la estipulación de edades mínimas es que no solo no protegen a los niños de los riesgos del trabajo de la manera que se había previsto, sino que muchas veces produce efectos inesperados que, al contrario, incrementan aún más los riesgos para los

niños afectados, haciéndolos más vulnerables todavía. De hecho, la exclusión general de los niños del mundo laboral no toma en cuenta las circunstancias de vida específicas de ellos y de sus familias, y en los casos en los que los ingresos generados por los niños sean indispensables para la sobrevivencia, hasta puede arrojar a las familias a una pobreza más aguda todavía.

A raíz de las crecientes dudas en cuanto a la practicabilidad y, en parte, también al sentido del Convenio 138, en los años noventa también la OIT multiplicó sus esfuerzos para activar más contundentemente programas y políticas públicas en contra del trabajo infantil. Así, en 1992, se puso en marcha el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), como un primer intento para iniciar programas de acción que fueran más allá de las normas jurídicas generales y que tomaran en cuenta las condiciones locales. Además, un nuevo convenio, el ya mencionado 182, fue aprobado en junio de 1999 y referido a las “peores formas del trabajo infantil”.

El artículo 3 de este convenio define cuáles son las “peores formas de trabajo infantil”:

- a) todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;
- b) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;
- c) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y
- d) el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños (OIT, 1999, artículo 3).

Con este Convenio, los miembros de la OIT son llamados a “adoptar medidas inmediatas y eficaces para conseguir la prohibición y la eliminación de las peores formas de trabajo infantil con carácter de urgencia” (OIT, 1999, artículo 1).

A tal efecto se recomienda el desarrollo y la aplicación de programas de acción (artículo 6).

La redacción del Convenio 182 de la OIT ha tardado más de dos años en aprobarse y se caracteriza por el hecho de que en algunas fases contó con la participación de organizaciones de niños trabajadores. Se tenía la esperanza de que, con ello, mejorara sustancialmente la vida de millones de niños y niñas que trabajan y viven en condiciones humillantes e indignas. Pero lamentablemente, en la forma en la que finalmente fue aprobado, el Convenio no cumplió las expectativas que se tenían inicialmente. Si bien en el preámbulo indica apoyarse en la Declaración de los Derechos de los Niños, lo cierto es que no los comprende como personas con pensamiento y actuar propios, sino que los reduce a víctimas a los que hay que “rehabilitar”. Otra vez se impone una actitud de salvacionismo autoritario y finalmente una judicialización de problemas sociales no resueltos.

Además, como bien han subrayado los movimientos de NNAT de América Latina, se indican como “peores formas de trabajo infantil” fenómenos como la prostitución, la trata, la esclavitud y la utilización de niños en conflictos armados, que no son “trabajos” sino verdaderos “crímenes” ya penalizados con las legislaciones penales ordinarias. Dice, por ejemplo, un pronunciamiento del Movimiento Nacional de los Niños y Adolescentes Trabajadores del Perú (MNNATOSOP):

En esta ocasión del 12 de junio como “Día Mundial contra el Trabajo Infantil”, nos dirigimos a todos los niñ@s, adolescentes y a toda la opinión pública, para exigir lo siguiente:

- Que se revise el Convenio 182 de la OIT sobre las llamadas peores formas de trabajo infantil donde se señala como “trabajo” a verdaderas formas de graves delitos y crímenes o de explotación que se denominan como “neoesclavitud”.
- Que la trata de menores, la “prostitución” infantil, las participaciones en conflictos armados no deben figurar en nuestro Código de los Niños, Niñas y Adolescentes como formas del llamado trabajo infantil (MOLACNATS, s. f., p. 5).

Esta confusión no aparece inocente, pues se traduce en un forzamiento escandalizador que desborda los límites de lo que es el fenómeno del trabajo infantil. Por un lado, entonces, se reducen los límites del trabajo infantil, cortando, por ejemplo, la ayuda doméstica de los niños; por otro lado, se ensancha sin fundamento el concepto de trabajo infantil, ampliándolo hasta tocar aspectos criminales de la sociedad, que más bien atañen al ámbito del delito y no al contexto del trabajo.

Otra de las limitaciones del Convenio de la OIT está relacionada con el hecho de que se basa en un concepto incompleto de lo que significa “explotación”. Su definición de las “peores formas de trabajo infantil” no incluye más que aquellas formas de explotación que frenan la modernización y la racionalización de la economía capitalista, sugiriendo que la explotación de niños es ajena al capitalismo y que se la puede erradicar sin necesidad de cambios fundamentales en el sistema económico. Y eso impide una práctica que ataque las verdaderas y predominantes formas capitalistas de instrumentalización del trabajo, no solo de los niños sino también de los adultos, y que aborde los motivos de fondo de la explotación de niños y niñas. Todo ello es una fuerte limitación de las prácticas abolicionistas, también por lo que se refiere a las iniciativas de mejoramiento de la oferta educativa o de las condiciones de vida y de empleo de los padres de los niños trabajadores. Todo se propone sin una crítica de los mecanismos sociales y económicos que producen estas carencias, es decir, no superando fundamentalmente el límite del asistencialismo, cuando no de la piadosa limosna.

De hecho, el supuesto ideológico de este modelo abolicionista es una lectura tibia y tímidamente “reformista” de la realidad social y de la problemática que brota de ella. En otras palabras, el sistema de relaciones económicas, sociales, culturales y políticas vigente es en su esencia sano y aceptable. Lo que sí sucede es que se presentan unas cuantas patologías coyunturales y transitorias (una de ella es, justamente, el trabajo infantil), más o menos extensas, profundas y graves, pero que, en todo caso, no son expresión de una violencia estructural, no son síntoma de un quiebre substantivo del modelo dominante, de una insuficiencia radical del sistema frente a las demandas emergentes de los nuevos actores y sujetos sociales. Por el contrario, tan solo se trata de desarreglos que están por debajo del umbral de la dosis de “anomia” aceptable por parte de cualquiera sociedad, casi desequilibrios naturales, que no requieren un cambio societario global ni una transformación de los mecanismos generales, por ejemplo, de distribución de la renta, sino unos cuantos parciales ajustes, intervenciones de contención, para llegar a una mejor “gestión de la situación” que se está encarando.

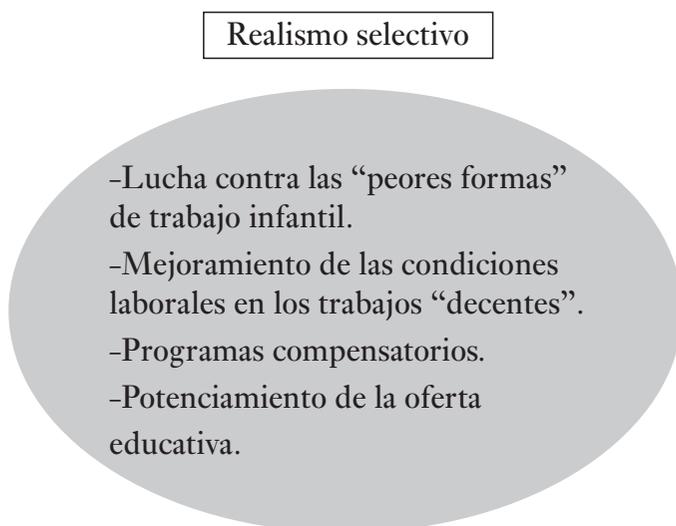
Los problemas de miles y miles de niños y adolescentes, sus dramáticas condiciones de pobreza, la falta de adecuadas ocasiones educacionales, la presencia masiva de los así llamados “niños de la calle”, el desempleo de

los jóvenes o el subempleo en condiciones de absoluta precariedad: todo ello no comprometería el modelo económico y social dominante, sino tan solo representaría unas cuantas fallas en su manejo, fallas que se pueden recuperar o, por lo menos, hacer que en sus consecuencias no desborden más allá de ciertos límites. Estamos en presencia de una patología que se puede absorber, sanar; una desviación marginal que se puede controlar. En fin, se trata de una concepción bacteriológica de los problemas sociales.

En este contexto, la acción social y las políticas públicas no tienen tan solo una proyección de corto plazo, como en el caso de un modelo decididamente caritativo-asistencial, sino que se da una perspectiva estratégica, cuya finalidad no es resolver el problema desde la raíz, sino, más bien, hacer que el problema mismo, utilizando oportunos correctivos e instrumentos de contención, resulte compatible con determinados equilibrios sociales y, por ende, no amenazante para el orden establecido y, consiguientemente, para los intereses dominantes.

7.2. LAS PROPUESTAS DEL REALISMO SELECTIVO

GRÁFICA 3. LAS PROPUESTAS DEL REALISMO SELECTIVO



El enfoque del realismo selectivo (gráfica 3) comparte fundamentalmente esta postura que podríamos tipificar como “reformismo de ajustes”, aunque se diferencie en la escala de las prioridades operativas concretas.

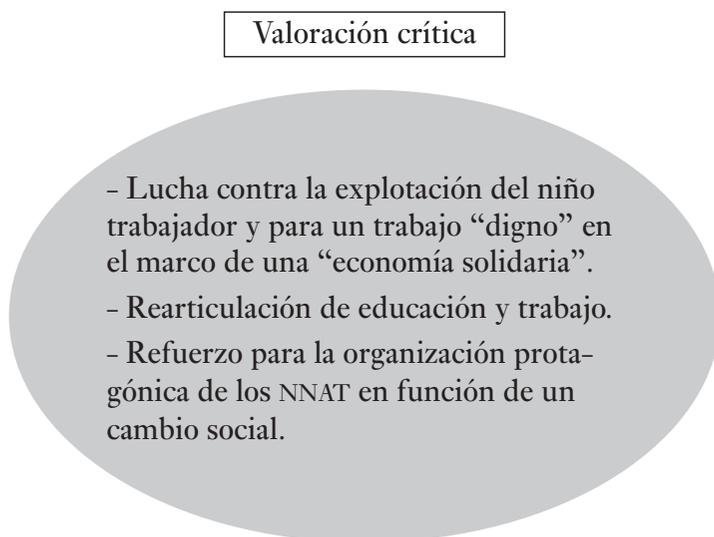
En primer lugar, esta postura asume la lucha contra las así llamadas “peores formas” de trabajo infantil, no rechazando en este caso la penalización y persecución penal de estos fenómenos. Además, la perspectiva estratégica de largo o larguísimo plazo sigue siendo la eliminación total de cualquier forma de trabajo de los niños.

Sin embargo, hay también cierto pragmatismo menos dogmático y coactivo, considerando que no todos los trabajos son igualmente dañinos para los chicos y que no siempre la normativización jurídica y penal es la mejor modalidad como para encarar el problema. De allí que se promuevan y apoyen proyectos también de mejoramiento de las condiciones de trabajo de los muchachos, acompañándolos con medidas compensatorias del contexto carenciado en que vive el niño trabajador.

Una insistencia fundamental se da en perseguir el objetivo de la educación para todos, entendida como un eficaz antídoto contra la temprana inserción en el mercado laboral. Sin embargo, hay que decir que la universalización de la educación básica constituye un enorme desafío en un contexto caracterizado por transformaciones en el rol del Estado y los ajustes económicos. ¿Cómo lograr educación para todos dentro de una coyuntura de reducciones abruptas en las inversiones en las políticas sociales básicas? En todos los países de América Latina, los servicios básicos de educación y salud constituyen, según la propia Constitución, un deber del Estado y un derecho de todos los habitantes. Pero la disminución abrupta de los presupuestos y coberturas de las políticas sociales básicas configura una violación flagrante del más elemental derecho de ciudadanía. Otra vez nos encontramos frente a los límites de enfoques que perciben el trabajo infantil como un fenómeno aislado de un contexto de “violencia estructural” y que por ende proponen líneas de acciones que finalmente resultan ineficaces, pues se resuelven en la espera de una espontánea modificación de las “malas conductas” de los padres, los sujetos sociales y civiles, las instituciones y, finalmente, los gobiernos y organismos internacionales.

7.3. LAS PROPUESTAS DE LA VALORACIÓN CRÍTICA

GRÁFICA 4. LAS PROPUESTAS DE LA VALORACIÓN CRÍTICA



Fuente: Elaboración propia.

En el enfoque de la “valoración crítica” (gráfica 4) no se propone “erradicar” el trabajo infantil, al que se le reconoce potencialidades positivas para los chicos, siempre y cuando se dé en condiciones adecuadas y dignas. Así, se lucha sin mediaciones contra la explotación de los niños en el trabajo, pero reconociéndole en primer lugar su dignidad justamente de trabajadores y buscando con ellos las formas de oportunidades ocupacionales distintas y aceptables.

La palanca fundamental de esta impostación es la organización de los mismos niños trabajadores, asumidos como protagonistas de su propia acción liberadora. Ello no significa que no se desarrollen acciones concretas, como comedores, talleres productivos, programas educativos, etc., sino que todas estas acciones son, además, otros tantos momentos de participación y organización protagónica de los auténticos actores que son los mismos niños y adolescentes trabajadores.

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

También hay que destacar que se abren otros caminos que no sean simplemente los de tal o cual enmascarado asistencialismo, sino que conduzcan a un discurso de movilización, de participación, de organización y de cambio social.

A todo ello se sumaron otros procesos que ayudaron a una verdadera y real mutación del escenario.

En primer lugar, hay que destacar la emergencia, en todas las grandes ciudades de la región, de los así llamados “niños de la calle”, fenómeno que, a pesar de ser numéricamente menos significativo del más amplio y englobante fenómeno de los niños y adolescentes trabajadores, sin embargo, fue el que concitó la atención tanto de los operadores sociales, así como de las instituciones, de la media y de la opinión pública a nivel mundial. Todo ello se tradujo para muchos en una entrada indirecta al mundo de los NNAT, pues pronto se tomó conciencia que los mismos niños y adolescentes de la calle eran trabajadores y que, aunque con características propias, pertenecían al grupo más extenso de los niños, adolescentes y jóvenes que iban desarrollando sus propias “estrategias de sobrevivencia”.

En segundo lugar, la inmisericorde aplicación de las recetas neoliberales, con sus secuelas de mayor pobreza y desamparo social, hizo que el fenómeno de los NNAT se volviera siempre más contundente en términos cuantitativos y de visibilidad. Todo ello casi obligó a que se prestara mayor atención a este grupo social, con el consiguiente desarrollo de proyectos y experiencias de promoción.

En fin, la temática del trabajo, que en los inicios de las nuevas experiencias de promoción popular había quedado al margen de la atención prevalente, en particular en relación a los jóvenes, viene siendo paulatinamente reincorporada, aunque limpiándola de los viejos escombros obreristas. Este

proceso está impulsado, sobre todo, por la explosión del llamado “sector” informal de la economía, lo que conlleva la necesidad de promover proyectos también en este ámbito con una fuerte y dinámica presencia popular. En otras palabras, el “trabajo informal” se presenta como la nueva y mayoritaria forma de ser trabajador de los sujetos populares, procediendo de esta informalidad ya sea la producción de recursos para la sobrevivencia, como de elementos de identidad, de reivindicación, de cultura y de organización. Con esta recuperación de la temática del trabajo por parte de las experiencias de promoción popular se abrió paso, para darle mayor espacio también, la problemática de los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores, que hasta entonces había sido asumida con menor convencimiento y continuidad por parte también de las ONG, como por las políticas sociales.

A todo ello habría que agregarle también unos cuantos trascendentes eventos a nivel internacional, como la aprobación en 1989 de la Convención ONU para los Derechos del Niño, que reactivó indudablemente el interés sobre de la problemática infantil y de los adolescentes, no sin una particular atención a los niños y jóvenes trabajadores.

Fue así que el escenario de partida se transformó radicalmente, asisténdose tanto a una multiplicación, sin precedentes, de las experiencias con los NNAT, como a una legitimación de este sector como uno de los más novedoso e interesante entre las iniciativas de promoción popular.

Lo que se demostró como lo más trascendente de este proceso fue, sin embargo, el surgimiento de organizaciones propias de niños, adolescentes y jóvenes trabajadores, con un fuerte nivel de autonomía, una notable capacidad de toma de conciencia de los problemas, una identidad colectiva que se alimentaba en la acción social y la lucha diaria. Paulatinamente, estas organizaciones salieron de una fase pionera y de una dimensión localista. Se articularon entre sí, refinaron las herramientas tanto prácticas como teóricas, rechazaron las soluciones impuestas desde arriba, propusieron una propia lectura de la realidad y propias reivindicaciones, que se centraban en el eje del derecho a un trabajo digno y del protagonismo social. El crecimiento, no tan solo cuantitativo, de estas experiencias ha sido impresionante. En todo el continente se han multiplicado las organizaciones de NNAT, que han dado vida a movimientos nacionales, así como a coordinaciones regionales. Al mismo tiempo similares iniciativas se desarrollaban en África y en Asia, con dinámicas propias, pero con muchos puntos de contacto, tanto que

fueron posibles encuentros internacionales de NNAT, el tercero de los cuales se desarrolló en Siena (Italia), en octubre de 2006, con la participación de más de sesenta niños y adolescentes delegados de varios países de los tres continentes mencionados.

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

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

En otras palabras, hay que reconocer que justamente los procesos organizativos de los NNAT hace tiempo que han transformado una sumatoria de casos individuales en la posibilidad y en la realidad de una acción colectiva que se base en el reconocimiento de una común identidad y una común pertenencia a un específico segmento social. El punto es de fundamental importancia. Sin querer reactivar superados esquemas clasistas y estructuralistas, la pregunta es si el grupo social de los niños y adolescentes trabajadores constituyen un segmento propio e identificable del conjunto social. Hay quienes les han negado a los NNAT esta característica, evidenciando que la condición etaria produce un cambio permanente de los individuos que conforman este grupo, haciendo movediza la identificación del grupo mismo. Pero si es verdad que cambian continuamente los individuos que componen el grupo de los NNAT, del mismo modo no se puede negar que un

segmento de niños y adolescentes está presente en cualquiera sociedad y allí radica una permanencia que le da legitimidad a la pretensión de pertenencia a un determinado y reconocible segmento social.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARG.GOB.AR (s. f.). *Formas de trabajo infantil*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/trabajo/trabajoinfantil/formas>.
- ARIÉS, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. París: Plon.
- BORGES, J. L. (1999). *Páginas escogidas*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- BOURDILLON, M. (2009). *Enfant e travail: examen des conceptions et débats actuels*. En VV. AA., *Contre le travail des enfants?* Lovaina: Silleps Ediciones.
- CIBANAL, L. (s. f.) *Introducción a la sistémica y terapia familiar*. Disponible en: http://www.aniorte-nic.net/apunt_terap_famil_2.htm.
- CORDERO ARCE, M. (2015). El derecho de las niñas y niños al trabajo: un derecho secuestrado por el adultismo y capitalismo hegemónico. *International Journal of Children's Rights*. Disponible en: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/viewFile/3279/3307>.
- CORSARO, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Newbury Park: Pine Forge Press.

- CUSSIANOVICH, A. (2009a). *Treinta dos años de vida y acción de los NATS por la dignidad en el Perú*. Lima: IFEJANT.
- CUSSIANOVICH, A. (2009b). Trabajo decente versus trabajo digno. Un nuevo e inquietante elemento en los escenarios para los movimientos de NAT. *NATS, Revista Internacional*, (17).
- DUMONT, L. (1999). *Homo aequalis: génesis y apogeo de la ideología económica*. Barcelona: Taurus.
- FUKUYAMA, F. (1994). *El fin de la historia y el último hombre*. Madrid: Planeta de Agostini.
- FYFE, A. (2010). *El movimiento mundial contra el trabajo infantil. Avances y dirección futura*. Ginebra: OIT.
- GAITÁN, L. (2006). *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- GARCÍA MÉNDEZ, E. & ARALDSEN, H. (1995). El debate actual sobre el trabajo infanto-juvenil en América Latina y el Caribe: Tendencias y perspectivas. En *Trabajo infantil: ser o no ser*. Lima: Radda Barnen Ediciones.
- GHAJ, D. (2003). Trabajo decente. Concepto e indicadores. *Revista Internacional del Trabajo*, 122(2). Disponible en: <http://ilo.org/public/spanish/revue/download/pdf/ghai.pdf>.
- HORKHEIMER, M. (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur Ediciones.
- ILO (2004). *Action against child labour 2002-2003. Progress and future priorities*. Ginebra: ILO Publication.
- INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN (2001). *La educación es un derecho humano 2001. Barómetro de la IE sobre los derechos humanos y sindicales en el sector de la educación*. Bruselas: Imprimerie Van Ruys.
- IWGCL (1998). *Working Children: Reconsidering the Debates. Report of the International Working Group on Child Labour*. Ámsterdam: Defense for Children International.
- LEROY, A. (2009). Contre le travail des enfants? Présupposé á débattre. En vv. AA., *Contre le travail des enfants*. Lovaina: Silleps Ediciones.
- LIEBEL, M. (2003). *Infancia y trabajo*. Lima: Ifejant.
- LUHMANN, N. (2005). *El derecho a la sociedad*. Barcelona: Herder Ediciones.
- MOLACNATS (s. f.). *Pronunciamiento del MNNATSOP frente al día mundial contra el trabajo infantil*. Disponible en: <http://molacnats.org/2016/09/14/pronunciamiento-del-mnnatsop-frente-al-dia-mundial-contra-el-trabajo-infantil/>.
- MORSOLÍN, C. (2010). La lucha contra la explotación del trabajo infantil. En *América Latina en movimiento*. Disponible en: <https://www.alainet.org/es/active/39698>.
- OIT (1973). Convenio sobre la edad mínima, n.º 138. Convenio sobre la edad mínima de admisión al empleo. Entrada en vigor: 19 de junio de 1976. Disponible en:

- http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C138.
- OIT (1999). Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, n.º 182. Disponible en: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312327.
- OIT (2002). *Un futuro sin trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Ginebra: OIT.
- OIT (2005). *Síntesis del Informe Nacional de los resultados de la encuesta de Trabajo Infantil en Ecuador*. Quito: OIT.
- OIT (2006). *La eliminación del trabajo infantil. Un objetivo a nuestro alcance*. Ginebra: OIT-IPEC.
- OIT (2007). *Trabajo infantil: causa y efecto de la perpetuación de la pobreza*. Ginebra: OIT.
- OIT (2009). Informe de la Decimoctava Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo. Ginebra, 24 de noviembre al 5 de diciembre de 2008. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—dgreports/—stat/documents/meetingdocument/wcms_101551.pdf.
- OIT (2010). *Intensificar la lucha contra el trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Ginebra: OIT.
- OIT & IPEC (s.f.). *Trabajo infantil*. Disponible en: <http://libguides.ilo.org/child-labour-es>.
- PIAGET, J. (1965). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo Ediciones.
- PORTOCARRERO GRADOS, R. (2005). *El trabajo infantil en el Perú. Apuntes de interpretación histórica*. Lima Radda Barnen—Ifejant.
- RODRÍGUEZ, P. & MANNARELLI, M. E. (coord.) (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- ROSS, K. (1978). *Le Codex Mendoza, manuscrit aztèque*. Friburgo: Miller Graphics.
- ROSTOWOROWSKY, M. (1988). *La mujer en la época prehispánica*. Lima: IEP.
- SAVE THE CHILDREN (2003). *Posición de Save the Children sobre la niñez y el trabajo*. Disponible en: www.savethechildren.net.html.
- SAVE THE CHILDREN (s. f.). *Violencia en contra de la infancia*. Disponible en: http://www.savethechildren.es/tema_trabajo.php?idtema=7.
- SCHIBOTTO, G. (1990). *Niños trabajadores, construyendo una identidad*. Lima: Manthoc.
- SCHIBOTTO, G. (2009). El niño trabajador y la economía de solidaridad: del umbral de la sobrevivencia al horizonte del proyecto. NNATS, *Revista Internacional*, (17).
- SMITH, A. (1979). *Teoría de los sentimientos morales*. México: Fondo de Cultura Económica.

- SOSA SANTOS, B. DE (1998). *De la mano de Alicia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- SOSA SANTOS, B. DE (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- TERRE DES HOMMES (s. f.). *Trabajo Infantil: terminar con la explotación y fortalecer a los trabajadores/as infantiles*. Disponible en: <http://www.terredeshommes.de/content/themen/schwerpunkte/kinderarbeit/media/Espanol.pdf>.
- VERÓN, E. (1998). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Trabajo infantil y culturas del trabajo infantil
Ecosistema, tabú y valoración crítica

I. INTRODUCCIÓN

El tema de las culturas del trabajo infantil remite a las actitudes que la sociedad en su conjunto (y los grupos e individuos que la componen) asume frente al niño, niña y adolescente que se responsabilizan y actúan para su propia sobrevivencia y el desarrollo económico de su comunidad de pertenencia. Se trata de un tema muy complejo que no abordaremos desde una perspectiva de reconstrucción histórica, lo que requeriría un camino demasiado analítico y circunstancialmente documentado. Más bien intentaremos nuclear unas cuantas categorías de carácter general, las mismas que puedan esbozar algunas de las principales modalidades con que diferentes sociedades se han relacionado, práctica, teórica y simbólicamente, con el fenómeno del trabajo infantil.

Antes, sin embargo, es necesaria una premisa, que por ser elemental y casi obvia no deja de ser el primer y obligado paso para enmarcar el rumbo epistémico de nuestro discurso.

En efecto, sigue persistiendo el peligro de que el tema del trabajo infantil sea asumido desde una perspectiva naturalizante o desde una óptica de universalismo ético, que mal se conjuga con un esfuerzo de lectura cultural-antropológica.

“Perspectiva naturalizante” significa que la relación entre infancia y trabajo quedaría supeditada a supuestas leyes naturales, biológicas y, por ende, inmutables, por lo menos según los lazos de tiempo de la historia humana. Esta naturalización de fenómenos, que en realidad surgen dentro de los distintos contextos históricos y culturales en que se desarrollan los hombres, es una forma un tanto encubierta de dogmatismo, pues la referencia a la natura se supone que legitime la inmovilidad y la absoluta objetividad de una determinada realidad y de la interpretación sobre la misma. Y cuando se trata de infancia, la tentación es más fuerte, pues el ser niño es en cierta medida también una condición también biológica ligada

* Este texto fue originariamente escrito y utilizado como material para un curso de formación para el Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores (IFEJANT) de Lima, en 1997. El módulo formativo se llamaba: “Niños trabajadores: protagonismo y actoría social”. Con ocasión de la actual publicación el texto ha sido revisado y ampliamente reestructurado.

a procesos que tienen que ver con la naturaleza. Así que muchas veces se comprueba que con relación a la infancia casi se afloja el espíritu crítico y que con mucha facilidad se retoman posturas dogmáticas que olvidan el carácter en gran parte histórico y social de la construcción de la categoría de infancia (Grillo & Schibotto, 1988).

Por “universalismo ético” entendemos, a su vez, la actitud de quienes se presentan armados con un decálogo moral cuya validez es absoluta y no puede relativizarse con relación a los distintos contextos culturales. Se trata, en este caso, de un dogmatismo cuya fundamentación no radica tanto en la natura, sino en una suerte de “imperativo categórico” (Kant, 2002), que precede la relativización cultural de las normas éticas. En este caso, por ejemplo, el trabajo infantil representaría un fenómeno justamente inaceptable, por lo que supuestamente su rechazo sería una universal conciencia común a toda la humanidad o que de toda manera sería deseable que fuera común a toda la humanidad.

Pensamos que tanto una como otra forma de dogmatismo resultan peligrosas, en cuanto índices de posturas rígidas, fatalmente acriticas, oscurantistas en lo teórico y autoritarias en lo práctico. Por ello, pensamos importante asumir más bien una perspectiva de confrontación crítica, cuya premisa debe ser una, aunque rápida, reseña de las múltiples y distintas culturas sobre trabajo infantil, sin borrar previamente ninguna de ellas en nombre de tal o cual armadura ideológica.

2. LA CULTURA ECOLÓGICA O ECOSISTÉMICA

Han habido en el pasado y siguen existiendo en el presente contextos sociales que asumen al trabajo infantil como un fenómeno no problemático o por lo menos sin una propia problematicidad específica, en el sentido que la labor de los niños, niñas y adolescentes, sus responsabilidades en las diarias tareas productivas y su empleo en las actividades que garanticen la sobrevivencia y la reproducción no se perciben como una contradicción con el conjunto de las condiciones contextuales del medio ambiente, entendido este último tanto en su configuración natural y física, como, por supuesto, en su conformación cultural, ética, normativa, valorativa y simbólica.

Ecología deriva del griego antiguo y su explicación etimológica nos dice que se compone del término “eco”, que significa “ambiente”, y del término

“logos”, que significa “lógica” (Real Academia Española, 2018), en el sentido de racionalidad, coherencia, funcionalidad, integración articulada y sistémica de los componentes de un discurso o una práctica. Por ende, la cultura ecológica del trabajo infantil es aquella que incorpora orgánicamente y sin mayores contradicciones la labor del niño, niña y adolescente, sin que ello constituya ninguna grieta o ralladura en el edificio social. Al contrario, el trabajo infantil se percibe y se maneja con una actitud integrativa, en el sentido que pasa a ser una expresión, entre otras, de un determinado sistema de producción, de socialización, de valores, de relaciones sociales, de elaboración cultural, etc.

En este contexto cultural no cabe una desvaloración patologista del trabajo infantil como manifestación de una enfermedad social, de una anomia incompatible con los mecanismos reguladores de la sociedad. El niño que trabaja no es un elemento que contamina al ambiente, sino más bien un componente integrado en un proyecto de adaptación creativa del hombre al ambiente y del ambiente al hombre, como para hacer posible la vida y mejorar su calidad. Con palabras y categorías contemporáneas, podríamos decir que el trabajo infantil es asumido como componente de un modelo de “desarrollo sustentable” (Silva, 2014).

Muchos son los ejemplos históricos que podrían documentar esta cultura ecológica del trabajo infantil, lo que nos lleva a rechazar una postura que simplemente asimile la actitud de condena y desvaloración que nos llega de la cultura occidental contemporánea, pues de esta manera otra vez estaríamos obedeciendo a un paradigma ajeno y dogmático. En muchas etnias de África, por ejemplo, toda la comunidad de la familia ampliada participa de la educación del niño y en este contexto, el trabajo forma parte de su vida. Incluso el trabajo le permite aprender, descubrirse como capaz de producir, de crear, lo que le ayuda a madurar rápidamente, a desarrollar su autoestima (Lieber, 2003).

Y si miramos a la cultura incaica, sobre todo en el campo, los niños se empeñaban en ayudar a sus padres y a la comunidad, cumpliendo tareas livianas, cuidando los más pequeños, pastoreando, recolectando plantas alimenticias y medicinales. Se trataba también de un proceso de socialización y educación informal través del trabajo, relacionado con las capacidades físicas y psicológicas de los niños, niñas y adolescentes (Portocarrero Grados, 2005).

El medioevo europeo conoció la experiencia de una embrionaria manufactura urbana en los talleres artesanales de los siglos XIV y XV. En estos talleres era normal y cohesionada con las demás manifestaciones sociales la figura del aprendiz, fuera niño, niña o adolescente, que trabajaba en conjunto con los maestros artesanos, muchas veces viviendo en sus casas. Todos los documentos históricos que tenemos de este periodo, ya sea escritos como gráfico-icónicos, nos declaran la uniformidad del trabajo infantil con el conjunto de las normas y los valores considerados aceptables y positivos. Más bien, lograr que un niño o un adolescente ingresara al taller artesanal de un buen maestro era garantizarle un conveniente proceso de aprendizaje, de preparación profesional y de inserción social (Fossier, 2002).

Ya al finalizar el siglo XIX, en Italia, el novelista Giovanni Verga (1998) nos retrata muchas figuras de niños trabajadores. En un cuento titulado *Rosso Malpelo* nos muestra cómo el trabajo infantil se insertaba sin mayores contradicciones en el sistema cultural de los sectores populares de aquel entonces.

Por último, podríamos recordar las muchas películas que nos muestran a los niños pieles rojas de América del Norte que participan en la caza con sus padres y así van paulatinamente aprendiendo los métodos y los secretos profesionales de su cultura. Discurso parecido se podría hacer para muchas etnias de la selva amazónica o de la sabana africana.

Los ejemplos se podrían acumular sin fin, pero no nos interesa ahora hacer un listado completo. Lo esencial es tomar en cuenta que ha habido y hay muchos contextos culturales que no viven el trabajo infantil como algo chocante, expresión de una contravención anómica con lo que se considera normal y funcional. Por el contrario, en estas culturas, el niño trabajador es percibido y tratado como una figura positiva y correspondiente a los mecanismos deseables de socialización y de inserción en los sistemas productivos y reproductivos.

Todo ello no significa avalar una visión idílica o románticamente acrítica de estos contextos sociales. En ellos también se daban costumbres de explotación, maltrato y hasta crueldad y violencia en contra de los niños en general, y en contra de los niños y niñas trabajadores en particular. Más aún, no era tan solo una violencia social, sino también muchas veces una relación con la naturaleza y el medio ambiente muy difícil, no auxiliada por una eficiente tecnología, marcada por autoritarias relaciones de poder, en el trasfondo de una existencia que resultaba ser muy frágil y permanentemente expuesta a los estragos sociales y naturales.

Así que no estamos haciendo ninguna *laudatio temporis acti*, ni nos anima tal o cual nostalgia milenarista. El nuestro no es todavía un discurso valorativo, que opine sobre el hecho si el trabajo infantil era bueno o malo. Más sencillamente registramos la coherente asimilación de este fenómeno en variados medios culturales, en contextos en los que al niño trabajador se le veía como algo normal y, más aún, como alguien que interactuaba sistémicamente con las otras articulaciones del cuerpo social, tanto en el ámbito de la producción material, así como en el ámbito de las superestructuras ideológicas. Esto es lo que entendemos por cultura ecológica o ecosistémica del trabajo infantil.

Tal vez un ejemplo concreto pueda aclarar con mayor eficacia este concepto. Hace unos años, en un taller en Lima sobre derechos del niño, se estaba debatiendo animadamente sobre si el trabajo infantil fuese positivo o negativo para el desarrollo psicosocial de la persona. Había también una señora campesina de la sierra huancaína (sierra central de Perú) que se quedó sin hablar por largo tiempo, dando sin embargo señas de alguna incomodidad. Luego intervino abruptamente y nos preguntó por qué estábamos gastando el tiempo con algo que ella no entendía de qué manera podía ser percibido como un problema y nos invitó hablar de cosas serias e importantes. En el *background* de esta señora no cabía entonces la problematicidad del trabajo infantil. No se trataba de que ella solucionara de una u otra forma el asunto; simplemente el asunto no se presentaba como dilemático, no existía el interrogante. El niño trabajador casi no lograba destacarse como fenómeno social a parte, con su propia, distinta y significativa especificidad. Estaba tan integrado, incorporado, en el ambiente natural y humano, que a la señora le costaba siquiera individualarlo, reconocerlo, aislarlo y resaltarlo.

3. LA ESQUIZOFRENIA CLASISTA

En muchos contextos culturales se ha dado una valoración relativa del trabajo en general y también del trabajo infantil, dependiendo de los grupos sociales interesados. Los griegos, por ejemplo, tenían un ordenamiento social tripartito: los que dirigían, los que combatían y los que trabajaban (Ruze Amouretti, 1991). Esta articulación triádica del cuerpo social se presenta también en el medioevo cristiano, aunque con la inserción de un grupo (los curas) con una función religiosa. Por otro lado, la nobleza española

siempre tuvo en sumo desprecio el trabajo, que era considerado actividad apta para las clases inferiores. La misma actitud nos la relata Tolstoi (2014) con referencia a los aristócratas rusos, ya al finalizar el siglo XIX.

Por ello se puede decir que justamente uno de los valores nuevos que ha traído consigo la clase burguesa, en su proceso de progresiva afirmación histórica, ha sido una valoración incondicional del trabajo, entendido como valor universal y no relativo a los distintos grupos sociales.

Las culturas que valoraban al trabajo solo en cuanto actividad propia de determinadas clases sociales tenían la misma actitud también con relación al trabajo infantil. En casi todas las sociedades urbanas del pasado era considerado normal que el niño y niña de sectores populares, e incluso también de la clase burguesa baja o media, trabajara desde temprana edad, mientras que los hijos de la clase noble se dedicaban más bien a aprender el ejercicio de las armas, a asimilar la etiqueta y los buenos modales, y a veces a aprender los elementos de una cultura abstracta y autocontemplativa.

Esta actitud esquizofrénica, a nivel de la segmentación de clases o hasta castas sociales, no era sin embargo específica del trabajo infantil, sino que más bien reflejaba una actitud general frente al trabajo. En este sentido, no podríamos equipararla a la actitud contemporánea de quienes se horrorizan frente a los niños trabajadores en cuanto manifestación de una perturbación social. Lo que se quiere decir es que el trabajo en cuanto tarea social, con su carga de responsabilidad y de fatiga, se distribuía en el cuerpo colectivo según una discriminación de clase y no de edad, y la moratoria social frente al trabajo concernía entonces cierto grupo social y no cierto grupo etario.

También en este caso no queremos ahora valorar o desvalorar esta postura frente al trabajo infantil. Pero sí queremos detenernos en una reflexión sobre el uso ideológico que se podría hacer de lo que acabamos de ilustrar.

Y es que del hecho que en muchos contextos el trabajo infantil se lo reserva a los niños de las clases menos afortunadas, alguien podría inferir que ello es en sí la expresión de una explotación de clase, en el sentido que resulta ser una condena social como para garantizar los privilegios de unos pocos niños que sí pueden permitirse el lujo de no trabajar. Y de allí pasar a sustentar la tesis de que el trabajo infantil se lo debe erradicar en cuanto expresión de una discriminación clasista, es decir de una injusticia social.

Ahora, a pesar del hecho de que la discriminación se podría solucionar por el otro lado, haciendo que también los niños privilegiados trabajen,

sobre todo nos interesa subrayar que de lo que aquí se trata no es un asunto relacionado con la infancia sino con la clase trabajadora en su conjunto. Y si es verdad que para el proletariado el trabajo ha sido también una maldición en cuanto instrumento de explotación, asimismo no se puede negar que el trabajo mismo ha sido el lugar sociológico, ético, simbólico y político de la identidad positiva de los grupos sociales desposeídos, el lugar de sus luchas y de sus reivindicaciones, el lugar de su desarrollo como sujetos sociales y protagonistas en la construcción del presente y del futuro.

Ni el movimiento campesino ni el movimiento obrero han luchado para liberarse del trabajo, sino para liberarse de la explotación en el trabajo, además reivindicando, justamente en cuanto trabajadores, mayor espacio de protagonismo social y mayor poder.

Esta actitud la confirma tajantemente también el movimiento de las mujeres, que han asumido al trabajo como uno de los principales derechos a conquistarse, en cuanto insoslayable condición y expresión de una renovada acción social. ¿Y por qué tendría que ser diferente con los niños, niñas y adolescentes trabajadores? Reconocer que en muchas culturas el trabajo era reservado solo a niños pertenecientes a determinados grupos sociales significa reconocer una discriminación clasista y al mismo tiempo un potencial patrimonio de identidad social y de protagonismo. Ello es lo que muchas veces no entienden los que interpretan el trabajo infantil tan solo como un bárbaro atraso de civilización: que los fenómenos sociales pueden tener variadas y hasta antagónicas significaciones según la óptica con que los asumimos.

Así, hoy día, si lo miramos desde el modelo del niño adinerado de Occidente, el trabajo infantil aparece como una trampa propia del subdesarrollo. Pero, si lo miramos desde la óptica de la infancia trabajadora de nuestros países, aparece como un elemento de construcción de protagonismo social, el mismo que puede inclusive enseñar algo a los niños del norte, que muchas veces reproducen a nivel etario la cultura rentista y perezosa de la antigua aristocracia.

4. LA CULTURA DE LA VALORACIÓN INSTRUMENTAL O INDIRECTA

Otra forma de acercamiento cultural y valorativo al trabajo infantil se basa en un juicio negativo de base, pero en una posterior recuperación instrumental de este. En otras palabras, el hecho de que el niño o adolescente trabajen se

considera algo indeseable, no correspondiente con los cánones que rigen el modelo ideal y normativo de infancia. Sin embargo, en determinados contextos, el trabajo infantil se recupera en cuanto instrumento útil para alcanzar determinados objetivos que se estiman positivos. En este caso, la labor de los menores no es un valor en sí, sino en cuanto mediatiza instrumentalmente e indirectamente otros valores. En fin, se trata de una suerte de enmascarado maquiavelismo, por lo cual el fin justificaría a los medios.

En casi todos los países europeos y en Estados Unidos, durante las primeras décadas del presente siglo, el trabajo, por ejemplo, era considerado un instrumento correccional para los niños, adolescentes y jóvenes que habían roto el marco de la legalidad social o que, por ser vagabundos, potencialmente amenazaban el orden establecido (Cuello Colón, 1934).

En este caso, el trabajo, que no se consideraba bueno para los menores integrados a la sociedad, se presentaba como una experiencia útil para una resocialización sustitutiva y coactiva de niños delincuentes, vagos o pordioseros. Los elementos negativos del trabajo infantil eran compensados en función de esta importante finalidad de una supuesta reintegración social.

Claro está que en esta categoría cultural de la valoración instrumental entran también las peludas justificaciones del trabajo infantil que, sobre todo en el siglo pasado y al comienzo del presente, hicieron muchos patrones de fábrica y los representantes políticos de sus intereses. Es evidente que aquí no se trataba de un real interés para el bienestar de los chicos, sino tan solo del disfraz de una motivación instrumental para la explotación económica de la fuerza de trabajo de los chicos.

Nos señala, por ejemplo, el historiador Jorge Rojas Flores (2010) con relación a la historia chilena de comienzo de siglo, que

la defensa de la participación laboral de los niños tuvo inicialmente un fuerte arraigo, esgrimiéndose para ello tanto razones morales como económicas [...]. Por ejemplo, en 1918, un autor señalaba que muchos patrones creían cumplir un deber social al permitir el trabajo de los niños (p. 44).

Y, sin embargo, siempre en los mismos años

un joven egresado de derecho mencionaba la justificación que algunos hacían del trabajo de los niños obreros al destacar las ventajas que obtiene la economía industrial y social al aprovechar cuanto antes todo brazo capaz de dar esfuerzos (p. 57).

También en nuestros días encontramos rezagos de este tipo de actitud instrumental frente al trabajo infantil, aunque a partir de motivaciones diferentes y a veces marcadas por un real interés para la infancia trabajadora. Es en este marco que podríamos, por ejemplo, situar la postura del realismo selectivo. En este caso, el trabajo de los NNAT se considera en sí negativo, pero hay que ser realistas y tener en cuenta que muchas veces no hay otras salidas para ellos. Entonces, el objetivo de la sobrevivencia permite rescatar solo instrumentalmente el trabajo infantil, aunque se necesite seleccionar (realismo selectivo) y distinguir entre los trabajos malos y los buenos, o los menos malos, es decir, aquellas ocupaciones que ofrecen ciertas garantías de que no haya sobreexplotación, violencia y agresividad, y que, además, dejen un tiempo para el descanso, el juego y también para un proceso, aunque parcial, de escolarización.

El elemento común a todas estas posturas, aparentemente tan lejanas entre ellas, es que de una u otra forma asumen al trabajo infantil tan solo como un medio para conseguir otros fines, en el horizonte de una valoración utilitarista que no toca ni transforma todavía una actitud de fondo que sigue siendo la misma: la infancia no tendría que trabajar, pero, ya sea para corregir a los delincuentes, ya sea para sacarle plusvalía a la fuerza de trabajo de los chicos o, en fin, para permitirles sobrevivir a los hijos de los pobres, se acepta el trabajo infantil como un mal menor o como el más adecuado instrumento para conseguir estos fines.

También en este como en los otros casos queremos por ahora abstenernos de una evaluación crítica de esta forma de acercamiento y tratamiento del tema que nos convoca. Pero sí queremos hacer una breve reflexión que nos pueda ayudar a orientarnos en el marco del debate actual. Esta reflexión se refiere al hecho de que muchas veces esta postura de la valoración instrumental se identifica *tout court* con la de la valoración crítica, de la que trataremos más adelante. Ha habido también quienes han acusado a los que rechazan la postura abolicionista, en nombre de una recuperación estimativa del rol y de la acción social del niño trabajador, de instrumentalizar a los chicos que trabajan tal como lo hicieron justamente los crueles empresarios de la Revolución Industrial de engelsiana memoria o los directores de los internados carcelarios para menores infractores.

Nada más equivocado, pues por lo que atañe a la valoración crítica, hay una distinta lógica cultural, valorativa y consiguientemente también

política, en el sentido que en este caso el trabajo se rescata por sí mismo, en cuanto portador de un valor propio, aunque muchas veces las condiciones históricamente concretas en que se da el trabajo de los niños defrauden y corrompan este valor. No se trata entonces en este caso de aguantar *oborto collo* (con la cerviz agachada) el trabajo infantil en vísperas de mejores tiempos, ni de utilizarlo para otros fines de ganancia económica o de ganancia pedagógica y renormalizadora. Más bien se trata de superar justamente este horizonte instrumental como para asumir al trabajo infantil en su propia capacidad de expresar y producir valores materiales, sociales y culturales. Así, por ejemplo, si se trata de la relación entre trabajo y educación, una cuenta es valorar al primero porque permite al niño pobre comprarse sus útiles escolares, mientras que otra perspectiva se abre si valoro al trabajo en cuanto experiencia que en sí misma contiene potencialidades pedagógicas y didácticas.

Esta es una distinción sumamente importante y sería necesario que todos aprendiéramos a confrontarnos con las específicas y no genéricas posiciones propias de cada cual, sin imputarle a uno los pecados de los otros. Todo ello, tal vez, lleve a un mayor detenimiento en la labor de información e interpretación sobre las distintas posiciones, y podremos así contar con una mayor tasa de honestidad intelectual en el debate.

5. LA CULTURA DE LA ARTIFICIALIDAD O DE LA REALIDAD POSTERGADA

Tal vez por ello, aunque paradójicamente, el pensamiento pedagógico reconocido académicamente está lleno de referencias a la necesidad de recuperar el trabajo como factor educativo. De hecho, la necesidad de recuperar de alguna forma el nexo educación-trabajo, frente a lo que ha sido el proceso de “colonización” escolar, ha producido constantemente inquietudes en la historia del pensamiento pedagógico y muchos han sido los autores que justamente en el tema del trabajo centraron su reflexión, en aras de rearticular el momento formal y el momento concreto-operativo, cuando no directamente productivo, del aprendizaje y más ampliamente del proceso formativo. Es suficiente pensar en los nombres de autores como Edmond Demolins (1882), John Dewey (2004), Georg Kerschensteiner (2012), Anton Semynovich Makarenko (1996), Paul Oestreich (1947), Eduard Spranger

(1935), Wolfgang Fischer (1993), Vasil Sujomlinski (1975), Antonio Gramsci (1976), Pierre Bourdieu (1980), Jean-Claude Passeron y Pierre Bourdieu (2009), Bogdan Suchodolski (1979), Marie-Dominique Chenu (2005) y Sergej Hessen (1959), entre otros.

Sin embargo, casi todos estos autores no fundamentan sus reflexiones a partir de los niños trabajadores, sino de una filosofía pedagógica, las oportunidades didácticas y las orientaciones formativas para niños que no trabajan en la realidad de sus vidas al exterior del espacio educativo. Así, asistimos a una paradoja: mientras por un lado se quiere ofrecer a los niños que no trabajan un trabajo en forma de factor educativo en el ámbito pedagógico; a los niños trabajadores se les niega el reconocimiento de su experiencia laboral, que es considerada no pertinente y no relevante en el proceso educativo. Se determina entonces un doble desencuentro entre prácticas pedagógicas y sociales, pues en un caso se quiere recuperar para la infancia un trabajo que no existe en la realidad social, mientras que para el otro se quiere borrar una experiencia, una identidad, un saber que caracteriza socialmente y de verdad al niño trabajador. Se trata de un verdadero y propio rompecabezas, que amerita ser desentrañado de forma más exigente y responsable.

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

También hoy día, el trabajo infantil, que fuera del contexto pedagógico sigue siendo casi satanizado, rechazado por la común conciencia ética, prohibido y obstaculizado por la ley, recupera dentro la escuela todo su sentido positivo y se vuelve una importante herramienta de construcción de la personalidad, una experiencia socializadora y un momento de aprendizaje teórico y práctico.

Rara disociación valorativa esta, que mientras en el contexto social productivo horroriza a la figura del niño trabajador, luego lo inciensa y lo santifica en la escuela. Y algo parecido ocurre también en el contexto privado

de la familia, cuando padres que nunca permitirían que sus hijos trabajaran, pero sí les exigen que ayuden en los pequeños quehaceres domésticos, como para responsabilizarse y aprender a compartir los compromisos de la vida.

Es, como decíamos antes, una contradicción más aparente que real. En efecto se trata de un trabajo que se ha vuelto artificial, desconectado de sus enchufes económico-productivos, vaciado de su meollo más propio y resucitado como momia artificial en un contexto que lo transforma en otra cosa. Pues se trata de una suerte de juego pedagógico, de entrenamiento en un medio que no es la realidad social sino su reproducción maquillada. Algo parecido pasa con las ejercitaciones escolares premilitares en algunos países, o en otros con el consejo escolar como forma de preparación a la vida democrática.

La articulación del discurso cultural implícito en esta postura parte de una fundamental desvaloración del trabajo infantil, considerado un fenómeno social perturbador y negativo. Pero, al mismo tiempo, puesto que en el futuro los niños van a ser adultos y tendrán que trabajar, hay que recuperar la experiencia del trabajo, pero sacándola de su contexto social, limpiándola de todos los componentes que no sean compatibles con la idea dominante de infancia, subordinándola a una lógica ya no económica sino educativa y didáctica. En fin, postergando al futuro la confrontación con la experiencia del trabajo real y mientras tanto haciendo una especie de aprestamiento con un simulacro de trabajo.

Una reflexión se nos ocurre con relación a este tipo de postura. De alguna forma, aquí aparece cierta conciencia de la contradicción que se da entre la desvaloración del trabajo con relación a la edad infantil y su posterior valoración con relación a la edad adulta. ¿Cómo puede ser que algo malo para una persona de trece o catorce años a los quince o a los dieciséis se vuelva milagrosamente buena y positiva? Es evidente que aquí hay un nudo que no se deja desatar, pues no es posible que tan solo el pase cuantitativo de los años opere esta metamorfosis cualitativa con relación al trabajo.

La infantilización pedagógico-educativa del trabajo es posible que sea una forma para intentar cuadrar el círculo. Valorado en la edad adulta, pero menospreciado con referencia a la infancia, el trabajo reaparece en el medio educativo, pero ya con cara aceptable y con rasgos oportunos, casi como una suerte de realidad virtual con la que uno puede jugar sin correr ningún riesgo.

6. LA CULTURA DEL TABÚ

Desde un punto de vista antropológico, la palabra “tabú” se refiere a los hechos, fenómenos, actos o costumbres que sobrepasan el umbral de aceptabilidad por parte de la colectividad social. Más aún, el término “tabú” indica una introyección normativa tan fuerte que no admite excepciones, o sea que se trata de una prohibición que en ningún caso se puede relativizar, sino que se presenta con un carácter intangible de absolutez (Calvo Shadid, 2011).

Toda sociedad ha elaborado un conjunto de tabúes y algunos de ellos se presentan con tal continuidad e insistencia en la historia, que casi se podrían interpretar como naturales y, por ende, universales. En realidad, también los tabúes son construcciones histórico-culturales. Así, si tomamos dos normas morales que hoy día nos parecen absolutas e infranqueables, como son la prohibición del incesto y de la antropofagia, tendríamos, sin embargo, que reconocer que en otros contextos culturales (por ejemplo, la civilización incaica en el primer caso y la de algunas antiguas tribus africanas en el segundo) había códigos éticos que no solo permitían estas prácticas, sino que las transformaban en un privilegiado ritual mítico-religioso y político.

Paradójicamente, hoy en día, en estos tiempos tan liberales y culturalmente relativistas, frente al trabajo infantil surge una nueva cultura del tabú, que absolutiza la condena y el rechazo de este fenómeno. De hecho, muchas veces personas, grupos, organismos e instituciones olvidan de que el trabajo nos conduce a tratar elementos fundamentales de la condición humana y del sentido mismo de la vida. Es verdad que el trabajo nos remite con dureza a la miseria, a la coacción, a la explotación y a la violencia tanto de la naturaleza como de los hombres, tanto estructural como comportamental. Tal vez sea por ello que el término “trabajo” procede de la palabra latina *tripalium*, que era un instrumento de tortura. Pero el trabajo nos sugiere también conceptos como desarrollo, progresión de las capacidades humanas, civilización, cooperación y lucha para la emancipación y la libertad. En este sentido, pensamos que el trabajo sea, en la experiencia individual y colectiva de la humanidad, un lugar de tensión dialéctica que mal se combina con una postura de absolución sin discriminación alguna, así como con sentencias preconstituidas de condena.

Sin embargo, en esta que hemos llamado cultura del tabú, la conciencia de esta tensión dialéctica desaparece cuando de lo que se trata es el trabajo infantil.

En este caso es como si justamente interviniera una suerte de poderoso tabú, que bloquea las articulaciones analíticas y valorativas en favor de una condena que casi a uno le sale de las entrañas, en favor de una actitud acusatoria sin posibles mediaciones. Aquí, el trabajo infantil, verdadero y real golpe al estómago para la conciencia moral, se vuelve un escándalo, una vergüenza, una abominación, culpable de la pobreza, del subdesarrollo y de la reproducción de las injusticias sociales, hasta de la pérdida de la posibilidad de un futuro para los oprimidos del mundo. Moderno leviatán, monstruo social, vaso de Pandora, donde se amasan todos los males, el trabajo infantil se junta a la prostitución, a la violencia contra los menores y a las guerras. En fin, todo en el mismo caldero: trabajo infantil y comercio de órganos; trabajo infantil y turismo sexual; trabajo infantil y minas matahombres.

El trabajo que en sí no es una dimensión negativa de la vida humana, aunque concretas contextualizaciones históricas lo corrompan, con frecuencia lo perviertan y se vuelva escándalo, barbaridad y anticivilización si se conjuga con la infancia, en un binomio supuestamente maldecido e inaceptable para la conciencia moral.

Consecuencia práctica de esta postura cultural es la lucha sin mediaciones para la total erradicación del trabajo infantil, con una actitud que, por nacer justamente de un supuesto tabú, exaspera el dogmatismo, casi como si fuera una guerra santa que justifique la satanización del adversario en el debate.

7. LA CULTURA DE LA VALORACIÓN CRÍTICA

Valoración crítica del trabajo infantil, por lo menos en las que son sus manifestaciones que no resultan en contradicción con el desarrollo psicofísico del niño, significa valorar los elementos positivos y recuperar las potencialidades de una experiencia laboral que forma parte integrante del proceso de socialización de una significativa parte de la infancia contemporánea, sobre todo, pero no exclusivamente, en los países en vía de desarrollo.

Muchos hoy día, tanto en América Latina, así como en África y en Asia, van repensando críticamente todo el asunto. Se plantean el interrogante de

si el trabajo pudiera jugar un rol funcional no solo en garantizar la sobrevivencia física, sino también en un proceso de reelaboración y consolidación de una identidad cohesionada y cohesionante, positiva, en la recuperación de satisfactorios niveles de autoestima, en la afirmación de un rol social que no sea tan solo el de una víctima más o menos protegida y puesta bajo tutelaje.

Existe, en este caso, la conciencia que no es posible construir ningún proyecto de liberación si el acercamiento es en el interior de un espacio, de un horizonte total y exclusivamente negativo. Nuestras definiciones lexicales son también jaulas conceptuales, categorías interpretativas, posturas axiológicas y premisas comportamentales. Niños pobres, niños de la calle, niños en riesgo, niños marginalizados, niños infractores, niños en circunstancias especialmente difíciles, niños violados, niños negados, niños postergados y hay también quienes los tachan de niños esclavos o hasta de niños parias. Un universo de negatividad, de carencias, de vacíos.

No se niega que hay raíces dramáticamente concretas de donde surgen estas categorizaciones, pero la pregunta que se hacen los que asumen la postura de la valoración crítica es la siguiente: ¿qué identidad podrá construirse un niño trabajador que escuche hablar en esta forma de su experiencia, de su realidad, de su vida, de su infancia? ¿Qué proyecto de vida, de participación, de educación, de liberación le podremos compartir u ofrecer? ¿De qué otra manera se autoperciben los mismos niños trabajadores?, y tal vez es justamente allí donde nosotros tendremos que aprender a escucharlos mejor.

Una vez estábamos acompañando a un grupo de niños trabajadores en una visita a un colegio de clase medio-alta. Uno de ellos, resumiendo sus impresiones, nos dijo que los otros niños de allí eran unos “vagos”. Se volteaba entonces el proceso de estigmatización: el ser trabajador se volvía la clave como para un rescate psicológico, tal vez el único elemento de autoidentificación que le podía dar fuerza en la confrontación con los otros niños tan diferentes, tan limpios, tan privilegiados. Por la misma razón los niños trabajadores de Lagos llaman con desprecio a los hijos de las clases adineradas “comilones de mantequilla”. En Asunción, cuando los niños lustrabotas del Terminal de los autobuses obtuvieron su carnet de identificación, rechazaron tajantemente la propuesta de quienes querían identificarlos como “niños de la calle”: “nosotros”, dijeron, “con orgullo somos en primer lugar ‘niños trabajadores’”. Y ¿a qué otras cosas aluden

los NNAT brasileños cuando utilizan la expresión “hacer el salario”, sino justamente a la conciencia de su rol económico, a la conciencia de la importancia de su contribución?

“El trabajo me ayuda a ser persona” escribió en un papelógrafo un delegado del MANTHOC, y esta frase resume mejor que muchos análisis el sentido de la actitud cultural de la valoración crítica.

Max Neef (1994), en sus famosos ensayos sobre la “economía descalza”, nos enseñó a ver en la “necesidad” no solo el elemento de la carencia, de la ausencia, del vacío, sino también el elemento dinámico del proyecto que se activa para superarla. Así, frente al trabajo infantil, la cultura de la valoración crítica asume una postura dialéctica, aceptando su problematización (y en ello es distinta de la cultura que hemos llamado “ecológica” o “ecosistémica”), confrontándose con la nunca totalmente resuelta tensión entre dos opuestas polaridades: por un lado, el elemento de la coerción, de la violencia, de la explotación; por el otro, sin embargo, el elemento de la reacción individual y colectiva contra la pobreza y la exclusión, el elemento de una reactivación dinámica de las que se han llamado “respuestas silenciosas” de los sujetos populares, en fin, un horizonte experiencial y de socialización en donde radican también identidades, reivindicaciones, esperanzas y proyectos.

Es allí en donde la cultura de la valoración crítica encuentra su más significativa herramienta teórico-práctica. Subrayar la identidad del niño trabajador, valorarla y transformarla en un elemento de autoestima, de conocimiento y reconocimiento personal y colectivo, un elemento de inserción social, de educación y hasta de didáctica y de itinerarios curriculares, y por último, un elemento de subjetividad social, de organización, de acción transformadora y de poder político: todo ello abre nuevos horizontes capaces de romper los esquemas paralizantes del asistencialismo salvacionista, de la solidaridad autoritaria, del pietismo ético. En otras palabras, valorizar críticamente al trabajo infantil no significa valorizar la explotación y los explotadores, sino, en primer lugar, valorar los niños trabajadores en cuanto potenciales actores de una crítica a los mecanismos de la injusticia, su emergencia histórica, su derecho a ser reconocido como grupo social y no tan solo como una sumatoria de individuales desesperaciones. Un grupo social cuya acción se pone antagónica a los equilibrios del *status quo*, cuyo

protagonismo apunta al cambio social y, por ende, se hace premisa de un proyecto político innovador.

También, en este sentido, la perspectiva de la valoración crítica es cualitativa y radicalmente distinta de la cultura ecológica del trabajo infantil. Esta última tan solo registra lo que se percibe como una suerte de armonía predefinida, tradicional, casi natural y cumplida. Mientras que la valoración crítica asume al trabajo infantil como el lugar de una tensión de donde sale un proyecto nuevo de reconstrucción alternativa de la sociedad y de las relaciones humanas, proyecto que los mismos niños trabajadores construyen y reconocen como propio a partir del descubrimiento de un rol, de una función económica y social, de una visibilidad histórica que el mismo “trabajo” les garantiza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (1980). *Travaux et projets*. París: Centre de Sociologie Européenne.
- CALVO SHADID, A. (2011). Sobre el tabú, el tabú lingüístico y su estado de la cuestión. *Kánina, Revistas de Artes y Letras*, XXXV(2), 121-145.
- CHENU, M.-D. (2005). *Hacia una teología del trabajo*. Madrid: Movimiento Cultural Cristiano Ediciones.
- CUELLO COLÓN, E. (1934). *Criminología infantil y juvenil*. Barcelona: Editorial Bosca.
- DEMOLIN, E. (1882). *L'éducation nouvelle: l'école des Roches*. París: Hachette Livre.
- DEWEY, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- FISCHER, W. (1993). Prolegomeni a una pedagogia scettico-critica-trascendentale. En Michele Borelli (ed.), *La pedagogia tedesca contemporanea*. Cosenza: Luigi Pellegrini Editore.
- FOSSIER, R. (2002). *Il lavoro nel medioevo*. Turín: Einaudi Editore.
- GRAMSCI, A. (1976). *Cartas de la cárcel*. Madrid: Editorial Cuadernos para el Diálogo.
- GRILLO, G. & SCHIBOTTO, G. (1988). *En las manos de los niños. Experiencias y reflexiones de los niños delegados del MANTHOC*. Lima: MANTHOC Ediciones.
- HESSEN, S. (1959). *Struttura e contenuto della scuola moderna: principi della didattica nuova*. Roma: Edizioni Avio.
- KANT, I. (2002). *Crítica de la razón práctica*. Salamanca: Sígueme Ediciones.
- KERSCHENSTEINER, G. (2012). *Begriff der Arbeitsschule*. Berlín: EPUB.
- LIEBEL, M. (2003). *Infancia y trabajo. Para una mejor comprensión de niños y niñas trabajadores de diferentes culturas y continentes*. Lima: IFEJANT.

- MAKARENKO, A. S. (1996). *Poema pedagógico*. Madrid: AKAL Ediciones.
- MAX-NEEF, M. (1994). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- OESTREICH, P. (1947). *Die Technik als Luzifer der Pädagogik*. Berlín : Greifenverl.
- PASSERON, J.-C. & BOURDIEU, P. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- PORTOCARRERO GRADOS, R. (2005): *El trabajo infantil en el Perú. Apuntes de interpretación histórica*. Lima: Rádda Barnen–Ifejant.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2018). *Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario*. Disponible en: <https://dle.rae.es/?id=EKzKpe8>.
- ROJAS FLORES, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- RUZE AMOURETTI, M. C. (1991). *El mundo griego antiguo*. Madrid: Ediciones Akal.
- SILVA, M. A. (2014). El trabajo infantil rural en la agenda pública del desarrollo sustentable. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, 23(1).
- SPRANGER, E. (1935). *Psicología de la edad juvenil*. Madrid: Revista de Occidente Ediciones.
- SUCHODOLSKI, B. (1979). *Tratado de pedagogía*. Barcelona: Península Ediciones.
- SUJOMLINSKI, V. (1975). *Pensamiento pedagógico*. Moscú: Progreso.
- TOLSTOI, L. (2014). *Ana Karenina*. Barcelona: Austral Ediciones.
- VERGA, G. (1998). *Tutte le novelle*. Milán: Mondadori Editore.

*Acción social y políticas públicas con niños, niñas,
adolescentes y jóvenes trabajadores en América Latina**

I. UNA EMERGENCIA HISTÓRICA

En los últimos años hubo una verdadera explosión de la práctica social con los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores. Asistimos a un multiplicarse de acciones, intervenciones, proyectos y planes de política social en favor de la infancia y de la adolescencia trabajadoras.

La oleada ha invadido todos los niveles y cubierto a los más heterogéneos sujetos. La experiencia, los actores y los agentes de políticas sociales para la infancia y la adolescencia que trabajan son hoy de los más variados y siguen multiplicándose cada día.

Muy activas han sido, por ejemplo, las organizaciones sociales de base, que han venido asumiendo algunos problemas de los NNAT y posicionando, en los niveles local, regional, nacional e internacional, la necesidad de otorgar un nuevo tratamiento a esta problemática. Ciertamente, todavía hay muchas resistencias por parte del medio popular, ya sea para focalizar bien la problemática específica, ya sea para superar actitudes de rechazo represivo, sobre todo contra los así llamados “niños de la calle”. Sin embargo, dentro de estos límites, las organizaciones populares de base han empezado no solo a ser más activas en enfrentar los problemas de los niños y adolescentes trabajadores, sino también a repensar críticamente el rol de la infancia y de la juventud en la comunidad social.

Otro agente lo constituyen las instituciones, tanto públicas como privadas. A este nivel cabe destacar no solo un mayor dinamismo de las instituciones específicamente orientadas a la labor con NNAT, sino también una asunción de la problemática por parte de organismos que hasta hace poco tiempo no la consideraban propia. Además, el fenómeno de los NNAT se ha ganado un espacio casi prioritario, que antes no se daba.

El Estado, en la mayoría de los países de la región, ha sido otro actor presente en el tratamiento de la problemática de la infancia trabajadora. Ciertamente, esta presencia ha sido muchas veces más de formalidad que de

* Este texto fue escrito y utilizado originariamente como material para un curso de formación para el Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores (IFEJANT) de Lima, en 1996. El módulo formativo se llamaba: “Jóvenes y niños trabajadores: Sujetos sociales”. En ocasión de la actual publicación, el texto ha sido revisado y reestructurado ampliamente.

sustancia; y cuando ha sido de sustancia, lo ha hecho en forma represora y coactiva, a raíz de una casi universal sumisión a los dogmas erradicacionistas; por otro lado, no podemos olvidar la intrínseca contradicción entre las promesas de política social en favor de la infancia y adolescencia trabajadora y la adhesión a modelos de ajuste neoliberal. Todo ello, sin embargo, no le quita un fundamental protagonismo al Estado, tanto en referencia a unos pocos episodios positivos, como a los muchos que desafortunadamente siguen reafirmando una voluntad represora y violenta de las instituciones estatales (Gómez, 2012).

En la última década, los organismos internacionales han demostrado un mayor dinamismo, ya sea los no gubernamentales de solidaridad y cooperación, ya sea las megainstituciones transnacionales como la Organización Naciones Unidas, Unicef, la Organización Internacional del Trabajo, etc. Convenios, cumbres, planes de acciones, convenciones, acuerdos y programas integrales promovidos por estas instancias mundiales se han multiplicado en los últimos años, llegando a movilizar buena parte de la opinión pública y a colocar el tema no solo en la agenda de los gobiernos, sino también en la difusión diaria de los medios de comunicación de masa.

Otro actor está constituido por los mismos niños, adolescentes y jóvenes trabajadores, y ello tal vez sea el hecho más novedoso de estas últimas décadas. En efecto, si bien estamos acostumbrados aún a descuidar justamente a los niños y, muchas veces también, a los jóvenes como sujetos activos de acciones y políticas sociales, sin embargo, en los últimos años la presencia de la infancia y de la adolescencia en el espacio público ha superado un desordenado inmediatismo conflictivo para alcanzar formas organizadas de reivindicación y propuesta. Este proceso hace decididamente insuficiente y superado el esquema paternalista de considerar a los niños trabajadores tan solo beneficiarios de las acciones que les conciernen (Cussianovich, 2009).

De todas maneras, es indudable que en la década pasada y en la presente hemos asistido a una considerable movilización de recursos tanto financieros como humanos. Y así como se ensanchó la participación numérica, igualmente se enriquecieron las tipologías de las acciones y de los programas, en particular superando el predominio de cierto corte exclusivamente asistencialista.

El problema, entonces, no concierne la necesidad de animar una situación inmóvil, desinteresada o indiferente. Al contrario, podríamos decir provocativamente que casi se está haciendo demasiado, como si hubiera pasado algo parecido a lo que sucedió en las barriadas limeñas en los sesenta y los setenta (Rodríguez, Riofrío & Welsh, 1971). Es cierto, en principio, no habría por qué lamentar este creciente interés e inversión frente a la problemática de los niños y adolescentes trabajadores, aunque en todo ello veremos también una intención de control, maquillaje compensatorio y coacción feroz. Tan vasta oleada algo bueno trae, aunque no esté exenta de ambigüedades, contradicciones y contraindicaciones, cuando no de elementos francamente indeseables. Y, de otro lado, tan graves y extensos son los problemas de la infancia trabajadora que siempre harán falta otros recursos y otras energías, nuevas y sostenidas reflexiones.

2. UNA DESORDENADA GEOGRAFÍA

Sin embargo, hoy en día, la acelerada multiplicación de acciones, programas y políticas en favor de los NNAT nos pone frente a una inocultable confusión, a un abrumador desorden. El mapa se complica cada día, pues los más heterogéneos sujetos van ubicando en este mapa sus distintos alfileres de todos los colores.

Estamos en presencia de un caleidoscopio, de un archipiélago siempre más entrecruzado y confundido. Pocos parecen saber orientarse, no se cuenta con brújulas seguras y cada cual tiende a navegar a la vista confiando en su buen sentido empírico.

Hay experiencias que duran una mañana; otras resisten algo más, pero en estado de permanente asfixia comatosa; algunas se mantienen artificialmente en vida tan solo por la abundancia de inyecciones financieras, otras que se mueren injustamente por la escasez de recursos económicos y humanos; acá se abren talleres productivos, allá un programa educativo; en un lugar se piensa en la alimentación, en el otro en la salud; Fulano tuvo la excelente idea de hacer jugar también a los niños trabajadores, otro pensó en ayudar a los pandilleros con un equipo de rock o de fútbol; y, luego, un movimiento por los derechos, un programa público para la salud mental, una casa-albergue, un programa de escolarización en la calle, una cooperativa

de producción, una microempresa, una propuesta organizativa, un campamento para los recreos de jóvenes pordioseros, un proyecto de investigación, una campaña de divulgación en los medios de comunicación de masa, una acción reivindicativa frente a las instituciones, un nuevo código, la semana del niño, el día del muchacho en situación de riesgo, un intercambio con Europa, una ayuda de la solidaridad internacional, para no hablar de las transferencias monetarias condicionadas, de los programas de protección del trabajo adolescentes, etc.

Se trata de un espacio muy animado, movedizo, inquieto, casi en estado de fibrilación permanente, por donde pasan modas y modelos de intervención, aparecen y desaparecen grupos y personas; en fin, un espacio en el cual no es fácil orientarse críticamente.

Es por ello que se pone como tarea sumamente urgente el empezar a desenredar esta compleja telaraña, en aras de ir construyendo herramientas de orientación crítica que nos permitan darle un mínimo de ordenamiento a esta, en fin, tan borrosa empiría acumulativa y sumatoria.

La primera etapa de esta labor de ordenamiento de las experiencias con niños y adolescentes trabajadores se desarrolla esencialmente a un nivel informativo y descriptivo, antes de confrontarse con sucesivos y más exigentes momentos teórico-interpretativos.

Se trata, en un primer compás, de hacer una reconstrucción descriptiva de las principales iniciativas, articulándolas en una segmentación que tome en cuenta tanto la variedad de los sujetos involucrados como el abanico de sectores de intervención, supuestos conceptuales, enfoques, paradigmas, objetivos y metas, tipologías de acción, idiosincrasias metodológicas, etc. Todo ello no se propone como meta alcanzar una imposible exhaustividad informativa y menos aún estadística, sino más bien el objetivo de individuar unas cuantas líneas de fuerza del fenómeno que nos interesa.

3. LA ACCIÓN SOCIAL CON LOS NNAT: UNA DESCRIPCIÓN EJEMPLIFICATIVA

Para todo ello nada mejor que resumir, a nivel descriptivo, toda esta compleja geografía en unos cuantos ejemplos de acción social con niños y adolescentes trabajadores, ejemplos que quieren ser representativos de las prevalecientes y más significativas tipologías de intervención.

Por supuesto que estos casos constituyen tan solo un listado provisional y tal vez condicionado por nuestros propios supuestos conceptuales y también límites informativos. Pero, de algún lado había que empezar a ponerle mano a esta tarea.

Los casos que presentamos son reconstruidos a partir de experiencias concretas y reales, solo han sido limpiados de referencias demasiado específicas, pues la intención no es la de permitir el reconocimiento de tal o cual iniciativa singular, sino la de esbozar un mapeo orientativo de los tipos principales de acción que se están desarrollando en la labor con la infancia trabajadora en América Latina.

3.1. COMIDA, BOTIQUÍN Y UNA DUCHA PARA ASEARSE...

Las instituciones públicas, los organismos internacionales, las ONG o simplemente un grupo de personas –pueden ser trabajadores sociales, voluntarios de una parroquia, hasta señoras generosas de familias pudientes– suelen horrorizarse y apenarse frente a las condiciones de vida de tantos niños y adolescentes trabajadores de América Latina. Sus evidentes necesidades elementales, dramáticamente insatisfechas, tocan la conciencia y la sensibilidad de estas personas. Hay que hacer algo frente a una situación absolutamente urgente y que es considerada en la inmediatez de su percepción empírica. Aquí, ahora, se ven uno, dos, diez niños que no comen, que tienen enfermedades de varios tipos, que están sucios, etc. Esta es la situación que, en este caso, está empujando a la acción; este es el problema bien preciso, limitado, concreto que hay que solucionar.

Las respuestas prácticas pueden variar en cuanto a su apariencia superficial: distribución de víveres o la apertura de un comedor, la creación de una posta de salud, la posibilidad de ofrecer unos cuantos servicios de limpieza y aseo, la asunción directa de algunos casos más graves para llevarlos al hospital, hasta el ofrecimiento de recursos materiales a las familias (bolsa de víveres o dinero), en algunos casos obtenidos a través de la práctica de las adopciones a distancia o, últimamente, a un nivel ya fuertemente institucionalizado con las así llamadas y recordadas transferencias monetarias condicionadas (TMC). Pero estas distintas prácticas concuerdan en querer

solucionar desde afuera, es decir, con aportes externos a la situación enfrentada, los que son los síntomas visibles de una condición contextualmente más compleja, profunda y articulada (Giraldo, 2013).

Las acciones en este caso se desarrollan con una perspectiva cortoplacista: al niño trabajador que tiene hambre hay que darle de comer hoy y mañana será igual. Ello no significa que estas experiencias no puedan durar un largo tiempo, pero esta duración se debe a una permanente repetición de las mismas acciones de emergencia, con escasa o nula capacidad de acumulación y progresión: un almuerzo hoy, otro mañana, otro pasado mañana, pues cada día se presenta el mismo problema y no se modifican las variables que concurren a determinarlo.

Normalmente, a pesar de los evidentes límites de tales acciones, hay en las personas o instituciones que las promueven una sincera preocupación por aliviar los sufrimientos y las dificultades diarias de los muchachos; pero no faltan ejemplos de instrumentalización de estas prácticas, como camino más fácil para penetrar en el medio popular y ganarse legitimación y confianza del grupo beneficiario. Al mismo tiempo, también esta adhesión por parte de los mismos niños puede ser, a su vez, instrumental: siempre habrá mucha concurrencia donde se distribuya comida o ropa, pero todo ello puede tan solo significar un pragmático aprovechamiento, con la conciencia, sin embargo, de la insuficiencia de esta propuesta, con la percepción de su corto aliento estratégico.

Y, sin embargo, hay que tener cuidado en no subestimar de antemano cualquier acción de este tipo. En primer lugar, existen situaciones tan dramáticas y urgentes que pueden justificar un primer abordaje de corte asistencialista y hasta caritativo, aunque no legitimen la permanencia en el tiempo de los límites de este estrecho horizonte. En segundo lugar, muchas veces acciones de este tipo constituyen un primer paso para la asunción de una problemática que, luego, logra desarrollar otras dinámicas, permitiendo y empujando revisiones críticas y dando piso para otros alcances teóricos y operativos.

Por último, cabe destacar que estas acciones se desarrollan, por su misma naturaleza, según una metodología no participativa. Este es un límite no ocasional sino intrínseco, puesto que el blanco de la intervención viene visto tan solo en su rol de víctima, como un conjunto acumulativo de carencias, sin que de estas carencias se logre ver la cara potencialmente generativa (Max Neef, 1994). Podríamos decir que se trata de “resistencia”,

sin que se alcance el horizonte de la “resiliencia”. En consecuencia, los niños trabajadores tan solo pueden ser beneficiarios de la acción, es decir, objeto de una dádiva, sin posibilidad de expresar su propia, activa y positiva subjetividad.

3.2. ASISTENCIA PARA EL “ESPÍRITU”

En los últimos años, en toda América Latina se está experimentando el surgimiento de un tipo particular de proyecto que, aunque minoritario todavía, alcanza una presencia nada desdeñable. Se trata de iniciativas que se preocupan, sobre todo, por las carencias de segundo grado que afectan a los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores, es decir, sus problemas afectivos, psicológicos y expresivos, y sus necesidades de recreo, de juego, de manifestación cultural propia, de identidad.

En la mayoría de los casos se hacen promotores de estos tipos de intervención entidades públicas o privadas, tanto laicas como religiosas, conformadas, sobre todo, por profesionales con alto nivel de especialización.

La filosofía que anima y guía estas iniciativas justifica un cuidado especial de aspectos psicológicos del desarrollo infanto-juvenil, a partir de la premisa de que una situación de carencias materiales está acompañada, casi siempre, por un déficit de naturaleza emocional, afectiva, sentimental, etc. (Rodríguez Rabanal, 1989).

Las acciones concretas se desarrollan coherentemente con este supuesto: ocasiones de recreo y de ejercicio de la creatividad, programas de juego y deportivos, constitución de equipos musicales, cursos de títeres o de teatro, asesoría psicológica, proyectos para la “salud mental” para tal o cual grupo de niños o jóvenes, etc.

Con el precedente tipo de acción social, este que se está analizando comparte un punto de partida negativo, en el sentido de que a los niños y adolescentes trabajadores se los ve, esencialmente, como sujetos carentes y necesitados; por ende, se requiere una urgente intervención externa que pueda paliar los estragos de la pobreza y de la violencia social y política. Una vez más, la idea de fondo es que aplicándose unos cuantos “parches”, en este caso ya no físicos sino esencialmente psicológicos, se pueda contener el desborde de una situación que, de otra manera, alcanzaría niveles de deterioro inaceptables.

Sin embargo, este tipo de iniciativa representa, en la mayoría de los casos, un paso adelante dentro del anterior horizonte elementalmente asistencialista.

En primer lugar, la misma atención que se da a los aspectos psicológicos, afectivos, de identidad, etc., ubica a los muchachos ya no en el más bajo nivel de la urgencia material, sino que los reconoce en la integridad de su compleja subjetividad.

En segundo lugar, justamente por su naturaleza, este tipo de acción conlleva un nivel participativo mucho más elevado, pues supone adhesión y concurso activo por parte de los beneficiarios.

En fin, los resultados en muchos casos no solucionan tan solo “urgencias”, sino también “situaciones” y problemas, y pueden así dar paso a otros niveles cualitativamente superiores. En otras palabras, si simplemente se le da un pan a un niño hambriento se soluciona de inmediato una urgencia, pero mañana aquel niño tendrá otra vez hambre y se reproducirá la misma inalterada situación problemática. Por el contrario, si se soluciona una carencia psicológica es posible que el sujeto se fortalezca y que ya no se repita la situación de partida, aunque con el riesgo de que puedan darse procesos de regresión.

Todo ello ubica estas iniciativas en una suerte de territorio intermedio entre el asistencialismo y la promoción social, y por ende, en el vasto y heterogéneo grupo de estos programas podemos encontrar de todo: desde acciones decididamente limitadas por una óptica casi caritativa, hasta proyectos abiertos a un discurso de participación, de crecimiento cualitativo, de movilización social.

3.3. LA DEPORTACIÓN INSTITUCIONALIZADA

Blanco de este tipo de acción son los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores que se encuentran en una situación de abandono o de ruptura, muchas veces en una condición *border-line* entre la legalidad y la ilegalidad, o aquellos que decididamente ya rompieron con los esquemas de la normatividad corriente: niños de la calle, vagos, sin familia, rateros, drogadictos, niños, adolescentes y jóvenes prostituidos o pertenecientes a los círculos de microcriminalidad urbana, pordioseros, infractores de alguna ley o simplemente pidiendo limosna en algún barrio “pituco” o

residencial, desplazados por la violencia política; en fin, todos aquellos que la categorización de Unicef (2004) antes llamaba “niños en situación de alto riesgo” (p. 22) y ahora, para seguir las obligaciones del lenguaje políticamente correcto, llama “niños en circunstancias especialmente difíciles” (p. 57). Hay que decir que la rigidez dogmática y leguleya de la OIT, en muchos casos, ha empujado a la gran mayoría de NNAT en esta condición de anormatividad, justificándose por ende también en contra de ellos modalidades de resocialización forzosa.

Para ellos, en muchos casos, se propone un proceso de institucionalización forzada, según la afirmación que la calle en donde trabajan, la situación de abandono, el ambiente urbano en donde desarrollan sus actividades constituye un peligro moral y físico. A este peligro no se le puede poner mitigantes, mientras sigan viviendo en el mismo medio, desamparados y sin la protección de una verdadera familia capaz de asumir tareas de protección y educación. Por ello, mejor internar a estos niños y adolescentes en institutos, donde sus desviaciones puedan ser corregidas y sanadas sus enfermedades psicosociales, para devolvérselos “normalizados” a la sociedad, aunque en la mayoría de los casos esta “normalidad” corresponda a un nivel muy bajo de inserción en la escala de las clases sociales.

Por supuesto que tal esquema interpretativo y operativo justifica la coacción y el recurso a la fuerza. Al fin, se trata de “salvar” a estos niños y jóvenes, y por ello, en nombre de la protección, no hace falta preguntarse por el consentimiento de los interesados: del mismo modo actuaría un médico para salvar un enfermo que se esté muriendo. El esquema reproduce una actitud que se podría llamar “solidarismo autoritario” y que está en la base de la que García Méndez (1991) llamó la doctrina jurídica “salvacionista” (p. 124), como legitimación de la intervención represora del Estado frente a los niños en situación irregular.

Esta suerte de salvoconducto ideológico conlleva que, en muchos casos, la concreta y diaria gestión del forzoso proceso de institucionalización se caracterice no solo por sus aspectos autoritarios, sino también por excesos de agresividad y violencia, desbordando en un verdadero internamiento paracarcelario.

Los promotores de este tipo de acción son aparatos estatales que tienen la potestad jurídica para actuar en el marco de una institucionalización forzosa. Pero, en muchos casos, organismos privados están encargados de

la gestión operativa de los institutos, con la evidente irrupción de intereses económicos y también políticos potencialmente corruptores.

Dos observaciones más. La primera concierne el hecho que, antes de enfrentarse con sus límites cualitativos, esta experiencia ha chocado con una suerte de impracticabilidad cuantitativa. En ciudades como São Paulo, Río de Janeiro, Bogotá o Lima, los niños en situación supuestamente irregular, que, según este esquema, serían potencialmente institucionalizables, son decenas y centenares de miles, mientras que ni el presupuesto estatal y, menos aún, los escasos recursos de los gobiernos locales pueden garantizar infraestructura, personal y medios financieros para proyectos de este tipo.

Una segunda anotación crítica se refiere al evidente engaño ideológico del supuesto conceptual y ético en que se fundamenta esta propuesta. Se dice que hay que proteger a estos niños y adolescentes del medio social que los hiere y los mata. En realidad, se puede legítimamente abrigar la sospecha de que detrás de ello se juegue una preocupación de la sociedad por el peligro que estos niños representan para el orden establecido. En otras palabras, más que proteger y salvar a los niños de la sociedad, se trata de salvar a la sociedad y, en particular, a sus capas privilegiadas de estos niños, molesta prueba acusatoria de los inhumanos mecanismos de la marginación, elemento perturbador de una pretendida paz social, que descansa sobre la injusticia y la explotación, y que se reviste de cinismo. Pues, como nos recuerda Lourdes Gaitán (2010):

De forma concreta, la infancia y la adolescencia en dificultad social (como casos acentuados o extremos de inadaptación social) aparecen como una traducción particular de la sensación adulta de riesgo. No es solo lo que físicamente amenaza de ellas el orden social, sino también lo que simbólicamente destruye una imagen ideal de infancia y cuestiona el saber y el conocimiento adulto e incluso enfrenta el poder adulto (p. 17).

3.4. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEMOCRÁTICA

También en este caso el blanco principal de la acción son los niños y adolescentes trabajadores, que, total o parcialmente, han roto los lazos familiares y se encuentran viviendo en las calles; pero, también, se refiere a todas las

situaciones de muchachos en “circunstancias especialmente difíciles”, incluyendo entonces también a niños y adolescentes trabajadores que viven situaciones familiares deterioradas, carentes, disfuncionales o demasiado conflictivas.

Mientras en el esquema de acción precedente el proceso de institucionalización era coercitivo, aquí se produce por una opción y por el consenso del sujeto interesado. Todos los proyectos de este tipo prevén un momento de acercamiento, muy blando y discreto, en el que se toma contacto con un grupo de NNAT en la calle, se habla con ellos, se los conoce, se gana su confianza, se los invita a una merienda, a un recreo, y se empieza un proceso de toma de conciencia de sus problemas y dificultades, y se les ofrece la posibilidad de disfrutar unos servicios en la infraestructura del organismo promotor. Esta primera fase tiene una duración indeterminada y representa un primer eslabón de un proceso planificado estratégicamente, cuya finalidad es sacar a los niños de la calle o de una situación familiar degradada para internarlos (permanente o temporalmente, a tiempo completo o parcial) en una institución substituta, en donde iniciar un proceso de recuperación que los pueda devolver renovados a la sociedad. El pase a los eslabones sucesivos no es impuesto, sino que nace de una acción de convencimiento del muchacho. Pero es él quien accede a ingresar en la institución y lo hace libremente, así como otros nunca aceptan eso y se quedan permanentemente en el primer eslabón del proceso.

Generalmente, hay un momento intermedio en que el muchacho va y viene de la calle a la institución y de la institución a la calle, o se sitúa en una estructura intermedia, menos cerrada y más plástica. También en este caso hay quienes se quedan permanentemente en esta fase intermedia.

La etapa final es una suerte de “autorreclusión” institucional, en el momento en que el niño o el adolescente quiere acabar con su vida en la calle o salir definitivamente de una situación patológica de deterioro. Decide, entonces, entrar formalmente en un proceso de readaptación institucional, con miras a dotarse, a través de programas educativos y de capacitación, de todos los hábitos comportamentales, sistemas de valores, códigos culturales y competencias profesionales que le permitan integrarse a la sociedad, aunque sea colocándose en los estratos bajos de la articulación de clase.

Normalmente, el momento de aceptación de la institucionalización es acompañado de un ritual que sanciona simbólicamente el abandono de la

vida e identidad anteriores y la asunción de precisos compromisos para el futuro. Se trata de una suerte de obligación moral reforzada por una liturgia laica (sin excluir las de corte religioso) de fuerte impacto psicológico, con la que se intenta recrear vínculos emocionales duraderos (Liebel, 1992).

También la vida en el interior de la institución asume una apariencia democrática, con sus secuelas de microinstituciones representativas, tales como asambleas de los muchachos, directivas, delegados, consejos o alcaldes elegidos por los mismos niños y adolescentes. Sin embargo, este modelo, que remonta a las experiencias de Makarenko (1996) o de las “ciudades de los niños” en los Estados Unidos de la grande depresión económica de 1929, en la mayoría de los casos aparenta una democracia más formal que de substancia, pues las mismas exigencias de conducción y organización de estructuras complejas rebasan las efectivas posibilidades de autogestión desde abajo. Así, el poder efectivo (empezando por la gestión financiera) queda en manos de adultos y solo se democratizan aspectos secundarios de la vida de la comunidad. Además, la finalidad institucional está supeditada de antemano en aras de un tipo compatible de reinserción social. Por ello, más que una verdadera democracia, asistimos a una suerte de movimiento pendular entre una “demodura” y una “dictablanda”.

Cabe señalar que este es un modelo de acción muy difundido en América Latina, especialmente apreciado y promovido por organismos del Estado en algunos países y por poderosas congregaciones religiosas, sobre todo católicas (entre ellas, la de los salesianos), aunque no sin presencia de laicos aconfesionales. La idea que fundamenta este tipo de propuesta es la de la recuperación de una desviación, recuperación que puede darse sin necesidad de un cambio societario de conjunto, sino con la creación de específicos instrumentos substitutivos de la familia y de los “normales mecanismos” de socialización y educación.

3.5. EDUCACIÓN EN LA CALLE

Este tipo de acción social revoluciona las actitudes institucionalizadoras, en favor de una asunción del medio donde viven y trabajan los niños como ineludible lugar sociopedagógico de la intervención.

Una explicación iluminadora es el ejemplo que nos proporciona Mannoni (1992), quien nos recuerda que uno de los episodios históricos más

sobresalientes en el campo de la investigación pedagógica concierne la educación de un muchachito, encontrado en los bosques del Aveyron, en Francia, en 1799, y acogido luego en París, en la casa de Jean Itard, que pasó a la historia como el educador del *sauvage*, del “salvaje”. Unos años atrás, justamente Octave Mannoni, haciendo sus reflexiones sobre aquella lejana historia, pero siempre cercana en su actualidad, soñaba lo que hubiera pasado si Itard hubiera ido a los bosques en donde vivía el joven *sauvage*, sin desplazarlo a París, a una casa burguesa.

Así, muchos de quienes operaban con niños y adolescentes empezaron a preguntarse si era funcional y justificado sacarlos de la calle en donde vivían y desarrollaban sus procesos de socialización y organizaban sus estrategias de sobrevivencias. Empezaron a preguntarse si no hubiera sido mejor asumirlos en su propio medio, encontrarlos allí donde estaban, allí donde la sociedad los había confinado y en donde ellos intentaban resistir y salir adelante.

La “educación en la calle” surgió como respuesta al fenómeno del rápido crecimiento del número de niños trabajadores en la calle y de la calle. La meta prioritaria en un principio consistió en prevenir, mediante la intervención educativa directa en los lugares de vida y trabajo de los niños y adolescentes, los riesgos y peligros a que se ven expuestos en la calle, en una suerte de planteamiento preventivo, sobre todo por lo que se refiere a los riesgos de enfermarse o de caer en la delincuencia o la drogadicción.

Aunque dentro de los límites de esta primera etapa se trataba sin lugar a dudas de una alternativa social y pedagógica no convencional, abierta, diferente a la educación excluyente y represiva de instituciones cerradas, incomunicadas y aislantes.

Una característica fundamental de este tipo de proyecto consiste en convertir la propia calle en lugar de acción de los educadores. Con el transcurso de los años, el planteamiento preventivo inicial se viene enriqueciendo, en el sentido que se empieza a valorar la calle misma como un importante espacio de experiencias y aprendizaje. De esa manera, la calle se convierte en un lugar donde surgen nuevas relaciones entre los educadores y los niños y adolescentes, posibilitándoles a todos un aprendizaje consciente y organizado.

Dentro de este esquema general hay muchas variantes. En una se desarrollan propuestas de acompañamiento y proyectos que les abren a los niños algunas oportunidades, desde las actividades colectivas de grupos

deportivos o culturales, pasando por propuestas de asesoría, descanso y recreación, posibilidades de pernoctar, hasta el establecimiento de escuelas y talleres productivos.

En otra variante se le otorga mucha importancia a una infraestructura propia, que les ofrezca a los niños una alternativa a la calle.

Una variante distinta adjudica mayor importancia a la búsqueda de soluciones para los problemas que afrontan los niños en sus propias familias o comunidades. Trata de evitar que se los arranque del contexto donde viven y trabajan, e intenta sensibilizar a los padres, familiares y vecinos sobre la precaria situación que viven los niños, para que la comunidad tenga una actitud más abierta y solidaria.

La postura más radical, en fin, llega, no sin fundamento, a postular que, siendo los niños de la calle una necesaria expresión de los mecanismos de marginación de esta sociedad, mejor no hacerse ilusiones sobre la posibilidad que lleguen a ser reintegrados. Por ello se quiere fortalecerlos, organizarlos y promoverlos en cuanto niños de la calle, sin querer borrar de un plumazo su propia identidad y situación de vida.

3.6. “PARA” LOS NIÑOS, PERO NO “CON” LOS NIÑOS

Un tipo particular de acción social que se refiere a niños y adolescentes trabajadores parte del supuesto que, en realidad, para ayudar a estos grupos sociales hay que trabajar con otros sujetos, en otros ámbitos, es decir, en aquellos lugares sociales y políticos en donde se decide justamente el destino de la infancia y de la adolescencia trabajadora.

Así, hay quienes libran una batalla, sobre todo jurídica, para mejorar las legislaciones y los códigos; quienes desarrollan acciones reivindicativas frente a las instituciones políticas, desde los más básicos niveles de los gobiernos locales, pasando por las instituciones nacionales, hasta los grandes organismos internacionales como la ONU, la OIT o el FMI; otros trabajan, en particular, para movilizar la opinión pública, haciendo campañas de denuncia y sensibilización, buscando cautivar la atención de los medios de comunicación de masa; en fin, hay quienes apuntan a modificar el contexto inmediato de vida de estos niños y jóvenes, desarrollando una labor de promoción con la comunidad, sensibilizando a los adultos, buscando crear mejores condiciones económicas, ocupacionales y culturales para los padres.

Empíricamente, estas acciones son extremadamente variadas y heterogéneas, hasta casi no aparentar cercanía alguna.

Sin embargo, hay un mínimo común denominador y es el supuesto de que, para beneficiar a los niños y adolescentes trabajadores, hay que trabajar esencialmente con otros grupos sociales, conformados por los adultos de los que depende, en última instancia, el destino de los primeros.

Varias pueden ser las premisas ideológicas que fundamentan esta postura: una idiosincrasia estructuralista que menosprecia el trabajo con los sujetos sociales y tan solo privilegia la labor política institucionalizada; cierto corte mental adultista, que se niega a reconocerles protagonismo a los niños; o, más pragmáticamente, la constatación de que los problemas que sufren los muchachos se originan en lugares sociales, económicos y políticos que sobrepasan el ámbito de sus concretas experiencias y vicisitudes diarias.

En muchos casos, además, quienes trabajan en este tipo de proyectos piensan que hay que articularse con otros que desarrollan una labor de contacto y participación directa de los niños. En otras palabras, en muchos hay conciencia de que su acción “en favor”, pero no “con” los niños y adolescentes, no puede ser exclusiva, sino más bien una articulación de un proceso de promoción que en algún momento debe necesariamente involucrar activamente a los sujetos beneficiarios.

Y, sin embargo, no faltan los que piensan que todo se juegue en unas poderosas instituciones o en una relación con los adultos responsables de los niños, sean ellos padres o maestros o promotores o líderes comunitarios. Así que se cierra cualquier espacio de protagonismo infantil o juvenil, cualquier forma de valoración de la acción social desde abajo, reapareciendo de esta forma una modalidad vanguardista y esencialmente elitista de concebir a la política.

3.7. EL REALISMO SELECTIVO Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Hay muchos trabajadores sociales e instituciones que parten de una valoración absolutamente negativa del trabajo de los NNAT y que opinan que el lugar de los niños, adolescentes y, hasta cierto punto, inclusive de los jóvenes tendría que ser exclusivamente la escuela. Pero, sobre todo en

los últimos años, este rechazo del trabajo infantil ha venido perdiendo poco a poco su rigidez dogmática, a raíz de la imposibilidad de borrar un fenómeno masivo y que, además, continúa creciendo exponencialmente en todo el continente. De allí que han empezado a armarse proyectos que buscan ofrecer alternativas no tanto al trabajo a secas, sino a los trabajos demasiado peligrosos, explotados, duros e incompatibles con un mínimo de presencia en la escuela.

Así, hay quienes han organizado quioscos de venta para niños y jóvenes, talleres de artesanía o pequeñas cooperativas; otros han buscado ofrecerles a los NNAT alternativas ocupacionales más aceptables para su edad y las exigencias de su desarrollo, hasta se ha logrado tomar contacto con empresarios y gremios sindicales para concordar con ellos la creación de posibilidades específicas para los muchachos necesitados de trabajar.

Más allá de estos matices empíricos, hay un supuesto común conceptual. El trabajo de los NNAT es en sí negativo, pero hay que ser realistas y considerar que muchas veces no hay otras salidas para ellos. Entonces, hay que por lo menos seleccionar (realismo selectivo) y distinguir entre los trabajos malos y los buenos, o “los menos malos”; es decir, aquellas ocupaciones que ofrecen ciertas garantías de que no haya sobreexplotación, violencia y agresividad, y que, además, dejen un tiempo para el descanso, el juego y también para un proceso, aunque parcial, de escolarización.

Todo ello representa una etapa intermedia, a la espera que se pueda alcanzar la finalidad última que es la total erradicación del trabajo infantil y adolescente.

Dentro de este tipo de proyectos adquiere mucha importancia también la formación profesional, sobre todo por lo que se refiere a los adolescentes y jóvenes. El objetivo es muy cercano al anterior: buscar no tanto sacar del trabajo al niño o al joven, sino mejorar la modalidad de su inserción en el mercado del trabajo. Y si antes se construían mejores oportunidades ocupacionales, ahora, y complementariamente, se intenta enriquecer los prerrequisitos profesionales del sujeto, para que tenga mejores condiciones de integración en el mercado laboral.

De allí la organización de cursos y cursillos de capacitación profesional, ya sea en forma sencilla, discontinua y temporal, ya sea estructurados como verdaderos currículos y planes de formación, que pueden también durar años, con exigentes requerimientos infraestructurales (oficinas, maquinarias,

planilla de docentes, técnicos, etc.). En algunos países se ha instituido la figura del “aprendiz” y, en otros, la del empleo juvenil bajo un régimen laboral discriminatorio.

Lo que se quiere alcanzar es una mejora individual, a través de procesos didácticos profesionalizantes, en la perspectiva de que el trabajo va a ser de todas maneras el horizonte en el que se desarrolla y desarrollará la vida diaria de estos niños y jóvenes.

3.8. UNA EDUCACIÓN PARA TODOS

Muchos programas en favor de los niños y adolescentes trabajadores asumen como básica y central la preocupación por la escuela, ya sea en el sentido de que hay que llenar los vacíos educacionales que mayoritariamente afectan a los niños y adolescentes de sectores populares, ya sea en el sentido de que la difusión masiva de los procesos de escolarización sería un excelente antídoto en contra de la inserción temprana en el mundo laboral.

De allí que a los más variados niveles se promueven programas, campañas, planes de acción, proyectos y también pequeñas acciones locales, todas orientadas a ofrecerles a los niños mejores y más funcionales alternativas educacionales, sobre todo por lo que se refiere a la escolarización básica. En esto concuerdan desde megainstituciones internacionales hasta pequeños organismos de base, que arman programas escolares de recuperación educacional para los niños y jóvenes trabajadores, pasando por el intermedio de unas cuantas iniciativas de las instituciones estatales o de los gobiernos locales.

En este caso, la educación viene asumida como alternativa a un trabajo infantil que se considera en gran parte negativo. Hasta hay quienes teorizan que la causa de la inserción temprana de los niños en el mercado laboral no es prioritariamente la pobreza, sino las carencias cuantitativas y cualitativas de la oferta educacional, además de una insuficiente valoración de los procesos de escolarización en el medio popular. De allí que la intervención social mira tanto a mejorar las oportunidades educacionales como a promover una mayor sensibilidad hacia ello por parte de los padres.

Por lo que se refiere a los jóvenes, la educación asume un valor no tanto de alternativa sino de integración de la experiencia laboral, ya sea en cuanto posibilidad de recuperar atrasos escolares, ya sea como necesario

complemento de formación cultural y ciudadana, ya sea, en fin, como camino para mejorar la específica preparación profesional, adquiriendo, por ejemplo, herramientas teóricas y técnicas más precisas y refinadas. Sin embargo, el mito de la educación como camino de ascenso social, en las actuales condiciones, tiende hoy a sobredimensionar su dimensión meritocrática.

En todo caso, hay aquí una jerarquía que le resulta desfavorable a la experiencia práctica del trabajo y que privilegia el estudio y la escuela como principales e incluso exclusivos itinerarios de socialización para la infancia, la adolescencia y, hasta cierto punto, también para la juventud.

Afortunadamente hay quienes piensan que no se deba tanto contraponer educación y trabajo, sino más bien compatibilizarlos e integrarlos. De allí que en todo el continente han surgido experiencias novedosas de escuelas para niños trabajadores o de currículos específicos para NNAT. Es un trabajo todavía pionero, numéricamente minoritario y, sin embargo, muy significativo e incidente en el debate pedagógico que se está armando alrededor del tema (Schibotto, 2014).

3.9. LOS TALLERES PRODUCTIVOS, LAS MICROEMPRESAS Y LAS COOPERATIVAS SOCIALES DE MERCADO DE ADOLESCENTES Y JÓVENES

Durante la última década se han ensayado diversas aproximaciones a la específica realidad adolescente y juvenil latinoamericana. Encontramos aportes desde enfoques educativos, económicos, culturales, generacionales, psicológicos, de oportunidades de empleo, etc., que han ido convergiendo y dibujando la complejidad que envuelve el llamado mundo adolescente y juvenil.

A partir de esta realidad se han venido desarrollando diversas propuestas e iniciativas, que parten de diferentes opciones y premisas, pero que tienen en común una preocupación creciente por la insuficiente generación de empleo, en general, en todo el continente, particularmente para los jóvenes, y de la necesidad de orientar esfuerzos y recursos de diversos agentes públicos y privados para generar empleos para los adolescentes y jóvenes, a través de programas de promoción de la pequeña o microempresa, más aún, priorizando el autoempleo mediante la formación de jóvenes emprendedores.

Así, es frecuente encontrar en los medios de comunicación noticias respecto a cómo diversas instituciones de educación técnica y gremios empresariales suscriben convenios de cooperación mutua para apoyar jóvenes desocupados en sus instalaciones educativas y empresariales; asimismo, convocatorias a encuentros o eventos de jóvenes empresarios.

El problema del empleo es, sin lugar a dudas, una de las prioridades a resolver en la actualidad, especialmente en lo que se refiere a oportunidades para la juventud, acortando así la “moratoria laboral” a la que los jóvenes son forzados.

Es por ello que se van desarrollando experiencias particulares, sobre todo con jóvenes del último año de secundaria. A partir de la reflexión sobre la vocación y el proyecto personal de vida, se plantea un modelo de intervención que busca encarar la situación de un sector de adolescentes y jóvenes en su búsqueda de una adecuada inserción laboral. Muchos de estos jóvenes, en los sectores populares urbanos, orientan sus aspiraciones educativas y laborales hacia el trabajo independiente, es decir, la microempresa individual o en forma de pequeña cooperativa, por lo que pueden generarse en las entidades promocionales especializadas sistemas acertados de apoyo a estas iniciativas.

En este sentido, se busca el concurso de instituciones educativas de formación técnica y empresas no agremiadas de diversas escalas; también concurren a este esfuerzo entidades bancarias que participan en los distintos programas de apoyo crediticio a la microempresa y las cooperativas; hay también ONG que se van especializando en este tipo de proyectos y que apoyan a adolescentes y jóvenes en los siguientes ámbitos:

- Capacitación técnica productiva y en gestión empresarial
- Oficina de servicios de empleo
- Asesoría empresarial y apoyo crediticio para jóvenes

El seguimiento de los adolescentes y jóvenes egresados de la capacitación, de los usuarios de la oficina de servicios de empleo y de los microempresarios es otro aspecto fundamental de estas experiencias.

3.10. HACIA EL PROTAGONISMO Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES

La promoción social en el medio popular ha asumido casi siempre, como eje central de su acción, el lema de la participación y la organización. Todos los contenidos concretos del proyecto, sean ellos comedores o cursillos sobre salud, autoconstrucción de servicios barriales o desarrollo de alternativas ocupacionales, aparecen sin sentido y sin perspectivas si no ayudan, empujan y viabilizan una activa participación de los sujetos beneficiarios, dando vida a procesos organizativos que, mientras autonomizan la acción social frente a los agentes externos y la hacen autogestionarias, al mismo tiempo contribuyen al surgimiento de un sujeto social con capacidad de reivindicación, lucha, incidencia política y proyectos de cambio.

Todo ello ha encontrado mucha resistencia y hasta hostilidad en el caso de la labor con los niños y adolescentes trabajadores, e inclusive con los sectores juveniles. En ello juega un rol determinante la cultura desafortunadamente todavía hegemónica sobre infancia y en parte sobre juventud, que juzga esas edades caracterizadas por una fundamental inmadurez, falta de responsabilidad y, por ende, incapacidad de expresar una verdadera subjetividad participativa, y menos aún, de asumir roles protagónicos.

Sin embargo, no todos se han sujetado a esta desvaloración adultista de la infancia y la juventud.

Por el contrario, ya desde el final de los setenta, con experiencias pioneras, y luego con mayor énfasis en los ochenta y siguientes, se desarrollaron experiencias participativas que involucraron como actores a los mismos niños y adolescentes trabajadores. Se trata de verdaderos y propios movimientos de base, cuya finalidad es la de ayudar a los muchachos en sus vivencias diarias, pero apuntando a que ellos mismos actúen y se hagan cargo de sus problemas, promoviendo procesos de concientización, de reconstrucción de la autoestima individual y de grupo, sobre todo estimulando procesos de organización propia de los mismos niños y de los mismos sujetos, como movimiento social, con capacidad de propuestas y de lucha, en contra de los injustos mecanismos de la explotación y de la marginación (Schibotto, 1990).

Claro está que este tipo de acción social supone una verdadera y propia revolución cultural acerca de la infancia y de la adolescencia, que rompe con los esquemas que desvaloriza la ideología dominante. Los niños, a partir de su rol

social, aparecen como un grupo que tiene su propia riqueza cultural y práctica, como una expresión más de la subjetividad popular. A partir de ello se trata de asumir esta calidad de protagonismo también en los procesos de promoción social, con objetivos de participación, organización y lucha por el cambio social.

Todo ello no significa minusvalorar los problemas concretos y las necesidades diarias de los niños y jóvenes trabajadores. Muchas de las experiencias que estamos mencionando organizan servicios de salud y de educación, talleres productivos, comedores, etc. Sin embargo, estos servicios para los niños se caracterizan, en primer lugar, por ser autogestionarios y, luego, por no copar toda la intencionalidad del programa. Además, en su meollo más auténtico apuntan a fortalecer el protagonismo infantil y juvenil. Por ello se le dedica mucho espacio a los momentos de concientización y debate, a los talleres participativos y a los procesos de organización, siempre con un sentido de responsabilidad y solidaridad con los otros niños que todavía no participan en estos movimientos de base.

El protagonismo infantil no significa, sin embargo, que no haya adultos que apoyen, estimulen, asesoren y colaboren. Empero, se busca que su presencia se despoje no solo de rasgos autoritarios, sino también de rasgos paternalistas; es decir, que supere aquel bondadoso y engañoso democrático de superficie que concede como una dádiva una ficción participativa. Los adultos deben estar presentes en una rigurosa simetría relacional y equilibrio de roles, no olvidando, como decía Rocío, una muchacha trabajadora peruana, que “el movimiento está en las manos de los niños” (Grillo & Schibotto, 1989, p. 6).

4. LOS LÍMITES DEL EMPIRISMO DESCRIPTIVO

El listado de experiencias como las que se han presentado resulta, sin embargo, insuficiente, incluso si le agregáramos miles de otros ejemplos de programas con niños y adolescentes trabajadores.

En primer lugar, no se podría abarcar el sinnúmero de casos concretos de acción social y políticas públicas en todo el continente; en segundo lugar, no se podría dar cuenta de un complejísimo abanico de situaciones distintas, que mezclan entre sí aspectos de uno como de otro ejemplo reportado, ejemplos que solo en parte corresponden a los casos citados, que cambian en el tiempo y se presentan con elementos contradictorios.

De hecho, si nos quedáramos solo en el plan de la descripción empírica, es decir, del cuento y recuento de lo que concretamente sucede en la realidad, tendríamos que dedicarle decenas de páginas a cada una de los centenares de experiencias que se están desarrollando en los países de América Latina. Y si se llegara a concluir este trabajo, todo ello resultaría inutilizable por ser demasiado complejo y prolijo. Hubiéramos simplemente reproducido la realidad, mientras que necesitamos simplificarla, ordenarla e interpretarla para poderla entender.

En un cuento de Borges (1960), titulado “Del rigor de la ciencia”, unos geógrafos están encargados de preparar un mapa del reino por el emperador. El primer dibujo resulta demasiado pequeño, genérico y abstracto. Entonces, hacen un mapa más grande, con muchos más detalles particulares indicados, pueblos pequeños, rutas secundarias, etc. Pero no era suficiente todavía, así que elaboran un mapa más grande y preciso, y luego otro y otro más, hasta que llegan a dibujar un mapa que tiene la misma extensión de la región que debe representar. Ciertamente, sobre ello se habrían podido señalar hasta las casas, los árboles, las piedras, los perros y las pulgas. Pero, ¿quién lo hubiera podido utilizar? ¿Quién lo hubiera podido consultar o ponérselo en su bolsillo para orientarse en un viaje? La exactitud milimétrica de la descripción empírica resultó engañosa. Un mapa geográfico no debe ser una copia de la realidad sino una modelización de ella, o sea, una interpretación heurística, un instrumento de orientación que tiene su propia lógica y su propia funcionalidad.

Así mismo pasa con nuestras reflexiones acerca de la acción social con los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores. La descripción empírica es un necesario punto de partida. Pero ella no puede ser otra cosa que una antología ejemplificativa, es decir, la suma parcial y siempre incompleta de un determinado número de casos específicos y solo hasta cierto punto representativos, también considerando que en la selección de estos siempre juegan un importante papel los supuestos conceptuales y valorativos del observador.

Estos límites no son de naturaleza cuantitativa sino cualitativa, es decir, no se superan agregando, sumando más y más ejemplos, aunque ello pueda ser útil ejercicio para el diagnóstico inicial. Estos límites, por el contrario, se superan entrando a otro nivel del análisis, es decir, al nivel de la sistematización teórica.

Galileo Galilei, universalmente reconocido como el fundador del moderno método de la investigación científica, decía que la experiencia bruta, inmediata, mecánica se queda ciega sin el alumbramiento orientador de una idea, de una hipótesis de significación, sin un necesario ordenamiento que sí quiere ser respetuoso de la experiencia, pero también quiere insertar en ella el elemento del conocimiento humano, que, a su vez, no es una recepción pasiva sino una restructuración activa de los datos que nos alcanza la realidad.

En la misma dirección se orienta el materialismo dialéctico, cuando nos invita a pasar de la praxis a la teoría, aunque todo ello no signifique quedarse permanentemente en la abstracción de los conceptos, pues hay que regresar a la práctica, así como Galilei instaba para que la experiencia concreta fuera el definitivo juez de la validez de una hipótesis racional (Della Volpe, 1956).

Más recientemente, en el ámbito de los programas de educación y promoción popular se ha insistido mucho en la necesidad de la “sistematización”, palabra que alude no solo y no tanto al acopio de informaciones, datos e informes de experiencias, sino también al ordenamiento de todo este material, a su análisis, a la individuación de los elementos significativos y de las variables sobresalientes, a fin de “sacarle el jugo” teórico a todo ello, en particular, elaborando categorías y modelos que permitan vencer la abrumadora y desordenada muchedumbre de datos que nos ofrece la realidad, en favor de una mirada orientada y orientadora.

Por supuesto que estas categorías y estos modelos no pretenden ser absolutos y objetivos. Ellos también representan una opción en cierta medida subjetiva, es decir, dependiente del observador. Lo que, sin embargo, no significa que sean mentirosos, que trampeen, sino que su validez es funcional y no metafísica. En otras palabras, una categoría, un enfoque o un modelo, más que verdaderos, pueden ser útiles, o sea, no representan la substancia última de la realidad, pero sí me permiten moverme mejor en ella, manejarla más productivamente, construir en ella proyectos más eficientes; en fin, transformarla creativamente.

De todos modos, un proceso de sistematización y teorización es absolutamente necesario, y ello vale también para nuestro intento de reflexionar sobre las experiencias de acción social con niños, adolescentes y jóvenes trabajadores.

5. LA ACCIÓN SOCIAL Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS CON LA INFANCIA TRABAJADORA EN AMÉRICA LATINA: MODELOS INTERPRETATIVOS

Ya se ha hecho referencia a los límites del descriptivismo empírico, es decir, a la insuficiencia de un recorrido simplemente sumatorio de experiencias asumidas en su concreta evidencia práctica. El recuento de una experiencia singular, aunque asumida en su significación universal, es el objetivo final y casi la substancia misma de la literatura, pero para las ciencias sociales es tan solo un punto de partida, a pesar del redescubrimiento y la valoración en estos últimos años de los sujetos concretos y de lo cotidiano. En otras palabras, la investigación social apunta a descubrir estructuras y leyes, aunque tanto las unas como las otras ya no puedan entenderse como absolutamente objetivas, estáticas y mecánicamente generalizables.

Con todos los límites críticos que la moderna epistemología impone a la certidumbre de las ciencias y, en particular, de las ciencias sociales, sin embargo, queda vigente el imperativo que tiene la investigación de superar el momento descriptivo, el “cuento” de las experiencias, el diagnóstico simplemente sumatorio de un sinnúmero de proyectos, para enfrentar la tarea de construir marcos y modelos teóricos de interpretación. Todo ello representa una necesidad de la que también está consciente la cultura elaborada en el contexto de la educación y promoción popular, allí donde a menudo se subraya, como ya lo hemos mencionado, la urgencia de la “sistematización” como para poder aprovechar el patrimonio de experiencias empíricas que se van acumulando.

En general, un modelo teórico alude a un proceso de abstracción que, despejando el objeto de estudio de todo un conjunto de accidentes no esenciales para la finalidad de la investigación, deja un esqueleto estructural que permite operaciones varias como la comparación, la clasificación, la articulación analítica, la prudente y elástica previsión de comportamientos, la comprensión de aspectos profundos, la interpretación, etc. En este sentido, un modelo es algo que no existe en la realidad, pues es una operación mental del observador, pero al mismo tiempo me permite un mayor y mejor entendimiento de la realidad misma.

Tomemos algunos ejemplos. Si entro en un cuarto puedo ver muchas figuras: una mesa, ventanas, libros, platos, cuadros, losetas, etc. Podría

enumerar todas estas figuras, así como se presentan empíricamente. Pero se puede también utilizar aquellos modelos teóricos que son las figuras geométricas y concluir que hay tantos cuadrados, tantos rectángulos y tantos triángulos. Todo ello me simplifica y me ordena mi experiencia, sistematizándola en base a determinados modelos. De otro lado, no hubiera sido posible llegar a descubrir el teorema de Pitágoras si de los miles y miles de triángulos concretos, con sus distintos tamaños, colores, etc., no se hubiera pasado al triángulo teórico, entendido justamente como estructura mental abstracta, pero sumamente significativa.

Asimismo, aunque con niveles de abstracción menos radicales que en las ciencias matemáticas, en la historia, la antropología, la psicología, la sociología y las demás disciplinas que estudian esencialmente al hombre se trabaja con una realidad ordenada según modelos. Categorías interpretativas como feudalismo, capitalismo, animismo, neurosis, sociedad industrializada, etc., indican otros tantos esquemas de reestructuración mental de un conjunto de datos, documentales o empíricos, que por sí solos quedarían mudos y ciegos, sin capacidad de interpretabilidad y previsibilidad.

Por supuesto que los modelos no me comunican una verdad absoluta, sino tan solo actúan en un determinado ámbito de validez operativa, es decir, existen no como dogmas sino como instrumentos que me pueden ayudar a conseguir un determinado objetivo de la investigación. En este sentido, hay también que poner particular cuidado para que los modelos no substituyan a la realidad, que sigue siendo el último término de referencia que no se puede obviar en ninguna acción investigativa.

También, por lo que se refiere a nuestro particular objeto de investigación y reflexión, es decir, la acción social con niños y adolescentes trabajadores, necesitamos de modelos teóricos para poder salir de la trampa de la enumeración empírica de las experiencias, enumeración que no solo nunca se podría acabar, sino que quedaría no utilizable como herramienta interpretativa.

Aunque hasta hoy la elaboración de estos modelos ha sido insuficiente por lo que se refiere al tema de la labor social con la infancia trabajadora, sin embargo, no faltan algunos ejemplos de intentos clasificatorios que apuntan hacia este objetivo.

Algunos, por ejemplo, simplemente han aplicado también en este caso las dos tipologías clásicas de la educación popular, proponiendo una distinción

entre proyectos caracterizados como asistencialistas y de promoción. A su vez, la promoción puede clasificarse distintamente como capacitación, concientización u organización. Se trata de una propuesta interpretativa que puede ser útil en algunos casos, pero que resulta demasiado simplificada y sin referencias específicas al tema de la infancia trabajadora.

Algunos investigadores en la región proponen, por su parte, un esquema interpretativo que separa y focaliza tres tipos de programas: preventivos, de recuperación y de promoción social. Estos también pueden ser modelos útiles en determinadas ocasiones de investigación y de práctica social; pero opinamos que representan una óptica todavía demasiado particular, en donde, además, se combinan categorías de distintos niveles que no pueden ser presentadas como alternativas: la prevención así como la recuperación pueden ser parte, por ejemplo, de un programa de promoción social.

En un seminario en Alemania¹ se propuso este interesante esquema de sistematización, que tiene, sin duda, la ventaja de no quedarse en la colocación de unos membretes, pues desarrolla los distintos aspectos de los dos fundamentales tipos de acción social y política pública con la infancia trabajadora:

- *Programa-tendencia objeto*: Perspectiva caritativo-asistencial, idealización de la infancia, reintegración a la sociedad, llamada a la compasión social, estigmatización de los espacios de vida y de trabajo en la calle.

- *Programa-tendencia sujeto*: Perspectiva emancipadora-participativa, infancia como parte de la realidad y del desarrollo social, niño y joven como sujetos, focos sobre un trabajo de concientización y promoción oferta educativa, procesos auto-organizativos (Dallape, 1990).

El límite principal de este esquema es todavía su substancial maniqueísmo, en el sentido que pone dos solas y excluyentes alternativas, caracterizadas como bien y mal, como blanco y negro, con el riesgo de ofrecer modelos demasiado rígidos y antitéticos.

1 Nos referimos al seminario *Nuevos métodos de trabajo con los pobres* (1992) promovido por la doctora Karim Holm, del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Dusseldorf, al que participaron también destacados analistas latinoamericanos.

Es obvio que estas apreciaciones críticas no apuntan a rechazar estas propuestas, pues cada una de ellas permite determinadas operaciones de investigación y caminos de interpretación.

En este sentido, nos permitimos avanzar también una propuesta, que no es alternativa a las que hemos antes mencionado, sino que representa otra articulación de un conjunto de hipótesis, articulación que tiene que estar siempre abierta a nuevos aportes y posibles enriquecimientos.

Se trata de una propuesta de clasificación basada en tres modelos fundamentales de acción social y políticas públicas con niños, adolescentes y jóvenes trabajadores: el caritativo, el de gestión de la situación y el del cambio o transformación social. El primero y el último presentan muchas de las características de los modelos antes mencionados como asistencialistas y de promoción, mientras que el segundo es novedoso en relación a las otras propuestas hasta aquí recordadas.

5.1. LA CARIDAD COMO MODELO DE ACCIÓN SOCIAL Y DE POLÍTICAS PÚBLICAS

El modelo caritativo-asistencialista se caracteriza por su intencionalidad limitada a una respuesta inmediata a necesidades urgentes, a través de una dinámica externa a los usuarios beneficiarios de la acción; esta misma acción, por otro lado, se acaba en el tiempo de la satisfacción de la necesidad misma, sin producir dinámicas que se autoalimenten y apunten a solucionar los problemas de los cuales surgen las necesidades insatisfechas. En este sentido, es oportuno recordar la distinción entre “necesidad” y “problema”: mientras que la necesidad es una manifestación sintomática de una carencia, el problema representa el desequilibrio que en un proceso causal produce carencias y, consiguientemente, necesidades. El modelo de acción social caritativo-asistencialista se mueve en el plan de las necesidades, encaradas en sus manifestaciones más superficiales y justamente sintomáticas, sin llegar a enfrentar los problemas que están por detrás de estas necesidades.

Es evidente que a esta postura se le podrían levantar muchas objeciones a nivel ético, pedagógico o político. Pero, al mismo tiempo, es interesante subrayar que hay un problema simplemente numérico, cuantitativo, de cobertura posible. Los niños y adolescentes trabajadores en situación de malestar económico y social son millones en América Latina y nunca una

acción simplemente basada en la perspectiva de la caridad, en la práctica de la asistencia, podrá ir más allá de una pequeña porción de casos individuales. Ello no significa que, en algunos casos locales, numéricamente reducidos, la acción asistencialista no exprese un mínimo de eficiencia inmediata. Pero, en general, resulta insuficiente frente a la amplitud de la problemática estructural que está por debajo de la visibilidad empírica de un fenómeno. Más bien, asistimos en este caso a una suerte de distonía sociológica, pues la acción caritativa involucra de manera ocasional y eventual el comportamiento de unas cuantas personas o pequeños grupos, frente a una problemática como la de la infancia trabajadora, que es de naturaleza permanente y macrosocial, aunque baje y muchas veces se haga concretamente visible en el interior de un escenario cotidiano y en los microcontextos del barrio o de la calle.

Es interesante anotar que hubo y hay culturas que han asumido la caridad como tipología de acción generalizada, llegando casi a una suerte de institucionalización de esta, como por ejemplo en la cultura islámica, en donde la limosna ritual es una de las cinco obligaciones religiosas importantes para los feligreses. Otra forma de semi-institucionalización fue típica por muchos años también de América Latina, con las damas de los presidentes o de los altos representantes del poder político y económico que se dedicaban a obras de beneficencias para huérfanos y niñitos pobres de los sectores populares. Sin embargo, tampoco en estos casos, en que la caridad ha desbordado los límites del comportamiento individual para volverse casi, diríamos, costumbre de masa, el asistencialismo nunca ha logrado solucionar problemas sino tan solo paliar síntomas y mediar contradicciones. Ahora, enmascarada bajo otro disfraz, reaparece la limosna institucionalizada, en términos de transferencias monetarias condicionadas (TMC), de subsidios, etc. (Tejerina & Pizano, 2016). ¡Qué raro que mientras se reduce y casi se desaparece el Estado social, se promuevan programas subsidiarios y compensatorios! Es el diseño de la transformación de un derecho ciudadano en una dádiva eventual, chantajeable, postergable y finalmente desmovilizadora. La substancia política de esta postura reconduce el problema estructural de una efectiva redistribución de la renta y de una real justicia social a un asunto de ocasional anuencia paternalista, cuando la conciencia de fulano se siente picada por los dramas de miles y miles de niños y de jóvenes en condiciones de exclusión y de desamparo.

Lo que significa substituir el reconocimiento de una conquista política con la concesión de una benevolencia hacia los súbditos. La benevolencia en lugar de la justicia.

Por supuesto que en este modelo de acción social no hay espacio para ninguna forma de protagonismo efectivo de los niños trabajadores: ellos tienden, inevitablemente, a percibirse como objetos, víctimas no tanto de concretas responsabilidades sociales sino de abstractas y crueles circunstancias, y por ende, no actores sino beneficiarios de programas de ayuda y de apoyo totalmente manejados por agentes externos.

Tan evidentes son los límites de este tipo de acción social que hoy en día ya casi nadie en América Latina abiertamente programa una intervención con estas características, a menos que no se trate de casos imprevistos y de absoluta emergencia. Algo de la mentalidad caritativa queda en las esporádicas iniciativas de las clases altas acriolladas, cuando recogen víveres, ropa o juguetes para los “pobres chicos” de la calle; o, también, en nuestros propios comportamientos individuales, cuando, ya no en nuestro rol de operadores sociales, paseando por la calle nos da pena el muchacho que pide limosna y le alcanzamos una moneda. Pero todo ello representa un residuo marginal, pues el modelo caritativo-asistencial ya no es el de mayor importancia en América Latina por lo que se refiere a los niños, adolescentes y jóvenes. En este sentido, se equivocan muchos analistas que siguen dando como central la alternativa y el antagonismo entre proyectos caritativo-asistencialistas y proyectos orientados hacia el cambio social. El real antagonismo se da, en nuestra opinión, entre los programas que apuntan a una “gestión y control de la situación” y los que se orientan a una verdadera transformación de las estructuras sociales. El escenario simplemente caritativo resulta bastante reducido, aunque en estos últimos años haya habido algunos rebrotes, ya sea en ocasión de los más dramáticos impactos de los ajustes neoliberales en algunos países y, más recientemente, a raíz de la dramática crisis económica mundial, ya sea en las situaciones de conflictos armados, ya sea, en fin, para enfrentar la emergencia de unos cuantos eventos de emergencia, como fue, por ejemplo, el reciente caso del terremoto en Perú. Un discurso particular amerita lo que, como ya hemos mencionado, se puede tipificar como “caridad institucionalizada”, que se concentra en los programas de las TMC. Sobre ello opinamos que no se trata tan solo de un programa asistencialista, pues hay detrás de ello un proyecto

político de desmovilización de las organizaciones y, más aún, la voluntad de crear un nuevo tipo de súbdito que de alguna forma sea compatible con los institutos de la democracia formal.

Esta escasa presencia en América Latina de proyectos que se puedan globalmente tipificar como caritativo-asistencialistas no significa, por otro lado, que fuentes financieras, sobre todo internacionales, no estén con frecuencia animadas por una mentalidad tendencialmente caritativa. En los países del norte muchas veces se pone mano al bolsillo con una motivación y una intención que no va más allá de la caridad y de la asistencia: es la peluda piedad de quienes se conmocionan al ver el rostro de un niño llorando o la barriga hinchada de un muchacho que está muriéndose de hambre, pero que difícilmente pondrán en duda sus propios privilegios estructurales, sus estilos de vida y las opciones políticas y económicas de los gobiernos que con sus votos han elegido. Todo ello resulta comprobado si se considera que la modalidad más exitosa para recoger fondos de la solidaridad internacional resulta ser hoy en día la de “las adopciones a distancia”, una forma de fragmentación de un problema colectivo y estructural en una suma de casos individuales, con la gratificación emocional para los donantes de haber salvado a un niño con nombre y apellido, con la inconsciente seguridad y satisfacción de haberse ganado el derecho a un duradero reconocimiento. Por el contrario, resulta mucho más complicado recoger fondos para proyectos que apoyen el fortalecimiento de la organización infantil y juvenil (Clavero, 2010).

En este sentido, tal vez podamos decir que el sentir común en América Latina es más avanzado y maduro que el de Occidente, por lo que se refiere a la superación de estos estereotipos piadosos y filantrópicos de apoyo social frente a los problemas de la infancia trabajadora.

Sucede, también, que recursos financieros que se han captado a partir de una motivación esencialmente asistencialista y centrada en un equivocado sentido de caridad, se utilicen, luego, en un proyecto de auténtica promoción social, orientado a la transformación social. Todo ello se puede justificar coyunturalmente, pero en perspectiva hay también que asumir el reto de educar a la opinión pública y a las redes de solidaridad de los países del norte, para que superen los límites de posturas centradas en la ocasional emotividad de la compasión, en favor de una mayor madurez ética y política.

5.2. LA GESTIÓN DE LA SITUACIÓN

Es este segundo modelo de acción social con los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores el que encuentra mucha acogida en el continente, aunque muchas veces sin una explícita conciencia por parte de los mismos operadores que lo manejan y hasta lo idearon.

La premisa o el supuesto ideológico de este modelo es una lectura reformista de la realidad social y de la problemática que brota de ella. En otras palabras, el sistema de relaciones económicas, sociales, culturales y políticas vigente es en su esencia sano y aceptable. Lo que sí sucede es que se presenta con unas cuantas patologías coyunturales y transitorias, más o menos extensas, profundas y graves, pero que, en todo caso, no son expresión de una violencia estructural, no son síntoma de un quiebre substantivo del modelo dominante, de una insuficiencia radical del sistema frente a las demandas emergentes de los nuevos actores y sujetos sociales. Por el contrario, tan solo se trata de desarreglos que están por debajo del umbral de la anomia aceptable por parte de cualquier sociedad, casi desequilibrios naturales, que no requieren un cambio societario global ni una transformación de los mecanismos generales, por ejemplo, de distribución de la renta, sino unos cuantos parciales ajustes, intervenciones de contención, para llegar, como dice el título de este acápite, a una mejor gestión de la situación que se está encarando.

Los problemas de miles y miles de niños y adolescentes trabajadores, sus muchas veces dramáticas condiciones de pobreza, la falta de adecuadas ocasiones educacionales, la presencia masiva de los así llamados “niños de la calle”, el desempleo de los jóvenes o el subempleo en condiciones de absoluta precariedad: todo ello no cuestionaría el modelo económico y social dominante, sino tan solo representaría unas cuantas fallas en su manejo, fallas que se pueden recuperar o, por lo menos, hacer que en sus consecuencias no desborden más allá de ciertos límites. Estamos en presencia de una patología que se puede absorber, sanar, una desviación marginal que se puede controlar.

En este contexto, la acción social y las políticas públicas no tienen tan solo una proyección de corto plazo, como en el caso del modelo caritativo-asistencial, sino que se da una perspectiva estratégica, cuya finalidad es no tanto resolver el problema desde la raíz, sino, más bien, hacer que el

problema mismo, utilizando oportunos correctivos e instrumentos de contención, resulte compatible con determinados equilibrios sociales y, por ende, no amenazante para el orden establecido y, consiguientemente, para los intereses dominantes. Finalmente se trata de “políticas compensatorias” (Arzate Salgado, 2010).

Este modelo de acción social con la infancia trabajadora puede presentarse en dos diferentes modalidades, muy distintas entre ellas en cuanto a estilo, metodología y objetivos intermedios, pero convergentes en la finalidad general que es justamente la de llegar a una gestión de la situación. Se trata del submodelo “médico”, sea este preventivo o curativo, y del submodelo “judicial, policiaco o represor”, que se basa no tanto en la terapia sino en formas de control coactivo.

El esquema de la “gestión de la situación” en su vertiente terapéutica es tal vez el más difundido en la labor social y las políticas públicas con los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores en América Latina. Tal vez resulte provocativo acercarlo a las acciones de pura y simple represión, pero con ello no queremos homologar intenciones y modalidades bien distintas entre ellas, sino subrayar que el horizonte terminal de ambos tipos de acción es el control social sin el cambio. En ambos casos se trata de ayudar o de obligar a los menores de edad y a los jóvenes a normalizarse y casi compatibilizarse con la sociedad dada. Es una concepción bacteriológica de un problema social: los sectores marginados son vistos como virus que amenazan la salud de la sociedad y entonces hay que neutralizados con anticuerpos que pueden llevar tanto el mandil de un médico como las botas de un militar.

Todo ello se torna particularmente claro y transparente en el plan jurídico, en donde el esquema que García Méndez (2010) llama “proteccionista-salvacionista” permite nivelar vagancia en la calle con delincuencia y legitima el internamiento, el tutelaje coactivo, la conculcación de los más elementales derechos de libertad en nombre de una supuesta protección del menor de edad frente a la sociedad, que en realidad es una protección de la sociedad frente al mismo.

Por lo general, la articulación fundamental del modelo terapéutico de la “gestión de la situación” combina tres distintos momentos: acercamiento y asistencia, rehabilitación y reinserción. Se trata, en último análisis, de un proceso de resocialización individualizada para aquellos niños y jóvenes que se han desviado de los modelos sociales dominantes o que no han

encontrado oportunidades normales de inserción e integración educacional, económica, cultural y, más en general, social. Entre ellos, gracias a las normativas jurídicas “erradicacionistas”, se sitúan también a los NNAT. Justamente para resocializar a estos grupos, que representan una suerte de excedente humano a compatibilizar con los equilibrios sociales, se activan mecanismos substitutivos de los que no han funcionado o que han actuado disfuncionalmente: casas-albergues como vicarios de la familia, cursos y cursillos de recuperación escolar, creación de oportunidades alternativas de empleo y autoempleo para los adolescentes y jóvenes, etc.

Todo ello se centra alrededor de dos ejes ideológicos fundamentales. Uno es el supuesto que se mencionó anteriormente: estos excedentes humanos, estos desbordes, estas patologías sociales, llámense niños trabajadores o niños desescolarizados, infractores, en riesgo, niños de la calle o adolescentes en “circunstancias particularmente difíciles”, jóvenes desempleados o adolescentes “en ruptura”, representan una enfermedad contingente y marginal, un desequilibrio que no cuestiona las estructuras societarias globales, sino que evidencia tan solo unas cuantas disfunciones en los detalles o simplemente un atraso residual a superarse mejorando reformísticamente tal o cual aspecto secundario del *status quo*.

El otro eje ideológico se caracteriza por una asimilación acrítica de los modelos dominantes de infancia, adolescencia y juventud. El niño y el adolescente sano, equilibrado, feliz, el niño ideal, es aquel que juega y estudia, que vive en una armoniosa familia, que puede comer todos los días, que no trabaja, que no participa de la esfera económica ni menos aún de la esfera social y política, que vive bien protegido en lo privado, a costa de un pasivo anonimato en la esfera de lo colectivo y de lo público. Así, el modelo de joven es lo de un ser todavía incompleto, que cursa facultades universitarias, creativo en el arte y en los juegos de amor, pero poco capaz de asumir serias y duraderas responsabilidades económicas, sociales y políticas. Entonces, también los jóvenes tendrían que vivir en una especie de limbo social, en donde a cambio de unos cuantos privilegios y de ahorrarles responsabilidades, tendrían que renunciar a formas electivas de participación y liderazgo social, con la consiguiente marginación de su cultura, desvaloración de su rol y limitación de los potenciales espacios de protagonismo.

Todos los niños y jóvenes que no responden a estos modelos son percibidos como desviantes, víctimas o culpables, lo que poco importa, pues

la terapia resulta ser la misma: recuperarlos a los cánones dominantes, es decir, “normalizarlos”, lo que significa hacer, por ejemplo, que los niños trabajadores no trabajen, sacar de la calle a los adolescentes, reconciliar al joven con la sociedad y convencerlo u obligarlo a limitar sus expectativas, etc. En otras palabras, se trata de desestructurar, de destruir identidades supuestamente negativas para remplazarlas con identidades homólogas a los modelos dominantes.

Pero estos procesos de “normalización”, de “reintegración social”, que no pueden dar a los niños y adolescentes trabajadores lo que la sociedad les ha negado y les sigue negando (una familia, una seguridad económica, posibilidades de educación y desarrollo, etc.), se sirven de mecanismos substitutivos más baratos, con el resultado que una exitosa reintegración social se da solo en casos limitados y es una reintegración que coloca los niños y jóvenes “recuperados” en las esferas bajas de la estratificación de clase.

Obviamente, hay muchas diversidades empíricas en la aplicación de este generalísimo modelo tipológico, pero esto no nos impide lanzar la hipótesis que en sus líneas fuertes sea uno de los modelos más difundidos. Seguramente es el modelo básico que guía las intervenciones de las estructuras especializadas del Estado, pero lo encontramos con mucha frecuencia también en iniciativas no gubernamentales, ya sea institucionalizadas, ya sea de base.

Para hacer una evaluación estratégica y política de este modelo o un balance de su concreta y táctica eficacia práctica —lo que no se puede dar en términos generales— hay que relacionarlo a los específicos contextos y sujetos de aplicación. Tal vez un modelo de intervención basado sobre el esquema del acercamiento y asistencia, de la rehabilitación y de la reintegración social, pueda funcionar con, supongamos, los niños de la calle de una ciudad intermedia latinoamericana, como pueden ser Asunción o Quito, en donde estos no superan posiblemente los 500 o 700 menores de edad. Pero, ¿qué tipo de “gestión de la situación” vamos a activar en ciudades como Río de Janeiro, Bogotá, Lima o Ciudad de México, donde los niños de la calle son decenas, centenares de miles, y se reproducen, multiplican cada día por efecto de los poderosos procesos de urbanización salvaje en un contexto de capitalismo dependiente?

En este sentido, y sin por ello desvalorizar las buenas intenciones y el compromiso de muchos trabajadores sociales que asumen este modelo de

intervención, muy pronto la “gestión de la situación” evidencia peligrosos límites operativos y políticos. No mirando al cambio social, su máximo aliento puede abrir tan solo un horizonte tibio y sectorialmente reformista.

Pero las situaciones que se encaran no son tibias o numéricamente reducidas. Se trata de situaciones masivas y dramáticas, y por ende, muchas veces no manejables dentro de los mecanismos sociales dominantes. Y cuando empieza a determinarse una incapacidad de control y ya no se puede “controlar” la situación según modalidades terapéuticas, la misma situación empieza a ser percibida como amenazante.

De allí que las clases y los poderes dominantes pasan de la benevolencia al miedo que produce la impotencia, y para superarla se activa el círculo de la violencia, pasando de la modalidad terapéutica a la modalidad represora, y hasta a episodios de verdadera y propia eliminación física.

¿Qué otra cosa son, en este sentido, las verdaderas matanzas de niños de la calle en Brasil, Colombia o Perú, o si queremos menos sangrientamente, las operaciones de “recuperación del espacio público”, las redadas, las amenazas a los padres de defraudarlos de la patria potestad sino la expresión de que este modelo de intervención social llega a sus límites y se agota bajo el empuje, el desborde de poderosos procesos estructurales, empezando por la crisis económica y los inhumanos ajustes neoliberales, para terminar con el dramático problema de la explosión demográfica? No quisiéramos que pasara lo que otras veces ha sucedido: que por un tiempo se utilicen a los trabajadores sociales, educadores, promotores, profesionales o simplemente almas bondadosas para paliar una situación hasta que esta no se vuelva desbordante y amenazante. Entonces, entran en escena policías, jueces, militares o escuadrones de la muerte.

Una última observación. Este modelo sufre de un evidente componente eurocéntrico, en el sentido que es el modelo basilar con el que en Europa se han tratado y se siguen tratando problemas de infracción y marginalidad sociales. Pero el modelo funciona tan solo con fenómenos de reducida amplitud numérica y, además, cuando la sociedad puede utilizar recursos, en primer lugar, económicos, como para taponar estas situaciones. Pero, también en Occidente, cuando ciertos fenómenos se hacen masivos, el modelo no funciona más y se pasa a la modalidad represora y agresiva, como demuestra la involución reciente de la actitud de los países del norte frente al fenómeno de las inmigraciones desde el sur.

5.3. LA ACCIÓN SOCIAL PARA EL DESARROLLO, LA TRANSFORMACIÓN Y EL CAMBIO

También en este caso estamos frente a una impostación proyectual muy difundida, por lo menos en las palabras y las buenas intenciones. Tan difundida que a veces parece que todo el mundo quisiera apuntar al famoso, pero siempre postergado, “cambio social”.

Característica sobresaliente de este tipo de modelo de práctica con los niños, adolescentes y jóvenes es una lectura de la realidad que reconoce la naturaleza estructural y no coyuntural, política y no comportamental, objetiva y no subjetiva y eventual de los problemas que afectan a la infancia y a la juventud trabajadora de los sectores populares. En consecuencia, toda acción resulta ser un paliativo, una mediación insuficiente y hasta engañosa, si no tiene un aliento estratégico que se coloque más allá del concreto y tangible resultado pragmático (tantos niños escolarizados, tantos muchachos sacados de la calle, tantos jóvenes empleados en cooperativas o microempresas, etc.).

En otras palabras, en este modelo de acción social lo que realmente cuenta es la puesta en marcha de procesos que incidan en la transformación de los mecanismos sociales que de seguir inmodificados continuarían reproduciendo, multiplicando y agravando los mismos problemas para los cuales la acción social intenta encontrar una solución. A los precedentes modelos, tanto al caritativo-asistencialista como al de la “gestión de la situación”, se les acusa de hacer como Penélope, la esposa de Ulises, que para engañar a los que querían casarse con ella hacía de día y deshacía por la noche el sudario del padre de Odiseo. Así mismo, la acción social que no contribuya al cambio social y no se preocupe de la permanencia de los mecanismos estructurales de la injusticia social, logra, por ejemplo, sacar mil niños de la calle y, mientras tanto, la sociedad arroja a la misma calle otros diez mil; logra escolarizar a diez niños trabajadores y, mientras tanto, otros cien vienen expulsados de los procesos educacionales; logra encontrar trabajo para unos cuantos jóvenes y, mientras tanto, a nivel macrosocial suben las tasas masivas del desempleo juvenil.

Por ello, en este modelo del “cambio social”, las actividades tácticas, que pueden ser parecidas a las de los anteriores modelos, tales como un comedor, un programa educativo, un servicio de salud, cursos de formación

profesional, posibilidades alternativas de empleo, etc., se insertan en un proceso más amplio y de mayor perspectiva, justamente el proceso de una transformación societaria global, que pueda romper con los mecanismos que están a la base de los problemas que se quieren enfrentar. En este sentido, este tipo de acción social tiene como horizonte último una dimensión política que no se puede obviar.

Entendida en el interior de estas coordenadas teóricas y prácticas, la acción social que apunta al cambio social tendrá en la mayor consideración los procesos que conciernen a la construcción de identidades positivas, individuales y colectivas, los procesos participativos y de concientización, y los procesos organizativos. Todo ello porque el objetivo central de esta práctica es transformar un grupo social entendido quizá como aglutinación sumatoria, mecánica, ciega, pasiva, sin identidad y capacidad de acción, en un actor, en un sujeto social que, tomando conciencia de su propia identidad, de su rol, de sus problemas y, al mismo tiempo, de sus potencialidades, logre desarrollar una propuesta de transformación y liberación.

Asimismo, con los niños, adolescentes y jóvenes no se trata tan solo de apoyarlos en sus necesidades diarias de comida, limpieza, salud, empleo, etc. (modelo caritativo-asistencialista). Ni menos aun se trata de controlarlos para que no desborden los límites aceptables para la sociedad (modelo de “gestión de la situación”). Todo ello lo encontramos también en las prácticas que apuntan al cambio social, pues a la espera y preparando la gran transformación no se puede olvidar el hambre de hoy, la enfermedad de hoy, la necesidad del trabajo de hoy y no mañana. Pero estas mismas actividades se manejan de forma diferente, pues se califican también y sobre todo como ocasión de concientización, de capacitación, de reconstrucción de autoestima e identidad, de participación y de organización. Y son estos últimos procesos los que deciden sobre la validez y la eficacia de la práctica social, pues la finalidad es restituir a la infancia y la juventud a su rol protagónico en la construcción de un mundo distinto.

Así relatado, este modelo parece tener entonces todos los papeles en regla para encontrar el consenso de los trabajadores realmente comprometidos con la lucha popular por la emancipación social y política.

Sin embargo, hay que poner cuidado en no transformarlo en una coartada ideológica, en un borroso estereotipo formal sin contenidos precisos y concretos. A veces, esta categoría del “cambio social” se transforma en

un verdadero y real “cajón de sastre”, en donde cada quien le pone lo que más le gusta. Por ello, es oportuno asumir una postura crítica y analítica, aunque se concorde con la finalidad general y el trasfondo cultural y pragmático de este tipo de propuesta.

En este sentido, una primera consideración atañe el grado de concreta efectividad de esta tipología, en cuanto muchas veces se trata tan solo de un membrete que todo el mundo se pone, de una manita de pintura principista que todos exponen pero que no siempre asume realmente un trascendente y significativo relieve en la gestión concreta de la acción social. En este marco de oportuna y saludable sospecha frente a esta suerte de moda y casi unanimismo en favor del cambio social, un problema importantísimo resulta ser el de los indicadores de los procesos de cambio y transformación; es decir, de la posibilidad de contar con instrumentos de evaluación efectiva de cómo y cuánto una determinada intervención contribuye, en el corto, mediano y largo plazo, a desarrollar procesos de cambio. No se puede seguir dejando que todo se pretenda resolver con unas cuantas afirmaciones de principio o con el reconocimiento de borrosas parentelas políticas por la común oposición al orden establecido. Hay que bajar de los cielos de la ideología al terreno de la práctica e interrogarse cómo, a través de cuáles actividades, en fuerza de qué modelos metodológicos, asumiendo cuáles objetivos intermedios, modificando qué variables impulsamos, promovemos y hacemos exitosos, verdaderos y reales procesos de cambio.

Un segundo problema, ya sustantivamente político, concierne al tipo de cambio social por el cual estamos luchando y en función del cual activamos también nuestra intervención con los niños, adolescentes y jóvenes. Es el caso, por ejemplo, de algunos países de la región, en donde hay, por lo menos, tres propuestas de cambio social radicalmente distintas y conflictivas entre ellas: la de una modernización acelerada según modelos de fuerte industrialización, aprovechamiento de los recursos naturales, liberalización de los mercados y de los flujos de capitales, en fin, las consabidas recetas fondomonetaristas; la de una transformación tibiamente socialdemócrata, que con un ojo mire al mercado y con el otro a acciones compensatorias para los excluidos; y un proyecto de “socialismo del siglo XXI”, todavía muy borroso y poco claro. Todos apuntan al cambio social, pero las direcciones son radicalmente distintas. Esto tiene visibles consecuencias también por

lo que concierne a la labor con los niños y los adolescentes trabajadores: es distinto apuntar a que desaparezcan como excedentes y ya no estorben más el proceso de modernización salvaje de los ajustes neoliberales, que asumirlos como sujetos del movimiento popular y construir con ellos un camino de participación ciudadana, que no excluye además una dinámica conflictiva y hasta “revolucionaria” con relación a la sociedad existente, pero que la legitima y la encauza dentro de valores de solidaridad, de justicia social, de democracia desde abajo.

En este sentido, lo quieran o no las nobles y bondadosas almas que tal vez esperaban que la infancia fuera la última playa donde encontrar remedio a las desilusiones feroces de la historia, la problemática de los niños y jóvenes trabajadores nos reconduce justamente a la política, a interrogantes y a opciones de naturaleza política frente a los cuales probablemente irá quebrándose (y no nos quejaremos por ello) el postizo ecumenismo que se ha ido advirtiendo muchas veces en el ámbito de la labor social con los NNAT.

Otra determinante cuestión concierne a los sujetos del cambio, de la transformación. Pueden darse, por ejemplo, dos intervenciones con NNAT, ambas concretamente apuntando a la modificación real y sustantiva de los mecanismos de la injusticia social. Más aún, ambas pueden trabajar para un proyecto de cambio social coherente con la cultura y la práctica del movimiento popular. Pero mientras una reconoce en los propios muchachos los sujetos y los actores de este cambio, la otra desconfía en ellos, por incorporar los estereotipos etarios de la cultura dominante y pensar entonces que los sujetos del cambio, aún en una práctica social con los niños, sean los adultos, llámense ellos padres de familia o representantes de la comunidad, trabajadores sociales o exponentes de los gobiernos locales, maestros o profesionales.

En efecto, hay todavía muchos programas de acción social, sobre todo con los niños y los adolescentes, que sí asumen la problemática de la infancia, que sí apuntan al cambio social, pero no asumen a los mismos muchachos como protagonistas de la práctica que los conciernen. En este caso, la revolución metodológica y participativa se queda a medias, pues se refiere al componente adulto del mundo popular, pero no a la niñez y la adolescencia.

Otra vez nos encontramos, entonces, frente al tema de la participación infantil y juvenil como elemento sustantivo en la calificación y en la evaluación de los programas de intervención social con la infancia.

Desde un punto de vista cuantitativo, la participación de los mismos chicos en cuanto sujeto colectivo organizado es la única vía para garantizar la multiplicabilidad y autogestión de la experiencia misma. O, ¿alguien realmente cree que se pueda encontrar una salida para los problemas de los millones de niños y adolescentes de los sectores populares sin que ellos mismos se hagan cargo protagónicamente de sus estrategias de sobrevivencia, de desarrollo y de cambio?

Desde un punto de vista cualitativo, el asumir a los NNAT como actores de los programas de promoción social garantiza no tan solo una práctica pedagógica democrática, sino también la formación de una conciencia ciudadana, o sea, la conciencia de derechos y responsabilidades en lugar de la gratitud por la limosna que una mano distraída de vez en cuando deja caer.

Cierto, todo ello puede crear condiciones para ir progresivamente formando también un sujeto crítico y conflictivo frente a las injusticias que el sistema social causa. Y esto, tal vez, no a todos les guste.

Al contrario, la constitución y organización de este sujeto es la finalidad general de todo proceso de promoción social en ámbito popular, casi diríamos que la meta global intrínseca que le da valor a los pasos concretos, a los logros empíricos y a los resultados materiales.

Sin ello nos parece que la labor social con los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores quedaría como ciega, privada de una orientación de conjunto, estratégicamente ineficaz.

5.4. HACIA UN MODELO INTEGRADO

Los tres modelos que hemos considerado no necesariamente deben ser entendidos como absolutamente antagónicos entre ellos. Claro está que cada uno expresa una lógica distinta, distintos supuestos ideológicos, intencionalidades que apuntan a construir distintos escenarios para los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores.

Es evidente también que el modelo que apunta al cambio social nos parece el más avanzado y coherente, el único que en el mediano y largo plazo

podrá contribuir a solucionar efectivamente los problemas que afectan a la infancia y a la adolescencia de nuestros pueblos.

En fin, no cabe duda de que hay que rechazar tajantemente y sin compromisos, ya sea la vertiente burdamente caritativa del modelo asistencialista, así como la vertiente represora del modelo “de gestión de la situación”.

Pero, al mismo tiempo, hay que poner cuidado para evitar un manejo demasiado formal e ideológico del modelo que apunta a una acción transformadora de los mecanismos sociales de la opresión.

Los procesos organizativos y de cambio social no se hacen ni en un día ni en una semana. Como decía un antiguo proverbio chino: “si siembras trigo, programa por un año; si siembras árboles, programa por diez años; si siembras hombres, programa por cien años”.

Lo que queremos decir es que una acción social que mire a la conformación de un sujeto colectivo para el cambio social abre horizontes de largo plazo y ello, a su vez, plantea el problema de la gestión de lo cotidiano, de lo urgente, de los pasos y de los objetivos intermedios.

Todos sabemos lo que significa acompañar a los niños, adolescentes y jóvenes. Ellos no tienen tanto la necesidad de una “revolución” futura, sino más bien la necesidad de comer, de encontrar trabajo, de alfabetizarse, de sanar sus enfermedades, etc. Es a partir de allí que empieza una labor social que no quiera quedarse en el aire de los ambiciosos proyectos ideológicos sin mayor enraizamiento en la realidad concreta. Y, de otro lado, hay en todo el continente situaciones tan dramáticas y urgentes que no permiten borrar de un plumazo iniciativas también tendencialmente asistencialistas y de gestión terapéutica de la situación. Si en un barrio están matando a los niños de la calle, cualquier tipo de acción que pueda de inmediato ponerle remedio está legitimado. En un barrio de Caracas, por ejemplo, hay una experiencia de recuperación de los niños de la calle financiada por los mismos comerciantes, que pagan escuelas y cursos de formación profesional para liberar el barrio de la presencia de estos indeseables muchachos. Claro está que se trata de una experiencia con muchos límites, decididamente anclada al modelo de la “gestión de la situación”. Pero, también está claro que de todos modos es mejor que los comerciantes hagan eso, frente a lo que están haciendo algunos de sus colegas en São Paulo, donde pagan a los escuadrones de la muerte para que maten a los niños de la calle.

Lo negativo, entonces, no es tanto desarrollar acciones asistencialistas o de “gestión de la situación”, sino quedarse a este nivel de intervención, no aprovechar estas acciones integrándolas en una más amplia perspectiva de cambio social. Esta el ejemplo de un movimiento peruano de niños, adolescentes y jóvenes trabajadores que ha asumido este criterio: antes se concientiza y se organiza a un grupo de chicos y chicas, y tan solo cuando hay, aunque pequeño, un grupo organizado, se pueden abrir “servicios”, como un comedor, una posta de salud, un programa educativo, etc. Como se puede apreciar, aquí no se rechaza una acción que solucione también los problemas inmediatos y urgentes de los chicos o de los jóvenes. Pero, todo ello está insertado en un proyecto de más amplio aliento, que asume como su sustantiva finalidad la conformación de un sujeto social con una propuesta, teórica y práctica, de transformación liberadora.

Para pensar en el desarrollo de los niños hay también que pensar en su resistencia, en su sobrevivencia y en su capacidad de resiliencia.

El haber sido reducido muchas veces al limitado espacio de la sobrevivencia cotidiana no constituye para los niños y para los adolescentes trabajadores una opción propia. Es el resultado de una lógica económica y política excluyente y antipopular. Ninguno de nosotros defiende este espacio como expresión de auténtica identidad popular; ninguno de nosotros quiere quedarse en ello y, por esta razón, es que queremos una acción que apunte al cambio social.

Pero, nos guste o no, allí hoy en día se encuentran nuestros niños y los adolescentes; de allí partimos.

Se trata, entonces, de asumir este espacio como lugar de experiencias, socialización y formación de la infancia y de la juventud popular. Asumirlo, pero revolucionando la lógica que el poder externo quiere darle, la lógica de la resignación, de la desesperación, del fatalismo, de la inmovilidad. Asumirlo, al revés, como escenario en donde los sectores populares buscan reactivar una presencia activa que lo vaya transformando en un ámbito de propuestas propias, de reivindicaciones, de lucha.

Así, nuestros niños y nuestros jóvenes buscan rehacer con lentitud su geografía, intentan guardar y recrear sus emociones, fantasía, inteligencia, identidad, proyectos y esperanzas. Una infancia y una juventud oprimidas, pero no muertas; sufridas, pero no enfermas; sitiadas, pero no rendidas.

Pensamos que la acción social con los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores necesite de este acercamiento dialéctico, en función de un modelo integrado e integral de intervención: una rigurosa conciencia de los problemas, dificultades y dramas que enfrentan la niñez y la adolescencia y, entonces, sin ningún menosprecio o desvaloración de acciones concretas, puntuales, “asistenciales”; al mismo tiempo, el descubrimiento y la valoración de sus riquezas y de sus potencialidades, de su capacidad de reconstruir un protagonismo social, que, desde el nivel reivindicativo, va paulatinamente hacia la demanda de representación política y la construcción de una propuesta de cambio. Tarea en camino, pero, igualmente primer punto de la agenda social, política y ética también de los niños y adolescentes de la región.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARZATE SALGADO, J. (2010). “Arquetipos de política compensatoria en América Latina”. *Reflexión Política*, (12) 2010. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11017129004>
- BORGES, J. L. (1960). *El hacedor*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- CLAVERO, B. (2010). *Pueblos indígenas y formas contemporáneas de esclavitud*. Disponible en: <https://www.alainet.org/fr/node/144418>.
- CUSSIANOVICH, A. (2009). *Ensayo sobre infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: IFEJANT Ediciones.
- DALLAPE, F. (1990). *¿Enfant de la rue, enfant perdu? Une experience a Nairobi*. Dakar: Enda-Tiers-Monde.
- DELLA VOLPE, G. (1956). *Logica come scienza positiva*. Roma: D’Anna Edizioni.
- GAITÁN, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia: ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social, Revista Universitaria*, (17), 2010. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36959/20524>.
- GARCÍA-MÉNDEZ, E. (1991). Niño abandonado, niño delincuente. *Nueva Sociedad*, (112), 124-135.
- GIRALDO, C. (2013). *Política social contemporánea en América Latina. Entre el asistencialismo y el mercado*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- GÓMEZ GALLEGO, J. (2012). *El cuento del trabajo infantil en Colombia no es el de la Cenicienta*. Medellín: MOIR. Disponible en: www.moir.org.co/El-cuento-del-trabajo-infantil-en.html.

- GRILLO, G. & SCHIBOTTO, G. (1989). *Y trabajan de todas las edades...* Lima: MANTHOC Ediciones.
- LIEBEL, M. (1992). *Mala onda: la juventud popular en América Latina*. Managua: Nicaragua Ediciones.
- MAKARENKO, A. S. (1996). *Poema pedagógico*. Madrid: AKAL Ediciones.
- MANNONI, O. (1982). *Un comienzo que no termina: transferencia, interpretación, teoría*. Madrid: Paidós.
- MAX-NEEF, M. (1994). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- RODRÍGUEZ RABANAL, C. (1989). *Cicatrices de la pobreza. Un estudio psicoanalítico*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- RODRÍGUEZ, A., RIOFRÍO, G. & WELSH, E. (noviembre de 1971). De invasores a invadidos. *Cuadernos DESCO*, mimeo, serie A, n.º 9.
- SCHIBOTTO, G. (1990). *Niños trabajadores construyendo una identidad*. Lima: MANTHOC Ediciones.
- SCHIBOTTO, G. (2014). *Educación desde la diversidad: una pedagogía y una práctica didáctica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores*. Lima: IFEJANT Ediciones.
- TEJERINA, L. & PIZANO, V. (2016). *Programas de transferencias monetarias condicionadas e inclusión financiera*. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7958/Programas-de-Transferencias-Monetarias-Condicionadas-e-Inclusion-Financiera.pdf?sequence=4>.
- UNICEF (2004). *Estadio mundial de la infancia 2005*. Nueva York: Unicef.

*La pugna pedagógica entre regulación y liberación en la
América Latina de hoy
Proyecto de neocolonización, resistencias
y “re-existencias” educativas**

La expansión del fascismo societario es entonces un futuro factible. Existen muchos signos de que esta posibilidad es real. Si se permite que la lógica de mercado se desparrame de la economía a todos los campos de la vida social y se convierta en el único criterio para establecer interacciones sociales y políticas, la sociedad se tornará ingobernable y éticamente repugnante.

Boaventura de Sousa Santos

I. LA PEDAGOGÍA COMO INSTRUMENTO DE CONTROL Y EL NEOTAYLORISMO EDUCATIVO EN EL PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La educación hoy en América Latina es un territorio de una implosiva densidad conflictual. Sin embargo, a diferencia de otras coyunturas históricas, lo que hoy está en juego no es tan solo un proyecto de control del poder sobre los procesos de construcción de conocimientos y de domesticación de las nuevas generaciones, sino la total y ubicua sumisión de cualquier lógica formativa a la lógica del mercado, por un lado, y a la lógica de la integración uniformadora por el otro.

La apuesta es de enorme y trascendental importancia histórica, pues se trata de decidir si todo lo que concierne a lo educativo seguirá manteniendo espacios propios de vocación humanística, crítica y liberadora, o si, por el contrario, se tornará una más de las funciones sociales rígida y pasivamente instrumentalizadas por la lógica del capitalismo globalizado y lo que se ha convenido llamar la “producción biopolítica”. Esto último es un proyecto que deviene en una vera y propia “devastación de la inteligencia”, según la expresión de José Sánchez Parga (2004), quien nos advierte que

en la última fase del capital, la “devastación del conocimiento” equivale al paso de la transformación del conocimiento en mercancía, a un modo de producir

* Este texto representa el marco teórico de reflexión crítica para un informe final de un proyecto de intervención pedagógica en varias escuelas de Perú, entre los años 2008 y 2012. El proyecto fue coordinado entre IFEJANT, la ONG italiana Cifa y la Commissione per le Adozioni Internazionali del Ministero degli Esteri de Italia. El autor del texto fue consultor de dicho proyecto.

mercantilmente conocimiento; siendo ya la misma forma de mercancía la que produce conocimiento; la ley del valor de cambio capitalista se internaliza en el modo de producir conocimientos y en la misma forma de mercancía que tiene este conocimiento (p. 78).

Este diseño de resignificación restaurativa e instrumental de todo el universo pedagógico se viene dando en un contexto de lo que, siguiendo a Marco Raúl Mejía (2006), podríamos llamar “capitalismo cognitivo”, es decir, en donde adquiere siempre mayor importancia el trabajo inmaterial, y dentro de este, justamente, el trabajo cognitivo. Esta refundación actualizada de una escuela que, desde el jardín hasta la educación superior, se modela con base en las exigencias de esta nueva fase del control capitalista, no se queda en una intencionalidad abstracta, sino que se traduce en actos concretos de reformas legislativas del aparato institucional educativo. El capitalismo globalizado refunda su escuela con 122 nuevas leyes de educación en el mundo y casi 30 tan solo en América Latina. En dos décadas, desde 1990 hasta 2010, asistimos a cuatro generaciones de reformas educativas: primero, con la descentralización neoliberal y, luego, con un conjunto de contrarreformas educativas que asumen la escuela como un gasto y, por ende, no como un derecho ciudadano sino como un servicio que hay que pagar, o por lo menos compatibilizarlo con la lógica empresarial de la ganancia. Por lo tanto, la reestructuración se realiza en términos de eficiencia y eficacia según la racionalización neoliberal de la producción fabril y del ajuste fiscal neoliberal (como ocurre, por ejemplo, en Colombia, con la Ley 715 de 2002).

Es importante subrayar que todo ello se da también bajo un estricto control neocolonial, pues la mayoría de estas reformas se han hecho con el patrocinio y la asesoría del Banco Mundial. Por ello, es necesaria una lectura de lo educativo desde la economía política crítica, considerando, en primer lugar, que todo este reajuste de la educación para sujetarla a la forma mercancía se acompaña a un proceso de transnacionalización de lo pedagógico, como forma particular de un más amplio proyecto generalizable de mercantilización de la vida en todas sus manifestaciones. En todo ello juegan un importante papel de tutelaje sobre “el mundo atrasado” los organismos internacionales, como el ya recordado Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Es, por ejemplo, desde el Banco Mundial

que se han formulado los paquetes educativos para los “países atrasados”, imponiendo una lectura economicista y excluyente de la educación, con una carga muy fuerte de individualismo conexas al utilitarismo y, finalmente, asumiendo la competencia como valor que prima y entra en conflicto con la solidaridad (Tomasevsky, 2004).

También la escuela debe regirse por el principio de utilidad: todo debe basarse en comparaciones econométricas de costo-beneficio, con el fin de reducir recursos y aumentar resultados. Es por este camino que llegamos a lo que hoy se asume como el modelo más exitoso y coherente de contrarreforma educativa, es decir la de Chile, y que por, lo contrario, sigue agravando los problemas sociales de estas restauraciones pedagógicas: la mercantilización del sistema educativo, su baja calidad, la baja pertinencia social para los sectores populares, un altísimo nivel de inequidad y, finalmente, una marcada segmentación socioeducativa que produce en el sistema escolar un verdadero “*apartheid* educativo”. De allí las reacciones de vastos sectores populares, estudiantiles y magisteriales que dan vida a la que se ha llamado la “revolución de los pingüinos”. De hecho, a fines de mayo de 2006, Chile fue sorprendido por una masiva protesta estudiantil. Los protagonistas no eran, esta vez, los estudiantes universitarios sino los estudiantes secundarios. La protesta, luego conocida como “la revolución de los pingüinos” (por el color de los uniformes estudiantiles), se inició con reivindicaciones puntuales como la gratuidad del transporte y de los exámenes de ingreso a la universidad, y se perfiló pronto como un cuestionamiento profundo a la reforma educativa chilena y a los fundamentos mismos del sistema escolar en ese país (ACES, s. f.).

Si quisiéramos resumir con una palabra de síntesis la médula de todo este proceso de sumisión de la escuela a una lógica mercantilizada, podríamos, con Mejía (2006), hablar de “despedagogización” de la labor pedagógica. La forma

que toma esa despedagogización para la práctica docente es una línea de exigencias donde se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios, más de corte didáctico –entendido este en su acepción más limitada, como técnicas para la enseñanza– de los que se pueda apropiar cualquier profesional con título universitario en un período de prueba de un año para poder ser nombrado “maestro en propiedad” (p. 18).

Todo, entonces, se reduce a tecnología educativa, según un esquema taylorista de funcionamiento del aparato escolar y sus relativas consecuencias: univocidad del saber y de sus particiones, currículo monotónico, monolítico y monocrático, cuantificación de estilo econométrico de los procesos evaluativos, desaparición de la subjetividad, modelización homóloga de la inteligencia, absoluta prevalencia del pensamiento convergente, cuadrícula prescrita de los procesos de aprendizaje, parametrización epistémica y disciplinaria, y procesos excluyentes y expulsivos determinados exclusivamente con base en la no adecuación a un molde único, descontextualizado y autorreferencial.

Todo ello significa que no hay espacio para la diversidad y que la única forma aparentemente no excluyente de aceptación del “otro” es su adecuación al modelo único hegemónico, en un proceso no de inclusión sino de integración. Así, el moderno proyecto educativo del capital globalizado cognitivo hace trizas siglos en que el mismo pensamiento pedagógico liberal intentó integrar al espacio pedagógico las razones del sujeto y otra vez impone la finalidad de amaestrar un “mono pedagógico”, como lo definió Luisa Muraro (1972), reducido a un conjunto de habilidades funcionales medibles econométricamente, en un contexto deterministamente expulsor de lo que suene como diverso, otro, divergente, creativo, inédito, inconforme, propio e identitario; en fin, nuevo y transformador.

La escuela como institución, al mismo tiempo disciplinaria y de control, tiene que asumir los rasgos de una reingeniería de las mentes de las nuevas generaciones, en nombre de una razón instrumental que se identifica con un único modelo posible de modernización, a su vez encapsulado en un saber codificado, segmentado, disciplinado y convergente; un molde *a priori* al que todos tienen que conformarse con la constricción de procesos evaluativos y selectivos que operan según las modalidades de una casi robótica cuantificación de los resultados, en total desprecio de conceptos básicos como la heterogeneidad motivacional, la construcción de sentidos, la diferenciación de los estilos cognitivos, etc.

En fin, una verdadera, dura y agresiva restauración pedagógica que olvida la indicación de Morín (1999) de reorientar la finalidad educativa hacia el aprendizaje de la “condición humana”, en favor de una universal lobotomía que no concierne tan solo la mente, sino que desborda en una condición de anafectividad, de anorexia de los sentimientos y de analfabetismo emocional.

2. LA DISTORSIÓN RELACIONAL ENTRE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Y es que muchas veces los espacios educativos y sociales no cooperan entre ellos. Hay desencuentros y dificultades relacionales que pueden llegar a un recíproco desentendimiento o hasta un agresivo hostigamiento.

Esta distonía entre educación y sociedad puede asumir distintas, aunque muchas veces coexistentes, formas.

Por el lado de la sociedad:

- Esta se desentiende de los procesos educativos, los considera problemas de especialistas, relegados en un ámbito cerrado. Podríamos hablar de “deresponsabilización pedagógica” de la sociedad.

- Utiliza el mundo educativo como chivo expiatorio de problemas sociales no resueltos, sobrecargando las responsabilidades de los procesos formativos que se dan en los ámbitos pedagógicos formales.

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

- Instrumentaliza el ámbito pedagógico según un paradigma utilitarista, tanto en un sentido económico (capital humano), así como en una óptica correccionalista –la escuela como “institución militarizada” de Lobrot (1994)–. Bajo este aspecto, la intencionalidad humanística de la pedagogía es vista con sospecha, como una suerte de juego bonito, pero que nada tiene que ver con la realidad.

- Las prácticas pedagógicas incluyentes, emancipadoras y democratizadoras no son consideradas “exportables” por la sociedad, en el sentido que se aceptan mientras que estén limitadas al ámbito educativo, pero se obstaculizan y hasta se reprimen violentamente si quieren desbordarse en el más amplio contexto social. En este caso, el espacio pedagógico goza de un amplio derecho de experimentalidad, pero de un bajo nivel de incidencia.

- Finalmente, la sociedad estima que el ámbito pedagógico debe estar subordinado a otras lógicas que son prioritarias, como las de la compatibilidad económica, la competencia, la reconstitución intergeneracional del orden establecido, la resocialización forzosa, la selección excluyente, etc.

Por el lado de la educación:

- El discurso y las prácticas pedagógicas son autorreferenciales, se consideran autosuficientes, dotadas de una propia lógica autónoma. Esta perspectiva puede llevar a una suerte de aislamiento asocial o a la pretensión de condicionar la sociedad desde una superior jerarquía que la instancia educativa adscribe a sí misma. Esta última actitud se la puede llamar “pedagógismo”.

- El discurso y las prácticas pedagógicas se descontextualizan, en el sentido que sus contenidos y metodologías pretenden tornarlos universales, monoculturales, sin conectarse al ambiente en el que se opera. Se trabaja por arquetipos de docente, alumno, currículo, etc. Esta descontextualización hace que la escuela, aunque sea la más democrática en las relaciones educativas, puede, a lo sumo, operar procesos de integración (inserción en un molde preestablecido), pero no de inclusión (valoración de las diferencias e interaccionismo con ellas). Se determina una brecha entre normatividad pedagógica y realidad social.

- El espacio educativo se subordina a las necesidades instrumentales del espacio social, entendido tanto en sus manifestaciones no institucionalizadas como en sus expresiones institucionales. En este caso, el espacio educativo recibe sin mediar las demandas de la sociedad, no aportando desde su propia especificidad sino conformándose acríticamente al pedido que la sociedad le impone. Es la sociedad en este caso que la que coloniza el espacio educativo y obliga al espacio educativo a “colonizar” a los que están en este espacio.

- El espacio educativo se presenta como uniforme y monologante, en contraste con la diversidad, complejidad y pluralidad del espacio social. Es la negación de cualquier expresión social que no se conforme con el orden de la totalidad. Esta coacción que uniforma no se da tan solo en el ámbito de la filosofía educativa, es decir, en el plano de lo pedagógico, sino también en el plano de lo didáctico y de lo organizativo, en lo que se refiere a contenidos, metodologías, currículo, horarios, calendarios, jerarquías de prioridades y geografía de los saberes.

- Finalmente, el saber pedagógico se construye tan solo en relación consigo mismo, su autorreferente memoria histórica, su literatura, sus experiencias y sus experimentos, sin alimentarse también de las prácticas sociales formalmente no incluidas en el espacio pedagógico institucionalmente

reconocido, y que sin embargo sí van conformando otros saberes pedagógicos. Es este el “saber pedagógico espejo”.

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

Por ello es necesario reconsiderar críticamente el discurso y las prácticas pedagógicas en los nexos que estos mantienen con sus propios contextos sociales, con las condiciones objetivas, las subjetividades y los saberes que caracterizan estos contextos sociales, no para reflejarlos pasivamente y acríticamente, sino para interactuar con ellos desde una específica mirada e intencionalidad.

3. LA EDUCACIÓN POPULAR

Sin embargo, bien sabemos cómo los sujetos sociales no son simple reflejo de los proyectos de dominio que los conciernen, sino que resisten y socavan dentro de los túneles de la historia hasta que vuelven a la luz con sus proyectos, utopías y presentes potenciales. Y ello pasa también en el espacio histórico de lo pedagógico, donde se juega un partido de trascendental importancia para la transformación liberadora de la sociedad.

Tal vez todavía el gran álveo de estas resistencias sea el de la “educación popular”, pues, aunque muchos aspectos de ella se hayan renovado y otros muchos se hayan renombrado, sin embargo, sus intuiciones fundantes siguen siendo las que sustentan muchas de las más importantes propuestas renovadoras en campo educativo. Y es que, de verdad, los pilares de la educación popular no dejan de ser los cimientos de cualquier pensamiento y praxis pedagógica antagonica y liberadora.

El discurso de la educación popular se centró desde el comienzo en el reconocimiento de un protagonismo popular en el campo educativo, o sea

de una activa centralidad del sujeto popular en el ámbito pedagógico. El sujeto popular se privilegió y se sigue privilegiando:

- Como destinatario de la propuesta y del compromiso educativo.
- Como depositario y expresión de una cultura, de una práctica social, de una experiencia acumulada, de valores e intereses delante de los cuales la intencionalidad educativa asume una actitud de respeto, de valorización y de una activa recuperación de todas estas potencialidades, vistas como elementos dinámicos y vitales del proceso formativo.
- En cuanto expresa potencialidades de participación activa y también directiva del proceso educativo, hasta calificar la educación popular como un proyecto pedagógico fundado no solo en la autoeducación, sino también propiamente en la autogestión educativa.

Lo que desde el comienzo integró todos estos aspectos fue, sin embargo, la gran intuición orientadora de la educación popular de entender que la subjetividad y el protagonismo popular no se constituyen en el terreno educativo, independientemente de los procesos históricos y sociales. La centralidad popular es antes en la historia, en la sociedad y en las luchas de liberación, y solo en consecuencia de eso se vuelve centralidad educativa. Se establece así no tanto una jerarquía al revés con relación al pedagogismo liberal, sino una relación dialéctica entre lo social y lo pedagógico, por lo cual el uno no se sustenta sin el otro. Por ello, la participación de personas, grupos y comunidades populares en la coestión de programas que los interesa no es un principio de eficacia pedagógica o de una filosofía de la educación, sino de expresión política. Eso porque la participación dirigente del pueblo en los procesos de promoción educativa es una etapa de las experiencias colectivas de participación autónoma en otras esferas de las relaciones sociales. Es este el momento en el cual se pasa de una educación directa hacia las clases populares a una educación directa para las clases populares.

En otras palabras, la educación popular no es una simple revolución metodológica que invente un protagonismo popular donde solo exista exclusión, opresión, marginación y silencio. Ninguna buena voluntad pedagógica, ninguna nuevísima tecnología educativa, ninguna inspiración libertaria pueden construir un protagonismo popular que no sea ya vivo

y activo en las dinámicas históricas de la sociedad. La educación popular no es populismo pedagógico ni activismo *naif*, sino la traducción a nivel educativo de un proyecto político y por ello necesita de subjetividades sociales en movimiento.

Este meollo fundamental de la educación popular explica tal vez su inicial corte paradójicamente “adultista”, pues no era nada implícito, fácil y obvio reconocer que también los niños, en particular los niños, niñas y adolescentes trabajadores, eran una subjetividad social con sus propios protagonismos potenciales y actoría sociales.

En este sentido, está fuera de duda que la educación popular nace y se desarrolla esencialmente como educación de adultos. Esta percepción continúa en parte también hoy, viendo, por ejemplo, como los más importantes textos divulgados sobre la educación popular dedican poca atención a la infancia. Frecuentemente, experiencias de educación popular con niños y adolescentes son llamadas con otro nombre, como por ejemplo “la educación de calle”. Todo esto representó y continúa representando claramente un límite; por eso podemos afirmar que también la educación popular ha descontado el lastre de una cierta cultura adultista.

Por suerte, desde hace mucho se está desarrollando un pensamiento crítico de esta actitud y se multiplican más las experiencias de educación popular con la infancia y la adolescencia, en particular con la infancia y adolescencia trabajadora, hasta que hoy ya este corte adultista se puede considerar en gran parte superado, también porque hay muchas experiencias de “educación popular” que hoy se nombran de otro modo y que siguen los mismos principios orientadores.

4. LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

La pedagogía histórico-crítica es el resultado de la acumulación de diversos aportes de quienes han buscado construir una educación liberadora, dentro o fuera de la escuela, para el sujeto individual y colectivo; también recoge el aporte de quienes asumen críticamente el desarrollo humano y la práctica social, presentando no solo una alternativa para los marginados y excluidos de la sociedad, sino también como andamiaje teórico-instrumental de una manera de encarar la práctica educativa en cuanto esta contribuye al avance de las sociedades, inclusive de aquellas que se denominan “desarrolladas”.

La pedagogía histórico-crítica es un gran contenedor que más que una precisa propuesta, alude a una suerte de general inspiración y vocación de fondo, aunque todo ello no impida reconocer unos principios básicos que orientan sus diferentes expresiones. También los autores que de una u otra forma se pueden conectar a este enfoque son muchos y nunca formaron una verdadera y propia “escuela” de pensamiento, sino que se reconocieron entre sí por las similitudes de unas cuantas inspiraciones originarias. Entre estos varios autores seguramente hay que recordar a Paulo Freire (2005) y su *Pedagogía del oprimido*, a Donaldo Macedo (1987, con Paulo Freire), a Henry Giroux (2002) y a Aronowitz (1973), entre otros.

Entre los supuestos que se requiere tener en cuenta en la pedagogía histórico-crítica se pueden señalar los siguientes: la ineludible articulación entre escuela y sociedad, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los espacios educativos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo dentro de una definida coyuntura histórico-social y la transformación de la realidad social.

La participación social implica que los miembros de la comunidad educativa, entendida en un sentido amplio y, por ende, incluyendo también a los miembros de la comunidad social, tomen conciencia de la responsabilidad que tienen para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto. La participación incluye el fortalecimiento del pensamiento crítico y, sobre todo, hace que el punto de partida de los procesos educativos sean no ya las abstractas articulaciones disciplinarias de los saberes formales, sino la asunción de los problemas de la realidad y la búsqueda de alternativas de solución de estos.

Por otro lado, de la comunicación horizontal podemos decir que no es solo algo ornamental o una forma de buenos modales, sino que liga las voluntades en unas intencionalidades de los sujetos y que, en iguales condiciones de dignidad, interlocutan en una red cohesionada no por la sumatoria sino por la articulación de diferentes intencionalidades y diferentes roles, en un equilibrio permanentemente dinámico y abierto. Es importante subrayar que, en todo este proceso, los interlocutores simbolizan, significan y construyen sentidos, narraciones y conceptualizaciones con base en la validación del discurso del otro y en un permanente y nunca acabado proceso de negociación y renegociación.

La significación de los imaginarios simbólicos alude a la deconstrucción, comprensión crítica y revisión proyectiva de los comportamientos, parámetros, rituales, mitos, costumbres, formas de relación con el mundo de la naturaleza y de la historia, depósitos memoriales individuales y colectivos, etc., que en su conjunto forman, para utilizar una expresión de Bruner (2006), la “psicología popular” de un determinado contexto geo-antrópico en que “enactúan” (Varela, 2009) la intencionalidad y la praxis pedagógica. Todo ello no parte de un juicio de valor, ni positivo ni negativo, sino que asume todo ello como la forma en que funcionan los hombres concretos y como se piensa que funcionan los hombres en un determinado contexto. Esto es sumamente importante, pues indica un acercamiento totalmente distinto al tema de la diversidad y de la otredad, ambas no previamente asumidas como problema sino como verdaderos y propios “organismos” culturales dotados de una específica y funcional entropía vital.

La humanización de los procesos educativos sugiere estimular la habilidad intelectual, pero también propone agudizar el aparato sensorial y cultivar el complejo mundo de los sentimientos; presume crear escenarios en los que la colectividad tiende a autogobernarse y a autoinstituirse, tiende hacia la ruptura de la clausura institucional. La educación explicita horizontes que trascienden la cátedra y recupera la integridad orgánica del sujeto para ubicarlo en el mundo complejo de las circunstancias sociales que envuelven los diferentes comportamientos. En este contexto, humanizar la educación no se reduce a procesos de instrucción, sino que también exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; reclama la confrontación del actuar propio con el del otro para mejorar, no para censurar, excluir o descalificar. La cátedra se establece como pretexto para hurgar en ella manifestaciones de entendimiento y complementariedad social; para relacionar en ella los cambios de la política, la ideología y la sociedad en general.

La contextualización del proceso educativo dentro de una definida coyuntura histórico-social alude a la imposibilidad de pensar la teoría y la praxis pedagógicas fuera de las coordinadas concretas que definen una específica y propia condición histórica. La torre de marfil en que acostumbra aislarse los pedagogos tradicionales es en realidad un lugar de asfixia y negativa abstracción. No puede darse una propuesta pedagógica sino como una propuesta problemática y críticamente anclada con el perfil propio de

una determinada época y de una determinada contextualización. Esta coyuntura histórica es la que sola puede definir el ámbito de practicabilidad y significatividad de los procesos educativos.

El último elemento de orientación de la pedagogía histórico-crítica, es decir, la transformación de la realidad social, no trata de perseguir sueños o utopías imaginarias, sino de aprender a indagar las condiciones de factibilidad de los proyectos de resolución de los problemas, o sea, las condiciones de factibilidad de las intencionalidades de cambio. En este sentido, la pedagogía, para ser realmente crítica, debe ser necesariamente histórica; y para ser realmente histórica, debe ser realmente crítica. Los dos polos de esta propuesta no pueden separarse, sino que deben sustentarse recíprocamente.

5. LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA

La pedagogía de la ternura tiene nombre y apellido, en el sentido que es el título de un libro escrito por Alejandro Cussianovich (2005a), eminente y destacado educador, pedagogo y pensador latinoamericano. Sin embargo, y sin quitarle nada a su autoría intelectual, la propuesta educativa de la pedagogía de la ternura no nace tan solo de intuiciones teóricas, sino sobre todo de una directa, comprometida e invaluable experiencia de acompañamiento de la infancia y, en particular, de los niños, niñas y adolescentes trabajadores.

La herencia intelectual, ética y política fundamental de Alejandro Cussianovich está resumida magníficamente en un neologismo que él mismo acuñó, con su brillante chispa creativa, la “epistemopática”, entendida como fusión de la episteme con las pasiones y las emocionalidades, de los procedimientos científicos con los sobresaltos del alma; en fin, de la inteligencia con el corazón.

Y es que, en estos tiempos de exasperado maquiavelismo, de aparentemente definitivo triunfo de la razón instrumental, la figura de Alejandro Cussianovich nos recuerda con su testimonio la vigencia de la razón ética, de una herencia no revocable por la cual el hombre siempre debe tratarse como un fin y no como un medio.

La categoría que Cussianovich (2005a) acuñó en su pensamiento pedagógico ha sido justamente la de “ternura”. Gran gesto de coraje intelectual y político esto de reivindicar el protagonismo de una virtud casi olvidada en

nuestros tiempos, tan agresivos, tan violentos y tan brutales. En este sentido, la “ternura” de Cussianovich tiene una carga revolucionaria y liberadora: es la indicación de un horizonte de transformación de la sociedad por la cual el hombre finalmente recobra el derecho pura y sencillamente al “amor”, a la delicadeza del trato y al cuidado amigable; en fin, a un entramado de relaciones interpersonales, sociales, políticas y hasta económicas, que no lo violenten sino que lo amparen, que no lo marginen sino que lo incluyan, que no lo vuelvan anónimo sino que le restituyan su identidad personal y ciudadana.

La propuesta de Cussianovich (2005a) ha sido y sigue siendo la irrupción de lo humano en el universo autorreferencial de la política y de la economía, ha sido la terca imposición de una jerarquía alternativa por la cual, en todo caso, siempre prima el hombre y nunca se justifica que por razones de realismo supuestamente “eficaz” se pueda avalar un derecho a utilizar a los hombres como simples herramientas para alcanzar un fin. En este sentido, con su vida y su testimonio, encarna la parábola evangélica del Cristo que abandona a las 99 ovejas para ir en busca de la que se había perdido: una actuación que podría aparecer sin sentido, absurda y poco racional si no la juzgamos con el lente del amor, justamente de la ternura, de la idea de que cada ser humano es tan precioso que merece, él solo, todas nuestras lágrimas y todos nuestros abrazos.

Es esta la carga profética de Alejandro Cussianovich (2005a). Pero es una carga profética que no se orienta tan solo hacia un futuro lejano, sino que se hace propuesta y ejemplo para el presente. La cifra de esta carga profética es un profundo humanismo, que más allá de sus fundamentos trascendentes o religiosos, se concentra en lo inmanente, en los hombres de carne y huesos que viven aquí y ahora en el mundo terrenal, en donde sufren, ríen, se casan, hacen hijos, viven y mueren. Estos hombres, y entre ellos los más marginados y necesitados, constituyen el marco viviente, hecho de rostros y latidos, dentro el cual, y solo dentro el cual, Cussianovich, coloca cualquier intencionalidad o actuar político y pedagógico, una política y una pedagogía de “la ternura” entonces, del encuentro, de la solidaridad.

En el caso de Alejandro Cussianovich (2005a), además, este rostro del hombre ha asumido el de un niño, particularmente el de un “niño trabajador”. Infancia y trabajo se unen en una valoración crítica que es un revolucionar los alfabetos interpretativos, adultocéntricos y colonizadores con los que hasta ahora se había mirado a estos muchachos que trabajan por

las calles y los campos de América Latina. Cussianovich tuvo la intuición de leer en los que se veían tan solo como andrajosos y hambrientos otros tantos protagonistas de un potencial movimiento social de contestación crítica a las relaciones establecidas de dominio y marginación. Y para todos y cada uno de ellos siempre tuvo un discurso, pero también un gesto emotivo de ternura.

Por ello, creo que el maestro Cussianovich (2005a) nos ha indicado a todos la forma en que se puedan juntar realismo y utopía, nos haya enseñado cómo configurar una pregunta social para transformar cada sueño y fantasía, cada utopía, en respuestas eficaces y concretas. Y por ende, su ejemplo nos obliga a un ejercicio histórico, permanente y creativo de concretización política y al mismo tiempo de latido humano, estético y ético, en la búsqueda de la esperanza y la justicia.

En lo concreto, la pedagogía de la ternura se podría, siempre con el riesgo de cualquier síntesis, resumir de esta forma:

En primer lugar, es una terca voluntad de recuperar la voz y la palabra de los que siempre han sido silenciados. En este sentido, no es algo “dulzón” o “acaramelado”, como dice el mismo Alejandro Cussianovich (2005a). La ternura es la expresión emocional de una disposición a la escucha, de una voluntad de potenciación del volumen social y pedagógico con que hablan los desafiados sociales, en particular los niños y niñas de los sectores populares.

En ello se cruza no solo una disponibilidad auditiva sino una disponibilidad dia-lógica y dia-tópica, es decir la disponibilidad a colocarme en el “logos” y en el “lugar”, o mejor dicho, en el “territorio” del otro. No es la imposición de una cultura sino la interlocución y la cooperación entre culturas, como por ejemplo entre la racionalidad occidental y la cosmovisión andina.

De esta forma, la pedagogía de la ternura se entrecruza estrictamente con la necesidad de una educación intercultural, pues la ternura no es otra cosa sino la disponibilidad a escuchar al otro en su propio lenguaje. Como dice el mismo autor:

Ciertamente que referir a ternura es entrar sin ambages en el mundo de la subjetividad, de la afectividad, de la amorosidad, de las pulsiones vitales,

de las pasiones más marcantes en la vida del ser humano. Pero nada de ello puede entenderse dentro de patrones universales que no estén marcados por los factores de carácter cultural que los hará diferentes habida cuenta de las cosmovisiones en las que su representación simbólica está expresando creencias, afectos, sensibilidades, deseos, mitos. Es decir, su “racionalidad y su irracionalidad” en las que se expresa la complejidad de la vida de cada ser humano, de cada colectividad y a la que hay que acercarse con el respeto que inspira algo que no terminamos de comprender en su insondable densidad. Si la pedagogía de la ternura dice relación al sujeto, a la persona y con ello nos sentimos en el abordaje correcto, es porque estamos siendo coherentes con la cosmovisión occidental y las consecuencias prácticas que de ella se derivan hoy. Pero si partimos de la cosmovisión andino-amazónica el concepto de tiempo, de espacio, de edad, de relaciones en una totalidad de la que se es parte y en la que dicha totalidad se manifiesta, tendremos otro eje epistemológico. En efecto, el runa en quechua no es el “hombre” como lo entendemos en la cultura occidental, es decir el rey de la creación, el dominador, la culminación de la creación del pensamiento judeo-cristiano, el que controla su cuerpo, sus pulsiones, sus deseos y placeres. El runa es *pachamama*, es *ayllu*, es *apu*, es un ser equivalente, por ello el niño o niña es *ayllu*, es comunidad, es perteneciente a todo lo que le rodea. Esto nos exige preguntarnos en el campo de lo real, del tejido social dentro del cual la educación cobra legitimidad y viabilidad, por la cosmovisión que subyace a nuestra existencia. En efecto, una cosa será la cosmovisión occidental, otra, la cosmovisión andino-amazónica. Por ello una cosa será, por ejemplo, la educación inicial en la sierra y otra, en la Amazonía o en las ciudades de la costa; una cosa en el mundo rural andino amazónico y otra en lo urbano (Cussianovich, 2005b, pp. 13-14).

De allí que las categorías que conforman el campo semántico en el actual discurso de la pedagogía de la ternura son:

- El afecto, la afectuosidad y la amorosidad
- El eros, la *philía*, el *ágape* y el *thimos*
- La compasión, la misericordia, la sensibilidad, la amabilidad y el asombro
- La afabilidad

De esta forma:

la afectividad deviene así un componente simultáneamente imprescindible, pero de alta complejidad y ambigüedad. Y es que el riesgo que acompaña al ejercicio de la afectividad cuando esta no favorece la distancia necesaria en la cercanía que genera, se torna aún más desafiante cuando se trata de una distancia cronológica entre el niño, la niña y el adulto o adulta, sean estos padres, parientes o educadores. Con mucha razón se nos advierte sobre la necesidad de evitar la levitación del rol de la afectividad en la relación pedagógica. Y es que se da una inevitable tensión entre la demanda de afecto, desde los niños y niñas, y la oferta de afecto desde los adultos (Cussianovich, 2005b, p. 15).

Pero la afectividad nos es el único horizonte de la pedagogía de la ternura, pues su inspiración fundamental se alimenta y orienta dentro de un horizonte ético que rompe con cualquier intencionalidad instrumental o funcionalista en favor de una valoración integralmente humanística del sujeto educativo. La pedagogía de la ternura tiene como sujeto al *homo eticus*, lo que no significa negarle derecho de ciudadanía pedagógica al *homo economicus*, al *homo cognitivus* o al *homo faber*, sino resignificar todas estas dimensiones del ser humano bajo la orientación fundante de la ética, entendida esta última según la dicción del imperativo categórico kantiano: “Obra de tal modo que tomes a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca meramente como un medio” (Kant, 1981, p. 145).

En fin, podríamos decir que en la “pedagogía de la ternura” no es la recuperación de la afectividad en cuanto tal, sino la recuperación de la afectividad en cuanto puerta de entrada por lo afectivo, para recuperar desde allí el conjunto de dimensiones y características que supone la teleología educativo-pedagógica. Y es aquí donde la “ternura” adquiere un fuerte sentido social, pues la amorosa educación desde la diversidad se transforma en amorosa educación para la justicia y por ende amorosa educación para construir un proyecto de transformación social, para un mundo en donde la “ternura”, como el pan y el techo, sea derecho de todos. En efecto: si la pedagogía de la ternura no se articula a la búsqueda y satisfacción de relaciones basadas en la justicia a todos los niveles y campos de la vida humana, no será otra cosa que un encubrimiento de formas inconfesables de sometimiento, de relaciones asimétricas y basadas en la desigualdad social. Históricamente los discursos sobre cariño, afecto, ternura se han dado con situaciones de dependencia y hasta de esclavitud. Se pensó que bastaba con ternuras y afectos como sustitutos de saberes, de conocimiento,

de pensamiento crítico y creativo. Ese tipo de pedagogías devienen funcionales a la exclusión, a la marginalidad, a la explotación, a la ignorancia, al atraso. Por ello la pedagogía de la ternura debe entenderse como un componente de la lucha emancipatoria, como un factor de transformación de las condiciones materiales de vida y un potente incentivo a la producción de espiritualidad, de virtudes como diría Cornelius Castoriadis. En efecto, consideramos que hablar de ternura en la relación pedagógica, es resaltar el carácter de trascendencia que ello implica. La pedagogía de la ternura implica una resignificación simbólica que cubre las representaciones que de los sujetos de la educación tenemos, de las que entre ellos mismos se tienen, de la institución escolar y de los medios de que se dispone en el aula y fuera de esta para garantizar los grandes fines de la praxis educativa, entre ellos dar forma y sentido a la existencia y persistir que el niño debe ser educado para conquistar su libertad personal: la meta de la educación es la autodeterminación responsable y solidaria. Resignificación simbólica es precisamente trascender significados asumidos como obvios, sentidos comunes instalados, lenguajes estigmatizantes y discriminadores, roles y dependencias naturalizados. La pedagogía de la ternura está llamada a hacer de la educación un bien social y un derecho irrenunciable, así como arrancarla del mercado en el que ha devenido una mercancía. Ella debe incidir en hacer consciente a las nuevas generaciones que lo que hoy está en juego es el proyecto de humanidad, el destino de la especie humana cuando se extiende la exclusión y se ahondan las desigualdades, cuando aumenta la insignificancia política de las grandes mayorías para definir el porvenir de relaciones sociales hijas del respeto, de la valoración de todos, de la justicia, de la solidaridad (Cussianovich, 2005a, pp. 16-17).

Otro fundamental aspecto de la pedagogía de la ternura es la primacía del “don” sobre el deber o la obligación, lo que bajo ningún ángulo de mirada debe interpretarse como un regreso al ocasionalismo didáctico, a una suerte de permisiva anarquía. Su significado profundo y su riesgosa y entusiástica apuesta es recuperar desde la emoción del don la necesidad del deber, así como también de la obligación y hasta del sacrificio, contando con que todo ello haya sido reconstruido subjetivamente y haya recobrado un sentido no impuesto sino amorosamente instalado como propio.

Es así como la pedagogía de la ternura se viene constituyendo como un nuevo campo de sentido, volviéndose pedagogía del protagonismo, del conocimiento como deseo, de la interrelación de la comunicación dialógica. Pues el eros

pedagógico constituye así una exigencia no solo del docente, sino de esa sociedad llamada escuela y de todos sus participantes. Pero es desde esta lucha por la vida de cada niño, de cada niña que la ternura en la relación pedagógica encuentra su matriz epistemológica y existencial. La superación de estructuras asimétricas en la familia, la escuela, la comunidad solo encuentran plena significación social, política, cuando ella es el resultado del feliz encuentro entre la justicia y la solidaridad, la pasión por la dignidad de cada uno y la amistad como virtud política. Y es que, desde esta epistemología de la pedagogía de la ternura, las relaciones humanas fundadas en la *philia* encuentran una vena fecunda para la convivencia no solo pacífica, sino asentada en la autonomía y la responsabilidad ética de los pueblos. Donde las preguntas por el sentido y significado de la vida humana y del cosmos del que los seres humanos somos parte y conformamos una unidad múltiple, devienen las cuestiones con sentido y que dan sentido a todo el quehacer humano (Cussianovich, 2005b, p. 26).

Pues, finalmente, se trata de construir cariño desde la violencia, subjetividad desde la cosificación, identidad desde el anonimato, holismo desde la fragmentación, humanidad desde la instrumentalización, singularidad desde la multitud, afectividad desde la funcionarización, fraternidad desde la “desafiliación”, eros desde un universo pornográfico y solidaridad desde la vulnerabilidad.

6. LA DIDÁCTICA NO PARAMETRAL DE ESTELA QUINTAR. PARA UNA PEDAGOGÍA PROBLEMATIZADORA-INTEGRADORA O DE LA POTENCIACIÓN

La figura de Estela Quintar se destaca como una de las más sobresalientes del pensamiento pedagógico contemporáneo de América Latina, sobre todo por lo que ha sabido desentrañar los nudos epistémicos profundos que fundamentan las distintas propuestas educativas. Su didáctica no parametral representa seguramente una implosión de aperturas críticas hacia un nuevo modo de entender conscientemente el pensar y el quehacer pedagógicos.

Su punto de partida es la denuncia del currículo tradicional, que sigue siendo un programa mecánico de estudios a aplicarse centrando la problemática de la enseñanza tan solo en el cómo transmitir mejor “lo que hay que dar”.

Lo educativo se reduce a la transmisión de un saber ya confeccionado e integralmente predeterminado, mientras que lo didáctico queda entrampado en parámetros que lo determinan como “recetario”. Es esta la que Estela Quintar, con una feliz imagen, llama la “pedagogía del bonsái”:

¿Qué es la pedagogía del bonsái? Es la pedagogía que vino con un contrato social en el que la educación fue instalada para subordinar y para oprimir. En nuestros países el sistema educativo no fue inventado ni creado para liberar a nadie, por eso hablar de estos discursos es muy complejo en el ámbito de los sistemas educativos; pero además no se trata solamente de que uno lo diga, sino de mirar y transformar la realidad. De nuevo volvemos al mismo tema: hay una constatación empírica de que en América Latina estamos todavía en la época del oscurantismo: la realidad queda fuera de los grandes espacios académicos y sus discursos importados; la mercantilización del sujeto también contribuye a la pedagogía del bonsái. Para hacer un bonsái hay que ir manipulando, con mucho “cuidado”, con mucho “cariño” y con mucha “suavidad” la raíz central de lo que podría llegar a ser un gran árbol. En el ámbito educativo esta raíz es el pensamiento (Rivas Díaz, 2005, p. 11).

De esta manera, el proyecto educativo y didáctico responden a un proyecto político para configurar desde la educación un orden hegemónico social, político, económico y cultural, basado en una racionalidad positiva en lo científico, liberal en lo político y capitalista en lo económico. En esta perspectiva se vuelve fundamental la pregunta acerca de los contenidos didácticos y de la selección de estos. ¿Qué está detrás de esta selección? Con este fundamental interrogante podemos entender que hay, en primer lugar, dos ángulos de razonamiento, dos miradas o dos formas de colocarse ante la realidad. El primer ángulo de mirada se sustenta en un paradigma explicativo, por el cual el conocimiento científico se constituye en forma fragmentada, con cierto control de los fenómenos y sus regularidades. Los fenómenos se des-historizan. El conocimiento de la realidad se “parametriza”. En esta perspectiva no hay lugar para el sujeto y su subjetividad. La otra mirada es la interpretativa, que privilegia lo que les sucede a los sujetos y a su subjetividad en su cotidianidad como hacedores de realidad y, por ende, de conocimientos. Considera, por lo tanto, la dimensión histórica que se está dando, en un presente siempre coyuntural y potencial. No hay

verdades determinadas, hay conocimiento históricamente construido, que se deconstruye y resignifica en la propia situación vital.

Entonces:

Los contenidos que tienden a la deformación o al desconocimiento de lo propio –subjetivo o colectivo– sirven para consolidar una situación de poder entre una cultura *dominante y otra subordinada*, con todo lo que ello implica en la conformación de un pensamiento dilemático, vínculos interpersonales de dependencia y relaciones institucionales piramidales fuertemente vinculadas al control (Quintar, 2001, p. 60).

Es por ello que la pregunta acerca de los contenidos didácticos se vuelve fundamental y prioritaria. Y en particular, desde el ángulo de razonamiento interpretativo, hay que preguntarse cuáles son los contenidos que garantizan:

- La resignificación de la cultura
- La generación de nuevos instrumentos que interpreten e instrumenten para la vida cotidiana
- La revalorización del trabajo
- La con-ciencia de la realidad concreta
- La construcción de un imaginario social que signifique la cultura de la convivencia, del no consumismo, de la no competencia por la competencia misma, del no dogmático y de la no manipulación social (Quintar, 2001, p. 77).

Dentro de este marco, la didáctica no parametral de Estela Quintar también insiste en que el momento cognitivo no está aislado de los otros componentes del ser humano y por ende del niño como sujeto de la educación. Al contrario, el aprendizaje se da en un contexto de densidades afectivas, afectaciones y marcas emocionales, sin las cuales los procesos cognitivos carecen de sentido, de significado y de significatividad. Como nos recuerda la misma Estela Quintar:

Lo cognitivo es asumido aquí como la capacidad de racionalización interpretativa del mundo circundante; en este sentido se diferencia de los actuales desarrollos de psicología cognitiva vinculada a la lógica de razonamiento de ordenadores y sí se inscribe en los supuestos de la psicología cultural de Jerome

Bruner, quien redefine los aspectos desarrollados por el cognitivismo en la construcción de significados. En esta perspectiva, lo cognitivo, como proceso de razonamiento subjetivo en la construcción de esquemas de pensamiento y acción, implica reconocer estos procesos, es decir la intencionalidad de los sujetos en sus acciones, así como los deseos, emociones y creencias que sostienen al sujeto interpretante, es decir activo, y su comunidad de referencia en la creación de cultura (Quintar, 2010, nota 12, p. 7).

La finalidad de los contenidos didácticos subjetivos es la de desarrollar capacidades sumamente importantes, tales como:

- El cómo observar
- El cómo desnaturalizar lo que se vive como natural
- La problematización del sentido
- La resolución de problemas de la vida cotidiana
- La revalorización del deseo como energía motora-constructiva

Esta última resulta ser de trascendental significancia y une como marca identitaria todas las resistencias y las re-existencias pedagógicas hasta aquí encontradas. Redescubrir el deseo como “energía motora-constructiva” significa pasar de la sumisión a una obligación externa, a una respuesta, a una demanda, casi diría de “felicidad” interior. Esto no significa una suerte de anarquismo didáctico instintivo, sino la reconstrucción de orientación y hasta de “disciplina” desde campos energéticos y motivacionales que son propios tanto de las subjetividades, así como de su colocación en una coyuntura histórico-crítica. Así, el deseo como palanca motivacional del aprendizaje no remite a la libido freudiana, sino más bien a una verdadera “desparametración” emocional, que lleva al sujeto educativo a reconocer en el deseo una fuente primaria e importante de construcción de conocimiento. Es desde allí, entonces, que empieza el proceso de potenciación del sujeto mismo, en la medida en que su experiencia, entendida como conjunción dialéctica entre una subjetividad y un contexto (o “coyuntura histórico-crítica”), no se excluye comparándola jerárquicamente con un modelo abstracto de cultura y de saber, sino que se recupera integralmente como fuente primigenia y constitutiva de cualquier proceso de construcción de conocimiento.

Otro punto fundamental de la didáctica no parametral es una nueva y distinta concepción de la ciencia.

Si la didáctica empieza su recorrido desde contenidos “descriptivos-académicos”, así como se presentan en la organización tradicional de los saberes formales, las distintas ciencias aparecerán como decontextuadas, homogeneizantes y ahistóricas. Esta forma de entender las ciencias tiene estrecha relación con el positivismo y su idea de un modelo científico único, objetivista, universal y, finalmente, depurado de cualquier virus subjetivo. De allí que surjan aquellas compartimentaciones especiales que son las disciplinas y que no reflejan la estructuración de la realidad, sino un modo, entre muchos otros legítimos, de “capturar” la realidad en función de una específica e históricamente determinada modelización de esta. Como nos dice Hugo Zemelman (2011):

Las teorías, más que representar al mundo, constituyen redes para capturarlo, idea de captura que se ha terminado por reducir a la lógica de determinaciones [...]. En este sentido hay que cuidarse de no reducir el “mundo” a categorías que son, en estricta acepción, mentales, de modo tal que la estructura de la mente pensante se aplique como calco a esa realidad complejísima y, por lo mismo, con alta posibilidad de ser extraña a esa estructura del razonamiento que obedece a la lógica de encontrar respuestas a preguntas que sirvan para fijar un orden (p. 142, nota 3).

En cambio, lo que propone la didáctica no parametral es que el contenido de la ciencia y, por ende, de la didáctica lo constituye la objetivación de los sujetos sociales en su hacer, “en la proyección de sus esfuerzos creadores, relaciones, necesidades, capacidades y formas de comunicación” (Quintar, 2001, p. 71). Es, entonces, en este sentido que el contenido deja de ser algo abstracto que se impone desde un decálogo que promana de una anónima y lejana autoridad, sino que se vuelve “en el medio de comprensión de la propia existencia, de la propia realidad” (Quintar, 2001, p. 71). Y es por esta vía que se revaloriza la cotidianidad de hombres reales, conflictivos y vinculares. De esta manera, no solo se transmite saber, sino que se promueve la construcción de la propia identidad y, desde ella, el mundo.

Desde este nuevo ángulo de mirada se propone entonces lo que se puede llamar el “currículo comprensivo”, que asume como punto de partida lo

que Estela Quintar (2001) llama “recorte de realidad” o “recorte de vida cotidiana”: “acotamiento de una situación concreta y objetivada donde actúan transformando y transformándose sujetos sociales en relación con el mundo físico y natural y la proyecciones de dichos actores sociales en el interjuego de lo económico, político y cultural en un aquí y un ahora” (p. 73).

La cuestión, como nos aclara la autora,

es colocarse ante el recorte, preguntarse acerca de su composición para indagar y buscar, desde el deseo de saber, lo que sucede y por qué sucede para optar en el qué hacer con argumentación científico-disciplinar [...]. El desafío desde el enseñante es partir de la realidad y de la lógica de los sujetos de aprendizaje, poder interpretar dichos aspectos y promover la elaboración y teorización de los mismos, teniendo en cuenta los aportes de las ciencias en las distintas áreas de conocimiento y su intención pedagógico-didáctica (p. 75).

Lo que significa, entonces, que no se trata de negarle legitimidad a los contenidos académicos, sino que estos últimos se recuperan a partir de los contenidos cotidianos y su problematización; es decir, de las concretas experiencias de sujetos concretos inmersos, en circunstancias concretas, que definen una concreta coyuntura histórico-crítica, la sola que puede motivar y dar sentido a la recuperación de los contenidos académicos, re-significados a partir de una distinta lógica. Esta es la lógica de sujetos que, instalados en una situación concreta de vida, en un “recorte de realidad”, se apropian cognitivamente, pero también afectivamente, emocionalmente, corporalmente, prácticamente, “epistemopáticamente”², holísticamente de este “recorte de realidad”. Para esta apropiación se manifestarán necesarios también los contenidos académicos y disciplinares; nunca como un currículo paralelo o sumatorio, sino como uno de los componentes integrados en el “currículo comprensivo”.

También, por lo que se refiere a la “planificación didáctica” y por como se configuran “unidades didácticas” o “proyectos”, la orientación es siempre la misma: trabajar con recortes de realidad vivencial como posibilidad de conocer, reconociendo que la realidad es el punto de partida y de llegada

2 La expresión, como ya hemos recordado, es de Alejandro Cussianovich y alude a una “*episteme*” con “*pathos*”.

para construir conocimiento. De allí surge la “planificación abierta” o el “eje integrador”. Y así Estela Quintar (2001) muy eficazmente expresa en síntesis los supuestos de esta “planificación abierta” por “eje integrador”:

Tanto el saber del enseñante como el saber delegado por la historia dada del conocimiento científico están al servicio del deseo a saber de quienes le dan sentido a la situación de enseñanza: los sujetos de aprendizaje con sus cuerpos y su capacidad perceptiva, expresiva y de pensarse y recrearse. No es que estos saberes construidos no estén presentes, están, pero no ocupando el eje de la acción didáctica, sino que bordándose en la interpretación crítica y comprensiva de los sujetos en su propia cultura (p. 85).

Y es en este sentido que los saberes disciplinares darán una respuesta “científica” a lo que la situación problemática cause. En este sentido no hay orden curricular para enseñar, sino situaciones problemáticas que el docente intencionalmente promueve, desde el saber disciplinar y el saber didáctico, utilizando como referencia y solo como tal el currículo.

7. LA NECESIDAD DE REPENSAR EL NEXO ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO

La más general situación de desencuentro entre educación y sociedad, de la que ya hemos hablado, encuentra una particular concreción en el delicado, complejo y todavía escasamente explorado problema de la relación entre educación e infancia trabajadora. Con pocas excepciones, este verdadero nudo sociopedagógico ha sido hasta ahora tratado más desde contrastantes supuestos ideológicos que desde una real intención investigativa, más en términos de persuasión que de comprensión, y a veces con la tónica de una auténtica cruzada que con la actitud analítica de una creíble voluntad cognoscitiva.

Dos fenómenos hay que destacar en este contexto. El primero concierne al casi total desentendimiento del mundo pedagógico de la realidad de millones de niños trabajadores en todo el mundo y en particular en América Latina. El hecho que el alumno o una parte consistente de los alumnos trabaje, de una u otra forma, no se considera, en la mayoría de los casos, un dato pedagógicamente significativo y por ello se puede descuidar sin mayores problemas. Más aún, en muchos casos, ser niño trabajador se

vuelve un estigma que a su vez produce en los agentes educativos actitudes discriminatorias y agresivas. De toda forma, tanto los saberes como las prácticas pedagógicas mayoritarias y hegemónicas se constituyen en el olvido del fenómeno del trabajo infantil y frente a los niños trabajadores se actúa con una postura de rechazo o de coactiva integración a los modelos dominantes. Ni la organización del tiempo y el espacio pedagógico, ni la estructura organizativa o curricular, ni finalmente la actuación pedagógica de los docentes toma en cuenta constructivamente la presencia de los niños trabajadores. Se trata de una auténtica “epistemología pedagógica de la ceguera”, como diría Souza Santos (2010), pues no se quiere ver lo que está allí, bien presente y clavado en el espacio educativo.

Existen afortunadamente excepciones loables y significativas: escuelas públicas que empiezan a asumir como propia la problemática de los niños trabajadores y se esfuerzan por responder a sus específicas demandas formativas; o experiencias educativas que surgen desde abajo y que han dado vida a interesantes experiencias de pedagogía alternativa para la infancia trabajadora. Y, aunque se trate de ejemplos por ahora numéricamente muy reducidos, su potencial incidencia en las instancias que determinan las políticas educativas públicas puede ir mucho más allá de su consistencia cuantitativa, pues progresivamente se están elaborando propuestas de gran nivel cualitativo. Por ello es necesario no tan solo rescatar y darles mayor visibilidad a estas experiencias, sino que es urgente apoyarlas con serios estudios investigativos que sustenten su necesidad y validen sus resultados, en aras de que también la oficialidad pedagógica las tome más en cuenta.

Paradójicamente el pensamiento pedagógico reconocido académicamente está lleno de referencias a la necesidad de recuperar el trabajo como factor educativo. De hecho, la necesidad de recuperar de alguna forma el nexo educación-trabajo, frente a lo que ha sido el proceso de “colonización” escolar, ha constantemente producido inquietudes en la historia del pensamiento pedagógico y muchos han sido los autores que justamente en el tema del trabajo centraron su reflexión, en aras de rearticular el momento formal y el momento concreto-operativo, cuando no directamente productivo, del aprendizaje y más ampliamente del proceso formativo.

Sin embargo, casi todos estos autores no fundamentan sus reflexiones a partir de los niños trabajadores, sino de reflexiones de filosofía pedagógica, oportunidades didácticas, orientaciones formativas para niños que no

trabajan en la realidad de sus vidas al exterior del espacio educativo. Así, asistimos a la paradoja que mientras por un lado se quiere ofrecerles a los niños que no trabajan un trabajo en forma de factor educativo en el ámbito pedagógico, a los niños trabajadores se les niega el reconocimiento de su experiencia laboral, que es expulsada como no pertinente y no relevante en el proceso educativo. Se determina entonces un doble desencuentro entre prácticas pedagógicas y prácticas sociales, pues en un caso se quiere recuperar para la infancia un trabajo que no existe en la realidad social, mientras que por el otro se quiere borrar una experiencia, una identidad, un saber que caracterizan socialmente y de verdad al niño trabajador. Se trata de un verdadero y propio “rompecabezas”, que amerita ser desentrañado más exigente y responsable.

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

El otro fenómeno que quisiéramos subrayar es el predominio, en muchos casos forzoso, de un cliché interpretativo que desde algunas poderosas instituciones internacionales se ha colado en el sentido común y se ha arraigado con una tónica dogmática que no facilita la reflexión, investigación e interpretación del objeto de estudio. Se trata de lo que se podría llamar el “juego de las exclusiones”, por el cual se presenta como axiomático el carácter disyuntivo de la relación entre trabajo y educación, tratándose supuestamente de dos experiencias que son incompatibles y antagónicas. Hay tres momentos de construcción de este que se presenta como un verdadero y propio paradigma, entendido como un postulado consensuado que articula y vertebra todas las secuencias de una construcción epistémica y pragmática (Kuhn, 2004).

El primer momento consiste en establecer una jerarquía valorativa de las distintas actividades que se pueden desarrollar en la infancia. A lo sumo, de esta jerarquía se coloca la educación, que es el alfa y el omega, el punto de implosión de la constelación de todas las otras actividades del

niño. El juego es también valorado, pero como complemento, mientras que el trabajo no solo se coloca en los últimos eslabones de la jerarquía, sino que es visto desde una óptica negativa y como factor que traba y compromete los procesos formativos.

El segundo momento consiste en “naturalizar” esta jerarquía y hacerla aparecer como algo metahistórico y metacultural, como la expresión de una idealidad sin confines de espacio o de tiempo, recuperando de esta forma la dimensión de un absoluto que se libera de cualquiera obligación de concreta contextualización.

El último momento, consecuencia de los otros dos, es lo de concederle a la dimensión educativa un poder igualmente absoluto, que no busca, entonces, mediaciones, diálogos o interacciones con la contextualidad concreta, en este caso la de los niños trabajadores, sino que obliga a los súbditos a arrodillarse frente a su poder y a conformarse con los mandamientos sacralizados de una normatividad rígida y integralista. Es de allí que las propuestas de acción social y de políticas públicas solo se pueden mover en la dirección de la “erradicación” del trabajo infantil, excluyéndose de antemano la posible “valoración pedagógica” del trabajo de los niños. Otra vez, entonces, se determina un desencuentro entre prácticas educativas y realidad social.

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

Es lo que se está haciendo en muchas experiencias educativas alternativas que se van desarrollando a lo largo de todo el continente, desde Cajamarca hasta Bogotá, desde Lima hasta San Cristóbal de las Casas y desde Quito hasta Puno, entre otras. En estas experiencias se intenta recuperar los pedidos pedagógicos propios de los niños, niñas y adolescentes trabajadores del continente, que reivindican una propuesta educativa articulada en los siguientes puntos:

- Rechazo a la descontextualización del saber y de las prácticas pedagógicas.
- Rechazo de perfiles estereotipados que no coinciden con la realidad social, cognitiva, afectiva y cultural.

- Rechazo del monismo pedagógico en favor de un auténtico pluralismo de los itinerarios formativos.
- Rechazo de las “monoculturas” a favor de una “ecología de los saberes”, incluyendo al pedagógico.

Todo ello en aras de revalorar el trabajo como “agencia educativa” o, si queremos, para resignificar pedagógicamente el trabajo al mismo tiempo que se quiere resignificar productivamente la escuela.

En el espacio educativo, las relaciones entre educación y trabajo pueden ser múltiples y de distintos signo. Pueden ser relaciones de indiferencia, de cohabitación forzosa y de cohabitación jerárquica, hasta de canibalismo recíproco, de monólogo alternado, de encuentro simplemente decorativo o finalmente de extrínseca y mecánica sumatoria.

Pero la apuesta fundamental de las más avanzadas de estas experiencias educativas con niños, niñas y adolescentes trabajadores es la de pasar del antagonismo o de la simple compatibilidad a una auténtica y recíproca “cooperación” entre educación y trabajo. Ello se alcanza cuando el trabajo se explora como conjunto de potencialidades didácticas relacionadas también con el aprendizaje de los saberes formales, y cuando la escuela, y más en general el espacio educativo, no se desinteresa de una demanda productiva que surge de condiciones materiales de carencia y dificultad, sino que esta demanda la incorpora en la misma intencionalidad pedagógica. Se trata, en fin, de configurar una integración dialéctica ya sea en cuanto la escuela incorpora al trabajo, ya sea en cuanto el trabajo incorpora una dimensión educativa. Por este camino, el trabajo puede llegar a colocarse como un fundamental “eje integrador” y hasta un metacurrículo.

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

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

8. ALGUNAS ORIENTACIONES COMUNES

Si quisiéramos encontrar en todas estas propuestas –que se oponen al triunfo, también en el campo educativo, de una razón instrumental con fines de control y de militarización economicista– unos elementos comunes, no podríamos sino empezar por aquel cambio del ángulo de mirada por el cual finalmente la diversidad no es vista como un problema sino como una oportunidad. Esta revolución copernicana rompe con la agresividad del esquema colonial binario y dual, dicotómico y excluyente, según el cual fundamentalmente el proceso educativo es la progresiva y coactiva adaptación del “otro” al modelo único que el orden legitima como sola expresión de lo admitido. En este caso, la escuela es justamente un lugar de modelación, de “moldeación”, de *reductio ad unum*. La diversidad, en este caso, se mira a través de un lente exclusivamente negativo: atraso, patología, problema, carencia, negación de algo, anomia, barbarie, obstáculo a la modernización, residual resistencia folclórica, ignorancia y, finalmente, absoluta insignificancia. La diversidad vista como in-sensata, es decir, sin capacidad de construir sentido.

La diversidad vista, por el contrario, como oportunidad, abre un horizonte totalmente distinto de posibilidades pedagógicas. Nos pone en un ángulo de mirada que desmonta, revoluciona y, finalmente, reconstruye parámetros educativos en función de una recuperación real y concreta, y no tan solo nominalística, del “sujeto educativo”.

La valorización del niño como sujeto del proceso educativo es el resultado de un largo y accidentado camino histórico, que, desde Sócrates y san

Agustín, pasa por Vittorino da Feltre, Comenio, Rousseau, etc., sucesivamente, y después del Iluminismo se asiste a la consolidación progresiva de una especie de iusnaturalismo pedagógico, por lo cual cada persona detenta derechos también en el ámbito educacional. Esta intuición inspira la experiencia de la “escuela activa” y de las “escuelas nuevas”.

En el siglo XX también hubo muchas experiencias de renovación radical de las prácticas educativas, que llegan hasta a hablar de autogestión y autodirección (que no son sinónimos de autoeducación) de parte de los mismos niños: la escuela moderna de Francisco Ferrer Guardia en Barcelona (laicismo, antiautoritarismo, antiestatismo e igualitarismo); las comunidades escolares de Brema, Magdeburgo y Berlín; la escuela infantil de Fráncfort; la pedagogía dialogada sueca; las escuelas ambulantes danesas; los campos de aprendizaje catalanes sin aulas; la escuela de Summerhill de Alexander S. Neill; Celéstin Freinet; Lorenzo Milani; etc.

Sin embargo, todas estas propuestas se basan en una visión fundamentalmente “esencialista” y no justamente “histórico-crítica” del sujeto. Es un sujeto que se define por una abstracta filosofía antrópica y que, por ende, queda finalmente descolocado de su propia coyuntura histórica, de su propia diversidad concreta que se constituye y se alimenta en el espacio real de las dinámicas y de los conflictos sociales.

En cambio, estas nuevas propuestas que hemos someramente sintetizado miran a un nuevo sujeto educativo, un sujeto que por no ser una mónada ensimismada sino protagonista de su propia, individual y colectiva, experiencia histórica, se asume como sujeto constructor de conocimiento a partir de los recortes de realidad, en donde se mueve, se instala y entra en relación con el mundo de la naturaleza y de los hombres. Y desde allí la pedagogía finalmente asume como su propia e ineludible tarea la de disponer un espacio pedagógico que sepa acoger las diversidades de estos sujetos concretos, acogerlas no con el fin de multiplicar las fragmentaciones, sino de incluir, valorándolas, estas diversidades en una red de nudos de articulaciones a través de la cual se reconstruyen tanto las solidaridades relacionales entre los mismos sujetos, así como las conexiones epistémicas de los saberes formales.

Pensamos que es desde esta fuente originaria que emana la pedagogía popular, la pedagogía histórico-crítica, la pedagogía de la ternura, la didáctica no parametral, la necesidad de repensar el nexo entre educación y trabajo,

y cuantas otras, y son muchas, resistencias y re-existencias pedagógicas que puntean el continente y lo vivifican con la savia de una colocación creativa en el contexto de una determinada coyuntura histórica.

Es evidente que, en el plano estrictamente didáctico, desde este nuevo ángulo de mirada nada puede quedar como antes. El currículo, la planificación, los contenidos, la metodología y la tónica relacional ya no podrán ser los mismos de siempre.

Podríamos, entonces, decir que el saber válido surge de la conjunción del saber popular con el saber académico.

Quería al respecto contar aquí un episodio didáctico ocurrido en una escuela para niños trabajadores de Cajamarca, en Perú. Allí funciona un taller de repostería donde los niños hacen los dulces que luego venden en las calles de la ciudad andina. El taller productivo es un eje integrador del currículo. Un día se estaba elaborando la difícil y muy abstracta noción de conjunto vacío. A la colaboradora-docente le surge la idea de articular este contenido académico con uno cotidiano concreto, como era la preparación y la venta de los dulces por parte de los mismos niños. Entonces les pregunta a los chicos y chicas: “A ver, ¿cuántos alfajores con manjar blanco han producido hoy?”. “Cincuenta”, responden. Y en la pizarra la colaboradora-docente dibuja un círculo con cincuenta puntos: el conjunto de los alfajores con manjar blanco. “¿Y cuántos alfajores han producido con chocolate?” “Veinticinco”, gritan alegres los chicos, y ya sale uno de ellos, que había entendido el juego, y dibuja él en la pizarra un círculo con veinticinco puntos y escribe “Este es el conjunto de los alfajores con chocolate”. Y a este punto, la pregunta final: “Y, chicos, ¿cuántos alfajores salados han preparado hoy?”. Silencio y miradas sorpresas. Luego muchos que responden: “Pero, ¡ninguno, pues! ¡No se hacen alfajores salados!, ¡nadie nos los comprarías!”. La colaboradora-docente los mira como diciendo: “¿Y entonces...?”, hasta que se levanta una chica, se dirige a la pizarra, toma una tiza y traza un círculo sin ningún punto dentro. Y toda la clase al instante grita con voz en cuello y con alegría casi de canto: “¡El conjunto vacío!”.

¿Qué había pasado allí? Que un contenido académico, abstracto, no significativo, despojado de sentido, finalmente un cadáver sin savia vital, en vez de imponerlo desde arriba, se lo había acercado a un “recorte de realidad” de los chicos, y en esta nueva cercanía se había vuelto a llenar de densidades afectivas, resonancias experienciales, de sentidos, de emociones y se había

resignificado con fuerza de la potente magia epistémica de los sujetos, que a partir de su experiencia y de su recobrado papel de constructores de conocimiento, son capaces de “resucitar a los muertos”, es decir, darle nueva vida no solo a los contenidos cotidianos, sino que desde allí también a los exangües contenidos académicos y disciplinares.

De todos modos, siempre el proceso didáctico parte de los sujetos y de su realidad concreta, que problematizada por ellos mismos demandará a un cierto punto también la recuperación de los saberes formales, pero ya relocalados en una distinta lógica de significación, ya no como instrumentos preconfigurados de un sistema teórico, que “captura la realidad” según una idea de orden heterónomamente establecida, sino como instrumentos que coadyuva, entre otros, el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos que traen al espacio pedagógico la riqueza y “el horizonte de posibilidades” de su propia experiencia vital, individual y colectiva (Zemelman, 1992).

Es con esta orientación que Alejandro Cussianovich (2005a) nos advierte que:

la pedagogía de la ternura dice asimismo relación con la modificación de los conocimientos y no solo de los sentimientos y motivaciones relacionales, tanto más si tenemos presente que la ternura también se aprende y constituye un aprendizaje con el otro, jamás individual, que implica la totalidad de la persona en el encuentro (p. 26).

Y esa misma idea encontramos en Fernando Bárcena Orbe (2000), cuando, con inspiradas palabras, nos dice:

No hay aprendizaje sin experiencia. No hay genuino aprendizaje al margen de una experiencia, o si eludimos someternos al rigor del acontecer de una experiencia que, en buena parte, se escapa a nuestro control. Cada situación educativa, potencialmente pedagógica, contiene una trama que al descifrarla nos permite hacer *estallar su significado educativo*. En suma: la atención (reflexión, consideración, valoración, etc.) a las *tramas pedagógicas* nos lleva a la necesidad de leerlas educativamente, para que estalle su significado pedagógico. Si estamos abiertos y somos receptivos a estas situaciones, sabremos qué hacer para resolverlas educativamente (pp. 13-14).

Y, finalmente, nos aclara más en profundidad el sentido de todo ello Estela Quintar (2001), afirmando:

La formación, planteada en estos términos, es asumir en acciones concretas un “discurso crítico” en el discurrir de los sujetos concretos, asumiendo la diversidad como lo ontológico de lo universal. Es asumir lo subjetivo para, en la acción didáctica, promover la recreación transformativa de la realidad, no solo como categoría de análisis, sino como compromiso hermenéutico que involucra el trabajo de aprehender colocado ante la propia cotidianeidad en la que se hace cultura (p. 91).

Creemos que es aquí donde se puede encontrar la médula más profunda, integradora y orientadora que de alguna manera articula y pone en diálogo las diversas propuestas pedagógicas que en el continente se oponen al modelo educativo restaurador neoliberal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACES (s. f.). Petitorio. Disponible en http://www.opech.cl/comunicaciones/2011/09/2011_09_30_petitorio_aces_final.pdf.
- ARONOWITZ, S. (1973). *False Promises*. Nueva York: McGraw-Hill.
- BÁRCENA ORBE, F. (2000). *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender*. Madrid: Enrahonar.
- BRUNER, J. (2006). *Actos de significado*. Bogotá: Alianza Editorial.
- CUSSIANOVICH, A. (2005a). *Aprender la condición humana. Una pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT.
- CUSSIANOVICH, A. (2005b). *Educando desde una pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Ediciones.
- GIRAUX, H. A. (2002). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- KANT, I. (1981). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Espasa-Calpe.
- KUHN, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LOBROT, M. (1994). *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: Humanitas Editora.
- MACEDO, D. & FREIRE, P. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Santa Barbara: Praeger Editor.

- MEJÍA, R. M. (2006). Las pedagogías críticas en tiempo de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. *Aletheia, Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, (4).
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- MURARO, L. (1972). *La scimmia pedagogica*. Milán: Emme Edizioni.
- QUINTAR, E. (2001). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional–IPECAL.
- QUINTAR, E. (2010). *En diálogo-epistémico-didáctico*. México: IPECAL.
- RIVAS DÍAZ, J. (2005). *Pedagogía de la dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar*. Disponible en http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=143.
- SÁNCHEZ PARGA, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Editorial Abya Yala.
- SOUSA SANTOS, B. DE (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- TOMASEVSKY, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intemon Oxfam Ediciones.
- VARELA, E. (2009). *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Madrid: Gedisa Ediciones.
- ZEMELMAN, H. (1992) *Los horizontes de la razón*. México: Anthropos Editorial.
- ZEMELMAN, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI.

*El niño trabajador y la economía de solidaridad
Del umbral de la sobrevivencia al horizonte
del proyecto el trabajo “digno” de los NNAT y
una nueva “racionalidad” económica**

De muchas cosas conocemos el precio, de ninguna el valor.

Oscar Wilde

La intención de este texto es reflexionar sobre la ligazón que existe entre el tema de los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NNAT) y todo el complejo ámbito de la así llamada “economía de solidaridad” (Razeto Migliaro, 1993a). Se trata de una ligazón que tendría que ser evidente y que, sin embargo, hasta ahora muchas veces ha pasado desapercibida, hasta el punto que todos los textos canónicos de la economía de solidaridad olvidan el fenómeno de la infancia trabajadora, como si se tratara de algo externo a sus temas y problemas.

Por ello, pensamos necesario repensar todo el asunto, convencidos, como estamos, de que un nuevo y positivo encuentro entre la economía solidaria y los NNAT pueda resultar fructífero para ambos y perfilar un horizonte de colaboración e integración teóricas y prácticas útiles para un proyecto social y político que creemos sea común.

I. ¿LOS NNAT COMO MOVIMIENTO SOCIAL?

I.1. ¿QUÉ ES UN MOVIMIENTO SOCIAL?

Muchas veces hablamos de los NNAT organizados como de un “movimiento social”. Pero esta es una expresión que con el tiempo se ha vuelto el clásico cajón de sastre, contenedor en que cabe todo, con el riesgo que su carga semántica se debilite, hasta esfumarse en un *flatus vocis*, suerte de ectoplasma nominalista autorreferencial. Hay que devolverles a las palabras su carga originaria, para que expresen algo más que una sumatoria de fonemas. Por ello, hay que repensar brevemente unos contenidos insoslayables de lo que se indica como un movimiento social, empezando por decir algo banal, y que sin embargo muchas veces olvidemos, y es que no todo lo que se mueve en una sociedad es un “movimiento”.

* Este texto es resultado de una casi integral reelaboración de una conferencia presentada en un seminario sobre niños y adolescentes trabajadores en la ciudad de Como (Italia), en 1997.

El destacado analista peruano Denis Sulmont (1983) sintetiza así las características de un movimiento social:

- Se trata de acciones colectivas que parten de situaciones concretas vividas por un grupo social.
- Cuenta con un nivel de organización propia.
- Enfrenta a un adversario, individualizado o genérico, institucionalizado o no.
- Plantea un problema social más allá del conflicto con el propio adversario.

La característica más saliente y la que ha desatado un áspero debate es, sobre todo, la última, pues alude a la capacidad de un movimiento social de hacerse intérprete de un proyecto societario alternativo global, en nombre de un interés superior que abarca al conjunto de la sociedad. Es decir, se trata de un sujeto social que pasa a ser sujeto político, aunque ello no signifique necesariamente su institucionalización partidaria u otra forma de burocratización.

También la reciente literatura sociológica (MacAdam & McCarthy, 1999; Touraine, 2006; Melucci, 1976; Goffman, 1974; Tilly, 2009; Tejerina & Ibarra, 1998; etc.) nos propone un acercamiento similar al tema de los movimientos sociales. En efecto, lo que se destaca son los siguientes elementos:

- Un movimiento social es una forma de acción colectiva que apela a la solidaridad (Melucci, 1976), lo que sugiere que tenga capacidad para compartir una acción colectiva. Sus miembros se reconocen unos a otros como similares, como actores que tienen los mismos problemas, porque pertenecen a un determinado segmento social.
- Por otra parte, un movimiento social hace evidente un conflicto social. Los movimientos sociales, por lo tanto son cuestionadores de una forma de dominación social.
- Por último, un movimiento social rompe los límites del sistema en que se produce.

De tal forma, los movimientos sociales se construyen en relación (o en contraposición) al ámbito de lo político en donde se expresa la correlación

de fuerzas sociales, la hegemonía o la dominación. Su objeto es modificar esa realidad y pueden plantearlo desde una perspectiva estructural, integral o coyuntural (Zemelman, 1986).

Los movimientos sociales son sujetos activos en una realidad social históricamente determinada. Pero su constitución no es solo el resultado de esa realidad determinada, sino que requieren, además, como condición, la construcción de una voluntad colectiva, es decir, una direccionalidad colectivamente intencionada, la definición concreta de un fin hacia el cual se orientarán las acciones del colectivo.

Podríamos decir, entonces, que los movimientos sociales, como forma de acción colectiva, se han construido y deconstruido a lo largo de la historia, en particular de la historia moderna, como expresión del conflicto siempre presente entre el sistema dominante y aquellos a quienes domina. Expresan el desarrollo de la conciencia colectiva de grupos, sectores y cuerpos sociales. Los movimientos sociales, coinciden todos los enfoques, son expresión de la necesidad de explicitar el conflicto. Pero, estos cuerpos sociales devienen en movimiento social únicamente cuando son capaces de construir identidades, imaginarse una situación distinta y actuar rompiendo los límites impuestos por el sistema dominante para conseguir cambios sociales. Y todo ello remite necesariamente a la presencia de un proyecto que se presente como alternativa societaria creíble, viable y factible; un proyecto, además, cargado de valores nuevos y capaz de crear condiciones para nuevas formas de relaciones entre los hombres y los grupos sociales. Es decir que un grupo oprimido pasa a ser movimiento social si y solo si logra pasar del umbral de la sobrevivencia al horizonte del proyecto.

1.2. EL CONCEPTO DE “MINORÍA ACTIVA”

Sentir los fenómenos in status nascenti.

Serge Moscovici

Recientemente, en ocasión de la celebración de los treinta años de vida y lucha del Movimiento Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC), la destacada socióloga Marta Martínez relacionó los movimientos organizados de NNAT con el concepto de “minoría activa”, que constituye el meollo de las teorías del psicólogo social Serge Moscovici (1981).

El concepto de minoría activa se conecta con el tema de la innovación en los grupos sociales. La innovación, desde la perspectiva de Moscovici, es un proceso de influencia social por el cual una minoría o un individuo intenta introducir o crear nuevas ideas, nuevos modos de pensar y comportarse, o bien modificar ideas recibidas, actitudes tradicionales y antiguos modos de pensar y comportarse. Las minorías no se definen cuantitativamente, sino en oposición a un grupo dominante mayoritario, en cuanto que tienen mayor cuota de influencia social.

Algunas de las características relevantes de las minorías activas son:

- Representan una postura desviante o prohibida que es socialmente inconveniente en cierto momento.
- El éxito de la influencia minoritaria se basa especialmente en estilos de comportamiento y acciones, y no tanto en sus cifras.
- Pueden provocar un conflicto, aunque la mayoría evite o rechace dicha crisis de cambio.
- Se persuade más por el comportamiento y la convicción sobre un punto de vista que por el hecho de representar a un gran número de personas.

Pero Moscovici (1981) introduce, además, una distinción fundamental entre dos distintas tipologías de minorías activas. Existen, en efecto, dos tipos de subgrupos minoritarios. Las “minorías anómicas” y las “minorías nómicas”. Unas y otras se distinguen por su comportamiento no conformista, caracterizado y similar. Y dice, textualmente, el citado autor:

Ambas se niegan igualmente a reconocer la norma de la mayoría o la respuesta dominante. Pero se clasifican en dos categorías diferentes porque las raíces de su comportamiento no conformista no son en absoluto las mismas. Las minorías anómicas se oponen a la mayoría, pero no buscan imponer ideas propias. Carecen de normas o respuestas propias. Su comportamiento no conformista no es más que la transgresión de la norma dominante. Por el contrario, las minorías nómicas también se oponen, pero tienen una propuesta concreta, singular y específica. No rechazan la norma dominante por no comprenderla o por no poder adoptar la norma de la mayoría. No, si este subgrupo la rechaza, es como consecuencia directa de la posición distinta que ha tomado, desmarcándose de la norma u oponiéndose a la norma que comparte la población en su conjunto. En fin, una minoría nómica, al contrario que una anómica, adopta

y proclama una norma de recambio, una contra-respuesta que responde con mayor precisión que la norma dominante a sus creencias, sus necesidades o a la realidad efectiva (p. 104).

En otras palabras, las minorías nómicas incorporan nuevos conceptos para interpretar el mundo ante la diversidad. Y otra vez, entonces, estamos frente a la necesidad de un proyecto, es decir, de un conjunto de ideas y prácticas antagónicas y al mismo tiempo protagónicas, a una protesta y al mismo tiempo a una propuesta, a un objeto social que se constituye como subjetividad en cuanto proyecta un nuevo escenario, con nuevos actores y nuevo guion.

Como podemos constatar, tanto los movimientos sociales como las minorías activas, por lo menos las nómicas, comparten el ser la expresión de un conflicto social y el ser actores de una propuesta alternativa de interpretación y transformación de la sociedad, que se superan los confines de los equilibrios existentes y dentro de los cuales el conflicto mismo está inmerso. Pero, justamente para superar estos confines, hay que dar paso de la *pars destruens* a la *pars construens*, de la reivindicación a la proyectualidad, en el horizonte de un modelo societario alternativo.

1.3. EN BUSCA DE UN PROYECTO DE LOS NNAT

Para hacer de este mundo una casa grande al alcance de todos.

Testimonio de un niño trabajador

Es cierto que podría parecer excesivo y un poco forzado pedirles a los NNAT un proyecto societario alternativo, en una época en la que todas las coordenadas ideológicas parecen víctimas de una implosión del sentido histórico y de la subyacente discursividad política. En efecto, vivimos una época de crisis, si no de muerte de las ideologías. Hasta se ha llegado a hablar de el “fin de la historia” (Fukuyama, 1994) e incumbe otra vez el espectro del “huésped inquietante”, como lo llamaba Nietzsche (Galimberti, 2007), es decir, del nihilismo como renuncia definitiva a reconocer los fragmentos erosionados y dispersos de las anteriores discursividades éticas, de valores, filosóficas y políticas. Y frente a este magmático derrumbe, a esta trágica rotura de cada certidumbre, a este enloquecimiento de cada brújula, a esta

noche sin estrellas en donde un pensamiento siempre más débil exhala sus últimos alientos, ¿se piensa que ahora unos cuantos andrajosos muchachos nos va a deletrear un nuevo alfabeto que nos despierte del envenenado sueño de la posmodernidad?

No hay duda de que la apuesta es de aquellas que hacen temblar venas y muñecas, y por ende queremos, de antemano, aclarar que nadie quiere abalanzarse al vacío, pensando que un proyecto societario global y alternativo ya se pueda encontrar acabado y listo, con mágico vuelo pasando arriba las miserias, las fallas, las duras y crueles resistencias de la historia. Bien sabemos que no se podrán encontrar proyectos preconfeccionados, terminados y acabados, que se necesita una prudencia del pensamiento que no se olvide de lo árido, a veces desierto, hostil e inhospital que es el territorio en el que nos movemos.

Pero todo ello no significa entregarse a la desesperación, al silencio, no significa entregarse al experimentalismo absoluto, pensando en acciones desmenuzadas, que simplemente se sumen una a otra, sin comenzar a re-articularse en un discurso crítico, social y político. Estamos quizá en una época de *work in progress*, en la que se pueden encontrar proyectos *in fieri*, trazos, signos, síntomas e indicios de una posible recomposición proyectual del pensamiento y de la acción antagónicas.

Se trata por ello de olfatear estos signos y estas huellas, reconocer los posibles itinerarios que se van construyendo, reconocer igualmente a los “compañeros de camino”, es decir, a las otras minorías activas que acompañamos y que nos acompañan, empezando otra vez a definir el horizonte pragmático, ideológico y político en el que se desenvuelven nuestras prácticas sociales. No nos sentimos huérfanos de ninguna ideología acabada y, quizás, ya no queremos padres, pues a la ética del territorio, es decir, el sentido de una pertenencia rígida y dogmática, preferimos la “ética del viandante”, la conciencia de que el camino es todavía largo y peligroso, y que ya estamos en camino y seguimos unas cuantas direcciones en las que nos reconocemos.

¿Dónde, entonces, encontramos estas huellas que los NNAT van dejando en su camino y que bien podrían ser las primeras piezas de un embrionario proyecto societario antagónico y alternativo? Seguramente, en primer lugar, en sus mismos testimonios, ya sean espontáneos, ya sean más ponderados y a veces expresados en contextos más formalizados, como encuentros,

seminarios y eventos varios. Aquí, entonces, una pequeña muestra de lo que piensan los NNAT organizados:

Estamos luchando contra una cultura de la muerte que niega nuestros derechos y nuestra plena integración; nosotros nos consideramos productores de vida.

El trabajo dignifica al ser humano y por ende exigimos nuestro derecho a trabajar en condiciones dignas, a ser reconocidos como personas que contribuimos económicamente, socialmente y culturalmente a la sociedad.

Debemos reforzar nuestra solidaridad.

Luchar contra toda forma de exclusión y discriminación en base a la raza, etnia, casta, religión y género, por el respeto de todas las poblaciones y los derechos, en particular de los niños y adolescentes trabajadores.

Valorizamos nuestro trabajo y lo consideramos un derecho humano importante para nuestro desarrollo como personas. Estamos contra toda forma de explotación y, del mismo modo, rechazamos todo aquello que atenta contra nuestra integridad física y moral. Es el trabajo el que nos permite resistir con dignidad al modelo económico y político opresor que nos criminaliza y excluye, empeorando siempre más las condiciones de vida nuestras y de nuestras familias y comunidades.

Rechazamos todas las medidas que nos impone el actual sistema neoliberal, que genera más pobreza en nuestros países, privatizando servicios fundamentales como la salud.

A partir de nuestra organización, ejercitamos nuestra participación protagónica y luchamos para ser reconocidos como actores sociales, a fin de que nuestra voz sea escuchada en todo el mundo y que los gobiernos, cuando dan leyes, tomen en consideración nuestros intereses para que podamos construir juntos una sociedad digna y justa para todos.

Como parte del movimiento social que lucha por un mundo digno y justo, deseamos influir en los procesos de toma de decisiones, luchar contra las causas de la pobreza y por el pleno reconocimiento de todos nuestros derechos y de nuestros valores culturales, y estamos en contra de toda forma de discriminación.

Hay que poner en el trabajo mayor solidaridad.

Tendríamos ahora que preguntarnos si justamente en estas palabras se encuentre el embrión de un proyecto societario alternativo, una propuesta que supere los límites del sistema en el que se produce el conflicto por el cual surge el movimiento social.

La cuestión es de fundamental importancia, porque aquí, en este nudo substantivo, se decide entre una concepción “médica” o “bacteriológica” del trabajo de niños, o una visión de los NNAT como movimiento social. Se decide si es posible, entonces, el paso de la protesta a la propuesta, el paso del reduccionismo ético-comportamental a un horizonte y proyectualidad políticos.

Indudablemente se trata de un interrogante sumamente complejo, pues un proyecto societario global requiere no solo de una sumatoria de intuiciones, referencias éticas, buenos propósitos, avisoramientos utópicos de unas cuantas lucecitas al final del túnel. Un proyecto societario global requiere de una seria articulación y categorización teóricas, además de una eficaz confrontación pragmático-operativa. Y todo ello parece difícil de encontrarlo en estos tiempos que, como ya se recordó, son tiempos de muerte de las ideologías.

Sin embargo, pensamos que, en realidad, las ideologías no han muerto, sino que han aprendido a enmascararse con disfraces siempre más imprevisibles. Es suficiente pensar a la nueva invasión de la religión como polo de confrontación en el panorama mundial, pero sobre todo a los pronunciados colores de las ideologías del neoliberalismo y de su modelo de globalización.

¿Por qué, entonces, ocultárnoslo? Es que las ideologías reaccionarias aparecen prepotentes y victoriosas, y nosotros nos sentimos todos huérfanos de una ideología crítica y alternativa. Con frecuencia la impresión prevalente

es que el nuevo proyecto antagónico fatigue al perfilarse, que tan solo logremos balbucear unos cuantos retazos de lo que, en otros tiempos, fue un idioma crítico y renovador, fuerte y seguro de sí mismo (Herrera, 1993).

Pero no todo es inmóvil, incluso con frecuencia hay expresiones muy importantes de nueva vitalidad. Y estas expresiones ya no son solo piezas dispersas de un rompecabezas totalmente desestructurado, sino que se está dando vida a un embrionario proceso de aglutinación teórica y práctica, que, si todavía no nos permite avizorar un nuevo horizonte, sí nos puede dar orientaciones y dibujar rutas de navegación.

Entre ellas, por ejemplo, el discurso de la economía solidaria, que trataremos de demostrar y que nos parece convergente con los valores que esgrime el movimiento de niños trabajadores, y que al mismo tiempo puede incorporar los aportes y orientaciones, dentro del horizonte de una rearticulación, de las fuerzas del movimiento popular.

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

2. LA ECONOMÍA DE SOLIDARIDAD

Como ya se dijo, en nuestros tiempos no todo es inmóvil e incluso, con frecuencia, hay expresiones muy importantes de nueva vitalidad. Entre ellas, por ejemplo, el discurso de la economía solidaria, que trataremos de reflexionar ya que nos parece convergente con los valores que esgrime el movimiento de niños trabajadores, y al mismo tiempo puede incorporar

aportes y orientaciones dentro del horizonte de una rearticulación de las fuerzas del movimiento popular. Es por ello que creemos que entender en profundidad el meollo de la propuesta de la economía solidaria es una necesidad profunda e impostergable del movimiento organizado de los niños y adolescentes trabajadores.

2.1. LOS ANTECEDENTES: DE LA ECONOMÍA DESCALZA A LA ECONOMÍA SOLIDARIA

La lógica de la producción no es ni la lógica de la vida ni la de la sociedad. Es una pequeña y secundaria parte de ambas.

Ernst F. Schumacher

La reflexión sobre la economía solidaria no nace de la nada, en el “espacio de un amanecer”, sino que es el resultado de un largo proceso de registro y reelaboración teórica de todas aquellas experiencias de economía alternativa a través de las cuales las masas populares han respondido a los feroces mecanismos de exclusión de la moderna economía del capital globalizado.

Quizás, en el intento de repensar estos antecedentes de la que hoy se ha convenido llamar economía de solidaridad, hay que hacer referencia, en primer lugar, a un texto de 1973, cuyo título es *Small is beautiful*. Más interesante todavía es el subtítulo, que recita así: *A study of economics as if people mattered*, o sea *Un estudio de economía como si la gente importara algo*. Su autor, Ernst F. Schumacher, denuncia la violencia de la moderna economía, esclava de una lógica hiperproductiva, antiecológica y antisocial. Es necesario recuperar una sabiduría que reoriente la ciencia, la tecnología y la economía hacia “la organicidad, la dulzura, la no-violencia y la belleza” (Schumacher, 1973, p. 33). Por ello son necesarios métodos y herramientas que sean: “a) Lo suficientemente económicos como para ser accesibles prácticamente a todos; b) adecuados como para ser aplicados en pequeña escala; c) por fin, compatibles con la necesidad de creatividad del hombre” (p. 43).

En este libro, Schumacher nos advierte que ya estamos en peligro de colisión y para cambiar ruta necesitamos poner en tela de juicio los fundamentos mismos de una cultura económica que entiende el éxito del hombre tan solo como dominio violento de los fenómenos naturales y sociales, y no como construcción de equilibrios estables y solidarios.

En 1989, Juan Pablo Pérez Sainz escribe un importante libro con el título *Respuestas silenciosas: proletarización urbana y reproducción de la fuerza de trabajo en América Latina*. En este texto se subraya la importancia de las prácticas económicas paralelas que se desarrollaban en el medio popular como respuesta a la embestida de los impiadosos procesos de reconversión neoliberal. El carácter “silencioso” de estas respuestas denunciaba el efecto perverso de una “razón indolente” que desaparecía estas prácticas como si no existieran o como si de todas maneras no tuvieran cabida en los paradigmas hegemónicos, tanto de la economía como de la sociología. El mismo autor llegaría luego a elaborar también el concepto de “ciudadanía laboral”, con el cual realiza el traspaso de la valoración de las prácticas populares del ámbito económico al ámbito sociopolítico (Pérez Sainz, 1989).

Más o menos en el mismo periodo, el chileno Max-Neef (1994), inspirado por el imperativo de Schumacher “*small is beautiful*”, desarrolló sus tesis sobre la que llamó “economía descalza” o también “economía a escala humana”, sobre los fundamentos de una matriz que abarca diez necesidades humanas de base.

Otra categoría muy importante y de gran éxito, tanto en las disciplinas económicas como en la sociología, y a la que es difícil atribuirle una paternidad precisa, es aquella de “estrategias de sobrevivencia”, que indican la generación de ingresos para la satisfacción de necesidades básicas en hogares pobres. La expresión “estrategias de sobrevivencia” resultaba un tanto ambigua, pues subrayaba por un lado un plan racional, proyectado hacia el futuro (“estrategias”), y por el otro una incapacidad, de parte de los sectores populares, de salir del umbral de lo inmediato, de las urgencias cotidianas, de lo apremiante (“sobrevivencia”). Es por ello que algunos analistas acuñaron también la expresión “estrategias de vida” (Barabino, Bocero, Prandín & Rosenthal, s.f.).

Finalmente, recordemos la categoría en extremo difundida, casi diríamos invasiva y, teóricamente, para nada pacífica, de “economía informal”, centrada sobre todo en el concepto de “autoempleo” en condiciones de escasa o nula capitalización y bajo nivel de modernización tecnológica. Alrededor de esta categoría, que con el tiempo se volvió un verdadero cajón de sastre conceptual, se animó un encendido debate ideológico, que representó la huella ideológica de la importancia que el trabajo informal iba asumiendo en el transcurso de los años setenta y ochenta. Así, contrapuesta a una casi diríamos natural lectura de

izquierda, que veía en los informales otros tantos antagonistas de los estragos producidos por la lógica capitalista, surgió también una lectura de derecha, liderada por *El otro sendero. La revolución informal* de Hernando de Soto (1987). En este texto, los trabajadores informales eran otros tantos empresarios, animados por un espíritu de ganancia y de competencia, en el marco de lo que, medio en broma y medio en serio, se llamó el “capitalismo cholo”.

2.2. ¿QUÉ HAY DE NUEVO EN LA CATEGORÍA “ECONOMÍA DE SOLIDARIDAD”?

Una perspectiva de racionalidad reproductiva de la vida de todos, una economía en que quepamos todos, como dicen los zapatistas.

José Luis Coraggio

Sustancialmente la categoría “economía de solidaridad” vuelve a articular el conjunto de estos antecedentes, pero al mismo tiempo los reelabora en una perspectiva que valoriza positivamente aquel conjunto de prácticas que, con un término muy aproximativo, se definía antes como “economía de la pobreza” (Cimadamore, 2008).

En un cierto sentido podríamos decir que con la idea de una economía de solidaridad se abre camino la hipótesis de una respuesta de las clases oprimidas que no sea solo un último y extremo reflejo del instinto de sobrevivencia, sino la elaboración, fatigante, incierta y, sin embargo, real, de una nueva y alternativa racionalidad económica. Ello significa, entonces, que en las prácticas económicas de los sectores populares desposeídos no se encuentra tan solo la reacción elemental, casi un pavioviano reflejo inducido, de quien, a punto de ahogarse, agita sus brazos a grito en cuello, sino que en estas prácticas se va definiendo el perfil de una distinta perspectiva, de un proyecto antagonista, con un nuevo horizonte de valores y de modelos relacionales.

En esta óptica, el léxico es de por sí ideológico: palabras como “silencioso”, “descalzo”, “sobrevivencia” e “informal” tienen toda una connotación peyorativa y constituyen identidades por substracción. Por el contrario, la palabra “solidaridad” tiene una valencia positiva, indica un valor y no un desvalor, una acción y no una reacción, no solo resistencia sino también resiliencia, es decir, una redefinición positiva de la propia identidad a partir, no obstante, de la respuesta a un riesgo de potencial ruptura. Todo ello vale

también por las otras palabras que se han venido condensando alrededor del término “solidaridad”, como pueden ser, entre otras y cada cual, con distintos matices y roles hermenéuticos: “economía social”, “economía relacional”, “economía popular”, “economía convivial”, “economía del don”, “economía del tercer sector”, “economía civil”, etc.

2.3. ¿QUÉ ES, ENTONCES, LA ECONOMÍA DE SOLIDARIDAD?

Han comenzado su reorientación social apelando a la moral de la solidaridad, como resistencia y como alternativa al capitalismo.

Aníbal Quijano

Como nos aclara Coraggio (2008):

los trabajadores, precarizados, excluidos, fragmentados como clase, reaccionan, actúan y reflexionan. Economía solidaria, de la solidaridad, popular, social, social y solidaria, comunitaria, del trabajo, de la vida... En esta región estamos buscando un nombre para una variedad de prácticas de construcción de formas económicas no capitalistas que intentan resolver el acuciante problema del sustento cotidiano inmediato, pero no solo eso, sino la institucionalización de valores de solidaridad (pár. 2).

La economía de solidaridad, por ende, se manifiesta en el plano de lo productivo en la cooperación en el trabajo, que acrecienta la eficiencia de la fuerza laboral; en el uso compartido de conocimientos e informaciones que da lugar a un importante elemento de creatividad social; en la adopción colectiva de decisiones, en una mejor integración funcional de los distintos componentes funcionales; y en la satisfacción de necesidades de convivencia y participación, que

implica que se proporcionan a los sujetos una serie de beneficios adicionales no contabilizables monetariamente, pero reales y efectivos; en el desarrollo personal de los sujetos involucrados, derivados de la comunicación e intercambio entre personalidades distintas (Razeto Migliaro, 1993b, p. 34).

En el plano de la distribución, lo distintivo y definitorio de la economía solidaria consiste en que

Los recursos productivos y los bienes y servicios producidos fluyen, se asignan y distribuyen no solo por medio de las relaciones de intercambio valoradas monetariamente (como sucede en el sector más propiamente capitalista), sino también mediante otras relaciones económicas que permiten una mayor integración social, a saber: relaciones de reciprocidad, redistribución, cooperación, donación, comensalidad, etc. (Guerra, s.f., pár. 7).

En el proceso de consumo, tan importante en la sociedad posmoderna, la solidaridad se verifica en una particular forma de consumir que se apoya en una cultura diferente a la predominante en cuanto satisfacción de las necesidades:

Algunos rasgos distintivos en la materia son la preferencia por el consumo comunitario sobre el individual; la integridad en la satisfacción de las necesidades de distinto tipo; en algunas formas populares de economía solidaria se destaca la proximidad entre producción y consumo; y finalmente, debemos señalar que en estos casos el consumo tiende cualitativamente a la simplicidad y austeridad. Incluso esto lleva a una valoración mucho mayor de los problemas ecológicos (Guerra, s.f.).

Razeto Migliaro (1993b), uno de los primeros y todavía más importantes teóricos de la economía de solidaridad, nos habla también del factor C como uno de los rasgos distintivos de las nuevas prácticas económicas populares. Se trata de una especie de juego lingüístico, que resulta útil por la claridad de su aporte. El factor C se refiere a palabras como “comunidad”, “cooperación”, “compartir”, “corazón”, “comunidad”, “coraje”, “convivialidad” (p. 55). A todo ello habría que agregarle también la sugerencia de un niño trabajador de 10 años, José, que, en un taller de un programa de microcrédito dijo que en la economía de solidaridad habría que ponerle también cariño.

Como se puede apreciar, lo que constituye el meollo de la economía de solidaridad es el intento de rearticular dos lenguajes que en la economía capitalista han sido siempre considerados separados: el lenguaje de la economía y el de la ética. La cultura de la sociedad de mercado, que tuvo su más exasperada versión en las teorías antikeynesianas de Friedman y Friedman (1992) y de los *Chicago boys*, apela a las fuerzas autorreguladoras justamente del mercado: la lucha de todos contra todos realizará el bienestar colectivo fundamentado en el libre juego y la libre pelea de los egoísmos individuales.

Pero el cuento no tuvo este resultado en la realidad histórica. Más bien esta filosofía económica del *laissez faire, laissez passer*, de smithiana memoria, produjo lo que está a la vista de todos: marginación, pobreza extrema de muchos frente a la gorda riqueza de pocos, y, además, conflictos, guerras, violencia, desastres ecológicos, etc. Como bien lo dijo Coraggio (2008):

la pobreza y la indigencia pueden cambiar momentáneamente sus números, pero la tendencia a la degradación de la calidad de la vida continúa, se extiende el avance de las formas más perversas de explotación de los seres humanos y la naturaleza. Esta economía capitalista periférica no va a integrar, por sí sola, sociedades justas, que requieran y permitan el reconocimiento y el desarrollo pleno de las personalidades y capacidades de todos los individuos y comunidades (pár. 9).

Es por ello que la economía de solidaridad se presenta como un proyecto antagonista de integración entre la lógica económica y los valores éticos que rechazan la maquiavélica instrumentalización del hombre, rehusándose a tratarlo como simple medio de un modelo ingenierístico de manejo de las relaciones económicas y sociales.

2.4. LA ECONOMÍA DE SOLIDARIDAD Y EL TRABAJO

La opción por la vida humana amenazada demanda una nueva solidaridad, aquella que reconoce que la opción por la vida del otro es la opción por la vida de uno mismo. El otro está en mí.

Yo estoy en el otro.

Franz J. Hinkelammert

En toda la teoría y la práctica de la economía de solidaridad, el tema del trabajo es de fundamental y fundacional importancia. En una época en que algunos predicaban el fin del trabajo humano, vuelto obsoleto por los avances tecnológicos (Rifkin, 2004), la economía de solidaridad pone otra vez en el centro de su reflexión justamente al trabajo humano, considerado insoslayablemente una modalidad no solo de sobrevivencia de los incontables grupos populares emarginados y desposeídos, sino también de recuperación de identidades individuales y colectivas, de construcción de proyectos alternativos, de afianzamiento de embrionarias fuerza cohesivas, dentro la fragmentación de la posmodernidad.

Y no se piense en una suerte de *laudator temporis acti*, de una romántica y nostálgicamente mirada *naif*, restauradora de un universo laboral ya definitivamente superado por los acontecimientos históricos.

La actualidad del trabajo se impone, en primer lugar, en cuanto instrumento de sobrevivencia y de vida de los miles de millones de personas que en todo el mundo quedan excluidos de los procesos modernizadores de la economía de las máquinas, así que todavía queda vigente la observación de Celéstin Freinet (1971), cuando subrayaba que:

el pueblo no se equivoca y más bien está consciente de que el trabajo queda como su único amparo, la única posibilidad de guardar hasta el fondo un mínimo de dignidad, de confianza en su propia fuerza y en la propia utilidad social, sin la cual la vida misma parecería inaceptable (p. 81).

Pero, además de ello, el trabajo aparece como el vehículo de una renovación relacional de la sociedad, en aras de una resignificación de las actividades humanas, orientadas no tan solo a producir “cosas”, sino redes relacionales productoras de servicios y de estilos distintos de encuentro y cooperación entre los hombres.

Por supuesto que todo ello supone un proceso de construcción de nuevos modelos laborales, que confluyen con los que todavía siguen siendo hegemónicos.

En apretada síntesis, podríamos decir que el proceso de degeneración de la experiencia laboral en el sistema capitalista ha sido: un grupo se apropia de los medios de trabajo, otro de las capacidades de gestión y dirección, otro de los conocimientos tecnológicos, etc. A medida que se va produciendo esta división social del trabajo, va quedando en la mayoría una capacidad de trabajo residual, que implica un empobrecimiento del hombre mismo. Al mismo tiempo, se van rompiendo

los vínculos de la comunidad humana, porque los hombres con sus diversas potencialidades se relacionan en términos competitivos, conflictivos, dando lugar a relaciones de fuerza y de lucha. Empobrecidos, los hombres no se relacionan en la riqueza de sus cualidades sino en la pobreza y homogeneidad de sus carencias. La sociabilidad entre seres humanos tan pobres y parciales no es constitutiva de comunidades sino de masas (Razzeto Migliaro, 1993b, p. 77).

Revertir este proceso significa avanzar en la recuperación e integración de la riqueza de los contenidos del trabajo y de las personas y los grupos humanos reales. Más concretamente, se trata de que el trabajador vuelva a adquirir capacidad de tomar decisiones, desarrolle conocimientos relativos al cómo hacer las cosas, recupere control y propiedad sobre los medios de trabajo. Este proceso de enriquecimiento del trabajo significa simultáneamente un progresivo potenciamiento del hombre, que supera la dependencia, su extrema precariedad, pobreza e inseguridad. El hombre se va haciendo nuevamente capaz de emprender, de crear, de trabajar de manera autónoma, de tomar el control sobre sus condiciones de existencia.

3. LA ECONOMÍA DE SOLIDARIDAD Y LOS NNAT

Si vamos ahora a leer otra vez los testimonios de los NNAT citados y los comparamos con el meollo de los valores y con el proyecto antagónico de la economía de solidaridad, nos encontramos frente a una indudable convergencia. En ambos recurren palabras como “persona”, “reciprocidad”, “participación”, “dignidad”, “cooperación”, “comunidad”, “corresponsabilidad”, “equidad”, “respeto”, “recuperación de conocimientos”, “democratización solidaria de las relaciones”, etc. Es decir que los NNAT organizados emplean un lenguaje muy parecido al de la economía de solidaridad, al punto que no es difícil individuar justamente en esta última el marco conceptual y proyectual capaz de darles un nuevo y más amplio horizonte al movimiento social de los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados.

3.1. OTRA VEZ EL RIESGO DEL DESENCUENTRO Y DEL OLVIDO

Así fue siempre, ajeno a la existencia de sus hijos, en parte porque consideraba la infancia como un periodo de insuficiencia mental.

G. G. Márquez

A pesar de esta evidencia, está pasando con la economía de solidaridad lo que ya pasó con la educación popular o lo que está pasando hoy también con el pensamiento decolonial. La educación popular fue por largo tiempo una revolución pedagógica que se preocupó tan solo de los adultos, tal

vez por rehusarse a considerar la infancia un sujeto político. Está fuera de duda que la educación popular nace y se desarrolla esencialmente como educación de adultos. Esta percepción continúa también hoy porque los más importantes textos divulgados sobre la educación popular dedican poca o nada de atención a la infancia. Frecuentemente, experiencias de educación popular con niños y adolescentes son llamadas con otro nombre, como por ejemplo “la educación de calle”. Todo esto representó y continúa representando claramente un límite, y por eso podemos afirmar que también la educación popular ha descontado el lastre de cierta cultura adultista. Por suerte, desde hace varios años está en acción un pensamiento crítico de esta actitud y se multiplican las experiencias de educación popular con la infancia y la adolescencia.

La reflexión sobre la economía de solidaridad parece moverse de la misma forma: hasta hoy, y con muy pocas excepciones, no ha asumido la infancia y la adolescencia como uno de sus actores. Por el contrario, casi siempre se olvida de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, así como de sus organizaciones.

Tomamos dos ejemplos, que se colocan uno al comienzo del debate sobre la economía de solidaridad y el otro de reciente actualidad.

En 1993, Luis Razeto publica en Chile un libro que ya hemos recordado y que pronto se volvió de fundamental importancia como para orientar la reflexión teórica sobre las prácticas alternativas de la economía popular. Se trata de *Los caminos de la economía de solidaridad*, traducido en muchos idiomas y hasta hoy considerada lectura obligada para los que se interesan del tema. Estos caminos, para Razeto (1993a, p. 55) son diez, a saber:

- El camino de los pobres y de la economía popular
- El camino de la solidaridad con los pobres y los servicios de promoción social
 - El camino del trabajo autónomo y asociado
 - El camino de la participación social y de la autogestión
 - El camino de la acción de transformación y de los cambios sociales
 - El camino del desarrollo alternativo
 - El camino de la ecología
 - El camino de la mujer y de la familia

- El camino de los pueblos antiguos
- El camino del espíritu

Es verdaderamente sorprendente como Razeto parece no olvidarse de nada y nadie, y sin embargo, descuida totalmente a los niños, niñas y adolescentes trabajadores. De los 300 millones de NNAT que en todo el mundo participan en la prácticas económicas populares no queda rostro; de todos aquellos que se desempeñan en el campo, en la economía informal urbana, de todos los que ayudan a sus padres o trabajan por cuenta propia, de los miles de talleres productivos promovidos y organizados por los propios niños y adolescentes, en fin, de todo el protagonismo económico, de la emergente actoría social de la infancia y de la adolescencia trabajadoras no queda huella alguna, determinándose una involuntaria complicidad con la “razón indolente” (Sousa Santos, 2003), a su vez cómplice de la “sociología de las ausencias”, en el marco de una estrategia de las desapariciones de los sujetos sociales.

Hace pocos meses, y este es el segundo ejemplo, la prestigiosa revista *América Latina en Movimiento* publica un número monográfico sobre economía solidaria (ALAI, 2008), con artículos de algunos de los máximos expertos sobre el tema, entre otros: José Luis Coraggio, Aníbal Quijano, Franz J. Hinkelammert, Henry Mora Jiménez, Isolda Dantas, Alfonso Colera, etc. Los textos son muy sugerentes y rigurosos, lecturas obligadas para todos los que se interesan al tema. Sin embargo, también en este caso no se hace ninguna referencia al papel que juegan los niños y adolescentes trabajadores en el contexto de la economía de solidaridad, si este fenómeno no existiera o fuera de ninguna o escasa importancia.

No queremos pensar que este olvido sea fruto de una precisa voluntad de discriminación de los NNAT. Más bien, pensamos en una suerte de implícito y no controlado prejuicio adultístico, que lleva también a estudiosos coherentemente comprometido con la causa popular a excluir de los asuntos importantes, como pueden ser la economía, la sociología o la política, la niñez y la adolescencia, consideradas etapas socioanagráficas separadas de los procesos históricos, y conceptualmente reclusos en la esfera de la privacidad, del psicologismo y de la postergación propia del evolucionismo anticipatorio.

3.2. ECONOMÍA DE SOLIDARIDAD Y NNAT: UN ENCUENTRO POSIBLE

Implican trasgredir límites impuestos y autoimpuestos para asumir, sin obstáculos ni jerarquías, tareas de producción, comercialización, gestión financiera, negociación, incorporación de las tecnologías.

Isolda Dantas

La cita de Isolda Dantas se refiere al asunto de género. Sin embargo, sus palabras bien podrían aplicarse también a los niños y adolescentes trabajadores, es decir, al no resuelto problema de una discriminación etaria presente en el mismo medio popular. Este “trasgredir límites impuestos y autoimpuestos” resume la tarea pendiente de asumir dentro de los protagonistas de la economía de solidaridad, no tan solo las mujeres sino también la infancia y la adolescencia. Se trata de un encuentro, casi diríamos, obligado, en la medida en que, como ya hemos comprobado y documentado, el horizonte de valores y la plataforma proyectual de la economía de solidaridad resulta conforme a la expresada en muchas ocasiones por los portavoces del movimiento de los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados.

Entre los valores y las propuestas de los niños trabajadores organizados y los paradigmas de la economía de solidaridad hay una convergencia sustancial. El encuentro es posible y necesario.

Los NNAT en la economía de solidaridad podrían encontrar instrumentos operativos y teóricos para articular sus prácticas, para darle a estas la orientación de un nuevo paradigma, que les pueda permitir articularse al más amplio universo de las prácticas populares alternativas.

Al mismo tiempo se abriría la posibilidad de participar constructivamente en la elaboración y el crecimiento de un nuevo paradigma económico, que represente también el primer germen, el embrión de un más amplio proyecto societario global, capaz de superar los límites del orden social que ha originado el conflicto. En una palabra, el trayecto hasta transformar la movilización en protagonismo, la subjetividad colectiva en movimiento, en auténtica actoría social, la protesta en propuesta y la propuesta en proyecto.

Por ello decimos que, parafraseando a Razeto, nos gusta pensar que en un futuro próximo los diez caminos se vuelvan once, pues el undécimo camino es el de la “valoración crítica” del trabajo de los niños, niñas y adolescentes.

3.3. EL PROYECTO COMÚN DE LA ECONOMÍA DE SOLIDARIDAD Y DE LOS NNAT

Se trata, entonces, de un recíproco reconocimiento entre “economía de solidaridad” y niños, niñas y adolescentes trabajadores. Un recíproco reconocimiento que fortalezca y acelere el proceso de individuación de los rasgos fundamentales de un compartido proyecto, alternativo a los impiadosos procesos de marginación de las prácticas económicas todavía hegemónicas. No estamos pensando en un proyecto ya acabado, que nos restituya anteriores seguridades ideológicas, sino más bien en el inicio de un proceso que será largo y dificultoso. Compartimos, en este sentido, la prudencia de Coraggio (2008) cuando nos advierte de que las prácticas económicas populares “no tienen aún ni la escala, ni la complejidad adecuadas, ni se ha logrado avanzar lo suficiente en la vinculación práctica entre la teoría crítica y la indispensable racionalidad instrumental” (p. 13).

Sin embargo, no estamos tampoco ante el vacío o una *tabula rasa*, sino frente a un

universo de prácticas sociales que por su demostrada capacidad de perduración y de reproducción, por su creciente expansión mundial y por la magnitud de las poblaciones implicadas, constituye una de las expresiones vitales del no menos heterogéneo y contradictorio y conflictivo movimiento de la sociedad actual, y, en esa medida, también un modo de las alternativas de los dominados/explotados en el más sombrío período del capitalismo global (Quijano, 1998, p. 46).

Es por ello que no resulta apresurado empezar nuevamente a hablar de un proyecto antagonista y alternativo, que se está gestando en el marco de estas prácticas sociales, en las que actúan también los niños, niñas y adolescentes trabajadores.

3.4. LA LÓGICA DEL MAQUIAVELISMO ECONÓMICO Y LA POSTURA ABOLICIONISTA FRENTE AL TRABAJO INFANTIL

En la cual subyace un criterio de racionalidad instrumental propio del cálculo hedonista de utilidad (utilitarismo) y de las relaciones mercantiles (eficiencia formal).

Franz J. Hinkelammert

El neoliberalismo económico, que ha acompañado la transformación del mundo contemporáneo, ha sido ante todo la invención y legitimación de un sistema de valores emancipado de la moral y de las formas de solidaridad tradicionales. En particular, a partir de Adam Smith, se comenzó a pensar que, en el campo económico, e inicialmente solo en este, el motor de la riqueza y el bienestar fuera el interés individual, el puro y simple egoísmo. En función del bienestar económico colectivo no contaría la solidaridad o el altruismo, sin aquella armonía natural de los intereses que actúa como una mano invisible dando forma al bienestar común.

Exasperada y radicalizada, esta continúa siendo la inmisericorde lógica de la doctrina neoliberal contemporánea. Se trata, en resumida cuenta, de una concepción no ética del mercado y del sistema económico, fundamentado en un mecanismo societario de tipo competitivo, focalizado exclusivamente sobre comportamientos individuales autointeresados, es decir, sobre comportamientos finalizados a la maximización de las utilidades por parte de los sujetos consumidores y emprendedores; la función de utilidad por parte de los consumidores y la función de ganancia por parte de las empresas son independientes de los otros, es decir, hay ausencias de externalidad en las elecciones económicas. Dicho en otras palabras, el universo económico y social se presenta como un conjunto de mónadas egóticas, cada una de ellas indiferentes al destino de las otras. Es una visión fríamente ingenierística, algorítmica de las relaciones sociales, y que, en la presunción de una automática y mecánica eficiencia, la paretiana “colocación óptima de los recursos” (Pareto, 1948, p. 40), le niega ciudadanía a cualquier tipo de preocupación moral y llega, en sus formas más descaradas, a justificar, por ejemplo, las más de 30.000 víctimas de la dictadura de Pinochet por unos puntos más en el producto interno bruto.

En esta óptica, el trabajo humano no puede y nunca podrá ser otra cosa que un lugar de explotación, además residual, puesto que hoy los mecanismos de instrumentalización del hombre resultan ser mucho más complejos y desplazados, como indica el concepto de fábrica difundida. De todos modos, el trabajo aparece como un infranqueable universo de sumisión, miseria, maltrato y aprovechamiento, en contextos de flexibilización, deslocalización, desterritorialización e inmaterialización.

El mundo del trabajo es solo el mundo del trabajo indigno, por lo cual, en la imposibilidad de preservar a los adultos, se quiere preservar por lo menos a los niños y niñas. Es una nueva teoría del “fin de la historia”: las jugadas maestras ya están hechas y el predominio de la lógica del *bellum omnium contra omnes* (la guerra de todos contra todos) (Hobbes, 1997, p. 149) es intrínseca al progreso económico. El territorio interior del abolicionismo es, entonces, una perspectiva de cristalización de los actuales arreglos socioeconómicos y una visión inmovilizada y desmovilizante de la dinámica social.

3.5. EL “TRABAJO DIGNO” PARA LOS NNAT Y EL REENCUENTRO ENTRE ECONOMÍA Y SOLIDARIDAD

Queremos hacer posible la felicidad de una infancia que camina junto con los adultos y con toda la sociedad en general para hacer de este mundo una casa grande al alcance de todos.

Testimonio de niño trabajador

La perspectiva de la que se ha convenido llamar “valoración crítica” del trabajo infantil (Cussiánovich, 2002) es otra. Los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados quieren reinyectar solidaridad en la economía a fin de que todo el mundo económico, y consecuentemente social, adquiera caracteres nuevos, valores nuevos.

Se asume una crítica vehemente al modelo económico dominante, sobre todo en su forma neoliberal que ha propiciado una producción cada vez más rápida de bienes junto a una intensa concentración de tierras, riqueza, control de recursos, poder y saber en la mano de un número siempre menor de grandes banqueros, empresarios, latifundistas y especuladores.

La economía de solidaridad es una opción profundamente revolucionaria, porque exige la integración de cada uno de los individuos en un colectivo libremente escogido. Se está construyendo en medio de contradicciones, en las fallas del capitalismo, un nuevo tipo de sociedad y de economía. Es difícil, más no imposible.

El antiaboliconismo de los movimientos organizados de NNAT está ligado a un proyecto de largo aliento. Tendremos nosotros razón con la valoración crítica o ellos, con el aboliconismo, no en base a uno que otro duelo teórico o escaramuza de datos estadísticos. Tendremos razón nosotros en la medida en que, en el concreto obrar histórico, se irá conformando un proyecto que esté en grado de refusionar ética y economía, redescubriendo y reinventando su posible fraternidad. En esta óptica la consigna de “trabajo digno” se articula a un proyecto global de redefinición de las coordenadas morales, sociales y políticas de toda la sociedad.

El proyecto de los NNAT y de la economía de solidaridad es único, y es aquello de superar el dominio absoluto de la razón instrumental para una consistente recuperación de la razón ética, el proyecto de no capitular ante la inevitabilidad de un maquiavelismo económico totalmente privado de alma y corazón. Los NNAT, y con ellos nosotros, queremos recuperar las razones de un nuevo humanismo económico, que revalore también las razones de la persona y de los grupos sociales y sepa, en el cálculo puramente cuantitativo, reintroducir los componentes cualitativos de un discurso y de una práctica capaces de devolverle ciudadanía y prioridad a los valores morales, que tanto peso tienen en las prácticas y en la identidad de los niños y niñas trabajadores organizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAI (2008). *Economía social y solidaria*, (430).
- BARABINO, N. M., BOCERO, S. L., PRANDÍN, G. A. & ROSENTHAL, C. A. (s. f.). *Estrategias de sobrevivencia, racionalidad y reproducción social*. Disponible en: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Geografiasocioeconomica/Geografiaeconomica/427.pdf>.
- CIMADAMORE, A. D. (2008). *La economía política de la pobreza*. Buenos Aires: Clacso.
- CORAGGIO, J. L. (2008). Necesidad y posibilidad de otra economía. En *América Latina en movimiento*. Disponible en: <https://www.alainet.org/es/active/23012>.

- CUSSIÁNOVICH, A. (2002). *Tipología del trabajo infantil desde el punto de vista de los derechos humanos: La necesidad de una diferenciación*. Conferencia Internacional “Acabar con la explotación económica del niño ¿Imposición de los derechos humanos a través de nuevos enfoques en la lucha contra la pobreza?”, del 22 al 24 de febrero, Hattingen, Alemania. Disponible en: <http://www.belgicannats.org/wp-content/uploads/2016/06/Tipologia-del-trabajo-infantil-A.Cussianovich.pdf>.
- FREINET, C. (1971). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Friedman, M. & Friedman, R. (1992). *Libertad de elegir: hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Grijalbo Ediciones.
- FUKUYAMA, F. (1994). *El fin de la historia y el último hombre*. Madrid: Planeta de Agostini.
- GALIMBERTI, U. (2007). *L'ospite inquietante*. Milán: Feltrinelli.
- GOFMANN, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUERRA, P. (s.f.). *Economía de la solidaridad. Una introducción a sus diversas manifestaciones teóricas*. Disponible en: <http://tacuru.ourproject.org/documentos/ guerra.pdf>.
- HERRERA, J. (1993). *¿Crisis de la ideología o ideología de la crisis? Respuestas neoconservadoras*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- HOBBS, T. (1997). *Leviatano*. Roma: Armando Editore.
- MAX-NEEF, M. A. (1994). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- MCADAM, J. D. & MCCARTHY N. (coords.) (1999). *Movimientos sociales, perspectivas comparadas, oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*. Madrid: Istmo Ediciones.
- MELUCCCI, A. (1976). *Movimenti di rivolta. Teorie e forme dell'azione collettiva*. Milán: Etas Libri.
- MOSCOVICI, S. (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Ediciones Morata.
- PARETO, W. (1948). *Corso di economia politica*. Turín: Einaudi Edidore.
- PÉREZ SAINZ, J. P. (1989). *Respuestas silenciosas: proletarización urbana y reproducción de la fuerza de trabajo en América Latina*. Caracas: Nuevas Sociedad Ediciones.
- QUIJANO, A. (1998). *La economía popular y sus caminos en América Latina*. Lima: Mosca Azul Editores.
- RAZETO MIGLIARO, L. (1993a). *Los caminos de la economía solidaria*. Santiago: Ediciones Vivarium.
- RAZETO MIGLIARO, L. (1993b). Centralidad del trabajo y economía de solidaridad. En Jorge Osorio y Luis Weinstein (ed.), *El corazón del arco iris*. Santiago: CEAAL.
- RIFKIN, J. (2004). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós Ediciones.

- SCHUMACHER, E. F. (1973). *Small is Beautiful: Economics as if People Mattered*. Nueva York: Paper Back.
- SOTO, H. DE (1987). *El otro sendero. La revolución informal*. Bogotá: Instituto Libertad y Democracia.
- SOUSA SANTOS, B. DE (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclee de Brouwer Editorial.
- SULMONT, D. (1983). A pesar de todo. Flujo y reflujo de los movimientos populares peruanos. *Nueva Sociedad*, (64), 65-72.
- TEJERINA, B. & IBARRA, P. (1998). *Los movimientos sociales*. Madrid: Trotta Ediciones.
- TILLY, C. (2009). *Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Barcelona: Crítica Ediciones
- TOURAINÉ, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, (27), 255-278.
- ZEMELMAN, H. (1986). *Estado, poder y lucha política*. México: Editorial Villicaña.

*La infancia latinoamericana
Una subjetividad emergente en los nuevos
escenarios de la incidencia política**

El momento actual de América Latina pasa por nuestra voluntad para reivindicarnos en la condición de actores de su historia. La pregunta acerca de si hay opciones al curso actual de su desarrollo no tiene respuesta si no se basa en la capacidad para ahondar en sus realidades ocultas, de manera que hay que volcar la fuerza que de allí resulta en nuevas voluntades sociales para acechar su futuro por rumbos desconocidos: por sobre el orden y la conformidad, la ruptura y la conciencia de lo nuevo. He ahí el desafío.

Hugo Zemelman

La participación infantil se enmarca conceptual y prácticamente en el horizonte de la democracia, de los procesos democratizadores, del ejercicio de ciudadanía y de las condiciones para lograr el desarrollo humano. Si bien la ciudadanía está íntimamente ligada a ideas de derecho individual, por una parte, y de apego a una comunidad en particular, por otra, ella es considerada además como estatus político y social.

Alejandro Cussianovich

*Nadie permitía que los demás se diesen cuenta de que nada veía, para no ser tenido por incapaz en su cargo o por estúpido. Ningún traje del monarca había tenido tanto éxito como aquél.
—¡Pero si no lleva nada!—exclamó de pronto un niño.
—¡Dios bendito, escuchen la voz de la inocencia!—dijo su padre; y todo el mundo se fue repitiendo al oído lo que acababa de decir el pequeño.
—¡No lleva nada; es un chiquillo el que dice que no lleva nada!
—¡Pero si no lleva nada!—gritó, al fin, el pueblo entero.*

Hans Christian Andersen

* Este texto es el resultado de parte de la sistematización del proyecto “El trabajo de crecer”, orientado a la formación en líderes juveniles e infantiles para la defensa de los derechos de la infancia. El autor participó directamente en este proyecto, entre los años 2012 y 2015, en Colombia, Perú y Bolivia. El proyecto fue liderado por la Fundación El Pequeño Trabajador de Bogotá, el MANTHOC de Lima y la Fundación Cuna de La Paz.

I. UN PRIMER ACERCAMIENTO A LA CATEGORÍA DE INCIDENCIA POLÍTICA

Como todas las categorías de interpretación de los fenómenos sociales, también la de incidencia política tiene una historia. En este caso se trata de una historia relativamente reciente, pues hasta hace una década no era una expresión que, para decirlo así, estaba de moda. Más bien lo que de alguna manera primaba como lente interpretativo y proyecto fáctico, con relación a las nuevas emergencias de los sujetos sociales, era la de la participación, que fue por muchos años el único norte ideológico que orientó tanto la construcción de un sistema valorativo, como la construcción de proyectos no solo de políticas públicas, sino también de propuestas pedagógicas, de construcción de pliegos de demandas por parte de sujetos emergentes, de configuración de espacios de mediación entre intereses en pugna, de elaboración de acciones sociales de carácter supuestamente universal o más bien focalizadas hacia reducidos grupos vulnerables. Hasta se podría decir que “participación” se volvió como una especie de mantra, que se recitaba en todos los documentos y los momentos de la vida pública, y parecía casi una especie de varita mágica para sanar todas las contradicciones sociales en un ecuménico consenso acerca del lema participativo.

En realidad, bajo este aparente y universal consenso, muy pronto empezaron a manifestarse contradicciones, grietas, inconformidades y vacíos que no apuntaban a desmontar la substancia de la idea participativa, sino a hacer evidente su incompletud, la necesidad de limpiarla de las escorias retóricas que se habían acumulado y, sobre todo, de articularla con categorías que pudieran potenciar su sentido y su capacidad justamente de incidencia, pues muchos se hicieron conscientes de que la participación, por sí sola, no podía ir mucho más allá de la escucha, de la consulta, del debate compartido, pero dentro de una inamovilidad de las efectivas relaciones de poder establecidas (Sánchez-Mejorada Fernández, 2012).

Por ello que se inició una reflexión colectiva que tuvo como objetivo volver a pensar la categoría de espacio público y los caminos para instalar en él una efectiva actoría social de los sujetos emergentes en este espacio público.

Finalmente, se difundió la idea de que la participación puede ser un fundamental instrumento de recuperación activa del espacio público solo si se llena de efectividad y supera el riesgo del decorativismo superficial,

mimético y justificatorio en favor del conservadorismo. Pero en esta dirección es necesario que el discurso participativo sitúe e imponga también el discurso sobre un problema de:

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

En otras palabras, la incidencia política la tenemos que entender no como una suerte de ficción superficialmente conexas a los rituales vacíos de una democracia formal, sino más bien a los procesos substantivos de inclusión ciudadana de una “democracia de alta intensidad”, para utilizar la expresión de Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 67). En cuanto contacto y negociación con el poder y sus manifestaciones institucionalizadas, la incidencia política se coloca en el punto de tensión en donde se instaura tanto la posibilidad de que el poder me instrumentalice, así como de que se logre instrumentalizar el poder en una perspectiva de cambio y de transformación liberadoras. Es un juego sutil, delicado, conflictivo y tensionado, en donde participan tanto las relaciones de fuerzas, así como los refinados juegos de la diplomacia, la capacidad de mediación y al mismo tiempo el valor de no ceder nunca en los principios éticos y políticos constitutivos de una identidad que finalmente sigue siendo antagónica y alternativa al *status quo*. Puede ser útil, en esta perspectiva, retomar la distinción que nos propone Becerra Pozos (2006) entre *insiders* y *outsiders*. Dice al propósito esta autora:

Se señala que los *insiders* privilegian las relaciones con agencias gubernamentales y organizaciones internacionales en temas globales, mientras que los *outsiders* priorizan sus relaciones con sindicatos y movimientos sociales. Las primeras desarrollan estrategias de cooperación y colaboración, y las segundas se inclinan por las contestatarias e identidades de oposición. Sobre el impacto en la agenda política no es fácil determinar cuál de las dos ha sido o es más efectiva (p. 8).

Sin embargo, radicalizar ideológicamente la alternativa ya no tiene sentido, pues la relación que la misma práctica de la incidencia política obliga a entretener con el ámbito del poder requiere de una capacidad de dinámica reconfiguración de esta relación, en función de los distintos contextos y de las distintas coyunturas en las que se concretiza esta apuesta de la incidencia política. Es decir, la capacidad de estar permanentemente dentro y afuera, *in y out*, luchando y negociando, privilegiando la conflictualidad contestataria y, al mismo tiempo, la finura de un interminable proceso de negociación y renegociación. En fin, la dicotomía entre los puros y los pragmáticos, que en otros tiempos se decía entre los revolucionarios y los reformistas, se supera en la concreta capacidad política de enfrentar una relación con el adversario, que sea lo suficientemente elástica y flexible como para articularse con las específicas situaciones concretas en donde la apuesta de la incidencia política se traduce en un efectivo ejercicio de actoría y protagonismos ciudadanos.

2. COLOCACIÓN DE LA INCIDENCIA POLÍTICA EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA HOY

Es indudable que hoy, en América Latina, estamos asistiendo a un cambio de época que nos obliga a resignificar el mismo concepto de lo político, que desborda los estrictos ámbitos de la institucionalidad formal para empreñar muchos otros espacios de la sociedad civil. Este cambio se da de forma dinámica y todavía inconclusa, con perfiles que pueden aparecer contradictorios, en una pugna áspera y contundente entre un reformulado proyecto de regulación, control y colonización del contemporáneo capitalismo globalizado, y la emergencia de un nuevo proyecto de cambio y liberación que se centra sobre todo en el protagonismo de nuevas subjetividades antagónicas, inconformes y alternativas (Aguirre Rojas, 2012).

El tema de la incidencia política tiene que incluirse en esta específica coyuntura histórica para evitar el riesgo de que se transforme en una fórmula descontextualizada y sin mayor capacidad de activarse eficazmente en un marco de situaciones concretas y reales. También porque ello acarraría el riesgo de no saber individuar los puntos de fuerza y los puntos de debilidad de un proyecto de incidencia política y ello podría llevar a inventar realidades que no existen o a una suerte de ceguera interpretativa que terminaría

en una desastrosa desconexión con el real horizonte de posibilidades que se abre en el contexto histórico en el que se opera. Por todo ello que es fundamental entender los procesos que van redefiniendo el panorama de la política hoy en América Latina. En fin, hay que evitar aquel contrapaso epistémico sobre el cual nos advierte Zemelman Merino (2010):

La necesidad de resignificar surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad.

Pero ¿por qué el desajuste? Por algo elemental: el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste. Dicho así parece como un problema menor, pero, en verdad, tiene consecuencias profundas porque en la medida en que no resolvemos este problema, podemos incurrir en discursos y enunciados, o manejar ideas, que, pudiendo tener una significación en términos de la bibliografía o, para decirlo de una manera más amplia, en el marco del conocimiento acumulado, no tengan necesariamente un significado real para el momento en que construimos el conocimiento (p. 1).

2.1. UN CAMBIO DE ÉPOCA: TIEMPOS DE TRANSICIÓN

Una primera mirada al panorama latinoamericano hoy podría dejarnos sumisos a una suerte de pesimismo desmotivador. Las fuerzas de la conservación se mantienen todavía poderosas y todo un conjunto de fenómenos parecerían perfilar una contingencia histórica sombría y de grandes dificultades para cualquier proyecto de cambio y transformación.

Ya se ha, por lo menos en parte, superado la época del famoso “consenso de Washington”, término acuñado por Williamson (Economipedia, s.f., p. 1) para codificar las políticas de liberalización económica promovidas por las instituciones financieras internacionales (IFI) como parte de su estrategia de reformas estructurales. Sin embargo, muy pronto su uso trascendió este significado e incluso la intención de su autor, para pasar a emplearse como un sinónimo de neoliberalismo (Ocampo, 2008). Se trata de un pensamiento único, compactamente y monocráticamente hegemónico, que, como decíamos, ha sido puesto en tela de juicio; sin embargo, el campo de

poder operativo de las fuerzas regulatorias y coactivas, en fin, de las fuerzas de dominio del capital sobre lo humano, sigue siendo amplio y profundo.

Así continúa persistiendo el mito desarrollista, que confunde progreso con el simple crecimiento económico y propone e impone modelos de modernización acelerada que son destructores de ecosistemas no tan solo biológicos, sino también antrópicos-culturales. Pues, como nos recuerda Escobar (2012): “El desarrollo es un proyecto tanto económico (capitalista e imperial) como cultural. Es cultural en dos sentidos: surge de la experiencia particular de la modernidad europea; y subordina a las demás culturas y conocimientos, las cuales pretende transformar bajo principios occidentales” (pp. 17-18).

También hay que denunciar la calidad muchas veces formal y vacía de los rituales democráticos, que entibian la calidad ciudadana de los mecanismos participativos a pomposa liturgia ornamental, pero carente de sentido y de efectividad real y concreta. En fin, una democracia de baja intensidad en permanente estado comatoso.

No podemos tampoco no considerar el violento proceso de re-primarización de la economía, que se traduce en la difusa imposición de un modelo neo-extractivista, a su vez instrumento de una nueva penetración colonial basada en el despojo y el saqueo de los recursos naturales, con todo lo que conlleva no tan solo en términos de un renovado intercambio desigual, sino también en términos de destrucción de milenarios equilibrios tanto ecológicos, así como territoriales-antrópicos y culturales. Es la imposición de un modelo de acumulación por desposesión. Todo ello impone dramáticamente también en América Latina el trágico pasaje a una época de poscontractualismo, en donde la relación capital-trabajo asume rasgos violentos, con la consecuente producción de un número siempre más grande de “excedentes humanos”, de “desafiliados”, de modernos parias o metecos (Castel, 2010).

Finalmente, y coherentemente con el cuadro antes perfilado, también las políticas públicas, en el momento en que se van alejando del modelo keynesiano contributivo, por el cual el aseguramiento de los fundamentales derechos socioeconómicos estaba ligado a la condición de trabajador, no se acercan al modelo universalista de los derechos ciudadanos, sino que más bien se coagulan alrededor de un modelo neoasistencialista, centrado en los subsidios y en las transferencias monetarias condicionadas (TMC), que de

hecho trasladan los derechos al plan de una suerte de limosna institucionalizada, focalizada, eventual y momentánea, que termina por transformar los ciudadanos en clientes. Como nos alerta César Giraldo (2013):

este enfoque no escapa a la connotación asistencialista. No incluye la categoría derecho social, sino que la atención se sigue dirigiendo al débil (pobre, indigente, excluido...), al cual se le da un auxilio en razón a su debilidad. Incluso el peligro es que, al culturalizar la pobreza, las políticas de atención a los pobres pueden alejarse del núcleo de atención de las necesidades materiales, y de ponerlos en términos de la cultura dominante (p. 187).

Para la practicabilidad de la incidencia política, el cuadro, como se puede apreciar, no resulta muy alentador. Pero, no se trata de ceder al pesimismo, sino más bien, al contrario, entender la coyuntura histórica real en donde se sitúa la práctica concreta de la incidencia, entender en otras palabras las determinaciones, los obstáculos y las oposiciones que contrastan una perspectiva de liberación y de transformación, para lograr individuar las fuerzas antagónicas potenciadas y volver al horizonte de una sociedad más equitativa, como proyecto ético y político históricamente viable.

Y, sin embargo, hay también, por supuesto, fenómenos de signo opuesto sumamente importantes. La cartografía de las resistencias, re-existencias, antagonismos e inconformidades puntúa el mapa de América Latina con una vitalidad, una ubiquidad, una capacidad multiplicadora impresionante. El edificio del sistema dominante permanentemente resulta agrietado por fuerzas y movimientos críticos que constantemente vuelven a regenerarse como emergentes subjetividades alternativas y liberatorias.

Al punto que hoy sería difícil e imposible hablar de un pensamiento único, de un nuevo consenso de Washington, pues se asiste a una poderosa relegitimación de los discursos críticos, tanto en las prácticas sociales, así como en los procesos de construcción militante de conocimiento, y finalmente hasta en algunos altos niveles de la institucionalidad política. El caso en particular de Ecuador y Bolivia, aún con todas sus contradicciones, son ejemplos de una búsqueda para una configuración alternativa del discurso político, que no se presente solo como imposición desde arriba de un poder incapaz de dialogar con los movimientos sociales.

Estos movimientos sociales, expresión primaria de la posibilidad de incidencia política, se han visto reforzados en los últimos años, por lo

menos desde la impresionante multiplicación de su cotidiana emergencia. Pueblos originarios; estudiantes y jóvenes; mujeres; campesinos; trabajadores formales e informales; movimientos ecologistas, culturales y étnicos; identidades inconformes a los *diktats* regulatorios; movimientos para los derechos básicos a la vivienda, salud y alimentación; movimientos en defensa del patrimonio material e inmaterial de las naciones; movimientos por la paz; y, por supuesto, movimientos de niños y adolescentes para un nuevo contrato social con la infancia, y así sin nunca acabar. Si en el mapa de América Latina pusiéramos un alfiler por cada emergencia crítica probablemente el espacio no alcanzaría. Es cierto que estos nuevos movimientos sociales se presentan fragmentados, no siempre cooperativos entre ellos, a veces discontinuos y aparentemente incapaces de construir una red articuladora entre ellos. Y, sin embargo, hay potentes nudos de cohesión que empiezan a emerger y a reforzarse: la defensa del territorio, el rechazo a la mercantilización de la vida y de los espacios de la vida, la valorización no solo de la biodiversidad sino de la diversidad antrópico-cultural como un valor y no como un problema, el reclamo para espacios siempre más numerosos y efectivos de negociación entre la institucionalidad política y las voces colectivas emergentes de la sociedad civil.

En todo ello se destaca un centro fundamental del perfil de estos nuevos movimientos sociales y es el reclamo del sujeto como protagonista de lo político. Decir reclamo del sujeto es decir la recuperación no tanto, no solo y no necesariamente de los individuos, sino de las personas en su dimensión individuales y colectivas, en sus expresiones identitarias, en sus colocarse como protagonistas sociales a partir de los ineludibles componentes de su cotidianidad, y no tan solo de las formas de su inserción económica. Por ello, los nuevos movimientos sociales se coagulan alrededor de ejes que ya no son o no son solos lo de antes (pertenencia ideológica o partidaria, colocación de clase, etc.), sino que se configuran alrededor de identidades de género, etnia, pertenencia geográfica territorial, vecindad en el barrio, etc. Es en este reclamo del sujeto que también los movimientos de niños, niñas y adolescentes organizados adquieren nueva significación e importancia, pues la condición de edad se vuelve lugar desde donde incursar en lo político con la legitimación que procede de esta nueva y poderosa revalorización del sujeto, de su territorio y de su dimensión cotidiana.

En esta perspectiva, todos tenemos que acostumbrarnos a nuevos ángulos de mirada para poder entender cómo se van reconfigurando en América Latina la gramática y los espacios de la incidencia política. Pues siempre, incansablemente, tenemos que investigar para reconocer a los sujetos. Allí donde brota lo humano, donde lo antrópico hace que germinen movimientos micromoleculares, hay siempre sujetos que vivifican lo inerte y mueven lo estático, tanto de la naturaleza como de la historia. Pero los sujetos son complejos: a veces se mimetizan, a veces se presentan en fases aurorales de su instalarse en el mundo y en la historicidad, a veces son todavía como evanescentes ectoplasmas. Algunos se anuncian con bombos y platillos, y luego desvanecen al primer disparo de la historia; otros avanzan silenciosos, crípticos, modestos, aparentemente indescifrables y son los que a veces tienen la capacidad de reinscribir el futuro. Por ello hay que tener vista de águila, pero también prudencia, sospecha y terquedad investigativa, pues el entramado es complejo, cambiante como un caleidoscopio, a veces efímero como un mandala y otras duradero como época geológica. Es en este complejo entretejido que nos compete la tarea histórica de visibilizar también aquel particular sujeto histórico que es la infancia, en sus múltiples facetas históricas, en la variedad de sus contextos, interrogándonos justamente sobre su potencial potenciable de incidencia política.

2.2. LA APUESTA DE LA CONTEMPORANEIDAD LATINOAMERICANA

Es en este contexto que se determina un núcleo implosivo de tensión entre un todavía vigente proyecto de regulación y de control, y un proyecto de resistencia y alternativa. Dentro de esta coyuntura histórica tensa, conflictiva y no consensuada se está jugando la apuesta fundamental de la contemporaneidad latinoamericana, apuesta que se traduce también en una permanente, fronteriza y nada lineal redefinición del espacio político/público y de los sujetos políticos/públicos, cuya constitución se va procesando sobre todo en un entramado de dimensiones identitarias relacionadas con la subjetividad, la cotidianidad, la etnia, el género, las pertenencias geográficas y religiosas, las identidades sexuales y las segmentaciones etáreas en donde justamente entra en juego también la infancia. Es tal vez la categoría de biopolítica, concepto que alude a la relación entre política y

vida (Foucault, 2010; Hartd & Negri, 2005). Se trata de una categoría que nos puede orientar en este complejo y movedido entramado, en el sentido que los espacios políticos se cuelan en cada intersticio de la concreta vida de la gente y en los más mínimos microcapilares de su existencia diaria. Por ello, quizás, podría ser útil empezar a hablar de incidencia biopolítica como marco desde donde se puede dar sentido también a la participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes.

En todo caso, hay que entender que la apuesta se juega dentro de una situación conflictiva y antagonica sumamente compleja, en donde entre el Estado—solo en parte debilitado por la globalización, el sistema-mundo, los poderes fuerte y los foucaultianos micropoderes en disputa en un nivel de transescalas (desde los paramilitares hasta los poderosos grupos del capital transnacional)— se insertan sujetos fermentantes de antagonismo, resistencia, resiliencia y re-existencias, que continuamente redefinen y resignifican las fronteras de lo político y, consecuentemente, de la incidencia política. Son las luchas que recorren el continente por la defensa del territorio, por una educación no privatista y sumisa a una lógica económica, por exigir espacios de nueva ciudadanía y participación, por un trabajo digno, por el respeto y la valorización de las diversidades, por la recuperación de saberes ancestrales, por la legitimación de modelos alternativos de desarrollo, por la defensa de los así llamados “bienes comunes”, todo ello enraizado en el trasversal rechazo a la mercantilización crecientemente agresiva de las relaciones sociales. En este sentido, la incidencia política es una categoría que sigue apuntando al cambio social, aunque no se reúse dialogar en los espacios del poder. Pero no vacila la conciencia de que es necesario apuntar a lo nuevo, a lo inédito, a lo que ahora aparece como un horizonte de posibilidad y que orienta una praxis concreta e históricamente enraizada en coyunturas determinadas y proyectos que quieren ser viables.

La crisis que atraviesa el sistema todavía dominante la valoramos fundamentalmente, más allá de sus aspectos económicos, como una crisis de humanidad, una crisis ética, cultural y existencial. Ha entrado en crisis el sentido mismo de la vida y de la historia. La ingeniería individual se ha substituido a un mínimo de sentido histórico colectivo. En este sistema prevalece la fuerza sobre el derecho, la eficacia sobre la verdad, el placer como fin supremo, en fin, la razón instrumental sobre la razón ética. Se percibe insensibilidad hacia los valores humanos y, finalmente, hay una producción

acelerada de infelicidad. Así se ha ido imponiendo siempre más lo que Sousa Santos (2009a) ha definido, el “fascismo societario”, que está formado por una serie de procesos sociales y económicos mediante los cuales grandes segmentos de la población son expulsados o mantenidos irreversiblemente fuera de cualquier tipo de contrato social. Si se permite que la lógica del mercado se desparrame de la economía a todos los campos de la vida social y se convierta en el único criterio para establecer interacciones sociales y políticas, la sociedad se tornará ingobernable y éticamente repugnante. El resultado será que cualquier orden que se logre será de tipo fascista.

Frente a todo ello, la incidencia política apunta, más allá de logros y objetivos puntuales, a construir una nueva pauta de relaciones basadas en el principio de la redistribución (equidad) y en el principio del reconocimiento (diferencia). Tales relaciones deben emerger como globalizaciones contrahegemónicas para una cultura económica y política encarnada en nuevas formas de sociabilidad y subjetividad. La incidencia política, en este sentido, no es una praxis éticamente ciega, una simple modalidad de entrar en el palacio del poder, sino que es una cultura de resistencia antagónica que se ha dotado de un propio ideario básico y converge, desde las diversidades de distintos sujetos, a encontrarse en un reconocido sistema valórico alternativo: superar la idea no tanto del mercado sino del mercado como algo sagrado, capaz de autorreglamentación, o sea del mercado como una entidad autorreferencial; re-valorizar el trabajo y la persona por sobre del capital, de la ganancia, de la acumulación privada y privatista; luchar contra el proyecto de desregulación total, que conduce a la anarquía y a la anomia social, ética, jurídica y, en fin, política, para restablecer instancias de control, regulación y negociación re-jerarquizando valores, prioridades y horizontes de proyectualidad societaria; superar el dogma de la competencia como única energía antrópica que pueda garantizar el progreso humano. La competencia sin regulación se transforma en la hobbesiana pesadilla del “*homo homini lupus*” (Hobbes, 2016). La competencia limitada y resignificada por su articulación al principio de solidaridad se vuelve útil dimensión de un quehacer económico cooperativo con una aspiración moral.

Desde la irrupción del zapatismo en Chiapas, desde la movilización de las madres y abuelas de Plaza de Mayo en Argentina, desde el movimiento de los Sin Tierras en Brasil, hasta las rebeliones estudiantiles de estos años, las resistencias de los pueblos indígenas, las luchas para el reconocimiento

de derechos ciudadanos a mujeres, informales, desempleados, niños, afrodescendientes, desplazados y ancianos, en fin, el sinnúmero de excedentes humanos, de desafiados, de excluidos que produce este sistema inmisericorde, América Latina pulsa de latidos difusos de incidencia política, de gritos permanentes de inconformidad y de reclamos cotidianos de rechazo a la sumisión.

Se lucha por una nueva idea de progreso. En un breve y famoso texto de Walter Benjamín (2008), “El ángel de la historia”, el autor así perfilaba el modelo dominante de desarrollo:

Hay un cuadro de Klee que se llama *Angelus Novus*. En él se representa a un ángel que parece como si estuviera a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irretentiblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso (p. 310).

Contra esta forma de insensibilidad humana, contra este desentendimiento de las razones de las víctimas, de una humanidad instrumentalizada, contra este acecho de la insignificancia de lo humano se contraponen el respiro radicalmente opositor de los movimientos sociales contemporáneos en América Latina.

3. LA IRRUPCIÓN DE LA INFANCIA COMO SUJETO DE INCIDENCIA POLÍTICA

3.1. EN ESTOS DÍAS A LA PAZ, BOLIVIA...

Quisiéramos, en primer lugar, hacer claridad sobre un posible sobrentendido relacionado con la participación y la incidencia política, cuando ambas categorías se refieren a infancia y adolescencia. Nos referimos a los

muchos que siguen, desde una mirada paternalista y por ende profundamente adultocéntrica, considerando el protagonismo social de los niños, niñas y adolescentes trabajadores invenciones decorativas de algunas almas bondadosas y progresistas que niegan, en nombre de principios abstractos, la evidencia de que “la política es cosas de grandes” y que, finalmente, las así llamadas experiencia de participación infantil no sobrepasan el umbral de una suerte de “democracia de juguete”.

En octubre de 2017, la ciudad de la Paz en Bolivia fue conmocionada por una movilización contundente y muy conflictiva de un grupo de la sociedad civil que se oponía a una decisión legislativa que estaba tomando el Congreso, exigiendo que antes de definir el asunto se escuchara la opinión de los directos interesados. Todo parece aludir a una normal dialéctica entre la esfera de la política y la esfera de la sociedad civil, si no fuera que en este caso las organizaciones de base que se oponen críticamente a un poder que baja desde arriba son organizaciones de niños y adolescentes trabajadores, que rechazan el intento de retroceder de la misma Constitución Política de Bolivia, con la fijación de una rígida y descontextualizada edad mínima de acceso al trabajo. La movilización, que produjo también desproporcionadas y criminales reacciones de parte de las fuerzas policiales, obligó al mismo presidente de Bolivia, Evo Morales, a recibir y escuchar una delegación de niños y adolescentes trabajadores organizados. Luego de este encuentro, en una rueda de prensa, Evo Morales prácticamente defendió el trabajo de los menores y consideró que no debería eliminarse a secas porque crea “conciencia social” en los niños y adolescentes, pero pidió controlar que los menores que trabajan por necesidad no sean explotados: “No debería eliminarse el trabajo de niños, niñas y adolescentes, pero tampoco deberíamos explotar o insinuar a que trabajen. Algunos por necesidad trabajan, pero además eliminar el trabajo de niños es como eliminar que tengan conciencia social” (*La Nación*, 2013, p. 2), señaló el gobernante.

Como ya habíamos recordado, Morales hizo esta declaración tras reunirse con un grupo de niños y adolescentes trabajadores que reclamaron que el nuevo Código de Protección de Menores que debatía el Parlamento no estableciera una edad límite para trabajar.

En Bolivia hay casi un millón niños y adolescentes trabajadores. El Código del Niño, Niña y Adolescente que se discutía en el Parlamento quería que se estableciera como edad mínima para trabajar los 14 años,

ratificando lo que indica la actual normativa internacional, que unifica de forma abstracta contextos socioeconómicos y culturales lo más distintos y diversificados.

Morales señaló que los niños con los que se reunió le justificaron su rechazo a esa norma porque, según le dijeron, muchos son huérfanos y necesitan subsistir de alguna forma, y otros ayudan a sus padres, cuyos salarios no alcanzan para mantener a la familia. Además, para muchos pueblos originarios, el trabajo de los niños representa una milenaria forma de socialización y aprendizaje.

Recordó que cuando se aprobó el anterior código de protección a los menores, siendo diputado, él intentó explicar a sus entonces colegas que muchos niños “trabajan para bien de su familia, especialmente en las áreas rurales”.

“En las áreas rurales, uno desde el momento en que aprende a caminar ya presta un servicio a la familia. No es explotación, es sacrificado, pero eso es vivencia misma [...]. Yo expuse esa vivencia, pero nunca entendían”, señaló. Agregó que “por supuesto, no se puede explotar al niño, pero a veces la necesidad obliga a trabajar” y recordó cómo él mismo tuvo que trabajar desde pequeño. El mandatario también confesó que envió a sus hijos Evaliz y Álvaro a Orinoca, su pueblo natal en la región andina de Oruro, a que aprendan a “pastorear llamas” y conozcan cómo vivió su padre. Y, finalmente, con respecto al nuevo código, indicó que recomendaría a los parlamentarios que trataran de “consensuar” la norma con los pedidos de los menores y sostuvo que “los organismos internacionales tienen que entender” (*La Nación*, 2013).

Hemos querido demorarnos en este evento porque, más allá del tema específico al que se refiere, como lo es el trabajo de niños y adolescentes, es una actualísima demostración concreta de que la incidencia política de la infancia no es ni una evanescente y ectoplasmática utopía ni un querer imponer, en nombre de un descabellado y delirante puerocentrismo, algo que supuestamente no es natural ni propio de la infancia, operando de esta forma una suerte de “adultización” de la infancia misma. La negativa “adultización” de la infancia se consume en los rituales de la mercantilización de los niños y adolescentes, mientras que el discurso de la participación y del protagonismo abre un nuevo horizonte de posibilidad a una infancia que siempre ha participado en las tragedias, en las luchas y en las conquistas de

las clases populares y que siempre ha sido negada e invisibilizada, relegada en el esquema de un tutelarismo que supuestamente tenía que garantizar protección y que en realidad nunca funcionó como forma aceptable de contrato social. Por todo ello, hoy, el tema de la incidencia política de la infancia como sujeto de derechos no solo es de urgente actualidad, sino que, además, se está dando, nos guste o no, en un conjunto de prácticas reales y de consiguientes construcciones de saberes y prácticas alternativas.

Van emergiendo infancias distintas o, si queremos, nuevas formas de ser niño y adolescente, tanto con relación a los cambios de época, así como a la pluralidad de contextos en los cuales se concreta históricamente y no naturalistamente la experiencia real de las infancias latinoamericanas.

3.2. LA CONVENCION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO: UNA REVOLUCION A MEDIAS

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) ha asumido una importancia fundamental en la apertura de un nuevo e inédito horizonte en la forma de entender la infancia. El niño como sujeto de derechos, como constructor de un propio saber, depositario de una propia opinión, expresión de un interés superior, con libertad de opción en algunos ámbitos y hasta con posibilidad de organizarse: estas son solo algunas de las nuevas miradas hacia la infancia que la Convención misma ha permitido abrir. Y nadie quiere cuestionar la importancia histórica de estas indicaciones de nuevos horizontes de posibilidad, que sin duda colocan el debate sobre el perfil social de la infancia en un contexto absolutamente novedoso y potencialmente liberatorio.

Sin embargo, por lo que a participación e incidencia política se refiere, todo el discurso de la CDN se queda corto por varias razones. En primer lugar, la infancia de la que se habla es una abstracción descontextualizada, que la vuelve social y políticamente ligera y evanescente, una suerte de conceptualización teórica, más que un concreto y operante sujeto histórico. El niño de la CDN no tiene rostro propio, es un ectoplasma ontologizado en una suerte de Hyperuranion metafísico, ajeno a reales contextos históricamente determinados. Por otro lado, la textura ideológica de la CDN huele fuertemente a formalismo, en la medida en que todo el tema de la participación y de la incidencia política no solo no se nombra explícitamente,

sino que se reduce a la indicación de una buena voluntad valórica, pero no indica obligaciones, instrumentos, instancias concretas y efectivas de viabilidad real y no solo éticamente deseable de un nuevo estatuto social y político de la infancia. Finalmente, el afán mediador de una CDN que ha tenido que contemplar presiones favorables y presiones contrarias a un real empoderamiento de los niños terminó en la exclusión de cualquier referencia justamente al tema del poder, por lo que todo lo novedoso de la misma CDN se reduce a una suerte de constitución *octroyé*, es decir, benévola, concedida desde arriba, en una dinámica que finalmente no supera el paradigma tutelar y proteccionista (Bácará Jaras, 2012).

Y es que lo que falta es la voluntad de hablar clara y explícitamente de actoría social y política de la infancia. En efecto, el tipo de comunicación y de interpelación que se da en una auténtica esfera pública supone interlocutores que no sean una sumatoria de individualidades, sino actores sociales, y por ende necesita un antecedente proceso de constitución de subjetividades colectivas, sin las cuales el diálogo público se vuelve ilusorio y aparente. “Actor social”, “espacio público” y, finalmente, “incidencia política” son categorías especulares y complementarias. Sin actores sociales no puede existir un espacio público, y sin un espacio público no pueden constituirse actores sociales. Podríamos resumir diciendo que en un sentido estricto el concepto de “espacio público” se refiere al tipo de comunicación que llevan a cabo los actores sociales en la esfera en la que se deciden los asuntos de interés común. Aquí está el meollo auténtico de la categoría de incidencia política.

En este marco, a pregunta sobre qué es la incidencia se torna un interrogante sobre qué es un actor social. Y con referencia a ello podemos, como ya habíamos anticipado antes, retomar las sugerencias de Alain Touraine (1998), que articulan de esta forma los pasos o condiciones para que se puedan constituir actores sociales:

- El desarrollo de una “conciencia colectiva”; es decir, una agrupación de conciencias que se reconozcan como miembros de algo.
- Esta “conciencia colectiva”, para ser reconocida como un actor, debe necesariamente actuar en un sistema social, pues la sociedad misma debe ser entendida como una red constituida de inter-acciones (entre-actores).

- Además, estas actuaciones deben proyectarse en el tiempo, resultar significativas y ser de alguna forma opositivas, en fin, producir no tan solo actos sino “fenómenos”. El actor produce situaciones históricas y con ello se alude no a la duración de una actividad sino, justamente, a su incidencia.
- Finalmente, es necesaria la experiencia del “por otro” y del “para otro”. Necesidad de constituirse como una conciencia transformadora de la historicidad (p. 23).

Es dentro de este mismo marco que Alejandro Cussianovich (2009) propone distinguir (lo que es de fundamental importancia para nuestro tema de la incidencia política) entre “agente” y “actor”. “Agente” es aquel que debe cumplir una tarea que se le ha asignado. Es fenomenológicamente actuante, pero de algo sobre lo que no tiene dominio ni capacidad de sentirse creador, innovador, productor sobre el sentido y significación de fondo. “Actor”, en cambio, está cargado de un acento que involucra niveles de conciencia, de responsabilidad, de participación en las decisiones; pero sobre todo el actor es el portador de un proyecto, que inscribe su acción en un horizonte mayor que la simple ejecución de tareas o de actividades yuxtapuestas.

3.3. INFANCIA Y ADOLESCENCIA: ¿ACTUACIÓN O ACTORÍA SOCIAL?, ¿PARTICIPACIÓN DECORATIVA O INCIDENCIA POLÍTICA? EMPEZANDO POR LOS OBSTÁCULOS...

Hoy parece que sopla un viento favorable al descubrimiento o redescubrimiento de la presencia de la infancia y la adolescencia en el espacio público y en particular político. Nueva sociología de la infancia, derechos del niño, participación y protagonismo de adolescentes y jóvenes, ciudadanía activa de las nuevas generaciones, superación de la idea de los niños como “máquinas triviales” (Luhmann, 1996), que se moldean en una relación pasiva y no discursiva con el entorno: es casi, diríamos, el triunfo de una nueva retórica, que con bombos y platillos anuncia la realización de derechos de tercera generación, en particular por lo referente a la conquista de un espacio público por parte de la infancia y de la adolescencia.

Pero, recordando a Gramsci (1923), vamos a ejercer el “pesimismo de la razón”, para poder mejor fundamentar el “optimismo de la voluntad”,

es decir desmontamos la superficial “vulgata” de la participación infantil, para encontrar un camino más concreto, estable y coherente de construcción, no principista sino histórica, de una auténtica y difícil actoría social y política de las nuevas generaciones. Lo que es equivalente a confiar en un pensamiento prudente, al fin de evitar las trampas de la razón indolente. Por ello empezamos con la *pars destruens*, en aras de limpiar nuestro discurso de un postizo unanimismo autocelebrativo.

De hecho, muchos son los obstáculos para la conquista de un espacio público por parte de la infancia y la adolescencia. En particular, cinco difundidos estereotipos hacen difícil, más allá de las declaraciones de principio, complican y frenan el protagonismo social y la incidencia política de la infancia y de la adolescencia:

a. *Estereotipo propietario*: En primer lugar, la idea de que los hijos son propiedad, posesión de los padres. Se trata de una convicción fuertemente anclada en el imaginario social y con un impacto decisivo en el ámbito familiar, en particular durante la infancia; podríamos expresarlo como el paradigma de la propiedad familiar. Si a esto se añade la fuerte jerarquización intrafamiliar que se encuentra en culturas urbanas en Occidente, podemos vislumbrar el carácter delimitado de la participación activa y crítica reservado a los niños.

b. *Estereotipo anticipatorio o evolucionista o proyectivo (el presente en función del futuro)*: Un segundo eje de enfoque y acción podría sintetizarse en el niño como potencia, como grandeza potencial o como futuro. El niño no es, será; no es, está en devenir (Qvortrup, 1999). Lo importante es tomar conciencia de las consecuencias prácticas que de aquella visión se han dado en el campo político, social y pedagógico. Si en el primer eje de la posesión-propiedad se inculca la alienación social de la infancia, en este segundo podríamos decir que se asienta el de la participación diferida o postergada, y se abre el amplio espacio de la gran moratoria infantil, como sostienen algunos, en la vida política, social y económica de la sociedad adulta. Este estereotipo conlleva también la banalización de la participación como entrenamiento, como decorativismo lúdico, en una relación que no termina de configurarse como paternalista: como ya habíamos recordado, una democracia de juguete.

c. *Estereotipo de la privatización de la infancia*: Se trata del ocultamiento social de la infancia como actor individual y colectivo, su desaparición y

negación a su participación en la escena política. No solo se catapultan a los niños al mundo de lo privado, sino se les priva de una experiencia equilibrada y necesaria de articulación entre lo público y lo privado. Este enfoque se ha visto reforzado por la creación, en gran medida ideológica, de ámbitos por sí mismos propios de una supuesta naturaleza infantil; pero no solo de ámbitos culturales sino de toda una producción comercial destinada a hacer de los niños consumidores cautivos. El mercado crea la ficción de gravitar en lo público y de que los niños como consumidores reales o imaginarios no están confinados al recinto social, político y económico de lo privado (Bakan, 2011).

d. *Estereotipo de la incompetencia y de la prescindencia*: Los niños siguen siendo percibidos como seres incompetentes, que no tienen el conocimientos, las habilidades ni la responsabilidad como para asumir decisiones sobre lo que les concierne y le que concierne a la sociedad. De ello consigue la prescindencia de los niños como actores, como partícipes activos y directos en las cuestiones de interés público y personal que los involucra. Si los niños son prescindibles a niveles en que se definen las grandes coordenadas económicas, políticas y sociales en un mundo globalizado y de altísima concentración de poder, no debería sorprender que ellos como los jóvenes, los ancianos, los indígenas, inmensos sectores de mujeres, los trabajadores del campo y la ciudad sean prescindibles como participantes de las grandes decisiones que los han de afectar; fenómeno que se repite a niveles más locales. Es que la participación inexorablemente es también cuestión de poder y algo que cuestiona el poder establecido.

e. *Estereotipo de la peligrosidad*: Un último eje que en la actualidad reaparece con fuerza inusitada es el de la peligrosidad. En muchos países, la violencia callejera y organizada con amplia composición de jóvenes adolescentes e incluso niños ha levantado voces y opinión pública claramente autoritarias y penalizadoras, abogando por la reducción de la edad de inimputabilidad, la reinstitucionalización de los infractores y una subliminal renuncia a las medidas socioeducativas. Es evidente que un enfoque como este podrá ser compatible con una participación bajo estricto control y preferiblemente en los programas de prevención o de la mal llamada “rehabilitación”. Si la participación supone respeto, creer y confiar en él y los otros, el paradigma de la peligrosidad engendra condiciones, actitudes y comportamientos que tienden a confinar el derecho a la participación

al género de dinámicas de terapia, de recuperación. Todo ello llama a la memoria lo que Freire (1976) llamaba “concepción bacteriológica” de la pobreza y, por extensión, de las formas de malestar social.

Pero no hay tan solo estereotipos sino fenómenos concretos que se oponen a la actoría social de los niños, a su potencial incidencia política y, además, a su efectiva presencia en el espacio público entendido como función social.

a. *El niño y el joven isleños*: La institucionalización exasperada de la infancia y de la juventud, así como la preeminencia del espacio virtual, crean experiencias de vida separada y autorreferencial, una suerte de extraterritorialidad sociológica que, en la antinomia entre muchedumbre y secta, hacinamiento y soledad, masificación e individualismo, produce un modelo de existencia recintado, artefacto y muchas veces no exportable.

b. *El canibalismo generacional*: A pesar de tantos discursos sobre los derechos de niños y jóvenes, vivimos en sociedades caracterizadas por un exceso de dominio gerontocrático, que, contradiciendo la moda de la participación infanto-juvenil, de hecho, evidencia la codicia de los grupos adultos y ancianos en compartir privilegios y poder. La infancia y la juventud, en términos de derechos ciudadanos, no tienen espacios como para imponer sus intereses dentro de este auténtico conflicto. Se determina de este modo una verdadera iniquidad intergeneracional, un verdadero “muro invisible” entre generaciones (Politikon, 2017).

c. *Adultización de la infancia e infantilización del adulto*: En la sociedad contemporánea se ha superado el determinismo de la sucesión etaria, que era también una suerte de secuencia curricular de roles, responsabilidades, deberes, derechos y estatus sociales. Hoy asistimos a un movedizo rompecabezas de anticipaciones, postergaciones y esquizofrénicas sincronías. Todo ello a veces parece asumir fenomenológicamente los rasgos de un nuevo protagonismo, que casi siempre se realiza solo en la esfera tecnológica-consumista, heterodirecta por un superior dominio. En cualquier caso, todo ello produce una profunda crisis de identidad y de las formas de inserción social, que merma las condiciones mismas de una auténtica participación.

d. *Bulimia consumista, anorexia afectiva y analfabetismo emotivo (cuerpo gordo y alma flaca)*: El poseer predomina sobre el ser, las cosas sobre los hombres, los jóvenes son obesos de bienestar material y mendigos de salud

mental, afectiva, emotiva, relacional y espiritual. Los espacios participativos se reducen a simples artimañas decorativas, ornamentos barrocos de una realidad siempre más enjaulada en una obsesiva manipulación mercantil. Hablamos de participación y mientras tanto el proceso de reificación, de marxiana memoria, desborda las fábricas e inunda todo el espacio social.

e. *El niño y el joven tecnológico (cuando los medios substituyen a los fines)*: Decía Kant que uno de los imperativos morales categóricos es el siguiente: trata el hombre siempre como fin y nunca como medio. ¿Qué ha quedado hoy, para los niños y los jóvenes, de tan elevado mensaje ético? Nos contesta Eduardo Galeano (1993):

Siempre más el nuestro corresponde a un mundo donde los fines han sido usurpados por los medios, donde somos instrumentos de nuestro sistema. Y esto vale tanto para Europa como para cualquier sitio. El automóvil te maneja, la computadora te programa, el supermercado te compra y la televisión te ve. Somos instrumentos de nuestros instrumentos (p. 45).

f. *La taquicardia temporal y el domino de lo urgente sobre lo importante*: Nuestra sociedad está dominada por la prisa, el apresuramiento, la celeridad junto con discontinuidad y sobrecarga temporales y perceptivas, que son los rasgos típicos de una cultura consumista y competitiva. ¿Dónde quedan para los niños y adolescentes los espacios de la lentitud, de la reflexión y del aprendizaje pausado? El tiempo de la democracia no coincide con el tiempo de la eficacia burdamente instrumental, que segmenta la vida de los niños y los adolescentes en una secuencia acelerada de enajenados frenesís (Byung-Chul, 2015).

g. *El oximórico abismo (tenerlo todo y el riesgo del nihilismo)*: Vivimos en un mundo en que los niños y jóvenes se ahogan en una multitud de objetos o de expectativas de objetos, y al mismo tiempo se mueren sedientos de valores, ideales o, por lo menos, mínimas orientaciones éticas. De allí el riesgo de un nuevo nihilismo, mudo huésped de las almas que inquieta, duele y no pocas veces mata cuerpo y espíritu. En este sentido, la participación se ubica como cuestión no simplemente comportamental, sino cabalmente filosófica, pues sus fundamentos radican en una precondition existencial que siempre más resulta amenazada por la sociedad posmoderna (Galimberti, 2007).

h. *Los sucedáneos baratos del poder*: Consulta, escucha y participación aparente se vuelven casi como modas exitosas, mitologías del *politically correct* frente a los niños y jóvenes. Como decía el conde de Salina, “es necesario que algo cambie para que todo se quede igual” (Lampedusa, 2009, p. 65). Y es que en muchos casos tales “buenas prácticas” son simplemente sucedáneos baratos del poder que de hecho no se quiere compartir, limosnas simbólicas que no sobrepasan el umbral de la dádiva y no alcanzan el perfil del derecho ciudadano.

i. *La emergencia de un protagonismo negativo o enajenado*: Se sigue hablando de protagonismo y participación como si fueran siempre fenómenos positivos. En realidad, depende de cómo y dónde se concretiza el protagonismo, pues este último puede adquirir rasgos decididamente negativos y enajenados. Todo ello es tanto más real en una sociedad como la nuestra, en donde muchas veces se concede una participación aparente, manejada por detrás por los mecanismos mercantiles y del control político. Recordamos entre estas formas de protagonismo enajenado: el afectivo-proteccionista, el massmediológico, el consumista y el de la aparente desviación.

3.4. PROTAGONISMO E INCIDENCIA POLÍTICA DE LA INFANCIA: MÁS ALLÁ DE LOS OBSTÁCULOS SE ABREN NUEVOS HORIZONTES DE POSIBILIDAD

El sentido del anterior acápite no era ser una mirada negativa y negadora sobre el discurso de la participación infanto-juvenil, que es uno de los fenómenos más novedosos e importantes de las últimas décadas. Sin embargo, justamente por su histórica envergadura, tenemos que evitar acríticos entusiasmos, superficiales adhesiones a unanimismos improvisados e impróvidos. Prudencia y utopía, empirismo concreto y horizonte ideológico, severidad crítica y solidario entusiasmo no se excluyen, sino que se complementan.

Es cierto que si nos preguntamos si existe una actoría social de los niños, niñas y adolescentes, y si se está conformando un verdadero espacio público para ellos, es saludable cierto propedéutico, no digamos escepticismo, pero sí prudencia crítica para evitar postizos ideologismos a la moda. Sin embargo, cumplida esta tarea de previa concientización antirretórica, podemos también decir que son muchos los emergentes paradigmas alternativos, muchas las experiencias, muchos los reconocimientos institucionales y jurídicos que más o menos abiertamente van haciendo brotar gérmenes,

semillas y huellas de un posible protagonismo de la infancia y adolescencia. La calidad y significatividad de estos signos pueden ser de distinto alcance y naturaleza, pero resulta útil hacer un primer provisional listado, aunque de valor ejemplificativo y no exhaustivo.

3.4.1. NUEVOS PARADIGMAS PARA UNA NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA

En primer lugar, hay que rescatar que en las últimas décadas se ha venido reforzando una reflexión alternativa que se ha convenido en llamar “nueva sociología de la infancia”, que recupera el sentido tanto de una presencialidad objetiva y fáctica, así como de una identidad subjetiva y, por fin, de una actoría de la infancia y adolescencia en el espacio público. Esta nueva sociología va de la mano con un re-pensamiento crítico de las que se ha convenido llamar las aporías del concepto de ciudadanía.

Las principales características de esta nueva sociología de la infancia son las siguientes:

- La infancia como grupo social permanente, más allá de la transeúnte descomposición y recomposición de las individualidades que lo conforman.
- El niño y la infancia como entidad presente, actual y no tan solo como evolución hacia una futura realización. Esto es lo que se llama superación de una perspectiva anticipatoria.
- El niño como ser competente y, por ende, no prescindible, sujeto de un proceso de permanente negociación y renegociación que modifica de forma participe los fenómenos sociales de reforma relacional y de mediación de los intereses. En otras palabras, el niño como interlocutor en la práctica discursiva, que se da justamente en lo que se define como espacio público.
- La infancia como subjetividad social, es decir, como expresión de una identidad y una cultura propia, y por ende portadora de un discurso específico que reclama el derecho a ser escuchado, tomado en cuenta y abstraído a la homologación propia de la monocultura hegemónica.
- En fin, la infancia como potencial movimiento social, en cuanto expresión de intereses antagónicos que encuentran una aceptable mediación tan solo en fuerza de una superación del equilibrio social de donde ha surgido el mismo antagonismo (Rodríguez Pascual, 2007; Gaitán Muñoz, 2006).

3.4.2. NUEVOS INSTITUTOS JURÍDICOS DE RECONOCIMIENTO DEL PROTAGONISMO INFANTIL EN EL ESPACIO PÚBLICO

A pesar de las consideraciones críticas que habíamos avanzado antes, en este caso, el hecho más sobresaliente ha sido sin lugar a duda un conjunto de artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Se trata en particular de los artículos 12, 13, 14 y 15:

ARTÍCULO 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

ARTÍCULO 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:
 - a. Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
 - b. Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

ARTÍCULO 14

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.

3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

ARTÍCULO 15

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

Posiblemente sea esta la expresión más avanzada del pensamiento burgués desde finales del siglo XVIII en materia de derechos de los niños. Sin embargo, y por ello repetimos las anteriores consideraciones, hay que evitar una acrítica retórica de prejudicial entusiasmo. Por ejemplo, en ninguna parte la Convención reconoce de manera explícita e inequívoca el derecho de los niños a la participación y menos aún pertenece a su universo semántico la expresión “incidencia política”. Creemos, en este sentido, que un lenguaje jurídico directo y explícito hubiera podido tener un efecto muy distinto en cuanto a la exigibilidad de un nuevo protagonismo en el espacio público.

Claro está que también una eventual y simple declaración jurídica significa muy poco si no está sostenida por procesos concretos, reales e históricamente significativos de constitución de subjetividades colectivas organizadas, que sean capaces de transformar la afirmación principista en una operativa plataforma de exigibilidad de los derechos, pues finalmente todo el tema de la “incidencia política” remite al proceso de conquista efectiva de una ciudadanía activa y esta última no se conforma con rituales formales o membretes nominales, sino que necesita una transformación que no sea definida como transformadora de las formas de instalación de la infancia en la red de relaciones y de poderes de la sociedad.

3.4.3. EXPERIENCIAS CONCRETAS DE PARTICIPACIÓN INFANTO-JUVENIL EN EL ESPACIO PÚBLICO

Hay que reconocer que en estos años no solo se han modificado o se están modificando paradigmas, enfoques, ángulos de mirada y formas de acercamiento al tema de la incidencia política de los niños, niñas y adolescentes, sino que han venido emergiendo concretas experiencias de protagonismo social de la infancia, que, en su conjunto y más allá de las limitaciones propias de cada caso singular, perfilan de toda manera la emergencia de un proceso histórico que no se puede obviar. Entre estas experiencias recordamos someramente:

- Las ciudades amigas de la infancia en el contexto de la Carta de Aalborg¹.
- Los niños y jóvenes en distintos contextos institucionales, desde la escuela hasta el ámbito judicial.
 - La caravana de los jóvenes en lucha en contra de la mafia en Italia.
 - El nuevo servicio civil en el marco de las transformaciones del universo del trabajo.
 - El complejo mundo del voluntariado social e internacional.
 - La familia temporalmente extensa y las transformaciones de los procesos de toma de decisiones.
- Itinerarios de *governance* y formas no complejas de representaciones para niños y jóvenes.

¹ Los días 24 y 27 de mayo de 1994 se celebraron unas jornadas, bajo el patrocinio conjunto de la Comisión Europea y la ciudad de Aalborg, organizadas por el Consejo Internacional de Iniciativas Ambientales Locales (ICLEI). El ICLEI asumió la responsabilidad de elaborar el proyecto de la carta junto con el Ministerio de Planificación y Transporte Urbanos del estado alemán de Renania del Norte-Westfalia. La Carta de Aalborg fue firmada inicialmente por 80 autoridades locales europeas y 253 representantes de organizaciones internacionales, gobiernos nacionales, centros científicos, asesores y particulares. Las ciudades y unidades territoriales firmantes se comprometieron a participar en las iniciativas locales de la Agenda 21 de Naciones Unidas y a desarrollar programas hacia un desarrollo sostenible, a la vez que iniciaron la campaña de ciudades europeas sostenibles. Dieron así valor a la protección del campo atmosférico y contrarrestaron la contaminación de los cuales el ser humano es el mayor partícipe.

- El facilitador del diálogo entre adultos y niños como garante del método.
- La participación en las consultas provinciales y los parlamentos regionales de los estudiantes.
- La escucha del niño y el joven en el ámbito judicial.
- Negociación y renegociación en las relaciones privadas y públicas.
- Formas más o menos organizadas de insubordinación y rebeldía social.
- Nuevas competencias infantiles y juveniles.
- La democratización relacional en los distintos niveles privados e institucionales.
- La asunción de los niños y adolescentes como partícipes de la investigación sociológica que los concierne.
- El parcial reconocimiento de la escuela no tan solo como costo de un servicio, sino como lugar productivo de ganancias postergadas.
- La emergencia de movimientos organizados de niños, niñas y adolescentes, en particular los movimientos organizados de niños, niñas y adolescentes trabajadores en América Latina, África y Asia.

Opinamos que la valoración de estas experiencias tiene que evitar el doble escollo de la crítica destructiva y sin apelo, así como el riesgo de una superficial exaltación, como si se tratara ya de una revolución en las modalidades de inserción de los niños y jóvenes en los mecanismos de toma de decisión y de reparto del poder. Estas experiencias pueden quedarse dentro del marco de una representatividad tan solo simbólica y decorativa. O, por el contrario, pueden volverse importantes semillas de un futuro horizonte de auténtica participación, tan solo si desde ellas brotan también formas de auténtico antagonismo, que rompa con cierto estereotipado unanimismo de fachada, para alcanzar un perfil de verdadero movimiento social protagónico y, por ende, conflictivo con las relaciones sociales establecidas.

3.5. PROTAGONISMO E INCIDENCIA POLÍTICA DE LA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA

Nos interesa ahora recordar, en particular, unas cuantas experiencias de participación social e incidencia política de los niños, niñas y adolescentes latinoamericanos, en el contexto de aquella coyuntura histórica que hemos antes recordado.

Para ello, creemos importante empezar con una apertura histórica, pues en la mayoría de los casos la participación social y política de los niños no solo se oculta en el presente, sino que también la infancia es víctima de una historiografía de las ausencias, de manera que los niños del pasado, en muchos casos, se hunden en el abismo de los olvidados de la historia. De esta forma se cumple también con una indirecta configuración del reclamo de hoy a la participación por parte de la infancia como algo raro, extraño, sin fundamento histórico, fruto más bien de una de las tantas extrañezas de breve duración de nuestra convulsionada contemporaneidad.

En realidad, siempre los niños participaron activamente en los momentos cruciales de la política y de la historia latinoamericana, y hay muchos testimonios y episodios que lo confirman. Entre ellos, nos fijamos en este caso sobre el extraordinario papel que cumplieron los niños en la Revolución mexicana, en los albores del siglo XX. De hecho, por lo menos en esto ejemplo, hay un movimiento historiográfico que se propone rescatar justamente la olvidada participación de los niños y, por supuesto, de los adolescentes en aquellos momentos cruciales de la historia mexicana.

Las imágenes de diferentes archivos históricos muestran el papel de la infancia en el movimiento armado de 1910. Una de las postales más conocidas del Archivo Casasola es la de un niño soldado con rifle en mano y una banda en la que porta balas sobre su pecho; el sombrero deja su rostro descubierto, mientras camina abrazando su cobija (imagen 2).

IMAGEN 2. NIÑO REVOLUCIONARIO.



Justamente con la intención de definir con exactitud el papel de los niños y niñas en la Revolución mexicana, varios historiadores se han dado a la tarea de rescatar su papel en la lucha armada, a pesar de su corta edad. Así, la historiadora Tania Carreño King (2010) señala, en el libro *Infancia y revolución*, que la participación de los menores en la gesta de principios del siglo XX se ha estudiado poco. “La idea es rescatar totalmente la historia olvidada de los pequeños en la Revolución” (p. 3). La historiadora señala que cuando dejó de mirar en las fotografías a personajes como Francisco Villa, Emiliano Zapata, Francisco I y Madero, y comenzó a observar el entorno y los segundos planos, descubrió “que había gran cantidad de niños” (p. 4). Esos pequeños capturados en las imágenes son la evidencia de su paso por la lucha revolucionaria, del estilo de vida de la época y de cómo era entendido el concepto de infancia. El concepto de infancia es muy diferente ahora que en 1810 y en 1910. En el caso de la segunda fecha, a un niño de 12 años ya se le consideraba un joven. De ahí su participación en el movimiento de principios del siglo XX. La edad era el parámetro para determinar los diferentes roles. En el caso de los bebés y hasta poco más de los tres años de edad no eran activos. A partir de los cinco años se les encomendaban tareas sencillas como cuidar a los animales, acarrear el agua de los pozos a los campamentos o las tiendas, así como llevarle tortillas y comida a los revolucionarios. Cuando los pequeños tenían entre siete y nueve años de edad, los varones se alistaban a las bandas de guerras y seguían con el cuidado de los animales. En cambio, las mujeres se enfocaban a ayudar en la preparación de los alimentos y cuestiones domésticas. Desde los 10 años, los revolucionarios comenzaban a asignar labores de guerra y entrenamiento militar. Los niños podían ya portar rifles y algunos eran enviados directamente al combate, “hecho que era considerado un honor por los menores” (p. 7), afirma la autora. Carreño King comenta también que una de las funciones más comunes asignadas a los niños era el espionaje, de acuerdo con testimonios de la época y documentos históricos. Los revolucionarios enviaban contingentes de niños a los poblados que seguían en el camino para que avisaran cuál era la situación. De avanzada iban los niños para ver si las tropas estaban por los alrededores y regresaban a dar aviso.

Muchos niños dejaron a su familia y se iban a pelar porque era una manera de salir y una posibilidad de irse a la aventura, expresa la historiadora, quien reconoce que no hay cifras sobre la participación de los infantes porque no se ha estudiado a fondo el papel de los niños en la Revolución.

Si desde el pasado volvemos al presente, un primer ángulo de mirada obligado, para contextualizar realmente y concretamente el tema de la participación e incidencia política de la infancia en América Latina, es lo de la conexión con las distintas culturas y cosmovisiones de los pueblos originarios. En este marco pensamos que hasta ahora el debate sobre estos temas se ha dado en forma casi exclusivamente principista, abstracta y, en fin, inútilmente ideológica, a partir de presupuestos naturalizados y desanclados de los reales territorios geográficos, sociales, culturales y antrópicos en los que viven los niños concretos, que concretamente pasan por sus múltiples experiencias de participación, articuladas con su entorno, con sus tradiciones, costumbres y formas de entender las relaciones intergeneracionales.

En este marco resulta útil referirnos a un importante artículo de Yolanda Corona Caraveo y Carlos Pérez Zavala (2000), “Infancia y resistencia culturales. La participación de los niños en los movimientos de resistencia comunitarios”. El texto toma como foco de investigación la resistencia que la comunidad indígena de Tepoztlán, en el estado de Morelo en México, organizó desde 1995 en contra de la construcción de un ambicioso complejo turístico, liderado por grupos empresariales nacionales y corporaciones multinacionales. Durante más de tres años se desplegó una serie de estrategias de variadas movilizaciones, durante las cuales se advertía una presencia muy clara de niños y jóvenes. En este sentido, los autores señalan que “un aspecto importante de los valores culturales de los pueblos con tradiciones indígenas es la manera con que niños y niñas forman parte integral de la vida comunitaria” (p. 129). Específicamente, en el caso de Tepoztlán, se pudo observar también que los niños estaban presentes en todas las actividades: las guardias nocturnas, las marchas y manifestaciones, las reuniones diarias frente al Palacio Municipal y la convocación ante el Senado de la República para presentar su protesta. Y eran los propios padres y maestros los que consideraban natural y necesarios que sus propios hijos participaran desde pequeños, a pesar de los riesgos que ello implicaba. En fin, en pueblos como Tepoztlán no se excluye la participación de niños y adolescentes en la vida política, como ocurre en ciertos contextos urbanos de clase media y alta, en donde “por el afán de protegerlos se los confina al ámbito doméstico, impidiendo que su percepción abarque un espacio mayor que la vida familiar y escolar” (p. 130).

Es evidente que todo ello abre escenarios nuevos y tal vez insospechados horizontes para la legitimación, desde una perspectiva descolonizadora, de

la participación y de la incidencia política de la infancia, en la perspectiva de superar la simple realización de foros y espacios para que los niños se expresen, pues puede tornarse en un discurso vacío de experiencias reales y de creación de espacios artificiales. Lo que la cultura de los pueblos originarios nos puede enseñar es casi, podríamos decir, la consustanciación de la participación de la infancia en la experiencia social y política de la comunidad. Pues es evidente que la experiencia que han vivido los niños de la comunidad de Tepoztlán

se fraguó en la vida cotidiana y brindó muchas y significativas experiencias de gran intensidad [...]. Se trata de una verdadera “pedagogía de la resistencia” en la que los niños se ven completamente inmersos, para la construcción de un conocimiento social y político, acorde con los valores de la comunidad (p. 136).

Siempre, en el mismo marco de la cultura participativa de los pueblos originarios con relación a la infancia, es sumamente interesante el trabajo investigativo de Eliud Torres Velázquez (2011), que, en un artículo, titulado “La participación de niños y niñas en pueblos indígenas que luchan por su autonomía”, insiste sobre la necesidad de incrementar las consideraciones de los niños y niñas indígenas como sujetos políticos, desde el discurso de los derechos de la infancia. La importancia de este texto estriba en que se establece un nexo inescindible entre la cosmovisión de los pueblos mesoamericanos y la forma en que entienden y concretizan la participación infantil. Dice textualmente el autor:

Los pueblos de tradición mesoamericana son portadores de una visión del mundo que dista mucho del *antropocentrismo* que caracteriza a la sociedad occidental, pues la identidad cultural está centrada en la colectividad materializada en las actividades sociales, responsabilidad de todos los miembros de la comunidad; el destino mismo de los pueblos indígenas es un asunto que compete a todos los sectores de la población mediante los usos y costumbres que reivindican lo colectivo por sobre lo individual: la posesión y el cuidado de territorios, la asamblea como el espacio para la toma de decisiones, el trabajo comunal y las fiestas y rituales; los cuales son mecanismos tradicionales de cohesión social que le dan identidad a los pueblos como colectivos (p. 108).

Lo que quiere subrayar el autor es que no es posible entender la participación de los niños sino como expresión orgánica de toda una cultura

comunitaria incluyente de todos sus miembros en las distintas, pero entre ellas articuladas, dimensiones de una experiencia esencialmente colectiva. En este sentido, tal vez aquí se encuentra también un punto de tensión entre la CDN y las cosmovisiones de los pueblos originarios, pues mientras la primera se mueve exclusivamente dentro del paradigma individualista de los derechos, las segundas se configuran alrededor de sujetos colectivos de derechos, dando también al tema de la participación un substantivo tinte comunitario, que es totalmente ausente en la CDN. Es interesante, por otro lado, subrayar la profunda relación que hay entre la participación comunitaria y la responsabilidad temprana en el trabajo. Así se expresa el texto:

En la medida en que crecen, niños y niñas van comprendiendo que poseen un nuevo lugar, una nueva consideración de gente responsable, porque pueden medir su capacidad de producir, descubrir y entender muchas cosas. El niño y niña tienen cierta libertad para decidir, pero tienen que distinguir el modo en que su cooperación en los trabajos de la familia y la comunidad son importantes (p. 104).

Este es un punto de fundamental importancia, que conecta las experiencias participativas de la infancia indígena con las de los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados de las que hablaremos más adelante. El trabajo entendido en un sentido amplio de asunción progresiva de responsabilidades, tareas y funciones sociales es un precondition esencial, cultural y fáctica para que la infancia pueda volverse actor social y asomarse al umbral de la incidencia política. Si la infancia se queda en un ámbito de total derresponsabilización social, relegada en la burbuja de un hiperproteccionismo o, al otro extremo, ahogada en un paralizante acecho de carencias que la inmovilizan en las ciénagas de un desamparo sin límites, se crea una condición social de la infancia que de antemano vacía de sentido cualquier discurso y horizonte relacionados con participación e incidencia política. Por el contrario, participación e incidencia política requieren una colocación social de la infancia capaz de mediar entre las antitéticas radicalidades del tutelarismo salvacionista y de un desborde de la vulnerabilidad, en aras de crear una posibilidad de instalación social de la infancia que le permita encontrar su lugar y sus formas de posicionamiento social, al mismo tiempo que va encontrando sus roles reales, funciones, responsabilidades y compromisos.

También en toda la experiencia zapatista, desde los inicios hasta hoy, la presencia participativa de la infancia es de fundamental importancia. Al punto que es justamente la óptica de un niño indígena sobre el surgimiento del zapatismo en el estado mexicano de Chiapas, en el sureste del país, la que conforma una novela de Carlos Imaz (2006). Esta novela, *Tierna memoria. La voz de un niño tzeltal insurgente*, reconstruye en forma literaria los recuerdos de Tito, un niño cuya comunidad se une al movimiento zapatista proindígena. Pero son los mismos zapatistas quienes aclaran cómo los pueblos chiapanecos entienden la participación y cómo la enseñan a sus niños, y tal vez sea la forma más contundente, bella, poética e incisiva con que se pueda explicar este paradigma de la participación:

Les aclaro que los niños y niñas del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) no entienden todo sin palabras, como ustedes suponen erróneamente en su carta. Nosotros los tratamos de por sí como niños. Es el poderoso con su guerra el que los trata como adultos. Nosotros les hablamos. Les enseñamos que la palabra, junto con el amor y la dignidad, es lo que nos hace seres humanos. No les enseñamos a pelear. O sí, pero a pelear con la palabra. Ellos aprenden. Saben que si nosotros estamos en esto es para que ellos no tengan que hacer lo mismo. Y hablan y también escuchan. Contra lo que ustedes dicen, nosotros les enseñamos que las palabras no matan, pero que sí se puede matar a las palabras y, con ellas, al ser humano. Les enseñamos que hay tantas palabras como colores, y que hay tantos pensamientos porque de por sí el mundo es para que en él nazcan palabras. Que hay pensamientos diferentes y que debemos respetarlos (*La Jornada*, 2003, pár. 16).

Es importante, de toda manera, reconocer que, finalmente, es necesario enfatizar que ante la mayor cantidad de literatura y experiencias sistematizadas de participación infantil que están muy enfocadas en sectores de infancia en contextos urbanos y bajo la perspectiva de la visión occidental, la cual es compartida, en mayor o menor grado, por muchas instituciones gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales que atienden a la infancia, es necesario conocer, reflexionar y aprender de otras experiencias de participación infantil, desarrolladas desde las comunidades de los pueblos originarios de América Latina en su conjunto.

Pero no son solo las experiencias participativas de la infancia indígena las que manifiestan una fuerte y propositiva identidad propia. Sin lugar a

duda también tienen una significación ejemplar los movimientos de niños y adolescentes trabajadores.

Las primeras experiencias de organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NNAT) remontan en América Latina a los últimos años de los setenta y primeros de los ochenta. En aquella época se desarrollan y se consolidan algunas importantísimas experiencias pioneras de labor con niños y adolescentes trabajadores, casi todas surgidas desde la base popular, aunque en un comienzo con una dinámica propia y reivindicando autonomía frente a las otras organizaciones populares. Pronto el escenario de partida se transformó radicalmente, asistiéndose tanto a una multiplicación, sin precedentes, de las experiencias con los NNAT, como a una legitimación de este sector como uno de los más novedosos e interesantes entre las iniciativas de promoción popular. Lo más trascendente de este proceso fue justamente el surgimiento de organizaciones propias de niños, adolescentes y jóvenes trabajadores, con un fuerte nivel de autonomía, una notable capacidad de toma de conciencia de los problemas, una identidad colectiva que se alimentaba en la acción social y en la lucha diaria. Pautinamente, estas organizaciones salieron de una fase pionera y de una dimensión localista. Se articularon entre sí, refinaron las herramientas tanto prácticas como teóricas, rechazaron las soluciones impuestas desde arriba, propusieron una propia lectura de la realidad y propias reivindicaciones, que se centraban en los ejes del derecho a un trabajo digno y del protagonismo social. El crecimiento, no tan solo cuantitativo, de estas experiencias ha sido impresionante. En todo el continente se han multiplicado las organizaciones de NNAT, que han dado vida a movimientos nacionales, así como a coordinaciones regionales. En el mismo tiempo similares iniciativas se desarrollaban en África y en Asia, con dinámicas propias, pero al mismo tiempo con muchos puntos de contacto, tanto que fueron posibles encuentros internacionales de NNAT.

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

del trabajo infantil. Todo ello le da sustento también al surgimiento de un movimiento de niños y adolescentes trabajadores organizados.

El enfoque de la valoración crítica parte, en este sentido, de una mirada acusadora de la realidad concreta en que muchas veces los niños trabajadores se encuentran. El haber sido reducidos en muchos casos al limitado espacio de la sobrevivencia cotidiana no constituye para estos niños una opción propia. Es el resultado de una lógica excluyente y opresora. Pero, guste o no, allí se encuentran millones de niños de los sectores populares en todo el mundo. Y de allí se quiere empezar a construir algo distinto. Se trata entonces de asumir el espacio socioeconómico de la infancia trabajadora como lugar de experiencias, socialización y formación de la infancia popular. Asumirlo revolucionando la lógica que el poder externo quiere darle, es decir, la lógica de la resignación, la desesperación, el fatalismo y la inmovilidad. Asumirlo al revés, como escenario en donde los niños de los sectores populares buscan reactivar una presencia activa que lo vaya transformando en un ámbito de propuestas propias, de reivindicaciones, de lucha. En este marco siempre fue muy claro para los movimientos que, sin estas bases, ningún discurso o práctica participativa o de incidencia política hubiera sido posible. Ello articula el discurso, que en gran parte ha sido urbano, de los movimientos de los NNAT con el que hacíamos antes sobre la participación de los niños indígenas: los procesos participativos y de incidencia política no se pueden dar si no se insertan en experiencias reales y no artificiales, y además, en una cultura de fondo que sepa valorizar estas experiencias de la vida cotidiana de la infancia en su propio contexto.

Así, el paradigma de la valoración crítica quiere revertir una mirada que tipifica los niños trabajadores simplemente como víctimas, para asumirlos en su condición de sujetos y de potenciales actores sociales y políticos, capaces de incidir en los procesos de cambio y de interactuar con los otros movimientos sociales. Pues, de hecho, los movimientos de NNAT tienen claro un horizonte político de cambio y de transformación de la realidad social.

De esta forma, el proyecto de la valoración crítica es aquello de superar el dominio absoluto de la razón instrumental –para usar un lenguaje weberiano– para una consistente recuperación de la razón ética, el proyecto de no capitular ante la inevitabilidad de un maquiavelismo económico sin alternativas. Los niños y adolescentes trabajadores quieren, en este sentido,

recuperar las razones de un nuevo humanismo económico que revalore también las razones de la persona y de los grupos sociales y sepa, en el cálculo puramente cuantitativo, reintroducir los componentes cualitativos de un discurso y de una práctica capaces de devolverle ciudadanía y prioridad a los valores morales, que tanto peso tienen en las prácticas y en la identidad de los niños y niñas trabajadores organizados.

Pasando a otro escenario de este rápido recorrido por las experiencias de participación y de incidencia política de la infancia en América Latina, nos desplazamos geográficamente en la ciudad peruana de Cajamarca, donde desde hace varios años la mayoría de los pobladores están en lucha contra el capital transnacional que, para extraer más oro, quiere destruir milenarias lagunas del territorio. Ya hemos recordado cómo la defensa del territorio se configura siempre más como uno de los lugares privilegiados de la política y de la lucha política en el continente latinoamericano. Y es que justamente en el territorio, más que en los palacios de las instituciones formales, se juega un partido histórico determinante para el presente y el futuro de América Latina. Se trata de la confrontación entre el difuso modelo neoextractivista, que nuevamente quiere imponer un lógica de desposesión y de despojo de los recursos naturales, y las resistencias de las comunidades locales y de los pobladores que se oponen y luchan para defender justamente su territorio, conscientes de que la violación del territorio no es tan solo la violación de un espacio, sino también y sobre todo de una historia, de una cultura, de una forma de vida y de una economía propia, en fin, la violación de una identidad antrópica. Por ello, el continente hoy es una implosión densa de constelaciones de resistencias y de antagonismos para la defensa del territorio. Y así, en Cajamarca, una ciudad entera se levanta para reclamar el derecho a la autodeterminación en el uso de los bienes comunes. Y allí están también los niños, no mirando desde afuera, sino luchando ellos mismos con sus propias comunidades, con su propio pueblo. De todo ello da testimonio una carta-documento que el MANTHOC cajamarquino, organización de niños y adolescentes trabajadores, escribió e hizo pública. Esta carta-documento queremos reproducirla ahora integralmente, pues pensamos sea prueba contundente de que en suelo latinoamericano las palabras “participación” e “incidencia política” no suenan como vacía ornamentación retórica, sino como expresión de una real radicación de los niños en su propia coyuntura histórica.

UNA MIRADA DESDE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES ORGANIZADOS DEL MANTHOC AL CONFLICTO SOCIOAMBIENTAL EN CAJAMARCA: CASO CONGA

Cuando escuchamos por primera vez la palabra “conga”, inmediatamente nos vino a la mente la canción “conga, conga, conga, que siga la milonga ia, ia, ia, que siga la alegría”; canción que años atrás servía para animar en nuestros talleres y encuentros; parece ironía que esa alegría producto de esa canción; hoy la palabra “conga” para nosotros significa contaminación, violencia y traición; pero también, vida, lucha y unidad; ya que es la resistencia más prolongada, pacífica, contundente y multitudinaria que los cajamarquinos y dentro de ellos nosotros como NNATs hemos emprendido.

Recordando y buscando alguna información que nos enseñaron en el MANTHOC y en nuestros colegios, en este último por insistencia nuestra; Yanacocha fue constituida legalmente en el año 1992 y está conformada por los accionistas Newmont Mining Corporation con el 51,35%, Minas Buenaventura con el 43,65% y la International Financial Corporation (IFC) con el 5%. Sin embargo, su primera producción de oro data del año 1993; entonces a la fecha son 19 años de presencia en Cajamarca y para seguir con su producción de mineral han ampliado su tiempo de vida, es así que el Proyecto Conga² es uno de los megaproyectos, el cual se localiza aproximadamente a 73 km al noreste de la ciudad de Cajamarca, en los distritos de Sorochuco y Huasmín de la provincia de Celendín; y en el distrito de La Encañada en la provincia de Cajamarca³. Este megaproyecto amenaza secar cuatro lagunas importantes para Celendín, Bambamarca y Cajamarca, de las cuales dos están destinadas para la extracción del mineral y dos para un vertedero de desechos, producto de su actividad minera.

Es por esta razón que el conflicto socioambiental estalla en el mes de noviembre de 2011 con las movilizaciones multitudinarias, donde nos concentramos niños, adolescentes, jóvenes, adultos, hombres y mujeres del campo y la ciudad en defensa de la vida, el agua y el medio ambiente, porque consideramos que toda actividad minera que se encuentra en cabecera de cuenca afecta directamente el hábitat de los animales y plantas nativas de la zona. A la fecha vamos 8 meses de marchas, movilizaciones y el último el paro indefinido, que por

2 Knight Piésold Consulting, Minera Yanacocha S.R.L, Proyecto Conga. Estudio de Impacto Ambiental. Resumen Ejecutivo, febrero de 2010.

3 El área asociada al desarrollo del proyecto en su componente mina se encuentra en la región Jalca, a una altitud que varía desde los 3.700 m a 4.262 m.

razones del segundo estado de emergencia se quedó suspendido. Nosotros, como NNATS organizados en el MANTHOC, al participar de las movilizaciones estamos ejerciendo y exigiendo nuestros derechos a la libre expresión y a la opinión, derechos que están respaldados por la Convención de los Derechos del Niño (1989); sin embargo, nos han prohibido salir a las movilizaciones junto con nuestras organizaciones, amenazándonos de denunciarlas por manipularnos y que somos objetos utilizados en estas marchas, sin reconocer que somos sujetos sociales de derechos.

Cajamarca⁴ siempre apostando por el diálogo, pero un diálogo donde participemos todos los actores y no solo un sector que no son representativos y responden a sus intereses empresariales, ya que el presidente Ollanta siempre se ha reunido con los representantes de la minera y no ha querido escuchar la otra parte que somos mayoría; por eso siempre se ha dicho diálogo sí, pero no después de las decisiones ya tomadas, de la violencia, de la represión y de ver tantos policías en las calles, no para cuidarnos, sino para asustarnos y matar como es el caso de las cinco muertes de nuestros hermanos de Celendín y Bambamarca, por eso decimos no más violencia, queremos la paz, porque somos un pueblo pacífico.

Nosotros, como NNATS, queremos que se cuide y se proteja nuestra naturaleza, porque es importante para nuestra vida hoy, mañana y siempre ya que queremos gozar de un futuro sano y saludable, no solo para nosotros, sino para todos los demás y no perdemos la esperanza que nuestras acciones de hoy cambie el mañana porque otro mundo es posible en armonía con la naturaleza, donde haya amor, justicia y perdón si todos nos unimos en defensa de la vida, el agua y el medio ambiente.

¡¡AGUA SÍ, ORO NO!!

¡¡DEFENDAMOS LA VIDA Y EL MEDIO AMBIENTE!!

¡¡ESCUCHA OLLANTA, ESCUCHA VALDEZ, QUEREMOS AGUA LIMPIA PARA LA NIÑEZ!!

Coordinación de Delegados Regionales MANTHOC–Cajamarca (MANTHOC, 2012).

4 El departamento de Cajamarca cuenta con un 53,4% de pobreza y más de un 30% de pobreza extrema.

IMÁGENES 2 Y 3



Fuente: Fotografías del autor.

Seguramente podríamos seguir con más ejemplos de, como muchas veces hemos subrayado, cómo la participación e incidencia política de la infancia en América Latina no son improvisos despertares de unas cuantas adormecidas conciencias, que de repente se ponen el problema de una ampliación de la ciudadanía también a los niños, no superando, sin embargo, el umbral de una formal afirmación principista, de un artificial decorativismo simplemente ornamental; en fin, el umbral de una política adultística que, mientras se declara abierta y disponible, de hecho y en la substancia se mantiene, con relación a la infancia, cerrada, excluyente, desafilante, autorreferencial, ensimismada, egótica, monológica y congelada en los rituales de la tradición e incapaz de contribuir a la invención de lo nuevo.

En América Latina, sin con ello querer sobrecargar el significado de las muchas experiencias, hay evidencias de que los lemas de la participación y la incidencia política se están paulatinamente y con continuidad instalando en el continente con la multiplicación de miles de experiencias reales, concretas; experiencias que constituyen una constelación riquísima de acontecimientos, que, además, están tejiendo nexos relacionales que potencialmente los vuelven un auténtico evento de nuestra coyuntura histórica.

Así, en el paro agrario que en 2013 estremeció Colombia, en nombre de una defensa del territorio campesino y en contra de la mercantilización de las milenarias tradiciones del agro (entre ellas el manejo libre de las semillas), niños adolescentes y jóvenes estuvieron presentes en primera fila en las marchas, en los enfrentamientos, en las discusiones y en las asambleas, y tuvieron un rol también en los procesos de toma de decisión.

En Argentina, desde hace muchos años se está haciendo una formidable campaña popular y de la sociedad civil en su conjunto contra el hambre que padecen muchos niños de los sectores más desfavorecidos. En esta campaña, “El hambre es un crimen” (Ciudades para un futuro más sostenible, 2010), no hay ámbito en que no estén concreta y activamente presentes los niños y los adolescentes, que cada vez más se van formando como líderes capaces de organizar movilizaciones, de ser interlocutores en condiciones de paridad con los representantes del poder y de colocar el tema de la actoría social de la infancia en la agenda de la contemporaneidad latinoamericana.

En Chile, la así llamada “revolución de los pingüinos” ha sido, por lo menos en sus primeros momentos, animada por jóvenes adolescentes que estudiaban en el bachillerato. En realidad, a fines de mayo de 2006, Chile fue sorprendido por una masiva protesta estudiantil. Los protagonistas no eran, esta vez, los estudiantes universitarios sino los estudiantes secundarios. La protesta, conocida justamente como la revolución de los pingüinos (por el color de los uniformes estudiantiles), se inició con reivindicaciones puntuales como la gratuidad del transporte y de los exámenes de ingreso a la universidad, y se perfiló pronto como un cuestionamiento profundo a la reforma educativa chilena y a los fundamentos mismos del sistema escolar en ese país. De hecho, la protesta de estos adolescentes tuvo un impacto tan fuerte que bloqueó el proyecto

de reforma inspirado por el Banco Mundial y obligó a repensar todo el tema de la política educativa del país.

No se cuentan en todo el continente las experiencias de presupuesto participativo de los niños y adolescentes, a veces concedidos con paternalista benevolencia, pero en otros casos conquistados con movilizaciones y presiones organizadas de los NNAT. Se trata de poderes locales que en la formulación de su presupuesto destinan una parte de los recursos a los problemas específicos de la infancia y en la distribución y utilización de estos recursos que hacen que los niños participen directamente, también en una posterior fase de vigilancia. Seguramente hay que subrayar la importancia de estas experiencias, pues, aún dentro de sus limitaciones (y más allá de las mismas intenciones de los funcionarios, que muchas veces las permiten solo para lucirse con su actitud de formal y no substantiva apertura democrática), trascienden sobre todo, por un lado, en su significación simbólica y, en segundo lugar, en cuanto son momentos importantísimos de formación para los mismos niños, así como de acercamiento crítico a los ámbitos y a los alfabetos de la política.

Por último, quiero recordar un episodio que aconteció en 2017, en la ciudad de Bogotá. Se organizó un foro sobre el derecho de los niños a la participación en una prestigiosa universidad de la capital del país andino. En este foro participaron también muchos niños de varias organizaciones, algunos como simples asistentes, otros ya como expositores, en representación de sus compañeritos. Los chicos manifestaron dos actitudes contrapuestas: por un lado, se les sentía todavía tímidos, casi con miedo de estar en estos claustros tan ilustres; por otro lado, su incontenible voluntad de juego, de descarga emocional, que a través del movimiento se desbordó a un cierto punto más allá de la etiqueta, y de esta manera la academia se llenó de gritos, canciones, exploraciones de los lugares prohibidos, rupturas de los tiempos establecidos, alegría y dinamismo colectivo. El mensaje que dejó esta jornada no fue de una conquista de la universidad por parte de la infancia, sino de la reafirmación del principio que nunca, por nadie y en ningún lugar, se debería hablar sobre los niños sin que esté presente una delegación de ellos, lo que a su vez no significa que los niños lo saben todo o posean la verdad sobre ellos mismos, sino que ellos sí tienen un saber sobre su condición

y que es importante escucharlo también en los lugares institucionales y de mayor alcurnia del saber adulto.

Hay un texto de Maurizio Lazzarato (2007) que nos habla de infancia y que puede indicar un ángulo de mirada muy prometedor para poder entender el significado profundo de todas estas experiencias. Este texto se titula *El acontecimiento y la política. La filosofía de las diferencias y las ciencias sociales*. En él, retomando a Deleuze, el autor dice que lo posible no existe de antemano, no está dado, sino que hay que crearlo. Por ende, hay que crear un nuevo régimen de la posibilidad. Hasta ahora, la transformación, el cambio y la revolución se han concebido como realización de un posible dado. Pero hay que ir más allá y concebir la transformación en dos momentos: creación de nuevos posibles y actuación de estos. Aquí cambia toda nuestra relación con la posibilidad de una real apertura a lo nuevo, a lo inédito, a lo sorpresivo, a lo que realmente modifica lo dado. Dice textualmente el autor que tradicionalmente

la distribución de los posibles ya está dada bajo la forma de alternativa binaria (hombre/mujer, capitalista/obrero, naturaleza/sociedad, trabajo/ocio, intelectual/manual, adulto/niño, etc.), de manera que nuestras percepciones, gustos, deseos, afectos, roles, funciones ya están contenidos en los límites de estas oposiciones dicotómica realizadas (p. 27).

Lo que significa que poseemos de antemano una imagen de lo real que solamente hay que realizar. En cambio, hay que abrir los posibles, crearlos. Surge así un nuevo campo de posibles, una nueva distribución de potencialidades que desplaza las oposiciones binarias, expresando nuevas posibilidades de vida. Lo que es posible es crear algo nuevo, nuevas posibilidades de vida.

Así, los niños de América Latina, con estas experiencias de participación y de incidencia política, no van solamente realizando lo posible que les ha sido asignado por un sistema de dominio y de regulación ajustado a una lógica de homologación neocolonial, sino que van intentando crear nuevos horizontes de posibilidades, que se escapan, también por lo que a participación se refiere, a la oposición dicotómica adulto/niño, para abrir potencialidades que se construyan y se realicen en nuevas e inéditas constelaciones relacionales, en la apertura de nuevos campos vivenciales, en la instalación de nuevos estatutos sociales y nuevas lógicas de conexión y de potenciación de la infancia del continente.

3.6. ¿CÓMO EXPRESA LA INFANCIA LA INCIDENCIA POLÍTICA? TESTIMONIOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Reportamos en este apartado unos breves testimonios que los niños, adolescentes y jóvenes colaboradores expresaron en unos talleres organizados en Bogotá en 2015, con relación a su forma de entender y mostrar con sus propias palabras la categoría de incidencia política. Hemos optado por transmitir estos testimonios en forma sencilla, sin comentarios y dejándolos anónimos, para que pudieran hablar por sí mismos y también aparecer como fruto de una suerte de elaboración colectiva.

Incidencia política es:

Es lograr construir un proyecto social con el concurso de las personas.

Los niños entran en los lugares del poder, a nivel local y nacional.

Crear espacios para que los niños opinen y voten, para que puedan ser felices. Los niños saben más que los adultos sobre su territorio.

Hay la necesidad de que todos hablen, la comunidad, el barrio, en un diálogo armónico.

Ayudar las personas a tener educación de calidad. La incidencia política no es solo quitarle poder a alguien, sino construirlo con nuestra responsabilidad.

Todos construimos algo por un fin. Pero yo cuento solo si coopero con los otros. Nuestra voz siempre va a valer si se acompaña con la cooperación, con la organización.

Colaborar a todos y todas con las dificultades de todos. Para que la educación nos sirva más para nosotros.

La incidencia es transformación. Se necesitan voces con parlantes, con mucha fuerza. El trabajo de muchos y pasos concretos y graduales.

Las voces de los niños y las niñas van conformando un arcoíris. Es importante el respeto a la diferencia, pues hay muchas infancias, por lo que se necesita la escucha, el diálogo, como palanca para el reconocimiento y el empoderamiento.

Influir en las decisiones políticas de una región, teniendo un objetivo con acciones. Para la incidencia es necesario formarnos, estar bien preparados, para lograr un cambio para todos.

Se han logrado algunas cosas, algunas cosas faltan, pero algunas cosas se han logrado.

Influir las autoridades, por ejemplo, con el Presupuesto Participativo, para que los niños y adolescentes sean reconocidos. También es muy importante todo el proceso de vigilancia.

Es muy importante articular a todas las organizaciones en un comité por los derechos de la infancia. Insistir e influir. Lograr cambios en y para la niñez.

No tenemos miedo del poder, pues nos vamos fortaleciendo día a día. Los que tienen miedos son los adultos.

Poder abrir nuevos espacios y caminos. Hay que seguir luchando y trabajar conjuntamente con los aliados.

Son 17 años que estamos presentes en la comunidad y ha habido un fuerte proceso de empoderamiento de los chicos, pero hay que conseguir cosas más concretas. Necesidad de un presupuesto participativo para los chicos. Necesitamos aliarnos en el concepto de ciudadanía. Hay dificultad en hacerles entender a las autoridades la importancia de la participación. Necesidad de hablar con los padres y concretizar con ellos programas de políticas públicas.

Hay que continuar, pues ya hay algunos niveles de institucionalidad autónomos. Además, necesita un acompañamiento integral y la articulación con otras organizaciones.

La incidencia es un proceso que se va construyendo, es fundamental la formación, necesita de su tiempo y de un acompañamiento integral, pero personalizado. Es un empoderamiento frente a las autoridades decisoras.

Se va a continuar, sobre todo con relación al buen trato, aunque en algún momento hubo un desconocimiento por parte de las autoridades. Hay que concientizar sobre los derechos de los niños.

La incidencia es un proceso que se ha ido construyendo poco a poco y hay mucho más camino por recorrer. Es un tomar conciencia de los problemas que afectan a los chicos.

Es sumamente importante construir blog, redes sociales, promover sensibilización y organización.

Incidir en el espacio público. Es una responsabilidad ciudadana y se ha logrado avanzar mucho. También se está avanzando en el espacio de la participación, como un primer peldaño. Pero muchas veces las autoridades no saben como abrir metodológicamente espacios de participación para los niños. Hay que enfrentarse con problemáticas reales.

4. UNAS PROVISORIAS REFLEXIONES FINALES

Todo lo que hemos reflexionado en las páginas anteriores nos permite no tanto sacar conclusiones, sino más bien orientarnos hacia itinerarios de reflexión, que se enmarquen en concretas coyunturas históricas.

En primer lugar, creemos que, por lo menos en cuanto a América Latina se refiere, el discurso de la participación y de la incidencia política de la

infancia no pueda otra vez ser un discurso que “llega desde afuera” y que simplemente se copia y se reproduce de forma mecánica y sumisa. Por el contrario, es necesaria una apropiación interpretativa, una resignificación y una recolocación que implante este discurso en el continente, retrabajándolo con relación a las características propias del contexto latinoamericano. En otras palabras, es necesario que a la base de todo el discurso participativo se dé una decolonización de los parámetros y paradigmas dominantes sobre infancia.

Es fuerte la impresión de que justamente el ángulo de mirada desde el cual se ha construido conocimiento sobre los niños del continente es el de una episteme fuertemente colonizada, que establece una rígida jerarquía entre las diversidades, y que asume una de esta diversidad como modelo hegemónico y representativo de todas las otras alteridades, y finalmente silencia, invisibiliza y reprime todo lo que no se conforma a este modelo dominante. Es dentro de este parámetro de fondo que se han construido muchos de los saberes sobre infancia que circulan hoy en América Latina, saberes de distintas disciplinas y de distintas interdisciplinaridades, desde la psicología a la pedagogía, sociología, antropología y también pediatría, etc. En este círculo vicioso, muchas veces caen no tan solo los saberes sino también las institucionalidades, las prácticas y las políticas públicas que se ocupan de infancia.

Muchas de estas relaciones cognoscitivas y fácticas de la sociedad latinoamericana con sus infancias se moldean a raíz de este resistente tinte epistémicamente sumiso, que asume un único modelo de infancia, fuertemente parametrado sobre un perfil eurocéntrico, y lo impone con convergentes procesos de naturalización y de descontextualización a las múltiples infancias del continente, desapercibidas y desatendidas en sus propias específicas identidades y sus propias específicas necesidades. Ya hemos recordado, en este sentido, que la misma CDN, que no por ello deja de ser un importante instrumento de promoción de los derechos de los niños y adolescentes, sin embargo, devela una inspiración esencialista que escasamente hace referencia a las territorialidades antrópico-identitarias de la heterogénea cartografía en donde se instalan los niños del continente. Y lo mismo se podría decir de muchas prácticas pedagógicas, de muchas políticas públicas y, finalmente, de muchos institutos jurídicos que no reflejan la pluralidad del mundo infantil en nuestras regiones.

Y es que también con relación a la infancia prima de forma dominante el esquema de la monocultura, en lugar de la ecología de las culturas. Por monocultura Sousa Santos (2009) entiende el lecho de Procustes, por el cual las concretas manifestaciones de las alteridades se violentan para adaptarlas al alfabeto único de un único conjunto de órdenes epistémicos institucionalizados en forma de control y de dominio. Por el contrario, la ecología de los saberes representa la apertura al diálogo, a la que se define como una hermenéutica diatópica entres saberes que son diversos y se legitiman en cuanto diversos, por surgir de diversas experiencias históricamente concretas. Entre las cinco formas de ecología de los saberes que nos indica Sousa Santos, nos parece que dos son particularmente interesantes con relación al tema de cómo descolonizar el lente con que miramos a la infancia latinoamericana. Se trata de la ecología de las temporalidades y la de las transescalas.

En el primer caso, se rechaza la idea de única linealidad del tiempo en favor de la simultaneidad de tiempos distintos. Todo ello significa que hay que refutar esta mirada que en las otras infancias, sean indígenas, afrodescendientes o de los sectores populares, o también en la infancia trabajadora, solo logra ver atraso en la que es una única escala de progreso, retardo histórico y patología que demora un monocrático proceso de modernización. Por el contrario, en estas otras infancias hay que empezar a ver otredades propositivas, movimientos de otros tipos de desarrollo y de modernización, que se mueven a lo largo de líneas temporales simultáneas y paralelas, de manera que también los progresos de nuestras infancias puedan configurarse según modelos múltiples, relacionados con los distintos contextos, las distintas culturas, las distintas identidades que no constituyen un problema, sino una oportunidad y una insoslayable riqueza.

Por otro lado, la ecología de las transescalas alude a la necesidad de articular un ángulo de mirada global con uno local. La univocidad de ambas perspectivas es insuficiente y deletérea, si ellas no se articulan e integran mutuamente. La realidad social hoy en el mundo contemporáneo no puede reducirse a una fragmentación de espacios locales sin articulación entre ellos; al mismo tiempo, la globalización no tiene que entenderse como un proceso de homologación en nombre de una jerarquía de domino que destruya la heterogeneidad antrópica de las culturas humanas. Esta articulación de las transescalas, que Sousa Santos llama también la “imaginación cartográfica”,

permite superar tanto los límites de localismo, así como los límites de una mundialización reguladora y uniformadora.

Todo este discurso tendría que activarse también con relación a la infancia. Demasiadas veces los niños latinoamericanos no son vistos en lo que son, sino en la distancia que los separa de un modelo supuestamente universal y que sin embargo les es ajeno y que les impone una heterodirección en muchos casos devastadora. Recuperar la escala de lo local significa en este caso recuperar la contextualidad específica de un territorio determinado, en donde se instalan concretamente estos nuestros específicos niños. Las múltiples infancias latinoamericanas no se pueden perfilar si las dejamos flotar en el aire rarefacto de una descontextualización que las aleje de su propia realidad. Es por ello que hoy adquiere importancia la noción de territorio en los emergentes movimientos sociales. Todo ello, sin embargo, en el horizonte de la ecología de las transescalas, no significa quedarse en lo local, en el territorio, sino articular territorio, nación, continente y mundo, pues el término “transescalas” indica justamente esta capacidad de trascurrir, de transitar permanentemente de una a otra escala, de una a otra dimensión.

Respetar a las infancias de los pueblos originarios de América Latina no significa evitar que tengan computadoras y las sepan usar, sino lograr poner en diálogos los saberes ancestrales de su territorio con otros saberes que llegan de otros territorios, en una relación fecunda, en un mestizaje positivamente productivo de recíprocos reconocimientos y enriquecimientos, y contando que todo ello no se fundamente en una relación de poder excluyente, sino en una interlocución incluyente. En otras palabras, también con relación a la infancia hay que superar el parámetro colonial, dicotómico y maniqueo, de la contraposición entre “una” modernidad avanzada y los residuos folclóricos y atrasados de las culturas locales, que finalmente deviene una contraposición entre civilización y barbarie, en contra de una articulación radicalmente democrática de distintos modelos de modernidad, que a su vez remiten a distintos substratos de cosmovisiones.

Nos hemos demorado sobre estas consideraciones que aparentemente nos alejan del foco específico de nuestro interés. Pero, creemos que si todo el discurso sobre procesos de incidencia política de los niños latinoamericanos no se fundamenta en una dura y al mismo tiempo propositiva crítica al saber impuesto desde afuera, si la propuesta de construcción de espacios públicos participativos para los niños no se articula con lo que se ha

convenido llamar el “giro decolonial” (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007), todo se quedará fluctuando en el aire rarefacto de las buenas intenciones y no tendrá horizontes de viabilidad y de significatividad históricas.

Por otro lado, es necesario mirar este largo camino de la infancia hacia la actoría social y política con un equilibrio que nos distancie tanto de un exceso de indulgencia como de un exceso de severidad. Parece que hoy hay una suerte de división dogmática entre apocalípticos y utópicos. Entre quienes piensan que toda esta vaina de la participación y más aún de la incidencia política fue tan solo una deformante adultización de los niños, operada por adultos en búsqueda de inventadas novedades revolucionarias, claramente destinadas a un rotundo fracaso; y quienes siempre lo ven todo lindo y sorpresivamente participativo, hasta el punto que también el estornudo de un niño le parece una indudable experiencia de incidencia política. Siempre hay quienes tan solo ven el blanco y negro, y nunca la escala de grises.

Pensamos que, en cambio, la actitud más oportuna sea la de una, llámémosla así, crítica indulgente, de una suerte de benevolencia que mientras reconoce estas experiencias como pertenecientes a su propio abanico teórico y de valores, al mismo tiempo no evita de detectar sus dificultades y debilidades

En todo caso, hay que dejar de asumir esta tremenda, impolítica y absurdamente fiscalizadora actitud de tantos funcionarios, expertos, evaluadores, que llegan con su escalerita de Hart (1993), a medir con acuciosa e inconcluyente parametrización formalizada estos procesos que tienen un alma y en los que circula una savia que va más allá de unos cuantos criterios burocratizados y autorreferentes. Pues, como es notorio, cuando al burócrata se le enseña la luna, el mismo mira al dedo. En este marco, nunca hay que olvidar que esta apuesta de la participación, y más aún la de la incidencia política, viene a navegar contra vientos y mareas de siglos y siglos de tradición paternalista, adultocéntrica, de imposición de un modelo occidental por el cual a la infancia se tenía que prohibirle tajantemente el horizonte de la política, que era cosa de adultos (y por mucho tiempo también de adultos varones y blancos). Así que no sorprenden ciertas descompuestas reacciones que asemejan al duro ostracismo que se decretó contra Freud cuando habló de una sexualidad infantil, olvidando la lección que nos impartió ya en el siglo XVII Amós Comenius (2000), que ninguna experiencia humana es negada a los niños, sino que solo son distintas las formas en que la viven.

En fin, hay que considerar que la experiencia es joven y está viviendo sus primeros pasos, no pretendemos de ella la cosa segura y vigorosa de un atleta ya perfectamente entrenado. Mirémosla con ojos críticos y también con la ternura, el cuidado y el acudimiento que les reservamos a los recién nacidos. Y es que estamos en presencia de un proceso que potencialmente va a ser de larga duración y que todavía está en su fase auroral, lo que no significa que todavía no tenga importantes logros que exhibir, sino que en esta etapa de su desarrollo lo que le compete no es tanto alcanzar metas ya consolidadas y definidas, sino sobre todo ir perfilando un nuevo horizonte de posibilidad, un nuevo horizonte de distintos e inéditos regímenes de decibilidad, de posicionamiento social, de protagonismo y de subjetividad emergente, casi diríamos de ambición política de la infancia.

Y es en este marco que hay que destacar y evaluar también el valor simbólico de muchas de estas experiencias, pues este puede ser más concreto que los hechos, en cuanto incide en profundidad en la historia y deja huellas que no se borran. Así, en el ejemplo que hemos recordado antes, la presencia de niños en los claustros de una universidad, que hacen escuchar su voz en un foro dedicado a su condición, no significa obviamente que ahora los niños se van a volver profesores académicos. Pero, el resonar de sus risas, de sus juegos y sobre todo de sus palabras, en estas altas esferas de la institucionalidad del saber, es de por sí un evento sobresaliente, de cuya carga, justamente simbólica, trasciende el hecho en sí y alude a la posibilidad de crear una suerte de recíproca permeabilidad entre espacios de adultos y espacios de la infancia, que en perspectiva pueda superar la fragmentación, la jerarquización y la compartimentación de la cartografía social de los territorios.

Por supuesto que todo ello no alude a una apuesta ya ganada, sino que habrá que aunar todos los esfuerzos y multiplicar las redes de soporte, los lobbies y las posibles alianzas, en fin, volver y volver a crear y recrear las condiciones de viabilidad de este tan fascinante y al mismo tiempo azaroso proyecto. Pero, confiamos que los mismos niñas, niños y adolescentes del continente sabrán encontrar el camino para que sus demandas y reclamos encuentren la manera para que, sin dejar de ser expresión de una gran utopía, se traduzcan también en pasos concretos para ir construyendo un nuevo contrato social con la infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE ROJAS, C. A. (2012). *Movimientos antisistémicos. Pensar lo antisistémico en los inicios del siglo XXI*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- AMÓS COMENIO, J. (2000). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- BÁCARA JARAS, C. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño*. Lima: IFEJANT Ediciones.
- BAKAN, J. (2011). *Childhood under siege. How big business targets children*. Nueva York: Free Press.
- BECERRA POZOS, L. (2006). *Participación e incidencia política de las OSC en América Latina*. México: Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción.
- BENJAMIN, W. (2008). *Sobre el concepto de historia*. En *Obras*, libro I, vol. 2. Madrid: Abada Editores.
- BYUNG-CHUL, H. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder Editorial.
- CARREÑO KING, T. (2010). *Infancia y revolución*. México: Conaculta–Suma Mexicana.
- CASTEL, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGOUEL, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Universidad Central - Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana - Instituto Pensar.
- CIUDADES PARA UN FUTURO MÁS SOSTENIBLE (2010). El hambre es un crimen. Ni un pibe menos (Argentina). Disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/dubai/10/bp2281.html>.
- CORONA CARAVEO, Y. & PÉREZ ZAVALA, C. (2000). Infancia y resistencia culturales. La participación de los niños en los movimientos de resistencia comunitarios. En Norma del Río (coord.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. México: UAM–Unicef.
- CUSSIANOVICH, A. (2009). *Ensayos sobre infancia II*. Lima: IFEJANT Ediciones.
- ECONOMIPEDIA (s. f). Consenso de Washington. Disponible en: <https://economipedia.com/definiciones/consenso-de-washington.html>.
- ESCOBAR, A. (2012). *Una minga para el posdesarrollo*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- FOUCAULT, M. (2010). *Neoliberalismo y biopolítica*. Santiago: Ediciones UDP.
- FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- GAITÁN MUÑOZ, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM. Disponible en: <http://www.academia.edu/25329197/>

- La_nueva_sociolog%C3%ADa_de_la_infancia._Aportaciones_de_una_mirada_distinta_The_New_Sociology_of_Childhood._Contributions_from_a_Different_Approach.
- GALEANO, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.
- GALIMBERTI, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milán: Feltrinelli Editore.
- GIRALDO, C. (2013). Del ciudadano al cliente. En César Giraldo (ed.), *Política social contemporánea en América Latina. Entre el asistencialismo y el mercado*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- GRAMSCI, A. (1923). Contra el pesimismo. *L'Ordine Nuovo*, (2).
- HARDT, M. & NEGRI, A. (2005). *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. Londres: Hamish Hamilton.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Unicef - Gente Nueva.
- HOBBS, T. (2016). *De Cive*. Madrid: Alianza Editorial.
- IMAZ, C. (2006). *Tierna memoria. La voz de un niño tzeltal insurgente*. México: Editorial Debate.
- La Jornada* (2003). No pretendemos decirle a nadie lo que debe hacer, responde Marcos a ETA. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2003/01/15/014n1pol.php?origen=index.html>. Consultado el 1.º de marzo de 2014.
- La Nación* (2013). Evo Morales se opone a eliminar el trabajo infantil, pero pide frenar explotación. Disponible en: <https://www.nacion.com/el-mundo/conflictos/evo-morales-se-opone-a-eliminar-el-trabajo-infantil-pero-pide-frenar-explotacion/IH4L6KJY7BEOTEVQULTVJYG6VY/story/>
- LAMPEDUSA, G. T. DI (2009). *El gatopardo*. Barcelona: Edhasa Ediciones.
- LAZZARATO, M. (2007). El acontecimiento y la política: la filosofía de la diferencia y las ciencias sociales. En Mónica Zuleta, Humberto Cubides y Manuel Roberto Escobar (eds.), *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas* (pp. 23-36). Bogotá: Siglo del Hombre - Universidad Central - Iesco.
- LUHMANN, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador Ediciones.
- MANTHOC (2012). *Una mirada desde los niños, niñas y adolescentes organizados del Manthoc a los conflictos socio ambientales de Cajamarca*. Disponible en: <http://www.natsper.org/upload/UNA%20MIRAD.pdf>.
- OCAMPO, J. A. (2008). *Más allá del consenso de Washington: Una agenda de desarrollo para América Latina*. México: Cepal.
- POLITIKON (2017). *El muro invisible. Las dificultades de ser joven en España*. Madrid: Debate Ediciones.

- QVORTRUP, J. (1999). *Childhood and Societal Macrostructures Childhood Exclusion by Default*. Copenhagen: Odense.
- RODRÍGUEZ PASCUAL, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SÁNCHEZ-MEJORADA FERNÁNDEZ, C. (2012). *Límites, tensiones y retos de la participación ciudadana: las tendencias en los últimos años en la ciudad de México*. XVII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 30 de octubre al 2 de noviembre de 2012, Cartagena, Colombia. Disponible en: <http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cladxvii/sanchmej.pdf>.
- SOUSA SANTOS, B. DE (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO - Siglo XXI.
- SOUSA SANTOS, B. DE (2010). Para una democracia de alta intensidad. *Ecuador Debate*. *¿La democracia en sus límites?*, (80), 63-76.
- TORRES VELÁZQUEZ, E. (2011). La participación de niños y niñas en pueblos indígenas que luchan por su autonomía. *Rayuela, Revista sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*, (4).
- TOURAINÉ, A. (1998). *Actores sociales y sistemas políticos en América Latina*. *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, (44).
- ZEMELMAN MERINO, H. (2010). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: IPECAL Ediciones. Disponible en: <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>.

*El Informe Global OIT de 2010**
*El triunfo de la razón metonímica***

... y más se parecen a aquellos que no adaptan la arquitectura del pensamiento a la arquitectura de la realidad, sino que obligan la realidad a conformarse con el orden del pensamiento.

Galileo Galilei

I. LOS INFORMES GLOBALES DE LA OIT: LAS CIFRAS COMO *INSTRUMENTUM REGNI*¹

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), con sus articulaciones dependientes del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) y del Programa de Información Estadística y de Seguimiento en Materia de Trabajo Infantil (SIMPOC), desde hace varios años ha perseguido el objetivo de contar con datos estadísticos e informes globales sobre la realidad del así llamado “trabajo infantil” en el mundo y por ello, a la fecha, ha editado cinco documentos que contienen estimaciones globales, aunque tan solo los últimos tres podemos decir que se estructuran de una forma más orgánica y con pretensiones de exhaustividad. Estamos hablando, en este sentido, del informe publicado en 2002 con datos relativos al arco temporal 1995-2000, del penúltimo, de 2006, con estimaciones entre 2000 y 2004, y finalmente del presentado en la conferencia de La Haya², con estadísticas referidas a los años 2004-2008 (OIT, 2002, 2006 y 2010).

* Este texto es el resultado de una profunda reelaboración de una ponencia presentada en un seminario sobre trabajo infantil que tuvo lugar en La Haya en abril de 2010, seminario que representó una contramanifestación en ocasión de la Conferencia Mundial sobre Trabajo Infantil (La Haya, 10 y 11 de mayo de 2010), organizada por la OIT y el gobierno de los Países Bajos. Esta ponencia fue también acogida en la revista no indexada NATS, (19), octubre de 2010. Para la presente ocasión, el texto ha sido revisitado y re trabajado.

** “Razón metonímica” es una expresión acuñada por Boaventura de Sousa Santos (2009) e indica aquella razón que no admite que pueda existir algo que escape del orden hegemónico de la totalidad.

1 La expresión es de Nicolás Maquiavelo e indica la instrumentalización de algo en función de un interés político, de un objetivo de poder.

2 Nos estamos refiriendo a la Conferencia Mundial sobre Trabajo Infantil de La Haya, 10 y 11 de mayo de 2010, organizada por la OIT y el gobierno de los Países Bajos.

Cabe preguntarnos sobre el porqué de este interés tan reiterado en producir estos informes globales, interés que justamente en la conferencia de La Haya se ha no solo reafirmado sino redoblado con el anuncio de que en adelante se va a producir un informe no con pausas de cuatro años sino con ritmo anual.

Este interrogante es aún más pertinente si consideramos que muchos expertos e instituciones de investigación estadísticas rechazan rotundamente la posibilidad de que se pueda efectivamente tener datos cuantitativos confiables acerca del fenómeno del trabajo infantil, sobre todo cuando se pretende moverse en un horizonte que involucra a todo el mundo. Dos dificultades, en particular, son las que no solo obstaculizan, sino que hacen imposible poder contar con un mínimo de certidumbre cuantitativa.

La primera atañe al hecho de que, como todos saben, el mundo del trabajo infantil es, en muchísimos casos, en lo extremo reticente, críptico, escondido, disfrazado, camuflado y obligado a negarse a sí mismo. Todo ello implicaría, por lo menos, una extrema prudencia en el manejo de los datos que se logran recoger, a sabiendas de que en el mejor de los casos son borrosos y aproximados, si no escasamente confiables, contradictorios e incoherentes. Sorprende, entonces, que de esta honesta y positivamente humilde prudencia no haya huella en los informes de la OIT, sobre todo en los últimos dos, donde las estimaciones estadísticas se presentan con un sello de objetividad e incuestionabilidad, que, como veremos más adelante, no tiene sustento. No se trata, obviamente, de restarle importancia ni legitimidad al trabajo estadístico, sino de encauzarlo en sus propios límites, sobre todo cuando nos referimos al trabajo infantil a nivel mundial.

La segunda dificultad se refiere al hecho de que la poderosa maquinaria de la OIT, y su incomparable disponibilidad de recursos humanos y financieros, tampoco permite planificar y sustentar una única investigación a nivel mundial, homogénea y coherente, razón por la cual los informes globales se basan en un *collage*, en un ensamblaje de distintos estudios de nivel nacional o hasta local. Sobre todas estas caleidoscópicas investigaciones y el arduo trabajo de costura para conformar un informe global, SIMPOC ha sido siempre reticente, desentendiéndose de estos asuntos o volviendo muy dificultosa la disponibilidad de los documentos pertinentes. Al mismo tiempo, deja muchas dudas y perplejidades el trabajo comparativo entre los datos presentados por los informes en distintas

épocas, pues tanto las categorías así como las metodologías empleadas han continuamente cambiado a lo largo de los años y, sin embargo, se siguen haciendo análisis comparativos de estos datos recogidos de maneras no homogéneas, sin que medie por lo menos una exhaustiva explicación de los pormenores que supuestamente habrían posibilitado esta comparación en términos de rigurosidad científica. Por ejemplo, en el último informe (OIT, 2010), que adopta nuevas categorías estadísticas por lo que a trabajo infantil se refiere, tan solo se alude de forma escueta y borrosa a todos los problemas que surgen del análisis comparativo: “Dado que se dispone de información limitada, y con objeto de poder cotejarla con anteriores estimaciones mundiales de la OIT” (p. 2). Sin embargo, no se encuentran luego otras informaciones sobre este proceso de “cotejar con anteriores estimaciones”, y tan solo nos queda la posibilidad de un acto de confianza y de fe acerca de la OIT.

A pesar de todo ello, trasunta de los informes una actitud muy poco crítica, sin prudencia, sin subrayado de las limitaciones y de las posibles sub- o sobreestimaciones. Por lo contrario, todo viene presentado como si fuera un conjunto de datos incontrovertibles, que no solo ofrecen una fotografía estática, sino también una secuencia dinámica, capaz de individuar tendencias proyectivas y futuras, que más que ser el resultado de un serio y honesto trabajo científico, deslindan con las artimañas de los adivinos.

Pensamos que todo ello es otra manifestación de la actitud dogmática, conservadora y francamente autoritaria de la OIT. En el último informe, esta organización se condecora con un supuesto liderazgo incuestionable de un “movimiento mundial contra el trabajo infantil”, que a su vez y siempre supuestamente ya habría alcanzado un consenso unánime por parte de todos y de todo el mundo, y “en este contexto, el liderazgo que ejerce la OIT para seguir impulsando la eliminación del trabajo infantil es aún más importante” (OIT, 2010, p. VII).

De esta terca y obstinada negación de un pensamiento alternativo, que se traduce en la autoexaltación de una monocultura autocrática y finalmente colonizadora, consigue este afán de dominar monocrática y exhaustivamente los datos estadísticos, que se vuelven instrumentos de legitimación de las políticas públicas emprendidas con relación a los niños trabajadores. Es allí donde el rigor académico cede a la voluntad autoabsolutoria y a la

intencionalidad de construirse una coartada como para ocultar los efectivos fracasos de décadas de programas erradicacionistas.

Y justamente es por ello que no solo los movimientos organizados de niños trabajadores, sino también importantes redes académicas y científicas, desde hace tiempo reclaman una evaluación de los resultados de las políticas abolicionistas, hecha por sujetos terceros, para superar finalmente el teatrillo de una autoevaluación que termina casi siempre en una descarada autocelebración. Hay que volver a leer, en este contexto, la “Carta abierta a la directora de la OIT/IPEC de científicos preocupados” (*Revista NATS*, 2011), en ocasión de la Conferencia de La Haya. En este documento, firmado por varios de los más importantes expertos y académicos internacionales, se solicita la “la realización de una evaluación integral e independiente del programa IPEC [...], a través de la cual se pueda determinar la pertinencia, consistencia, efectividad e impacto del programa” (p. 140).

Y sin embargo, hasta ahora, estas justificadas reclamaciones se han quedado sin respuestas, manifestando la OIT una actitud de autosuficiencia y descuido de todas las voces que no sean concordes con su pensamiento único.

Por ello, es importante una lectura crítica y desmitificadora de los informes globales sobre trabajo infantil, pues no solo de números se trata, sino de números que quieren sustentar y avalar aparatos interpretativos, normatividad jurídica, repartición de recursos y finalmente diseño y operativización de un determinado esquema de políticas públicas, en el marco de una gran y única narración sobre trabajo infantil, que no quiere dejar espacio a ninguna voz externa, pues el único autorreferencial, omnisciente e infalible narrador sería justamente la OIT.

2. EL INFORME DE 2006 Y EL “OBJETIVO A NUESTRO ALCANCE”

En 2006, la OIT lanza su informe global tocando bombos y platillos, y arrojando datos que demostrarían un incuestionable descenso en la tasa de trabajo infantil. Todo ello no solo justifica el título del informe, tan esperanzador y al mismo tiempo imprudente en cuanto a expectativas infladas y, como veremos, rápidamente frustradas, sino que está a la base de un estilo

en donde se derraman toneles de optimismo barato e ilusionado. Así, por ejemplo, se expresa Juan Somavia, director general de la OIT:

Al examinar este informe, considerar las perspectivas futuras y planificar nuestras próximas acciones, tengamos presente el mensaje de esperanza que él mismo transmite: el objetivo de lograr un mundo sin trabajo infantil está a nuestro alcance; vamos por buen camino. Podemos poner fin a las peores formas de trabajo infantil en el transcurso de una década, sin perder de vista el fin último de eliminar todas las formas de trabajo infantil (OIT, 20^o6, p. IX).

Los datos que justificarían tamaña confianza en la próxima erradicación de la “peores formas de trabajo infantil” y, en perspectiva, de todo tipo de trabajo de los niños se pueden resumir de la siguiente manera. En 2004 se encontraba que había 218 millones de niños en situaciones de trabajo infantil, de los cuales 126 millones realizaban trabajos peligrosos. Aunque las niñas participaban en la misma proporción que los niños en el trabajo infantil y en las tareas peligrosas en el grupo de los más jóvenes (5 a 11 años), en los grupos de edad subsiguientes los niños predominaban considerablemente en ambas categorías. El dato más importante era que el número de niños trabajadores supuestamente había disminuido globalmente en un 11% durante los últimos cuatro años, mientras que el número de niños que realizaban trabajos peligrosos había disminuido en un 26%. En el grupo de edad de 5 a 14 años, la disminución en la categoría de trabajos peligrosos fue incluso más drástica: un 33%. Según la OIT, el panorama general que se podía deducir de estos datos era que el trabajo infantil estaba disminuyendo y que, cuanto más perjudicial era el trabajo y más vulnerables eran los niños que lo realizaban, más rápida era la disminución.

Los progresos más importantes se estaban registrando en América Latina y el Caribe, donde el número de niños que trabajaban había disminuido en unos dos tercios en el transcurso de los últimos cuatro años; en la actualidad, solo el 5% de los niños trabajaba. La región en que se habían registrado menos progresos, en cambio, era la del África Subsahariana, donde las tasas de trabajo infantil seguían siendo alarmantemente elevadas.

Un largo y acucioso discurso merecería este informe de la OIT. Habría, por ejemplo, que considerar que la abrumadora crisis financiera, que erosionó en pocas semanas las coordenadas socioeconómicas de referencia, dejó

pronto estos datos privados de su credibilidad predictora. Pero también eran cuestionables en sí mismos por un conjunto de razones que sintetizamos someramente:

- Las fuentes empleadas son muy heterogéneas entre ellas y la legitimidad comparativa resulta muy borrosa y cuestionable³.
- Se subraya, además, la extrema relatividad de las categorías empleadas, sobre todo por lo que se refiere a la distinción entre niños trabajadores y niños económicamente activos⁴.
- Por otro lado, estamos seguros de que en una época de masivos despidos y de aumento del desempleo los niños trabajadores disminuyen no por un mejoramiento, sino por un degrado de su situación, que de niños trabajadores los vuelve y los condena a la condición de niños desempleados, pasando así de una explotación en el trabajo a una directa y más desamparada explotación en la pobreza.
- Una atenta lectura de los datos demuestra que los NNAT que salen de las así llamadas “peores formas de trabajo infantil” no dejan de trabajar, sino que entran en experiencias de “trabajo decente”, como lo llama la OIT o de “trabajo digno”, como prefieren llamarlo los movimientos de los NNAT organizados. Este es un punto sumamente importante, pues podría ser determinante como para definir políticas orientadas a la lucha contra el trabajo infantil o contra la explotación del trabajo infantil, expresiones que no son sinónimas, sino que por el contrario indican dos horizontes tácticos y estratégicos profundamente distintos.

3 En el mismo informe (OIT, 2006) se reconoce de forma explícita esta heterogeneidad de las fuentes: “Las estimaciones se basan en datos obtenidos en: encuestas nacionales sobre el trabajo infantil del SIMPOC, el estudio sobre la edición de niveles de vida del Banco Mundial, las encuestas agrupadas de indicadores múltiples (MICS) efectuadas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), encuestas sobre la fuerza laboral y la División de Población de las Naciones Unidas. El proyecto interagencial Comprender el Trabajo de los Niños (Understanding Children’s Work–UCW) también proporcionó datos de encuestas” (p. 5).

4 Ver página 6 de dicho informe. Además de la categoría de “niños económicamente activos” excluye “las tareas que los niños realizan en sus propios hogares”.

- En fin, aun validando los datos propuestos por el informe de la OIT, ¿se trata de una instantánea o de la indicación de una tendencia destinada a prolongarse en los próximos años y décadas? Sabemos que todos los fenómenos sociales tienen altas y bajas, y que lo que hay que medir es la tendencia en el medio y largo periodo. Como dice el proverbio, “una golondrina no hace primavera”, y así nos parece por lo menos prematuro visualizar una próxima durable reducción del trabajo infantil.

3. LA XVIII CONFERENCIA INTERNACIONAL DE ESTADÍSTICOS DEL TRABAJO

Del 24 de noviembre al 5 de diciembre de 2008 tuvo lugar la XVIII Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo, que finalmente aprobó también un “proyecto de resolución sobre las estadísticas del trabajo infantil” (OIT, 2008), que la OIT adoptó y que será sucesivamente la base de los datos que nos proporciona el Informe Global de 2010.

Las referencias y los conceptos estadísticos más importantes que se encuentran en este texto, que tendría que servir de guía obligada para todas las mediciones sobre trabajo de los niños, son los siguientes:

- El marco general de referencia de cualquier medición sobre trabajo de los niños va a ser, de ahora en adelante, el Sistema de Cuentas Nacionales (SCN) de los distintos países⁵. En el SCN se definen las que se consideran actividades productivas, aunque aquí hay una primera importante distinción entre la “frontera de la producción” y la “frontera general de la producción”. En otras palabras, existen “actividades productivas económicas” y “actividades productivas no económicas”; estas últimas corresponden en gran medida a los que se llaman “labores domésticas”. La suma de las actividades productivas económicas y no económicas configura la “frontera general de la producción”.

5 Los sistemas de cuentas nacionales constituyen el marco contable que define fundamentalmente las reglas para la elaboración de la contabilidad nacional, y establecen las definiciones conceptuales de las operaciones económicas y la estructura ordenada de cuentas. En definitiva, esa normativa no es más que una técnica de representación que permite obtener una descripción cuantitativa y simplificada de la actividad económica de un país.

- En este marco, la categoría más amplia con referencia a trabajo e infancia es la de “niños económicamente activos”, que comprende “los niños que buscan trabajo” (para la OIT, el concepto de “niño desempleado” es incorrecto y más adelante veremos el porqué) y “los niños que trabajan” (nunca la OIT quiere llamarlos “niños trabajadores” y también sobre ello volveremos).

- Entre “los niños que trabajan” hay quienes están en un trabajo permitido, aceptable y legalmente admitido, y los que están en “trabajo infantil”, es decir, en “trabajo por abolir” (de hecho, las dos expresiones son sinonímicas). Todos los niños trabajadores por debajo de los 12 años (de todos modos, a fines estadísticos, se consideran tan solo desde los 5 años) se encuentran en “trabajo infantil” y por ende “por abolir”. La única forma de trabajo excluida para esta franja de edad es la que se refiere a la producción no económica (principalmente prestación de servicios domésticos no remunerados), siempre y cuando no presente características de peligrosidad en cuanto a condiciones o a horarios prolongados y otras variables.

- De 12 a 14 años quedan afuera del “trabajo infantil” los niños que resultan empleados en un “trabajo ligero”, que se define como “trabajo no señalado como peligroso en actividades incluidas en la frontera de la producción del SCN, realizado durante menos de 14 horas por semana” (OIT, 2008, p. 44).

- De 15 (o 14 dependiendo de los países) a 17 años, en “trabajo infantil por abolir” se encuentran todos los niños que están empleados en un “trabajo peligroso”, es decir, “en industrias y ocupaciones señaladas como peligrosas, y durante 43 o más horas por semana en industrias y ocupaciones no señaladas como peligrosas” (OIT, 2008, p. 73). Es interesante evidenciar que los estadísticos del trabajo le negaron validez estadística a la categoría de “peores formas de trabajo infantil”. De allí que la OIT haya sido obligada a varios y discutibles malabarismos, desde la distinción entre “categorías estadísticas” y “categorías jurídicas”, hasta acuñar la increíble expresión de “formas incuestionablemente peores de trabajo infantil”. Volveremos más detalladamente sobre este punto.

Muchas son las críticas, los reparos y las observaciones que tenemos al respecto de esta lista de categorías estadísticas, que supuestamente hubieran tenido que aclarar definitivamente dudas y confusiones, mientras que nos dejan un panorama en lo extremo no solo complejo sino complicado, con frecuentes incertidumbres, contradicciones y, finalmente, evidentes sesgos

ideológicos, que mal se condicen con unas cuantas obligaciones epistémicas y metodológicas de la disciplina estadística. A continuación, algunas entre las más significativas llamadas de atención al respecto.

En primer lugar, se ha querido complicar en lo extremo todo el conjunto de las categorías a emplearse, no solo porque son numéricamente excesivas, sino porque en muchos casos se cruzan entre ellas y producen fenómenos de intersección muy peligrosos desde el punto de vista de la claridad y la seguridad de las distinciones.

Por otro lado, en muchos casos se ha asumido una postura de indecisión que revela casi una suerte de miedo a tomar decisiones claras y definitivas, dejando excesivo espacio a la arbitrariedad de opciones ocasionales y subjetivas. El caso más emblemático es lo que se refiere a la antigua y candente cuestión de que si el trabajo doméstico no remunerado deba considerarse trabajo y, por ende, entrar en las estadísticas o no. Se trata de un tema de gran importancia, no solo científicamente, sino también desde un punto de vista más bien político y de reconocimiento al menos de tal o cual identidad social de millones de niños trabajadores. La conferencia de Ginebra se mueve contradictoriamente con relación a este tema. Mientras reconoce al menos este tema, sin embargo lo incluye en las “actividades productivas no económicas”, restándole así una significación propia en el mundo económico y relegándolo otra vez en el ámbito de la “ayuda” o de las “tareas”, pero no propiamente del “trabajo”. Cuando, además, hay que decidir si estas actividades no económicas deben o no entrar en las estadísticas sobre trabajo e infancia, la actitud de los estadísticos de Ginebra recuerda la de Pilatos, la de lavarse la mano y no tomar responsabilidad clara. Textualmente se dice, en efecto, que:

Las encuestas sobre las actividades de los niños han mostrado que los servicios domésticos no remunerados, tal como se describen en el párrafo 13 *supra*, pueden absorber una parte considerable del tiempo de los niños. Por tal motivo, *se alienta a los países a que recopilen* datos sobre los servicios domésticos no remunerados prestados por los niños en el propio hogar, concretamente sobre el tiempo que dedican a esas actividades y las principales tareas que realizan. Tales estadísticas deberían recopilarse con independencia de que los servicios domésticos no remunerados de carácter peligroso se incluyan o no en el trabajo infantil por abolir (OIT, 2008, p. 72, bastardillas fuera del texto original).

Ahora, el término “alentar” no implica ninguna obligación y, por ende, el resultado será lo de encuestas disparejas entre los distintos países, lo que dará lugar a manejos poco claros de los datos. Además, este limbo en que han mantenido el trabajo doméstico no remunerado permitirá que, aunque en presencia de datos, los referidos a las “actividades productivas no económicas” puedan ser presentados en segundo plano, en un trasfondo donde se pierden. Es así como, por ejemplo, en el último informe de la OIT (2010) se da como dato central e importante, lo único referido por la prensa, el de los 215 millones de niños trabajadores en todo el mundo, mientras que si contamos también los que asumen trabajos en su hogar el número se dispara a más de 300 millones. Así mismo, refiriendo los datos de la encuesta de DANE en Colombia, los periódicos y otras fuentes de información juegan cada uno según reglas propias, y uno dice que los niños trabajadores son 700.000 y otro que son 1.600.000, pues uno no reporta los trabajadores domésticos y otro sí. En fin, una torre de Babel estadística, que bien se hubiera podido evitar si de una vez por toda se hubiera finalmente asumido también al trabajo doméstico no remunerado como un trabajo verdadero e insertado en el ámbito económico⁶.

Otra observación se refiere a los términos empleados y que denuncian un bien definido prejuicio ideológico, obsequioso con la postura erradicacionista de la OIT. Por ejemplo, se acuña la categoría de “niños que trabajan”. Nos preguntamos por qué se ha preferido la oración relativa y no se ha simplemente hablado de “niños trabajadores”. Por otro lado, hay que notar que casi nunca en las publicaciones de la OIT se habla de “niños trabajadores” y ello no puede ser casual. La expresión “niños trabajadores” evidentemente le da miedo a la OIT, pues les ofrece a estos una identidad social que los articula con los demás trabajadores, mientras que la expresión “niños que trabajan” es genérica y priva de cualquier identidad social. Lamentamos,

6 Claro está que para ello no era necesaria tan solo la buena voluntad, sino que pasar del paradigma económico neoliberal, por el cual la economía se da tan solo en la esfera de la producción y del intercambio, a los nuevos paradigmas de la economía de solidaridad, según los cuales la economía no es solo la que produce mercancía sino también la que produce “vida”, y por ende, también el ámbito de la reproducción es integralmente asumido dentro del universo económico.

sin embargo, que los estadísticos del trabajo reunidos en Ginebra se hayan demostrado tan sumisos a las rigideces ideológicas de la OIT.

Así mismo, mientras registramos con satisfacción que, finalmente, se ha puesto el problema del desempleo infantil, subrayamos también la hipocresía con la que se ha querido endulzar el tema negándole a los niños la posibilidad de ser “trabajadores desempleados”, lo que remite a un discurso de explotación y de violencia estructural, optando por llamarlos “niños que buscan trabajo”, expresión que apacigua todo en una dimensión desligadas de los mecanismos propios de la feroz dinámica de la economía política neoliberal. Pues, finalmente, un “trabajador desempleado” es una contradicción de clase dentro del sistema, mientras que un “niño que busca trabajo” es un epifenómeno comportamental sin mayor densidad antagónica. Así la OIT justifica esta opción léxica:

Otra cuestión conexas que exige atención se refiere a que, en lo que atañe a los trabajadores adultos y a la fuerza de trabajo de edad laboral legal (superior a la edad mínima para trabajar), el concepto de “población económicamente activa” se aplica para designar al total de personas “empleadas” y “desempleadas”, entendiéndose por persona desempleada a aquella que no tiene empleo, pero que busca trabajo activamente y está disponible para trabajar. Las estadísticas de la fuerza de trabajo también proporcionan cifras sobre las personas empleadas y las desempleadas con referencia a la fuerza de trabajo de edad laboral legal. En la práctica, *el término “niño desempleado” no es conceptualmente correcto, ya que las personas que no han alcanzado la edad mínima para trabajar no pueden emplearse ni buscar trabajo legalmente.* Al mismo tiempo, es cierto que muchos niños que no realizan ninguna actividad económica tal vez deseen trabajar y estar disponibles para ello si se les brinda la oportunidad. A los efectos de las estadísticas sobre el trabajo infantil, estos niños pueden designarse como “niños que buscan trabajo” (OIT, 2008, p. 11, bastardillas fuera del texto original).

Es evidente el absurdo de que, siendo legalmente prohibido a los niños trabajar, entonces tampoco puedan buscar trabajo. Se trata de un enredo que recuerda los aristotélicos del siglo XVII, los cuales, frente a la demostración anatómica de que los nervios se originaban en el cerebro y no en el corazón, como decía Aristóteles, terminaban con decir que era el cadáver anatomizado el que estaba equivocado.

Otro punto que nos deja con muchas perplejidades es lo relativo a la compleja distinción entre la categoría de “trabajo peligroso” y “peores formas de trabajo infantil”. Prácticamente se reconoce que solo la primera es estadísticamente viable y de ella se excluyen fenómenos como la prostitución, la esclavitud, el trabajo forzoso y la involucración de niños en conflictos armados y en actividades ilícitas. Entonces, de hecho, todos estos fenómenos no entrarían en las estadísticas sobre trabajo infantil, pues resulta imposible detectarlos eficazmente. Sorprende este punto de la convergencia, aunque por razones distintas, con la tesis muchas veces declaradas por los movimientos organizados de NNAT de que las así llamadas “peores formas de trabajo infantil” no pueden considerarse “trabajo” sino “delitos” (Movimiento Latinoamericano de Niños y Adolescentes Trabajadores, 2016), ya punibles con leyes del código penal y, por ende, no demandantes una legislación especial procedente de una instancia jurídica internacional. Frente a esta toma de posición de los estadísticos del trabajo, la OIT entra francamente en crisis, pero, puesto que tercamente no quiere modificar sus paradigmas, se involucra en un conjunto de malabarismos y baratos juegos de prestidigitación. Entre ellos, destaca la distinción entre “categorías estadísticas” (“trabajo peligroso”) y “categorías jurídicas” (“peores formas de trabajo infantil”), que pronto la misma OIT no respeta, presentando en su nuevo informe datos relacionados con “las peores formas de trabajo infantil”.

El extremo de la confusión conceptual se alcanza cuando se acuña la sorprendente categoría de “formas incuestionablemente peores de trabajo infantil”. A decir la verdad, la expresión “formas incuestionablemente peores de trabajo infantil” se utilizó por primera vez en el Informe Global sobre Trabajo Infantil 2002 para distinguir entre “trabajo peligroso” y otras peores formas de trabajo infantil, describiendo a estas con la expresión de formas incuestionablemente peores de trabajo infantil (OIT, 2002, p. 11). Lo mínimo que se puede decir, y denunciar, en la connotatividad semántica de esta expresión es que, si hay formas incuestionablemente peores, las otras, según lógica, ¡deben ser cuestionables! En fin, un gran *pastiche* que demuestra la inconsistencia de la orientación ideológica y metodológica de la postura abolicionista.

También es sumamente interesante considerar la razón por la cual la Conferencia de Estadísticos del Trabajo estima que la categoría de

“peores formas de trabajo infantil” no es estadísticamente viable. Se dice, literalmente, en el proyecto de resolución sobre las estadísticas del trabajo infantil: “La medición estadística de las ‘peores formas de trabajo infantil no señaladas como peligrosas’ tropieza con dificultades considerables debido al carácter oculto e ilícito de las mismas” (OIT, 2008, p. 70). Es sorprendente que los extensores de este texto no se hayan dado cuenta de la verdadera trampa lógica en que ellos mismos se van a poner. Si la medición estadística tropieza con dificultades considerables a raíz del carácter “oculto e ilícito” de tal o cual actividad, ello tendría que asumirse también con relación al trabajo infantil que, gracias a los convenios de la OIT, se ha vuelto justamente “ilícito” y por ende en muchos casos oculto. Pero de esto, que nos parece absolutamente evidente, no hay ninguna mención y ello tan solo se puede explicar con la perjudicial voluntad de no tocar por ninguna razón la categoría de “trabajo infantil”, pues de cuestionar esta columna central todo el edificio abolicionista se iría cayendo abajo. Así se prefiere aceptar una substantiva incoherencia epistemológica para no renunciar a un marco paradigmático que finalmente se presenta más con el carácter del dogma axiomático y coactivo que con el de una honesta intención investigativa.

4. INTENSIFICAR LA LUCHA CONTRA EL TRABAJO INFANTIL: EL INFORME GLOBAL DE 2010

A pocos días de iniciarse la Conferencia de la Haya, la OIT dio a conocer su último Informe Global (OIT, 2010), cuyo título ya nos dice que el panorama ha cambiado y que el optimismo, derrochado con tanta prodigalidad en ocasión del anterior informe de 2006, va cediendo paso a una prudencia que de hecho enmascara algo más radical, es decir, una decepción y un fundamental pesimismo acerca de los objetivos perseguidos desde dos décadas con el programa IPEC. Ya no se habla, refiriéndose a la erradicación del trabajo infantil, de “un objetivo a nuestro alcance”, sino de la necesidad de “intensificar la lucha”, lo que significa pasar de la supuesta cercanía de la meta a la toma de conciencia de que el camino es todavía largo y está lleno de incógnitas, y que, cuanto menos, es necesario bajar el nivel de la febril euforia de antes.

Un panorama de luces y sombras, dice el director general de la OIT en su resumen del mismo informe: “Este tercer Informe global y el reciente examen de los progresos alcanzados en la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) ofrecen un panorama heterogéneo que causa cierta inquietud” (OIT, 2010, p. 12).

¿Cuál es entonces este “panorama heterogéneo” del que se habla? Los datos arrojados por el informe se pueden resumir de la siguiente manera:

- El trabajo infantil se supone que continúa disminuyendo, pero solo modestamente. Se ha registrado una reducción del 3% en el período abarcado por las nuevas estimaciones (2004-2008). En el informe anterior (que cubría el período 2000-2004), se había registrado una disminución del 10%.

- El número de niños trabajadores a nivel mundial es de 215 millones, solo 7 millones menos que en 2004. Sin embargo, si se considera los niños trabajadores en la frontera general de la producción, es decir, incluyendo también los que se ocupan de labores domésticas en sus hogares, el número asciende a 306 millones.

- Entre los que tienen entre 5 y 14 años, el número de niños en trabajo infantil ha disminuido en un 10% y el número de niños en trabajo peligroso en un 31%.

- Si bien el número de niños en trabajo peligroso está disminuyendo, la tasa general de reducción ha bajado. Todavía hay 115 millones de niños en trabajo peligroso.

- Se ha registrado una disminución del 15% en el número de niñas en trabajo infantil y del 24% en el número de niñas en trabajo peligroso, lo cual es sumamente positivo. Sin embargo, en lo relativo a los niños se ha producido un aumento (7%), tanto en términos de tasa de incidencia como en números absolutos. El número de niños en trabajo peligroso permanece relativamente estable.

- Se ha producido un incremento alarmante del trabajo infantil –de 52 a 62 millones– en el grupo de niños y niñas entre 15 y 17 años.

- En lo relativo a los niños entre 5 y 14 años en actividad económica, las regiones de Asia y el Pacífico y de América Latina y el Caribe han experimentado una disminución. Por el contrario, para el mismo grupo de edad, el número de niños en actividad económica está aumentando en África Subsahariana. La situación es especialmente preocupante en esta región, donde uno

de cada cuatro niños entre 5 y 17 años trabaja, comparado con uno de cada ocho en Asia y el Pacífico, y uno de cada diez en América Latina y el Caribe.

- La mayoría de los niños trabajadores lo hace en la agricultura (60%). Solo uno de cada cinco niños recibe un salario. Una abrumadora mayoría trabaja para su familia sin remuneración.

- Se ha producido, anota el informe, un importante progreso en la ratificación de las normas de la OIT relativas al trabajo infantil, a saber, los convenios 182 (sobre las peores formas de trabajo infantil) y 138 (sobre la edad mínima). Sin embargo, una tercera parte de los niños del mundo vive en países que no han ratificado estos convenios.

Luego de haber presentado estos datos, el informe pasa a analizarlos y a sugerir las líneas de orientación operativa para los próximos años, las mismas que constituirán las bases para redactar la hoja de ruta para la erradicación de las peores formas de trabajo infantil de aquí a 2016 (OIT, 2011).

5. EL LENGUAJE DEL INFORME GLOBAL 2010: ENTRE EUFEMISMO Y VOLUNTARISMO

En una entrevista hecha en casa propia (*OIT en Línea*, 2010), Constance Thomas, directora del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) de la OIT, comenta, en varios pasos, el informe recién publicado por su misma institución:

Los nuevos datos mundiales sobre trabajo infantil muestran un panorama bastante *mixto* [...]. El trabajo infantil continúa disminuyendo, pero de manera *moderada* [...]. Sin embargo, la *batalla está lejos de terminar* [...]. En la actualidad, el ritmo del progreso *no es lo suficientemente rápido* para alcanzar el objetivo de 2016 [...]. África sigue siendo la región con *menores progresos* [...]. Por otro lado, el director general en la introducción al informe nos dice, en varios pasos: “En términos generales, los datos indican que los progresos obtenidos *no son homogéneos*, dado que *no son suficientemente rápidos* ni amplios para alcanzar los objetivos definidos [...]. En el presente informe se describe *una desaceleración del ritmo de reducción* del trabajo infantil desde 2006 [...]. *Los progresos se han detenido* en el África Subsahariana, lo cual es *motivo de decepción* [...]. Estos son *tiempos difíciles* para hacer realidad nuestros valores y compromisos. *Los progresos son frágiles*” (OIT, 2010, pp. v y ss., bastardillas fuera del texto original).

Podríamos seguir con muchos más ejemplos, pero los referidos ya son suficientes como para demostrar que el registro retórico prevaleciente del Informe OIT es el eufemístico, mientras que en el anterior prevalecía la figura retórica de la hipérbole, condimentada de un optimismo autorreferencial desbordante e incontrolado. El eufemismo (del verbo griego *εὐφημέω* (*euphemèō*), “sonar bien”, o del verbo griego *εὐφημί* (*Euphemí*), “hablar bien, decir bien”) es una figura retórica que consiste en el uso de una palabra o de una perífrasis con el fin de hacer menos pesada la carga expresiva negativa de lo que se quiere decir, pues resulta demasiado crudo, difícil de aceptar. A menudo, el eufemismo se produce cuando se pretende usar palabras inofensivas o expresiones para evitar hacernos conscientes de una realidad cruda y desagradable. Finalmente, debemos decir que los eufemismos son comunes en la política para camuflar o hacer que suenen más naturales las políticas impopulares, o reducir el impacto al comunicar una crisis económica o una situación de fracaso de unos objetivos que se habían promocionados como seguro y certeros.

Es por ello que el registro y la tónica decididamente eufemísticos del último Informe Global de la OIT son espías de un transfundo que busca ocultar, pero que emerge claramente más allá de los arreglos lingüísticos o los maquillajes retóricos de los extensores del documento. Y es que la euforia de 2006 ha cedido el paso a una toma de conciencia obligada por los nuevos datos, que en su conjunto demuestran, como veremos, un sustantivo fracaso de las políticas erradicacionistas y un verdadero desastre en los resultados. Es suficiente pensar que a este ritmo de reducción, es decir del 3% cada 4 años, ¡necesitaríamos alrededor de 100 años para erradicar el trabajo infantil! Ahora, frente a este panorama que nos ofrecen las investigaciones de la misma OIT, nos hubiéramos esperado un mínimo de autocrítica y replanteamiento de los paradigmas teóricos y los modelos de intervención pública. Nada de todo ello pasó. Se ha preferido otra vez encubrir la realidad, pintarla de un color rosadito, amortiguar las ásperas y crudas verdades de los datos con ajustes eufemísticos, litotes baratas, en fin, una suavización discursiva de una realidad que se presenta con los duros rasgos de una trágica contratendencia con relación a los supuestos índices de reducción del trabajo infantil que se habían exaltado en 2006.

A toda persona no condicionada por los espesos e inamovibles prejuicios le resulta claro, de la lectura del último Informe Global de la OIT, que en

2016 no se va a alcanzar la meta de erradicar las “peores forma de trabajo infantil”. Faltan tan solo seis años a la fecha indicada y todavía hay 115 millones de niños en trabajo peligroso, más los que están en las “formas incuestionablemente peores de trabajo infantil”. Si a todo ello sumamos los que no han sido detectados, tratándose, como lo reconocen los mismos estadísticos del trabajo, de fenómenos clandestinos, no es sin fundamento pensar en por lo menos 200 o 250 millones de niños y niñas en las peores formas de trabajo infantil. ¿Y de verdad quieren que sigamos creyéndole al cuento de que se van a eliminar en tan corto plazo estas así llamadas “peores formas de trabajo infantil”? Opinamos que sería más serio y honesto reconocer que en estos veinte años de imposición del paradigma erradicacionista no se ha alcanzado ningún resultado de relieve o, tal vez, el único resultado ha sido invisibilizar, estigmatizar y criminalizar a millones de niños, niñas y adolescentes trabajadores que, finalmente, se han quedado desprotegidos en sus más elementales derechos o transformados en piadosas anécdotas humanas útiles para pasar de un horizonte de derechos ciudadanos a las limosnas compensatorias de las “transferencias monetarias condicionadas”⁷. Estas serían palabras claras. Pero en cambio se prefiere el minueto dulzón de un estilo eufemístico que finalmente difumina y reduce a una inconsistencia ectoplasmática lo que es una realidad mucho más dura, cuestionadora y cortante de lo que se quisiera aparentar.

Y de la mano con el eufemismo va el registro del voluntarismo, la apelación a las buenas intenciones, el “vamos a trabajar más duro”, etc. Falta cualquier análisis serio del porqué se ha determinado este estancamiento en el supuesto descenso de las tasas de trabajo infantil, así como falta cualquier indicación de responsabilidad y sobre todo de denuncia política de los mecanismos estructurales que siguen determinando condiciones de explotación para millones de niños trabajadores en todo el mundo. En lugar de todo ello y de un replanteamiento crítico de los paradigmas teóricos y prácticos que inspiran la acción de IPEC-OIT, hay un genérico llamado no ético sino eticista, comportamental y voluntarioso, que se mueve en un plan superficialmente epifenoménico, sin ponerle el diente a la raíz dura y nudosa

7 Sobre las contradicciones y los límites de las TMC véase el excelente artículo de Héctor Béjar (2009).

del problema. En el mundo de la OIT no existe un sistema capitalista que tan solo se interesa de la ganancia, no existen banqueros inmundos que en sus asépticas oficinas de un plumazo pueden determinar crisis internacionales devastadoras, no existen asimetrías de poderes y de reparto de los recursos entre clases sociales o entre países neocoloniales y países oprimidos, no hay violencia estructural y no hay necesidad de entender todo ello para entender y enfrentar la explotación del trabajo de los niños. No, todo ello no sirve, pues lo que hace falta es un poquito más de sensibilidad, una pizca más de buena voluntad y, finalmente, un gramo más de compasión. Allí lo atestigua la idiosincrasia lingüística de los funcionarios de la OIT. Dice, por ejemplo, en varios pasos de la ya citada entrevista, Constance Thomas:

El nuevo Informe Mundial plantea una advertencia firme y un *llamado a la acción* [...]. La erradicación del trabajo infantil es posible y asequible *si tenemos la voluntad de luchar* para lograrlo [...]. Se trata de una cuestión de *ambición y de voluntad* [...]. Esta conferencia ayudará a *revitalizar la campaña* contra el trabajo infantil a nivel mundial (*OIT en Línea*, 2010, bastardillas fuera del texto original).

Por otro lado, Juan Somavia, director general de la OIT, así se expresa en la introducción al Informe de 2010:

Hacen falta *nuevos esfuerzos* a gran escala para *restaurar nuestra fe* [...]. A través de una *promoción revitalizada*, la OIT tripartita *debe ser* un actor esencial y un poderoso defensor en el movimiento de lucha contra el trabajo infantil [...]. Ya es hora de *redinamizar la campaña* que impulsa esta lucha y de definir una hoja de ruta *que nos mantenga a todos encaminados* hacia el logro de los objetivos que nos hemos fijado [...]. *Debemos reafirmar nuestra convicción* de que es posible un mundo sin trabajo infantil [...]. *Solo hay que tener voluntad* pues ya existen los medios para actuar más y mejor (OIT, 2010, pp. X-XI, bastardillas fuera del original).

“Voluntad”, “deber”, “fe” y “ambición”: el léxico bien denuncia esta desorientación, esta desubicación de quienes, queriendo imponer autoritariamente un pensamiento único según el esquema del viejo salvacionismo autoritario, se pierden en una realidad que es mucho más compleja de sus fórmulas simplistas y reduccionistas. Se pierden y en vez de reorientar

las brújulas confían en unos cuantos conjuros, reiterados como plegarias propiciatorias.

6. LOS DATOS DEL INFORME: CUANDO DOS Y DOS NO DAN CUATRO

Pero lo que sorprende en el último informe son las imprecisiones, las contradicciones y, finalmente, los verdaderos ocultamientos con que se nos proporcionan los datos. Se trata de deficiencias tan evidentes, graves y substantivas que dudamos sean tan solo el fruto de un inconsciente descuido o de una aproximativa preparación profesional, y más bien sospechamos cierto nivel de manipulación de los datos mismos.

Resumimos en seguida los elementos más críticos que nos parecen debiliten la credibilidad de conjunto del informe.

Primero, se declara aceptar las categorías estadísticas de la Conferencia de Ginebra de 2008, sin embargo, se siguen manejando categorías propias, en lo extremo arbitrarias y que confunden al lector. Por ejemplo, en el cuadro general de página 4 se utiliza la expresión “niños ocupados en la producción económica” (OIT, 2010, p. 4) y no se sabe que se entiende: ¿son los niños ocupados en la “frontera general de la producción”? ¿Son los niños ocupados tanto en las “actividades productivas económicas” como en las “no económicas”? Así mismo, se dan las cifras relativas a los “niños que trabajan” sin desglosar entre “niños que trabajan” y “niños en trabajo infantil por abolir”. No se dan las cifras relativas a los “niños que buscan trabajo”, eufemismo para decir “niños desempleados”, y ello impide evaluar si el supuesto descenso en la tasa de trabajo infantil se debe a que el niño deja de ser trabajador o simplemente de trabajador ocupado pasa a ser trabajador desempleado, quedándose entonces en el ámbito de la población económicamente activa. En fin, una extrema confusión, que deja desorientados y vuelve difícil cualquier serio intento de comparación y homogeneización de los datos.

Hay, más allá de ello, una evidente manipulación de los datos que permite amortiguar la realidad de un substantivo paro en el descenso de la tasa de trabajo infantil y, en el caso de América Latina, de un nuevo crecimiento de esta. Una pequeña, microscópica, notita al pie de página del cuadro general de datos nos avisa que:

Los datos correspondientes a América Latina y el Caribe para el año de referencia 2004 se han ajustado retrospectivamente porque los datos más recientes disponibles sobre esa región ponen de manifiesto que se sobrestimó el descenso en el número de niños ocupados en la producción económica. Esta revisión de las estimaciones para 2004 relativas a los niños ocupados en la producción económica en América Latina y el Caribe afecta ligeramente a la estimación mundial correspondiente, así como a las estimaciones mundiales de las variables conexas. Por consiguiente, todas las estimaciones de 2004 se han ajustado retrospectivamente. En otra publicación técnica se suministran más detalles en cuanto a la metodología (OIT, 2010, p. 4).

Ahora hay que decir que ello no depone a favor de la seriedad y credibilidad de estos informes, pues ¿quién nos puede ahora asegurar que también en este último no se han sobrestimado el descenso de la tasa de trabajo infantil? Pero nos hemos dado el gusto de ir a ver cuánto era esta “ligera afectación” y descubrimos que este error estadístico fue de 5.347.000, todos concentrados en América Latina. Lo que significa que si se hubieran mantenidos los datos del informe de 2006 se hubiera tenido que registrar para América Latina un alza en la tasa del trabajo de los niños ocupados en la producción económica de casi el 50%.

A nivel mundial, por otro lado, la tasa de descenso de los niños que trabajan no hubiera sido del 3,2%, sino del 1,23%, es decir, un porcentaje casi insignificante que demostraría una estagnación. No tenemos reparos en denunciar esta que nos parece una evidente manipulación de los datos estadísticos con fines políticos y de autoabsolución frente al claro y desastroso fracaso de las intervenciones abolicionistas. Reclamamos que todos los estadísticos serios y honestos se puedan sumar a una protesta colectiva para desenmascarar estas graves faltas éticas y de respeto no solo con los lectores, sino también con los millones de niños trabajadores que ven manipulada su realidad y sus vidas.

Con relación a África, se reconoce que ha habido un aumento de la participación laboral de los niños y adolescentes, pero sin traer ello las necesarias reflexiones autocríticas. En el informe de 2006 se dedicaba todo un capítulo al tema de África, en el que se asumía este continente como una prioridad absoluta, a la cual dedicar atención, recursos y compromisos. En ello se dice textualmente:

Son varios los puntos estratégicos a partir de los cuales el trabajo infantil se puede abordar en el contexto del seguimiento del programa convenido en el G8. Para comenzar, es evidente que África seguirá siendo una de las prioridades del G8, dado que es el único continente que no está en camino de lograr ninguno de los ODM (Objetivos del Milenio). Es necesario establecer un conjunto de acciones que se refuercen mutuamente y que constituyan un factor decisivo para impulsar el crecimiento autosostenible. La inversión en educación es una parte importante de esta estrategia para garantizar que todos los niños tengan acceso a un ciclo de educación, gratuita y obligatoria de buena calidad, y que lleguen a completarlo. Para África lograr este objetivo para 2015 significará, como se indica en la parte II del presente informe, abordar el trabajo infantil como un obstáculo importante para la educación universal (OIT, 2006, p. 72).

Luego de cuatro años nos encontramos frente a un aumento considerable de la tasa de trabajo infantil en el continente africano, admitida por los mismos extensores del documento. Dice textualmente el informe:

Los datos que figuran en el cuadro 1.5 y el gráfico 1.3 revelan que entre 2004 y 2008 todas las regiones experimentaron un descenso en el número de niños ocupados, tanto en términos absolutos como relativos, exceptuando el África Subsahariana, donde el número de niños ocupados en la producción económica aumentó bruscamente de 49,3 millones en 2004 a 58,2 millones en 2008 (lo que equivale a un incremento de la tasa de actividad del 26,4% al 28,4%) (OIT, 2010, p. 7).

Se trata de un aumento considerable, de casi 9 millones de niños trabajadores. Frente a un dato como este, lo menos que se puede esperar es la apertura de una revisión crítica de las políticas públicas impulsadas hasta ahora por OIT e IPEC, pues evidentemente el modelo abolicionista, su corte jurisdiccionalista y correccionalista, y la descontextualización del dogma erradicacionista, en fin, la acción social entendida como analgésico compensatorio para aliviar sintomáticamente contradicciones sociales profundas: son todos esquemas interpretativos y operativos que no funcionan y producen finalmente más daños que beneficios. De este necesario y obligado repensamiento crítico no se encuentra huella en el informe de la OIT, ni tampoco de un dato abrumador como el que se refiere a la África Subsahariana, que se registra casi con indiferencia o como si de aquel dato la acción del IPEC-OIT no fuera por nada responsable.

Pero todo el informe es un arrojar datos sin interrogarse sobre ellos. Por ejemplo, se dice que los niños empleados en trabajos peligrosos han disminuido mucho más (-10,8%) del conjunto de los niños que trabajan (-3,2 %). Pero ello, y el informe no lo dice, significa que para muchos niños que se encuentran empleados en trabajos peligrosos la salida no es dejar de ser niño trabajador, como lo quiere imponer el abolicionismo, sino de operar un tránsito del trabajo peligroso al trabajo en condiciones aceptables. Pero esto no va de acuerdo con la ceguera dogmática del erradicacionismo. De este dato habría que deducir motivos para armar programas de ofertas de trabajos decentes a los niños y no seguir con la obtusa univocidad de una decontextualizada prohibición del trabajo de los niños. En fin, este dato le da razón a la postura de los movimientos de niños y adolescentes trabajadores organizados, cuando proponen, en el ámbito de la valoración crítica, luchar contra el “trabajo explotado” a favor de un “trabajo digno”.

Otro dato sorprendente es el referido a las niñas trabajadoras, que resultan ser las que más se redujeron en un 15% (15 millones), mientras que los niños trabajadores aumentaron en un 7% (8 millones). Ahora, esto nos parece un dato sumamente sorprendente y que hubiera requerido unos interrogantes que intentaran explicarlo. De todo ello no se encuentra nada en el informe. Sin embargo, hubiera sido relativamente sencillo preguntarse si a caso la crisis económica mundial, que el informe trata siempre con mucha prudencia, cuidado y incomprensible placidez, no tiene nada que ver con ello. La Cepal es muy clara cuando habla del nexo entre crisis y paro femenino, sustentando la tesis de que los peores efectos de la actual crisis internacional, por alguna llamada financiera y por otros económica, pero que evidentemente es el resultado de fórmulas en decadencia, recaen en los sectores más vulnerables. Una de las consecuencias más evidentes de este fenómeno –acumulativo y con marcados matices de especulación– es el incremento del desempleo, en particular entre las mujeres⁸. Por otro lado, la misma Organización Internacional del Trabajo advierte que el desempleo en las mujeres aumentó de 6% en 2007 hasta

8 El tema fue discutido en la Cepal durante la 42.^a Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe.

7% en 2009, y también alerta que una vez que se regularice la situación, que haya mayor estabilidad económica, a las mujeres les resultará más difícil que a los hombres reemplearse.

Todo ello nos lleva a avanzar la hipótesis de que la reducción tan fuerte de niñas trabajadoras pueda haber sido el resultado de una doble agresión, por parte de la crisis económica y por parte de las políticas represoras inspiradas por el erradicacionismo. Ambas agresiones han aumentado no tanto el número de las niñas que no trabajan, sino más bien el número de las niñas desempleadas y de las que sí siguen trabajando, pero con un mayor nivel de ocultamiento, invisibilidad y hasta de persecución. En este sentido, tendría que ser un deber fundamental de las investigaciones que se hacen sobre niños trabajadores indagar a dónde van a parar los niños que supuestamente dejan de trabajar: ¿van a la escuela?, ¿traspasan el umbral de las actividades delictivas?, ¿siguen trabajando, pero mimetizándose e invisibilizándose?, o finalmente, ¿se mueren de hambre? Habría que poner mayor cuidado en saldar como un éxito datos sobre un supuesto descenso de la tasa de niños trabajadores, sin saber dónde se han reubicado estos niños, sin saber si su condición de vida ha mejorado o empeorado, si sus derechos son más o menos respetados que antes.

Otra observación se podría hacer sobre datos comparativos por edades, sobre todo por lo que se refiere al fuerte repunte alcista de los niños entre 15 y 17 años que se encuentran en situación de trabajo peligroso y que pasan de 51.911.000 a 62.419.000, con un aumento del 20,2%. También en este caso ninguna asunción de responsabilidad, sino tan solo una estéril lamentación por este tan abrumador dato. Tal vez sería el caso de abrir un discurso político de fomento de la organización sindical de estos adolescentes, pues parece que la formalidad jurídica no sirva para mucho en cuanto a protección de sus derechos. Pero este es un discurso que no cabe en la lógica del discurso de la OIT, una lógica que sigue viendo en los niños y adolescentes trabajadores tan solo víctimas que hay que proteger con coacciones jurídicas y medidas tibiamente compensatorias. Nunca como sujetos sociales que, en las dinámicas de una resiliencia muchas veces trágica y dramática, sin embargo, redefinen su propia geografía en el marco de una conflictualidad antagónica capaz de traducirse en actoría social y protagonismo, en fin, en la paternidad política de un proyecto alternativo.

7. ¿UNA COLONIZACIÓN “CON ROSTRO HUMANO”?

Se ha dicho que el capitalismo y sus expresiones no pueden dejar de ser inspiradas por una lógica colonial, pues, como una suerte de moderno monoteísmo laico, están intrínsecamente ancladas al paradigma de una verdad absoluta, ansían el *imperium*, la *koiné*, no tan solo lingüística, sino económica, cultural y política. La diversidad, la alteridad, no es fuente de relación, sino expresión de atraso, de patológico retardo. El *verbum* es único y la moderna civilización capitalista es su única expresión legitimada. Nada que no se someta a este *verbum* sagrado merece existir. Todo lo que difiere de esta totémica totalidad debe ser homologado y si se resiste a ser homologado, debe ser invisibilizado, y finalmente, si se resiste a ser invisibilizado, debe ser “erradicado”. Se trata, a nivel teórico, de un permanente “epistemicidio”, es decir, de un ocultamiento y olvido de saberes alternativos, mientras que a nivel de prácticas sociales podríamos hablar de genocidio de subjetividades antagónicas emergentes.

Es en este caldo de cultivo ideológico que se pueden encontrar las razones de tantas aparentemente inexplicables rigideces de la OIT y de cuantos abolicionistas, más o menos sinceros, se suman cada día a tal o cual campaña contra el mal llamado trabajo infantil.

Es evidente que el último Informe Global sobre el Trabajo Infantil en el mundo trasunta contradicciones, debilidades teóricas, sospechosos arreglos estadísticos e incoherencias diseminadas a lo largo de todo el texto. Al mismo tiempo, se hace patente que la resistencia ideológica en aceptar ciertas categorías, como la de “niño trabajador” o de “niño desempleado”, obliga a enredarse en artimañas lingüísticas que complican aún más el callejón sin salida en donde se va a meter la postura erradicacionista.

Del mismo modo, resulta evidente el fracaso de las políticas inspiradas por la OIT, que es doble. Por un lado, los resultados son nulos. Y esto lo dicen los mismos datos que la OIT nos proporciona con sus informes. De hecho, en los últimos cuatro años el descenso en la tasa de trabajo infantil es de un escaso 1%, suponiendo que este -1% no sea compuesto de niños trabajadores que simplemente se han invisibilizado a raíz de la represión jurídica, cuando no directamente y brutalmente policiaca y hasta militar, inducida por los convenios internacionales. Ahora, considerando que el presupuesto anual del IPEC bordea los 60 millones de dólares por año, esto significa que se ha gastado

¿un cuarto de billón de dólares para obtener tamaño resultado!? Y, ¿todo ello no abre ni un pequeño movimiento crítico, una interrogante, una duda sobre la arquitectura en la que se basa el esquema de la “erradicación” del trabajo infantil? Por otro lado, este ratoncito parido de la montaña erradicacionista ha significado lágrimas y sangre para millones y millones de niños trabajadores, que, en nombre de una nueva forma de colonización, se han visto amenazados, reprimidos, estigmatizados y acorralados como venado en los territorios normalizados de las reservas sociales a ellos destinadas. Y todo ello en nombre de sus mismos derechos, de los cuales finalmente se han vuelto no sujetos, ni tampoco titulares, sino prisioneros y víctimas.

Todo ello ha sido y sigue siendo posible porque finalmente el credo erradicacionista tiene la tónica y la substancia de una fe dogmática, cuyas verdades originarias no se pueden tocar o poner en duda, aunque la realidad demuestre que están equivocadas.

Dos ejemplos de ello. El investigador peruano Walter Alarcón Glasi-novich, de larga y honesta trayectoria en el tema del trabajo infantil, en un estudio sobre los niños trabajadores en las comunidades campesinas de los Andes de Huancavelica, en Perú, encuentra que la actividad laboral de la infancia es compleja y matizada, y que un enfrentamiento rígido y sin distinciones no sería justificado. Sin embargo, no queriendo cuestionar el Convenio 138 de la OIT y otros institutos jurídicos de corte abolicionista, así se expresa:

El diálogo intercultural implica respeto y tolerancia. Entender que el conocimiento es una puerta siempre abierta y es un proceso colectivo. Nadie tiene el monopolio de la verdad. En esta perspectiva, el reto es cómo, respetando el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño –como base principal–, y los convenios OIT 138, sobre la edad mínima, 182 sobre las peores formas de trabajo infantil y 169 referido a los pueblos indígenas y tribales, se logra una *aplicación creativa que, más que imposición etnocéntrica, sea un esfuerzo colectivo de adaptación democrática* (Alarcón Glasinovich, s.f. bastardillas fuera del texto original).

Valoramos estas palabras, que denotan sensibilidad y seriedad científica. Sin embargo, opinamos que esta misma actitud de diálogo y apertura mal se condice con la ausencia de crítica alguna a los convenios 138 y 182, que, finalmente, evidencian demasiadas contradicciones teóricas y operativas.

De la misma manera, hay ambigüedades que se presentan en uno de los últimos textos de la OIT-IPEC (2010) sobre trabajo infantil indígena publicado en Colombia. En este texto se presentan posturas absolutamente contrastantes entre ellas. En la página 12, por ejemplo, se dice que:

Al tener en cuenta las condiciones en las que se realizan las relaciones económicas y socioculturales, los pueblos indígenas señalan el “trabajo” como un proceso de formación de la persona legitimador de la formación de los niños y niñas según las capacidades y desempeños que se espera de todos y cada uno de sus miembros.

Entonces, esperaríamos que, en esta óptica, se cuestionara la lógica erradicacionista. Y si embargo, en la página X encontramos estas palabras:

Esta síntesis constituye por tanto una aproximación a la situación de la infancia indígena, a la educación y la etno-educación, a las causas y las formas que adquiere que adquiere el trabajo infantil en Colombia, y a las potencialidades institucionales a partir de las cuales se propone un proceso de consulta con las organizaciones indígenas, definir una estrategia y construir *un programa nacional para la prevención y erradicación del trabajo infantil indígena* (bastardillas fuera del texto original).

Esperamos que se acerque el tiempo en que la OIT y el erradicacionismo puedan volverse más conscientes de sus propias contradicciones, no tanto para una conversión que niegue radicalmente su historia y su identidad, sino para abrir una época de diálogo y seria disponibilidad interlocutoria con distintas posturas frente al tema de infancia y trabajo, empezando por el paradigma de la valoración crítica del trabajo de los niños y por la emergencia social de los movimientos organizados de niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÓN GLASINOVICH, W. (s.f.). El trabajo infantil en los Andes. Niños y niñas que trabajan en comunidades campesinas de Huancavelica.
- BÉJAR, H. (2009). Te doy plata si... Las transferencias monetarias condicionadas. *Boletín de la Asociación de Egresados y Graduados PUCP*.

- MOVIMIENTO LATINOAMERICANO DE NIÑOS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES (2016). *Pronunciamento del MNNATSOP frente al día mundial contra el “trabajo infantil”*. Disponible en: <https://molacnats.org/2016/09/14/pronunciamento-del-mnnatsop-frente-al-dia-mundial-contra-el-trabajo-infantil/>.
- OIT (2002). *Un futuro sin trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Ginebra: OIT.
- OIT (2006). *La eliminación del trabajo infantil: un objetivo a nuestro alcance. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Ginebra: OIT.
- OIT (2008). *Informe III. Estadísticas del trabajo infantil. Apéndice: Proyecto de resolución sobre las estadísticas del trabajo infantil*. Ginebra: OIT. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—dgreports/—stat/documents/meetingdocument/wcms_099977.pdf
- OIT (2010). *Intensificar la lucha contra el trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Ginebra: OIT.
- OIT (2011). *Hoja de ruta para lograr la eliminación de las peores formas de trabajo infantil para 2016*. Ginebra: OIT. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjdx8zMk5flAhUDH6wKHbbYDG4QFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fwww.ilo.org%2Fipecinfo%2Fproduct%2Fdownload.do%3Ftype%3Ddocument%26id%3D13454&usg=AOvVaw3oHkb5QcDDbOWTvBw_c3_v.
- OIT *En Línea* (2010). El estado actual del trabajo infantil, (10).
- OIT-IPEC (2010). *Trabajo infantil indígena en Colombia*. Bogotá: OIT-IPEC.
- Revista NATS* (2011). Carta abierta a la directora de la OIT/IPEC de científicos preocupados, (19).
- SOUSA SANTOS, B. DE (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Clacso – Siglo XXI Ediciones.

*El protagonismo de los NNAT como movimiento social**

I. LA IRRUPCIÓN DE LOS MOVIMIENTOS DE BASE EN AMÉRICA LATINA

A partir de los años sesenta, y con mayor impulso en la década siguiente, aparecen con fuerza y visibilidad un conjunto de nuevas dinámicas sociales, las mismas que contribuyen a construir nuevas identidades y nuevas prácticas. En particular, se han producido significativos cambios en la relación del Estado con la sociedad y en los modelos económicos hegemónicos. Sobre todo, nos referimos a la crisis tanto del modelo populista, así como del modelo modernizador de sustitución de importaciones. Ambas crisis reducen el papel del Estado como empleador, disminuyen el peso social de los actores tradicionales, en particular de los obreros que incrementan aún más la ya existente informalidad de la estructura productiva y del empleo, y obligan a grandes sectores sociales a buscar otros modos no tradicionales de sobrevivir, expresarse, organizarse y lograr formas de representación y poder (Ballón, 1990; Touraine, 1987).

A todo ello se añaden otros procesos específicos, aunque de trascendental envergadura. En primer lugar, el acelerado fenómeno de la migración del campo y el consecuente desborde de la urbanización. En efecto, aunque sin menoscabo de las experiencias de promoción popular en área rural, es en la ciudad, y en particular en la grande metrópoli, que se desarrollan un conjunto múltiple de nuevas prácticas sociales y la paulatina emergencia de nuevos actores, que aspiran a ser sujetos sociales e impulsar procesos organizativos de siempre mayor articulación y alcance.

Así, las energías morales, intelectuales, organizativas, económicas e incluso físicas de quienes aspiraban y buscaban activamente cambios profundos en nuestra realidad venían canalizándose en torno a iniciativas que podían ser vistas como un naciente protagonismo popular fundado en relaciones y valores solidarios.

Se trataba de las más variadas expresiones de la activa presencia social, económica y cultural del pueblo o de lo popular: actividades de educación popular, de desarrollo comunitario y organizativo; esfuerzos de variados

* Este texto se ha utilizado en varios cursos y talleres de formación de organizaciones de niños y adolescentes trabajadores, entre los años 1991 y 1998. Con ocasión de esta publicación, e ha sido revisado y consistentemente reelaborado.

tipos de promoción y organización de grupos y comunidades de base; organizaciones económicas populares variadas; formas cooperativas y autogestionarias; movimientos poblacionales o de reivindicación indígena; respuestas silenciosas a las urgencias de la crisis; movimientos de derechos humanos y defensa de la vida, etc.

Era una compleja y heterogénea realidad, y muchos eran los que en ella y en torno a ella se movían: asociaciones de base, integrantes, instituciones, profesionales, agentes pastorales, expertos, voluntarios, promotores, etc. Con todo ello, las masas populares en los años setenta y ochenta se hicieron más visibles que en los sesenta. El resultado global de este complejo y muy fragmentado proceso fue, como lo sintetizan Tovar y Zapata (1990), que:

En las coyunturas de crisis y polarización social, contingentes populares y urbanos antes carentes de fisonomía social clara, afloran a la escena en una coyuntura que los presentaba como actores, como sujetos sociales en proceso de constitución, cuyo accionar estaba produciendo, además, determinados efectos en el curso de los acontecimientos, a la par que cristalizando en formas organizativas con cierto grado de consistencia e institucionalidad (p. 152).

Seguramente estos procesos en la región han conocido en las décadas siguientes una crisis que llega hasta hoy día y que hace que los movimientos populares hayan pasado y sigan pasando por momentos dificultosos y problemáticos. De hecho, coyunturas recesivas tendieron a desdibujar aquello que había empezado a esbozarse. La situación histórica no ha sido fácil. El deterioro de las condiciones de vida por efecto de la crisis ha dejado de ser un factor transitorio para volverse una base casi permanente de constitución de formas de vida y de participación social. La carencia se convierte en un nuevo motor para la estructuración de las relaciones sociales e incluso para la reelaboración de nuevas pautas de valores. Parece dominar lo urgente sobre lo importante, la perspectiva de cortísimo plazo más que un proyecto de aliento transformador. A todo ello se añade cierta adhesión popular a la doctrina neoliberal, ya sea en el vacío de propuestas alternativas creíbles, ya sea como ilusoria esperanza de movilidad social a nivel individual frente a la debilidad de un proyecto de liberación colectiva. Todo ello nos permite afirmar que, en la mayor parte de América Latina y el mundo, los

años ochenta e inicios de los noventa se configuran como una década de desmovilización social, caracterizada por la hegemonía y el predominio de la lógica neoliberal y el dominio del llamado “pensamiento único”.

Por otro lado, el impacto del derrumbe del socialismo real, la crisis de los paradigmas tradicionales, la propaganda y emergente hegemonía cultural del neoliberalismo, la claudicación de una buena parte de la intelectualidad progresista y los efectos materiales desestructurantes de esas políticas terminaron por configurar un escenario en el que las luchas sociales pasaron a ser consideradas acciones desestabilizadoras que afectan la posibilidad de un desarrollo que al final va a beneficiar a todos. Las ilusiones y promesas de la nueva época debilitaron temporalmente el movimiento social, como lo demuestra el hecho que en muchos países de Latinoamérica el voto de sectores populares apoyó en las elecciones hombres y programas decididamente de derecha. Las mutaciones en la estructura de producción y el traslado creciente de la generación de la ganancia de manera predominante a la esfera financiera y de manera especial a la especulación de los capitales provoca una reducción en el tamaño de la clase obrera industrial, lo que a su vez ha implicado la reducción de obreros sindicalizados, y con ello asistimos al debilitamiento de las grandes organizaciones sindicales, disminuyéndose el rol de “la clase”, otrora sujeto preferencial del cambio. Es por ello que no pocos coinciden que, en muchos países, el tránsito de una economía productora de bienes dominada por el sector industrial, a una productora de servicios dominada por el sector terciario, que los cambios de la nueva distribución ocupacional, la emergencia del trabajo informal, el declive y crisis de la agricultura, la desvalorización de los medios productivos y la revalorización de la información, la tecnología y el conocimiento trastocaron los referentes subjetivos y objetivos que habían constituido tradicionalmente el basamento de los movimientos sociales.

Y, sin embargo, muy pronto han empezado a esbozarse nuevas dinámicas de reactivación de los sujetos sociales, sobre todo con la emergencia de nuevos movimientos sociales. Se ha constituido, por ejemplo, en un objeto paradigmático de estudio el Movimiento de los Sin Tierra (MST), cuya fundación oficial se produjo en 1984, pero siendo su conformación el resultado de un largo proceso que inició con las tomas de tierra de un pequeño lugar y que fue adquiriendo paulatinamente las dimensiones de

un formidable movimiento en un inmenso país, como lo es Brasil. Se destaca de este movimiento el cuidadoso proceso de construcción de identidad a través de la concientización y organización, el desarrollo de sus propias formas de relación, su autonomía frente a los partidos políticos y la esmerada atención que dedican a la labor de formación política. Las prácticas de “los sin tierra” los han convertido en un verdadero laboratorio social, donde se experimentan novedosas formas de articulación, relación, luchas y conquistas de cambios sociales, a partir de una reivindicación urgente para millones de campesinos brasileños: tierra, financiamiento, asistencia técnica y atención a los problemas sociales campesinos.

Queremos recordar, aunque rápidamente, otros momentos y sujetos de esto renovado protagonismo de los movimientos sociales en las últimas décadas.

En 1991 se funda Vía Campesina con el propósito de articular las acciones de distintas organizaciones campesinas. Es interesante mencionar que este esfuerzo tiene sus orígenes en el desarrollo de las organizaciones de trabajadores del campo de América Central y que con el tiempo ha integrado a organizaciones de todos los continentes del mundo. Un año después, en 1992, por primera vez se organizó una contracumbre de organizaciones de la sociedad civil, particularmente movimientos ecologistas y ONG, cuando se realizó la Cumbre de la Tierra, en Río de Janeiro. En 1993 se fundó el movimiento de Deudores de los Bancos Mexicanos. El novedoso movimiento, el Barzón, nace como una auténtica organización, autónoma de los partidos políticos, para enfrentar el drama de las ejecuciones bancarias contra los campesinos medianos y pequeños. En enero de 1994, el mundo es conmovido por las acciones del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, cuyo accionar puso de manifiesto no solo las contradicciones y profunda descomposición del régimen político mexicano, sino que cuestionó frontalmente el Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos y el régimen neoliberal impulsado por Salinas de Gortari bajo el lema de “la modernidad”. A partir de 1999 se produce una explosión movilizadora contra el capitalismo, iniciando en las calles de Seattle, en ocasión de la reunión de la Organización Mundial del Comercio. Se evidencia la permanente acción global frente a las principales reuniones y cumbres de quienes dominan el mundo (Washington, Davos y Génova), hasta llegar a

la realización del Foro Social Mundial en Porto Alegre¹, en contraposición al encuentro de las transnacionales en Davos, en 2001.

Podríamos seguir recordando el movimiento de los Piqueteros en Argentina, en 2002, o las Asambleas Vecinales, más de 200 fábricas en todo el continente tomadas y autogestionadas por sus trabajadores, así como centenares de experiencias campesinas, educativas, ligadas a los derechos humanos y las culturas originarias.

En Ecuador, país con una amplia población indígena, se han constituidos innumerables movimientos locales, cuya articulación a nivel nacional ha sido la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). El movimiento de los cocaleros en Bolivia es el resultado de la resistencia contra los intentos de sustituir la producción de coca, sin dar ninguna alternativa a los campesinos que históricamente han vivido de ello ni a los indígenas que, además, la consumen milenariamente. En los últimos dos casos, los movimientos han constituido a su vez expresiones políticas: Pachacutik en Ecuador y Movimiento Acción Socialista en Bolivia, que lidera el campesino cocalero Evo Morales, recientemente elegido presidente del país.

Pero ahora, más allá de un listado de la reactivada geografía de los antiguos y nuevos movimientos sociales, cabe destacar que “si el río suena es porque piedras trae”. Seguramente podremos y será también nuestro deber analizar, con la emoción del corazón y la lupa de la inteligencias, las luces y sombras de esta nueva emergencia de la sociedad civil, los logros y vacíos, los empujes tácticos y desajustes estratégicos, etc. Sin embargo, no cabe duda que la hegemonía neoliberal y la globalización del pensamiento único no han logrado hacer *tabula rasa* de las resistencias diseminadas en la región. Los pueblos oprimidos y los grupos sociales que pagan los costos inhumanos de la modernización mercantil no han perdido ni la voz,

1 Este foro es considerado un hito en la rearticulación a nivel mundial de los nuevos movimientos sociales. Sin embargo, una grave falla fue, precisamente, la ausencia de representantes de las organizaciones de NNAT, en un evento que quiso representar todas las subjetividades antagónicas a la hegemonía neoliberal. El perjudicial paradigma adultista es difícil a superarse. Nuestra esperanza es que en los próximos encuentros de esta envergadura se sienta la necesidad y el deber ético y político de escuchar también a los NNAT organizados como importante expresión de los nuevos movimientos sociales.

ni el coraje, ni la inteligencia para expresar su oposición a un plan que los quiere excluir, marginar y muchas veces simplemente matar, en nombre de una eficiencia economicista que se apoya exclusivamente en la razón instrumental en total desprecio de la razón ética.

Por ello creemos que, aunque dentro de estas circunstancias nada fáciles, los sectores populares no solo resisten, sino que no renuncian a una perspectiva de vida, de desarrollo, de cambio.

2. CARACTERÍSTICAS EMPÍRICAS Y PARADIGMAS TEÓRICOS

Todas estas iniciativas populares han venido dibujando un escenario con espacios complejos, variados, heterogéneos y hasta contradictorios; tanto, que algunos dudan de que la categoría de “movimiento social” tenga un verdadero sentido, siendo más bien fruto de una lectura subjetiva e ideologizante. En otras palabras, no estaríamos frente a un conjunto de prácticas de alguna forma unitarias y coherentes, sino ante una fragmentación sin identidad y lógica propia (Rochabrún, 2009).

Cierto, es indudable la inconsistencia de un superficial apologismo, el mismo que lleva a tocar bombos y platillos sobre la democracia popular desde abajo, descuidando las poderosas fuerzas de división, el recíproco desconocimiento y el verdadero antagonismo que agitan el medio de la sociedad civil. Sin embargo, tampoco cabe asumir una postura excesivamente crítica y escéptica. El archipiélago de los movimientos sociales representa un fenómeno en permanente formación y, como tal, presenta elementos ambivalentes y zonas de despliegue organizativo, pero también de quiebra, momentos de prevalencia excesiva de los intereses particulares y momentos de capacidad de articulación con los intereses generales de los grupos oprimidos, tiempos de desarrollo, así como de estancamiento y retroceso.

Dentro de todo ello, creemos posible, sin embargo, individuar algunas características comunes a las experiencias de movilización social y de protagonismo popular, las mismas que han venido construyendo paulatinamente la identidad específica de un tipo de acción social nuevo y capaz de reformular los tradicionales paradigmas interpretativos y las metodologías operativas.

Se trata, en primer lugar, de iniciativas que se desarrollan justamente en los sectores populares, y ello es importante subrayarlo, aunque parezca

obvio y casi tautológico. Dicho de otra forma, se trata de una dinámica social que expresa el rechazo, por parte de los grupos sociales excluidos y emarginados, de las formas de explotación y opresión que caracterizan el proceso de modernización contemporánea. Es verdad que hay movimientos transversales a las tradicionales divisiones sociales, como por ejemplo el movimiento ecologista o el de liberación femenina, etc. Pero es cierto que también estas contradicciones resultan más devastadoras en el medio popular y que solo allí encuentran posibilidad de articulación con otras contradicciones tradicionales o emergentes. Además, hay que rescatar que las acciones de los movimientos sociales no suelen ser iniciativas individuales, sino que son asumidas por un colectivo, aunque no siempre por una colectividad².

En segundo lugar, hay que destacar el hecho de que en muchos casos se trata de iniciativas creadas para enfrentar un conjunto de carencias y necesidades concretas y apremiantes. Todo ello conlleva el redescubrimiento de la importancia de la vida cotidiana y define nuevos lugares sociales de construcción de la identidad colectiva, más allá de la fábrica o el lugar de trabajo, hacia la barriada (la población, la favela, la colonia popular, etc.), la calle, el comedor popular, etc.

Pero, aunque muchas veces nazcan a partir de un problema concreto, estas iniciativas se transforman en procesos organizativos, es decir, se constituyen también como prácticas de concientización y conformación asociativas, ya sea en función pragmática, ya sea cultural y simbólica, pero también reivindicativa y potencialmente política.

Del mismo modo, por lo menos en su inspiración originaria, la iniciativa de los movimientos sociales, aunque emerja de un interés práctico y muchas veces de sobrevivencia, implica relaciones y valores solidarios y de reciprocidad.

Asimismo, se trata de prácticas que quieren ser participativas, democráticas, autogestionarias y autónomas. Todo ello conlleva también una actitud

2 En este caso, por “colectivo” entendemos un grupo numérico que representa simplemente una ocasional suma de individuos sin mayor compenetración entre ellos; por el contrario, una “colectividad” es un grupo que ha fusionado las personas en un conjunto integrado con propia identidad social y un proyecto común y compartido.

de valoración de la cultura popular. Claro que no estamos diciendo que todo ello se haya siempre realizado en cada momento y en cada experiencia, pero sí que ha sido un conjunto de valores en los que se han inspirado las experiencias de promoción popular y, en todo caso, el horizonte de su intencionalidad social.

Otra característica de casi todas estas iniciativas es que, aunque surgiendo de los sectores populares y asumiendo a estos sectores como protagonistas, son, sin embargo, habitualmente apoyadas por actividades de promoción, capacitación, asesoría, donación de recursos materiales, que realizan instituciones religiosas, de voluntariado social, organizaciones no-gubernamentales, organismos internacionales y, en los últimos años, también sectores de la administración local y del Estado.

Si estas son algunas de las características concretas de los movimientos sociales, a lo largo de estos años las experiencias prácticas de los sectores populares han venido también concitando una atención teórica que superará la simple e inmediata constatación y descripción empíricas, para alcanzar un primer nivel de sistematización y luego la construcción de nuevos paradigmas interpretativos. En otras palabras, la práctica popular produjo un incesante y candente debate teórico, cuyos supuestos y resultados llevaban también a distintas valoraciones y abrían distintas perspectivas.

Así, de manera muy somera y siguiendo las sugerencias de Mario Alburquerque (Alburquerque & Jiménez, 1988), podemos distinguir tres versiones, quizás las más recurrentes con las que se ha intentado interpretar a los movimientos sociales en América Latina.

2.1. LAS VERSIONES FUNCIONALISTAS Y ESTRUCTURALISTAS

En su forma más clásica, esa versión se asocia al dualismo estructural, por el cual las sociedades latinoamericanas se interpretan a partir de la oposición entre tradicionalismo y modernización. La modernización es un proceso que se activa a partir de modificaciones estructurales tanto en el plano de la base material y económica, como en el plano de la cultura, de las pautas de comportamiento, de valores y de la política, etc. Los sujetos protagonistas de todo ello son actores institucionalizados o, de todas maneras, capaces de producir modificaciones estructurales, tales como el Estado, las élites

modernizadoras, los aparatos partidarios y las instituciones tanto nacionales como internacionales. En esa perspectiva, la defensa de los que son intereses particulares apenas solo pueden alterar al proceso modernizador, vía el ejercicio de la presión social. En consecuencia, a los movimientos sociales populares no se les otorga mayor “trascendencia en cuanto a su capacidad de aportar al desarrollo, o simplemente se los consideró con desconfianza” (Albuquerque & Jiménez, 1988, p. 88).

2.2. LA VERSIÓN DEL SUJETO

Esta interpretación puede ser vista como una reacción a las debilidades del análisis estructural. Ella pone en primer lugar a los sujetos sociales en cuanto actúan con prácticas que no son tan solo el reflejo determinista de todopoderosas estructuras, sino de acciones renovadoras y que tienen un sentido propio a ser valorizado. Se trata, en otras palabras, de entender que, si las estructuras producen grupos sociales con determinadas características, a su vez estos grupos se transforman en actores que desbordan los límites estructurales, ocupan espacios, inventan prácticas y construyen identidades propias y rebeldes. Por ello, el factor subjetivo y el discurso que este despliega adquieren la mayor trascendencia. Claro está que en esta perspectiva la heterogeneidad de los discursos es vista como un factor positivo, dinámico y enriquecedor, pues cualquier pretensión de nivelar las diversidades puede ser tachable de dogmatismo autoritario. Todo ello, si produce una saludable crítica a toda visión esquemática y amorfa de la realidad social, al mismo tiempo acarrea el riesgo de quedarse en un caleidoscopio movedizo y desarticulado de discursos y prácticas subjetivas, sin posibilidad de fusión de las distintas lógicas que van manifestándose. De allí que una consecuencia corriente es una actitud ambigua frente a la política, pues por lo general los actores sociales se relacionan en lo cotidiano con el poder político de manera múltiple (combinando compromisos con conflictos, institucional y extrainstitucionalmente, estructurándose y desestructurándose). Pero así, se cae en el extremo opuesto de los análisis estructurales. Mientras para estos el foco está puesto en los aspectos institucionales (estatales) de la acción, dejando de lado aspectos tales como el significado de esa acción para los participantes, por ejemplo, aquí solo se valoran los aspectos de cambio cultural de la acción de los sujetos.

2.3. LA VERSIÓN DEL “MOVIMIENTO SOCIAL”

Otra interpretación bastante difundida respecto a los nuevos actores sociales en el continente es la que deriva de una lectura del concepto de “movimiento social” y que, en cierta medida, corresponde a la que Razzeto (1986) llamaba la “hipótesis máxima” (p. 73) de valoración de las nuevas prácticas populares.

Denis Sulmont (1983), destacado analista peruano, sintetiza así las características de un movimiento social:

- Se trata de acciones colectivas que parten de situaciones concretas vividas por un grupo social.
- Cuenta con un nivel de organización propia.
- Enfrenta a un adversario, individualizado o genérico, institucionalizado o no.
- Plantean un problema social más allá del conflicto con el propio adversario.

La característica más saliente y la que ha desatado un áspero debate es sobre todo la última, pues alude a la capacidad de un movimiento social de hacerse intérprete de un proyecto societario alternativo global en nombre de un interés superior que abarca al conjunto de la sociedad. Es decir, se trata de un “sujeto social” que pasa a ser “sujeto político”, aunque ello no signifique necesariamente su institucionalización partidaria u otra forma de burocratización.

También la reciente literatura sociológica nos propone un acercamiento similar al tema de los nuevos movimientos sociales. En efecto, lo que se destaca son los siguientes elementos:

- Un movimiento social es una forma de acción colectiva que apela a la solidaridad (Melucci, 1986), lo que sugiere que tenga capacidad para compartir una acción colectiva. Sus miembros se reconocen unos a otros como similares, como actores que tienen los mismos problemas, porque pertenecen a un determinado segmento social.

- Por otra parte, un movimiento social hace evidente un conflicto social. Los movimientos sociales, por lo tanto, son cuestionadores de una forma de dominación social.

- Por último, un movimiento social rompe los límites del sistema en que se produce.

De tal forma que los movimientos sociales se construyen en relación (o en contraposición) al ámbito de lo político en donde se expresa la correlación de fuerzas sociales, la hegemonía o la dominación. Su objeto es modificar esa realidad, y puede plantearlo desde una perspectiva estructural, integral, o desde una perspectiva coyuntural.

Los movimientos sociales son, pues, sujetos activos en una realidad social determinada. Pero su constitución no es solo el resultado de esa realidad determinada, sino que requiere, además, como condición, la construcción de una voluntad colectiva, es decir una direccionalidad historia, la definición concreta de un fin hacia el cual se orientarán las acciones del colectivo. De tal suerte que, para identificarlos plenamente, hay que descubrir el vínculo que unifica, que permite la construcción de identidad colectiva. En este sentido, los movimientos pueden tener distinta extensión en el tiempo. Pueden emerger y desaparecer, no solo porque se estructuran para una coyuntura determinada (una consulta popular, por ejemplo, un plebiscito, oposición a un acto de privatización, etc.) sino porque, aunque se planteen objetivos a más largo plazo, no logran la construcción de una sólida identidad colectiva.

También pueden actuar en un espacio pequeño, un barrio o un municipio, o llegan a actuar a nivel nacional, regional e incluso mundial. Y dependiendo de sus objetivos, pueden ser cuestionadores del sistema, estructuralmente hablando, o de alguna de sus partes. El primer paso de la constitución es el diagnóstico y la denuncia del problema. Pueden desarrollarse iniciativas para solucionar dicho problema, pero para que sea un verdadero movimiento social debe existir acción colectiva para el cambio social. Estas precisiones permiten diferenciar a la multiplicidad de organizaciones, redes, grupos de interés y asociaciones, algunas de las cuales tienen puntos en común con el movimiento social, pero se distancian en que no proponen cambio social. Lo anterior nos sugiere que no debemos

confundir entonces cualquier organización o entidad ciudadana, clubes, comités y ONG, con lo propio de un movimiento social. Además, existen corrientes sociales, que tampoco son movimiento social, en tanto no tienen dimensión organizacional o intencional.

Por otra parte, los movimientos sociales, en términos genéricos, son parte de la sociedad civil, pues son un sector autonomizado, separado del Estado, por oposición forman parte del cuerpo diferenciado de la clase política, pues el movimiento social actúa en contraposición al Estado, específicamente por cambios sociales. El movimiento social es sociedad civil, pero actuando por cambios sociales, y arrancándolos, construyéndolos, a partir de la ruptura de los límites del sistema.

Desde allí brota el interrogante central sobre los emergentes movimientos populares de estas últimas décadas: ¿se trata tan solo de acciones fragmentarias que expresan así nuevas subjetividades e identidades, pero sin alcanzar una articulación capaz de elaborar un proyecto común y una movilización de envergadura global, que justamente apunte al cambio social? O, al contrario, ¿estamos frente a verdaderos “movimientos sociales” y a la paulatina construcción de un verdadero poder de control del destino de la sociedad?

Es un interrogante que queda todavía dramáticamente abierto, pues no es tan solo cuestión de opciones interpretativas sino de procesos aún no concluidos. Tal vez, hoy en día sea preferible una actitud más dinámica y menos dogmática, que rechace tanto el escepticismo negador de cualquier significación social de los movimientos de base, como la ideologizante “historia santa”, populista y demagógica, que ignora los problemas y límites de estas experiencias.

Nos permitimos, por último, una advertencia. La alternativa entre una percepción “optimista” y una “pesimista” respecto a los nuevos actores sociales es muchas veces una alternativa entre diferentes supuestos teóricos que es necesario aclarar de antemano.

Si, en una lectura aún fuertemente influenciada por el estructuralismo, el impacto de los actores sociales debe medirse tomando como punto de referencia su relación con el Estado, sin duda las experiencias fragmentarias, descoordinadas, centradas en sí mismas, desconfiadas de la política, de difusos contornos ideológicos, incapaces de gestar propuestas alternativas

y fuertemente comunitarias que han caracterizado a los actores sociales en estos últimos años, no pueden revestir mayor interés.

Si, por el contrario, pensamos en un concepto de “democracia desde abajo”, es decir, en un proceso democratizador que no se concentra tan solo en el “palacio del poder”, sino que surge y se desarrolla en los intersticios de la sociedad real y de la vida cotidiana, nuestro ángulo de mirada cambia radicalmente. Compartirnos con Foucault (1978) la idea de que hay posibilidad de crear y acumular poder, ya no desde el Estado como espacio privilegiado, sino desde el nivel de las relaciones micro sociales. Todo ello nos lleva a valorar de otra forma a los nuevos actores sociales, descubriendo así en el mismo movimiento popular potencialidades nuevas e insospechadas.

Resumiendo, podríamos decir que los movimientos sociales, como forma de acción colectiva, se han construido y deconstruido a lo largo de la historia, en particular de la historia moderna, como expresión del conflicto siempre presente, entre el sistema dominante y aquellos a quienes domina. Expresan el desarrollo de la conciencia colectiva de grupos, sectores y cuerpos sociales. Los movimientos sociales, coinciden todos los enfoques, son expresión de la necesidad de explicitar el conflicto. Pero estos cuerpos sociales devienen en movimiento social, únicamente cuando son capaces de construir identidades, imaginarse una situación distinta y actuar rompiendo los límites impuestos por el sistema dominante, para conseguir cambios sociales.

3. ¿LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES TRABAJADORES ORGANIZADOS COMO NUEVO MOVIMIENTO SOCIAL?

3.1. ANTECEDENTES

Es indudable que los nuevos movimientos populares se inician y desarrollan como una propuesta relacionada exclusivamente con los adultos. Es cierto, por ende, que no fue la categoría de edad la que concitó energías y proyectos, aunque los niños y los jóvenes se encontraran de vez en cuando en la condición de beneficiarios de las nuevas prácticas sociales que se iban construyendo (Cussianovich & Schibotto, 1991).

Más aún, hay que destacar el hecho de que tampoco el trabajo fue en un comienzo algo central en las iniciativas de los nuevos sujetos populares,

aunque sí se promovieron todo un conjunto de “estrategias de sobrevivencia”, que eran verdaderas formas de producción de recursos. Pero, no era la condición de trabajador la que definía la común identidad grupal alrededor de la cual se iban armando las experiencias populares. Tal vez esta última consideración no valga para los movimientos campesinos, en donde la experiencia de la labor productiva quedaba como eje central en la definición de una nueva subjetividad emergente. Pero, en la ciudad era más bien la condición de “vecino” la que impulsaba en origen la construcción de nuevas identidades, así como de lazos organizativos, demandas reivindicativas y de representación, proyectos alternativos.

También los movimientos que ya en las décadas de los noventa y en adelante tuvieron mayor visibilidad no parecían relacionados con la condición etaria ni con la del trabajo, apuntando más bien a los conflictos de género, étnicos, ecológicos, de los derechos humanos y de las libertades civiles, etc.

Así fue como por muchos años aspectos importantes de la problemática y, casi diríamos, de la presencia de los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores pasó casi totalmente desapercibida para el movimiento popular. En cuanto a su condición etaria, los niños y jóvenes no eran considerados un grupo específico, portador de propias contradicciones y de una propia identidad. Menos aún se los podía pensar como sujetos potencialmente protagónicos y con capacidad de activar sus propios procesos organizativos, a raíz de poderosos supuestos adultistas procedentes de la cultura hegemónica de la clase dominante, pero fuertemente interiorizados y enraizados también en el medio popular. Pero tampoco se los tenía en cuenta como trabajadores, ya sea por la asunción de modelos occidentales que estigmatizaban la condición de trabajador en cuanto referida a un niño o a un adolescente, ya sea porque, como hemos recordado antes, la identidad de los nuevos sujetos populares se iba perfilando alrededor de otros ejes, dejando al margen la identidad del trabajo.

En seguida, el movimiento popular se fue articulando más, ensanchando sus espacios de acción y, consiguientemente, dejando que emergieran otras problemáticas y otros sujetos. En particular, cabe anotar, como ya antes mencionábamos, a los indígenas y, sobre todo, a las mujeres, que en pocos años se volvieron verdaderas protagonistas de las prácticas populares, obligando a asumir cabalmente la temática de género como central en la práctica y en la teoría de los nuevos procesos democratizadores desde abajo.

También se impuso, sobre todo en algunos países del continente dramáticamente azotados por regurgitaciones represivas, el tema de los derechos humanos.

Todo ello, sin embargo, no produjo entonces una recuperación de la problemática de los niños y jóvenes trabajadores, aunque sí se acentuó la atención a la infancia, en cuanto estrato más débil frente a los estragos de las políticas neoliberales. En otras palabras, el movimiento popular asumió frente a la infancia la doctrina de la “protección integral”, privilegiando a los niños más pequeños, sobre todo de cero a cinco años, y como sectores de intervención los de salud, alimentación y –en cierta medida– educación. De todos modos, los niños no salían de su condición de beneficiarios pasivos, apéndices sin especificidad de proyectos más globales o, cuando lograban destacarse con su propio rostro, era generalmente con un perfil de hambrientos, enfermos y víctimas que necesitaban ser asistidas. Quede claro que con ello no se está condenando estas experiencias, que, como por ejemplo en el caso del Vaso de Leche o de las campañas de vacunación, han logrado salvar la vida de miles y miles de hijos del pueblo. Solo se quiere destacar que tales experiencias no lograron entender toda la riqueza y potencialidad que se estaba desarrollando en otro sector de la infancia y la juventud, y que hubiera impuesto otro tipo de abordaje y abierto otros horizontes de proyección.

El tema de la infancia seguía así siendo copado por unos reducidos sectores de organizaciones populares, pero sobre todo por instituciones específicas, tanto locales y nacionales como internacionales que poco tenían que ver con la práctica popular de base, aunque no faltaron intentos de acercamiento, a veces sinceramente motivados, a veces decididamente instrumentales. El tema de la juventud sufría tal vez de un anonimato todavía más pesado, pues había dificultad para tomar conciencia de los jóvenes como grupo social propio y con un potencial rol protagónico en la coyuntura histórica que se estaba viviendo. Más bien los jóvenes eran vistos, a veces, en su desubicación económica y también cultural y afectiva, como desempleados crónicos, en parte expresión de una cultura violentista, en parte expresión de un folclor que era una mezcla de tradicionalismo, rock, rap, fútbol, mitos occidentales y nostalgias precolombinas.

En este contexto, menos aun se asumía a los niños y jóvenes trabajadores como eje específico de una labor de promoción popular. Habrían

sido necesarios varios años para que se empezara a rescatar la infancia, adolescencia y juventud trabajadoras como potenciales nuevos sujetos sociales y no simples apéndices de otras categorías sociales, varios años en los que se acumularan, por un lado, las experiencias de organización de los NNAT y se reforzara su protagonismo, mientras se iban abriendo, por otro lado, grietas en la cultura adultista tanto del medio popular, así como del pensamiento sociológico.

3.2. UN LARGO CAMINO DESDE EL ANONIMATO HACIA EL PROTAGONISMO

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

También hay que destacar que se abren otros caminos que no sean simplemente los de tal o cual enmascarado asistencialismo, sino que conduzcan a un discurso de movilización, de participación, de organización y de cambio social.

A todo ello se sumaron otros procesos que ayudaron a una verdadera y real mutación del escenario.

En primer lugar, hay que destacar la emergencia, en todas las grandes ciudades de la región, de los así llamados “niños de la calle”, fenómeno que, a pesar de ser numéricamente menos significativo del más amplio y englobante fenómeno de los niños y adolescentes trabajadores, sin embargo, fue el que concitó la atención tanto de los operadores sociales, así como de las instituciones, de los *mass-media* y de la opinión pública a nivel mundial. Todo ello se tradujo para muchos en una entrada indirecta al mundo de los NNAT, pues pronto se tomó conciencia de que los mismos niños y adolescentes de la calle eran trabajadores y que, aunque con características propias, pertenecían al grupo más extenso de los niños, adolescentes y jóvenes que iban desarrollando sus propias estrategias de sobrevivencia.

En segundo lugar, la inmisericorde aplicación de las recetas neoliberales, con sus secuelas de mayor pobreza y desamparo social, hizo que el fenómeno de los NNAT se volviera siempre más contundente en términos cuantitativos y de visibilidad. Todo ello casi obligó a que se prestara mayor atención a este grupo social, con el consiguiente desarrollo de proyectos y experiencias de promoción.

En fin, la temática del trabajo, que en los inicios de las nuevas experiencias de promoción popular había quedado al margen de la atención prevaleciente, en particular con relación a los jóvenes, viene siendo paulatinamente reincorporada, aunque limpiándola de los viejos escombros obreristas. Este proceso está impulsado, sobre todo, por la explosión del llamado sector informal de la economía, lo que conlleva la necesidad de promover proyectos también en este ámbito, con una fuerte y dinámica presencia popular. En otras palabras, el trabajo informal se presenta como la nueva y mayoritaria forma de ser trabajador de los sujetos populares, procediendo de ella ya sea la producción de recursos para la sobrevivencia, como de elementos de identidad, de reivindicación, de cultura y de organización. Con esta recuperación de la temática del trabajo por parte de las experiencias de promoción popular se abrió paso también a la problemática de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes trabajadores, que hasta entonces había sido asumida con menor convencimiento y continuidad por parte también de ONG como por las políticas sociales.

A todo ello habría que agregarle también unos cuantos trascendentes eventos a nivel internacional, como la aprobación en 1989 de la Convención ONU para los derechos del niño, que reactivó indudablemente el interés acerca de la problemática infantil y de los adolescentes, no sin una particular atención a los niños y jóvenes trabajadores.

Fue así como el escenario de partida se transformó radicalmente, asisténdose tanto a una multiplicación, sin precedentes, de las experiencias con los NNAT, como a una legitimación de este sector como uno de los más novedosos e interesantes entre las iniciativas de promoción popular.

Lo que se demostró como lo más trascendente de este proceso fue, sin embargo, el surgimiento de organizaciones propias de niños, adolescentes y jóvenes trabajadores, con un fuerte nivel de autonomía, una notable capacidad de toma de conciencia de los problemas, una identidad colectiva que se alimentaba en la acción social y en la lucha diaria. Paulatinamente, estas

organizaciones salieron de una fase pionera y de una dimensión localista. Se articularon entre sí, refinaron las herramientas tanto prácticas como teóricas, rechazaron las soluciones impuestas desde arriba, propusieron una propia lectura de la realidad y propias reivindicaciones, que se centraban en el eje del derecho a un trabajo digno y del protagonismo social. El crecimiento, no solo cuantitativo, de estas experiencias ha sido impresionante. En todo el continente se han multiplicado las organizaciones de NNAT, que han dado vida a movimientos nacionales, así como a coordinaciones regionales. En el mismo tiempo, similares iniciativas se desarrollaban en África y en Asia, con dinámicas propias, pero, al mismo tiempo, con muchos puntos de contactos, tantos que fueron posibles encuentros internacionales de NNAT, por ejemplo, en Siena (Italia), con la participación de más de treinta niños y adolescentes delegados de varios países de los tres continentes mencionados.

Se trata, obviamente, de un proceso todavía no concluido y bajo muchos aspectos limitado y hasta contradictorio, como todo proceso de movilización social.

No termina, por ejemplo, cierto descuido y hasta sospecha por parte de las tradicionales organizaciones de base hacia la posibilidad de un protagonismo infantil y juvenil, sustentado en el rol y la identidad de trabajadores. Fuerte es la resistencia de una cultura adultista que se niega a democratizar según un estilo participativo las relaciones de género y, sobre todo, de edad: muchos son los luchadores democráticos que al hablarles de niños o de adolescentes, es decir, al hablarles de sus hijos, se vuelven padres autoritarios y despóticos.

Al mismo tiempo, muchas organizaciones no gubernamentales y, sobre todo, muchas de las instituciones públicas y de los organismos internacionales todavía no superan cabalmente un vicio de origen que les hace percibir la problemática infantil como separada de las experiencias de los nuevos movimientos sociales y más bien anclada a una suerte de amplia temática ética de corte humanístico y relacionada con un problema general de civilización. Esta concepción tiene su base de legitimidad, pero ello no le quita evidencia al hecho que mientras tanto las vicisitudes y las “respuestas silenciosas” de los NNAT se insertan en el medio popular y en las prácticas alternativas que en este medio se han desarrollado. Ello hace que todavía sea insuficiente la relación que estas instituciones tienen con la realidad

de los movimientos de base, aunque se registren muchas y significativas excepciones.

Sin embargo, a pesar de estos límites y de estas contradicciones, es indudable que, sobre todo en los últimos años, hubo un consistente proceso de correcta ubicación de la problemática de la infancia y de la juventud trabajadora en el más amplio horizonte de la escena histórica popular, así como la asunción de las prácticas de los NNAT como auténtica y creativa expresión de un nuevo sujeto popular. Hoy día los mismos NNAT y los que trabajan con ellos se han abierto un espacio real, aunque aún reducido, de legitimación en el ámbito popular, que les permite percibirse y representarse como expresión de un más amplio movimiento de resistencia, pero también de oposición y de alternativa.

Al mismo tiempo, con siempre mayor frecuencia, las ONG, las instituciones públicas y también los grandes organismos internacionales toman conciencia de que enfrentar la problemática de niños y jóvenes trabajadores no es entrar en ningún territorio aislado o aislable, casi autorreferencial y desanclado del más amplio contexto popular, y que por ello hay que relacionarse más de cerca con los movimientos de base y respetar su estilo participativo y su proyecto de cambio.

3.3. LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES REIVINDICANDO SU PROPIO PROTAGONISMO

Es indudable que la condición de vida de la gran mayoría de los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores está afectada por un conjunto de carencias, privaciones, problemas e insatisfacciones de las necesidades más elementales. Todo ello amenaza sus posibilidades no solo de desarrollo, sino a veces de sobrevivencia física, psíquica y afectiva.

Esta cara dramática e injusta de la vida de la infancia y de la juventud trabajadoras podría aparecer como justificativa de una postura asistencialista y orientada a solucionar la emergencia, sin complicarse con cuestiones de participación, protagonismo u otras más complejas y conflictivas relacionadas con el “proyecto histórico popular”.

No cabe duda de que el diagnóstico transmite lágrimas y sangre. El niño, el adolescente, el joven de los sectores populares se encuentran

dramáticamente comprometidos en la diaria lucha por la sobrevivencia, muchas veces sufriendo una condición de precariedad, de agresividad, de autoritarismo y de desubicación. Y si esto ocurre en el plano de las llamadas necesidades primarias, ¿qué espacio queda para el juego, la alegría, la ternura, la afectividad o la identidad?

Parece, entonces, que nos encontramos en un desierto de sal. Por ello no sorprende que en los últimos años se empiece a denunciar la moda de cierta lectura casi valorativa de la pobreza: todavía se sigue viendo a los pobres como personas ricas en valores, energía y creatividad, pero mientras tanto el deterioro de sus condiciones de vida conlleva la negación de cualquier posibilidad de desarrollo, de propuestas y de futuro con aliento estratégico.

Cierto, no podemos negar que la tragedia presente de la infancia y de la juventud trabajadoras confiere legitimidad y dignidad moral a estos discursos, de los cuales, sin embargo, pueden sacarse peligrosas propuestas operativas, en una óptica que por cuidar exclusivamente lo urgente, la sobrevivencia de tantas víctimas, descuida atender a la calidad de la acción social que se desarrolla, al proyecto de mediano y largo plazo, a los procesos de construcción de sujetos organizados y articulados entre ellos.

Pues en este desierto de sal hay también elementos de vida, de acción, de esperanza, de movilización y de lucha. Ni los pobres ni los NNAT parecen haberse resignado a su cruda situación. En el continente, ellos también han irrumpido con fuerza y creatividad.

Los miles de niños y niñas trabajadores que asumen responsabilidades en su hogar, que cuidan como padres a sus hermanos más pequeños, que participan en las luchas de sus comunidades o en la gestión de un comedor, que dan vida a sus propias organizaciones, que aprenden escribiendo sobre un papel sucio, que juegan con una pelota de trapo en los recreos de su trabajo; los niños de la calle, sobrevivientes de una guerra que mata con pobreza, hambre y también, cuando sea el caso, con balas; estos niños y adolescentes callejeros, violentos, agresivos, rateros, infractores, antisociales, como los categorizan, pero con formas de solidaridad sorprendentes, con mecanismos propios de aprendizaje y códigos afectivos; humanidad viva que demasiadas veces no descubrimos por quedarnos a observar la inevitable suciedad de su piel; y, en fin, todos los jóvenes trabajadores, estudiantes sin esperanza de movilidad social, desempleados, expulsados de los mecanismos modernizadores del capital neoliberal, jalados tanto por el espejismo

revolucionario como por el punk o el rock, “cholos” con sus trajes andinos al tocar huainos, pasillos y sayas en algún club paisano de una barriada o en una peña folklórica, o con sus jeans de segunda mano persiguiendo el sueño de Miami y, sin embargo, activos en esta desubicación, en esta suerte de destierro en la propia patria, inventándose un trabajo, resistiendo a la desesperación y al hundimiento, organizándose ellos también, luchando por una sociedad distinta que nunca más haga de esta edad, destinada a ser tan bella y promisor, un calvario para los oprimidos: esta infancia y juventud expresan una voluntad reactiva y propositiva frente al presente y hacia el futuro. Reconocerla y valorarla no sería solo un acto de justicia sino un factor de reconstrucción del tejido social de nuestros países.

Es por ello que la historia de las prácticas de y con los NNAT tiene que ser asumida, sin lugar a dudas, en el espacio del protagonismo popular, y este es un asunto que antecede a todo, como una suerte de brújula originaria que nos permita luego orientarse en el camino analítico y metodológico más específico.

La historia de los nuevos sujetos y de los nuevos movimientos populares va incorporando como sus expresiones también las de los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores; se está trabajando por un mismo proyecto, en nombre de los mismos valores y de una misma idea de cambio social.

Entre las características propias de un “movimiento social” anteriormente hemos puesta como primera la siguiente: se trata de una forma de acción colectiva que apela a la solidaridad, lo que sugiere que tenga capacidad para compartir una acción colectiva. Sus miembros se reconocen unos a otros como similares, como actores que tienen los mismos problemas, porque pertenecen a un determinado segmento social.

¿Quién podría negarles a los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores organizados de poder legítimamente reclamar para si estas características? Los procesos organizativos de los NNAT justamente hace tiempo que han transformado una sumatoria de casos individuales en la posibilidad y en la realidad de una acción colectiva que se base en el reconocimiento de una común identidad y una común pertenencia a un específico segmento social. El punto es de fundamental importancia. Sin querer reactivar superados esquemas clasistas y estructuralistas, la pregunta es si el grupo social de los niños y adolescentes trabajadores constituyen un segmento propio y identificable del conjunto social. Hay quienes les han negado a los NNAT esta característica,

evidenciando que la condición etaria produce un cambio permanente de los individuos que conforman este grupo, haciendo movедiza la identificación del grupo mismo. Pero, si es verdad que cambian en continuación los individuos que componen el grupo de los NNAT, del mismo modo no se puede negar que un segmento de niños y adolescentes está presente en cualquiera sociedad y allí radica una permanencia que le da legitimidad a la pretensión de pertenencia a un determinado y reconocible segmento social.

Esta identidad objetiva, de por sí, es tan solo la condición preliminar de un proceso de reconocimiento y construcción de una identidad subjetiva, que se constituye a través de los procesos de concientización y organización. Con estos procesos, sin embargo, no se da tan solo una toma de conciencia de la identidad objetiva (pertenencia real y concreta a un segmento social que comparte los mismos problemas), sino que en el pase de la dimensión objetiva a la subjetiva, a la identidad misma de grupo, se enriquece, se dinamiza y se pone como reactiva frente al *status quo*, adquiere la calidad de una identidad colectiva, en fin, pasa de ser una simple identidad del reflejo a una identidad dialéctica. Todo ello lo han logrado los NNAT en estas décadas, cuando, empezando con las pequeñas acciones locales de barrio, han ido paulatinamente ensanchando el espacio de su identidad subjetiva, es decir, su protagonismo social, hasta alcanzar espacios regionales, nacionales, continentales e internacionales.

Por otro lado, hemos dicho que un movimiento social hace evidente un conflicto social. Los movimientos sociales, por lo tanto, son cuestionadores de una forma de dominación social. Aquí podemos medir con una mano la distancia profunda que nos separa de la postura abolicionista, por la cual el fenómeno de los niños y adolescentes trabajadores no representa un verdadero conflicto social ni la expresión de una forma de dominación social que pueda ser cuestionada. El trabajo infantil en la lectura abolicionista es fundamentalmente un problema de corte éticista y comportamental, una enfermedad transitoria y que el sistema puede emendar con unas cuantas leyes represoras.

En otras palabras, la premisa o el supuesto ideológico de este modelo es una lectura reformista de la realidad social y de la problemática que brota de ella. Se supone que el sistema de relaciones económicas, sociales, culturales y políticas vigente es, en su esencia, sano y aceptable. Lo que sí sucede es que se presenta con unas cuantas patologías coyunturales y

transitorias, más o menos extensas, profundas y graves, pero que, en todo caso, no son expresión de una violencia estructural, no son síntoma de un quiebre sustantivo del modelo dominante, de una insuficiencia radical del sistema frente a las demandas emergentes de los nuevos actores y sujetos sociales. Por el contrario, tan solo se trata de desarreglos que están por debajo del umbral de la anomia aceptable por parte de cualquiera sociedad, casi desequilibrios naturales, que no requieren un cambio societario global ni una transformación de los mecanismos generales, por ejemplo, de distribución de la renta, sino solo unos cuantos parciales ajustes, intervenciones de contención, para llegar, como dice el título de este acápite, a una mejor gestión de la situación que se está encarando.

Los problemas de miles y miles de niños trabajadores, sus dramáticas condiciones de pobreza y la falta de adecuadas ocasiones educacionales; la presencia masiva de los así llamados “niños de la calle”; y el desempleo de los jóvenes o el subempleo en condiciones de absoluta precariedad: todo ello no comprometería el modelo económico y social dominante, sino tan solo representaría unas cuantas fallas en su manejo, fallas que se pueden recuperar o, por lo menos, hacer que en sus consecuencias no desborden más allá de ciertos límites. Estamos en presencia de una patología que se puede absorber, sanar, una desviación marginal que se puede controlar.

Claro está que a partir de tal postura no se podría interpretar la emergencia histórica de los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados como la expresión de un nuevo sujeto y movimiento social. Sin embargo, no es este el camino que de hecho se ha venido perfilando en la realidad social de las organizaciones de NNAT.

En el fenómeno sobresaliente del fortalecimiento de las organizaciones de NNAT lo que realmente cuenta es la puesta en marcha de procesos que incidan en la transformación de los mecanismos sociales que, de seguir inmodificados, continuarían reproduciendo, multiplicando y agravando los mismos problemas para los cuales la acción social intenta encontrar una solución. La acción social que no contribuya al cambio social y no se preocupe de la permanencia de los mecanismos estructurales de la injusticia social, logra, por ejemplo, sacar 1.000 niños de la calle y, mientras tanto, la sociedad arroja a la misma calle otros 10.000; logra escolarizar a 10 niños trabajadores y, mientras tanto, otros 100 vienen expulsados de los procesos

educacionales; logra encontrar trabajo para unos cuantos jóvenes y, mientras tanto, a nivel macro social, suben las tasas masivas del desempleo juvenil.

En cambio, si se apunta al cambio social las actividades tácticas, que pueden ser parecidas aparentemente a acciones asistencialistas, tales como abrir un comedor, un programa educativo, un servicio de salud, desarrollar cursos de formación profesional, crear posibilidades alternativas de empleo, etc., se insertan en un proceso más amplio y de mayor perspectiva, justamente el proceso de una transformación societaria global que pueda romper con los mecanismos que están a la base de los problemas que se quieren enfrentar. En este sentido, este tipo de acción social tiene como horizonte último una dimensión política que no se puede obviar.

Considerada en el interior de estas coordenadas teóricas y prácticas, la acción social que apunta al cambio social tendrá en la mayor estimación los procesos que conciernen la construcción de identidades positivas, individuales y colectivas, los procesos participativos y de concientización, y en fin, los procesos organizativos. Todo ello porque el objetivo central de esta práctica es transformar un grupo social entendido quizá como aglutinación sumativa, mecánica, ciega, pasiva, sin identidad y capacidad de acción, en un actor, en un sujeto social que, tomando conciencia de su propia identidad, de su rol, de sus problemas y, al mismo tiempo, de sus potencialidades, logre desarrollar una propuesta de transformación y liberación. Y allí está, entonces, la posibilidad de que los NNAT se pongan legítimamente como un nuevo movimiento social.

Asimismo, con los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores no se trata tan solo de apoyarlos en sus necesidades diarias de comida, limpieza, salud, empleo, etc. (modelo caritativo-asistencialista). Ni menos aún se trata de controlarlos para que no desborden los límites aceptables para la sociedad. Todo ello lo encontramos también en las prácticas que apuntan al cambio social, pues a la espera y preparando la gran transformación no se puede olvidar el hambre de hoy, la enfermedad de hoy, la necesidad del trabajo hoy y no mañana. Pero, estas mismas actividades se manejan de forma diferente, pues se califican también y sobre todo como ocasión de concientización, de capacitación, de reconstrucción de autoestima e identidad, de participación y organización. Y son estos últimos procesos los que deciden sobre la validez y la eficacia de la práctica social, pues la finalidad es la de restituir a la infancia y a la juventud trabajadora su rol

protagónico en la construcción de un mundo distinto. Así relatado, este modelo parece tener entonces todos los papeles en regla para encontrar el consenso de los trabajadores realmente comprometidos con la lucha popular por la emancipación social y política.

De esta forma no nos parece extraño o raro hablar de los NNAT como de un movimiento social, pues esta realidad ya está en la actualidad histórica y si todavía muchos no la perciben no es por no ser ella visible, sino por ser nuestros lentes oscuros por los prejuicios de antaño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBURQUERQUE, M. & JIMÉNEZ, G. (1988). *Actores sociales más allá de la transición*. Berkeley: Universidad de California.
- BALLÓN, R. (1990). Movimientos sociales: itinerario de transformaciones y lecturas. En Eduardo Ballón et al., *Movimientos sociales: elementos para una relectura*. Lima: Desco Ediciones.
- CUSSIANOVICH, A. & SCHIBOTTO G. (1991). *El niño como sujeto en la educación popular*. Lima: CELATS Ediciones.
- FOUCAULT, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta Editores.
- MELUCCI, A. (1986). Las teorías de los movimientos sociales. *Revista UNAM* (Nueva Época), 5(2).
- RAZZETO, L. (1986). *Economía popular de solidaridad: identidad y proyecto en una visión integradora*. Santiago: Área Pastoral Social de la Conferencia Episcopal de Chile.
- ROCHABRÚN, G. (2009). *Batallas por la teoría. En torno a Marx y el Perú*. Lima: IEP Ediciones.
- SULMONT, D. (1983). A pesar de todo. Flujo y reflujo de los movimientos populares peruanos. *Revista Nueva Sociedad*, (64), 65-72.
- TOURAINÉ, A. (1987): *Actores sociales y sistemas políticos en América Latina*. Santiago: Editorial Catalonia.
- TOVAR, T. & ZAPATA, A. (1990). La ciudad mestiza: vecinos y pobladores en el '90. En Eduardo Ballón et al., *Movimientos sociales: elementos para una relectura*. Lima: Desco Ediciones.

*Saber colonial, giro decolonial e infancias
múltiples de América Latina**

La expresión más potente de la eficacia del pensamiento científico moderno –especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales hoy hegemónicas– es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales, la noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad llamada moderna son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales, del desarrollo histórico de la sociedad.

Edgardo Lander

En la banda de amigos de Mafalda hay modos muy distintos de ser niño o niña. Manolito, el niño trabajador, es quien más manifiesta su condición de descendiente de inmigrantes –y esto le juega en contra–; Mafalda impugna a los adultos que han hecho del mundo un lugar injusto, desigual y violento desde un lugar de niñez lúcida y crítica; Miguelito, el infante inocente, permanece protegido de los desvelos de una vida adulta en un tiempo de juego; Susanita aparece como el prototipo de una concepción conservadora y pueril de ser mujer; Libertad enuncia la politización de una generación que pronto decidiría intervenir activamente en los asuntos públicos. Mafalda nos ayuda a entender que hay modos distintos de experimentar la niñez. La pluralidad de infancias es un elemento a destacar, en contra de una visión escolar que tendió a encerrar las experiencias infantiles en un armazón rígido que excluyó formas de ser niño o niña que no encajaban en estos parámetros.

Inés Dussel

América Latina, no quiere volverse el “absoluto otro”, sino una forma distinta de articular las otredades, de manera que se pueda conformar un proyecto político propio de “las otras Américas Latinas”.

Arturo Escobar

* Este texto hace parte de una reflexión sobre pensamiento decolonial e infancia que para el autor dura varias décadas y de la que publicó un primer resultado en el capítulo “Niños, niñas y adolescentes trabajadores: modernidad, colonialidad y decolonialidad”, en el libro de C. I. Córdoba Sánchez y A. Acosta Ayerbe (eds.) (2017), *Las infancias múltiples*, Bogotá: Cinde Centro Editorial. El presente texto retoma algunas ideas de aquel capítulo, pero las profundiza, las integra y las reestructura de forma substantiva.

I. LA INCOMUNICACIÓN DE DOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE SABERES

Entre los procesos de construcción de conocimiento alternativo y antagónico en América Latina, seguramente uno de los más importantes es lo que se ha convenido llamar el proyecto de modernidad/colonialidad/decolonialidad. Se trata de un proceso en lo extremo complejo porque nunca logró estructurarse en una verdadera escuela de pensamiento. A pesar de unos cuantos convenios, encuentros, relaciones interpersonales y correspondencias, la decolonialidad, sin embargo, es más un horizonte epistémico que un grupo bien definido de autores, con un preciso y concordado programa, y menos aún con un documento fundacional.

De todas maneras, este proyecto se remonta a 1996 y fue animado por un grupo liderado por el sociólogo peruano Aníbal Quijano, al cual muy pronto se agregaron la pensadora afrocaribeña Sylvia Wynters, el filósofo argentino Enrique Dussel y el semiólogo, también argentino, Walter D. Mignolo. Se va así conformando un primer grupo modernidad/colonialidad, que muy pronto forma nuevos nudos de la red en países como Colombia y Venezuela. Cabe destacar aquí la actividad del sociólogo venezolano Edgardo Lander, quien, desde la Universidad Central de Venezuela y con el apoyo de la Clacso, organizó en Caracas un evento al que fueron invitados Mignolo, Escobar, Quijano, Dussel y Coronil. De ese evento salió uno de los libros más importantes producidos por el grupo: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, editado por Lander y publicado en Buenos Aires (Lander, 1993). Allí aparecen otros dos importantes nombres que son los colombianos: Arturo Escobar y Santiago Castro Gómez. Más tarde se entabla un diálogo también con el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, uno de los organizadores y teóricos más importantes del Foro Social Mundial.

En todo este marco hay que mencionar también, y con un relieve de primerísima plana, la incansable actividad y la abrumadora producción del chileno radicado en México Hugo Zemelman, cuyos aportes epistémicos al discurso modernidad-colonialidad son de insoslayable importancia.

Si quisiéramos resumir, con cierto riesgo reduccionista y simplificador, la médula del discurso sobre decolonialidad del saber, podríamos tal vez empezar por la crítica a la pretensión de la racionalidad moderna occidental

de volverse un modelo único y universal de construcción de conocimiento. Los axiomas epistémicos que se van configurando a partir del Renacimiento (y para algunos ya desde la filosofía platónica) y que se refuerzan con el método de Galileo, el dualismo cartesiano, el determinismo y mecanicismo newtoniano, constituirían el molde de un modelo exclusivo de civilización y todo lo que no se conforma a este molde representa el atraso y la barbarie. Es lo que Walter Mignolo (2003, p. XI) denomina la “articulación de las diversidades en jerarquías temporales” y lo que Johannes Fabian (1983, p. 31) llama “la negación de la simultaneidad”: el “otro”, lo distinto, no representa una potencialidad, sino un problema, pues se opone a una modernidad que no puede ser otra sino la que se ha ido configurando en el mundo occidental. Todo ello se transforma en modelos epistémicos interiorizados por los mismos colonizados, tanto a nivel individual como colectivo. Es así como el esquema de relaciones de poder basadas en el desequilibrio de una dominación de tipo colonial trascurre del control militar, político y económico a la esfera del control cultural, no tan solo con referencias a los contenidos sino también con referencias a los parámetros de construcción de conocimiento.

Este discurso crítico sobre la colonialidad del poder y del saber se articula también con el reconocimiento de subjetividades emergentes y antagónicas, como son los pueblos originarios, las mujeres, los nuevos movimientos sociales populares que se enfrentan al modelo neoliberal del capitalismo globalizado, los nuevos agentes económicos que en todo el continente van ensayando formas importante de producción no capitalista, y los jóvenes y los estudiantes que se rehúsan a volverse mercancía o simplemente “excedentes humanos” (Forrester, 1997, p. 23), excluidos de cualquier contrato social y convertidos en víctimas sin amparo de un naufragio y de una “desafiliación” (Castel, 1977) inmisericorde y sin piedad.

Sin embargo, como en otros ámbitos sucede, todo este discurso trascurre en la casi total ignorancia de otro discurso que, mientras tanto, se estaba y se está gestando en todo el continente. Nos referimos a la construcción de conocimiento crítico sobre la infancia. En este ámbito sociológico se ha desatado, a partir de los últimos años de la década de 1980, una verdadera proliferación de estudios, análisis y revisiones de paradigmas y de enfoques. Dos han sido, entre las muchas otras que se podrían mencionar, las circunstancias que han de alguna manera alimentado y direccionado este

complejo proceso. La primera fue la aprobación en 1898 de la Convención de los Derechos del Niño por parte de la Organización de las Naciones Unidas, hito histórico que obligó no solo a elaborar nuevas propuestas de políticas públicas para la infancia, sino también a desmontar parámetros y paradigmas con los que usualmente estábamos acostumbrados a pensar la infancia. El otro proceso de reconstrucción crítica de nuevos enfoques epistémicos desde donde mirar a la infancia ha sido un vasto y complejo movimiento de renovación conceptual y paradigmática que se ha convenido llamar “nueva sociología de la infancia” (Gaitán Muñoz, 2006). Desde allí se recupera el sentido tanto de una presencialidad objetiva y fáctica, así como de una identidad subjetiva y, por fin, una actoría de la infancia y adolescencia en el espacio público.

Nos recuerda Gaitán Muñoz (2006) que:

La nueva sociología de la infancia surge a partir de una insatisfacción con las explicaciones habituales sobre la vida y el comportamiento de los niños, con la consideración de los mismos en la sociedad y en el conjunto de las ciencias sociales y así mismo con los métodos y técnicas de investigación aplicados en el estudio de las actividades individuales o colectivas de las personas que se encuentran en esa etapa de la vida que viene a denominarse infancia. Esta insatisfacción conduce a la búsqueda de otros planteamientos teóricos explicativos y también al desarrollo de herramientas de investigación adecuadas para llegar a un conocimiento de lo que significa la infancia hoy, como espacio vital en el que se desarrolla la vida de los niños, como fenómeno permanentemente insertado en la estructura social y como ámbito con significado para los propios niños (p. 10).

Las principales características de esta nueva sociología de la infancia son las siguientes:

- La infancia como grupo social permanente, más allá de la transeúnte descomposición y recomposición de las individualidades que lo conforman.
- El niño y la infancia como entidad presente, actual y no tan solo como evolución hacia una futura realización. Esto es lo que se llama superación de una perspectiva anticipatoria.
- El niño como ser competente y, por ende, no prescindible, sujeto de un proceso de permanente negociación y renegociación que modifica de forma

participe los fenómenos sociales de reforma relacional y de mediación de los intereses. En otra palabra, el niño como interlocutor en la práctica discursiva que se da justamente en lo que se define como espacio público.

- La infancia como subjetividad social, es decir, como expresión de una identidad y de una cultura propia, y por ende, portadora de un discurso específico que reclama el derecho a ser escuchado, tomado en cuenta y substraído a la homologación propia de la monocultura hegemone.

- En fin, la infancia como potencial movimiento social, en cuanto expresión de intereses antagónicos que encuentran una aceptable mediación tan solo en fuerza de una superación del equilibrio social de donde ha surgido el mismo antagonismo.

Como ya decíamos antes, el problema radica en que estos dos procesos de construcción de conocimiento, el primero sobre los itinerarios de liberación, ruptura y superación de los parámetros del saber colonial, y el segundo sobre una mirada distinta y alternativa sobre la infancia, se han quedado hasta ahora totalmente incomunicados, por recíprocas y compartidas responsabilidades. Si recurriéramos a toda la conspicua literatura acumulada sobre el pensamiento descolonizador encontraríamos muy contadas referencias a la infancia, con salvedad de aquellos escritos que tratan específicamente el tema de lo pedagógico y de lo didáctico desde una mirada descolonizadora (Raúl Mejía, 2011), como si el sujeto infancia no hubiera sido práctica y teóricamente sumiso por siglos a un proceso dura y programáticamente colonizador.

Por otro lado, también la construcción de un saber específico sobre la infancia se desentendió totalmente de los que ha sido tal vez el más importante esfuerzo crítico de las últimas décadas como para salir de una dominación cultural de corte eurocéntrico. Las contadas excepciones hacen referencia a Manfred Liebel (2016) y a Giampietro Schibotto (2017). Pero en su casi totalidad, el debate sobre infancia se ha dado en una suerte de descontextualización cultural con relación a las corrientes críticas contemporáneas de América Latina. Por ello es que, aunque sin concordar con muchas de sus posiciones, sin embargo, consideramos no totalmente sin fundamento la alerta que, en su estilo provocativo, pero útilmente cuestionador, nos plantea José Sánchez Parga (2007) cuando dice:

Un caso típico muy actual de *discurso delirante* es el de una *infantología* o saber experto y discurso especialista sobre la infancia, que precisamente substituye una razón especulativa por una práctica, presentando esta como si fuera especulativa: la consecuencia es siempre un discurso interminable sin comienzo ni fin (nota 10, p. 13).

De esta forma, mientras el proyecto de modernidad, colonialidad y decolonianidad olvidaba a los niños latinoamericanos, dejando otra vez, como diría Zemelman, un “sujeto sin discurso”, los expertos de infancia iban construyendo un discurso ensimismado, una suerte de “niñología” monádica.

El intento de este texto es justamente el de empezar a construir, si no puentes, por lo menos hilos de conexión, posibles nudos de articulación entre algunas de las principales categorías del proyecto de crítica al saber colonial, volviendo a leerlas desde el ángulo de mirada de las infancias en América Latina, y de los discursos e interpretaciones que sobre este fenómeno se han venido dando y contrastando hasta el día de hoy.

2. LA “TOTALIDAD” DE ZEMELMAN Y LA “RAZÓN METONÍMICA” Y LA “ECOLOGÍA DE LOS SABERES” DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

La revisión categorial de la idea de totalidad se sitúa al centro del pensamiento decolonial. Se trata de una apuesta fundamental, como veremos, en el reconocimiento de las diferencias, es decir, del otro como legítimo otro.

El pensamiento colonial piensa la “totalidad” como una substancia real (ontología) que encierra en sí y domina las alteridades, las cuales, como partes, se someten al orden impositivo del todo.

Otra opción del mismo pensamiento es considerar que la “totalidad” es una substancia real (ontología), entendida como la estructura que se compone de los distintos elementos del todo. Se trataría, en este caso de un enfoque ontológico-estructural.

Cuatro segmentos podrían constituir una “totalidad” en el sentido anterior de la suma de todos los elementos, pero que no se articulan en una estructura. Para conformar una totalidad, tiene que estar estructurados.

Cuando los cuatro elementos se estructuran, conforman un cuadrado, es decir, una “totalidad”, que es algo más que la suma de sus elementos.

Sin embargo, nos mantenemos en el *fixum* de la ontología, del “objeto dado con sus determinaciones”.

En un tercer caso, la “totalidad” es una substancia real (ontología) entendida como el elemento que articula a los otros y hace que se conformen como una estructura. Es muy parecido a la “causa formal” de Aristóteles. En la visión cristiana, por ejemplo, la “totalidad” del hombre en este sentido sería el alma, mientras que en la visión freudiana sería un conjunto de tres elementos, el ello, el yo y el superyó, que tiene el poder de estructurar los otros elementos.

En cambio, en el pensamiento de Zemelman, en el pensamiento categorial, hay una concepción epistemológica de la “totalidad” entendida no como substancia metafísica ni como una “cosa”, sino como ángulo de mirada, lógica de razonamiento o recurso metodológico. Es decir que la realidad no se conforma como totalidad antes de la intervención del sujeto constructor de conocimiento. La mirada del sujeto del sujeto al comienzo encuentra elementos dispersos. Es entonces el sujeto, históricamente situado, el que asume un (no él) ángulo de mirada, la articulabilidad, y desde allí construye (no las encuentra ya dadas) conexiones que conforman una totalidad de carácter epistemológico y no ontológico.

Sin embargo, la articulación no es simplemente un conjunto de relaciones y lazos potenciales que la mirada del sujeto permite que puedan potenciarse y hacerse visibles, sino que son relaciones que semantizan y resemantizan los elementos, dándoles significados nuevos y “específicos”.

Todo ello lo expresa Zemelman (2003) en distintas ocasiones, pero una de las más clara es la siguiente:

Lo dicho implica que la totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde las que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que todos los hechos asumen su significación específica (p. 45).

En resumida cuenta, si nos mantenemos dentro una concepción (colonizadora) de totalidad, en el caso de la infancia se llegará a pensar que esta misma es un objeto ontológico, es decir, rígido y preconstituido, obviamente en la modelización propia de la infancia occidental, modelización que en cuanto ontológica se legitima como dominadora y negadora de las otras infancias.

En cambio, si asumimos la totalidad como un recurso metodológico (decolonización epistémica) que construye ángulos de miradas plurales en función no de un dominio que niega las diversidades, sino de una articulación que las conecta sin negar o desvalorar las diferencias, podremos pensar en las otras infancias no como un problema, sino como una oportunidad, y asumirlas en sus propias contextualizaciones históricas-culturales, sin preconcebidos prejuicios o preconstituidas jerarquías.

De forma convergente, para el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2009), un parámetro fundamental del saber colonial se expresa en un tipo de razón que él define como “metonímica”, es decir, una razón que no concibe manifestación social que no sea supeditada y reglamentada por el orden de la “totalidad”, como si no se pudiera dar posibilidad de existencia social y política a fenómenos de real antagonismo que se escapan del monolítico dominio del *unicum*. En este sentido, la “totalidad” de la realidad social no se percibe como pluri-verso, como complejidad llena de contradicciones, ni como conflictualidad de distintas alternativas, sino como orden, un uni-verso en el cual las diferencias se reducen tan solo a distinciones sub-jerárquicas o, a lo sumo, a ininfluentes residuos de un folclórico y anticuado tartamudeo utópico. Esta “razón metonímica” deviene también en una “producción social de ausencias”, pues condena a la no-existencia, a la no-visibilidad todo un conjunto de prácticas sociales que son omisas, desaparecidas.

Es necesario, en este sentido, interrogarse también acerca de la “razón metonímica” con relación a la infancia latinoamericana. Pues es fuerte la impresión de que justamente el ángulo de mirada desde el cual se ha construido el conocimiento sobre los niños del continente es el de una episteme metonímica, que establece una rígida jerarquía entre las diversidades, asume una de esta diversidad como modelo hegemónico y representativo de todas las otras alteridades, y finalmente silencia, invisibiliza y reprime todo lo que no se conforma a este modelo dominante. Es dentro de este parámetro de fondo que se han construido muchos de los saberes sobre infancia que circulan hoy en América Latina, saberes de distintas disciplinas e interdisciplinaridades, desde la psicología a la pedagogía, la sociología, la antropología y también la pediatría, etc. En este círculo vicioso, muchas veces caen no solo los saberes sino también las institucionalidades, las prácticas y las políticas públicas que se ocupan

de infancia. Muchas de estas relaciones cognoscitivas y fácticas de la sociedad latinoamericana con su infancia se moldean a raíz de este resistente tinte metonímico que asume un único modelo de infancia, fuertemente parametrizado sobre un perfil eurocéntrico, y lo impone, con convergentes procesos de naturalización y de descontextualización, a las múltiples infancias del continente, desapercibidas y desatendidas en sus propias específicas identidades y sus propias específicas necesidades. La misma Convención de los Derechos del Niño (CDN), que no por ello deja de ser un importante instrumento de promoción de los derechos de los niños y adolescentes, sin embargo, devela una inspiración esencialista que escasamente hace referencia a las territorialidades antrópico-identitarias de la heterogénea cartografía en donde se instalan los niños del continente. Y lo mismo se podría decir de muchas prácticas pedagógicas, de muchas políticas públicas y, finalmente, de muchos institutos jurídicos que no reflejan la pluralidad del mundo infantil en nuestras regiones (Schibotto, 2014, pp. 35 y *passim*).

Y es que también con relación a la infancia prima de forma dominante el esquema de la “monocultura”, en lugar de “la ecología de las culturas”. Por “monocultura” Sousa Santos (2009) entiende el lecho de Procusto, en el cual las concretas manifestaciones de las alteridades se violentan para adaptarlas al alfabeto único de un único conjunto de órdenes epistémicos institucionalizados en forma de control y de dominio. Por el contrario, la “ecología de los saberes” representa la apertura al diálogo, a la que se define como una “hermenéutica diatópica” entre saberes que son diversos y que se legitiman en cuanto diversos por surgir de diversa experiencias históricamente concretas. Entre las cinco formas de “ecología de los saberes” que nos indica Sousa Santos, nos parece que dos son particularmente interesantes con relación al tema de cómo descolonizar el lente con que miramos a la infancia latinoamericana. Se trata de la ecología de las temporalidades y de la ecología de las transescalas.

En el primer caso se rechaza la idea de una única linealidad del tiempo en favor de la simultaneidad de tiempos distintos. Todo ello significa que hay que refutar esta mirada que en las “otras” infancias, sean indígenas, afrodescendientes o de los sectores populares, o también en la infancia trabajadora, solo logra ver atraso, en la que es una única “escala de progreso”, “retardo” histórico, patología que demora un monocrático proceso de

modernización. Por el contrario, en estas otras infancias hay que empezar a ver otredades propositivas, movimientos de otros tipos de desarrollo y de modernización que se mueve a lo largo de líneas temporales simultáneas y paralelas, de manera que también los progresos de nuestras infancias puedan configurarse según modelos múltiples, relacionados con los distintos contextos, las distintas culturas y las distintas identidades que no constituyen un problema, sino una oportunidad y una insoslayable riqueza.

Por otro lado, la ecología de las transescalas alude a la necesidad de articular un ángulo de mirada global con uno local. La univocidad de ambas perspectivas es insuficiente y deletérea si no se articula e integran mutuamente. La realidad social hoy en el mundo contemporáneo no puede reducirse a una fragmentación de espacios locales sin articulación entre ellos; al mismo tiempo, la globalización no tiene que entenderse como un proceso de homologación en nombre de una jerarquía de domino que destruya la heterogeneidad antrópica de las culturas humanas. Esta articulación de las transescalas, que Sousa Santos (2009) llama también la “imaginación cartográfica”, permite superar tanto los límites del localismo, así como los límites de una mundialización reguladora y uniformadora. Todo este discurso tendría que activarse también con relación a la infancia. Demasiadas veces los niños latinoamericanos no son vistos en lo que son, sino en la distancia que los separa de un modelo supuestamente universal y que sin embargo les es ajeno y que les impone una heterodirección en muchos casos devastadora. Recuperar la escala de lo local significa, en este caso, recuperar la contextualidad específica de un “territorio” determinado en donde se instalan concretamente estos, nuestros específicos niños. Las múltiples infancias latinoamericanas no se pueden perfilar si las dejamos flotar en el aire rarefacto de una descontextualización que las aleje de su propia realidad. Es por ello que siempre, más en los emergentes movimientos sociales de hoy, adquiere importancia la noción de “territorio”. Se trata de una noción que usualmente se acostumbra a referirla a los pueblos originarios, que bien se puede aplicar también en los espacios urbanos. “Territorio” es algo más que “espacio”, pues ya indica un espacio en donde se instala lo antrópico. Es por ello que:

Pensar el territorio es hacer una “investigación fundamental” que se detenga en sus fundamentos primarios, esenciales, imperativos, y por ello doblemente importante. Porque a la vez que permite construir más y mejor conocimiento, nos permite comprender el sentido de nuestra realidad concreta. Y ello, y solo ello, nos permitirá –voluntades políticas mediante– transformarla radicalmente (Urruzola, 2010, p. 36).

El territorio no es necesariamente la selva, es también la barriada y los lugares de trabajo metropolitanos; en fin, es el espacio real donde el sujeto se instala y del cual se apropia a través de un conjunto de interacciones muy complejas y de diversa naturaleza, prácticas, simbólicas, rituales, cognitivas, afectivas, emocionales, culturales, económicas, etc. Por ello, es fundamental conocer el territorio en el que se mueven, viven, actúan y son actuados los niños reales de nuestro continente, pues es justamente el territorio lo que define un real horizonte, por ejemplo, de posibilidades pedagógicas y didácticas. Pensar que el conocimiento se construye tan solo desde el territorio embalsamado, anatomizado, aséptico de los abecedarios y de los saberes formales, construidos en base a un supuesto modelo universal de currículo, significa destinar todo el proyecto educativo al colapso, como construir una casa sin cimientos. Es el territorio concreto, viviente y real, también en sus propias contradicciones, donde se ubican las infancias latinoamericanas y es desde este territorio que tiene que empezar el proceso de formación y de aprendizaje, la exploración de los recursos pedagógicos y didácticos que están diseminados en los varios “recortes de realidad” que lo componen. Pues por cuanto sea pobre y desnudo, siempre el territorio es “casa”, casa de afectos, pero también de experiencias y de procesos de construcción de conocimiento (Schibotto, 2013, pp. 29 y ss.).

Todo ello, sin embargo, en el horizonte de la ecología de las transescalas no significa quedarse en lo local, en el territorio, sino articular “territorio”, “nación”, “continente” y “mundo”, pues el término “transescalas” indica justamente esta capacidad de trascurrir, de transitar permanentemente de una a otra escala, de una a otra dimensión. Respetar a las infancias de los pueblos originarios de América Latina no significa evitar que tengan computadoras y las sepan usar, sino lograr poner en diálogo los saberes ancestrales de su territorio con otros saberes que llegan de otros territorios,

en una relación fecunda, en un mestizaje positivamente productivo de recíprocos reconocimientos, y de recíprocos enriquecimientos, y con tanto que todo ello no se fundamente en una relación de poder excluyente sino en una interlocución incluyente. En otras palabras, también con relación a la infancia hay que superar el parámetro colonial, dicotómico y maniqueo, de la contraposición entre “una” modernidad avanzada y los residuos folclóricos y atrasados de las culturas locales, que finalmente deviene una contraposición entre “civilización” y “barbarie”, en favor de una articulación radicalmente democrática de distintos modelos de modernidad, que a su vez remiten a distintos substratos de cosmovisiones.

3. PENSAMIENTO DICOTÓMICO EXCLUYENTE Y EPISTEMES INCLUSIVAS

El pensamiento colonial es, por su esencia, excluyente en cuanto a su estructuración según un esquema dicotómico binario que procede por contraposiciones agresivas y que pelean para establecer una jerarquía de dominio. Dice al respecto Javier Martín Camacho (2000):

El pensamiento dicotómico podemos definirlo como la tendencia a clasificar las experiencias según dos categorías opuestas, todo o nada, bueno o malo, perfecto o inútil, no existen las gradaciones sino las polaridades. Se hacen juicios categóricos y se atribuyen significados extremos y absolutistas en lugar de tomar en cuenta diferentes dimensiones y aplicar pautas relativas (p. 2).

La palabra “inclusión” ha sido, en la mayoría de los casos, casi confinada al ámbito de las políticas públicas y de las prácticas pedagógicas, y ello se puede comprender y legitimar. En efecto, se trata de dos ámbitos en donde se juega una parte consistente de los procesos por los cuales una sociedad se vuelve hospitalaria o, por lo contrario, excluyente y agresiva en su relación con lo que, todavía genéricamente, nombramos como “diversidad”, término que etimológicamente no tiene de por sí ninguna carga des-valorativa, sino que indica la alternatividad de una dirección distinta en el camino.

Sin embargo, es importante empezar a reflexionar sobre cuáles son los parámetros implícitos que orientan y, en muchos casos, cuadrículan

los procesos de construcción de nuestra tónica relacional con la diversidad o, si queremos, con la alteridad. En otras palabras, es necesario iniciar la construcción del paradigma alternativo de una “una episteme de la inclusión”, que se constituya como crítica radical y de fondo a la subterránea y muchas veces inconsciente “episteme del ostracismo” a la diversidad. Se trata de bucear en ríos secretos y recónditos, crípticos de nuestra *forma mentis*, pues en muchos casos los procesos excluyentes son muy sutiles, escondidos, difuminados, umbrátiles y no necesariamente explícitos y declarados, sino incrustados en los pliegues de aquella que, parafraseando Hannah Arendt, podríamos llamar “la banalidad de la exclusión”.

El primer adversario epistémico que erosiona la posibilidad de una actitud, de un *habitus* inclusivos, es el carácter usualmente dicotómico de nuestra manera de pensar, heredada de la lógica cartesiana, de la Ilustración y, en general, de las epistemes eurocéntricas. Estamos acostumbrados a pensar por contraposiciones disyuntivas, dilemáticas y antinómicas, en fin, un pensamiento binario por el cual la potencial articulación inclusiva y recíprocamente hospitalaria cede ante la fuerza y prepotencia de una fragmentación opositiva: hombre-mujer, adulto-niño, sujeto-objeto, propio-ajeno, cultura-naturaleza, sagrado-profano, razón-emoción. Así, a través de la episteme dicotómica se construye un mundo de separaciones y contraposiciones, o, para decirlo en forma más radical, un mundo de guerra, dominado por una lógica de dominio y de poder desvalorativo. Pues, de hecho, esta fragmentación opositiva no es solamente acto de separación, sino que casi siempre se vuelve acto y actitud de jerarquización, que a su vez legitima el acto de subordinación, de dominio, de colonización y de expulsión. Todo lo contrario de un *othering*, el proceso de construcción del otro, que conduzca al horizonte de un “legítimo otro”, como lo llamaba Maturana (1992). La desparametración de nuestra oculta episteme dicotómica nos conduce a un pensamiento más bien holístico, casi diría hologramático, por el cual no se construyen focos de tensión opositiva, sino más bien una articulación de las diversidades por la cual un polo se contrae en cuanto el otro polo se expande, y se expande cuando el otro polo se contrae, como bien conoce la milenaria cultura del taoísmo, con su estupenda figuración de la relación no opositiva, sino justamente holística del *yin* y del *yang* (imagen 5):

IMAGEN 5. EL YIN Y YANG



Dice el *Tao Te Ching* de Lao Tsé (2016):

Cuando las personas llegan a saber lo que es bello, aparece también la noción de lo feo. Cuando llegan a saber lo que es bueno, aparece también la noción de lo malo. De esta manera existencia e inexistencia, lo difícil y lo fácil, lo largo y lo corto, lo alto y lo bajo permiten conocer mutuamente lo uno y lo otro. Los diferentes sonidos, uniéndose, crean la armonía. De la misma manera, lo anterior y lo siguiente van uno tras otro armoniosamente (p. 9).

Con relación a la infancia, podríamos decir que esta forma de pensamiento no dicotómico, no binario, no dilemático, no contrapositivo y binario bien podría considerarse el fundamento epistémico de una renovación de las usuales relaciones entre adulto y niño, un auténtico antídoto al adultismo, entendido como una rígida e impuesta verticalización jerárquica entre el adulto, entendido como ser completo, y el niño, entendido como ser *in fieri*, ser incompleto, ser que no tiene una propia consistencia sino en cuanto se prepara a ser adulto : en fin, el adulto como teleología del niño. De esta manera, la mirada dicotómica impide ver al niño en su propia realidad, en su propia identidad, en sus propias específicas y dinámicas determinaciones e indeterminaciones, y solo logra pensarlo y relacionarse con él en una óptica anticipatoria, es decir, solo logra relacionarse con un niño como ser inacabado, no realizado, que solo tendrá consistencia y sentido cuando, teleológicamente, se volverá adulto.

4. LOS “MONOCULTIVOS MENTALES” Y EL “MITO DEL DESARROLLO”

La famosa ecologista indiana Vandana Shiva (2008), con una feliz intuición, permite que su análisis de la depredación de la biodiversidad del medio ambiente por parte del capitalismo globalizado desborde también en el ámbito del medio geográfico y geocultural. La destrucción de la entropía ecológica, el despojo y el saqueo no se refieren tan solo a los recursos naturales, sino también a las culturas, que son uno de los elementos fundamentales en la caracterización del territorio.

Es en este marco que Shiva establece una conexión entre el problema de los monocultivos agrícolas y los “monocultivos de la mente”, pues el capitalismo globalizado no necesita tan solo explotar de manera instrumental, feroz y arrasadora los recursos ambientales, sino que requiere también de mentes uniformadas, funcionalizadas a una única lógica de relación con el mundo, a un único modelo de modernización y de desarrollo.

El análisis de Vandana Shiva (2008) es muy cercano al de Boaventura de Sousa Santos (2009), en su crítica a lo que él llama la “monocultura”, en oposición transformadora a la cual propone una lógica de razonamiento basada en las “ecología de los saberes”, estableciendo también una conexión entre el poder colonial económico y el poder colonial sobre la construcción de saber y conocimiento. La monocultura del saber para este autor es

el modo de producción de existencia más poderoso. Consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la cultura en criterios únicos de verdad y de calidad estética, respectivamente [...]. Todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente. La no existencia asume aquí la forma de ignorancia y de cultura (Sousa Santos, 2009, p. 110).

A esta lógica colonizadora se contraponen la ecología de los saberes, que cuestiona la monocultura por la

identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que operan creíblemente en las prácticas sociales. Esa credibilidad contextual debe ser considerada suficiente para que el saber en cuestión tenga legitimidad a la hora de participar en debates epistemológicos con otros saberes, sobre todo con el saber científico. La idea central de la sociología de las ausencias en este campo

es que no hay ignorancia en general ni saber en general. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular (Sousa Santos, 2009, p. 114).

Nos preguntamos en este marco de referencia si las epistemes usuales y difundidas del pensamiento sobre infancia respondan a la lógica de los “monocultivos de la mente”, al imperativo de la monocultura. Y nos parece indudable que la tendencia es la de pensar en un único modelo de infancia, construido a partir de lo que es la infancia acomodada de Occidente, que vive en una familia nuclear, va a la escuela, no trabaja, práctica deporte y estudia música e inglés. Esta es la infancia deseable, la forma jerárquicamente superior a la cual hay que llegar. Todas las otras infancias se configuran como un conjunto de vacíos, de atrasos, de incomplitudes, son infancias negadas o, definitivamente, infancia bárbaras.

Particularmente evidente es este enfoque monocultural y colonial si consideramos la postura hegemónica frente al así llamado “trabajo infantil” y nos preguntamos si responde a un criterio “ecológico” de construcción de conocimiento o más bien reproduce la lógica de los “monocultivos de la mente”.

La respuesta se puede encontrar muy fácilmente en el auge que tiene hoy la explicación justamente monoculturalista del perdurar del fenómeno del trabajo infantil. Frente a la constante presencia del trabajo infantil en Colombia en los últimos años, se ha tornado natural explicar el fenómeno en una forma casi absolutamente absolutoria de las responsabilidades socioeconómicas de los actores institucionales y del carácter fuertemente inequitativo de la sociedad colombiana, para descargar sobre los patrones culturales de las familias populares todo el peso de la “culpa” del perpetuarse de tan horrorosa “lacra” social. En la mayoría de los casos se supone que estos patrones culturales de las familias populares (por otro lado siempre indicados con alusiones genéricas y estereotipadas) estén equivocados, sean expresión de ignorancia, atraso, insensibilidad y ética, y sean una falta de respeto por los derechos de los niños, en una palabra, sean disfuncionales; mientras que los patrones culturales de los expertos niñoslogos, los funcionarios públicos, los ejecutivos de las empresas nacionales y transnacionales con rostro humano, y los directivos de los grandes organismos internacionales son correctos, éticamente intachables y legitimados a “enseñar”

heterodirectivamente y, si fuera necesario, autoritariamente la forma apropiada cómo se crían a los hijos.

Para el caso colombiano, de los datos generales y sorprendentes de la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) de 2011 resulta que en el trimestre octubre-diciembre de 2011, la tasa de trabajo infantil para el total nacional fue del 13%, y en términos de cifra absoluta 1.465.000 niños trabajando. Eso significa que a pesar de los aparentes esfuerzos del gobierno nacional a través de planes nacionales y de la Estrategia Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, esta problemática no da tregua, ya que las cifras de trabajo infantil presentan un aumento significativo en esta materia: en dos años, el trabajo infantil aumentó en 39,5%, 416.000 niños más están en las calles trabajando.

Otra vez, en las declaraciones de los principales responsables de las políticas nacionales con relación al trabajo infantil no hay un mínimo sobresalto de autocrítica acerca del evidente fracaso de las políticas erradicacionistas, sino que se descarga toda la responsabilidad sobre este nuevo “chivo expiatorio” que son los patrones culturales de las familias populares.

Por ejemplo, el director de Protección del ICBF, Camilo Domínguez, expresó su enorme preocupación por el incremento considerable (3,8 puntos porcentuales entre 2009 y 2011) del trabajo infantil y afirmó que esta situación “es un asunto cultural”. Y agrega: “Detrás del trabajo infantil no siempre hay una razón económica. Es necesario cambiar la mentalidad (de los adultos) de que deben trabajar para formarse y aprender” (Centro Virtual de Noticias de Educación, 2011). A su vez, la directora de la Fundación Pro Niño de Telefónica, Claudia Aparicio, mientras que expresó su tristeza por el aumento de la tasa de ocupación entre los niños y adolescentes, dijo que es necesario comenzar a desligar el discurso del trabajo infantil del de pobreza. Al respecto, señaló que si bien es cierto que “hay un trabajo infantil asociado a la pobreza, hay otro tipo de trabajo que tiene que ver con unos factores culturales que lo habilitan” y que para combatirlo se requieren estrategias diferentes.

Se ha visto sucesivamente cuáles han sido estas “estrategias diferentes”, con la organización y promoción de campañas que invitaban a indiscriminadas denuncias y delaciones de masa en contra de los niños y adolescentes trabajadores, más allá de cualquier tipo de diferenciación.

De esta forma sigue perpetuándose el saber colonial construido sobre la imposición de “monocultivos mentales” y de “monoculturas”: la ignorancia está toda por el lado de los patrones culturales de las familias populares, mientras que el saber está todo por el lado de un “otro” que representa la inteligencia modernizadora que tan sola, desde su propia autorreferencialidad excluyente, puede salvar al país y a su infancia.

El análisis de otro importante representante de lo que se ha llamado el giro decolonial, Arturo Escobar (2012), nos introduce en otro importante tópico del pensamiento poscolonial, es decir la crítica al “mito del desarrollo”. Este mito tiene varias décadas de aplicación y de vigencia, y se ha vuelto un discurso hegemónico, impuesto por los centros de pensamiento de las metrópolis dominantes, imponiéndose en todos los países supuestamente periféricos. La idea fundamental de este mito es que para superar la pobreza y la desigualdad imperantes en nuestros países es indispensable encarar el desarrollo a la manera de los países erigidos como potencias mundiales. Es decir, otra vez un modelo único que desvalora cualquier otra lógica y propuesta, y entiende el progreso exclusivamente como acelerado crecimiento económico, basado a su vez en procesos de rápida industrialización o de explotación, sin reparos de los recursos naturales, como en el caso del neoextractivismo, imperante hoy en buena parte de los países del continente. Sin embargo, como nos dice el mismo Arturo Escobar (2012):

aquel sueño [...] poco a poco se convirtió en pesadilla. Porque en vez del reino de abundancia prometido por teóricos y políticos de los años cincuenta, el discurso y la estrategia del desarrollo produjeron lo contrario: miseria y subdesarrollo masivo, explotación y opresión sin nombre (p. 28).

Pero no han sido tan solo efectos devastadores en el plan económico, social y ecológico, sino también en el plan cultural, pues el desarrollo se ha venido progresivamente convirtiendo “en una certeza en el imaginario social” (p. 29). De esta manera, el mito del desarrollo se configura como una verdadera y propia coacción epistémica, la obligación a someterse a un ángulo de mirada único y excluyente, en fin, como “la creación de un dominio del pensamiento y de la acción” con la imposición de “una formación discursiva que relaciona sistemáticamente las formas de conocimiento con las técnicas de poder” (pp. 35-36).

Ahora, todo el discurso hegemónico sobre la infancia se configura como una declinación particular de este mito del desarrollo del que nos habla Arturo Escobar. Las diferentes infancias del mundo, en lugar de ser pensadas y valoradas en el contexto que permea y contextúa histórica y culturalmente sus diferencias, son colocadas según una línea unidireccional que procede del menos al más alto índice de desarrollo, por supuesto un desarrollo pensado según los cánones de la sociedad capitalista occidental. Esta línea es intrínsecamente jerarquizante y procede según un *othering*, es decir, una construcción del otro que, en lugar de legitimarlo, lo estigmatiza como un conjunto de vacío, de aspectos negativos, de enfermedades, de patología, que solo podrán ser superadas si estas otras infancias se someterán al modelo único de infancia occidental, al cual tienen que aspirar y hacia el cual tienen que progresar. El mito del desarrollo en este caso ha dado de una inagotable creatividad lingüística para nombrar, de forma siempre negativa y privativa, pero con un tinte académicamente elegante, estas otras infancias, para así marginarlas y desvalorarlas: las infancias otras son infancias que no tienen un nombre propio sino los nombres que les asigna la que podríamos llamar una episteme de la negatividad, infancias “disfuncionales”, “vulnerables”, “robadas”, “negadas”, “desprotegidas”, “abusadas”, “carenciadas”, “en riesgo”, “en situaciones particularmente difíciles”, “necesitadas de una restauración de derechos”, etc. Toda esta episteme de la negatividad tiene obviamente una parte de fundamentación concreta y real. Pero hay una tendencia a la extensión de estas identidades construidas por privación, de manera que todas estas otras infancias resultan para el mito del desarrollo, finalmente, subdesarrolladas y atrasadas, en una palabra, “bárbaras” (Gentile, 2009), pues finalmente es justamente ello que se propone, algo que ha atravesado como constante la historia de la colonización de América Latina y que se repropone hoy también con relación a las infancias de nuestro continente: la dicotomía entre civilización y barbarie. Regresaremos, más en profundidad y en otro apartado, sobre ello.

5. EL TRABAJO DE TRADUCCIÓN Y LA HERMENÉUTICA DIATÓPICA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Retomando ahora dos importantes categorías de Boaventura de Sousa Santos, relativas al trabajo de traducción y a la hermenéutica diatópica, entramos

en lo que podríamos definir como el nudo relacional de giro decolonial. ¿Cómo pueden dos culturas distintas establecer entre ellas un contacto, una relación, una interlocución que no sea jerárquicamente sumisa a un esquema de dualidad entre una que es dominante y la otra que es dominada? Para Boaventura de Sousa Santos (2009) el punto de partida debe ser la “conciencia de la incompletud” de cualquier ser humano y de cualquier cultura. Dice Boaventura de Sousa Santos que hay que partir

de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por lo tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y la confrontación con otras culturas. Admitir la relatividad de las culturas no implica adoptar sin más el relativismo como aptitud filosófica. Implica sí concebir el universalismo como una particularidad occidental cuya supremacía como idea no reside en sí misma, sino más bien en la supremacía de los intereses que la sustentan (p. 139).

Es a partir de esta idea de la imposibilidad de completud cultural que se hace necesario e insoslayable el trabajo de traducción, como alternativa a una teoría general que, otra vez, “presupone siempre la monocultura de una totalidad dada y la homogeneidad de sus partes” (p. 140). La traducción es la modalidad auténticamente dialógica de dos interlocutores, individuales o colectivos, que no tan solo se respetan, sino que, justamente a partir de la conciencia de la propia incompletud, se abren a la posibilidad que el otro sea factor de enriquecimiento cultural. En este sentido,

la traducción es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles [...]. Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el estatuto de parte homogénea (pp. 136-137).

Esta traducción entre saberes asume la forma de una hermenéutica diatópica (p. 137), es decir, una interpretación que no se configura como autorreferencialidad monológica, sino que se construye en la capacidad de pasar del lugar epistémico de la propia cultura al lugar epistémico de la cultura del otro, para volver al propio con el valor agregado de los recursos hermenéuticos encontrados en el trascurso del viaje entre estos lugares distintos. Finalmente, se podría decir que el “ejercicio de hermenéutica

diatópica consiste en la traducción entre varias concepciones de sabiduría y diferentes visiones del mundo” (p. 138).

Tal vez acá se pueda encontrar un núcleo de potencia conectiva entre el discurso del pensamiento decolonial y el discurso, por ejemplo, de la que se ha convenido llamar la “nueva sociología de la infancia”. Toda la episteme adultista asume al niño como un infante, que etimológicamente significa alguien que no sabe hablar. Es interesante subrayar que es la misma raíz etimológica de “bárbaro”, alguien que no sabe hablar, sino tan solo balbucear silabas inconexas como, “bar...bar...”. Por ende, la episteme adultista no puede legitimar el discurso del niño y considera inútil el trabajo de traducción, pues el único idioma que tiene sentido es el lenguaje del adulto, frente al cual la práctica discursiva del niño se presenta como una suerte de práctica mimética todavía tartamuedeante. A lo máximo, al niño se le escucha con una actitud de condescendencia, de paternalismo bonachón, pero se lo legitima como un real interlocutor de espesor dialógico. Y, por ende, la hermenéutica diatópica se vuelve fundamentalmente un monólogo unitópico, que otra vez coloniza y jerarquiza en lugar de articular dialógicamente diferencias.

Nos preguntamos en este punto por qué lenguaje se está usando con relación particular a los niños, niñas y adolescentes trabajadores desde el ángulo de mirada del paradigma hegemónico del abolicionismo.

Citamos tan solo dos documentos de la OIT, que bien representan el esquema monológico y monotópico de esta institución internacional, que se siente en derecho de hablar y legislar en nombre de más de 300 millones de niños trabajadores, de sus familias y de sus comunidades, pasando por arriba del entramado enormemente complejo de los diferentes contextos socioeconómicos y culturales involucrados.

En uno de estos documentos se dice que:

Admitiendo que la eliminación efectiva del trabajo infantil es *una necesidad moral y que todos los Estados Miembros de la OIT tienen la obligación de respetar, promover y realizar este principio*, que puede producir altos beneficios sociales y económicos, y que la erradicación del trabajo infantil —y el hecho de ofrecer la posibilidad de acceder a la educación y a la formación, así como un trabajo decente para los adultos y niños en edad de trabajar— *contribuye a que los hogares rompan el ciclo de la pobreza y ayuda a los países a avanzar en el desarrollo*

humano, y reconociendo que la comunidad internacional ha identificado el trabajo infantil como un obstáculo significativo para el ejercicio de los derechos del niño, el desarrollo nacional y la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (OIT, 2010b, p. 1, bastardillas fuera del original).

Y en otro documento así se expresa:

Si se desea revitalizar el movimiento mundial de lucha contra el trabajo infantil, *el liderazgo intelectual* debe complementarse con otras contribuciones de la OIT. *La OIT tratará de ampliar su influencia a escala mundial* mediante la elaboración de instrumentos de promoción más eficaces, en particular concediendo una mayor importancia a la celebración del Día Mundial mediante una campaña en línea. *Se elaborarán directrices* para los interlocutores sociales sobre cómo pueden participar más activamente en las actividades del Día Mundial. Además, será necesario poner mayor empeño para hacer de la OIT *el centro internacional de ideas* y prácticas relativas a la lucha contra el trabajo infantil (OIT, 2010a, p. 93, bastardillas fuera del original).

“Necesidad moral”, “todos los Estados tienen la obligación”, “la comunidad internacional ha identificado”, “liderazgo intelectual”, “ampliar su influencia a escala mundial”, “se elaborarán directrices”, “centro internacional de ideas”, etc.: es evidente que el campo semántico en el que se mueve la OIT es lo de una cultura que se considera completa y que, por ende, no tiene ningún interés de entrar en un trabajo de traducción y menos aún en un ejercicio de hermenéutica diatópica. Toda cultura que de alguna manera incorpore formas distintas de trabajo de los niños es de antemano condenada y mirada desde el lente de una supuesta superioridad, tanto socioeconómica como ética. Es así como, otra vez, el saber colonial intenta imponerse con un tinte de justificacionismo moral, aprovechando, además, la fuerte implosión emocional, afectiva y pasional que nos embiste cuando de infancia se trata.

Con ello no se quiere decir que los niños trabajadores representen la completud de una cultura, pero tampoco esta completud la representan los niños que no trabajan. Tal vez ambos podrían sacar mayor provecho si en vez de esta jerarquización colonial dogmática y maniquea se instaurara un real diálogo intercultural. Pues, como nos recuerda Luisa Muraro (1972),

En la sociedad feudal los niños eran en una condición de inferioridad con relación a los adultos, pero no de aislamiento; en ella eran integrados a través de múltiples relaciones y la con los padres no era exclusiva. La separación del mundo infantil del mundo productivo nos aparece un progreso, pues se justificó y se generalizó, en el siglo XIX, en contra de la explotación del trabajo infantil en el sistema de producción capitalista. La exclusión de los niños y de todas las personas físicamente débiles de la producción aparece, desde este punto de vista, un avance y una necesidad. Y sin embargo hay que tener claridad sobre lo que esta exclusión conlleva: la condición de inferioridad que toca todos aquellos, también mujeres y viejos, que no sirven directamente para la producción, su dependencia de aquellos que los mantienen; además para los que no son adultos se trata de una exclusión provisional, que es mientras tanto una preparación. Ella nada tiene de progresivo o gradual, puesto que la entrada en el mundo del trabajo es un salto, de la dependencia e irresponsabilidad a su propia autosuficiencia y explotación abrupta (p. 37).

Esto es entrar en otra lógica, entendiendo la contextualización, la complejidad y la incompletud de las culturas, y dejando en claro que en todas hay elementos negativos y positivos, ventajas y desventajas, entropías y disfuncionalidades. Así, sacar los niños del trabajo puede aparecer un progreso, pero hay también que abrir espacio al interrogante de cuál es el precio que se paga por ello.

6. EL PENSAR EPISTÉMICO, EL SUJETO ERGUIDO Y LA PEDAGOGÍA DEL BONSAÍ

Como ya hemos dicho, el pensamiento de Hugo Zemelman es seguramente uno de los pilares del pensamiento de crítica al saber colonial. Su obra de conjunto es de tal complejidad y riqueza que obviamente resulta, en este contexto, intransitable en su integralidad. Es por ello que en este caso asumimos, arbitrariamente, tan solo dos categorías que, aunque importantes en su pensamiento, no podrían ser asumidas como representativas de muchos otros aspectos de su obra.

El pensar epistémico, para Zemelman (2009), se opone al pensar teórico ya que mientras que el segundo responde a un razonamiento explicativo, el primero se ubica ante la realidad no como ante un conjunto de objetos preconfeccionados con una suma de concluidas determinaciones, sino

como ante un “horizonte de posibilidades”, donde cabe también lo indeterminado, lo todavía no concluido y lo no significado, en fin, lo que todavía no se puede fijar en un esquema cuadrículado y rígido. En este sentido, el pensar teórico tiende a volverse autorreferencial, ensimismado, a volverse *corpus* teórico, que progresivamente va perdiendo sus lazos con una realidad que es siempre más móvil y compleja que la de las teorías que pretenden capturarla. Por ello que se consolidó “un desajuste entre la teoría y la realidad que se pretende denotar, resulta que estamos inventando realidades” (p. 3). En cambio, el “pensar epistémico empieza por las dudas y por las preguntas y controla la ansiedad de hacer afirmaciones y de capturar al mundo estructurándolo como una suma de objetos tajantemente definidos por sus determinaciones” (p. 3).

De allí que, en este caso, intentamos colocarnos no teóricamente sino epistémicamente frente a las infancias latinoamericanas, y en vez de definir las precipitadamente con un conjunto de determinaciones, todas pertenecientes al único campo semántico de un modelo uniformado, naturalizado, universalizado e impuesto de niñez, queremos sobre todo sembrar interrogantes y dudas. Nos preguntamos, sobre todo, ¿cuántos nombres pueden tener las infancias latinoamericanas? Niños urbanos, campesinos, de los pueblos originarios, amazónicos, andinos, trabajadores, niñas, adolescentes, de la calle, en conflicto con la ley, desplazados, pobres, ricos, discapacitados, desplazados, vinculados o desvinculados del conflicto armados, etc. Frente a esta heterogeneidad de las infancias latinoamericanas, a este complejo abanico de las multiplicidades, a esta histórica emergencia, casi diríamos “epifanía de las diferencias”, hay que mantenerse en la dimensión de lo histórico concreto inmanente, sin que un modelo o una categoría trascendente pretenda capturar en un único alfabeto hegemónico y constitutivamente colonizador la extrema complejidad y la multiforme variedad de la realidad, asumida en su propio contexto. En este sentido, son pertinentes las palabras del escritor colombiano Mario Mendoza (2017), quien, describiendo la visita a minúsculos, oscuros y retorcidos laberintos de una favela brasileña, así se expresa:

Hice una ecuación simple: los niños que allí crecen no tienen calles, ni avenidas, ni parques, ni árboles, ni canchas, ni semáforos, ni señalización alguna, ni andenes, ni postes, ni jardines, ni fachadas. Es imposible ni siquiera ubicar una

bicicleta en esos agujeros oscuros y húmedos. Quien allí crece y vive veinte o treinta años de su vida, no pertenece a la misma especie que los otros, los de los barrios, los antejardines y los columpios. Es como confundir perros con lobos. Quien nación en la guarida insectívora y aprendió desde niño sus lógicas tribales no se parece en nada al que montó en bicicleta, corrió alrededor de parques sembrados de árboles y jugó fútbol en la calle. Está hecho de otra madera, está constituido internamente de otro modo (p. 41).

Se trata de palabras duras, así como dura es la condición de vida de muchos niños, niñas y adolescentes en América Latina. Y la referencia a estas palabras no es en algún modo ni una justificación ni una acrítica valoración de la que para un niño debe ser la existencia en una favela o en un cualquier aglomerado de exclusión. Solo se quiere decir que con un único y trascendente código interpretativo no se pueden entender las múltiples formas de las infancias latinoamericanas, y que, más que establecer jerarquías que legitimen la subsunción forzosa a un modelo hegemónico, sería útil y oportuno colocar preguntas e interrogantes dentro del contexto propio de cada infancia, y desde allí, desde lo que cada infancia es asumir el desafío ético, epistémico y político de indagar y coconstruir con las mismas infancias los caminos de un proceso liberatorio que no borre las diferencias sino que las pueda articular entre sí.

Pues, finalmente, nos encontramos frente a la pregunta madre de todas las preguntas, que demasiadas veces no nos hacemos “¿Qué significa ser niño hoy en América Latina?”. Pregunta proteiforme que nos obliga a demorarnos en la respuesta, en favor de una saludable suspicacia, que no ceda a un apresurado esquematismo de significación. Pues se trata no tanto de explicar esta subjetividad emergente que se llama infancia, sino interrogarla y dejar que, mientras nos acercamos a ella, ella se acerque a nosotros. De esta manera, en lugar de una dogmática construcción teórica, podremos tejer progresivamente una trama de itinerarios de acercamiento que nos ponga en diálogo polifacético con los niños latinoamericanos, ya no encapsulados en una máscara de hierro (hierro, además oxidado, por el tiempo), sino capaces de manifestarse en todos los complejos tratos de sus rostros.

En su texto *El ángel de la historia*, Zemelman (2007) coloca un epígrafe que, en nuestra opinión, representa una feliz y expresiva síntesis de dos

categorías fundamentales en su obra, como las de “sujeto mínimo” y “sujeto erguido”. Dice textualmente este epígrafe: “A todos los que buscan recuperar la palabra y alzar la voz para ser reconocidos en lo que pueden llegar a ser desde lo que son” (p. 4). Es en esta dialéctica, entre lo que se puede llegar a ser y lo que uno es, que se juega el pase del sujeto mínimo al sujeto erguido, y ambas componentes son insoslayables, pues cualquier proyectualidad de transformación y cambio del sujeto tiene que mover el primer paso no del olvido de su realidad de partida, sino del reconocimiento y de la problematización de esta.

El sujeto mínimo en este marco es, para robarle la expresión a Estela Quintar, lo que ha sido parametrado por la “pedagogía del bonsái”, es decir:

aquella pedagogía que vino con un contrato social en el que la educación fue instalada para subordinar y para oprimir. En nuestros países el sistema educativo no fue inventado ni creado para liberar a nadie, por eso hablar de estos discursos es muy complejo en el ámbito de los sistemas educativos; pero además no se trata solamente de que uno lo diga, sino de mirar y transformar la realidad. De nuevo volvemos al mismo tema: hay una constatación empírica de que en América Latina estamos todavía en la época del oscurantismo: la realidad queda fuera de los grandes espacios académicos y sus discursos importados; la mercantilización del sujeto también contribuye a la pedagogía del bonsái. Para hacer un bonsái hay que ir manipulando, con mucho “cuidado”, con mucho “cariño” y con mucha “suavidad” la raíz central de lo que podría llegar a ser un gran árbol (citado en Rivas Díaz, 2005, p. 11).

A este sujeto herido en su raíz central e impedido para llegar a ser un gran árbol Zemelman lo llama un “sujeto mínimo”. Para desprenderse de estas mutilaciones, para volver a “erguirse” como un gran árbol, el sujeto tiene que instalarse antes sus propias circunstancias.

Creemos que en todo ello hay pistas importantísimas para empezar a ver a los niños de América Latina desde un ángulo de mirada que no sea el de una negación de la identidad de estos niños en función de otro modelo de infancia llegado desde afuera. Y es que demasiadas veces seguimos viendo a estos niños como los que no deberían ser y, por ende, se rechaza reconocerlos en sus propias circunstancias, se rompe el nexo con la realidad de estos sujetos y se impide que se active un proceso de descubrimiento de un presente potencial, simplemente porque el presente es olvidado, negado,

borrado en nombre de una supuesta inadecuación a un modelo ideal de realidad, a un modelo ideal de ser infancia. Otra vez el esquema del saber colonial, entonces, que no valora las subjetividades específicas de una determinada coyuntura histórica, sino que produce ausencias en nombre de un superior “deber ser” moldeado sobre estereotipos occidentales.

Otro ángulo de mirada es el que no parte de la presunción de que hay infancias atrasadas e infancias avanzadas, infancias civilizadas e infancias bárbaras, en fin, infancias jerárquicamente encasilladas en relaciones de subordinación por un lado y de dominio impositivo por el otro. La pregunta orientadora no tendría que ser “¿Qué pueden hacer los niños, niñas y adolescentes latinoamericanos para volverse más parecidos a sus coetáneos de Europa o de Estados Unidos?”. Más bien habría que preguntarse “¿Qué pueden hacer las infancias latinoamericanas, desde su propia condición y su propia identidad, para no negar, sino problematizar y mejorar su condición?”. Es decir, que, parafraseando el epígrafe del texto de Zemelman recordado arriba, podríamos decir: “A todos los niños, niñas y adolescentes de América Latina que buscan recuperar la palabra y alzar la voz para ser reconocidos en lo que pueden llegar a ser desde lo que son”. No se trata de aceptar las condiciones de carencia, de explotación y, en muchos casos, de violencia y negación de derechos en la que se encuentra una considerable parte de la infancia latinoamericana, sino de valorar este sujeto social en su propia condición de partida para indagar y construir recursos que activen un proyecto de transformación que no sea la adecuación a modelos externos sino la potenciación de un presente propio.

7. LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DESDE EL SUR DE MARCO RAÚL MEJÍA: COLONIZACIÓN Y DECOLONIZACIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO

También en el campo educativo el proceso de neocolonización se presenta como la imposición de una razón instrumental con fines de regulación y control: es siempre la misma agresividad del esquema colonial binario y dual, dicotómico y excluyente, según el cual fundamentalmente el proceso educativo es la progresiva y coactiva adaptación del otro al modelo único que el orden legitima como solo la expresión de lo admitido. En este caso, la escuela es justamente un lugar de modelación, de moldeación, de *reductio*

ad unum. También, en este caso, la diversidad se mira a través de un lente exclusivamente negativo: atraso, patología, problema, carencia, negación de algo, anomia, barbarie, obstáculo a la modernización, residual resistencia folklórica, ignorancia y finalmente absoluta insignificancia.

Dice Raúl Mejía (2011):

En los últimos cincuenta años en las corrientes críticas latinoamericanas se ha discutido acerca de cómo fue que un pensamiento surgido en una región geográficamente delimitada y local (Europa) devino como conocimiento universal y como forma superior de la razón, negando las formas que no se desarrollaran en el esquema lógico racional y los conocimientos y saberes que no se inscribieran en sus lógicas e historias, produciendo además una subordinación de los otros conocimientos y culturas. Esto los llevó a construir la idea de progreso con la cual esas sociedades y formas de conocer se constituían en modelo a replicar. Se trata entonces de un modelo que subalterniza pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer en tanto propone un imaginario social, donde unos están adelante y otros atrás en el camino de la historia (p. 14).

Todo ello influenció también los paradigmas y las prácticas pedagógicas didácticas, que se volvieron réplicas moldeadas según los paradigmas y las prácticas del Norte. Y sin embargo, siempre hubo en América Latina una tradición de pensamiento pedagógico crítico, sería suficiente recordar los nombres de Simón Rodríguez, José Martí, Elizardo Pérez, el padre Vélaz y muchos otros, hasta llegar a Paulo Freire. En este sentido, las pedagogías críticas desde el Sur son una “práctica con historia” (Raúl Mejía, 2011, p. 10), epistemes y prácticas pedagógicas que tienen raíces en el contexto histórico latinoamericano, aunque muchas veces se desconozcan y hasta hayan sido extraídas del Sur, valorizadas en el Norte y legitimadas como producción e innovación del mismo Norte y no del Sur, donde habían sido creadas (extractivismo pedagógico).

De toda manera, es innegable que en muchos ámbitos del medio educativo, formales e informales, de América Latina se han ido consolidando múltiples expresiones de una actitud crítica frente a los paradigmas pedagógicos que llegaban de afuera, y una voluntad de reconstruir paradigmas propios, anclados al concreto contexto histórico del continente y con sus propias prácticas sociales. Y es desde allí que:

se plantea la necesidad de reconocer que no existe escuela sin contexto social, y por ello la pregunta por la pertinencia se hace central al proceso escolar, planteándose las preguntas ¿por qué educación?, ¿para qué?, ¿dónde?, ¿a quién?, ¿qué? y ¿cómo? Es decir, los sentidos de ella se juegan en su pertinencia, la cual debe ser una decisión colectiva, aquella a la cual sirve y se debe, reconociendo que esa función social que tiene la escuela con el saber y el conocimiento es siempre contextualizada y exige un tránsito entre los saberes locales y el conocimiento universal. Igualmente, busca procesos técnicos y metodológicos que hagan posible construir un puente entre los saberes populares y el saber académico, para construir una escuela con sentido, en los sectores populares (Raúl Mejía, 2011, p. 33).

Y uno de los puntos fundamentales de estas pedagogías críticas desde el Sur se refiere a la necesidad de mirar al sujeto educativo concreto, a los niños concretos que viven en el continente, un sujeto que por ser no una mónada ensimismada sino protagonista de su propia, individual y colectiva experiencia histórica se asume como sujeto constructor de conocimiento a partir de los recortes de realidad en donde se mueve, se instala y entra en relación con el mundo de la naturaleza y de los hombres. Y desde allí la pedagogía ya no puede construir discursos sin sujetos y, finalmente, tiene que asumir como su propia ineludible la tarea de disponer un espacio pedagógico que sepa acoger las diversidades de estos sujetos concretos, no con el fin de multiplicar las fragmentaciones, sino de incluir, valorándolas, en una red de nudos de articulaciones a través de la cuales se reconstruyan tantas las relacionales solidarias entre los mismos sujetos, así como las conexiones epistémicas con y de los saberes formales. Por todo ello, los pilares de un proyecto educativo realmente crítico con relación a los parámetros de un saber colonial tendrían que asumir estas cuatro orientaciones de fondo:

- Rechazo a la descontextualización del saber y de las prácticas pedagógicas.
- Rechazo de perfiles estereotipados que no coinciden con la realidad social, cognitiva, afectiva y cultural.
- Rechazo del monismo pedagógico en favor de un auténtico pluralismo de los itinerarios formativos.
- Rechazo, como ya hemos recordado, de las monoculturas a favor de una ecología de los saberes, incluyendo en este caso al pedagógico.

Todo ello es equivalente a decir que:

El proceso formador propuesto desde aquí busca la construcción de procesos de innovación y transformación pedagógica, recreando la pedagogía crítica, ligados a las realidades contextuales. Propone una escuela que rompe los muros para ir a la comunidad, reconstruyendo las relaciones entre saber y conocimiento, en los cuales queden muy explícitos los elementos metodológicos como parte de la concepción pedagógica. Y en ese sentido busca la replicabilidad de esas transformaciones en los procesos escolares ligados a los movimientos sociales, buscando que el educador no solo controle los procesos técnicos que aplica y cambia en su práctica educativa, sino que también controle la reflexión y la fundamentación de esos elementos que constituyen la otra parte de la experimentación (Raúl Mejía, 2011, p. 34).

Y, sin embargo, todavía se sigue pensando demasiadas veces en las infancias latinoamericanas con esquemas conceptuales superados por las nuevas coyunturas histórica, pues se hace muy difícil abarcar, abordar y orientarse en el aluvión multimodal en que se despliegan las vivencias, las experiencias y las reubicaciones sociales de las infancias en el mundo de la contemporaneidad latinoamericana. Por ello se dista todavía mucho de producir un conocimiento auténticamente contra hegemónico alrededor del “ser niño hoy” en América Latina. Todo ello es consecuente, si pensamos que

la mayoría de los sociólogos, filósofos, psicólogos, pedagogos y politólogos actuales se formaron a la luz de la cultura enciclopédica y que un buen número de ellos no solo piensa el presente con la lógica de otros tiempos, sino que además vive de acuerdo con esa lógica, con el consecuente retraso de reflejos que eso conlleva (Peirone, 2012, p. 63).

Es necesario y absolutamente urgente, en cambio, retomar el camino de búsqueda de nuevos horizontes epistemo-pedagógicos, para poder pensar a las infancias latinoamericanas de una forma más acorde y coherentes con las reales y concretas coyunturas históricas en las que se han instalado y se están permanentemente instalando.

En todo ello, las sugerencias que nos puede ofrecer el así llamado pensamiento decolonial abren fructíferos y prometedores horizontes de resignificaciones críticas también por lo que a infancias se refiere. Nada más

equivocado y peligroso de pensar a la infancia en una forma homologante y, por ende, excluyente. En este caso, una forma estereotipada de construir conocimiento sobre esta infancia cosificada se volvería coartada para un proceso de coacción y discriminación. Los procesos de conformación histórica del sujeto “infancias” son muchos, creativos y divergentes, casi diríamos poéticamente y poiéticamente expansivos, rebeldes e inconformes a procesos regulatorios que los quieran instrumentalizar en nombre de una única cultura o, peor todavía, en nombre de las necesidades de un modelo económico que quiera uniformar a los niños dentro de la prisión del así y mal llamado “capital humano”. En otras palabras, también las infancias se instalan en territorios histórico y culturales, y si desde un ángulo de mirada son puntos de partida, disposiciones, desde otro ángulo de mirada aparecen como resultados de un proceso de fecundo encuentro entre el niño y la compleja trama de relaciones sociales en la que se inserta, en un proceso de reproducción interpretativa.

8. ¿DÓNDE ESTÁ LA INFANCIA Y, EN PARTICULAR, LA INFANCIA TRABAJADORA EN LA PROPUESTA DEL ABYA YALA?

La corriente del pensamiento decolonial no ha sido tan solo una propuesta de desparametración y reparametración epistémica, sino que ha incurrido también en el campo político y de lo que se podría llamarse un nuevo proyecto civilizatorio, que sea capaz de pensar la modernidad y la contemporaneidad desde no ya los modelos consabidos de los procesos modernizadores eurocéntricos, focalizado en acelerados procesos de industrialización, neoextractivismo ávido y ecológicamente depredador y absoluto predominio de las lógicas de mercado, sino más bien desde lógicas de dinámicas sociales y económicas inspiradas desde el propio contexto de América Latina. Estas propuestas de modelos civilizatorios alternativos se han dividido, lo resumimos de forma esquemática, en dos grandes vertientes. La primera retoma términos usuales de la izquierda política y condensa su propuesta en lo que se ha venido llamando el “socialismo del siglo XXI”, propuesta formulada en 1996 por el sociólogo alemán-mexicano Heinz Dieterich Steffan (1996). El término adquirió difusión mundial desde que fue mencionado en un discurso

por el entonces presidente de Venezuela Hugo Chávez, el 30 de enero de 2005 desde el V Foro Social Mundial. La otra vertiente, en cambio, renueva completamente los puntos cardinales de referencias de un proyecto progresista, recuperando como centrales los saberes, las formas de organización comunitarias, las epistemes y las jerarquías valoriales de los antiguos pueblos y comunidades ancestrales originarias del continente y de los pueblos afrodescendientes. Todo ello se ha venido aglutinando en la propuesta del Abya Yala, que literalmente significaría *tierra en plena madurez* o *tierra de sangre vital*. Dicho nombre le fue dado por el pueblo Kuna en Panamá y en Colombia, y la nación Guna Yala del actual Panamá, antes de la invasión de Cristóbal Colón y los europeos. Hoy, sin embargo, con el término “Abya Yala” se entiende lo que se nombra usualmente como “el buen vivir” o también el “vivir bien”, aunque siempre más se hace fuerte la tendencia a recuperar el propio término originario (Escobar, 2018). Y es justamente hacia esta propuesta que se ha orientado casi todo el pensamiento decolonial, encontrando en esta una sustancial afinidad en el común reclamo de recuperar cosmovisiones, epistemologías, proyectos políticos y modelos, tanto de cotidianidad como de civilización, que fueran patrimonio propio del continente y no importados, de una u otra manera, desde afuera (Walsh, 2014).

Se ha escrito una enorme cantidad de ensayos, reflexiones, libros, folletos, etc., sobre la propuesta del Abya Yala y, sin embargo, son contadas las referencias que se hace al reposicionamiento social de la infancia que, pensamos, tendría que ser consustancial y hasta diríamos central en esta propuesta de nuevo modelo civilizatorio. Parece como si la infancia no existiera en este nuevo horizonte de posibilidad. Si, como dice justamente Escobar (2018), “otro posible es posible”, si “otro mundo es posible”, entonces también “otras infancias son posibles”. Sin embargo, estas otras infancias posibles no entran en el debate, sino muy tangencialmente, y fundamentalmente se callan y se invisibilizan, develando de esta manera que el duro y viejo vicio del adultismo, seguramente de rasgos coloniales, se insinúa también en las expresiones más avanzadas del pensamiento decolonial y de los proyectos de liberación.

Cierto, como decíamos, hay unas contadas excepciones. Nos referimos como contundente ejemplo a un autor como Alejandro Cussianovich (2005), quien siempre en sus textos sobre infancias conectó la superación

del adultismo eurocéntrico con la recuperación de las culturas ancestrales, en particular las del mundo andino. Dice, en este sentido:

Ciertamente que, en un país como el Perú, o la educación es transcultural o no es educación nacional, es decir, no es un sistema que pueda calificarse de nacional. Y transcultural significa que se reconoce que todas las culturas que habitan en el territorio nacional tienen sus bondades y sus límites; allí se cifra la necesidad del diálogo intercultural, el mismo que presupone una perspectiva transcultural signada por el mutuo enriquecimiento y aprendizaje. En lo específico nuestro, como educadores nos toca encarar aquello que se ha dado en reconocer como la racionalidad e irracionalidad occidental y la racionalidad e irracionalidad andino-amazónica. Así, en una cosmovisión andina resulta más adecuado hablar de equivalencia que de relación asimétrica con la connotación peyorativa que suele asignársele en sociedades de la desigualdad institucionalizada. Esto representa un vuelco para muchas de nuestras habituales maneras de enfocar no tanto una relación individualizada adulto, adulta –niño, niña, sino referirnos al lugar que ocupa el niño en la comunidad, en su pertenencia, en su capacidad de hacer del adulto progenitor, un hijo o una hija del propio hijo o hija-. En efecto, una cosa será la cosmovisión occidental, otra, la cosmovisión andino-amazónica. Por ello una cosa será, por ejemplo, la educación inicial en la sierra y, otra, en la Amazonía o en las ciudades de la costa; una cosa en el mundo rural andino amazónico y otra en lo urbano. La autoimagen y el ejercicio como educador, educadora, por ejemplo, de nivel inicial, dependerá en lo concreto y, en primer término, de los niños y niñas y su contexto cultural en el que nos toque desempeñarnos. Los aportes de las pedagogías y psicologías aprendidas serán de gran ayuda si estamos dispuestos a partir de los sujetos concretos, los niños y niñas, y confrontar dichos conocimientos con la complejidad de la realidad de los niños y los saberes, creencias, pautas de crianza de sus familias y comunidades... Esto no es otra cosa sino un llamado a evitar toda forma de colonización de nuestro actuar pedagógico (p. 14).

Y, sin embargo, a pesar de estas loables excepciones, el discurso y la propuesta del Abya Yala sigue, en sus representantes más significativos, construyéndose como si no existieran las infancias latinoamericanas. Vamos a hacer dos ejemplos contundentes de ello. El primero se refiere al último libro de Arturo Escobar (2018), autor que ya hemos mencionado, reconocido exponente del pensamiento decolonial y teórico del pasdesarrollo. El libro

que mencionábamos se titula *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala / Afro / Latino-América*. Se trata de un texto que, a nuestro juicio, representa quizá el intento de síntesis crítica más completo que se haya logrado sobre toda la temática y la problemática del proyecto político y civilizatorio del “buen vivir”. En este texto aparecen muchos sujetos sociales e históricos que encarnan este proyecto, desde las mujeres a los indígenas, desde los afrodescendientes hasta los campesinos, desde los mineros bolivianos hasta los mismos académicos críticos, en particular los de la decolonialidad. Sin en todo el libro, de 2019 páginas, no hay ni una línea en la que se nombre a las infancias latinoamericanas, literalmente como si no existieran, o como si no tuvieran ningún papel activo en la construcción de este nuevo proyecto civilizatorio del Abya Yala, y solamente tuvieran que esperar que exclusivamente los adultos hicieran esta revolución en la forma de entender y construir un nuevo mundo. Evidentemente, el paradigma colonial adultístico es tan arraigado que todavía las mentes más críticas no logran y no se preocupan por deconstruir. Como dice Aguiló (2013), la Colonia impuso “el señorío del ser humano blanco, varón, adulto, heterosexual, propietario de bienes, cristiano y padre de familia” (pár. 5.). Es decir, que el contrato social que la Colonia impuso a las infancias latinoamericanas fue decididamente adultístico, pues se basó no solo en criterios de raza, género, clase, etc., sino también en un criterio de edad, totalmente excluyente con relación a la infancia. Y, sin embargo, en los proyectos de construir, un modelo alternativo no se coloca en el problema de cómo descolonizar la relación adulto-niño, superando no tanto las diferencias entre los dos, sino la jerquización verticalista de esta. En fin, les pedimos a los exponentes del pensamiento decolonial de colocar en el debate también el interrogante sobre cuál podría ser un nuevo y descolonizado contrato social con las infancias o, en otras palabras, el interrogante sobre cuál sería en el Abya Yala, el nuevo posicionamiento social de la infancia. Si, como dice el título, “otro posible es posible”, ¿por qué en este horizonte que posibilita nuevos posibles, las infancias latinoamericanas siempre están ausentes?

Especularmente, como decíamos al comienzo de este texto, también en este caso hay un recíproco desentendimiento entre pensamiento decolonial y nuevo pensamiento crítico sobre la infancia, sobre todo en lo que se ha convenido llamar “nueva sociología de la infancia”. Si toda la propuesta de civilización alternativa del Abya Yala olvida casi por completo el sujeto

histórico que son las infancias latinoamericanas —el texto de Escobar se refiere en muchos casos a Bolivia, pero nunca nombra al difuso, significativo y políticamente incidente movimiento de los niños trabajadores (UNATSBO)—, por otro lado, casi todos los autores de “la nueva sociología de la infancia” olvidan por completo la potencialidades que el pensamiento decolonial, no solo latinoamericano, sino también africano e indiano, podrían proporcionar para finalmente decir algo nuevo con relación a infancia. Esto para no seguir repitiendo, aunque de forma siempre más refinada y sutil, los mismos mantras de la participación y de una supuesta incidencia política de los niños, mientras que el capitalismo cognitivo, el del hiperconsumismo, el de la bioexplotación, el de las emociones, el de las expulsiones, el de los excedentes humanos y el de los excesos predatorio diariamente y a escala planetaria agrede y viola y explota de forma inmisericorde las infancias de todo el mundo, intentando degradarla a simple instrumento, a simple recurso de su lógica omnívora de sometimiento de todo aspecto de la sociedad y de la vida a la forma mercancía.

Y es que, por esta senda, la “nueva sociología de la infancia” se ha quedado, desde siempre, sin un proyecto político, sin un nuevo y alternativo horizonte civilizatorio, como hubiera podido y podría ser el Abya Yala, reduciéndose, finalmente, después de más de veinte años, sino a una “infantología delirante” (p. 23), como provocadoramente proponía Sánchez Parga (2004), a una infantología sin uñas políticas, académicamente ensimismada, con rasgos de exquisitez bizantina, pero finalmente ya desarraigada de un pensamiento históricamente crítico situado y articulado con las propuestas alternativas que van emergiendo desde el seno del pensamiento decolonial.

Hay loables excepciones, como las del ya recordado Alejandro Cussianovich (2018), de Manfred Liebel (2016), de la revista *NNATS* (2015) y de Giangi Schibotto (2016), entre otros, y las del mismo Movimiento Latino Americano de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNAT), que, en su encuentro internacional en Bolivia de octubre de 2017, quiso dedicar toda una tarde a conferencias y paneles sobre el tema de los niños trabajadores en relación con el pensamiento decolonial.

Y, sin embargo, la nueva sociología de la infancia sigue en su gran mayoría desanclada del discurso decolonial del Abya Yala, razón por la cual es siempre más urgente recuperara lazos interlocutorios entre estas dos manifestaciones de un antagonismo que es epistémico, ético y político.

9. NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES, Y LA DICOTOMÍA ENTRE CIVILIZACIÓN Y BARBARIE EN EL ANÁLISIS HISTÓRICO DE BEATRIZ GENTILE

Para la historiadora argentina Beatriz Gentile, miembro del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL), la contraposición entre civilización y barbarie es una de las claves para entender la historia del continente latinoamericano. El proyecto de la modernidad es intrínsecamente colonizador, en cuanto vive las diversidades no como una oportunidad, sino como un problema que hay que eliminar, inclusive, cuando sea necesario, de forma sangrienta y feroz. La diversidad es tipificada como pecado, anomia, patología y atraso. El “otro” se coloca en un punto retrógrado en la línea unidireccional del tiempo y la única posibilidad es jalarlo forzosa-mente hacia un futuro modernizador, que se conforma dogmáticamente al modelo occidental. Por ende, en nombre del progreso se justifica y hasta se obliga éticamente a que los pueblos “civilizados” exterminen, tanto físicamente como culturalmente, a los pueblos indígenas, pues es esta su tarea histórica, como bien lo podemos encontrar en Hegel (1970), en su famosa “Introducción” a las *Lecciones de filosofía de la historia natural*. En un pasaje de este texto, Hegel cierra el apartado sobre el Nuevo Mundo con algunas afirmaciones contundentes sobre América:

Por lo dicho, América es el país del futuro en el que, en los tiempos que van a venir –acaso en la contienda entre América del Norte y la del Sur– debe revelarse la trascendencia de la historia universal; es un país de ilusiones para todos aquellos a quienes hastía el arsenal histórico encerrado en la vieja Europa [...]. América cae fuera del terreno donde, hasta ahora, ha tenido lugar la historia universal. Todo cuanto viene ocurriendo en ella no es más que un eco del Viejo Mundo y la expresión de una vitalidad ajena. En cuanto país del futuro, aquí no nos interesa; pues, en el aspecto histórico, el objeto de nuestra atención nos viene dado por lo que ha sido y por lo que es. En filosofía, en cambio, no nos ocupamos de lo que ha sido ni tampoco de lo que será, sino de lo que *es* y es eternamente; nos ocupamos de la razón, y con esto tenemos ya bastante que hacer (p. 110).

Y más adelante formula juicios todavía más negativos, cuando sostiene que:

De América y su cultura, especialmente por lo que se refiere a México y Perú, es cierto que poseemos noticias, pero nos dicen precisamente que esa cultura tenía un carácter del todo natural, destinado a extinguirse tan pronto como el espíritu se le aproximara (p. 105).

“Carácter natural” y “carácter espiritual” de los pueblos y de las culturas representan la misma antinomia entre civilización y barbarie de la que nos habla Beatriz Gentile (2009) y que determina la línea divisoria entre el progreso y el atraso. Como nos dice la historiadora argentina,

civilización–barbarie se transforma en una categoría histórico-social como herramienta discursiva que cumple una función epistemológica, esto es, de organización de los campos semánticos, de un corpus dado, con el cual se pauta la construcción del conocimiento de la realidad (p. 21).

Y más adelante refuerza de esta manera el concepto:

Bárbaro es un vocablo a través del cual no se define, sino que se califica al otro; y aquí encontramos esa función axiológica de la categoría, un término cargado de sacralidad que, a su vez, demoniza su antónimo. La palabra *civilización*, si bien ya no designa un hecho sometido a un juicio, sino un valor más bien incorporado, entra en el arsenal de la alabanza o de la denigración. Por todo esto no cabe duda que la dicotomía civilización/barbarie es también parte de la reflexión sobre la cuestión de la alteridad, del encuentro con el otro; tema que, en el campo del pensamiento latinoamericano, adquiere centralidad (p. 22).

Este esquema no tan solo binario, sino propiamente dicotómico, seguramente no es superado tampoco en nuestros días. En particular, nos preguntamos si no sea justamente este el principal dispositivo axiológico según el cual se interpretan las “múltiples infancias” latinoamericanas. Ciertamente no se dirá explícitamente que existen en el continente niños “bárbaros” y niños “civilizados”, pues todos aprendimos a conformarnos a los eufemismos y a las hipocresías de lenguaje políticamente correcto. Pero resulta que bajo el disfraz de tantos mitos ceremoniales, de tantas edulcoradas categorías progresistas, de tantos himnos orquestados para este imaginario sujeto de derechos que sería la infancia, en muchos casos se sigue pensando y actuando

hacia la niñez según parámetros colonizadores que vuelven a proponer y a imponer la dicotomía entre civilización y barbarie.

Esto es todavía más evidente en cuanto de niños, niñas y adolescentes trabajadores se trate. El esquema mental con el que se mira a este fenómeno es en la gran mayoría de los casos justamente de tipo dicotómico y otra vez propone de hecho la insanable alternativa entre “civilización” y “barbarie”. El niño deseable, ideal, el niño que representa una forma progresiva y modernizada de ser niño es aquel que no trabaja y tan solo va a la escuela, y ello se propone y se impone como un imperativo categórico no negociable, más allá de los que puedan ser distintos contextos culturales, sensibilidades éticas, formas distintas de crianzas, modalidades originarias de transmisión de conocimientos. “Bárbaro” el niño que trabaja, “civilizado” el niño que no trabaja.

También en este caso, y con la reaparición de la dicotomía entre “civilización y barbarie”, nos enfrentamos a un proceso de colonización, aunque en muchos casos “con rostro humano”. Y es que el capitalismo globalizado, en su forma de globalización hegemónica, y sus expresiones no pueden dejar de ser inspiradas por una lógica colonial, pues, como una suerte de moderno monoteísmo laico, están intrínsecamente ancladas al paradigma de una verdad absoluta, ansían el *imperium*, la *koiné* no tan solo lingüística, sino económica, cultural y política. La diversidad, la alteridad, no es fuente de relación interlocutoria, sino expresión de atraso, de patológico retardo. El *verbum* es único y la moderna civilización capitalista es su única expresión legitimada. Nada que no se someta a este *verbum* sagrado merece existir. Todo lo que difiere de esta totémica totalidad debe ser homologado, y si se resiste a ser homologado debe ser invisibilizado, y finalmente si se resiste a ser invisibilizado debe ser erradicado. Se trata, a nivel teórico, de un permanente “epistemicidio”³, es decir, de un ocultamiento y olvido de saberes alternativos, mientras que a nivel de prácticas sociales podríamos hablar de genocidio simbólico (y en unos casos no tan solo simbólico) de subjetividades antagónicas emergentes.

Es en este caldo de cultivo ideológico que se pueden encontrar las razones de tantas aparentemente inexplicables rigideces de la Organización

3 La expresión es de Boaventura de Sousa Santos.

Internacional del Trabajo (OIT) y de cuantos abolicionistas, más o menos sinceros, se suman cada día a tal o cual campaña contra el mal llamado trabajo infantil.

Opinamos que, por ejemplo, el último Informe Global de la OIT sobre el trabajo infantil en el mundo trasunta contradicciones, debilidades teóricas, sospechosos arreglos estadísticos e incoherencias diseminadas a lo largo de todo el texto. Al mismo tiempo, se hace patente que la resistencia ideológica en aceptar ciertas categorías, como la de “niño trabajador” o de “niño desempleado”, obliga a enredarse en artimañas lingüísticas que complican aún más el callejón sin salida en donde se va a meter la postura erradicacionista.

Del mismo modo resulta evidente el fracaso de las políticas inspiradas por la OIT. Un doble fracaso. Por un lado, los resultados son nulos. Y esto lo dicen los mismos datos que la OIT nos proporciona con sus informes. De hecho, en los últimos 4 años el descenso en la tasa de trabajo infantil es de un escaso 1%, suponiendo que este 1% no sea compuesto de niños trabajadores que simplemente se han invisibilizado a raíz de la represión jurídica, cuando no directamente y brutalmente policiaca y hasta militar, inducida por los convenios internacionales. Y, ¿todo ello no abre ni un pequeño movimiento crítico, una interrogante, una duda sobre la arquitectura en la que se basa el esquema de la erradicación del trabajo infantil? Por otro lado, este ratoncito parido de la montaña erradicacionista ha significado lágrimas y sangre por millones y millones de niños trabajadores, que, en nombre de una nueva forma de colonización, se han visto amenazados, reprimidos, estigmatizados y acorralados como venado en los territorios normalizados de las reservas sociales a ellos destinadas. Y todo ello, supuestamente, en nombre de sus mismos derechos, de los cuales finalmente se han vuelto no sujetos, ni tampoco titulares, sino prisioneros y víctimas.

Todo ello ha sido y sigue siendo posible porque finalmente el credo erradicacionista tiene la tónica y la substancia de una fe dogmática, cuyas verdades originarias no se pueden tocar o poner en duda, aunque la realidad demuestre que están equivocadas.

Volviendo ahora al análisis de Beatriz Gentile (2009), ella se hace una pregunta de trascendental y dramática importancia: ¿qué precio está dispuesto a pagar el poder y la consciencia del sentido común para superar la supuesta barbarie en nombre de una supuesta civilización? La respuesta,

desde el punto de vista del poder, está en el argentino Domingo Faustino Sarmiento (1948), cuando dice que:

Al exterminar al pueblo salvaje, cuyo territorio iban a ocupar, hacían simplemente lo que todos los pueblos civilizados hacen con los salvajes, lo que la colonia efectúa con los indígenas: absorbe, destruye, extermina [...]. Así, pues, a través de leyes inmutables, las razas fuertes exterminan a las débiles, los pueblos civilizados suplantán en la posesión de la tierra a los salvajes. Esto es providencial, sublime y grande. Dentro de quinientos años la raza europea, con sus artes, su ciencia, su progreso y civilización, ocupará la mayor porción de la Tierra con el mismo principio con que España ocupó la mayor parte del nuevo mundo (p. 56).

Podría aparecer exagerado acotar estas tremendas y feroces palabras con el tema de los niños trabajadores. Por supuesto que hoy a los niños trabajadores no se los exterminan, y sin embargo a ellos se les aplica, aunque en formas no genocidas, el mismo esquema mental y las mismas prácticas pendulares entre el neosistencialismo y la represión que terminan por configurarse, como ya habíamos dicho, en una suerte de “salvacionismo autoritario”, que es la modalidad contemporánea de un proceso de colonización forzada. Y queremos al respecto referirnos a tres ejemplos particularmente significativos, aunque tan solo representativos de muchos otros que se podrían igualmente recordar.

El primero nos remite al artículo 93 de la Ley 1453 de 2011, de Seguridad Ciudadana del Estado colombiano, que textualmente dictamina de esta forma:

El que utilice, instrumentalice, comercialice o mendigue con menores de edad directamente o a través de terceros incurrirá en prisión de 3 a 7 años y el menor será conducido al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para aplicar las medidas de restablecimientos de derechos correspondientes. La pena se aumentará a la mitad cuando el actor sea un pariente hasta el cuarto grado de consanguinidad, segundo de afinidad o primero civil.

Es decir que, con tan solo hacerse acompañar por un hijo menor o un nieto a vender dulcecitos hechos en la casa, una práctica muy difundida en las familias populares, se puede incurrir en una pena de hasta diez años de

prisión, mientras que el niño, en nombre de una supuesta “restauración de derechos”, será sacado de su familia y puesto a marchitar emocionalmente en una institución pública. Y todo ello se aplicó y se sigue aplicando sin distinciones, que la misma ley no prevé, entre la utilización de niños y adolescentes por bandas de narcotraficantes o, como de hecho pasó, una abuelita que por algunas horas al día le pide ayuda a su nieta para acompañarla en una pequeña venta de humildes productos caseros. Semejante atropello de cualquier sentido de la justicia se hace en nombre de convenios internacionales de la OIT, como el 138 y el 182^[4], que han sido impuestos desde Ginebra a todo el mundo, obviando cualquier tipo de contextualización y legitimándolos justamente según el antiguo esquema dicotómico de la contraposición entre “civilización” (los niños que no trabajan) y “barbarie” (los niños trabajadores), esquema que justifica medidas tan desproporcionadas como la que acabamos de mencionar, pues el proceso de modernización forzosa y mecánicamente moldeada dentro el cauce del axioma occidental es, como decía Sarmiento (1948), “providencial, sublime y grande”.

Esta coactiva y colonizadora desvaloración de los fenómenos sociales inconformes con el modelo colonial vigente hasta nuestros días no se juega tan solo en el plan de la represión jurídica, sino también en el plan del condicionamiento cultural, sin importar que por ello se utilicen verdaderos y propios mecanismos de lobotomía colectiva y, cuando sea necesario, se recurra a la verdadera y propia mentira.

10. MULTITUD, MULTIPLICIDADES, DIFERENCIAS:
TAMPOCO EN EL MOVIMIENTO DE LOS MOVIMIENTOS
HAY ESPACIO PARA LAS INFANCIAS LATINOAMERICANAS

Todo ello resulta también evidente si consideramos otro texto. Se titula *Imperio, multitud y sociedad abigarrada* (Hartd, Negri, Cocco, Revel, García Linera & Tapia, 2008). Este libro resulta de un encuentro entre algunos de los más importantes representantes occidentales de la teoría sobre “capitalismo cognitivo” y “multitud”, y dos de los exponentes bolivianos del

4 El Convenio 138 se refiere a la determinación de la edad mínima de admisión al trabajo; el Convenio 182 se refiere a las así llamadas “peores formas de trabajo infantil”.

pensamiento decolonial. Ambos grupos coinciden en que en los nuevos movimientos sociales antisistémicos lo que hay que rescatar es un nuevo paradigma de totalidad, una totalidad que ya no es la jerarquía impositiva de un único sujeto hegemone, sino más bien una articulación de las diferencias que pueda superar la fragmentación de los varios antagonismo e inconformidades que se expresan en los nuevos movimientos antistémicos. Dice, por ejemplo, Álvaro García Linera (2009) que en Bolivia y en todo el continente existe:

un despertar más activo de una sociedad civil que se querella por el excedente y su distribución más correcta, y que al querellarse por la distribución del excedente crea formas de participación y de acción política diversas, desde las autónomas hasta las mediadas o subordinadas a viejos y nuevos poderes. Pero en todo caso, el continente —y no solamente Bolivia— es una zona de experimentación de nuevas formas de los movimientos del movimiento de los movimientos (p. 50).

Y, sin embargo, cuando pasa a enumerar estas creativas formas de participación y acción política diversas nombra a las movilizaciones indígenas, de mujeres y de jóvenes, al movimiento de los piqueteros de Argentina, a los procesos de intercambio de productos y al fomento del comercio solidario, en fin, a todos estos movimientos, que “han creado otro escenario de experimentación de mecanismos de organización muy nuevos” (p. 50).

Resulta muy sorprendente que haya completamente olvidado de la fuerza que tiene en Bolivia la UNATSBO, movimiento organizado de niños, niñas y adolescentes trabajadores que pelea desde décadas por los derechos de la infancia trabajadora, que tiene sedes en todo el país, que fue reconocida y recibida por el mismo presidente Morales, y consultada en la elaboración del nuevo Código de la Infancia y Adolescencia. Y es que la actitud que induce a una mirada adultística hacia la infancia, como etapa despolitizada y ajena a los asuntos públicos de la sociedad, se ha insinuado tan profundamente en el imaginario social, que tampoco las mentes críticas del pensamiento decolonial logran desprenderse de ella.

Lo mismo pasa con Luis Tapia (2008), quien hace observaciones muy interesantes y de profundo tinte decolonial en la redefinición de las usuales categorías políticas de referencia:

El “ponerse fuera de sí”, en términos de movilización o constitución de movimientos sociales, implica la interpenetración con otros. En ese proceso se dan formas de autoconocimiento y de autovaloración. Y cabría también pensar que la autovalorización tiene que ver con el desarrollo de capacidades de construcción política, es decir, vale más cuando ha desarrollado la posibilidad de construir con otras formas de convivencia. En este sentido pasa por las capacidades de convivir mejor con otros, de “salir fuera de sí”, para autovalorizarse (p. 110).

Este “salir fuera de sí” resulta ser, entonces, una *conditio sine qua non* de la práctica política de articulación de los movimientos sociales, en aras de ir configurando “un movimiento de los movimientos” que no sea la vieja totalidad dominada por un sujeto hegemone, sino más bien una nueva totalidad entendida como articulación de las diversidades y las diferencias. Es por ello que el movimiento indígena tiene que “salir fuera de sí” para encontrarse con el movimiento feminista, así como el movimiento feminista tiene que “salir fuera de sí” para encontrarse con el movimiento de los sintierra, y así *ad infinitum*. Lo que hace falta, sin embargo, es que, en general, los adultos, campesinos, obreros, indígenas, mujeres, obreros, desempleados y cuantos oprimidos se diseminan por el vasto mundo, anhelando y luchando todos por un mundo nuevo, por un nuevo posible, tendrán que “salir fuera de sí” para encontrar a los niños, niñas y adolescentes, en particular, trabajadores; encontrarlos como un nuevo actor social, no desligado de la economía, de la política y de la reproducción crítica e interpretativa de la cultura, sino inmerso activamente en las dinámicas conflictivas y de movilización antagónica de la contemporaneidad.

Diversidad, otredad, diferencias, singularidades y multiplicidades: todo el pensamiento decolonial insiste sobre el hecho que la alternativa antagónica a la lógica dominante del sistema no debe ser otro absoluto otro, sino más bien se debe construir una alternativa que sea respetuosa y articuladora de las diferencias, al punto que podríamos hablar del pensamiento decolonial como una episteme de la diferencia. En ello es muy claro y tajante Ramón Grosfoguel (2006), en su texto “La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”.

En el último párrafo de este artículo así se expresa:

La necesidad de un lenguaje crítico común de descolonización requiere una forma de universalidad que haya dejado de ser un diseño global/universal monológico, monotópico e imperial, de la derecha o la izquierda, impuesto por persuasión o por la fuerza al resto del mundo en nombre del progreso y la civilización. Llamaré a esta nueva forma de universalidad un “pluriversal descolonial antisistémico” como proyecto de liberación. En oposición a los universales abstractos de las epistemologías eurocéntricas, que subsumen/diluyen lo particular en lo mismo, una “diversalidad radical pluriversal descolonial anticapitalista” es un universal concreto que construye un pluriverso de sentido descolonial respetando las múltiples particularidades locales y la diversalidad epistemológica en las luchas contra el patriarcado, el capitalismo, la colonialidad, el imperialismo y la modernidad eurocentrada desde una diversidad de proyectos históricos descoloniales epistémicos/éticos [...]. Este es un llamado a un universal que sea pluriversal, que incluya todas las particularidades epistémicas hacia una “socialización del poder descolonial transmoderna”. Como dicen los zapatistas, “luchar por un mundo donde otros mundos sean posibles (último pár.).

Esperamos que “estos otros mundos posibles” comprendan también otro mundo posible para la infancia, ya que demasiadas veces el pensamiento crítico decolonial se ha olvidado de ella. Es verdad que justamente en este texto encontramos una de las pocas excepciones a este olvido de la infancia por parte del pensamiento decolonial. De hecho, cuando enumera las jerarquías instituidas por el sistema colonial, reconoce también, en el último renglón, que este sistema colonial se caracterizó y se caracteriza por la imposición de “una jerarquía de edad occidentalizada donde se privilegia la edad adulta-productiva entre los 16 y 64 años inferiorizando y haciendo dispensables a los ‘viejos’ y los ‘niños’”. (pár. 19). Y, sin embargo, este reconocimiento es insuficiente, en el vasto campo del pensamiento decolonial, como para enmendarlo del vicio del paradigma adultista. Esperamos que pronto el pensamiento crítico sobre la infancia y pensamiento decolonial vuelan a encontrarse de forma más profunda e intensa, y ambos entiendan la mutua necesidad de un diálogo constante en favor de un auténtico proceso de descolonización de la cultura y de las prácticas para, con y de nuestros niños, niñas y adolescentes de América Latina.

II. UNA BREVE CONCLUSIÓN

Creemos, finalmente, que, para acercarse con una actitud no colonizadora a nuestros niños latinoamericanos, sea necesario aquel “tacto pedagógico” del que nos habla Fernando Bárcena Orbe (2000):

El tacto implica un tocar, pero en un sentido sensible y estético. Se toca, por así decir, “acariciando”, como notando el “tono”, la “textura”, las “cualidades internas” de lo tocado. El tacto implica un trato de moderación, no invasivo. Una forma de proceder que está “atenta” al espacio del otro, que busca preservar y no. El tacto es, así, un proceder desde la paciencia, desde la no invasión, desde una cierta finura del espíritu (p. 45).

Es entonces esta actitud de cuidado y de respeto frente a los rostros y los latidos concretos de las infancias latinoamericanas lo que se necesita, y no una conculcación panóptica de la antropodiversidad de nuestras regiones y de los niños que las habitan.

Tenemos entonces que recuperar, sobre todo, la capacidad de mirar al niño concreto y no a una idea abstracta y finalmente ectoplasmática de la niñez. No quisiéramos que con la infancia pasara lo mismo sobre el que alertaba Unamuno, “que hay muchos que quieren salvar a la humanidad sin conocer a los hombres concretos”. Así mismo hay muchos que quieren salvar la infancia, sin conocer los niños concretos.

Está aquí entonces la apuesta de fondo: o seguir viendo a la infancia del continente dándole el único nombre legitimado por un saber hegemónico procedente de los centros del poder y del saber colonial, o empezar a dialogar con ella sin parámetros preconstituídos, sino con la actitud de no apresurar determinaciones y más bien manteniéndose abiertos a la interlocución, a la pregunta, al interrogante, al descubrimiento de aquel excedente de realidad que tal vez nunca hubiéramos sospechado posible y potente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILÓ, A. (2013). *Descolonizar la democracia*. Disponible en: <http://viva.org.co/cajavirtual/svco346/articulo20.html>.

- BÁRCENA ORBE, F. (2000). *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender*. Madrid: Enrahonar.
- CAMACHO, J. M. (2000). *Pensamiento dicotómico*. Disponible en: <https://www.fun-dacionforo.com/pdfs/archivo34.pdf>.
- CASTEL, R. (1977). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós Ediciones.
- CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS DE EDUCACIÓN (29 abril 2011). Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-269965.html>.
- CUSSIANOVICH, A. (2005). *Educando desde una pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT Ediciones. Disponible en: <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Pedagogia%20de%20la%20ternura.pdf>.
- CUSSIANOVICH, A. (2018). Transversalizar la Ternura en el Curso de la Vida, de las Infancias a las Vejeces. *Nueva Acción Crítica*, (4).
- ESCOBAR, A. (2012). *Una minga para el posdesarrollo. Lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- ESCOBAR, A. (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Ayala/Afro/Latino-América*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- FABIAN, J. (1983). *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. Nueva York: Columbia University Press.
- FORRESTER, V. (1997). *El horror económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GAITÁN MUÑOZ, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- GARCÍA LINERA, Á. (2009). *Sindicato, multitud y comunidad. Movimientos sociales y formas de autonomía política en Bolivia*. En Álvaro García Linera, Felipe Quispe, Raquel Gutiérrez, Raúl Prada y Luis Tapia (eds.), *Tiempos de rebelión*. La Paz: Comuna y Muela del Diablo.
- GENTILE, B. (2009). *América Latina. Pensar desde la emergencia*. México: Cerezo Editores.
- GROSGOUEL, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, (4), 17-48.
- HARDT, M., NEGRI, T., COCCO, G., REVEL, J., GARCÍA LINERA, Á. & TAPIA, L. (2008). *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz: Clacso Coediciones.
- HEGEL, G. W. F. (1970). *Lecciones de filosofía de la historia universal*. Barcelona: Ediciones Zeus.
- HEINZ DIETERICH, S. (1996). *1492-1992 la interminable conquista: ensayos, diálogos, poemas y cantares*. Bogotá: Editorial El Búho.
- LANDER, E. (comp.) (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.

- LAO TSE (2016). *Tao te Ching*. Madrid: Editorial Verbum.
- LIEBEL, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *MILLCAYAC-Revista Digital de Ciencias Sociales*, III(5), 245-272. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5665450.pdf>.
- MATURANA, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Centro de Educación del Desarrollo-Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- MENDOZA, M. (2017). *El libro de las revelaciones*. Bogotá: Editorial Planeta.
- MIGNOLO, W. D. (2003). *Historias locales / diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Lima: Ediciones Akal.
- MURARO, L. (1972). *La scimmia pedagogica*. Milán: Emme Edizioni.
- OIT (2010a). *Intensificar la lucha contra el trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Ginebra: OIT Ediciones.
- OIT (2010b). *Hoja de ruta para lograr la eliminación de las peores formas de trabajo infantil para 2016*. Ginebra: OIT Ediciones.
- PEIRONE, F. (2012). *Mundo extenso. Ensayo sobre la mutación política global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RAÚL MEJÍA, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial Edición.
- RIVAS DÍAZ, J. (2005). *Pedagogía de la dignidad del estar siendo*. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar, México. Disponible en: http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=143.
- SÁNCHEZ PARGA, J. (2007). *Una devastación de la inteligencia. Crisis y crítica de las Ciencias Sociales*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- SÁNCHEZ PARGA, J. (2004). *Orfandades infantiles ya adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- SARMIENTO, D. F. (1948). *Obras completas*, vol. II. Buenos Aires: Editorial Luz del Día.
- SCHIBOTTO, G. (2013). *Educar desde la diversidad: una pedagogía y una práctica didáctica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores*. Lima: IFEJANT-CIFA Ediciones.
- SCHIBOTTO, G. (2014). *La infancia latinoamericana: una subjetividad emergente en los nuevos escenarios de la incidencia política*. Lima: Progetto Mondo MLAL Editora.
- SCHIBOTTO, G. (2016). Saber colonial, giro decolonial e infancias múltiples en América Latina. *NATS*, (XXV).
- SCHIBOTTO, G. (2017). Niños, niñas y adolescentes trabajadores: modernidad, colonialidad y decolonialidad. En Claudia Isabel Córdoba Sánchez y Alejandro Acosta Ayerbe (eds.), *Las infancias múltiples*. Bogotá: Cinde Centro Editorial.
- SHIVA, V. (2008). *Los monocultivos de la mente*. México: Fineo Editorial.

- SOUSA SANTOS, B. DE (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso-Siglo XXI Editores.
- TAPIA, L. (2008). Intervención. En M. Hardt, T. Negri, G., Cocco, J. Revel, Á. García Linera y L. Tapia, *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz: Clacso Coediciones.
- URRUZOLA, J. P. (2010). *Del concepto de territorio*. Disponible en: www.robertexto.com. Consultado el 30 de abril de 2012.
- WALSH, C. (2014). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. En María Eugenia Borsani y Pablo Quintero (comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Buenos Aires: Reun Ediciones.
- ZEMELMAN, H. (2003). *Los horizontes de la razón: dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. Barcelona: Ánthropos Editorial.
- ZEMELMAN, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropolos.
- ZEMELMAN, H. (2009). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: Ipecal. Disponible en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>.

*Niños, niñas y adolescentes trabajadores
organizados y los nuevos movimientos sociales
y culturales en América Latina*

Para los 40 años de vida y de lucha del MANTHOC

Es urgente e imprescindible colocar al movimiento de los niños, niñas y adolescentes trabajadores en el centro volcánico del mundo inconforme y rebelde y colocar el mundo inconforme y rebelde en el centro del movimiento de los niños, niñas y adolescentes trabajadores. La coyuntura histórica abre nuevos horizontes de posibilidades, la voz de la infancia ya es clamor y grito de indignación, y ya es tiempo de radicalizar en formas nuevas y creativas saberes, prácticas y potencialidades de futuro.

Giangi Schibotto

I. ¿QUÉ ES UN MOVIMIENTO SOCIAL?

La respuesta a esta pregunta parecería obvia, intuitiva y espontánea. En realidad, el concepto de “movimiento social” ha suscitado uno de los más controvertidos, complejos y todavía no resueltos debates de las ciencias sociales. Un debate que ha convocado muchos de los más importantes pensadores, tanto latinoamericanos como, sobre todo, europeos. Desde los estudios pioneros de Dennis Sulmont (1983) sobre los movimientos populares del Perú hasta los refinados análisis de Alain Touraine (2006), pasando por las propuestas interpretativas de Melucci (1999), son incontables los autores que se han dedicado a desentrañar la compleja textura epistémica y pragmática de esta categoría, usada, y en muchos casos abusada, casi universalmente, que fue paulatinamente en unos casos substituyendo, o en otros casos complementando, otras más clásicas y tradicionales categoría como la de luchas de clase. No es esta la sede para entrar en detalle en los pormenores de todo este debate, sino que es más funcional limitarnos a evidenciar unas cuantas características fundamentales y consensuadas de lo que se ha venido entendiendo como “movimiento social”.

* Este texto es el resultado de una profunda reelaboración de la ponencia presentada en Lima, en 2016, con ocasión de un seminario para celebrar los 40 años de existencia y de lucha del Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC).

En esta dirección, es importante aclarar, en primer compás, que se trata de una categoría que no se ubica en el simple nivel empírico-descriptivo, lo que, en otras y más sencillas palabra, significa que no todo lo que se mueve en la sociedad constituye un movimiento social. Para que un accionar social pueda aspirar a ser reconocido como movimiento social necesitan unas cuantas cualidades básicas, que no son inmediatamente discernibles en el plano de la simple y superficial observación empírica.

En primer lugar, este accionar tiene que ser colectivo y no simplemente grupal o sumatorio de individualidades. La acción del movimiento social, parte –y casi diríamos que debe partir– de situaciones concretas, situaciones que afectan a un grupo o a un sector social conformados por individuos, que gracias a estas afectaciones concretas, logran un nivel mínimo de articulación entre sí, razón por la cual empiezan a percibirse y a “moverse” en la sociedad como un colectivo. Desde allí que también alcanzan una dimensión organizativa propia, organización que puede asumir las más variadas formas, desde la forma “partido” a la forma “sindicato”, “movimiento”, a la más reciente, “multitud” (García Linera, 2009), o a la recuperada forma de “comunidad” (Harvey, 2007). La dimensión organizativa permite sustentar la continuidad del colectivo, y refinar y potenciar su capacidad de intervención en el espacio social, aunque hoy en día muchos de los movimientos que se constituyen en los espacios virtuales de las redes sociales se caracterizan justamente por rechazar esta dimensión de permanencia organizativa, asumiendo más bien una forma articuladora en extremo fluida y permanentemente dinámica, difuminada y policéntrica (Peirone, 2012).

Otra fundamental característica de un movimiento social es que se enfrenta contra un adversario que no necesariamente es un grupo de personas, otro movimiento o una institución, sino también una determinada cultura, formas difusas de exclusión, estructuras de poder y de dominio, interés contrapuestos, etc. En este sentido, podríamos decir que un movimiento social es fundamentalmente una “identidad conflictiva” (Keucheyan, 2013, p. 309) en movimiento en el espacio de lo público. Aunque, también en este caso, muchos de los movimientos sociales cíborg, en particular el 15-M español (también llamado Movimiento de los Indignados), rechazan esta fundamentación identitaria del movimiento social, reclamando una articulación móvil fundada más bien en una común “afectación” (Savater, 2011).

Por otro lado, un movimiento social expresa acciones colectivas que se basan en el valor de la solidaridad, o más propiamente en el valor de la reciprocidad, es decir, de una solidaridad que es bidireccional, aunque puedan darse momentos particulares de solidaridad unidireccional hacia componentes del colectivo momentáneamente más necesitados de otros. Pero el fundamento del movimiento social es un sentido de pertenencia que se expresa en una lógica relacional de la reciprocidad del don, como ya se expresaba en las tradicionales “sociedades de mutuo socorro” de la tradición obrera, donde la palabra “mutuo” indicaba justamente este valor de la solidaridad bidireccional o reciprocidad.

De una u otra forma, un movimiento social, además, visibiliza, hace emerger, evidencia y coloca en el terreno de la disputa histórica a un conflicto social. Podríamos, en este sentido, asumir diferentes ángulos de mirada de distintos autores, desde la teoría del reconocimiento de Charles Taylor (1993), a las tesis de Honnet (2007) sobre la reificación, hasta el análisis de Seyla Benhabib (2006) sobre la iteración democrática, para finalmente llegar a la fundamental importancia que, para su obra, Laclau y Mouffe (2004) le atribuyen a la noción de antagonismo. En todos estos casos, y en muchos otros a los que se podría hacer referencia, el común denominador es, de todas maneras, la alusión a la necesidad de que todo movimiento social se inscriba en el vasto campo de las identidades conflictivas, de las identidades inconformes e insurgentes, identidades en una situación de negociación o confrontación antagónica con el *status quo*. Que esta conflictividad dependa de formas de explotación (más centrada en la vertiente económica), de formas de dominación (más centrada en la vertiente político-cultural) o de una inextricable articulación e imbricación entre ambas no elimina la dimensión fundamental de la necesaria conflictividad antagónica del movimiento social. Conflictividad que podrá ser decididamente “antisistémica” (Aguirre Rojas, 2012) o más bien orientada reformistamente, con toda la intermedia escala de grises. Y que queda como insoslayable condición para que lo que se mueve en la sociedad pueda y pretenda asumir el rango y el estatus de movimiento social.

Finalmente, retomando el análisis de Alain Touraine (2006), un movimiento social rompe los límites del sistema en el que se produce y tiene la capacidad de hacerse intérprete de un proyecto societario alternativo o, por lo menos, de un equilibrio de fuerzas alternativo al equilibrio existente,

aunque manteniéndose dentro de un preexistente perfil sistémico de lo social. En todo caso, un movimiento social es, por su esencia, transformativo, apunta a algo de inédito, supera los límites de las determinaciones dadas y responde a la convocatoria de lo todavía indeterminado, de lo potenciable, de lo que Zemelman (2007) llamaba “el excedente de realidad”. Así lo expresa el mismo Alain Touraine (2006):

El movimiento social puede penetrar en el corazón de la historicidad; además, este jamás se separa enteramente de los conflictos de clases ni se ubica por encima de las relaciones sociales. El movimiento social parece entonces confundirse con una corriente modernizadora, crítica de tradiciones que han perdido su razón de ser. Lo que separa es que él combate una dominación y por consecuencia, se sitúa notablemente en el campo de las relaciones sociales (p. 273).

Por otro lado, puede resultar muy útil retomar también la categoría de “minoría activa” formulada por Serge Moscovici (1981). Para este autor, una minoría se activa con base en algunas fundamentales características. En primer lugar, representa una postura desviante o prohibida que es socialmente “inconveniente” en cierto momento. Por otro lado, el éxito de la influencia minoritaria se basa especialmente en estilos de comportamiento y acciones, y no tanto “en sus cifras”, es decir, que persuade más por el comportamiento y la convicción sobre un punto de vista, que por el hecho de representar a un gran número de personas. Sobre todo, las minorías activas incorporan nuevos conceptos para interpretar al mundo ante la diversidad.

Como podemos constatar, tanto los movimientos sociales como las minorías activas comparten el ser la expresión de un conflicto social y el ser actores de una propuesta alternativa de interpretación–transformación de la sociedad, que supera los confines de los equilibrios sociales dentro de los cuales el conflicto mismo está inmerso. En suma, se pasa de la protesta a la propuesta, de la reivindicación a la proyectualidad, en el horizonte de un proyecto societario y civilizatorio alternativo. En otras palabras, se trata de hacerse históricamente responsables del reclamo a lo nuevo, a lo inédito: los movimientos sociales son los movimientos micromoleculares que abren brechas en las estructuras y permiten que emerja la que Colletti (1997) llamaba “la incorregible imaginación de la historia” (p. 23). Pero los

movimientos sociales no solo hacen visibles las reivindicaciones, las propuestas, las demandas y los problemas sociales. Ellos son también mucho más que un medio: son el espacio en el que se crean, recrean y transmutan las identidades colectivas. En fin, podríamos decir que los movimientos sociales son expresiones de emergencias de subjetividades y discursividades que hablan el lenguaje del cambio y tejen en la historia las potencialidades de dar a luz nuevos sentidos civilizatorios.

Finalmente, una última consideración se refiere al hecho que los movimientos sociales nacen y actúan en el contexto de una coyuntura histórica específica, que contribuye a darles forma, pero que también es recompuesta por ellos. En este sentido, también los movimientos sociales se colocan en “el punto de tensión entre lo que los determina y lo que no los determina” (Zemelman, 2012, p. 34).

2. LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES ORGANIZADOS COMO MOVIMIENTO SOCIAL Y COMO MINORÍA ACTIVA

El MANTHOC, organización pionera, presente en el escenario latinoamericano desde hace más de 40 años, y más en general los otros y numerosos movimientos organizados de toda América Latina, África y Asia, desde el inicio han querido llamarse “movimientos”, y en ello, implícitamente y explícitamente al mismo tiempo, han puesto en relieve su pretensión y su voluntad histórica de situarse en el escenario de los otros movimientos sociales populares, luchando no solo por defender sus derechos, sino por un nuevo reposicionamiento social de la infancia trabajadora y por un reconocimiento de un protagonismo que, año tras año, ha ido evidenciándose y fortaleciéndose siempre más.

2.1. EL SURGIMIENTO DE MOVIMIENTOS ORGANIZADOS DE NNAT EN EL ESCENARIO PÚBLICO Y DE LA DISPUTA POLÍTICA

Las primeras experiencias de organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NNAT) remontan en América Latina a los últimos años de la década de los setenta y los primeros de los ochenta. En aquella época

se desarrollan y se consolidan algunas importantísimas experiencias pioneras de labor con niños y adolescentes trabajadores, casi todas surgidas desde la base popular, aunque en un comienzo con una dinámica propia y reivindicando autonomía frente a las otras organizaciones populares. Al mismo tiempo, ya no se trata genéricamente de infancia, sino propiamente de infancia trabajadora, llegando a una definición más precisa del sujeto de la intervención (Cussianovich, 1997).

También hay que destacar que se abren otros caminos que no sean simplemente los de tal o cual enmascarado asistencialismo, sino que conduzcan a un discurso de movilización, participación, organización y cambio social. A todo ello se sumaron otros procesos que ayudaron a una verdadera y real mutación del escenario.

En primer lugar, hay que destacar la emergencia, en todas las grandes ciudades de la región, de los así llamados “niños de la calle”, fenómeno que, a pesar de ser numéricamente menos significativo que el más amplio y englobante fenómeno de los niños y adolescentes trabajadores, sin embargo, fue el que concitó la atención tanto de los operadores sociales, así como de las instituciones, los *mass-media* y la opinión pública a nivel mundial. Todo ello se tradujo para muchos en una entrada indirecta al mundo de los NNAT, pues pronto se tomó conciencia de que los mismos niños y adolescentes de la calle eran trabajadores y de que, aunque con características propias, pertenecían al grupo más extenso de los niños, adolescentes y jóvenes que iban desarrollando sus propias estrategias de sobrevivencia.

En segundo lugar, la inmisericorde aplicación de las recetas neoliberales, con sus secuelas de mayor pobreza y desamparo social, hizo que el fenómeno de los NNAT se volviera siempre más contundente en términos cuantitativos y de visibilidad. Todo ello casi obligó a que se prestara mayor atención a este grupo social, con el consiguiente desarrollo de proyectos y experiencias de promoción.

En fin, la temática del trabajo, que en los inicios de las nuevas experiencias de promoción popular había quedado al margen de la atención prevaleciente, en particular con relación a los jóvenes, viene siendo paulatinamente reincorporada, aunque limpiándola de los viejos escombros obreristas. Este proceso está impulsado, sobre todo, por la explosión del llamado sector informal de la economía, lo que conlleva la necesidad de promover proyectos también en este ámbito, con una fuerte y dinámica presencia popular. En

otras palabras, el trabajo informal se presenta como la nueva y mayoritaria forma de ser trabajador de los sujetos populares, procediendo de ella, ya sea la producción de recursos para la sobrevivencia, como de elementos de identidad, de reivindicación, de cultura y de organización. Con esta recuperación de la temática del trabajo por parte de las experiencias de promoción popular se abrió paso para darle mayor espacio también a la problemática de los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores, que hasta entonces había sido asumida con menor convencimiento y continuidad por parte también de las ONG, como por las políticas sociales.

A todo ello, habría que agregarle también unos cuantos trascendentes eventos a nivel internacional, como la aprobación en 1989 de la Convención ONU para los Derechos del Niño, que reactivó indudablemente el interés acerca de la problemática infantil y de los adolescentes, no sin una particular atención a los niños y jóvenes trabajadores.

Fue así que el escenario de partida se transformó radicalmente, asistándose tanto a una multiplicación, sin precedentes, de las experiencias con los NNAT, como a una legitimación de este sector como uno de los más novedosos e interesantes entre las iniciativas de movilización popular.

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

participación de más de sesenta niños y adolescentes delegados de varios países de los tres continentes mencionados.

Se trata, obviamente, de un proceso todavía no concluido, bajo muchos aspectos limitados y hasta contradictorio, como todo proceso de movilización social.

No termina, por ejemplo, cierto descuido y hasta sospecha por parte de las tradicionales organizaciones de base hacia la posibilidad de un protagonismo infantil y juvenil, sustentado en el rol y la identidad de trabajadores. Fuerte es la resistencia de una cultura adultista que se niega a democratizar según un estilo participativo de las relaciones (de género y, sobre todo, aquellas de edad: muchos son los luchadores democráticos que al hablarles de niños o de adolescentes, es decir, al hablarles de sus hijos, se vuelven padres autoritarios y despóticos).

Al mismo tiempo, muchas organizaciones no gubernamentales y, sobre todo, muchas de las instituciones públicas y de los organismos internacionales todavía no superan cabalmente un vicio de origen que les hace percibir la problemática infantil como separada de las experiencias de los nuevos movimientos sociales y más bien anclada a una suerte de amplia temática ética de corte humanístico y relacionada con un problema general de civilización. Esta concepción tiene su base de legitimidad, pero ello no le quita evidencia al hecho que mientras tanto las vicisitudes y las respuestas silenciosas de los NNAT se insertan en el medio popular y en las prácticas alternativas que en este medio se han desarrollado. Ello hace que todavía es insuficiente la relación que estas instituciones tienen con la realidad de los movimientos de base, aunque se registren muchas y significativas excepciones.

Sin embargo, a pesar de estos límites y de estas contradicciones, es indudable que, sobre todo en los últimos años, hubo un consistente proceso de correcta ubicación de la problemática de la infancia y de la juventud trabajadora en el más amplio horizonte de la escena histórica popular, así como la asunción de las prácticas de los NNAT como auténtica y creativa expresión de un nuevo sujeto popular. Hoy día, los mismos NNAT y los que trabajan con ellos se han abierto un espacio real, aunque aún reducido, de legitimación en el ámbito de los movimientos populares, que les permite percibirse y representarse como expresión de un más amplio movimiento de resistencia, pero también de oposición y de alternativa.

Al mismo tiempo y con siempre mayor frecuencia, ONG, instituciones públicas y grandes organismos internacionales toman conciencia que enfrentar la problemática de niños y jóvenes trabajadores no es entrar en ningún territorio aislado o aislable, casi autorreferencial y desanclado del más amplio contexto popular, y que por ello hay que relacionarse más de cerca con los movimientos de base y respetar su estilo participativo y su proyecto de cambio. Como nos recuerda Alejandro Cussianovich (1997):

En efecto, consideramos que los nnat organizados se vienen levantando como una porción emblemática, vale decir, altamente evocadora e inspiradora del conjunto de la infancia. Decimos porción porque si bien los NNAT en el mundo y en la región representan cuantitativamente un volumen poblacional de consideración, su fuerza emblemática y significación simbólica les viene no del número, sino de la ubicación social, de su articulación al sistema económico, de su estatus social y cultural; pero, fundamentalmente, les viene, por contraste, por lo que ellos representan como negación y simultáneamente por lo que ellos expresan como aspiración, como proyecto de vida, de sociedad. Nuestra referencia es la de los nnat organizados y organizándose, es decir, construyendo sus herramientas de representación social, o como hoy suele decirse, de ciudadanía (p. 35).

2.2. LOS MOVIMIENTOS ORGANIZADOS DE NNAT: DE LA RESISTENCIA A LA RESILIENCIA A LA INCIDENCIA POLÍTICA

Es indudable que la condición de vida de la gran mayoría de los niños adolescentes y jóvenes trabajadores está afectada por un conjunto de carencias, privaciones, problemas e insatisfacciones de las necesidades más elementales. Todo ello amenaza sus posibilidades no solo de desarrollo sino a veces de sobrevivencia física, psíquica y afectiva.

Esta cara dramática e injusta de la vida de la infancia y la juventud trabajadoras podría aparecer como justificativa de una postura asistencialista y orientada a solucionar la emergencia, sin complicarse con cuestiones de participación, protagonismo u otras más complejas y conflictivas relacionadas con el “proyecto histórico popular”.

No cabe duda de que el diagnóstico transmite lágrimas y sangre. Parecería que el único espacio público posible sea lo de la marginación. El niño, el adolescente y el joven de los sectores populares se encuentran dramáticamente comprometidos en la diaria lucha por la sobrevivencia, muchas veces sufriendo una condición de precariedad, de agresividad, de autoritarismo y de desubicación. Y si esto ocurre en el plano de las llamadas “necesidades primarias”, ¿qué espacio queda para el juego, la alegría, la ternura, la afectividad y la identidad? Parece, entonces, que nos encontramos en un desierto de sal.

Pero, en este desierto de sal hay también elementos de vida, de acción, de esperanza, de movilización y de lucha. Ni los pobres ni los NNAT parecen haberse resignado a su cruda situación. Ellos han irrumpido también con fuerza y creatividad.

Es por ello que la historia de las prácticas de y con los NNAT tiene que ser asumida, sin lugar a dudas, en el espacio público de los movimientos sociales, y este es un asunto que antecede a todo, como una suerte de brújula originaria que nos permita luego orientarnos en el camino analítico y metodológico más específico.

La historia de los sujetos y de los nuevos movimientos populares va incorporando como sus expresiones también a las de los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores; se está trabajando por un mismo proyecto, en nombre de los mismos valores y de una misma idea de cambio social. Entre las características propias de un movimiento social ya se ha puesto como primera la siguiente: se trata de una forma de acción colectiva que apela a la solidaridad, lo que sugiere que tenga capacidad para compartir una acción colectiva. Sus miembros se reconocen unos a otros como similares, como actores que tienen los mismos problemas, porque pertenecen a un determinado segmento social.

¿Quién podría negarles a los niños, adolescentes y jóvenes trabajadores organizados el poder legítimamente reclamar para sí estas características? Los procesos organizativos de los NNAT justamente hace tiempo que han transformado una sumatoria de casos individuales en la posibilidad y la realidad de una acción colectiva que se basa en el reconocimiento de una común identidad y una común pertenencia a un específico segmento social. El punto es de fundamental importancia. Sin querer reactivar superados

esquemas clasistas y estructuralistas, la pregunta es si el grupo social de los niños y adolescentes trabajadores constituyen un segmento propio e identificable del conjunto social. Hay quienes les han negado a los NNAT esta característica, evidenciando que la condición etaria produce un cambio permanente de los individuos que conforman este grupo, haciendo mover la identificación del grupo mismo. Pero, si es verdad que cambian en continuación los individuos que componen el grupo de los NNAT, del mismo modo no se puede negar que un segmento de niños y adolescentes está presente en cualquiera sociedad y allí radica una permanencia que le da legitimidad a la pretensión de pertenencia a un determinado y reconocible segmento social.

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

2.3. LOS NNAT COMO MOVIMIENTO SOCIAL ALUDEN A UNA ANTICIPACIÓN SIMBÓLICA DE UNA NUEVA EPISTEMOLOGÍA DE TODA LA INFANCIA

Los NNAT son conscientes de haber aportado una posibilidad de que la sociedad mire y actúe frente a todos los niños de una manera por la que se los perciba como iguales, como sujetos sociales, como llamados a ser

considerados capaces, socialmente productivos y partícipes en búsqueda de transformación en las relaciones sociales discriminantes. En otras palabras, son sabedores que vienen contribuyendo a una significativa transformación cultural que no solo los beneficia a ellos, sino a todo esfuerzo por ensanchar democracia y ciudadanía entre generaciones, “creciendo todos en humanidad, reaprendiendo la condición humana en lo que a la relación mundo adulto y mundo de los niños se refiere” (Cussianovich, 1997, p. 44).

No suene a exageración estimar las experiencias de los movimientos de NNAT en todo el mundo como una anticipación simbólica que facilite la construcción de una nueva epistemología de la infancia desde la perspectiva del protagonismo y, por ende, de una real actoría en el espacio de lo público. Hemos demostrado ya que no queremos deslizarnos en un fácil y cautivador optimismo superficial y consolatorio. Pero, todo ello no impide ver y valorar justamente los gérmenes más sobresalientes y prometedores de una novedosa perspectiva que vienen abriendo los movimientos de NNAT en el intento de conquistar un estatus que los reconozca como sujetos sociales, como autores y coautores del desarrollo de sus sociedades, en las que se les asuma en el ejercicio de su participación protagónica. Todo ello constituye la creación de un nuevo orden simbólico que no es algo privativo de los NNAT, sino del conjunto de la infancia entendida como fenómeno social. El solo hecho de existir movimientos de niños y adolescentes trabajadores organizados constituye un nuevo concepto de infancia. Pues, desde la relativa experiencia acumulada a nivel internacional en Asia, África y América Latina se ha levantado una crítica a sentidos comunes instalados, a roles sociales asignados con los que se discrepa, a lenguajes que revelan un pensamiento único y neocolonizador del mundo adulto frente a la infancia trabajadora y, por ende, a la infancia *tout court*.

Es decir que desde la experiencia de la infancia trabajadora organizada justamente se sugieren enfoques promisorios para repensar un proceso de conquista del espacio de lo público por parte de toda la infancia. Pues lo viejos y aún potentes paradigmas de infancia, como el de la propiedad, de la peligrosidad, de la prescindibilidad, de la protección coactiva, o la del niño como consumidor, medido desde la lógica del mercado, son un obstáculo que las organizaciones de NNAT vienen cuestionando desde una perspectiva de lo que se ha dado en llamar el paradigma de la promoción del protagonismo.

3. LOS NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES ANTISISTÉMICOS

Ya en el lejano 1986, Jorge Parodi escribió un texto de fundamental importancia que representó un punto de inflexión en el todavía dominante obrerismo. Este texto se titulaba *Ser obrero es algo relativo. Obreros, clasismo y política*, y en el autor ponía en tela de juicio una definición de la identidad obrera (y más ampliamente proletaria y popular) ligada rígida y exclusivamente a la colocación en las relaciones de producción, y avanzaba, por ende, la hipótesis de las identidades múltiples de los trabajadores, pues la identidad que se construía en el lugar de trabajo se iba articulando con identidades sobre todo de vecindad barrial y de procedencia, en el marco de los grandes flujos migratorios andinos desde la sierra peruana a las grandes ciudades, en particular Lima. Desde este novedoso ángulo de mirada, Parodi lograba olfatear y anticipar un fenómeno emergente que en los años y décadas siguientes tendría que alcanzar niveles siempre más extensos e intensos de significación y preminencia social y política. Estamos hablando del fenómeno de los así llamados “nuevos movimientos sociales antisistémicos” (Aguirre Rojas, 2012), que, aunque en el marco de una cierta continuidad con los anteriores y más tradicionales movimientos sociales, manifiestan características novedosas e inéditas. Dice al respecto Sousa Santos (1995):

La sociología de la década de los ochenta estuvo dominada por la temática de los nuevos sujetos sociales y de los nuevos movimientos sociales (NMS). Aún aquellos que no compartieron la posición de Touraine (1978), para quien el objeto de la sociología es el estudio de los movimientos sociales, reconocen que la última década impuso esa temática como una fuerza sin precedentes, siendo solo objeto de debate el elenco y la jerarquización de las razones explicativas de ese fenómeno (p. 177).

De hecho, hacia las últimas décadas del siglo pasado fueron ganando fuerza otras líneas de acción con relación a los movimientos sociales clásicos, que reflejaban los profundos cambios introducidos por el neoliberalismo posfordistay neoextractivista en la vida cotidiana de los sectores populares. Los movimientos más significativos (Sin Tierra y sirigueros en Brasil,

indígenas ecuatorianos, neozapatistas, guerreros del agua, cocaleros bolivianos y desocupados argentinos, piqueteros, mujeres, movimientos estudiantiles, etc.), pese a las diferencias espaciales y temporales que caracterizan su desarrollo, poseen unos rasgos comunes, ya que responden a problemáticas que atraviesan a todos los actores sociales del continente. De hecho, aunque de forma compleja, forman parte de una misma familia de nuevos movimientos sociales y populares.

Estos nuevos movimientos sociales, a pesar de la difícil coyuntura histórica, se han visto reforzados en estos últimos años, dando luego a una impresionante multiplicación de su cotidiana emergencia. Pueblos originarios; estudiantes y jóvenes; mujeres; campesinos, trabajadores formales e informales; movimientos ecologistas, culturales y étnicos; identidades inconformes a los *diktats* regulatorios en el plano de la uniformidad sexual o de modelos familiares; movimientos para los derechos básicos a la vivienda, la salud y la alimentación; movimientos en defensa del patrimonio material e inmaterial de las naciones; movimientos por la paz y, por supuesto, aunque muchas veces olvidados, movimientos de niños y adolescentes para un nuevo contrato social con la infancia. En fin, si en el mapa de América Latina pusiéramos un alfiler por cada emergencia crítica, probablemente el espacio no alcanzaría.

Lo que nos proponemos ahora es intentar un camino paralelo, que se oriente, por un lado, hacia la individuación de algunas de las más significativas características de estos nuevos movimientos sociales antisistémicos y, por otro lado, hacia la visibilización de una articulación y convergencia, a veces hasta anticipatoria, con estas características por parte del MANTHOC y más en general de los movimientos organizados de niños, niñas y adolescentes trabajadores.

4. LA RECONFIGURACIÓN E INTEGRACIÓN DEL ENFOQUE CLASISTA

Hay autores que sostienen que los nuevos movimientos antisistémicos se caracterizan por identificar nuevas formas de opresión que sobrepasan las relaciones de producción, como en el caso de Sandía y Manríquez (2015). Para ellos,

La novedad más grande de los nuevos movimientos sociales es que constituyen una crítica de la regulación/desregulación/asistencialismo social capitalista, así como colocan al centro de sus reivindicaciones la justicia y la dignidad. Ello, al identificar nuevas formas de opresión que sobrepasan las relaciones de producción, que ni siquiera son específicas de ellas, aunque sean responsables, como son la contaminación, la discriminación (género, etnia) o la explotación productiva; y al abogar por un nuevo paradigma social, menos basado en la riqueza y en el bienestar material y más centrado en la calidad de vida, igualdad y justicia (p. 166).

Estas nuevas formas de opresión se referirían más bien a una condición de género, de etnia, de orientaciones sexuales, de edad y generación, de colocación territorial, de condición migratoria (la patología de la movilidad geográfica), etc. Sobre ello se ha también configurado un nuevo léxico que habla no ya de lucha de clase sino de inconformidades, luchas emancipadoras, defensa del territorio, reivindicaciones de identidades, construcciones de microeconomías civiles, relacionales, de los bienes comunes, etc., hasta de la “multitud” en contra del “imperio”, en el seno de una “sociedad abigarrada” (Hart et al. 2008).

En este contexto, que no es de posclacismo sino de resignificación y de reubicación históricamente situada del clasismo tradicional, resulta particularmente sugerente la propuesta de Harvey (1998) acerca del nexo articulador y no de la separación dicotómica entre clase y comunidad, al punto que se podría sintetizar todo su análisis hablando “de la comunidad de la clase y de la clase de la comunidad” (Keucheyan, 2013). Harvey es de la opinión que clase y comunidad son dos categorías analíticas que demasiadas veces han sido abstractamente separadas y que, en realidad, siempre van juntas y se articulan entre ellas. En la época fuerte del industrialismo fordista, cuando prevalecía el elemento clasista de la colocación en el interior de las relaciones de producción, siempre se han mantenido elementos comunitarios, procedentes de otras dimensiones de las vivencias de los grupos sociales, como podían ser la identidad étnica, de procedencia geográfica, el género, la edad, la vecindad barrial, etc. Así mismo, hoy, en la condición posmoderna y en una época de posfordismo y de capitalismo cognitivo e hiperconsumista, cuando las connotaciones de clase parecen debilitarse hasta casi desaparecer, en favor de la emergencia de identidades

sociales más ligadas a aspectos conexos con elementos de género, etnia y territorio, y hasta en favor de la misma disolución de las identidades sociales, de una permanente y efímera recomposición y descomposición de perfiles identitarios mutables, impermanentes, extemporáneos –en realidad– y subterráneamente, la colocación en las relaciones productivas (aunque estas últimas resulten de un entramado sumamente complejo y críptico), sigue jugando un papel de fundamental importancia en la cartografía de cualquier conformación social. Como dice Keucheyan (2013), a propósito de Harvey:

Lo que muestra la teoría de las clases sociales de David Harvey es que el barrio siempre fue de algún modo la “nueva fábrica”. En otras palabras, que es un error considerar que el lugar de trabajo es el único lugar de movilización de la clase obrera. Desde este punto de vista, la comunidad –en el sentido territorial– es igualmente importante. Tomar en consideración los espacios populares como espacios de resistencia tiene implicaciones importantes. Centrar el análisis en la fábrica equivale a considerar a los proletarios ante todo como productores. Esta tendencia se marca en varias corrientes del marxismo. Agregar una dimensión comunitaria al análisis significa, por el contrario, hacer de los obreros “actores plurales”, evidentemente implicados en la producción, pero irreducibles a esta única dimensión (p. 294).

Sería, entonces, sumamente importante transferir todo este análisis también a los NNAT, y pensar a los niños, niñas y adolescentes trabajadores justamente como actores plurales, implicados al mismo tiempo en relación de producción y en espacios populares de comunidad entendida como territorialidad.

De toda manera, con relación a los nuevos movimientos sociales, repetimos que discrepamos no tanto de las especificidades propias de estos nuevos movimientos, sino de la dicotomía que se pone entre relaciones de producción y otros aspectos de la opresión y del ciclo actual de regulación/desregulación/represión/neosistencialismo del sistema. Ya demostrado ampliamente por Aníbal Quijano (2014), en América Latina, la colocación de clase siempre ha sido fuertemente imbricada con la condición de raza, territorio género y edad. Más aún hoy, cuando se habla de bioproducción y de biopolítica, hay que reconocer que la clase social es un caleidoscopio complejo de facetas económicas, culturales, corpóreas, territoriales, simbólicas y rituales que todas concurren a construir una específica coyuntura histórica de las formas que asume la explotación del hombre sobre el hombre.

Concordamos en este sentido con lo que sostiene Castro-Gómez (2007):

el capitalismo no es solo un sistema económico (paradigma de la economía-política) y tampoco es solo un sistema cultural (paradigma de los estudios culturales/poscoloniales en su vertiente “anglo”), sino que es una red global de poder, integrada por procesos económicos, políticos y culturales, cuya suma mantiene todo el sistema. Por ello, necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo. Con el objeto de encontrar un nuevo lenguaje para esta complejidad, necesitamos buscar “afuera” de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos (p. 14).

Hay que decir que en este campo el MANTHOC y más en general los movimientos de NNAT organizados, en América Latina, pero también en África y en Asia, fueron pioneros, proféticos y desde hace más de 40 años han adelantado esta primera característica de los así llamados nuevos movimientos sociales antistémicos, demostrando una fuerza y una inteligencia histórica que, sin duda, han sido hasta ahora subvaluadas.

En efecto, estos cuarenta años de experiencia y de lucha no han descubierto al niño trabajador, sino que, en una óptica genealógica foucaultiana, lo han construido y se han dejado construir por parte del niño trabajador. De esta manera, la misma historia del MANTHOC ha ido imponiendo la visibilización de una ausencia injustificada, es decir, la ausencia del enfoque de edad en una más compleja definición de clase social, instalada en una coyuntura histórica en donde el clasismo no desaparece, pero se resignifica en una rearticulación de componentes y facetas, entre las cuales la edad y el ser niño, ha sido demasiadas veces olvidada, y que con el MANTHOC y los otros movimientos sucesivos encuentra sus instrumentos de empoderamiento en constituirse antes todo como legítimo sujeto-objeto de los procesos de construcción crítica de un conocimiento histórico-categorial del presente potencial.

Es así como la expresión “niño trabajador” expresa y explícita, en este sentido, la articulación entre la clásica narrativa sobre “clase social” y las nuevas discursividades sobre los flujos de explotación que invaden otras dimensiones del ser humano, entre ellas, la de edad. Centrarse en el niño

trabajador ha sido, por ende y como ya habíamos dicho, auténticamente profético y ha sabido, desde hace cuarenta años, proporcionar una lectura inclusiva y articuladora de las subjetividades históricamente colocadas en los escenarios actuales de las luchas antistémicas. Pues el protagonismo social de la infancia y, en particular, de la infancia trabajadora y su discursividad y pragmática organizativa, no se mide en la ingenua formalización de la escalerita de Hart (1993)⁵, formalización totalmente descontextualizada y que, por ende, desvanece las concretas situaciones históricas, sino en la capacidad de incidir en el presente potencial de una determinada coyuntura histórica, haciéndose como infancia trabajadora un verdadero sujeto de época.

5. LA REFORMULACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE LO GLOBAL, LO LOCAL Y LO COTIDIANO

Indudablemente, otra característica de los nuevos movimientos, ¿sociales o antistémicos?, es la reformulación de la relación entre lo global, lo local y lo cotidiano. Aunque estos movimientos se instalen en lo que Wallerstein (2016) llama el “sistema mundo”, sin embargo, los excesos de la explotación ampliada de lo que hoy llamamos el capitalismo globalizado se hacen visibles, patentes, vivenciales y experienciales en el espacio del territorio, de la cotidianidad y de lo local. Por supuesto que todo ello podría ser útil al proyecto de dominio y regulación basado en la fragmentación, si los mismos movimientos antistémicos se mantuvieran encerrados en sí mismos y no supieran asumir un pensamiento y unas prácticas “transescalares” (Sousa Santos, 2010), capaces de descubrir isomorfismos articulatorios, sin perder el sentido de las diferencias. Es el concebir la unidad de los oprimidos ya no como imposición desde arriba de un sujeto hegemónico, sino como tejido colectivo permanentemente reabajado, incansable mambeo, inagotable

5 Roger Hart publicó en 1993 una versión reformulada para Unicef de la escalera de participación de Arnstein, adaptada a la participación infantil y juvenil. Cuenta con ocho peldaños, divididos en dos tramos. Según esta escalera, solamente en el octavo y último peldaño las niñas y los niños inician un proyecto propio, dirigen y gestionan, pero continúan en colaboración con personas adultas, no la rechazan. Solo en este peldaño se puede hablar del nivel más auténtico de participación infantil, conocido como participación protagónica.

“hermenéutica diatópica” (Sousa Santos, 2010); en fin, una permanente conversación–negociación solidaria, dialógica y empática (Estupiñán & Gonzáles, 2012).

Se trata, entonces, de movimientos que son intrínsecamente articuladores de diferentes dimensiones políticas, que se mueven en el espacio de flujo de la “imaginación cartográfica” (Sousa Santos, 2009), que permanentemente transcurren del macro al meso y al micro contexto, este último, a su vez, articulado en los espacios de la territorialidad, de lo cotidiano, de la familiaridad y hasta de la intimidad. Movimientos que, por ende, tienden a superar finalmente la vieja y angosta diatriba entre estructuralismo y posestructuralismo, pues se trata de movimientos que mientras se anclan directamente y, casi diríamos, vivencialmente, a lo local y a lo cotidiano, sin embargo se preocupan y se esfuerzan de articular estos microcontextos con un horizonte más amplio que los enmarquen en su dimensión globalizada y estructuralmente configurada y dominada por lo poderes del sistema, poderes contra los cuales se activa la insurgencia de estos nuevos movimientos sociales.

Todo ello, antes que se conceptualizara de forma abstracta y académica (Mignolo, 2003; Zemelman, 2012; Lander, 1993), ha sido carne viva en la historia del MANTHOC y de los sucesivos movimientos organizados de NNAT, pues siempre este movimiento ha cuidado el fuerte sentido de pertenencia a una específica realidad territorial, con rasgos de cotidianidad muy marcados, y al mismo tiempo siempre ha tenido abierta la ventana hacia el mundo, lo otros NNAT, los otros países de la región, la “patria grande”, los otros continentes, comprometido en la construcción de subjetividades capaces de asumir rostros singulares de niños concretos y al mismo tiempo un rostro colectivo capaz de superar fronteras y establecer movimientos de flujos en la que Sousa Santos llamaría la ya recordada “imaginación cartográfica”. Es por ello que surgieron coordinaciones antes nacionales, como es el caso del Movimiento Nacional de NNAT Organizados de Perú (MNNATSOP), luego latinoamericana con el Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS), y finalmente varios momentos de coordinación internacional y global entre América Latina, África, Asia y Europa.

Y, sin embargo, esta permanente apertura a un horizonte más amplio nunca hizo que el MANTHOC y en general también los otros movimientos

organizados de NNAT descuidaran lo local, lo cotidiano, los concretos problemas de su concreta organización de barrio y de aldea, en fin, de una territorialidad más tangible y directamente significativa en el plano simplemente humano. Muchas veces he acompañado a niños y niñas líderes a reuniones y congresos internacionales, y siempre me ha sorprendido la capacidad que tenían de enfrentar horizontes epistémicos, de lucha y de proyecto político tan exigentes y tan vastos. Y al mismo tiempo, siempre me sorprendió y me iluminó su capacidad, al regreso, de retomar, con tranquila humildad, el concreto trabajo diario con sus compañeritos, sin establecer jerarquías de importancia entre una sesión del Comité de los Derechos del Niño en Ginebra, y la modesta reunión de un sábado cualquiera de una base barrial de niños y niñas en búsqueda de enfrentar a sus concretos y diarios problemas.

Quizás sea esta una de las características propias de la infancia y, por ende, uno de los dones que la infancia misma puede ofrecer a la cultura de los adultos: esa capacidad que tienen los niños y las niñas de asumirlo todo como importante y significativo, y al mismo tiempo, saberse liberar de ataduras y ligazones demasiados estrechas y tiránicas, para moverse permanentemente en zonas de fronteras, de tránsito y de intercambio.

6. LA LIGAZÓN IMPRESCINDIBLE ENTRE NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y EL TERRITORIO Y LO COMÚN

Una tercera característica de los nuevos movimientos, ¿sociales o antisistémicos?, es que están fuertemente ligados al territorio, entendido no solo como “lugar” o “espacio”, sino como “lugar o espacio” en donde se instala lo antrópico. La categoría de la territorialidad es fundamental para entender estos nuevos movimientos sociales, empezando por el mismo movimiento zapatista, pasando por el de Brasil, de los Sin Tierra, hasta muchas de las reivindicaciones indígenas y campesinas para la defensa de su entorno territorial. Pues reivindicar el poder sobre el territorio es oponerse a un capitalismo salvaje que, en la forma de un neoextractivismo depredador y saqueador (modelo de la acumulación por desposesión), quiere mercantilizar (reducir a forma mercancía) lo que desde épocas milenarias se ha considerado “bien común”. Se trata entonces no solo de defender la tierra, sino que a través de ella se defienden la bio y la antropodiversidad, en la estimación

que el territorio es una condensación de culturas, de universos simbólicos, de cosmovisiones, de lenguajes, de formas productivas no capitalistas, de rituales y de rutinas que conforman propios puntos de orientación en la vida y en el mundo. En fin, defender el territorio es defender las subjetividades que lo habitan y el universo de sentidos que lo llenan.

Todos estos movimientos sociales anclados al territorio, como bien lo han señalado Arturo Escobar (2014) y Sonia Álvarez, Evelina Dagnino y Arturo Escobar (1998), están implicados en una lucha por una nueva demarcación del escenario político y por la multiplicación de escenarios públicos en los cuales se pueda cuestionar el orden establecidos y el modelo civilizatorio hegemónico. Si, como dicen Negri y Hart (2002), “ya no existe un afuera del capitalismo” (p. 141), consigue de ello que ya no existe un afuera de las luchas antisistémicas, pues los movimientos emergentes de las subjetividades inconformes están diseminados en cada una de las porosidades y de las grietas del régimen de dominio actual.

En otras palabras, lo que se ha convenido llamar la muerte de las ideologías y de los grandes metarrelatos (Castoriadis, 1975), en realidad ha sido y sigue siendo la emergencias de formas nuevas de construir ideologías y metarrelatos (ambas categorías en el sentido positivo de epistemes críticas que no por ser generales pierden su capacidad de morder en lo concreto), formas que no concentran los poderes de construcción de un ideario inconforme en un único sujeto hegemone, sino que acuden a narradores múltiples que se articulan, dialogan y negocian entre ellos. De ello deviene también una nueva cartografía de los territorios de lo político, ya no identificados exclusivamente en el espacio de la institucionalidad, en particular estatal, sino caleidoscópicamente diseminados en diversas escalas, entre todas las distintas dimensiones del actuar social de las subjetividades históricas antagónicas. De manera que también el espacio del territorio y de la defensa del territorio en contra de la lógica de la desposesión del capitalismo globalizado se marca como espacio de lo político y de la lucha política, lucha que resulta ser no un momento residual, sino central y fundamental del accionar social de los nuevos movimientos sociales antisistémicos.

Todo ello ha constituido también la vocación inspiradora de la historia del MANTHOC y de muchos otros movimientos de NNAT organizados, no tan solo en América Latina. El niño trabajador al que siempre ha mirado el MANTHOC no es un ser abstracto, descontextualizado, colibrí parado en

el aire, sin raíces concretas en una bien definida territorialidad. Al contrario, es un sujeto bien anclado en su propio territorio, urbano, campesino, andino o amazónico. Antes y contemporáneamente a la defensa de los derechos del niño trabajador en escenarios nacionales o internacionales, movimientos como el MANTHOC han posicionado su actuar en el territorio concreto de la cotidianidad de los niños trabajadores. La demarcación del espacio político y la multiplicación de los escenarios de participación e incidencia política de hecho significó y significa legitimar políticamente el mercado de Yerbateros, el de Ciudad de Dios, las calles de Cajamarca, los barrios de Ayacucho, el entramado social de Pucallpa, etc.

De hecho, en todos estos 40 años, el MANTHOC y los otros movimientos de NNAT, en concordancia con los nuevos movimientos ¿sociales o antisistémicos?, han representado una reivindicación de la política en la calle y en el territorio, o, como decía José Nun (1989), una “rebelión del coro”, es decir, una inesperada rebeldía de la vida cotidiana que se sale del lugar asignado en el “coro”. Como dice el mismo Nun:

Pero ocurre que, en nuestra época, la vida cotidiana ha comenzado a rebelarse. Y no mediante gestas épicas como la toma de la Bastilla o el asalto al Palacio de Invierno, sino de maneras menos deslumbrantes, pero también menos episódicas, hablando cuando no le corresponde, saliéndose del lugar asignado al coro, aunque conservando su fisonomía propia. El símbolo por excelencia de esta rebelión es el movimiento de liberación femenina, justamente porque la mujer ha sido siempre el símbolo por excelencia de la vida cotidiana. En el colmo de la sorpresa, el guerrero y el tribuno de la plebe advierten que les pasan la cuenta por su ropa sucia o por la crianza de sus hijos. Pero la descompaginación del libreto es más general: también las minorías étnicas, los ancianos, los sin casa, los inválidos, los homosexuales, los marginados, violan el ritual de la discreción y de las buenas formas, se plantan en medio del escenario y exigen que se los oiga (p. 86).

¡Esclarecedoras palabras! Lástima que, como casi siempre ocurre con el pensamiento crítico latinoamericano, en el largo listado de sujetos sociales inconformes que nos ofrece el autor no hay huella de la presencia de las infancias latinoamericana, en particular de las infancias trabajadoras organizadas.

7. LA INCANSABLE BÚSQUEDA DE LA AUTONOMÍA Y LA HUIDA DE LA JERARQUÍA

Otra característica fundamental de estos nuevos movimientos, ¿sociales o antisistémicos?, es la permanente e incansable búsqueda de autonomía, no solamente del Estado y de las varias agencias que a distintos niveles perpetúan los procesos regulatorios de dominio, sino de autonomía de otros compañeros de camino, ya sean partidos, sindicatos o también otros movimientos sociales.

Autonomía no significa, sin embargo, aislamiento ensimismado. La autonomía de los movimientos es un verdadero y propio cambio de lógica política, en cuanto no se construyen jerarquías en cuya cumbre esté instalado un sujeto histórico alternativo, pero hegemónico, sino que se construyen articulaciones, es decir, relaciones de un sistema que no borra sino que pone en diálogo las diversidades, en búsqueda de isomorfismos a través de un lenguaje basado en la traducción solidaria (Sousa Santos, 2009).

Este tema de la autonomía, que no excluye la articulación, se radicaliza exponencialmente en el caso de las infancias, pues justamente en este sujeto social convergen un sinnúmero de tradiciones impositivas y colonizadoras que, conscientemente o inconscientemente, con malas o con buenas intenciones, apuntan a negar justamente la posibilidad de autonomía de los niños y niñas, considerándolos desde un ángulo de mirada decididamente adultístico. Si los otros movimientos sociales tuvieron que enfrentarse, para recuperar sus márgenes de autonomía, con las pretensiones de uno o dos aspirantes sujetos hegemónicos (la clase obrera, el género masculino, la orientación heterosexual, la civilización blanca y occidental, etc.), los movimientos sociales de las infancias y, en particular, de las infancias trabajadoras, han tenido que enfrentarse a un sinnúmero de antagonistas de su autonomía, paradójicamente en muchos caso representados por movimientos antistémicos, progresistas y de liberación, y que todavía mantenían una mirada de negación y oposición a la autonomía de las infancias como movimiento social, desde movimientos obreristas, hasta escuelas de pensamiento supuestamente decoloniales, sindicatos, partidos, muchas ONG y cuerpos intermedios, para no hablar de los diferentes niveles de la institucionalidad estatal.

También en todo este ámbito hay que reconocerle al MANTHOC y a los otros movimientos de NNAT una carga profética. Pues siempre el movimiento cuidó como patrimonio originario y trascendente la autonomía de la organización de los NNAT, frente a los muchos intentos de integrar la lógica específica de los NNAT organizados a otras lógicas externas y fundamentalmente animadas por una lógica colonizadora, a veces muy burda y hasta brutal.

Ello hasta llevó, en una originaria fase, a darle a esta autonomía tinte casi de celoso encierro, no solo frente a los otros movimientos sociales, sindicatos y partidos, sino también con relación al mundo adulto representado por las familias, muy frecuentemente dominadas por figuras de militantes progresistas que eran padres autoritarios. Esta actitud de los movimientos de NNAT fue objeto de críticas, que, sin embargo, no entendían la necesidad que tenían los movimientos de NNAT organizados de fortalecerse autónomamente, hasta alcanzar un potencial que les permitieran articularse a familias y otros movimientos sociales en condiciones de efectiva y recíproca negociación, de efectivo y recíproco intercambio dialógico de saberes y prácticas históricamente significativas. Lo que se ha dado, a partir sobre todo del pasaje del milenio, y que ha determinado que hoy la búsqueda de una conjugación entre autonomía y articulación con otros movimientos sociales y con familias es una apuesta fundamental y una tarea permanente de los movimientos organizados de NNAT en el continente y en el mundo.

Así que hoy la estricta defensa de la autonomía, nunca significa una suerte de autorreferencialidad complaciente, sino que se articula con una actitud de apertura hacia el reconocimiento de una lógica conectiva de más amplio aliento político, en primer lugar, en un diálogo solidario con las otras infancias, pero también con otras expresiones de las emergentes inconformidades sociales, primero con los trabajadores y luego con el movimiento de mujeres, indigenista, ecologista, de la economías solidarias y no capitalistas, etc. Todo ello bien lo demuestran, entre otros, los incontables pronunciamientos de muchos movimientos organizados de NNAT con ocasión de las celebraciones del 1.º de mayo, día de todos los trabajadores. Este, por ejemplo, es el último “Comunicado del MOLCNATS, por el primero de mayo, día mundial de los trabajadores” (MOLACNATS, 2019):

Desde el Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS) con más de 38 años de lucha en la defensa de los derechos de las infancias, con presencia actual en 9 países, en el marco de la conmemoración del DÍA INTERNACIONAL DE LOS TRABAJADORES, saludamos con alegría y solidaridad a los pueblos de todo el mundo, en especial a todos los movimientos de trabajadores y trabajadoras que luchan por sus derechos, reconocemos su esfuerzo y ejemplo de lucha, pero, en particular, saludamos y abrazamos solidariamente a niñas y niños trabajadores organizados o no, en esta jornada de lucha donde salimos todos y todas, pero como uno solo, porque solo la unidad nos dará más fuerza.

Recordamos y reflexionamos en esta fecha sobre la vida y la historia de miles de millones de hombres y mujeres, niños, niñas y adolescentes que trabajan en todo el mundo. A través de la historia, llena de muerte y angustia, pero también de ESPERANZA, AMOR Y LUCHA por un futuro más justo y digno.

Nos reconocemos e identificamos como trabajadores, como sujetos sociales, políticos y económicos. Defendemos el derecho a realizar nuestro trabajo en condiciones dignas y con respeto. Condenamos y combatimos toda forma de explotación tanto de niños, niñas y adolescentes, así también de adultos.

Porque el trabajo es un derecho humano, y solo a través de él podemos construir una vida digna. Una vida que nos permita ser parte de la solución de los problemas que tienen nuestras familias y nuestros pueblos. Es así que le hacemos frente este sistema atroz y vamos luchando por una sociedad más justa.

Denunciamos:

- La falta de políticas públicas que atienda al sector de la infancia y más aún el de la infancia trabajadora. Ya que lo único que conseguimos de nuestros gobiernos son políticas represoras, que criminaliza a la niñez trabajadora.
- La situación en Argentina respecto al proyecto de ley de la baja de la impuntabilidad y el gatillo fácil, que violentan los DDNN y dejan impune la muerte de muchos niños, niñas y adolescentes.
- La declaración de in-constitucionalidad del nuevo código del Niño, Niña y Adolescente, instrumento de derecho que respeta nuestras decisiones, ha sido declarado inconstitucional en varios de sus artículos, por ejemplo, donde establece la edad mínima para trabajar. Por eso, hoy más fuertes que nunca decimos SÍ AL TRABAJO DIGNO Y NO A LA EXPLOTACIÓN.

- El aumento del índice en la región de abuso sexual hacia niñas que luego terminan embarazadas y obligadas a ser madres.
- El aumento de feminicidios, debido a la falta de una educación integral de la sexualidad y además este sistema promueve el machismo. No queremos sentir miedo al salir a trabajar pensando a que nos hagan daño por ser niñas, por ser mujeres.
- El atropello de los derechos del pueblo venezolano que pasa por constantes ataques de desestabilización por parte de EE. UU., representante máximo del modelo extractivista-neoliberal que quiere someter a un pueblo por sus riquezas naturales, haciéndolos padecer por la falta de energía eléctrica, agua potable y alimentos, y esto repercute directamente a los niños y niñas. No queremos más violencias provocadas por este sistema.
- La falta de garantías de los derechos de miles de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, quienes huyen del hambre y de las balas, producto de siglos de despojos y muertes ocasionadas por los modelos de desarrollos económicos, sociales y políticos injustos que se han venido imponiendo en nuestros países. Exigimos a las autoridades de los países de origen y a las autoridades de los países receptores que garanticen el cumplimiento pleno de los derechos fundamentales amparados en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) de Unicef.

Por último, saludamos a mujeres, hombres, niñas, niños y adolescentes trabajadores del mundo, y luchemos por una Latinoamérica unida.

¡LOS NNAT LO DICEN Y TIENEN LA RAZÓN, SÍ AL TRABAJO DIGNO Y NO A LA EXPLOTACIÓN!

COMUNICADO DEL MOLACNATS

Como se puede apreciar, el comunicado reivindica no solo la especificidad y autonomía del movimiento (en este caso la coordinación continental de los movimientos de América Latina), sino la articulación con todas las otras expresiones progresistas, liberatorias y antistémicas que abren grietas de inconformidad rebelde en el actual sistema del capitalismo globalizado.

8. RECUPERAR LA GOBERNABILIDAD A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN

Un ulterior elemento de caracterización de los nuevos movimientos sociales es la búsqueda de la que Sousa Santos (2006) llama “democracia de alta intensidad” y que se puede nombrar también como recuperación de la gobernabilidad a través de la participación. Todo ello deviene en un fenómeno emergente de nueva demarcación y resignificación de las fronteras de la ciudadanía, en un cuádruple sentido:

- Nuevos sujetos luchan para ser incorporados en los derechos y prácticas democráticas.
- Nuevos temas intentan colocarse en el escenario de los derechos ciudadanos.
- Se lucha para recuperar a la legitimación ciudadana las microprácticas, los campos emocionales, las contranarrativas y los pluriversos de sentidos de múltiples sujetos históricos colocados en los escenarios de su cotidianidad.
- Finalmente, se lucha para reivindicar un proyecto de gobernabilidad desde abajo, agrietando la exclusividad del modelo representativo y delegado de la democracia capitalista.

Todo ello pone en claro el carácter antisistémico de estos movimientos, pues el modelo civilizatorio del capitalismo globalizado va en dirección opuesta y contraria. Pre y poscontractualismo, posfordismo, producción inmisericorde de excedentes humanos, expulsiones, multiplicación de los aglomerados de exclusión, patología de la movilidad geográfica, permanencia del carácter territorial de los derechos ciudadanos, incontrolabilidad e impunidad de los poderes transnacionales, etc.: todos estos fenómenos se conjugan en un único y compacto proyecto de regulación antidemocrática o de democracia de muy baja intensidad, como un trasfondo de cartón yeso que de la democracia mantiene solo una ilusoria y maquillada fachada: finalmente, un tiránico y barroco decorativismo falsamente democrático.

No haría falta aquí recordar y rescatar lo que ha sido una columna, una marca estructurante del alma misma del MANTHOC y de los otros movimientos organizados de NNAT: la valoración de una democracia de

altísima intensidad, que mientras recuperaba en cualquier espacio, interno y externo a la organización, la voz de los niños, sus contranarrativas, sus saberes y sus prácticas, al mismo tiempo iba colocando temas omitidos por las instancias de la democracia oficial y en muchos casos obligaba a los poderes constituidos a hacerse porosos, para permitir la incursión de sujetos hasta ahora no legitimados, como los niños y niñas trabajadores y en general las infancias.

Y se permite aquí reiterar unas consideraciones críticas sobre formas enmascaradas de neocolonialismo con las que varios organismos internacionales se acercan a estos movimientos, organismos internacionales y sus secuelas de “expertos” que, de vez en cuando, venían a medir, con su ya recordada escalerita de Rogert Hart, el grado de democracia participativa de los movimientos. Mediciones formalmente cuadrículadas y superficiales, pues, muchas veces estos funcionarios y burócratas, prisioneros de su burda y dogmática episteme positivista, nunca pudieron entender, ni siquiera olfatear, la magnitud de esta convocatoria a lo nuevo, de esta inconmensurable apuesta cabalmente política, de esta cuna en donde se iba gestando los embrionarios testimonios de un nuevo potencial modelo civilizatorio.

9. PARA UNA RESIGNIFICACIÓN ANTISISTÉMICA DEL TRABAJO

Otro rasgo que comparten los nuevos movimientos sociales consiste en la preocupación por la revaloración del trabajo, entendido no como simple variable dependiente de los procesos de acumulación de plusvalía, sino, sobre todo, como fuente de vida y itinerario de posicionamiento social. Aún en los casos en los que la lucha por la reforma agraria o por la recuperación de las fábricas cerradas aparece en primer lugar, los activistas saben que la propiedad de los medios de producción no resuelve la mayor parte de sus problemas. Tienden a visualizar la tierra, las fábricas y los asentamientos como espacios en los que producir sin patrones ni capataces, donde promover relaciones igualitarias y horizontales con escasa división del trabajo, asentadas por lo tanto en nuevas relaciones técnicas de producción que no causen alienación ni sean depredadoras del ambiente.

Y es que, con relación al trabajo, el sistema actual ha perdido el sentido de lo excesivo, condenando a una inmensa mayoría de la población mundial a verse exiliada del mundo productivo, volviéndola humanidad de “sobra”.

Una serie convergente y compleja de fenómenos económicos, políticos y culturales rompe definitivamente con el modelo fordista y keynesiano de las relaciones capital-trabajo. El resultado de todo ello es una acelerada expulsión de contingentes siempre más amplios de fuerza de trabajo de los procesos productivos, fuerza de trabajo que en parte (mínima) se reubica en formas mucho más precarizadas, inestables, flexibles, inciertas y con niveles de vida siempre más ínfimos. Y para la mayoría de los expulsados no queda otro destino sino volverse excedentes, innecesarios, prescindibles y desafiados de cualquier contrato social, ya sea explícito que implícito.

Este masivo desalojo del mundo productivo es la lógica intrínseca del actual sistema de acumulación, que recupera su rostro bárbaro, saqueador y absolutamente insensible a la dimensión humana de la economía, una suerte de modernización infrahumana de la acumulación originaria.

Desalarización de las relaciones laborales, flexibilización y precarización, formas de contratos atípicas de empleo, desempleo abierto, inclusión precaria, canibalismo intergeneracional, aglomerados de exclusión (Young, 2012), creciente informalización de la ocupación, sobre explotación entendida como suma de plus trabajo absoluto y plus trabajo relativo, ruptura del contrato social implícito e interrupción de la movilidad social ascendente en favor de una movilidad descendente, reducción del tiempo de trabajo y extensión del tiempo de producción: todos estos fenómenos aluden a procesos por lo cual paradójicamente la noción de “ejército industrial de reserva”, que en otra coyuntura histórica se aplicaba a una porción reducida de la fuerza de trabajo, tiende a extenderse potencialmente a toda la fuerza de trabajo, haciendo así que la noción de desplazamiento masivo, de éxodo, de exilio, de desarraigo del mundo del trabajo adquiera hoy en día más potencia comprensiva y articuladora que la de ejército industrial de reserva.

El desempleo masivo, la desvaloración del trabajo en favor de la hipervalorización de la financiarización y del hiperconsumismo, se incrusta ya como un meollo constitutivo de la forma de extracción de plusvalía del capitalismo globalizado de hoy y nos obliga a re-pensar el concepto mismo de “explotación” en términos de “expulsión”. No se trata de un simple

epifenómeno apendicular, sino otra vez de una forma o mejor dicho de “la” forma en la que hoy el capital configura su sistema de dominio y de manejo de su modelo civilizatorio.

Espor ello que muchos de los nuevos movimientos sociales de hoy luchan por una revalorización contrahegemónica del trabajo, como factor no solo de sobrevivencia, sino como factor de construcción de identidad y de proyectos de vida. Y también en esta vertiente el MANTHOC y los otros movimientos organizados de NNAT han sido pioneros.

Sería para ello suficiente fundamentación entender la densidad semántica, ética y política del lema “Sí al trabajo digno, no al trabajo explotado”, que siempre ha sido la brújula orientadora del paradigma de la valoración crítica de las organizaciones de los niños, niñas y adolescentes trabajadores del continente.

En la revalorización y resignificación del niño trabajador el MANTHOC no recolocó de otra forma en la coyuntura histórica tan solo a la infancia trabajadora sino el trabajo en sí, como fuente de vida, de identidad, de construcción de nueva territorialidad frente al exilio productivo, fuente de relacionalidad, de superación de la que Castoriadis (1998) llamaba “el ascenso de insignificancia”. Emerge en todo ello un proyecto de globalización contrahegemónica para una cultura económica encarnada en nuevas formas de sociabilidad, subjetividad y productividad. Conjuntamente con una “pedagogía de la ternura”, se trató de promover una “economía de la ternura”, que consistía en re-valorizar el trabajo y la persona por encima del capital, de la acumulación, de la ganancia privada y privatizadora. Luchar contra un proyecto de desregulación total, que conduce a la anomia económica, social, ética y política, para recuperar el valor de la solidaridad como dimensión de un quehacer económico cooperativo, con una aspiración moral.

10. LA EMERGENCIA Y EL RECLAMO DEL SUJETO

Podríamos seguir así todavía por largo rato, enumerando otras características distintivas de estos nuevos movimientos, con relación a las cuales las intuiciones, las contranarrativas y las praxis del MANTHOC y de los otras organizaciones de NNAT han sido auténticamente proféticas y anticipadoras. Algunas de estas otras características podrían ser individuadas someramente de esta manera:

- La recuperación de un sentido comunitario entendido como juego solidario de intersubjetividades.
- El pasaje de un sistema observante a un sistema cooperante.
- El tránsito de una monocultura a la ecología de las culturas: reconocimiento mutuo, mediación y negociación de saberes.
- No son luchas para ocupar el palacio del poder sino para crear de inmediato ámbitos, islas, brechas, fisuras y porosidades de microcontrapoderes.
- La formación de liderazgos colectivos y momento de organización horizontal.
- No imponer desde arriba, sino construir desde abajo un proyecto civilizatorio digno y respetuoso de los pueblos, para la defensa de la antropodiversidad.
- La capacidad de formar sus propios intelectuales.
- La virtud de la modestia y la conciencia de la incomplitud de cada cultura.

Pero si, por último, queremos destacar lo que nos parece el elemento cohesivo, coagulante, de mayor potencia articuladora que caracteriza los nuevos movimientos sociales, y que ha caracterizado desde el comienzo también la historia del MANTHOC y la historia de los otros movimientos de NNAT, hay que referirse a la emergencia del sujeto como eje capaz de llenar de sentido los acontecimientos que han constelado esta historia.

La exigencia del sujeto como protagonista de lo político fue siempre una de las apuestas fundamentales del MANTHOC. Decir exigencia del sujeto es decir recuperación de las personas en sus dimensiones singulares y colectivas, en sus expresiones identitarias, en sus afectaciones, en su colocarse como protagonistas sociales a partir de los ineludibles componentes de su cotidianidad, que se combinan, pero no se agotan con las formas de su inserción social.

Es en esta demanda del sujeto que también los movimientos de niños, niñas y adolescentes organizados adquieren una nueva significación e importancia, pues la condición de edad se convierte en un lugar desde donde incursionar en la política, con la legitimación que procede de esta nueva y poderosa revalorización del sujeto, de su territorio y de su dimensión cotidiana.

I I. PARA CONCLUIR: TRES DESAFÍOS PARA EL FUTURO

Una breve conclusión nos hace orientar la mirada hacia el futuro, para olfatear, más allá de lo dado, el porvenir de la historia de las organizaciones de NNAT como nuevos movimientos sociales antisistémicos. Este olfatear el porvenir lo resumimos en tres desafíos que esperan en el futuro próximo los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados.

El primer desafío se refiere a la urgente necesidad de los movimientos organizados de NNAT de reflexionar críticamente sobre esto: un nuevo alfabeto y nueva gramática de los nuevos movimientos sociales, de resemantizar el propio lenguaje para volverlo acorde a una cambiante coyuntura histórica. Cuarenta años de existencia pueden ser, y efectivamente son, una medalla para lucirla como expresión de una duración histórica que devela la consistencia de la apuesta ética, social y política de un movimiento. Pero al mismo tiempo pueden ser una duración que desconecta del presente por la repetición de fórmulas decontextualizadas frente a las nuevas coyunturas históricas. No se trata de renunciar a las propias raíces por asuntos de moda, sino más bien de articular coherencia con las propias orígenes con la capacidad de resemantizar categorías, idearios, discursividades y praxis en función de un anclaje al presente histórico.

El segundo desafío consiste en buscar reconocimiento y construir redes de alianza con estos nuevos movimientos sociales. Establecer formas de coordinación abarcativas y permanentes supone, de alguna manera, ingresar en el terreno de la representación de alguna manera estable, lo que enfrenta a los movimientos de NNAT con problemas de difícil solución en el estadio actual de las luchas sociales. En ciertos períodos, estos movimientos no pueden permitirse no hacer concesiones a la visibilidad o rehuir la intervención en el escenario político. El debate sobre si optar por una organización centralizada y muy visible o difusa y discontinua, por mencionar los dos extremos en cuestión, no tiene soluciones sencillas, ni puede zanjarse de una vez para siempre.

Finalmente, hay que reconocer que el debate sobre el Estado atraviesa ya a los movimientos, y todo indica que se profundizará en la medida en que las fuerzas progresistas lleguen a ocupar las ya mencionadas porosidades del orden establecido. En el pasado, los movimientos fueron muchas veces correas de transmisión de los partidos y se subordinaron a los Estados nacionales, hipotecando su autonomía. Por el contrario, hoy parece ir ganando

fuerza la idea de deslindar campos entre las fuerzas sociales y las políticas. Aunque las primeras tienden a apoyar a las segundas, conscientes de que gobiernos progresistas pueden favorecer la acción social, no parece fácil que vuelvan a establecer relaciones de subordinación.

Pero, sobre todo, se trata de mirar hacia adentro, hacia el interior de los movimientos. El panorama que surge, cada día con mayor intensidad, es que el ansiado mundo nuevo está naciendo en sus propios espacios y territorios, incrustado en las brechas que se abrieron en el capitalismo globalizado. Es “el” mundo nuevo real y posible, construido por los indígenas, los campesinos y los pobres de las ciudades sobre las tierras conquistadas, tejido con base en nuevas relaciones sociales entre los seres humanos, inspirado en los sueños de sus antepasados y recreado gracias a las luchas de los últimos veinte años. Este mundo nuevo existe, ya no es un proyecto ni un programa sino múltiples realidades, incipientes y frágiles. Defenderlo, para permitir que crezca y se expanda, es una de las tareas más importantes que tienen por delante los activistas durante las próximas décadas. Para ello deberemos desarrollar ingenio y creatividad ante poderosos enemigos que buscarán destruirlo. Es por esto que la tarea que les espera también a los movimientos de niños y adolescentes trabajadores organizados son de suma importancia y de suma significación, y no dudamos que ellos estarán a la altura de esta convocatoria de la historia para hacer viable un proyecto civilizatorio alternativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE ROJAS, C. A. (2012). *Movimientos antisistémicos. Pensar lo antisistémico en los inicios del siglo XXI*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- ÁLVAREZ, S. E., DAGNINO, E. & ESCOBAR, A. (eds.) (1998). *Cultures of politics/politics of cultures: Revisioning Latin American social movements*. Boulder: Westview Press.
- BENHABIB, S. (2006). *Another cosmopolitanism*. Oxford: Oxford University Press.
- CASTORIADIS, C. (1975). *La constitución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- CASTORIADIS, C. (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Valencia: Cátedra Ediciones.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores–Universidad Central–Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana–Instituto Pensar.

- COLLETTI, L. (1977). *El marxismo y Hegel*. México: Grijalbo Ediciones.
- CUSSIANOVICH, A. (1997). *Nin@s trabajadores: protagonismo y actoría social*. Lima: IFEJANT Ediciones.
- ESCOBAR, A. (2014). *Sentipensar con la tierra : Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Unaula Ediciones.
- ESTUPIÑÁN, J. & GONZÁLEZ, O. (2012). *Narrativa conversacional, relatos de vida y tramas humanas: Hacia la comprensión de la emergencia del self en interacción en contextos ecológicos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- GARCÍA LINERA, Á. (2009). *La potencia plebeya: Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores—Clacso.
- HARDT, M., NEGRI, T., COCCO, G., REVEL, J., GARCÍA LINERA, Á. & TAPIA, L. (2008). *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz: Clacso Coediciones.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Unicef—Gente Nueva.
- HARVEY, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- HARVEY, D. (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal Ediciones.
- HONNET, A. (2007). *La reificación*. Buenos Aires: Katz Editores.
- KEUCHEYAN, R. (2013). *Hemisferio izquierda. Un mapa de los nuevos pensamientos críticos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- KEUCHEYAN, R. (2013). *Hemisferio izquierda. Un mapa de los nuevos pensamientos críticos*. Madrid: Siglo XXI España.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LANDER, E. (comp.) (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- MELUCCI, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Colegio de México.
- MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal Ediciones.
- MOLACNATS (2019). *Comunicado del MOLACNATS por el 1.º de mayo, Día Mundial de los Trabajadores*. Asunción. Disponible en: <https://molacnats.org/2019/05/01/comunicado-del-movimiento-latinoamericano-y-del-caribe-de-nino-ninas-y-adolescentes-trabajadores-por-el-1-de-mayo-dia-mundial-de-los-trabajadores/>.
- MOSCOVICI, S. (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Ediciones Morata.
- NEGRI, T. & HARDT, M. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- NUN, J. (1989). *La rebelión del coro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- PARODI, J. (1986). *Ser obrero es algo relativo: obreros, clasismo y política*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- PEIRONE, F. (2012). *Mundo extenso. Ensayo sobre la mutación política global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- QUIJANO, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso Ediciones.
- SANDÍA, C. M. & MANRÍQUEZ, P. S. (2015). La configuración de los nuevos movimientos social frente a la crisis. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 30(89).
- SAVATER, A. F. (2011). ¿Adónde hemos llegado? En *Las voces del 15-M*. Barcelona: Los Libros del Lince.
- SOSA SANTOS, B. DE (1995). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores—Ediciones Uniandes.
- SOSA SANTOS, B. DE (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso Editor.
- SOSA SANTOS, B. DE (2009) *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales—Siglo XXI Editores.
- SOSA SANTOS, B. DE (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Ediciones.
- SULMONT, D. (1983). A pesar de todo. Flujo y reflujo de los movimientos populares peruanos. *Revista Nueva Sociedad*, (64), 65-72.
- TAYLOR, C. (1993). *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TOURAINÉ, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, (27), 255-278.
- WALLERSTEIN, I. M. (2016). *El moderno sistema mundial*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.
- YOUNG, J. (2012). *El vértigo de la modernidad tardía*. Buenos Aires: Didot Ediciones.
- ZEMELMAN, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.
- ZEMELMAN, H. (2012). *El sujeto y su discurso (filosofía/política)*. México: Cerezo Editores. Disponible en: <https://circulodeestudios-centrohistorico.blogspot.com/2012/03/mentes-del-sur-hugo-zemelman-el-sujeto.html>.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ACES (s. f.). Petitorio. Disponible en http://www.opech.cl/comunicaciones/2011/09/2011_09_30_petitorio_aces_final.pdf.
- AGUILÓ, A. (2013). *Descolonizar la democracia*. Disponible en: <http://viva.org.co/cajavirtual/svco346/articulo20.html>.
- AGUIRRE ROJAS, C. A. (2012). *Movimientos antisistémicos. Pensar lo antisistémico en los inicios del siglo XXI*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- ALAI (2008). *Economía social y solidaria*, (430).
- ALARCÓN GLASINOVICH, W. (s.f.). El trabajo infantil en los Andes. Niños y niñas que trabajan en comunidades campesinas de Huancavelica.
- ALBUQUERQUE, M. & JIMÉNEZ, G. (1988). *Actores sociales más allá de la transición*. Berkeley: Universidad de California.
- ÁLVAREZ, S. E., DAGNINO, E. & ESCOBAR, A. (eds.) (1998). *Cultures of politics/politics of cultures: Revisioning Latin American social movements*. Boulder: Westview Press.
- AMÓS COMENIO, J. (2000). *Didáctica magna*. México: Editorial Porrúa.
- ARG.GOB.AR (s. f.). *Formas de trabajo infantil*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/trabajo/trabajoinfantil/formas>.
- ARIÉS, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. París: Plon.
- ARONOWITZ, S. (1973). *False Promises*. Nueva York: McGraw-Hill.
- ARZATE SALGADO, J. (2010). Arquetipos de política compensatoria en América Latina. *Reflexión Política*, (12). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11017129004>.
- BÁCARA JARAS, C. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño*. Lima: IFEJANT Ediciones.
- BAKAN, J. (2011). *Childhood under siege. How big business targets children*. Nueva York: Free Press.
- BALLÓN, R. (1990). Movimientos sociales: itinerario de transformaciones y lecturas. En Eduardo Ballón et al., *Movimientos sociales: elementos para una relectura*. Lima: Desco Ediciones.
- BARABINO, N. M., BOCERO, S. L., PRANDÍN, G. A. & ROSENTHAL, C. A. (s. f.). *Estrategias de sobrevivencia, racionalidad y reproducción social*. Disponible en: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Geografiasocioeconomica/Geografiaeconomica/427.pdf>.
- BÁRCENA ORBE, F. (2000). *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender*. Madrid: Enrahonar.
- BECERRA POZOS, L. (2006). *Participación e incidencia política de las OSC en América Latina*. México: Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción.

- BÉJAR, H. (2009). *Te doy plata si... Las transferencias monetarias condicionadas. Boletín de la Asociación de Egresados y Graduados PUCP.*
- BENHABIB, S. (2006). *Another cosmopolitanism.* Oxford: Oxford University Press.
- BENJAMIN, W. (2008). Sobre el concepto de historia. En *Obras*, libro I, vol. 2. Madrid: Abada Editores.
- BORGES, J. L. (1960). *El hacedor.* Buenos Aires: Emecé Editores.
- BORGES, J. L. (1999). *Páginas escogidas.* La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C. & PASSERON, J.-C. (1975). *El oficio de sociólogo.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BOURDILLON, M. (2009). *Enfant e travail: examen des conceptions et débats actuels.* En vv. AA., *Contre le travail des enfants?* Lovaina: Silles Ediciones.
- BRUNER, J. (2006). *Actos de significado.* Bogotá: Alianza Editorial.
- BYUNG-CHUL, H. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse.* Barcelona: Herder Editorial.
- CALVO SHADID, A. (2011). Sobre el tabú, el tabú lingüístico y su estado de la cuestión. *Káñina, Revistas de Artes y Letras*, XXXV(2), 121-145.
- CAMACHO, J. M. (2000). *Pensamiento dicotómico.* Disponible en: <https://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo34.pdf>.
- CARREÑO KING, T. (2010). *Infancia y revolución.* México: Conaculta–Suma Mexicana.
- CASTEL, R. (1977). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.* Buenos Aires: Paidós Ediciones.
- CASTEL, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTORIADIS, C. (1975). *La constitución imaginaria de la sociedad.* Barcelona: Tusquets Editores.
- CASTORIADIS, C. (1998). *El ascenso de la insignificancia.* Valencia: Cátedra Ediciones.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Universidad Central - Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana - Instituto Pensar.
- CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSFUGUEL, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores–Universidad Central - Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana - Instituto Pensar.
- CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS DE EDUCACIÓN (29 de abril de 2011). Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-269965.html>.

- CHENU, M.-D. (2005). *Hacia una teología del trabajo*. Madrid: Movimiento Cultural Cristiano Ediciones.
- CIBANAL, L. (s. f.) *Introducción a la sistémica y terapia familiar*. Disponible en: http://www.aniorte-nic.net/apunt_terap_famil_2.htm.
- CIMADAMORE, A. D. (2008). *La economía política de la pobreza*. Buenos Aires: Clacso.
- CIUDADES PARA UN FUTURO MÁS SOSTENIBLE (2010). El hambre es un crimen. Ni un pibe menos (Argentina). Disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/dubai/10/bp2281.html>.
- CLAVERO, B. (2010). *Pueblos indígenas y formas contemporáneas de esclavitud*. Disponible en: <https://www.alainet.org/fr/node/144418>.
- COLLETTI, L. (1977). *El marxismo y Hegel*. México: Grijalbo Ediciones.
- CORAGGIO, J. L. (2008). Necesidad y posibilidad de otra economía. En *América Latina en movimiento*. Disponible en: <https://www.alainet.org/es/active/23012>.
- CORDERO ARCE, M. (2015). El derecho de las niñas y niños al trabajo: un derecho secuestrado por el adultismo y capitalismo hegemónico. *International Journal of Children's Rights*. Disponible en: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/viewFile/3279/3307>.
- CORONA CARAVEO, Y. & PÉREZ ZAVALA, C. (2000). Infancia y resistencia culturales. La participación de los niños en los movimientos de resistencia comunitarios. En Norma del Río (coord.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. México: UAM - Unicef.
- CORSARO, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Newbury Park: Pine Forge Press.
- CUELLO COLÓN, E. (1934). *Criminología infantil y juvenil*. Barcelona: Editorial Bosca.
- CUSSIANOVICH, A. (1997). *Nin@s trabajadores: protagonismo y actoría social*. Lima: IFEJANT Ediciones.
- CUSSIÁNOVICH, A. (2002). *Tipología del trabajo infantil desde el punto de vista de los derechos humanos: La necesidad de una diferenciación*. Conferencia Internacional "Acabar con la explotación económica del niño ¿Imposición de los derechos humanos a través de nuevos enfoques en la lucha contra la pobreza?", del 22 al 24 de febrero, Hattingen, Alemania. Disponible en: <http://www.belgicannats.org/wp-content/uploads/2016/06/Tipologia-del-trabajo-infantil-A.Cussianovich.pdf>.
- CUSSIANOVICH, A. (2005). *Aprender la condición humana. Una pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT.
- CUSSIANOVICH, A. (2005). *Educando desde una pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT. Disponible en: <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Pedagogia%20de%20la%20ternura.pdf>.
- CUSSIANOVICH, A. (2009). *Ensayo sobre infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: IFEJANT Ediciones.

- CUSSIANOVICH, A. (2009). *Treinta dos años de vida y acción de los NATS por la dignidad en el Perú*. Lima: IFEJANT.
- CUSSIANOVICH, A. (2009). Trabajo decente versus trabajo digno. Un nuevo e inquietante elemento en los escenarios para los movimientos de NAT. *NATS, Revista Internacional*, (17).
- CUSSIANOVICH, A. & SCHIBOTTO G. (1991). *El niño como sujeto en la educación popular*. Lima: CELATS Ediciones.
- CUSSIANOVICH, A. (s. f.) Los niños, niñas trabajadoras: entre el escándalo, la compasión y la dignidad. En *Ensayos sobre infancia*. Lima: IFEJANT.
- DALLAPE, F. (1990). *¿Enfant de la rue, enfant perdue? Une expérience a Nairobi*. Dakar: Enda-Tiers-Monde.
- DELLA VOLPE, G. (1956). *Logica come scienza positiva*. Roma: D'Anna Edizioni.
- DEMOLIN, E. (1882). *L'éducation nouvelle: l'école des Roches*. París: Hachette Livre.
- DEWEY, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DÍAZ PLAJA, F. (1995). *La vida cotidiana en la España medieval*. Madrid: Península Editorial.
- DUMONT, L. (1987). *Ensayos sobre el individualismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- DUMONT, L. (1999). *Homo aequalis: génesis y apogeo de la ideología económica*. Barcelona: Taurus.
- ECONOMIPEDIA (s. f). Consenso de Washington. Disponible en: <https://economipedia.com/definiciones/consenso-de-washington.html>.
- ESCOBAR, A. (2012). *Una minga para el posdesarrollo. Lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- ESCOBAR, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Unaula Ediciones.
- ESCOBAR, A. (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Ayala / Afro / Latino-América*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- ESTUPIÑÁN, J. & GONZÁLEZ, O. (2012). *Narrativa conversacional, relatos de vida y tramas humanas: Hacia la comprensión de la emergencia del self en interacción en contextos ecológicos*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- FABIAN, J. (1983). *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. Nueva York: Columbia University Press.
- FISCHER, W. (1993). Prolegomeni a una pedagogia scettico-critica-trascendentale. En Michele Borelli (ed.), *La pedagogia tedesca contemporanea*. Cosenza: Luigi Pellegrini Editore.
- FORRESTER, V. (1997). *El horror económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FOSSIER, R. (2002). *Il lavoro nel medioevo*. Turín: Einaudi Editore.
- FOUCAULT, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta Editores.

- FOUCAULT, M. (2010). *Neoliberalismo y biopolítica*. Santiago: Ediciones UDP.
- FREINET, C. (1971). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Ediciones.
- FRIEDMAN, M. & FRIEDMAN, R. (1992). *Libertad de elegir: hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Grijalbo Ediciones.
- FUKUYAMA, F. (1994). *El fin de la historia y el último hombre*. Madrid: Planeta de Agostini.
- FYFE, A. (2010). *El movimiento mundial contra el trabajo infantil. Avances y dirección futura*. Ginebra: OIT.
- GAITÁN MUÑOZ, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM. Disponible en: http://www.academia.edu/25329197/La_nueva_sociolog%C3%ADa_de_la_infancia._Aportaciones_de_una_mirada_distinta_The_New_Sociology_of_Childhood._Contributions_from_a_Different_Approach.
- GAITÁN MUÑOZ, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- GAITÁN, L. (2006). *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- GAITÁN, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia: ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social, Revista Universitaria*, (17), 2010. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36959/20524>.
- GALEANO, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.
- GALIMBERTI, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milán: Feltrinelli Editore.
- GARCÍA LINERA, Á. (2009). Sindicato, multitud y comunidad. Movimientos sociales y formas de autonomía política en Bolivia. En Álvaro García Linera, Felipe Quispe, Raquel Gutiérrez, Raúl Prada y Luis Tapia (eds.), *Tiempos de rebelión*. La Paz: Comuna y Muela del Diablo.
- GARCÍA MÉNDEZ, E. & ARALDSEN, H. (1995). El debate actual sobre el trabajo infanto-juvenil en América Latina y el Caribe: Tendencias y perspectivas. En *Trabajo infantil: ser o no ser*. Lima: Radda Barnen Ediciones.
- GARCÍA-MÉNDEZ, E. (1991). Niño abandonado, niño delincuente. *Nueva Sociedad*, (112), 124-135.
- GENTILE, B. (2009). *América Latina. Pensar desde la emergencia*. México: Cerezo Editores.
- GHAJ, D. (2003). Trabajo decente. Concepto e indicadores. *Revista Internacional del Trabajo*, 122(2). Disponible en: <http://ilo.org/public/spanish/revue/download/pdf/ghaj.pdf>.

- GIRALDO, C. (2013). *Política social contemporánea en América Latina. Entre el asistencialismo y el mercado*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- GIRAUX, H. A. (2002). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GOFMANN, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GÓMEZ GALLEGO, J. (2012). *El cuento del trabajo infantil en Colombia no es el de la Cenicienta*. Medellín: MOIR. Disponible en: www.moir.org.co/El-cuento-del-trabajo-infantil-en.html.
- GRAMSCI, A. (1923). *Contra el pesimismo. L'Ordine Nuovo*, (2).
- GRAMSCI, A. (1976). *Cartas de la cárcel*. Madrid: Editorial Cuadernos para el Diálogo.
- GRILLO, G. & SCHIBOTTO, G. (1988). *En las manos de los niños. Experiencias y reflexiones de los niños delegados del MANTHOC*. Lima: MANTHOC Ediciones.
- GRILLO, G. E. & SCHIBOTTO, G. (1989). *Y trabajan de todas las edades...* Lima: MANTHOC Ediciones.
- GUERRA, P. (s. f.). *Economía de la solidaridad. Una introducción a sus diversas manifestaciones teóricas*. Disponible en: <http://tacuru.ourproject.org/documentos/ guerra.pdf>.
- HARDT, M. & NEGRI, A. (2005). *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. Londres: Hamish Hamilton.
- HARDT, M., NEGRI, T., COCCO, G., REVEL, J., GARCÍA LINERA, Á. & TAPIA, L. (2008). *Imperio, multitud y sociedad abigarrada*. La Paz: Clacso Coediciones.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Unicef - Gente Nueva.
- HARVEY, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- HARVEY, D. (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal Ediciones.
- HEGEL, G. W. F. (1970). *Lecciones de filosofía de la historia universal*. Barcelona: Ediciones Zeus.
- HEINZ DIETERICH, S. (1996). *1492-1992 la interminable conquista: ensayos, diálogos, poemas y cantares*. Bogotá: Editorial El Búho.
- HERRERA, J. (1993). *¿Crisis de la ideología o ideología de la crisis? Respuestas neoconservadoras*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- HESSEN, S. (1959). *Struttura e contenuto della scuola moderna: principi della didattica nuova*. Roma: Edizioni Avio.
- HOBBS, T. (1997). *Leviatano*. Roma: Armando Editore.
- HOBBS, T. (2016). *De Cive*. Madrid: Alianza Editorial.
- HONNET, A. (2007). *La reificación*. Buenos Aires: Katz Editores.

- HORKHEIMER, M. (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur Ediciones.
- ILO (2004). *Action against child labour 2002-2003. Progress and future priorities*. Ginebra: ILO Publication.
- IMAZ, C. (2006). *Tierna memoria. La voz de un niño tzeltal insurgente*. México: Editorial Debate.
- INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN (2001). *La educación es un derecho humano 2001. Barómetro de la IE sobre los derechos humanos y sindicales en el sector de la educación*. Bruselas: Imprimerie Van Ruys.
- IWGCL (1998). *Working Children: Reconsidering the Debates. Report of the International Working Group on Child Labour*. Amsterdam: Defence for Children International.
- KANT, I. (1981). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Espasa-Calpe.
- KANT, I. (2002). *Crítica de la razón práctica*. Salamanca: Sígueme Ediciones.
- KERSCHENSTEINER, G. (2012). *Begriff der Arbeitsschule*. Berlín: EPUB.
- KEUCHEYAN, R. (2013). *Hemisferio izquierda. Un mapa de los nuevos pensamientos críticos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- KUHN, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- La Jornada* (2003). No pretendemos decirle a nadie lo que debe hacer, responde Marcos a ETA. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2003/01/15/014n1pol.php?origen=index.html>. Consultado el 1.º de marzo de 2014.
- La Nación* (2013). Evo Morales se opone a eliminar el trabajo infantil, pero pide frenar explotación. Disponible en: <https://www.nacion.com/el-mundo/conflictos/evo-morales-se-opone-a-eliminar-el-trabajo-infantil-pero-pide-frenar-explotacion/IH4L6KJY7BEOTEVQULTVJYG6VY/story/>.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LAMPEDUSA, G. T. DI (2009). *El gatopardo*. Barcelona: Edhasa Ediciones.
- LANDER, E. (comp.) (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.
- LAO TSE (2016). *Tao te Ching*. Madrid: Editorial Verbum.
- LAZZARATO, M. (2007). El acontecimiento y la política: la filosofía de la diferencia y las ciencias sociales. En Mónica Zuleta, Humberto Cubides y Manuel Roberto Escobar (eds.), *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas* (pp. 23-36). Bogotá: Siglo del Hombre-Universidad Central - Iesco.
- LEROY, A. (2009). Contre le travail des enfants? Prêsupposé à débattre. En VV. AA., *Contre le travail des enfants*. Lovaina: Silleps Ediciones.
- LIEBEL, M. (1992). *Mala onda: la juventud popular en América Latina*. Managua: Nicaragua Ediciones.

- LIEBEL, M. (2003). *Infancia y trabajo. Para una mejor comprensión de niños y niñas trabajadoras de diferentes culturas y continentes*. Lima: IFEJANT.
- LIEBEL, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *MILLCAYAC—Revista Digital de Ciencias Sociales*, III(5), 245-272. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5665450.pdf>.
- LOBROT, M. (1994). *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: Humanitas Editora.
- LUHMANN, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador Ediciones.
- LUHMANN, N. (2005). *El derecho a la sociedad*. Barcelona: Herder Ediciones.
- MACEDO, D. & FREIRE, P. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Santa Barbara: Praeger Editor.
- MAKARENKO, A. S. (1996). *Poema pedagógico*. Madrid: AKAL Ediciones.
- MANNONI, O. (1982). *Un comienzo que no termina: transferencia, interpretación, teoría*. Madrid: Paidós.
- MANTHOC (2012). *Una mirada desde los niños, niñas y adolescentes organizados del Manthoc a los conflictos socio ambientales de Cajamarca*. Disponible en: <http://www.natsper.org/upload/UNA%20MIRAD.pdf>.
- MATURANA, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Centro de Educación del Desarrollo - Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- MAX-NEEF, M. (1994). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Editorial Nordan - Comunidad.
- MCADAM, J. D. & MAYER, N. (coords.) (1999). *Movimientos sociales, perspectivas comparadas, oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*. Madrid: Istmo Ediciones.
- MEJÍA, R. M. (2006). Las pedagogías críticas en tiempo de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. *Aletheia, Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, (4).
- MELUCCCI, A. (1976). *Movimenti di rivolta. Teorie e forme dell'azione collettiva*. Milán: Etas Libri.
- MELUCCI, A. (1986). *Las teorías de los movimientos sociales*. México: UNAM Ediciones.
- MELUCCI, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Colegio de México.
- MENDOZA, M. (2017). *El libro de las revelaciones*. Bogotá: Editorial Planeta.
- MIGNOLO, W. D. (2003). *Historias locales / diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Lima: Ediciones Akal.
- MOLACNATS (2019). *Comunicado del MOLACNATS por el 1.º de mayo, Día Mundial de los Trabajadores*. Asunción. Disponible en: <https://molacnats.org/2019/05/01/>

- comunicado-del-movimiento-latinoamericano-y-del-caribe-de-nino-ninas-y-adolescentes-trabajadores-por-el-1-de-mayo-dia-mundial-de-los-trabajadores/.
MOLACNATS (s. f.). *Pronunciamiento del MNNATSOP frente al día mundial contra el trabajo infantil*. Disponible en: <http://molacnats.org/2016/09/14/pronunciamiento-del-mnnatsop-frente-al-dia-mundial-contra-el-trabajo-infantil/>.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- MORSOLÍN, C. (2010). La lucha contra la explotación del trabajo infantil. En *América Latina en movimiento*. Disponible en: <https://www.alainet.org/es/active/39698>.
- MOSCOVICI, S. (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Ediciones Morata.
- MOVIMIENTO LATINOAMERICANO DE NIÑOS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES (2016). *Pronunciamiento del MNNATSOP frente al día mundial contra el "trabajo infantil"*. Disponible en: <https://molacnats.org/2016/09/14/pronunciamiento-del-mnnatsop-frente-al-dia-mundial-contra-el-trabajo-infantil/>.
- MURARO, L. (1972). *La scimmia pedagogica*. Milán: Emme Edizioni.
- NEGRI, T. & HARDT, M. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- NUN, J. (1989). *La rebelión del coro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- OCAMPO, J. A. (2008). *Más allá del consenso de Washington: Una agenda de desarrollo para América Latina*. México: Cepal.
- OESTREICH, P. (1947). *Die Technik als Luzifer der Pädagogik*. Berlín : Greifenverl.
- OIT (1973). Convenio sobre la edad mínima, n.º 138. Convenio sobre la edad mínima de admisión al empleo. Entrada en vigor: 19 de junio de 1976. Disponible en: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C138.
- OIT (1999). Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil, n.º 182. Disponible en: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312327.
- OIT (2002). *Un futuro sin trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Ginebra: OIT.
- OIT (2005). *Síntesis del Informe Nacional de los resultados de la encuesta de Trabajo Infantil en Ecuador*. Quito: OIT.
- OIT (2006). *La eliminación del trabajo infantil: un objetivo a nuestro alcance. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Ginebra: OIT.
- OIT (2007). *Trabajo infantil: causa y efecto de la perpetuación de la pobreza*. Ginebra: OIT.
- OIT (2008). *Informe III. Estadísticas del trabajo infantil. Apéndice: Proyecto de resolución sobre las estadísticas del trabajo infantil*. Ginebra: OIT. Disponible en: <https://www.ilo.org/public/eng/mediatext.asp?dref=1210003>.

- ilo.org/wcmsp5/groups/public/—dgreports/—stat/documents/meetingdocument/wcms_099977.pdf
- OIT (2009). Informe de la Decimoctava Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo. Ginebra, 24 de noviembre al 5 de diciembre de 2008. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—dgreports/—stat/documents/meetingdocument/wcms_101551.pdf.
- OIT (2010). *Hoja de ruta para lograr la eliminación de las peores formas de trabajo infantil para 2016*. Ginebra: OIT Ediciones.
- OIT (2010). *Intensificar la lucha contra el trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Ginebra: OIT.
- OIT (2011). *Hoja de ruta para lograr la eliminación de las peores formas de trabajo infantil para 2016*. Ginebra: OIT. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjdx8zMk5flAhUDH6wKHbbYDG4QFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fwww.ilo.org%2Fipeinfo%2Fproduct%2Fdownload.do%3Ftype%3Ddocument%26id%3D13454&usq=AOvVaw3oHkb5QcDDbOWTvBw_c3_v.
- OIT & IPEC (s.f.). *Trabajo infantil*. Disponible en: <http://libguides.ilo.org/child-labour-es>.
- OIT *En Línea* (2010). El estado actual del trabajo infantil, (10).
- OIT-IPEC (2010). *Trabajo infantil indígena en Colombia*. Bogotá: OIT-IPEC.
- PARETO, W. (1948). *Curso di economia politica*. Turín: Einaudi Edidore.
- PARODI, J. (1986). *Ser obrero es algo relativo: obreros, clasismo y política*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- PEIRONE, F. (2012). *Mundo extenso. Ensayo sobre la mutación política global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ SAINZ, J. P. (1989). *Respuestas silenciosas: proletarización urbana y reproducción de la fuerza de trabajo en América Latina*. Caracas: Nuevas Sociedad Ediciones.
- PIAGET, J. (1965). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo Ediciones.
- POLITIKON (2017). *El muro invisible. Las dificultades de ser joven en España*. Madrid: Debate Ediciones.
- PORTOCARRERO GRADOS, R. (2005): *El trabajo infantil en el Perú. Apuntes de interpretación histórica*. Lima: Rádda Barnen–Ifejant.
- QUIJANO, A. (1998). *La economía popular y sus caminos en América Latina*. Lima: Mosca Azul Editores.
- QUIJANO, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso Ediciones.

- QUINTAR, E. (2001). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional – IPECAL.
- QUINTAR, E. (2010). *En diálogo-epistémico-didáctico*. México: IPECAL.
- QVORTRUP, J. (1999). *Childhood and Societal Macrostructures Childhood Exclusion by Default*. Copenhague: Odense.
- RAÚL MEJÍA, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial Edición.
- RAZETO MIGLIARO, L. (1993). *Los caminos de la economía solidaria*. Santiago: Ediciones Vivarium.
- RAZETO MIGLIARO, L. (1993). Centralidad del trabajo y economía de solidaridad. En Jorge Osorio y Luis Weinstein (ed.), *El corazón del arco iris*. Santiago: CEAAL.
- RAZZETO, L. (1986). *Economía popular de solidaridad: identidad y proyecto en una visión integradora*. Santiago: Área Pastoral Social de la Conferencia Episcopal de Chile.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2018). *Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario*. Disponible en: <https://dle.rae.es/?id=EKzKpe8>.
- Revista NATS* (2011). Carta abierta a la directora de la OIT/IPEC de científicos preocupados, (19).
- RIFKIN, J. (2004). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- RIVAS DÍAZ, J. (2005). *Pedagogía de la dignidad del estar siendo*. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar, México. Disponible en: http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=143.
- ROCHABRÚN, G. (2009). *Batallas por la teoría. En torno a Marx y el Perú*. Lima: IEP Ediciones.
- RODRÍGUEZ PASCUAL, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RODRÍGUEZ RABANAL, C. (1989). *Cicatrices de la pobreza. Un estudio psicoanalítico*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- RODRÍGUEZ, A., RIOFRÍO, G. & WELSH, E. (noviembre de 1971). De invasores a invadidos. *Cuadernos DESCO*, mimeo, serie A, n.º 9.
- RODRÍGUEZ, P. & MANNARELLI, M. E. (coord.) (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- ROJAS FLORES, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago: Ocho Libros Editores.
- ROSS, K. (1978). *Le Codex Mendoza, manuscrit aztèque*. Friburgo: Miller Graphics.
- ROSTOWOROWSKY, M. (1988). *La mujer en la época prehispánica*. Lima: IEP.
- RUZE AMOURETTI, M. C. (1991). *El mundo griego antiguo*. Madrid: Ediciones Akal.

- SÁNCHEZ PARGA, J. (2003). *Una devastación de la inteligencia. Crisis y crítica de las ciencias sociales*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- SÁNCHEZ PARGA, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Editorial Abya Yala.
- SÁNCHEZ-MEJORADA FERNÁNDEZ, C. (2012). *Límites, tensiones y retos de la participación ciudadana: las tendencias en los últimos años en la ciudad de México*. XVII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 30 de octubre al 2 de noviembre de 2012, Cartagena, Colombia. Disponible en: <http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cladxvii/sanchmej.pdf>.
- SANDÍA, C. M. & MANRÍQUEZ, P. S. (2015). La configuración de los nuevos movimientos sociales frente a la crisis. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 30(89).
- SARMIENTO, D. F. (1948). *Obras completas*, vol. II. Buenos Aires: Editorial Luz del Día.
- SAVATER, A. F. (2011). ¿Adónde hemos llegado? En *Las voces del 15-M*. Barcelona: Los Libros del Lince.
- SAVE THE CHILDREN (2003). *Posición de Save the Children sobre la niñez y el trabajo*. Disponible en: www.savethechildren.net.html.
- SAVE THE CHILDREN (s. f.). *Violencia en contra de la infancia*. Disponible en: http://www.savethechildren.es/tema_trabajo.php?idtema=7.
- SCHIBOTTO, G. (1990). *Niños trabajadores construyendo una identidad*. Lima: MANTHOC Ediciones.
- SCHIBOTTO, G. (2009). El niño trabajador y la economía de solidaridad: del umbral de la sobrevivencia al horizonte del proyecto. *NNATS, Revista Internacional*, (17).
- SCHIBOTTO, G. (2013). *Educación desde la diversidad: una pedagogía y una práctica didáctica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores*. Lima: IFEJANT-CIFA Ediciones.
- SCHIBOTTO, G. (2014). *La infancia latinoamericana: una subjetividad emergente en los nuevos escenarios de la incidencia política*. Lima: Progetto Mondo MLAL Editora.
- SCHIBOTTO, G. (2017). Niños, niñas y adolescentes trabajadores: modernidad, colonialidad y decolonialidad. En Claudia Isabel Córdoba Sánchez y Alejandro Acosta Ayerbe (eds.), *Las infancias múltiples*. Bogotá: Cinde Centro Editorial.
- SCHUMACHER, E. F. (1973). *Small is Beautiful: Economics as if People Mattered*. Nueva York: Paper Back.
- SHIVA, V. (2008). *Los monocultivos de la mente*. México: Fineo Editorial.
- SILVA, M. A. (2014). El trabajo infantil rural en la agenda pública del desarrollo sustentable. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, 23(1).
- SMITH, A. (1979). *Teoría de los sentimientos morales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SOTO, H. DE (1987). *El otro sendero. La revolución informal*. Bogotá: Instituto Libertad y Democracia.

- SOSA SANTOS, B. DE (1995). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores–Ediciones Uniandes.
- SOSA SANTOS, B. DE (1998). *De la mano de Alicia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- SOSA SANTOS, B. DE (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.
- SOSA SANTOS, B. DE (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso Editor.
- SOSA SANTOS, B. DE (2009). *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*. Madrid: Trotta Ediciones.
- SOSA SANTOS, B. DE (2009) *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales–Siglo XXI Editores.
- SOSA SANTOS, B. DE (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- SOSA SANTOS, B. DE (2010). Para una democracia de alta intensidad. *Ecuador Debate*. ¿La democracia en sus límites?, (80), 63–76.
- SULMONT, D. (1983). A pesar de todo. Flujo y reflujo de los movimientos populares peruanos. *Revista Nueva Sociedad*, (64), 65–72.
- TAYLOR, C. (1993). *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TEJERINA, B. & IBARRA, P. (1998). *Los movimientos sociales*. Madrid: Trotta Ediciones.
- TEJERINA, L. & PIZANO, V. (2016). *Programas de transferencias monetarias condicionadas e inclusión financiera*. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7958/Programas-de-Transferencias-Monetarias-Condicionadas-e-Inclusion-Financiera.pdf?sequence=4>.
- TERRE DES HOMMES (s. f.). *Trabajo Infantil: terminar con la explotación y fortalecer a los trabajadores/as infantiles*. Disponible en: <http://www.terredeshommes.de/content/themen/schwerpunkte/kinderarbeit/media/Espanol.pdf>.
- TILLY, C. (2009). *Los movimientos sociales, 1768–2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Barcelona: Crítica Ediciones
- TOLSTOI, L. (2014). *Ana Karenina*. Barcelona: Austral Ediciones.
- TOMASEVSKY, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intemon Oxfam Ediciones.
- TORRES VELÁZQUEZ, E. (2011). La participación de niños y niñas en pueblos indígenas que luchan por su autonomía. *Rayuela, Revista sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*, (4).
- TOURAINÉ, A. (1987). *Actores sociales y sistemas políticos en América Latina*. Santiago: Editorial Catalonia.
- TOURAINÉ, A. (1998). Actores sociales y sistemas políticos en América Latina. *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, (44).

- TOURAINÉ, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, (27), 255-278.
- TOVAR, T. & ZAPATA, A. (1990). La ciudad mestiza: vecinos y pobladores en el '90. En Eduardo Ballón et al., *Movimientos sociales: elementos para una relectura*. Lima: Desco Ediciones.
- UNICEF (2004). *Estadio mundial de la infancia 2005*. Nueva York: Unicef.
- UNICEF (2009). *Estado Mundial de la Infancia 2010. Edición Especial Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: Unicef.
- URRUZOLA, J. P. (2010). Del concepto de territorio. Disponible en: www.robertexto.com. Consultado el 30 de abril de 2012.
- VARELA, E. (2009). *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Madrid: Gedisa Ediciones.
- VERGA, G. (1929). *Vita dei campi: Cavalleria rusticana ed altre novelle*. Florencia: R. Bemporad e Figlio.
- VERGA, G. (1998). *Tutte le novelle*. Milán: Mondadori Editore.
- VERÓN, E. (1998). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- WALLERSTEIN, I. M. (2016). *El moderno sistema mundial*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.
- WALSH, C. (2014). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Aby Yala-andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. En María Eugenia Borsani y Pablo Quintero (comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Buenos Aires: Reun Ediciones.
- YOUNG, J. (2012). *El vértigo de la modernidad tardía*. Buenos Aires: Didot Ediciones.
- ZEMELMAN, H. (1986). *Estado, poder y lucha política*. México: Editorial Villcaña.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón I*. México: Anthropos Editorial.
- ZEMELMAN, H. (2003). *Los horizontes de la razón: dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- ZEMELMAN, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.
- ZEMELMAN, H. (2009). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: Ipecal. Disponible en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>.
- ZEMELMAN, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI.
- ZEMELMAN, H. (2011). La objetividad desde el punto de vista de la subjetividad social se tiene que replantear como viabilidad. En *De la historia a la política*. La Paz: Colectivo Grito del Sujeto.
- ZEMELMAN, H. (2012). *El sujeto y su discurso (filosofía/política)*. México: Cerezo Editores. Disponible en: <https://circulodeestudios-centrohistorico.blogspot.com/2012/03/mentes-del-sur-hugo-zemelman-el-sujeto.html>.



Editado por el Departamento de Publicaciones
de la Universidad Externado de Colombia
en diciembre de 2020

Se compuso en caracteres Ehrhardt Regular de 12 puntos
y se imprimió sobre papel Holmen Book Cream de 60 gramos
Bogotá (Colombia)

Post tenebras spero lucem

Este libro es el resultado de más de treinta años de acompañamiento solidario y participante, por parte del autor, a las vivencias y luchas sociales de los movimientos organizados latinoamericanos de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NNAT). Es el condensado denso y espeso de una larga trayectoria que significativamente estructuró intencionalidades, metodologías y prácticas investigativas, trayectoria que se fue llenando de sentidos y de procesos de construcción de conocimientos colectivos, de incontables momentos de acumulación de experiencias, que fueron tejiendo horizontes compartidos de ideas, emociones, proyectos, afectaciones, palabras, sonrisas, pensamientos, decepciones, entusiasmos, duelos y alegrías.

El texto intenta recuperar las experiencias críticas y los saberes alternativos de las infancias trabajadoras de América Latina, sobre todo considerando sus expresiones organizadas y sus heréticas epistemes de liberación y de apertura de insospechados horizontes de posibilidades, para repensar estas mismas infancias trabajadoras latinoamericanas no como una sumatoria de sucios, andrajosos y disfuncionales escombros de la historia oficial, sino como un emergente sujeto histórico en el marco de los movimientos anti-sistémicos, rebeldes e inconformes, que están transitando fuera de los confines de los posicionamientos sociales establecidos por los aparatos del dominio hegemónico.

Los textos que componen esta publicación son un legado que el autor transmite a los lectores, pero sobre todo a los movimientos de NNAT de América Latina, a los que los saberes aquí expresados les pertenecen más que al mismo autor que los puso en papel. Pues en estas líneas, en estas páginas, en todo este libro, aunque no aparezca de forma tan evidente, la voz de los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados de América Latina es la que habla.

