

Manfred Liebel

MALABARISTAS DEL SIGLO XXI

Los niños y niñas trabajadores
frente a la globalización

© Esta publicación ha sido editada por:
IFEJANT - Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y
Niños Trabajadores de América latina y el Caribe, «Mons Germán Schmitz»

Av. Tomás Guido N° 257
Lima 14, Perú
Telefax: (511) 265-5160
E-mail: ifejant@amauta.rcp-net.pe

Autor:

Manfred Liebel

Responsables de la edición:

Elvira Figueroa S.

Alejandro Cussiánovich V.

Diseño y Diagramación:

Editora Diskcopy SAC

Teléfono: 445-5902 / 446-3035

E-mail: diskcopysac@viabcp.com

Diseño de la Carátula :

Lorenzo Talaverano

Primera Edición

Lima - Perú

Julio 2006



INDICE

Prólogo	5
Introducción	11
1 En la valle de la globalización. Niños jornaleros en México	15
2 Trabajo infantil, niños trabajadores y crítica a la globalización. Prioridades de acción solidaria desde el Norte	29
3 Horizontes de infancias europeas. Pobreza, trabajo infantil y nuevas subjetividades	47
4 Hacer malabarismos entre escuela y trabajo. Por qué niños y adolescentes en Estados Unidos trabajan	75
5 ¿Caminando hacia la autonomía participativa? Significados del trabajo de niños en Alemania (con Beatrice Hungerland, Anja Liesecke y Anne Winstutz)	109
6 Procesos migratorios y el trabajo de niños en algunas sociedades de inmigración europeas y en Estados Unidos (con Beatrice Hungerland)	135
7 Entre prohibición y elogio. Aspectos ocultos del trabajo de niños en sociedades post-industriales	155
8 ¿Lucro en el salón de clases? Sobre el «currículo oculto» del actuar económico en la escuela	189
9 Aprendiendo a través del trabajo. Dos proyectos innovadores con niños y adolescentes en México y Perú	209
10 Niños y adolescentes trabajadores – sujetos de la economía de solidaridad	227
Bibliografía	255

PRÓLOGO

Desde hace más de 20 años, Manfred Liebel viene enriqueciendo la reflexión teórica en torno al polémico tema del mundo de los niños, niñas y adolescentes trabajadores. Lo importante es que su elaboración académica está sólida y tercamente enraizada en su experiencia personal con organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores, en el origen de algunas de las cuales él estuvo personalmente involucrado, como en Nicaragua.

El libro que tenemos el privilegio de prologar, refleja el desarrollo del pensamiento del autor, en los últimos diez años, sobre específicos tópicos concernientes a los niños trabajadores. No es un libro escrito de un solo tirón. Es, más bien, una antología de textos, cada uno de los cuales está estrechamente asociado a compromisos académicos, a eventos de las propias organizaciones de niños trabajadores o a la iniciativa conjunta con otros calificados investigadores a fin de esclarecer aspectos aún borrosos- u ocultos, como los llama el autor, en sociedades post industriales- en el tratamiento de la cuestión del mal llamado «trabajo infantil» en el mundo.

EL BUCLE DE IDEAS QUE HILVANAN EL PENSAMIENTO DEL AUTOR

La lectura de los diez capítulos que estructuran este trabajo, nos permite distinguir, pero sin separar, los ejes teóricos y los acentos orientativos que Liebel ha seguido madurando en estos años de retomo a la docencia en la Universidad Tecnológica de Berlín.

Queremos apuntar siete goznes en los que se apoya y gira su contribución como intelectual orgánico a los movimientos de niños trabajadores en América latina, Asia y Africa así como en formas equivalentes en Europa.

En primer lugar, la infancia entendida desde los niños y niñas trabajadores. Es decir, su reflexión se profundiza y se dilata sobre los niños en general, cuando el axis existencial y epistemológico se encuentra en la

contemplación, en la observación y en la comunicación regular con los propios niños, niñas y adolescentes trabajadores. La mirada y el horizonte de encuentro con la infancia como fenómeno social, tiene en la vida y acción cotidiana de los niños trabajadores y sus distintas prácticas, una fuerza interpeladora de los dominantes esquemas de interpretación y de políticas sociales referidas a la niñez.

En segundo lugar, esta elección epistemológica y vivencial, brota y nutre sin pausa en el académico Liebel, su opción valorativa de los niños trabajadores, por ser trabajadores y por ser niños, por ser trabajadores que hoy son niños. Estamos a las antípodas de reservas justificatorias de cierta pereza para ahondar en la complejidad del fenómeno y para mantener una actitud pretendidamente científica de certidumbre en los instrumentos de los que se sirve el pensamiento abolicionista frente a dichos niños y niñas trabajadores.

En tercer lugar, un elemento esencialmente enriquecedor que el autor nos brinda, es, como buen sociólogo, lo que podríamos llamar la investigación comparada. Poner en relación realidades distintas y variadas, no sólo es un buen arte sociológico, sino la posibilidad de desmontar, fundadamente, la serie de mitos que se han tejido en el tiempo y que tienden a mantenerse en las nuevas versiones del discurso contemporáneo del abolicionismo. Es invaluable para la corriente que inspira movimientos sociales de y por la valorización de los niños trabajadores, contar con visiones críticas en torno a las causas, razones y motivaciones del llamado «trabajo infantil». Por ello cabe relieves cómo mirar el Norte desde el enfoque del Sur y ver el Sur desde un Norte demitificado- en lo que a discursos e ideología sobre el «trabajo infantil» refiere- constituye una invitación a la reelaboración de análisis y de programas de acción sobre otras bases históricas y conceptuales.

En cuarto lugar, Liebel anda esta entrada de sociología comparada, con la cuestión cultural, tan trajinada desde el abolicionismo como un argumento que debe ser trascendido en un mundo globalizado y globalizándose. Desde una perspectiva no abolicionista, merece que se siga vigilantes a fin de no basar sólo en identidades e identificaciones culturales, la argumentación de la valoración crítica de los niños trabajadores. Y es que la cuestión cultural puede ser, desde los sectores y enfoques dominantes en los imaginarios sociales, un retorno a la colonización del pensamiento y de impregnación en los sentidos comunes. El autor logra mostrar cómo en tiempos sociales, económicos y políticos tan distintos y distantes, la

cuestión cultural en relación al «trabajo infantil», coloca temas como el de la dominación y consiguiente exclusión de la infancia -y de la que trabaja- por parte del mundo adulto, o cómo el discurso jurídico y normativo ha recogido tendencias que terminaban generando actitudes correccionalistas, disciplinadoras basadas en la potencial peligrosidad o en la convicción de la incapacidad e inmadurez de los niños en general y de los trabajadores en particular.

En quinto lugar, nos encontramos con una idea que está al origen del primer texto que personalmente conocí de Manfred Liebel. Hacia los años 86 llegó a mis manos, enviado por su autor, un estudio en el que éste comparaba el trabajo que se hacía desde algunas décadas con los gaminos en Bogotá y la experiencia del Manthoc que a la sazón contaba con escasos diez u once años de vida. El texto mimeografiado e impreso en papel verde constaba, quizá, de unas quince páginas, pero daba cuenta de las bondades y limitaciones de ambas experiencias, saliendo algo mejor parada la experiencia de Manthoc por su acento puesto en la educación popular y, sin lugar a dudas, por el rol que los propios Niños jugaban en su organización más que dentro de una institución, por otro lado bien diseñada, para gaminos. Entre los textos que comentamos, hay una constante referencia a la relación entre educación y trabajo, entre escuela y trabajo. Y más recientemente, entre escuela y pequeño negocio en el marco de la economía solidaria. Y si la memoria no nos traiciona, la primera vez que vino a Lima, Manfred nos presentó- en diapositivas- una experiencia de apoyo escolar o de escuela para chavales de barrio y trabajadores en Nicaragua. Es pertinente señalar que en la experiencia y en la reflexión sociológica del autor, está presente la preocupación por articular educación y trabajo, escuela y trabajo. Es allí uno de los retos más cruciales que encaran y que los hace dignos del hermoso título del libro, Malabaristas del siglo XXI.

En sexto lugar, el autor se muestra cuidadoso en señalar la exigencia de coherencia porque las prácticas con los niños, niñas y adolescentes trabajadores nutran la reflexión y la elaboración teórica de quienes luego pretenden incidir en políticas públicas de infancia y muy en especial, de las que refieran a niños trabajadores. Es decir, sinceramente subestimar la elaboración teórica, digamos, pura, el autor hace suya la escuela que lo mantiene desafiado por elaborar su reflexión y su argumentación teórica desde una exigente hermenéutica de las prácticas de y con niños y adolescentes trabajadores.

En séptimo lugar, consideramos interesante la referencia al fenómeno migratorio, a la inmigración que en los países del Norte cobra gran importancia desde el punto de vista social, laboral y económico; y en la Unión Europea con la inmigración tanto de países del Este, como de países de ultramar. Lo significativo refiere a la relación entre globalización, deterioro del empleo en el mundo, crecimiento de economías no convencionales o mal llamadas informales y las tasas de pobreza no sólo en los países pobres, sino en países del Norte. Todo ello coloca temas tan sensibles como el de los legales e ilegales en los países del Norte y que recientemente en USA llevó a la organización de la campaña «Un día sin Inmigrantes» de impacto nada despreciable. Es en este marco que el autor recoloca el tema de niños, niñas y adolescentes trabajadores, muchos de ellos llegados solos a países de destino de la migración económica forzada. El fenómeno en nuestros países de la Región, está insuficientemente estudiado, aunque casos como Perú con cuatro millones circa de migrantes fuera del país y de Ecuador con cifras aún mayores, revelan la pertinencia de contar con información fiable al respecto. A nadie se escapa la trascendencia de capitales que llegan a la Región como aporte de familiares trabajando en países del Norte y que, en algunos casos, hacen aún gobernables nuestros pueblos. El aporte de los niños y adolescentes no cobra visibilidad en estas cifras.

EL NORTE TAMBIÉN DEBE MIRARSE A SÍ MISMO

Es lo que ha intentado de forma competente el autor. Siendo del Norte, nos entrega un análisis que permite entender no sólo al Norte de una manera más crítica, sino entender por qué se sigue intentando imponer, desde el enfoque del Norte, criterios y medidas que no siempre se condicionan con el respeto que los pueblos se merecen. Y es que Liebel es del Sur por múltiples razones, pero además porque así lo consideramos quienes lo apreciamos como compañero, como académico y como comprometido con los movimientos sociales de niños trabajadores en esta Región del mundo.

Quizá ello explique por qué propone un fuerte acento en repensar el trabajo de los niños desde el marco de la globalización. Pero además por repensar la globalización desde lo que los niños trabajadores del mundo abren como preguntas y demandan como respuestas. Y es que aquello de Malabaristas del siglo XXI deviene una atinada metáfora social y política de la globalización entendida desde organismos financieros internacionales. Y es que, como lo recuerda David Nasaw para las

finales del siglo XIX, los chicos trabajadores de la calle siempre han sido una metáfora de la sociedad y de las políticas dominantes que inspira un sistema que produce, inevitablemente, exclusión de los de siempre.

En este sentido, queremos subrayar el empeño por mostrar una nueva manera de romper una relación mecánica y determinista entre pobreza y trabajo de niños y niñas, pero además de quebrar el mito de que los países pobres son los que esgrimen estadísticas las más vergonzantes cuando de menores de edad en el mundo del trabajo se trata. No sólo nos coloca ante un panorama de pobreza que no conoce de fronteras y que proporcionalmente afecta también a países del Norte -baste ver Sandy Ruxton, «What about us? Children's Rights in the European Union, Next Steps»- (2005). Los capítulos sobre este fenómeno del «trabajo infantil» en países industrializados y post industriales, incluyendo a los EEUU, son altamente indicativos de la necesidad de retomar discursos oficiales y prácticas impuestas con bombos y platillos a realidades del Sur.

El autor tiene el mérito de ponernos -a castellano hablantes- frente a una abundante bibliografía de no fácil acceso por la barrera de las lenguas. Pero lo central es que se mantiene crítico, recuperando lo aceptable y cuestionando de forma académica y respetuosa a autores que él cita. Las notas críticas que levanta, tienen también en la mirada y enfoque del Sur -al que él contribuye desde años- su explicación y su fundamento. Por ello señala sin ambages, las lagunas y deficiencias de las investigaciones en el Norte referidas a la infancia y a la infancia trabajadora en especial.

Tratándose de un conjunto de textos que responden a temas globales sobre infancia trabajadora, es comprensible que uno de los conceptos sobre los que el autor se hizo conocer en el ámbito de los colaboradores y trabajadores sociales con infancia, fue el del protagonismo y que en este libro tiene formalmente una escasa referencia. Pero no nos llevemos a engaño. El libro es transversalmente una permanente crítica y un llamado a considerar a los niños y niñas trabajadores como capaces, como sujetos sociales, como portadores de derechos, como autónomos, como partícipes. Todo ello es otra forma de hablar de protagonismo como paradigma, y precisamente por ello, por no aparecer formalmente tematizado como protagonismo es que puede bien asumirse como tal. El protagonismo, como diría E.Morin, es el «pensamiento subyacente paradigmático» en los trabajos que Liebel nos entrega.

Una de las categorías que acuña el autor es aquella de autonomía participativa. Acostumbrados en esta parte del sur a hablar de participación autónoma o participación protagónica, nos pareció un desafío, inicialmente. Pero la categoría tiene toda su consistencia. En efecto, no basta afirmar la «autonomía» como una condición de democracia y de dignidad. Autonomía, siempre relativa, es decir en relación a otras autonomías o a la autonomía del otro, de los otros. Cornelius Castoriadis privilegia la cuestión de la autonomía en sus escritos y tiene razón. En efecto la autonomía debe estar finalizada, debe tener un objetivo, apuntar a un proyecto y que éste sea de alguna forma , expresado. De allí emana su valor . Por ello quedarse sólo en la autonomía podría simplemente recaer en el solepsismo, en el individualismo, en la autocomplacencia, en el aislamiento como condición de ser autónomo. Colocar aquello de participativa, abre y libera a la autonomía de todo enclaustramiento y la proyecta más allá de ella, pues participar es relacionarse, es confrontarse, es negociar , es acordar , es proponer , es comunicar y comunicarse, etc.

Finalmente, como el autor lo señala, citando a Düwell (1997) y a Feil (2003) , en el Norte se asiste a la extensión de «un nuevo trabajo infantil», centrado no en el niño fordiano, sino en el «niño no fordiano», que cubre formas de trabajo en lo cultural, en lo comunicativo, en el arte, en el deporte. Formas de trabajo des-limitado y que no está asociado a la pobreza de manera predeterminada, sino a servicios humanos, al cuidado de ancianos, a animación de fiestas y eventos, etc.

Al agradecer a Manfred Liebel por el nuevo libro en castellano que nos ofrece, «Malabaristas del siglo XXI. Los Niños Trabajadores frente a la globalización» abrigamos la esperanza de que el capital teórico de este libro sirva para ampliar en los propios movimientos sociales de Nats de nuestra Región, en los colaboradores, en los participantes a las Maestrías sobre Promoción de la Infancia en nuestra Región que se coordinan en la Red Latinoamericana de Maestrías de Infancia, su campo conceptual, su mirada y su acción a nivel internacional.

Alejandro Cussiánovich

Iféjat

Julio 2006

INTRODUCCIÓN

Imaginación nunca les faltó a los niños trabajadores. Se mueven en un terreno que no es para ellos (como niños). Para ellos, no existen ni un mercado laboral reglamentado ni relaciones de trabajo debidamente normadas. Es cierto que, hoy en día, tienen derechos propios, pero, aún no se les reconoce el derecho a trabajar.

Los niños que trabajan para sobrevivir y para alimentar a su familia o, por lo menos, para ayudar a hacerlo, están obligados a ir por caminos ocultos. Como se les niega los derechos económicos, muchos tienen que bailar al son que tocan y contentarse con trabajos mal pagados sin ninguna posibilidad de poder cambiar las pésimas condiciones de trabajo que los caracterizan. A algunos, no les queda otra que inventarse alguna ocupación o algún oficio para, por así decirlo, sacarse del lodo por su propio copete. Otros se integran a la red de trabajo familiar o contribuyen encargándose de las labores de casa de su propia familia.

Pero también para aquellos niños que quieren trabajar, ya sea para satisfacer sus necesidades de consumo, para adquirir nuevas experiencias o para lograr mayor reconocimiento en el mundo adulto no hay otra que andar por caminos secretos, no oficiales. Los que tienen mejores contactos sociales – lo que suele ser el caso en las familias adineradas – consiguen los trabajos mejor pagados. En cambio, los que viven en situación de desventaja social, tienen que resignarse y aceptar lo que quedan. En general, los niños que quieren trabajar se las ven con las prerrogativas de los adultos y tienen que buscarse una ocupación o inventarse algún oficio que no está acaparado por los adultos.

Los efectos de la globalización dificultan aún más la búsqueda de trabajo de los niños, empeorando más y más sus condiciones de trabajo. Sin embargo, esta situación no afecta a todos los niños trabajadores por igual. Pues, cuánto más grande es la pobreza de la familia, mayores son las dificultades. Cuánto menos seguro es el estatus social y político – lo que es el caso de la mayoría de los migrantes – peores son las condiciones de trabajo. Para la mayoría de los niños, eso significa que, hoy más que nunca, tienen que hacer mil malabares para poder trabajar.

Para los niños que viven en el Norte, asistir a la escuela es «normal». Pero, las oportunidades de éxito en la escuela o, más aún, las posibilidades de concluir la formación escolar con un título reconocido para así asegurarse el acceso al mundo laboral, no son iguales para todos. En vista de esta situación, muchos niños optan por integrarse a la vida laboral cuando todavía están en edad escolar y de hacer malabares con su trabajo y la escuela. Lo que esperan lograr de esta forma es mejor acceso a empleos y mayor reconocimiento social.

Ahora bien, en el Sur, para muchos niños, asistir a la escuela no es nada normal. Muchos se ven obligados a trabajar bajo condiciones que los perjudican en la escuela o, incluso, que hacen imposible que asistan a clases. Pero hay también muchos niños que trabajan, justamente para poder estudiar o para que sus hermanos puedan hacerlo. Lo que ellos hacen con su tiempo, para tratar de hacer lo mejor que puedan de su situación, también son verdaderos malabares,

Tanto en el Sur como en el Norte, las quejas y los reclamos de que las escuelas no toman en serio a los niños y que no los preparan para la vida están aumentando. Y entre los niños, el reclamo de reconocimiento social y de desempeñar un papel participativo e influyente en la vida, también está creciendo. En este contexto, los niños trabajadores son particularmente activos y persistentes. Los movimientos sociales de niños trabajadores – hasta ahora, sólo los hay en el Sur – dan testimonio de su voluntad de no contentarse con la situación actual o con meras promesas de un futuro mejor. Es más, los niños exigen una vida mejor ahora, en el presente, y se autodefinen como ciudadanos que merecen reconocimiento en sus sociedades y comunidades y que también tienen algo que decir. Con sus redes que van más allá de fronteras nacionales e incluso de continentes, ponen en tela de juicio el concepto de un ciudadano que no está presente más que en el marco del Estado Nacional y que puede reclamar determinados derechos. Nuevamente, podemos decir que están haciendo malabares con las constelaciones que implica la globalización y tratan de actuar conjuntamente para lograr mejores condiciones de trabajo y de vida.

Con los artículos que conforman el presente libro, armo algunas piezas del rompecabezas que es la compleja realidad de los niños trabajadores en diferentes partes del mundo. Mi objetivo es mostrar que si bien la realidad de los niños en el Norte varía mucho de la que viven los del Sur también

existen paralelas y que, bajo las influencias de proceso globalizador, estas dos realidades se van acercando y se asemejan cada vez una a la otra.

El libro presenta el tema desde una «perspectiva del Norte», en el sentido de que primero pregunto cómo en el Norte se puede entender mejor la situación y el actuar de los niños trabajadores en el Sur. Posteriormente, asumiendo diferentes puntos de vista, me ocupo de los niños trabajando en el Norte, estudiando en qué medida les ha «alcanzado el Sur», en forma de una creciente pobreza, de flujos migratorios cada vez más importantes y en forma de una «precarización» generalizada de sus condiciones de vida y de trabajo. Mi objetivo es señalar nuevas tendencias en la vida de los niños trabajadores – algunas de ellas debidas a la globalización – y la forma en la que se las maneja, también tendencias en el área del así llamado trabajo infantil, para luego tratar de explicarlas desde la perspectiva de las ciencias sociales.

En los dos últimos capítulos dirijo la mirada nuevamente hacia el Sur, tratando de mostrar algunos ejemplos de cómo los niños trabajadores buscan alternativas y de qué forma las personas solidarias tanto en el Sur como en el Norte pueden ayudarlos y apoyarlos.

Los diferentes capítulos del libro surgieron en los últimos tres años mediante diferentes ocasiones. Una de las más importantes fue el 2do Encuentro Mundial de los Movimientos de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATs), que tuvo lugar en el año 2004 en la ciudad de Berlín, Alemania. Ese Encuentro fue el resultado de la convicción de los NATs organizados en diferentes partes del mundo de que frente a la globalización hay que manifestarse públicamente y crear estructuras y estrategias a nivel mundial para resistir a las consecuencias que genera. Fue un paso decisivo en el camino hacia una globalización desde abajo que ya fue iniciado a nivel mundial con el 1er Encuentro Internacional realizado en el año 1996 en Kundapur, India.

Hasta cierto punto, las ideas y consideraciones del presente libro son fruto de las experiencias e intercambios que compartí con las compañeras y los compañeros del grupo ProNATs, que desde hace casi diez años está practicando la solidaridad con los NATs organizados de África, Asia y América Latina, «traduciendo» y mediando sus experiencias y puntos de vista en Alemania y otros países europeos – junto con el grupo hermano de Italianats.

Dos capítulos escribí junto con Beatrice Hungerland, Anja Liesecke y Anne Wihstutz, ex-colegas de la Universidad Tecnológica de Berlín, con las cuales, en los años 2002 hasta 2004, realicé un estudio cualitativo sobre los significados que tiene el trabajo de niños y niñas para ellos mismos y su rol de ciudadanos en Alemania, comparando los resultados con estudios de otros países. En este contexto, nos empeñamos en promover la comunicación y colaboración entre investigadores y activistas de ONGs en diferentes partes del mundo que coinciden en la convicción de que hay que tomar en serio las voces y los puntos de vista de los niños trabajadores, convocándolos a un simposio internacional en Berlín en el año 2004. Algunos aportes y resultados del simposio serán publicados en inglés bajo el título «Working to be someone». *Child focussed research and practice with working children* (Hungerland, Liebel, Milne & Wihstutz, 2006).

La mayoría de los textos del presente libro fue publicada por primera vez en alemán en mi libro *Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen* (Weinheim & München: Juventa, 2005). El capítulo sobre niños y adolescentes trabajadores en los E.E. U.U. fue publicado primero en inglés en mi libro *A Will of Their Own. Cross-cultural perspectives of working children* (Londres & Nueva York: ZED books, 2004). Versiones previas de los capítulos 2, 3 y 4 fueron publicadas anteriormente en español en *NATs - Revista Internacional desde los Niños Trabajadores*, números 10 (2003), 11/12 (2004) y 13/14 (2005). Para el presente libro, todos los textos fueron revisados y actualizados.

Con excepción de los capítulos 4 y 8, los textos fueron traducidos del alemán por Cordi Thöny. El capítulo 8 fue traducido del alemán por Cecilia Saavedra, el capítulo 4 del inglés por Jess Rothenburger. Agradezco a las dos traductoras y al traductor por su excelente trabajo.

Las traducciones fueron posibles gracias a una donación de la fundación Bildungs- und Förderungswerk del sindicato de los trabajadores de la educación y las ciencias de Alemania (GEW). La impresión del libro se hizo realidad gracias al gentil auspicio de la fundación alemana Menschenwürde und Arbeitswelt.

Finalmente, es un placer para mí agradecer a Elvira Figueroa y Alejandro Cussiánovich del IFEJANT por su solidaria colaboración en la edición del libro.

CAPÍTULO

I

EN EL VALLE DE LA GLOBALIZACIÓN .
NIÑOS JORNALEROS EN LAS PLANTACIONES
DE EXPORTACIÓN DE MÉXICO

En los países ricos, ya es de conocimiento general que las alfombras de la India, de Pakistán o de Marruecos así como algunos textiles baratos provenientes del Lejano Oriente son fabricados por niños. Algunas personas también saben que las naranjas, cuyo jugo deleita nuestro paladar en el desayuno, también han sido cosechadas por niños – muchas veces, bajo un sol abrasador, muy de prisa y para un sueldo miserable. Varias campañas y algunos artículos en la prensa nos abrieron los ojos, de manera que ahora sabemos de las escandalosas condiciones de trabajo, a las que se ven expuestos muchos niños en los países del Sur para que lleguen a nuestros hogares productos como los arriba mencionados. También sabemos que estos niños viven en gran pobreza y que, para sobrevivir, prácticamente no les queda otra que aceptar estas condiciones.

Pero, ¿qué sabemos sobre las situaciones políticas y económicas que empujan a los niños hacia esta situación? Y ¿qué sabemos sobre cómo los niños mismos viven sus circunstancias de vida? ¿Qué sabemos sobre sus deseos? Estas son preguntas, a las que, hasta el momento, ni la investigación ni los medios de comunicación han prestado la debida atención (véase Liebel, 2003).

Hasta ahora, el trabajo infantil realizado en empresas que producen para la exportación, para el mercado mundial, todavía constituye una parte relativamente reducida de todo el trabajo efectuado por niños y niñas en los países del Sur. Se estima que alcanza entre el 4% y el 6% del total. La mayor parte de los niños trabajadores en estas sociedades desempeña sus labores en empresas familiares agrícolas, que producen para el mercado local o para su propia subsistencia, y en la economía informal en las áreas urbanas.

Sin embargo, hoy, el trabajo en el sector de la exportación es de particular interés, ya que nos muestra que, al contrario de la opinión general y del

discurso de la Organización Internacional de Trabajo (OIT), las así llamadas «peores formas de trabajo infantil» – que son las que actualmente constituyen el centro de atención – no se limitan a la «economía sucia», sino que se encuentran en los sectores más «modernos» y prestigiosos de la economía.

Otro motivo que invita a analizar más profundamente el trabajo de niños en el sector de la exportación es que este tipo de trabajo infantil surge paralelamente a la destrucción de formas de producción y de vida, en las que el trabajo de niños y niñas tenía formas y significados totalmente diferentes y que también les ofrecía ciertas ventajas. Si analizamos y relacionamos ambos lados, nos percatamos de que el proceso de la globalización capitalista influye y perjudica una forma totalmente masiva la vida de los niños

Ahora bien, en vistas a las experiencias y puntos de vista de los niños trabajadores mismos, hay que tener cuidado de no ver sus pésimas condiciones de trabajo de manera aislada del contexto, en el que se ha estado desarrollando su vida hasta ahora. Cuando dejamos que hablen los niños y niñas – lo que todavía ocurre raras veces – nos damos cuenta de que la globalización no sólo fomenta su explotación, sino que también les ofrece nuevas experiencias y nuevas «herramientas», que ellos mismos consideran ventajosas y que saben aprovechar para lograr ventajas para ellos.

Así, en el presente trabajo, trataré de explicar algunas relaciones entre la globalización y el trabajo infantil con el ejemplo del trabajo en las plantaciones de exportación en México. Recorro a este ejemplo porque, en los últimos tiempos, en aquel país, se realizaron estudios, que no sólo analizan de manera «objetiva» el trabajo infantil, sino que, además, estudian también su significado para los niños y, sobre todo, que retoman sus propios puntos de vista.

CÓMO EL MERCADO MUNDIAL ECHÓ PIE EN MÉXICO

Desde los años 80, los Gobiernos mexicanos de turno vienen practicando una política neoliberal, cuyo objetivo es integrar de la manera más amplia posible la economía nacional en los mercados mundiales. El tratado de

libre comercio con los E.E. U.U. y Canadá (NAFTA), firmado el 1ero de enero del año 1994, ha acelerado aún más este proceso. Las reestructuraciones que dicho proceso implica hizo que la brecha entre pobres y ricos crezca más rápidamente aún y que gran parte de la población rural – que en su mayoría es indígena – se ve obligada a emigrar hacia otras partes del país o hacia los E.E. U.U..¹ Al mismo tiempo – según fuentes oficiales – el número de niños y niñas que ya son parte del mercado laboral, ha aumentado considerablemente: en las ciudades especialmente en la economía informal y – de manera más dramática todavía – en el área rural, en el sector de las exportaciones agrícolas (DIF/UNICEF/ENUFID, 1999).

«Entre los cambios más significativos que reflejan el impacto de esta nueva fase de integración de la economía mexicana a la economía global, se encuentra el impulso de un nuevo modelo de desarrollo rural que privilegia la agricultura empresarial de exportación de cultivos no tradicionales, cuya expansión obedece al desarrollo de mercados internacionales muy competitivos. Además, el mayor control de los recursos productivos del sector agropecuario en manos de capitales privados (con activa participación de empresas trasnacionales), ha sido posible en virtud de la aplicación de políticas neoliberales que propician la desregulación de los mercados rurales (de bienes primarios, de tierras, de capital y de trabajo).² La polarización social resultante de esos procesos no sólo amenaza las perspectivas de desarrollo del campesinado, sino también han repercutido negativamente en la situación de los trabajadores rurales, por medio del sometimiento a regímenes laborales intensivos, con salarios deprimidos y de escasa cobertura social» (Sánchez Saldaña, 2001, p. 81).

Entre 1980 y 1997, las exportaciones agrarias de México se han triplicado. Se trata en general, del auge de la agricultura de exportación no tradicional

¹ Los migrantes provienen de pequeñas localidades dedicadas a la agricultura de subsistencia, en tierras de temporal o secano, ubicadas en regiones con altos índices de marginación socioeconómica. Los principales estados expulsores son Oaxaca y Guerrero. Se trata de regiones pluriétnicas con predominio de mixtecos, zapotecos, triquis, nahuas y tlapanecos (cf. Sánchez Saldaña, 2001, p. 85).

² Ejemplo de ello es la disminución de créditos y proyectos de desarrollo para pequeños y medianos productores, el desmantelamiento de empresas estatales y paraestatales de producción y comercialización de productos agropecuarios, así como las modificaciones a la legislación agraria en materia del régimen de propiedad ejidal.

(AENT), que comprende cultivos de alto valor agregado que no han sido parte de la canasta agroexportadora del país en los pasados decenios, pero también incluye productos frescos que se producían «tradicionalmente», que ahora se adaptan a los estándares de selección, empaque y marca, entre otros, que exige el mercado internacional. En México, la AENT está representada por frutas, hortalizas (frescas y congeladas) y flores (véase Marañón, 1997).³ Ello ha implicado diferentes procesos de reestructuración productiva, que conlleva nuevas formas de organizar la producción, la comercialización y el uso de la fuerza de trabajo, todo lo cual tiene efectos sobre el empleo rural (véase Lara Flores, 1996).

¿POR QUÉ LOS NIÑOS TRABAJAN EN LAS PLANTACIONES DE EXPORTACIÓN?

Se considera que está comprobado que existe una relación entre la liberalización de los mercados y el crecimiento del trabajo infantil temporero en las plantaciones de exportación. Mientras que la mayor parte de la producción está determinada por la demanda de los E.E. U.U., algunos políticos y entidades gubernamentales de aquel país, en los últimos tiempos, han empezado a ejercer fuertes presiones para que se aplique una política de regulación del trabajo infantil, lo que «puede modificar sustancialmente la proporción de menores empleados o clandestinizar su situación laboral» (Sánchez Saldaña, 2001, p. 88). Esto hace que es muy difícil para las familias asegurar su reproducción, y los niños y niñas que trabajan, están expuestos a mayores riesgos y prácticas de explotación más violentas que los adultos. Además, las familias y sus hijos empiezan a sentir vergüenza por el hecho de que están trabajando (véase Bey, 2003).

En el transcurso de la globalización de la economía, en los últimos 20 años, se ha ido integrando a las nuevas relaciones laborales primero a las mujeres y luego a los niños y niñas. Casi nueve de cada diez jornaleros

³ Además hay que mencionar los «tradicionales» cultivos industriales de café, tabaco y caña de azúcar.

viajan a sus respectivos lugares de trabajo en compañía de su familia - no sólo porque quieren mantener unida a la familia, sino también porque necesitan el trabajo las mujeres y de los niños.

Normalmente, los niños suelen iniciarse en el trabajo en las plantaciones a la edad de ocho o nueve años, pero otros ya comienzan a los cuatro años. (Ramírez Jordán, 2001, p. 26; Cos-Montiel, 2001, p. 19-20). De los 900.000 niños y niñas que trabajan en el sector agrario, 374.000 tienen entre 6 y 14 años, 526.000 entre 15 y 17. Actualmente, constituyen entre el 27% y el 30% de la mano de obra total en este sector. (Cos-Montiel, 2001, p. 19; Weller Ford, 2001, p. 40).

Las condiciones de trabajo y de vida de los niños en las plantaciones de exportación son bastante diferentes de las de sus lugares de origen. «Si en sus propias comunidades de origen los niños participan en el trabajo familiar para la producción y reproducción de la unidad doméstica campesina, ello resulta no sólo de una necesidad económica, sino que también forma parte de su vida cotidiana y de la transmisión cultural de los usos y costumbres del grupo al que pertenece su familia» (Sánchez Saldaña, 2001, p. 92). El trabajo asalariado en las plantaciones, sin embargo, sirve exclusivamente para la sobrevivencia de la familia y está marcado por la lógica del aprovechamiento comercial y, por ende, intensivo e inescrupuloso de la mano de obra de los migrantes - cualquiera que sea su edad.

Por lo tanto, no nos sorprende que los niños jornaleros en el sector agrario se caractericen por lo siguiente: el 42% está desnutrido; el 40% de los niños y niñas entre 6 y 14 años no sabe ni leer ni escribir; el 64% de los niños mayores de 12 años no ha terminado la escuela primaria; la infraestructura para la educación y la recreación es insuficiente; los horarios de trabajo son excesivamente largos, la carga de trabajo es muy alta, los niños entran en contacto con agroquímicos nocivos para la salud y las condiciones de seguridad y de higiene en su trabajo son insuficientes (Cos-Montiel, 2001, p. 19).

«En los campamentos, los derechos de los niños son violados continuamente; en parte, debido al relajamiento en la vigilancia del cumplimiento de las leyes laborales con el fin de obtener inversiones

extranjeras y muchas veces con la anuencia de los padres, ya que por su destreza manual son muy solicitados para los trabajos más finos y difíciles. A pesar de esta habilidad, muchas veces sólo devengan medio sueldo por ser niños» (Weller Ford, 2001, p. 40).

LOS NIÑOS TRABAJADORES EN EL VALLE DE CULIACÁN

Entre los estudios sobre el trabajo infantil, que se han realizado en los últimos años en las plantaciones de exportación de México, hay uno, que merece nuestra especial atención, porque presenta el punto de vista de los niños jornaleros.⁴ Francisco Cos-Montiel informa sobre dicho estudio en su trabajo del año 2001.

El mencionado estudio se basa en el método del «Diagnóstico Participativo Rápido» (DPR), aplicado, hasta ahora, sobre todo en Asia del Sur (véase Jones, 1996; Chambers, 1997). «El DPR utiliza como principal método el uso de ejercicios visuales, diagramas en papel o sobre la tierra, discusiones semi-estructuradas, caminatas de observación y mapeos, los cuales permiten recabar información, como por ejemplo, la distribución del tiempo en actividades cotidianas. (...) El DPR tiene un énfasis (...) en el proceso y en la actitud del investigador para reconocer que quienes mejor conocen la realidad local son quienes la viven» (Cos-Montiel, 2001, p. 21). Este método permite a las personas, a las que se estudia, analizar ellas mismas su propia situación de vida y de expresar la propia percepción de la infancia jornalera. En relación a los niños, la gran ventaja de este método es que garantiza «que los niños no se restrinjan a formatos o preguntas cerradas predeterminadas por observadores externos» (op.cit., p. 26).

La investigación se ha realizado en el Valle de Culiacán, en el Estado de Sinaloa. La llegada de la globalización a este rincón del mundo se manifiesta en un gran letrero en la entrada de uno de los campos de trabajo, que pregona triunfantemente: «Globalización: gota a gota

⁴ También, en ocasiones, se hace referencia a otros dos estudios sobre niños jornaleros sobre los que informan Marguerite Bey (2003) y Sánchez Saldaña (2001).

conquista la tierra». De hecho, en este valle, «la globalización se encuentra presente en todas las empresas agrícolas: en los procesos intensivos de producción, en el uso de nuevas tecnologías, en los modernos métodos de empaque y conservación de los vegetales, en el transporte...» (op.cit., p. 21-22)

En el transcurso del estudio, se ha observado que, a raíz del alto costo en los campos y de los salarios tan bajos que reciben los jornaleros, son cada vez más los miembros de la familia que tienen que contribuir a la economía familiar. Este es el principal motivo por el que se recurre también a la mano de obra de los niños y niñas, que efectúan los mismos trabajos que los adultos.

«La mayoría de los niños prefieren cortar con pinza, pero sin guantes de protección en las manos: tomate, chile, berenjena y pepino. También meten mata e hilo con la misma rapidez y experiencia que un adulto, lo cual no es de extrañar, ya que deben juntar la misma cantidad de baldes en las tinas donde una anotadora lleva la contabilidad de cada uno de ellos, la cual revisa minuciosamente al finalizar el día. Durante la observación se descubrió que uno de los productos que no les gusta cortar a los niños es el pepino, porque tiene alhuates (espinas), que les provoca ardor en las manos. Aún así, prefieren no utilizar protección alguna, ya que se les dificulta el corte y pierden rapidez. Otra de las razones por las que no utilizan protección es porque son ellos mismos quienes deben comprar estos implementos» (op.cit., p. 23-24).

En todo ello, las mujeres y niñas viven con una triple carga de trabajo que está en franco contraste con los modernos métodos de producción y de comercialización de los productos de exportación. Tienen que asegurar la reproducción en el hogar (trabajos del hogar, cuidado de niños), tienen que contribuir a la economía familiar y tienen que asegurar el funcionamiento de la comunidad, ya que ni el Estado ni los empresarios se encarga de poner a disposición los servicios que se requieren. «Por eso no es de extrañar que las niñas trabajen más horas, jueguen menos y duerman menos horas que sus contrapartes varones» (op.cit., p. 25).

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS NIÑOS

Desde la perspectiva de los niños y niñas, la vida en sus comunidades de origen es mejor que en su lugar de trabajo y de vida actual. Sin embargo, también se refieren a algunos aspectos, que consideran una ventaja en su lugar actual.

«Extrañan las grandes zonas verdes ya que en la mayoría de los campamentos no hay casi árboles, también añoran el cuidado de los animales como gallinas, borregos, chivos, vacas, cochinos y hasta sus mascotas. '...Tener espacios más grandes en casas más limpias, con luz eléctrica ... porque eran más frescas ... porque tenían ventanas ... teníamos nuestras camas', son algunas de las infantiles expresiones de nostalgia doméstica sobre el lugar de origen» (op. cit., p. 27-28).

«En el hogar original, algunos niños trabajaban ayudando a su familia pero no lo hacían por tantas horas; tenían más tiempo para jugar, descansar e ir diario a la escuela donde tenían muchos amigos; su ropa tradicional era limpia, no había ratas, ni moscas y cada familia tenía su propio baño, que no compartía con otras. Algunos niños realizaban tareas en el hogar, como recolectar leña. Las niñas lavaban trastes, barrían y algunas veces hacían tortillas o lavaban ropa. También salían de paseo a caballo, burro, carreta o bicicleta. Atrapaban conejos, iguanas, pescaban y algunas veces paseaban en camioneta. Sin embargo, los niños también señalaban algunos beneficios, como el hecho de conocer nuevos lugares: la ciudad, otra gente, cosas como el zoológico - que fue mencionado muchas veces por ellos» (op. cit., p. 28).

La mayoría de las desventajas tienen que ver con la educación formal. Con la emigración, la escolaridad se interrumpe, y en los campamentos de las plantaciones la infraestructura en cuanto a escuelas es insuficiente - a pesar de algunas medidas tomadas por el Estado en los últimos tiempos (véase Taracena, 2003). Aquí, son pocos los niños que van regularmente a la escuela, más aún porque sólo pueden asistir después de haber trabajado largas horas durante todo el día, estando totalmente exhaustos y - en muchos casos - hambrientos.

«Pese a que algunos niños tienen conocimientos mayores al grado escolar que nominalmente están cursando, por no contar con un certificado formal de estudios, se les niega la oportunidad de acceder a educación secundaria, lo que los deja en un grado de vulnerabilidad muy alto. (...) Otro problema es la falta de reconocimiento a la capacitación no-formal que reciben estos niños en el campo de labor. Estos niños han desarrollado una habilidad en el trabajo que es competitiva a nivel global, cuentan con una destreza y productividad equivalente a la de cualquier adulto, por lo que debería ser reconocida como una norma de trabajo agrícola equivalente a la de la educación básica» (op. cit., p. 29).

Finalmente, en contraste con la opinión común, también se ha visto que aquellos niños y niñas, que sí podrían asistir a la escuela por las mañanas, prefieren ir a trabajar. Uno de los niños explicó este hecho de la siguiente forma: «La escuela está vacía, todos los niños están trabajando, preferimos ir a trabajar porque allí podemos estar con nuestros amigos» (op. cit., p. 30). Y una mamá manifiesta: «...Mi hijo se levanta a las 6 de la mañana y quiere que le hagan su lunch igual que a su papá y si le decimos que no vaya a trabajar se enoja porque dice que le gusta ir porque allí están sus amigos...» (ibid.).

A diferencia con las desventajas en cuanto a la educación formal, los niños registran ventajas referentes al acceso a información. Así, ellos consideran que es una ventaja que puedan conocer otras partes del país y que, ahora, pueden ver tele, lo que no podían hacer en su pueblo: «ven series de dibujos animados, telenovelas y noticieros, aprenden de otros países y de lo que está pasando en su país» (op. cit., p. 30-31).⁵

⁵ Podemos mencionar una afirmación similar proveniente de otro estudio, que sostiene: «La dinámica de vida que impone la migración a los niños y las niñas les aporta conocimientos al enfrentarlos de manera permanente a nuevos escenarios donde las personas, los paisajes, el clima y la forma de relacionarse con la tierra, son distintos de aquellos de los pueblos donde nacieron. No obstante, estos conocimientos adquiridos pocas veces son reconocidos y aprovechados en el trabajo educativo, además de considerar que la dinámica de sus desplazamientos les provoca la interrupción continua y en ocasiones permanente de sus estudios o les hace difícil su incorporación al sistema escolarizado» (Ramírez Jordán, 2001, p. 61-62).

Otro cambio importante, apreciado por los niños, se refiere a su estatus en la familia: «Al aportar ingreso para el gasto familiar, los niños gozan de mayor poder de negociación y se sienten 'más apreciados', aunque este efecto es mayor para los niños que para las niñas. También cuentan con mayor independencia económica al contar con algo de dinero para sus gastos: dulces, ropa, circo, cine, etcétera» (op. cit., p. 31).

También notamos una transformación en cuanto a la forma de vestir de los niños. Bajo la influencia del mercado y gracias a sus ingresos propios, los niños y jóvenes prefieren vestir cortos, pantalones, faldas, blusas y poleras estampadas. Lo mismo podemos decir los padres, aunque menos para las madres, que prefieren seguir usando su vestimenta indígena tradicional.

CÓMO MANEJAR LOS RETOS DE LA MIGRACIÓN

Los cambios en la vestimenta son la respuesta a una «nueva dinámica social» en los lugares de vida y de trabajo actuales. «Los jornaleros indígenas no desean ser los 'otros' dentro del campo. Pareciera que, a medida que pasan más temporadas, prefieren adoptar la identidad de jornalero con el cambio, no sólo de vestimenta, también de cultura, que han desarrollado. Por los hallazgos de la investigación, esto no indica desarraigo cultural, ya que la gente se siente orgullosa del lugar al que pertenecen y guardan muchas tradiciones, como en el día de la virgen de Guadalupe, en que las distintas etnias interpretan danzas tradicionales en honor de la Virgen» (op. cit., p. 31).

Más allá de conservar tradiciones culturales, los migrantes mantienen, muchas veces, un constante intercambio de personas, dinero, bienes e información con sus comunidades de origen. «Dicho intercambio está fuertemente marcado por prácticas y valores de solidaridad intergrupala, propios de su tradición comunitaria» (Sánchez Saldaña, 2001, p. 89). Las «estrategias de adaptación a los nichos migratorios», que observamos, «reflejan la importancia de sus recursos culturales y organizativos, a la vez que plantean la necesidad de comprender el fenómeno de la etnicidad y la identidad comunitaria dentro de marcos más amplios» (op. cit., p. 92).

La migración también trae consigo cambios en cuanto a los roles de género. Algunos muchachos afirman que los frecuentes cambios de lugar les han ayudado a reflexionar sobre el rol de la mujer y a reconocer que las mujeres tienen que trabajar más que los varones. (Cos-Montiel, 2001, p. 33). Sin embargo, como podemos deducir de este testimonio de una madre, la tradición machista fuertemente arraigada evita que se produzcan cambios en la división de trabajo: «Mi hijo me quiere ayudar con las labores de la casa, pero yo no lo dejo, lo hago para que los demás niños no se burlen de él y lo llamen mandilón» (ibid.).

En las niñas mujeres, parece que los cambios se producen con mayor velocidad, y ellas afirman de manera unánime que la migración les trae varias ventajas: «Aquí tenemos más amigos porque tenemos más oportunidad de conocer gente distinta, convivimos, estamos más cerca de otros muchachos de nuestra edad y en el trabajo conocemos más gente, allá vivimos muy retirados» (op. cit., p. 34). «Aquí usamos faldas más cortas, en nuestros lugares de origen vestíamos más largo porque si una viste corto piensan que es prostituta y como somos más humildes no tenemos mucha ropa; aquí todas andamos igual y como trabajamos no compramos ropa y allá no hay trabajo para mujeres sólo para los hombres, hay más diversión aquí porque está una mejor económicamente, ya que trabajamos y podemos comprar lo que necesitamos» (ibid.). Y, sobre todo, las niñas tienen la impresión de tener más poder frente a los varones: «Las niñas adolescentes que llevan varias temporadas agrícolas en el campo experimentan cambios positivos, medibles por su grado de autonomía y determinación, incluyendo el uso y destino del ingreso que obtienen por su trabajo. También tienen mayor poder de decisión frente a otros muchachos, con quienes desean salir como amigas o novias» (op. cit., p. 36; véase también Leyra 2005, sobre niñas trabajadoras en los mercados de la Ciudad de México).

Sin embargo, todo ello no implica - ni para las muchachas ni para los muchachos - que se distancien de su lugar de origen y que no sean capaces de asumir una actitud crítica frente a su situación actual. Al contrario: «Extrañamos las comidas, la casa grande donde hay más espacio, muchos árboles y frutas, ríos, pozos y el agua, que es muy limpia ... aquí hace mucho calor por las casas de lámina; no tienen ventilación y el humo de los otros cuartos se expande y se ponen más calientes adentro,

allá las casas son más frescas de palma o de teja, el aire es más puro, aquí hay muchas ratas, moscas y zancudos» (op. cit., p. 35).

Los adultos – y no menos los niños – no asumen una actitud pasiva frente a las tendencias que determinan sus condiciones de trabajo y de vida en las plantaciones de exportación. Al final de su estudio sobre niños jornaleros, Kim Sánchez Saldaña (2001, p. 92) hace la siguiente reflexión: «La comprensión de las dinámicas que rigen los modos de vivir y representar su condición actual, como niños trabajadores y miembros de comunidades de migrantes, exige contemplar la relación dialéctica e interdependiente entre los aspectos económicos, sociales y culturales del fenómeno migratorio, así como de la participación activa de los niños y sus familias en la construcción de diferentes estrategias de reproducción social.»

Asimismo, Franciso Cos-Montiel (2001, p. 37), al final de su investigación, sostiene que los niños trabajadores pueden llegar a desempeñar un papel importante cuando se trata de mejorar sus condiciones de vida. «En toda la investigación los niños, aún los más pequeños, fueron capaces de identificar sus problemas, analizar algunas de sus causas y buscar soluciones. La participación de este segmento de la infancia en la planeación de intervenciones para mejorar su calidad de vida es, indudablemente, indispensable.»

CAPÍTULO

II

TRABAJO INFANTIL, NIÑOS TRABAJADORES Y CRÍTICA A LA GLOBALIZACIÓN. PRIORIDADES DE ACCIÓN SOLIDARIA DESDE EL NORTE

Hasta el momento, poca es la atención, que se ha dedicado a las relaciones entre la globalización y el trabajo infantil. En los movimientos anti-globalizadores, el tema del trabajo infantil prácticamente no se toca, y si se hace, la discusión se orienta en patrones trillados y generalizadores: el trabajo es condenado como dañino para los niños, «la escuela» glorificada como la alternativa ideal. En el «comercio justo» («fair trade»), un producto sólo se considera limpio si tiene «cero trabajo infantil (ilegal)». Y como a los niños sólo se los ve como víctimas, prácticamente, queda fuera de consideración el hecho de que en América Latina, África y Asia, la niñez trabajadora se ha organizado en un movimiento propio hace muchos años para así oponerse a la política neoliberal, para luchar contra la pobreza y las prácticas explotadoras y a favor de condiciones de dignidad para su trabajo y su vida en general.

En vista de posibles estrategias políticas, no basta con ver a la globalización como una especie de destino fatal que amenaza a los niños, sino que debemos desmitologizar el concepto de la globalización, percatándonos de sus realidades totalmente dispares e incluso contradictorias. Para mí, en su forma neoliberal actual, la globalización constituye una forma de violencia material e ideológica. Con el fin de conseguir ventajas - a costillas de la mayoría de las personas que viven en esta tierra - ciertas elites económicas y políticas recurren a ella de manera muy conciente. Sin embargo, esto genera algunos efectos colaterales no deseados que se manifiestan en ciertas contradicciones y que pueden ser aprovechados por las personas afectadas. Y en todo esto, es importante no sólo concentrarnos en los aspectos económicos sino tomar en cuenta también las implicaciones culturales y sociales de los procesos globalizadores.

Es en este sentido que trataré de analizar algunas interrelaciones entre el trabajo de niños y la globalización, asumiendo para ello, la perspectiva de los niños mismos. Este enfoque de trabajo genera algunas reflexiones y

propuestas que no coinciden con las visiones que comúnmente se tiene. Para comenzar, describiré cómo, hoy en día, el trabajo de niños se viene convirtiendo en un fenómeno global en el que se ve involucrado un número cada vez mayor de niños, recalcando que las condiciones y las circunstancias en las que efectúan su actividad laboral varían grandemente y que las consecuencias y los significados que su trabajo adquiere para ellos también son muy diversos. Posteriormente, explicaré por qué, si queremos comprender los significados que tiene el trabajo para los niños, en el contexto de la globalización, lo que hay que analizar no es el trabajo infantil en sí sino sus formas y los cambios que en éstas se producen. Finalmente, sacaré algunas conclusiones para los movimientos e iniciativas anti-globalizadores, esperando que, en el futuro, presten mayor atención a estos aspectos.

TENDENCIAS MUNDIALES DEL TRABAJO INFANTIL

Hoy en día, el trabajo de niños no sólo existe en todo el mundo, sino que se encuentra en franco proceso de expansión. Ya no es sólo en las sociedades «pobres» del Sur, donde los niños desempeñan algún trabajo, sino que (nuevamente) también hay niños trabajadores en las sociedades «ricas» del Norte. Podríamos decir que – prácticamente – el trabajo infantil se va globalizando. En el Norte, la expansión del trabajo de niños y niñas pone en tela de juicio el caduco patrón burgués de la infancia, según el cual, los niños no deben trabajar sino ir a la escuela para hacerse preparar para «la vida». En el Sur, en cambio, el creciente número de niños trabajadores trae consigo nuevas pretensiones por parte de éstos mismos, que apuntan a una mayor independencia y a un mejor reconocimiento social.

Con todo, las condiciones de trabajo de los niños en las diferentes partes del mundo siguen siendo tan diferentes como los factores, que les motivan a trabajar.

Así, en las sociedades del Sur, la mayoría de los NATs trabaja para aportar al sustento de su hogar, contribuyendo – de esta manera y hasta cierto punto – a paliar la pobreza, en la que viven sus familias. Si bien no se puede considerar la pobreza como único motivo para el trabajo de los

niños en estas sociedades, no hay duda de que ésta tiene importantes consecuencias sobre las condiciones de su trabajo. La pobreza limita considerablemente las opciones que tienen los niños, lo que trae consigo que tienen que resignarse a aceptar trabajos y condiciones de trabajo desfavorables. Dicho de otra manera: la pobreza implica que los niños estén más expuestos a ser explotados y a que se violen sus derechos.

En las sociedades «ricas» del Norte, sin embargo, la mayoría de los niños y niñas trabaja con el fin de participar de la relativa abundancia y de poder permitirse cosas, que, hoy en día, son comunes y corrientes en las culturas juveniles de esas sociedades. De manera que, la motivación primordial para el trabajo no es alguna carencia material, sino que los niños trabajan para independizarse más rápidamente y «estar a la altura» de los adultos. Como en condiciones de relativo bienestar, los niños tienen más opciones, pueden permitirse elegir un trabajo que realmente desean efectuar, de manera que están menos expuestos a la explotación y a la violación de sus derechos que sus similares en los países del Sur.

Ahora bien, cabe aclarar que esta visión dicotómica del tema no es toda la verdad, ya que hasta cierto punto, pasa por alto el hecho de que también muchos NATs del Sur no sólo trabajan porque sus familias son pobres sino también porque – al igual que los niños en el Norte – desean disponer de ingresos propios y liberarse de situaciones obsoletas de dependencia. Siempre y cuando su trabajo genera ingresos monetarios, por lo menos contribuye a incrementar el reconocimiento social y la independencia de los niños. A esto, se debe añadir que dentro de las mismas sociedades del Sur, no todos los niños trabajan bajo las mismas condiciones, son explotados o violados en sus derechos de la misma forma. De hecho, hemos visto que, por lo menos, cuando toman conciencia de sus derechos y salen en su defensa de manera organizada, sí tienen la posibilidad de ampliar su margen de acción y – con ello – también sus opciones.

Por otro lado, cabe señalar que el trabajo de niños en las sociedades del Norte, en la mayoría de los casos, está lejos de garantizarles su independencia o incluso la igualdad de derechos («estar a la misma altura») con los adultos. Su trabajo se limita a aquellas áreas, que los adultos les ceden. Generalmente, cuando un niño o una niña trabaja, tiene que contentarse con una remuneración menor o incluso se espera que lo haga

en forma totalmente gratuita. Su trabajo es devaluado y se ve privado tanto del reconocimiento monetario como del social. A esto se suma el hecho de que aún en las sociedades del Norte no todos los niños tienen las mismas oportunidades. El trabajo remunerado es más frecuente entre niños que viven en una situación «más acomodada», pero aquellos niños que crecen en condiciones económicas precarias tienen que aceptar condiciones de trabajo más desfavorables y – generalmente – también obtienen una menor remuneración. Esta situación afecta, sobre todo, a los hijos de inmigrantes.

GLOBALIZACIÓN Y NIÑOS TRABAJADORES

Hoy en día, el trabajo de niños abarca un amplio espectro de formas. Sin embargo, en el presente texto, no puedo referirme a todas. Estas formas de trabajo van desde actividades autónomas que los niños realizan por voluntad propia y bajo condiciones dignas hasta trabajos que efectúan bajo las más extremas condiciones de explotación que violan su dignidad y ponen en peligro no sólo su desarrollo personal sino, incluso, su vida (véase Liebel, 2003).

La globalización implica que – en comparación con la etapa anterior del capitalismo – el número de niños que asumen responsabilidad económica y social para sus familias y para sí mismos aumenta. Esto significa que cada vez más niños cuentan con alguna experiencia laboral y desempeñan un papel importante en los procesos de producción y reproducción de las diferentes sociedades. Los significados que tiene su actividad para ellos pueden variar considerablemente. Dependen de las condiciones de trabajo, de sus recursos individuales y colectivos para la interpretación y la asimilación de sus experiencias. En cierto grado, estos recursos surgen del contexto social y cultural que rodea a los niños, siendo que las culturas de trabajo (véase Schibotto, 1998) son tan importantes como la existencia de movimientos sociales de niños trabajadores y de proyectos e iniciativas que luchan por estos chicos y por sus derechos.

El hecho de que el número de niños que estén involucrados en procesos laborales esté en constante aumento pone en tela de juicio la validez

universal del modelo europeo-burgués de infancia. Este modelo consiste en mantener apartada a la niñez de la vida laboral lo más largo que se pueda (prohibición del trabajo infantil) y en producir – por así decirlo – un «stock» de su «capital humano» en instituciones que no tienen nada que ver con trabajo, especialmente en las escuelas. Pero hoy, vemos que, a nivel mundial, viene surgiendo un nuevo patrón de infancia, según el cual los niños regresan a la sociedad e insisten en que se los reconozca como actores que, a pesar de su corta edad, tienen responsabilidad y competencia de acción. La mayor parte del trabajo de niños que la globalización transporta está ubicado en el sector «informal» de la economía. Se trata de formas laborales poco reglamentadas, que se practican tanto en los centros urbanos como también en áreas rurales. No necesariamente son relaciones laborales como las conocemos del trabajo asalariado, pero sí, los niños son considerados, más que nada, como mano de obra o ellos mismos tienen que verse como tal, si quieren sobrevivir en el mercado laboral. La creciente informalización trae consigo una mayor inseguridad y mayores riesgos para la vida de los niños y de sus padres. En este punto, la mayor parte del trabajo de niños – que es también la que más rápidamente se expande – es diferente a la «informalidad» laboral como la conocemos de economías que se orientan en las necesidades de las personas como, por ejemplo, las de las culturas indígenas de Centro- y Sudamérica.

La informalidad moderna, que es la que se ve fomentada por la globalización, tiene dos caras: pues, en ella se cruzan formas de extrema explotación con formas de economía solidaria (véase Razeto, 1997; Latouche, 1993). La informalización del trabajo no necesariamente implica que los niños se vean reducidos a meros objetos, sino que, muy bien puede abrir espacios sociales nuevos para la vida de los chicos. Si ocurre lo uno u lo otro, no sólo depende de las condiciones de trabajo y del contexto social y cultural que rodea a los niños sino, también, de las posibilidades que tienen para definirse como grupo social con intereses propios y para organizarse correspondientemente.

En su «modelo» neoliberal, la globalización es, en primer lugar, un proceso violento – tanto a nivel material como ideológico. De hecho, lo que hace es arrojar a muchas personas al abismo de una pobreza absoluta, poniendo en peligro su existencia física y su dignidad como ser humano y obligándolas

a abandonar sus lugares de vida para exponerse a una existencia cargada de inseguridad y marcada por una falta de dignidad nunca antes vista. Con todo, la globalización también ofrece nuevas posibilidades para que las personas insistan en su derecho a una vida en dignidad y sin pobreza y para expresar públicamente esta exigencia. Hoy en día, generalmente, el sufrimiento ya no es considerado como un castigo o la voluntad de Dios o como un fatal destino, sino que existe conciencia de que se trata de la consecuencia de una determinada política (en este caso, la neoliberal), de manera que puede convertirse en un motivo para tomar medidas y acciones.

Si los niños se ven expuestos a nuevas relaciones laborales (sobre todo de explotación), hoy más que nunca están en condiciones de darse cuenta de que esta situación constituye una violación de sus derechos y un abuso de su persona y de insistir en que se les garantice poder trabajar y vivir en condiciones de dignidad. Actualmente, las niñas, sobre las que, muchas veces, pesa una excesiva carga de trabajo y que se ven sometidas a prácticas explotadoras, saben que esto equivale a una violación de la igualdad de derechos y, por lo tanto, la frecuencia con la que esta problemática aparece en el debate público va aumentando. Así, cuando se recurre a un niño como parte de la fuerza laboral familiar, esto ya no es considerado como una situación normal y natural, sino que, los mismos niños exigen poder disponer de su salario de manera autónoma. Entonces, cuando un niño trabaja, ya no lo hace solamente para paliar una situación de emergencia material sino, también, para poder satisfacer sus necesidades personales y para ganar mayor autonomía.⁶

Es cierto que la globalización pone en peligro la existencia de formas de vida y culturas tradicionales. Sin embargo, también crea nuevas posibilidades para conocer otras formas de vida y culturas, para ampliar el horizonte de información de uno mismo y para entrar en comunicación con personas de otras partes del mundo. Así, por ejemplo, los movimientos de NATs ya constituyen una red internacional y están por convertirse en un actor que se hace sentir a nivel mundial y que aprovecha de manera pertinente las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de comunicación.

⁶ Analicé estos procesos en el ejemplo de los niños que trabajan en las plantaciones de exportación en México (capítulo 1).

Con la globalización y la implementación de nuevas tecnologías, se van «borrando» los límites de la organización laboral de manera que surgen nuevas mezclas entre la esfera de trabajo y de vida, entre el tiempo de trabajo y el «tiempo libre». Estas están relacionadas con una «re-subjetivización» de la sociedad, que carga sobre los hombros de cada individuo más responsabilidad para la reproducción y la planificación de su vida. Ambos procesos pueden incrementar la presión sobre las personas para que se mantengan permanentemente a disposición como mano de obra («empresarios de mano de obra»), pero – bajo ciertas circunstancias – también pueden ampliar su margen de acción para moldear su vida según sus propias ideas y visiones.

Ahora bien, en cuanto a las implicaciones que tienen todos estos procesos para los niños y a su acceso y su valoración de procesos laborales, hasta ahora, no podemos más que hacer suposiciones. Sin embargo, vemos que están surgiendo nuevas formas y nuevos espacios de actuación para los niños y también desde los niños, que les permiten comprenderse a sí mismos como sujetos activos y en los que los límites entre trabajo y actividades de ocio, de aprendizaje y sociales ya no son tan fijas como hasta ahora. Evidentemente, todo esto aumenta el riesgo para los niños de ser instrumentalizados y explotados, pero, al mismo tiempo, estos procesos generan nuevas posibilidades para que organicen su vida de manera autorresponsable. Claro que las condiciones para que así ocurra no están en manos exclusivas de los mismos niños, pero sí éstos tienen posibilidades de influir. Así que, en lo que sigue, veremos cómo los movimientos anti-globalizadores pueden contribuir a que los niños hagan valer sus intereses.

NIÑOS TRABAJADORES Y CRÍTICA DE LA GLOBALIZACIÓN

Los movimientos anti-globalizadores consideran que la globalización es un desafío para luchar por un mundo diferente, un mundo mejor. Sin embargo, hasta el momento, sus reflexiones y estrategias no incluyen a los niños como sujetos con actoría propia y como potenciales aliados. Especialmente los niños trabajadores que viven en situación de pobreza siguen siendo considerados exclusivamente como víctimas. Si alguna que

otra vez sí se han desarrollado perspectivas para ellos, se limitan a ofrecerles mayor protección o a facilitarles el acceso a los sistemas educativos.

Pero así, los movimientos anti-globalizadores siguen aferrándose a la ideología de la infancia que ha surgido de la burguesía moderna europea y según la cual, los niños no son más que seres necesitados sin desarrollo. No ven que, durante siglos, lo que se ha hecho con ayuda de esta ideología – por muy favorable que parezca para la niñez – es excluir a los niños de la vida social y reducirles a un rol pasivo. Tampoco se dan cuenta de que, actualmente, las formas en las que transcurre la infancia así como las actuaciones y los auto-conceptos de los niños están cambiando muy rápidamente y en todo el mundo. Entonces, si queremos crear un mundo mejor, necesariamente, debemos incluir en nuestras reflexiones un rol nuevo, activo e influyente de los niños.

Son precisamente los movimientos de niños trabajadores – desde hace unos 25 años vienen surgiendo en el hemisferio sur de nuestro planeta – que nos hacen comprender que muchos niños ya no ven su trabajo solamente como parte de su destino sino que lo toman como motivo para luchar contra la explotación y por una vida mejor (véase Schibotto, 1990; Liebel, 2000; Liebel, 2003, pp. 33-52). Así, del 19 de abril al 2 de mayo del 2004, en la ciudad de Berlín, tuvo lugar el segundo Encuentro Mundial de Movimientos de NATs. Los participantes recalcaron que se consideran a sí mismos como parte del movimiento anti-globalizador que «lucha por un mundo de justicia y de dignidad». Consecuentemente, indican lo siguiente: «Exigimos participar en los procesos de decisión en calidad de protagonistas y luchamos contra las causas de la pobreza y por el pleno reconocimiento de nuestros derechos y de nuestros valores culturales y éticos. También nos oponemos a cualquier forma de discriminación.»

Los niños que se han organizado en estos movimientos consideran que la prohibición global del trabajo infantil constituye una discriminación para ellos, pues les empuja hacia la ilegalidad. Lo que reclaman es que su trabajo y sus organizaciones sean reconocidas tanto a nivel social como jurídico-legal. Piden a los movimientos anti-globalizadores tratar de manera diferenciada el trabajo de niños, tomar más en serio las experiencias y las

perspectivas de los niños trabajadores y apoyar sus reclamos de mayor participación e igualdad de derechos en sus respectivos países.

Todo esto incluye también los esfuerzos para contrarrestar los efectos de la creciente brecha entre la pobreza del sur y la riqueza del norte y para lograr un mundo más justo, que se vienen realizando dentro del marco del «comercio justo» («fair trade») y de las iniciativas de sellos de calidad (p. ej. Rugmark).⁷ Sin embargo, hasta ahora, en las acciones que se refieren a los niños, se han limitado a exigir la erradicación del «trabajo infantil ilegal» y a promocionar la venta de productos «cero trabajo infantil». Pero como estas iniciativas apuntan a que los niños sean despedidos de sus empleos y como no siempre lograron compensar las consecuencias de estos despidos, pese a que las intenciones fueron las mejores, lo único que lograron fue colocar a los niños en una situación más difícil aún. Además, hasta ahora, no se acostumbraba incluir a los niños y a sus familias a las planificaciones y a las medidas a tomar. Éste fue uno de los principales motivos por los que, en el primer Encuentro Mundial de Niños Trabajadores (fines de 1996 en Kundapur, India), los delegados se opusieron de manera vehemente y unánime al boicot de productos fabricados por niños (véase Liebel, 2000, p. 50).

En cuanto al movimiento del comercio justo, hasta el momento, generalmente, no hay una reflexión auto-crítica sobre las consecuencias de sus propias actuaciones. Una de las pocas excepciones es el folleto de Fair Trade e.V., publicado en 1998 en Alemania. El texto del folleto indica que muchas ONGs muy comprometidas tuvieron que reconocer «con mucho dolor» que a menudo, los boicots «en última consecuencia, terminan por perjudicar a los niños trabajadores y a sus familias». «Muchas confusiones a nivel de los gobiernos y en gran parte de la población de los países afectados por el trabajo infantil se deben al hecho de que la opinión pública internacional se ha embarrancado en visiones exageradas e indiferenciadas de la problemática que, muchas veces, lucen una gran falta de conocimiento, y a que los enfoques de solución están impregnados por la falta de conocimiento y la ignorancia frente a las tradiciones

⁷ Generalmente, esto se refiere a cláusulas sociales y códigos de comportamiento con los que se pretende lograr que los consorcios multinacionales y sus sub-empresas respeten los derechos laborales y ofrezcan salarios que les permitan a sus trabajadores asegurar su existencia. Las organizaciones del comercio justo se concentran en el apoyo de cooperativas, por ejemplo de campesinos.

socioculturales.» Según el folleto, «muchas veces, se comete el error de transferir a los países del sur el modelo europeo-burgués de infancia, según el cual la educación debe tener lugar en la escuela exclusivamente y que, por lo tanto, se basa en la separación de trabajo y escuela. Sin embargo, esta transferencia choca con el modelo de infancia que allí se tiene» (Fair Trade, 1998, p. 3). Se asegura que «existe la voluntad y la disposición» para revisar los criterios y los estándares que, hasta ahora, se están aplicando al tema del trabajo infantil, y para iniciar «un cambio en la visión» de la problemática (op.cit., p. 41). Pese a ello, el folleto sigue insistiendo en que los boicots y los códigos de comportamiento que apuntan al alejamiento de los niños del mundo laboral «constituyen un paso en la dirección correcta» (op.cit., p. 3).⁸

Los autores del folleto sostienen que, por lo menos dentro del marco del comercio justo, no hay dudas de la necesidad de sumar esfuerzos para paliar las consecuencias de los despidos para los niños. Así, desde hace algunos años, varias iniciativas insisten en que se pague «salarios justos» a los padres que alcancen para mantener a toda la familia o en que se instalen «fondos sociales privados» para ayudar en casos de enfermedad, accidentes o emergencias y para auspiciar la compra de material escolar. Otra posibilidad considerada es la creación de programas de crédito para que las familias funden sus propias microempresas que producen para el mercado local, lo que reduce la dependencia de los empleos que ofrecen las empresas de exportación. Pero nadie puede negarlo: lamentablemente, estas iniciativas no son más que una gota en el mar y, además, están lejos de poder compensar las consecuencias casi siempre negativas que genera el despido de los niños.⁹

⁸ A esto se opone al criterio emitido en un seminario del Network of European World Shops (NEWS!) según el cuál no es recomendable exigir el boicot de productos fabricados por niños que trabajan en condiciones de explotación, puesto que ésto los empujaría hacia la ilegalidad o les obligaría a buscar otro trabajo que puede ser igual de riesgoso o más peligroso todavía. En cambio, se recomienda a las tiendas buscar la cooperación con los gobiernos y las comunidades locales (NEWS! 2004; véase también www.worldshops.org). La organización alemana de ayuda para la niñez terre des hommes igualmente se opone a los boicots, indicando que los enfoques «que apuntan al mejoramiento del contexto social de los niños trabajadores» traen mejores éxitos. Sólo que, seguidamente, se propaga la alternativa «comercio justo en vez de boicot», que hace perder de vista el hecho de que todas las organizaciones del comercio justo alemanas, sin excepción, siguen insistiendo en el despido de los niños trabajadores.

⁹ La organización terre des hommes trata de evitar este dilema, sugiriendo a las empresas que «participen en programas de educación y formación profesional para niños trabajadores».

Ahora bien, con mis críticas de las cláusulas sociales, de los códigos éticos y de los sellos de calidad referentes al trabajo infantil no pretendo poner en tela de juicio estos instrumentos de manera global. De hecho, las iniciativas como, por ejemplo, la «campana ropa limpia», demuestran que sí contribuyen a aliviar la situación de las personas que trabajan en las así llamadas maquiladoras que, a consecuencia de la globalización neoliberal vienen multiplicándose en los países del sur y del este, y a fortalecer su posición en las negociaciones de mejores condiciones de trabajo.¹⁰ De igual manera, las iniciativas del comercio justo, también pueden surtir efectos positivos a nivel local, por lo menos cuando trabajan coordinadamente con los grupos afectados y sus organizaciones en el lugar, insistiendo en la ampliación de sus derechos participativos y de su poder de negociación.

Pero son precisamente este tipo de condiciones que, hasta ahora, las cláusulas sociales, los códigos éticos y los sellos de calidad que se refieren al trabajo infantil no están cumpliendo. De hecho, siguen atrapados en una visión que ve a los niños trabajadores exclusivamente como víctimas a los que hay que salvar y «rehabilitar», en vez de comprenderlos como partners igualitarios cuyas experiencias y expectativas merecen ser tomadas en serio y cuya posición en el lugar debe fortalecerse. Si, en lo que a los niños se refiere, sostenemos que la solución de los problemas que trae consigo el trabajo sólo puede estar en su alejamiento de los procesos laborales, entonces, en comparación con las iniciativas relacionadas con personas adultas, estamos argumentando sin lógica. Pues, mientras que, en los adultos siempre se trata de mejorar las condiciones de trabajo, cuando se trata de niños, esta posibilidad ni siquiera se menciona, porque los niños no son considerados sujetos con capacidad de ejercicio y porque las interrelaciones culturales y sociales de su vida, simplemente, no se toman en cuenta. Por lo tanto, si realmente queremos

¹⁰ En cuanto a los posibles efectos retroactivos («efecto bumerang») de la cooperación y del intercambio de información con redes de consumidores en el norte, Musiolek (1999, p. 159) menciona un ejemplo de Bangladesh. En este caso, «las participantes se dieron cuenta de que los consumidores extranjeros trataban de hacer algo bueno para ellas. Sintieron que no estaban solas, de manera que su conciencia en cuanto a sus derechos despertó. Sahiba, una joven obrera relató:

‘Me di cuenta de que cómo los dueños de las fábricas tienen que tratamos. Y utilizaré este conocimiento para mejorar nuestra situación.’»

contribuir a mejorar la situación de los niños trabajadores en el sur, «lo primero que tendríamos que hacer es no dejarnos llevar por el reflejo ideológico-ético» (Kuschnerreit, 2004, p. 186) que nos induce a querer salvar a los niños alejándoles del mundo laboral o erradicando el trabajo infantil - cueste lo que cueste.

POSIBLES ALTERNATIVAS

Shahid Ashraf (2001, p. 309), un economista de la India que, desde hace muchos años, viene estudiando la situación de niños trabajadores - también en investigaciones de campo - critica que las iniciativas de sellos de calidad ofrecen al consumidor en los países ricos «toda una serie de morality tags en las alforbras que compran», pero que estos «esfuerzos» - por muy «loables» que sean - poco tienen que ver con las esperanzas y expectativas de una vida en dignidad de la población. Ashraf sugiere que, en vez de todo eso, las organizaciones internacionales cooperen con los panchayats, los organismos autónomos locales, porque, siempre según el autor, éstos son las instancias más adecuadas para dar respuestas efectivas a los complejos problemas de la India rural desde abajo.

«Los panchayats pueden ayudar a determinar y analizar la situación de los niños trabajadores en las comunidades, poniendo a disposición información básica sobre el número de niños en cada grupo etareo, sobre los niveles de escolaridad, las actividades económicas y los perfiles socioeconómicos. La movilización de las comunidades a través de los panchayats tiene la credibilidad necesaria porque sus miembros son representantes elegidos y porque la movilización comienza con pasos pequeños, iniciándose la planificación desde abajo. Así, los panchayats podrían identificar y hacer públicas las violaciones de los Derechos de la Niñez. Si queremos una solución sostenible del problema del trabajo infantil, necesitamos un enfoque integrado participativo que combine la concientización, los derechos jurídicos, el fortalecimiento, la presión sobre los consumidores, el empleo y la educación - es decir que necesitamos programas, en los que no son personas de afuera las que dicen a los pobladores lo que es bueno para ellos» (Ashraf 2001, p. 309).

Bhima Sangha, un sindicato de niños trabajadores en el sur de la India, está yendo por ese camino desde hace varios años. En cooperación con varios panchayats, el sindicato ha elaborado el programa «vientos de cambio», que permite a los niños trabajadores desempeñar un papel activo tanto en la política comunal, como también en los procesos de planificación e implementación. Para este fin, se crearon los así llamados «consejos de acción» que están compuestos por miembros elegidos del panchayat y del sindicato infantil así como por representantes de las familias, de los empleadores y de las administraciones comunales. En el transcurso del tiempo, han surgido también los «consejos de niños» (makkala panchayats), que constituyen un espacio, en el que los niños discuten sus problemas, fijan prioridades y elaboran propuestas para sus representantes en los consejos de acción. Lo que significa todo esto para los niños, nos lo explica Bahivani, una joven de 15 años de la comunidad de Alur: «Hace tres años, si Ud. me hubiera hecho alguna pregunta, no le habría respondido. Me lo habrían prohibido. Aquí en el pueblo, se discrimina a las mujeres. Y aún si me hubieran dado permiso para responderle, lo único que habría hecho es sonreír y entrarme corriendo a la casa.»

Fue el publicista británico Anthony Swift quien dejó testimonio de estas palabras. En cuanto a los efectos que generan los consejos de acción, sostiene: «En las comunidades que tienen un consejo de acción, la planificación parte de los intereses de los niños y se realiza con la participación de los mismos. Las autoridades locales aprendieron que, muchas veces, los intereses de los niños coinciden con los de la comunidad en general, y, por su parte, los miembros de Bhima Sangha vieron cuán estrecha es la relación entre la situación de los niños y las condiciones de vida de las familias y de las comunidades. 'Nosotras somos niñas trabajadoras', indica Manju en la entrevista, 'y pensamos que nuestro problema no debe ser tratado de manera aislada de los problemas de nuestras comunidades y pueblos'.» (Swift, 2001, p. 193; sobre la situación actual, visite www.workingchild.org)

En una entrevista con la Iniciativa contra el Trabajo Infantil Explotador de la ciudad alemana de Múnich, Jhon (15 años, delegado de los niños trabajadores de Bolivia en el Encuentro Mundial de Berlín), manifestó que en vez de prohibir el trabajo de niños o de despedirlos de sus empleos, «lo

que habría que prohibir es la pobreza y el hambre.» Esta fue su manera de expresar lo que forma parte del credo de los movimientos de niños y adolescentes trabajadores en todo el mundo. Si queremos mejorar la situación de los niños trabajadores, necesariamente, tenemos que comenzar por combatir la espeluznante iniquidad que reina en el orden mundial actual, que se fundamenta en los intereses de las empresas multinacionales y al que, permanentemente, los gobiernos de los países relativamente ricos del norte vienen legitimando políticamente.

Generalmente, las personas que se identifican con el comercio justo o que luchan por el respeto de los Derechos Humanos en el contexto de las multinacionales, también están a favor de un orden mundial más justo. Pero, en todo eso, evidentemente, desde el punto de vista de los movimientos de niños, es fundamental que los niños no sean reducidos a meras «marionetas» sino que se les permita desempeñar un rol sustancial. Ahora bien, todavía estamos lejos de encontrar una solución que esté libre de contradicciones. Pero, para ir avanzando en la dirección correcta, las iniciativas y organizaciones del norte deben tomar en cuenta lo siguiente:

- ◆ No basta con identificar a algunos niños a los que se quiere ayudar o con limitarse a aquellos que trabajan en las industrias exportadoras.
- ◆ Los niños no son sólo víctimas. Se los debe respetar como sujetos sociales y económicos que merecen reconocimiento, también por su trabajo.
- ◆ Hay que tomar en cuenta la situación concreta en cada lugar y hacer participar en la búsqueda de soluciones tanto a los niños como a sus familias – en calidad de partners competentes.

Todo esto recobra mayor importancia aún, si tomamos en cuenta que las organizaciones de niños trabajadores no sólo luchan por condiciones dignas para su trabajo sino que también vienen generando enfoques de economía solidaria. Muchos niños y adolescentes producen en cooperativas y talleres propios, y tratan de comercializar sus productos también en el norte. Allí es donde las organizaciones de comercio justo deberían engancharse, tal como lo hacen en su apoyo a favor de las cooperativas autónomas de campesinos. En Italia, desde hace algunos

años, existe la cooperativa comercial equomercato (www.equomercato.it), que trabaja, exactamente en este sentido. Se podría lograr algo similar apoyando los proyectos de «turismo solidario» que algunas organizaciones de niños en el sur han iniciado con el fin de crear posibilidades de trabajo no explotador y, al mismo tiempo, de informar a los visitantes sobre su situación. Actualmente, las organizaciones de NATs están debatiendo el tema de la creación de un sello de calidad para productos fabricados por niños en condiciones de dignidad y que podrían comercializarse también en los países del norte. Claro que esto no borraría del mapa los problemas de la explotación de niños, pero podría ser una alternativa «positiva» frente a los sellos cuyo argumento es meramente «negativo» (boicot de productos y despido de niños).

Con todo, cabe señalar que los movimientos de niños trabajadores y también muchas ONGs recalcan que el origen de los problemas de los niños no están, en primer lugar, en las condiciones de trabajo sino en las estructuras y prácticas anteriores a éstas como la esclavitud y el tráfico internacional de personas. En África occidental y en el Sudeste de Asia, el número de niños afectados por estos fenómenos es particularmente alto. Cuando, en condiciones que bordean la esclavitud, estos niños trabajan, por ejemplo, en las plantaciones de exportación para la producción de cacao o como sirvientes, los instrumentos de la política comercial no son suficientes. Es por eso que los movimientos de niños insisten en fortalecer las estructuras de autoayuda para, así, poder actuar preventivamente en contra de la brutal instrumentalización internacional organizada de los niños que los convierte en «mercancía comercial» y generar alternativas de trabajo digno (véase www.enca.sn/ejt).

Los movimientos de niños trabajadores de muchos países de América Latina, África y Asia – que por cierto están en red a nivel internacional – son la mejor prueba de que la niñez organizada sí es capaz de desempeñar un papel fundamental en la lucha contra su explotación y a favor de mejores condiciones de vida (véase ejemplos en Liebel et al., 2001; Liebel, 2003, pp. 33-52). De igual manera, los estudios de algunas ONGs sobre la participación de niños trabajadores en el contexto de sus programas también nos demuestran la gran competencia con la que los niños actúan y cuán decisivas son sus propuestas y su participación para que estos

programas se adecuen a la realidad y lleven al éxito (véase, por ejemplo, Black, 2004).

Entonces, si desde el norte queremos ayudar a mejorar las condiciones de vida de los niños trabajadores del sur no podremos menos de tomar en cuenta la voz de estos niños y de fortalecer sus organizaciones en el lugar. Pues, la experiencia nos ha mostrado que luchan también por aquellos niños que, a raíz de las extremas condiciones de explotación de su trabajo, de su particular situación de vida o por su corta edad (todavía) no están en condiciones de organizarse – y lo hacen con bastante éxito.

CAPÍTULO

III

HORIZONTES DE INFANCIAS EUROPEAS . POBREZA , TRABAJO INFANTIL Y NUEVAS SUBJETIVIDADES

En las ciencias sociales, los enfoques teóricos respecto a la infancia se encuentran en un proceso de revisión. Los enfoques hasta hoy practicados son cuestionados como «adultistas» por concebir a la infancia solamente como etapa de preparación para la vida adulta. Por otra parte, está ganando importancia un enfoque desde la perspectiva de los niños y niñas, más sensible para su presente y vivencia cotidiana, tomando en cuenta sus propias visiones y aportaciones a la sociedad (véase, por ejemplo, James & Prout, 1990/1997; James, Jenks & Prout, 1998; Casas, 1998; Lee, 2001; Mayall, 2002; Gaitán, 2006).

Los representantes de este enfoque suponen que en las sociedades actuales la infancia se encuentra en un profundo proceso de transformación. Según ellos, cada día menos, la infancia representa un espacio de protección y moratoria psico-social, excluido del mundo adulto. Lo ven poco a poco sustituido por una infancia que está de una nueva manera incluida en la sociedad, otorgando a los niños y niñas más responsabilidad y participación.

En este capítulo propongo discutir algunas de las suposiciones que apuntan en esta dirección, y centraré el análisis sobre todo en la importancia que otorgan al trabajo de los niños. Me referiré a aquellos trabajos – publicados sobre todo en el ámbito de habla alemana – que se dedican explícitamente a los fenómenos de la pobreza infantil y el trabajo infantil. Resumiendo preguntaré cuánta solidez tiene la consolidación del estatus como sujeto de los niños que acompaña el cambio constatado de la infancia.

NUEVAS ORIENTACIONES TEÓRICAS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE INFANCIA

Al principio de los años 80, cuando el sociólogo e investigador de los medios de comunicación estadounidense, Neil Postman (1982) lamentaba «la

desaparición de la infancia», él todavía partía de un concepto de infancia que consideraba la separación de los niños de la «sociedad adulta» una condición casi natural para el desarrollo infantil. Postman observaba la desaparición de la infancia porque, con la llegada de los nuevos medios, veía caer las barreras que habían marcado el acceso de los niños al mundo de los adultos en las sociedades alfabetizadas (aprender a leer primero, luego comprender y participar). El lo lamentaba, porque, desde el concepto burgués del desarrollo infantil, sólo se podía imaginar una infancia manteniéndose durante el máximo tiempo posible en un estado de inocencia, y niños desarrollándose muy poco a poco hasta convertirse en adultos con capacidad de pensamiento y de acción.

La sociología de la infancia, predominante hoy día en Europa, tiene un enfoque completamente distinto. Siguiendo a las investigaciones y consideraciones del historiador francés, Philippe Ariès (1960), comprende la infancia como una construcción social y cultural, mudable con los tiempos de la sociedad burguesa moderna, en la que se reflejan los intereses de los adultos dominantes de esta sociedad. La nueva sociología de la infancia se enfrenta a esta construcción con una mirada ideológicamente crítica e interpreta los mismos fenómenos que lamentaba Postman como signos ambivalentes, pero en el fondo favorables para una infancia que por primera vez está emancipándose de la predominación de los adultos.

La nueva sociología de la infancia enfoca su mirada sobre todo en los niños de las sociedades acomodadas de occidente. Se considera a estos niños abandonando el rol de «objetos de formación» y «recipientes de cuidados y atención» presentándose como «individuos activos», sobre los cuales la sociedad adulta ya no puede disponer a voluntad. Como prueba sirve principalmente el reconocimiento creciente de los niños como «sujetos de derechos» y la autonomía avanzada de los niños como actores competentes frente a las nuevas tecnologías y medios de comunicación, y como consumidores conscientes.

En su obra «Esbozo de una teoría de la infancia», por ejemplo, el pedagogo alemán Michael Sebastian Honig escribe: «En la medida en que el mercado aborda a los niños como consumidores, los trata como adultos, les abre

accesos y posibilidades de realización y los descarga de las exigencias del proyecto educativo. Como participantes en el mercado, los niños ganan un estatus de sujeto no previsto dentro de las utopías pedagógicas. Abre una autonomía relativa a los niños, que conecta con las expectativas de los padres de una independencia temprana» (Honig, 1990, p.159).

De vez en cuando, este cambio se expresa con la idea del «niño acelerado» (Elkind 1981), de la «infancia acelerada» (Zirnecker, 1997), o se habla del «final de la infancia fordística» (Honig & Ostner, 2001).¹¹ Esta suposición expresa que los niños ganan, mucho antes de lo previsto en el proyecto de infancia burgués, una cierta «independencia» o que los adultos se esfuerzan más en tener en cuenta los puntos de vista y las reivindicaciones de los niños.

Por otra parte, se percibe también el nuevo estatus como sujeto y la autonomía adquirida de los niños de forma ambivalente y contradictoria. Se hace constar que la ampliación del espacio de actuación junto con la responsabilidad creciente conlleva para los niños nuevas y exageradas cartas y riesgos. Estos se ven marcados principalmente por la obligación de tomar tempranamente decisiones sobre su vida sin poder construir esencialmente su futuro. Se supone que la celebración del nuevo «sujeto autónomo» corresponde a la flexibilización de las relaciones entre infancia, familia, mercado y Estado, privatizando los costos sociales anteriormente asumidos por el Estado, las que van sirviendo para que los niños sean previamente adaptados al mercado «flexibilizado» del trabajo y consumo.

En este sentido el sociólogo alemán Gerhard Beisenherz acentúa: «La nueva celebración del sujeto autónomo no se ubica sin fisuras en la tradición de la ilustración crítica, sino en el punto neurálgico de intereses políticos y sociales en la imposición de las relaciones mercantiles en todos los campos de la interacción y transacción y con ello dentro del interés de una economización de la subjetividad» (Beisenherz, 2002, p. 275).

¹¹ La infancia de educación impuesta por el estado social del siglo 20 se revela como una infancia fordística que se cristalizó como moratoria educativa media con el hogar de servicios, sus normas fuertes del sustento familiar y del matrimonio de ama de casa, y se perderá con su desaparición» (Honig & Ostner, 2001, p. 308).

POBREZA INFANTIL Y TRABAJO INFANTIL EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE INFANCIA

Los significados contradictorios de la nueva autonomía y subjetividad de la infancia se manifiestan hoy cuando se habla acerca de la pobreza y el trabajo infantil. Hasta hace unos pocos años, en las sociedades de Europa occidental, estos dos temas no se habían tocado en la investigación sobre infancia. Ni pobreza ni trabajo, parecían corresponder con la idea «moderna» de infancia. En cuanto aparecían en la vida de los niños, se los consideraba un fenómeno marginal o un residuo del pasado. Sólo en los últimos años se ha ido percibiendo que la pobreza y el trabajo infantil no se limitaban a las sociedades pobres del Sur, sino que también (otra vez) habían «alcanzado» a los niños de las sociedades acomodadas del Norte y que aquí están muy extendidos.

Hasta la fecha, la pobreza y el trabajo infantil eran casi exclusivamente los dominios de investigación de unos cuantos especialistas que, por su parte, no se habían visto afectados por el cambio de perspectivas orientado hacia el sujeto de los investigadores sobre infancia y de sus debates acerca de un posible cambio estructural de la infancia. Hasta los últimos tiempos, la investigación europea sobre la pobreza «ha dirigido su mirada a los niños en todo caso como causa de la pobreza familiar, como miembros de los hogares de bajos ingresos y socialmente desfavorecidos, pero en ningún caso como sujetos autónomos específicamente afectados por la pobreza» (Hock et al., 2000, p.19). Los pocos investigadores que se habían ocupado desde finales de los años 70 con el nuevamente surgido o percibido trabajo infantil, se limitan casi siempre a la pregunta si se cumplen los requisitos de las leyes de protección infantil en el trabajo. Partían de forma evidente de la suposición que el trabajo, sobre todo si es trabajo remunerado, perjudica a los niños y les roba la infancia.

Sólo desde hace muy pocos años se empiezan a hacer nuevas preguntas y se han esbozado nuevos diseños de investigación que consideran la pobreza por un lado bajo el aspecto de sus significados para los niños, cómo los niños se enfrentan a ello y en que medida estos dos fenómenos

forman parte del cambio estructural de la infancia de ahora e influyen en dicho cambio.¹²

Cuando se habla por una parte de la pobreza infantil, por otra parte del trabajo infantil, se trata de dos discursos distintos, que se mantienen casi paralelos en la actual discusión teórica sobre la infancia. En los estudios sobre pobreza infantil casi no aparece el tema del trabajo infantil.¹³ En los estudios sobre trabajo infantil se hace de vez en cuando referencia al tema de la pobreza, pero no se investigan las probables relaciones.

«Para responder a la pregunta por la relación entre pobreza y trabajo de los niños de forma adecuada, se debería disponer de (a) largas series temporales sobre el desarrollo del trabajo infantil remunerado y sobre el trabajo infantil dentro del hogar, para poder abandonar el terreno de las especulaciones y (b) se deberían investigar también los motivos del trabajo de los niños» (Joos, 2001, p. 201).

Respecto al primer requisito, esto no se ha hecho, y respecto al segundo sólo hay unos datos rudimentarios que se basan casi siempre en encuestas por escrito. Estos datos, por lo menos, sugieren la conclusión que, en las sociedades acomodadas de Europa occidental o de EEUU, no se puede atribuir el aumento del trabajo de los niños al crecimiento de la pobreza infantil. Sin embargo, la pobreza sí puede influir fuertemente en las modalidades de la búsqueda de trabajo y en la realización del trabajo de los niños. Así concluyeron de forma unánime varios investigadores británicos y estadounidenses que los niños y adolescentes que trabajan, pertenecen en la mayoría a las capas medias, pero que los niños de las clases bajas, en caso de trabajar, tienen que conformarse con peores condiciones de trabajo y con un menor sueldo (Morrow, 1994; Mizen et al., 2001; Entwistle et al., 2000; Mortimer, 2003).

¹² En su trabajo teórico fundamental sobre la infancia (*Theorizing Childhood*), los sociólogos británicos Allison James, Chris Jenks y Alan Prout destacan como un déficit sensible de la anterior investigación y teoría de la infancia, que casi nunca se han hecho estas preguntas acerca del trabajo de los niños hasta ahora. Ellos lo ven «como una parte del proceso de hacer invisible el trabajo de los niños o hacerlo solamente visible como un problema» (James, Jenks & Prout, 1998, p. 119).

¹³ Una reciente excepción forma parte de un estudio británico (Ridge, 2002).

SIGNIFICADOS DE LA POBREZA INFANTIL

Con toda razón, se indica que el discurso sobre la pobreza infantil se debe a una nueva mirada hacia la infancia, una mirada que considera a los niños no sólo apéndices de la familia, sino como seres humanos con derechos e intereses propios. «Hablar de pobreza infantil requiere ponerse a hablar de los niños como grupo social propio con sus propias reglas sociales y sus derechos. Sólo de esta forma, los 'pobres niños' no sólo presentan la imagen de la miseria social de determinadas clases y capas, como en la literatura de crítica social del siglo XIX – es decir, como los niños pobres de gente pobre – sino se los reconoce como individuos independientes con derecho propio a una vida sin pobreza y también con reivindicaciones propias respecto a la política y 'la' sociedad» (Beisenherz, 2002, p. 247).

Sin embargo, las mayoría de los estudios y las reflexiones acerca de la pobreza infantil, publicados hasta ahora, se limitan casi exclusivamente a considerar a los niños como víctimas de la pobreza y suponen una relación casi mecánica entre las situaciones de pobreza y sus consecuencias, casi siempre consideradas como negativas. En cuanto dirigen la mirada hacia los niños «afectados» por la pobreza como «sujetos» que se enfrentan a sus experiencias y que desarrollan sus «estrategias de supervivencia» específicas, se perfilan dos posiciones contrarias. Esto se puede demostrar con el ejemplo de dos publicaciones recientes en lengua alemana.

Gerhard Beisenherz reconoce en su recién publicado estudio sobre «Pobreza infantil en la sociedad de bienestar» (2002) un índice de las nuevas formas de pobreza en el hecho que casi no se ve amortiguado por el Estado, sino que la familia tiene que afrontarlas. Con la reducción de los recursos de reproducción de la familia, la estructura familiar cambiaría en el sentido que las cargas se desplazarían también hacia los niños. Respondiendo a la pregunta ¿qué significa esto para los niños y como se enfrentan a ello?, se sacan las siguientes conclusiones divergentes para niños y niñas.

A las niñas «en estas situaciones se les exige más participación en el cuidado y el abastecimiento de la familia, pero por otra parte luego reaccionan a esta situación a través de su temprana independencia con

un acelerado alejamiento de la familia, lo que se suele manifestar en un acelerado desarrollo corporal y sexual» (op. cit., p. 84). Los niños, por otra parte, se apartan hacia pandillas y en comportamientos «desviados de la norma» con el objetivo de «conseguir dinero»: «casi siempre a través de trabajo infantil de diversa índole, a través de pequeños negocios o pequeños actos criminales» (ibid). Como indicio, Beisenherz se refiere a la delincuencia infantil «claramente» en aumento, paralelamente a la pobreza infantil en Alemania (ibid). Mirando hacia los EEUU y Rusia, Beisenherz incluso cree poder deducir de las estadísticas un «aumento del potencial criminal entre niños y adolescentes» (ibid).

De estas conclusiones cabe destacar, que sólo percibe aspectos negativos en las estrategias «activas» de superación de los niños y adolescentes: en las niñas una especie de precocidad y en los niños la trasgresión de las normas y la delincuencia. Estas percepciones son el resultado de una premisa del tradicional concepto burgués de la infancia, según la cual encargarse de tareas vitales, o sea en forma de tareas domésticas, o en forma de trabajo remunerado, sólo tiene consecuencias perjudiciales para el desarrollo de los niños.

Aún más dudoso es la relación que Beisenherz ve entre la pobreza infantil y el aumento del «potencial criminal» de los niños y adolescentes masculinos. La elección de las palabras es, de entrada, sospechosa, ya que sugiere que, respecto a la delincuencia, se trataría de una especie de defecto del comportamiento como consecuencia de las deformaciones psíquicas a raíz de la temprana utilización de los niños para sus necesidades de reproducción propias o de sus familias. Así supone Beisenherz que «la experiencia inmediata de la escasez de recursos» lleva casi automáticamente hacia un «desconcierto psíquico» que bloquea o no deja surgir el Yo imprescindible para la «construcción del ser» (op. cit., p. 85).¹⁴ La referencia hacia las estadísticas de criminalidad también carece de significado, ya que, aún con un aumento paralelo de la pobreza

¹⁴ En otro lugar, Beisenherz señala la pobreza infantil «como causa del déficit de desarrollo a largo plazo hasta un desarrollo temprano de inclinación hacia la delincuencia» (Beisenherz, 2002, p. 87). En este contexto reafirma también la tesis muy extendida que la pobreza infantil «por su parte es la causa de las demás situaciones penosas derivadas de ella, como el trabajo infantil o el maltrato y abuso infantil» (ibid.).

infantil y de la delincuencia infantil, en ningún caso tiene que existir una relación causal entre estos dos fenómenos. En las estadísticas de criminalidad, además, se manifiesta únicamente la conducta de denuncia y la disposición de sanción de las instancias de control social, pero no necesariamente una conducta modificada de los niños y adolescentes.

Beate Hock et al. llegan a conclusiones completamente distintos en la hasta ahora única investigación alemana sobre pobreza infantil que se esfuerza de manera intensa de entender a los niños como sujetos activos y tomar en serio sus puntos de vista y sus estrategias de superación. Su suposición fundamental teórica del conocimiento de causas es: «Niños y adolescentes pobres son – aún bajo las limitaciones más grandes – como todos los demás adolescentes no sólo víctimas de su situación sino también siempre seres activos. Según la constelación y los antecedentes, gestionan los mismos problemas (viviendas pequeñas, conflictos familiares) de forma distinta. Además, muchas veces, luchan con consecuencias y problemas muy distintos de la pobreza» (Hock et al. 2000, pp. 66–67).

Las biografías investigadas por Hock et al. de niños y adolescentes que se han enfrentado de forma «exitosa» tienen, a pesar de todas las diferencias, algo en común: «el conocimiento y la convicción de los adolescentes de poder (o incluso tener que) tomar las riendas de su propia vida, y el deseo de conseguir la independencia material, tanto como una 'normalidad' y un reconocimiento social» (op. cit., pp. 71–72). Constatan, análogo a Beisenherz, que la gestión de las situaciones de pobreza muestra diferencias significantes según los géneros, y que las situaciones de penurias económicas, conllevan para las niñas «cargas especiales como tareas domésticas que tienen que enfrentar» (op. cit., p. 73). Sin embargo, a diferencia con Beisenherz, ellos ven consecuencias más bien positivas para la percepción de ellas mismas y para la vida en adelante: «Casi siempre se enfrentan a estas exigencias de forma activa. Asumen la responsabilidad no sólo para ellas, sino también para los demás. Así adquieren una gran capacidad de gestión y de creación» (ibid.). La diferencia entre niñas y niños (pobres) consiste en que ellas, sobre todo, son «gestoras para los demás», mientras que ellos se convierten en «gestores para ellos mismos».

Respecto a las estrategias de superación en los asuntos fuera de la esfera doméstica, Hock et al. llegan a opiniones completamente distintas a las de Beisenherz. Tanto como él, también suponen que la «escasez de recursos», resultado de la pobreza junto a la «presión alta de consumo» conduce a los niños y las niñas implicados a desempeñar desde una temprana edad trabajos remunerados con el objetivo de «ganar dinero propio para poder comprarse cosas» (ibid.). A pesar de tener por ello mucho menos tiempo libre para actividades de ocio y para la escuela, el trabajo remunerado lleva «hacia una temprana autonomía (material) y también al reconocimiento de poder participar socialmente a través del propio esfuerzo, es decir, el trabajo» (ibid.). El «potencial criminal» evocado por Beisenherz, no aparece en los trabajos de Hock et al. En su propósito de «conseguir dinero o los bienes deseados de consumo», los adolescentes recurren en muy pocos casos al robo, y, casi siempre durante un tiempo corto. «Se orientan mucho más hacia las formas socialmente aceptadas de ganar dinero y, de tal forma, aprenden antes que los demás las reglas de la sociedad adulta, es decir de la sociedad mercantil, lo que les aporta más ventajas que inconvenientes para sus vidas posteriores» (ibid.).

En todas estas interpretaciones hay que tomar en cuenta que se trata sólo de una pequeña selección de biografías, además de jóvenes que se han enfrentado de manera «exitosa» con su experiencia de la pobreza. Ellos mismos, subrayan también que este enfrentamiento puede ser en vano y fracasar, y esto conlleva a consecuencias completamente diferentes. Pero al contrario que la aproximación de Beisenherz, que demuestra tener muy poca confianza en la capacidad de los niños y adolescentes y sólo ve los peligros y los riesgos, Hock et al. se acercan al problema de la pobreza infantil desde una perspectiva que pone énfasis en la competencia y las posibilidades de los sujetos. Lógicamente llegan a la recomendación práctica «de facilitar a cada uno o a cada una el traspaso de umbrales biográficos, para poder hacer menos restrictivas las 'condiciones', desde las cuales los adolescentes tienen que tirar para adelante» (op. cit., p. 74).

En Alemania, salieron los resultados de dos estudios más recientes que tienen un enfoque similar. Se trata de trabajos que centran su mirada en niños y niñas en la edad de los primeros años de escolaridad (Chassé, Zander & Rasch, 2003; Butterwegge, Holm, Zander et al., 2003). Tratan,

de manera explícita, de comprender los significados que tiene la pobreza para los niños desde la perspectiva de las «interrelaciones entre la estructura social y el sujeto» (Butterwegge et al., 2003, p. 226). Su objetivo no sólo es revelar «qué consecuencias tienen el cambio o el empeoramiento permanente de las condiciones sociales - fruto de la desregulación neoliberal - para los niños» sino también, a la inversa, «cómo los niños tratan de influir en su mundo vital a través de sus propias actuaciones» (ibd.), es decir bajo qué condiciones puede ser posible para ellos seguir conservando su capacidad de actuación y manteniendo en pie sus «oportunidades de sujeto» aún en situaciones de crisis (Chassé et al., 2003, p. 246).

En su estudio, Butterwegge et al. entienden el estatus de los niños en este proceso como «ambivalente», «pues su revalorización individual (como sujetos, nota ML) va de la mano con el menosprecio social» (Butterwegge et al. 2003, p. 226). En cuanto a la manera de enfrentar la experiencia de la pobreza, las redes sociales, entendidas como medios del reconocimiento social, resultan ser constitutivos. Cuando las redes sociales son débiles, los niños muestran «una autoestima más baja, lo que, por su parte, limita su potencial de actuación y de superación. En cambio, los niños que cuentan con una red social estable y bien formada, sienten mayor valoración social, lo que fortalece su autoestima y hace que su competencia de actuación se desarrolle de manera diversificada» (op.cit., p. 267). En lo que se refiere a las experiencias en función de género, de una manera similar al estudio de Hock et al., el análisis de Butterwegge et al. también llega a la conclusión de que «las niñas se muestran más robustas y tienen mayor capacidad de adaptación en situaciones de pobreza que los niños» (op.cit., p. 256).

Chassé et al. interpretan que la pobreza es una forma aguda de las situaciones de desventaja que afectan a los niños y concuerdan en que las «redes sociales alrededor del niño» recobran una importancia particular, sosteniendo que éstas podrían «compensar casi completamente o parcialmente las desventajas que presentan las situaciones de vida de los niños» (Chassé et al., 2003, p. 253). No obstante, señalan que las formas concretas en las que la pobreza los afecta dependen, en gran medida, de los recursos materiales y culturales «de las que dispone la familia y que

puede movilizar» (op.cit., p. 319). Y éstas, por su parte, están distribuidas de manera muy inequitativa, por lo que los autores constatan que la pobreza tiene «muchas caras» y que no permite sacar conclusiones lineares.

Los estudios aquí citados sobre la pobreza infantil sólo se refieren al trabajo de los niños de forma tangencial y, obviamente, no lo hacen con la conciencia de hacer una aportación a la comprensión y la superación del «problema del trabajo infantil». Mientras que Beisenherz parece suponer que, aún en «sociedades ricas», el trabajo de niños y niñas constituye una consecuencia problemática de la pobreza que los expone a diversos riesgos adicionales, en los otros estudios, el trabajo infantil es interpretado como una estrategia de superación que hace hincapié en la capacidad de actuación de los niños.

Pese a la corta edad de los niños (6 a 11 años), las y los investigadores descubrieron un gran número de «iniciativas propias» como, por ejemplo, vender artículos en los mercados de pulgas o «pequeños negocios» (Chassé et al., 2003, p. 259). El otro estudio ha revelado que los niños «aprecian las pequeñas oportunidades de ganar dinero que les permiten mejorar un poco su situación económica individual» (Butterwegge et al., 2003, p. 248). Los autores explican que tratan de ser útiles en su entorno familiar o extrafamiliar cercano, por ejemplo, barriendo el patio, cuidando a sus hermanos (aún) más pequeños, llevando a pasear al perro o ayudando a sus padres a poder los árboles o en las actividades de San Nicolás. Aparte de estos pequeños servicios, algunos niños también mencionaron que juntan botellas retornables para cobrar la fianza correspondiente o que aprovechaban los beneficios del mercado de pulgas. Cabe recalcar que la mayoría de los niños sostiene que ayudan, «pero no por dinero». Sin embargo, en la medida en que recibían dinero (o dulces) por su trabajo, «le otorgaban una importancia particular, que se relacionaba con sentimientos de orgullo y de autoestima o también de diversión» (ibd.).

A continuación, voy a analizar algunas publicaciones nuevas sobre el trabajo de los niños. Refiriéndome a estos trabajos – todos comprometidos con la perspectiva del sujeto – voy a analizar su aportación a la comprensión del cambio estructural de la infancia y a la constitución del ser sujeto de los niños.

SIGNIFICADOS DEL TRABAJO INFANTIL

En la investigación social, hoy día, todos coinciden que una parte considerable de los niños en las sociedades acomodadas del Norte realizan actualmente trabajos remunerados o no remunerados. Investigaciones realizadas desde finales de los años 80 en Gran Bretaña y en Alemania, llegan a la conclusión que antes de llegar al final de la escolarización obligatoria, hasta el 80 por ciento de los alumnos y alumnas han tenido experiencias con el trabajo remunerado y que lo valoran mayoritariamente de forma positiva (véase Liebel, 2003, pp. 131-151).

Mientras se consideraba el fenómeno de los niños trabajadores, hasta ahora, casi siempre como una especie de déficit o un retraso en el desarrollo social, cada vez más hay voces que consideran la gran cantidad de niños, presumiblemente en aumento, que trabajan y que quieren trabajar como una prueba «para constatar el inicio de un regreso hacia una mayor subjetividad y productividad de los niños en las sociedades industriales y de servicios occidentales altamente desarrolladas», según el economista austríaco Helmut Wintersberger (2000, p. 171). El investigador italiano de ciencias de la educación, Roberto Benes, subraya, que había que entender el trabajo de los niños lejos de las tempranas prácticas capitalistas de explotación infantil – como parte integral de su «emancipación y del proceso social de hacerse sujetos» (Benes, 2000, p. 130).

En su estudio sobre el informe social acerca de las condiciones de vida de los niños en Alemania, la socióloga Magdalena Joos reflexiona, que el trabajo de los niños ayuda en la adquisición de capital cultural, social y económico, con la apropiación de social skills a través del trabajo, a través de los recursos económicos creados y a través de la integración de los niños en redes sociales» (Joos, 2001, p. 198). Eso depende fundamentalmente de las formas y condiciones de trabajo (véase con más profundidad en Liebel, 2003, pp. 204-208).

Para llegar a tales conclusiones, todavía nada comunes, la mirada hacia «la infancia» tanto como hacia «el trabajo infantil» tenía que despedirse de modelos tradicionales ideológicos. La mirada tenía que abrirse para una observación de los desarrollos nacientes de infancia y para las formas de trabajo de los niños. Un punto muy importante en este proceso era

considerar a los niños como protagonistas que colaboran en la «construcción social» de sus sociedades, y de intentar observar el pensamiento y las actuaciones de los niños desde su propia perspectiva.

Desde esta perspectiva se deduce que los niños, a través de su propio trabajo, intentan lograr un lugar nuevo, con igualdad de derechos o por lo menos con posibilidades de influencia en la sociedad. Mirando más de cerca, vemos que el trabajo actual de los niños en las sociedades europeas no corresponde al modelo de trabajo infantil corriente al principio del capitalismo. Los niños ya no se pueden considerar parte del «ejército industrial de reserva» (Marx), su trabajo ya no «nace de la necesidad» y ya no es una condición indispensable para asegurar el sustento. Si los niños hoy día realizan un trabajo, es mayormente a base de una decisión propia, y normalmente no se ven obligadas a trabajar bajo condiciones que entran en contradicción con sus propias ideas e intereses.

Cada vez más son los propios niños los que empujan hacia el mundo del trabajo de los adultos y que quieren desempeñar un papel activo, o sea para ganar su «propio dinero» del cual pueden disponer a su gusto, o sea para ser aceptados dentro del «mundo de los adultos» y para tener voz propia en este asunto. Desde el punto de vista de los niños, «el trabajo se convierte en campo de actividades y experiencias productivas, en promesa de utilidad y participación» (Honig, 2000, p. 459). Los niños, de alguna manera, sacan las consecuencias «económicas» de su emancipación socio-cultural acumulada durante las últimas décadas y solicitan un nuevo estatus como sujetos, que no se limita al ámbito marginal y estéril de la infancia, según los modelos tradicionales burgueses.

La «liberación» durante los pasados 100 años de los niños del trabajo remunerado y de sustento y el traslado de la responsabilidad de sustento (de forma subsidiaria) al Estado, parece hoy sin embargo una obviedad cultural y un desarrollo humano, pero sólo se puede entender y legitimar como equivalente a la manera fordística de la producción (capitalista).¹⁵

¹⁵ Las fábricas de automóviles de Henry Ford (E.E. U.U.) fueron la primera empresa capitalista que, en los años 1930, implementó la producción masiva en serie, pagando a los trabajadores (varones) un sueldo relativamente alto para, así, liberar a los demás miembros de la familia (especialmente a las mujeres) para las «tareas de reproducción» y para estimular sus gastos de consumo.

La producción de bienes de consumo en masa, característica del Fordismo había hecho del hogar un hogar de servicios, en el cual el ama de casa, «liberada» del trabajo remunerado, cuida de forma no remunerada de su familia y educa a los niños (male bread winner family). A través de esta forma de reparto paternal del trabajo, lo más lógico y lo posible era liberar a los niños hasta cierta edad de las actividades productivas y disponer de tiempo para la educación y el desarrollo personal. Este modelo era un «concepto temporal de este arreglo. Con el ocaso de la sociedad moderna industrial, del Fordismo, está a disposición la relación entre trabajo y aprendizaje, entre infancia, familia y escuela, y con ella, los parámetros de la moratoria de la infancia. El modelo 'infancia de educación' ya no representa el punto culminante y el final de la historia de la infancia, sino que marca un episodio de la historia social, que se relevará por una nueva forma de infancia» (Honig, 2000, p. 459).

El debate acerca del «trabajo infantil» forma parte de estos «indicios de transición» (ibid.). Desde el enfoque actual, hay que valorar la «infancia fordística», entendido como infancia «libre de trabajo» e «infancia de educación» e «infancia de familia», bajo cuidados, de forma crítica. La renuncia a utilizar la fuerza de trabajo infantil «ha liberado procesos de desarrollo personal en los niños, pero han pagado esta libertad con la dependencia de los padres y con la escolarización obligatoria. Ellos «desaparecen» dentro de sus familias, se convierten en apéndices del hogar familiar; las estadísticas ni siquiera disponen de datos acerca de los niños. Si el derecho a la educación se realiza en forma de escolarización obligatoria, la adquisición de diplomas puede servir para abrirse posibilidades de una carrera profesional, pero biográficamente la escolarización se convierte cada vez más en un tiempo de espera, en un tiempo improductivo» (ibid.).

La escuela, como ámbito central de la institucionalización de la infancia moderna, es percibida por los niños, en su actual forma, como insatisfactoria y apartada de la realidad. En Alemania, por ejemplo, un estudio cualitativo sobre «sueños, esperanzas y vida diaria de los adolescentes de 13 - 15 años» sacó, ya a mediados de los años 80, la conclusión «que los contenidos de la escuela se perciben como inútiles. En la interpretación de los adolescentes, no tienen ninguna relación con la actual práctica de la vida y los contenidos tampoco preparan para la posterior

vida (profesional). La 'falta de sentido' de la escuela se demuestra en la interpretación de los jóvenes como mero cumplimiento por obligación; hay que ir a la escuela (...), sin saber muy bien para que se pueden utilizar los conocimientos adquiridos con esfuerzo» (Sander & Völlbrecht, 1985, p. 223).

Otro estudio más reciente del Instituto Alemán de Juventud (Deutsches Jugendinstitut) sobre el aprendizaje informal durante el tiempo libre, demostró que los niños atribuyen relativamente poca importancia a la escuela en su vida diaria y que persiguen «actividades más serias con un objetivo claro», donde lo esencial no es el aprendizaje, sino «divertirse y actuar de forma productiva». «Como demuestra nuestro estudio, se trata sobre todo de divertirse con la actividad misma. 'Divertirse' también significa ser responsables de la selección y realización de las actividades o poder dejar atrás, a través de las actividades laborales, el estatus de niños» (Lipski, 2001, p. 105).

En un estudio que, recientemente, realizamos en la ciudad de Berlín con niños y niñas entre 10 y 15 años, vimos que lo que les importa de su trabajo no sólo es una adecuada remuneración sino que también debe hacerles sentir bien, «darles alegría» y ser interesante. Esto significa, según los niños, que quieren poder poner en práctica sus competencias y aplicar y ampliar sus conocimientos. El trabajo les permite sentirse competentes ellos mismos y que otros niños y también los adultos los vean como personas competentes. El trabajo les gusta y les hace sentir bien cuando les permite, por ejemplo, estar en contacto con otros niños. Tiene que haber tiempo para conversar, para conocerse mejor. Esto implica que debe haber pausas e interrupciones en el trabajo.

Asimismo, los niños tratan de compartir su actividad laboral con sus amigos y amigas y/o procuran conseguirles un empleo en el mismo lugar donde ellos trabajan. Una de las motivaciones que tienen las niñas y los niños para trabajar es aprender algo útil (para el futuro). Aún no teniendo una idea clara sobre su futuro profesional, están convencidos de que su actividad laboral de hoy les servirá en el futuro, ya sea llegando a la conclusión de que su actividad actual «no sirve para ellos» o esperando que ésta les permita adquirir experiencias y conocimientos básicos que les serán útiles para futuras búsquedas de empleo o les ayudarán en el

momento en que empiecen a vivir independientemente. Fuera como fuere, lo cierto es que los niños sí reflexionan sobre la importancia que su actividad laboral actual pudiera tener en el futuro.

Muchas veces, sus padres los apoyan en todo esto. Son especialmente los padres de familia que siempre buscan posibilidades de ascenso los que ayudan a sus hijos en la búsqueda de una posibilidad de trabajo lo más rentable posible. Desean que éstos vayan desarrollando y ampliando sus competencias y buscando contactos útiles. Se trata de acumular capital cultural y social tanto para los niños como también para sus familias. Sin embargo, allí, debemos preguntarnos si la búsqueda de trabajo y el inicio de una actividad laboral han nacido del deseo del niño mismo o si se han convertido en un proyecto familiar, con todas las implicaciones correspondientes para el niño que trabaja.

Por otro lado, hemos observado que, con su trabajo, los niños desean asumir responsabilidad en y con la familia. Aparentemente, los niños se sienten más valorados cuando ellos mismos pueden aportar a la economía familiar. Entienden su actividad como una contribución a una mejor convivencia, ya sea poniendo a disposición parte de sus ingresos propios a la familia o asumiendo determinadas tareas en el hogar o en el cuidado de hermanos menores.

La primera explicación que se ofrece para una mayor integración financiera de los hijos es la situación económica general de la familia. Sin embargo, ésta no es suficiente. Pues no todas las familias pobres incluyen a sus hijos en la organización del hogar o los incentivan para generar sus propios ingresos. Más bien, debemos suponer que se trata de otro concepto de familia, es decir de una idea de infancia y niñez diferente a los patrones occidentales predominantes hasta el momento.

De manera general, podemos decir que - siempre y cuando no sea impuesto «desde arriba» - el trabajo es para los niños una fuente de reconocimiento y de autoestima, de formación de subjetividad y que les abre posibilidades de influencia propias. Esto vale tanto para trabajos remunerados como para actividades no pagadas. Por un lado, el trabajo significa para los niños la posibilidad de ser independientes, de actuar de manera autónoma. Efectivamente, muchas veces son concientes de que

el trabajo es una oportunidad para actuar independientemente. Por otro lado, el trabajo les da la posibilidad de ofrecer un aporte significativo a la comunidad. Y este aspecto del trabajo es muy importante y hasta indispensable para los niños (aún en los «molestos» trabajos del hogar que les son impuestos por otras personas). A primera vista, estas dos potencialidades del trabajo - «autonomía» y «participación» - parecen ser contradictorias. Sin embargo, cabe señalar que no es así, sino que pueden ser interrelacionadas mutuamente. En este sentido, podemos afirmar que lo que los niños pretenden con su trabajo es una «autonomía participativa».

Como ejemplo para tales pensamientos puede servir un encuentro de niños y adolescentes celebrado en noviembre de 2001 en Berlín. Los 74 niños y niñas, entre 8 y 15 años, allí reunidos para reflexionar sobre sus experiencias de trabajo, sacaron las siguientes conclusiones:

«Nos hemos dado cuenta, que, además de la escuela y las tareas hacemos muchas cosas más. Hemos hecho nuestras experiencias ganando dinero, cuidamos a niños, repartimos periódicos, llenamos estantes, ayudamos en tiendas, hacemos trabajos de jardinería. En las calles hemos vendido juguetes y libros que ya no necesitamos o setas que hemos recogido, y participamos en los rastrillos infantiles. En la casa ayudamos a nuestros padres limpiando, pasando la aspiradora, cuidamos de nuestras mascotas, paseamos el perro y cuidamos de nuestros hermanos menores.

Muchos adultos, entre ellos muchos padres, piensan que lo que nosotros realizamos no es trabajo por el hecho de ser niños. Pero nuestro trabajo tiene también una utilidad para ellos, para nosotros y para los que tienen que ver con nosotros.

Nosotros queremos colaborar en casa, sobre todo queremos ayudar a nuestra familia, pero no queremos que nos ordenen ni tampoco que nos castiguen cuando no cumplimos nuestras obligaciones a tiempo o cuando cometemos errores. A nosotros, los pequeños, nos gustaría hacer más cosas, pero

muchos padres no lo permiten porque piensan que no lo sabemos o porque nos podríamos hacer daño. Ellos deberían tener más confianza en nosotros.

Incluso hay cosas que las hacemos mejor. Nosotros podemos animar mejor a los adultos cuando están tristes o cuando tienen una pena de amor. A veces nos precipitamos y preguntamos o decimos abiertamente nuestra opinión, cosa que a veces los adultos no se atreven o ya se han desacostumbrado. Nosotros, los niños, somos como insectos, pequeños, fuertes y tenaces.

Nosotros también necesitamos dinero. Si no hubiera dinero, se tendría que inventar otra cosa. Pero quien piensa que sólo pensamos en comprar trapos, está equivocado. Sólo con dinero se puede comprar lo que se necesita para vivir. Con dinero no se puede comprarlo todo, por ejemplo amistades, o amor, o paz, o ánimo para afrontar la vida, o salud, o felicidad. El dinero es importante en el trabajo y no se debe pensar que se nos puede contratar por un precio barato sólo porque somos niños. Pero el dinero no es todo. El trabajo tiene que ser divertido e interesante. Sin trabajo nos moriríamos de aburrimiento. En el trabajo aprendemos a ser independientes, conocemos a otras personas y podemos aprender de la mejor manera lo que es necesario para la vida.

No nos gusta cualquier trabajo. Sobre todo no queremos ser obligados a realizar un trabajo. El trabajo no debe ser estresante, ni durar todo el día, ni ser demasiado. Tampoco queremos que todo esté controlado y que no podamos tener voz propia. También nos gusta hacer cosas gratis, pero no nos gusta que nos tomen el pelo, que se aprovechen de nosotros.

Sabemos que los niños tenemos derechos y que no valemos menos que los adultos. Pero precisamente por saberlo, no queremos que nos prohíban trabajar cuando queremos realizar algún trabajo.

Esperamos que nuestras opiniones y nuestros derechos sean más respetados y que podamos decidir y participar más, también en la política. El mundo sería distinto si los niños pudiéramos expresarnos. Sería un mundo más colorido y creativo, sería más agradable y pacífico, el medio ambiente sería más saludable y no habría tanta violencia.»

¿ QUÉ SOLIDEZ TIENE EL NUEVO ESTATUS DE LOS NIÑOS COMO SUJETO ?

Para entender el carácter trascendente del cambio estructural de la infancia que se perfila, y para aclarar cual es la situación del supuesto nuevo estatus como sujeto de los niños, hay que plantear la pregunta esencial, si el trabajo de los niños en las sociedades del Norte presenta más que un mero fenómeno periférico y un pasajero recurso de emergencia en una situación social precaria.

Ni los estudios presentados sobre pobreza infantil, ni sobre el trabajo infantil en estas sociedades permiten llegar a la conclusión, que el trabajo de los niños en aumento tiene su explicación en la pobreza infantil, sin duda creciente. La gran mayoría de los niños que trabajan no tiene motivos existenciales para empezar a trabajar y tampoco es obligada a ello. Para los niños en situaciones de vida precarias, el trabajo parece ser el recurso para poder liberarse de situaciones de impotencia y para lograr más autonomía y reconocimiento social. Para niños que no tiene que preocuparse de sus condiciones de existencia, el trabajo también parece ser un recurso para lograr más autonomía, pero además, parece tener mayor importancia el deseo de tener un papel más activo y más influyente en la sociedad.

Al margen de la situación vital, la responsabilidad para la propia vida se ha adelantado a una edad más temprana y - esto es, según mi criterio, esencial - los niños también lo quieren. No sólo se trata del rendimiento de aprendizaje que se espera de los niños y que se relaciona con la escuela, sino también de asumir la responsabilidad para la reproducción y la configuración de la propia vida diaria y de la vida familiar. Las tareas

asumidas por los niños dentro del hogar familiar, ya no sólo tienen una importancia simbólica, y ya no sólo sirven para fines pedagógicos. El trabajo remunerado realizado por los niños en las sociedades del Norte normalmente no se debe a la necesidad absoluta, pero, por otra parte, no se puede entender únicamente – como Honig (2000, p. 455) – como un pasatiempo o un equivalente al dinero para gastos menudos (mesada) que los niños tradicionalmente reciben de sus padres. Estos trabajos sirven a los niños para ampliar sus espacios de actuación y para disponer, parcialmente, de su propia vida. Para investigar todo el abanico de actividades realizadas por los niños, relevantes para su propia vida, es imprescindible utilizar un concepto abierto de trabajo, que no se limita ni al trabajo remunerado ni a las tareas domésticas.

Con la separación de los niños del ámbito del trabajo, los niños, antes estimados por su «valor económico», se convierten en niños, cuya importancia reside en el «enriquecimiento emocional» para los adultos. La socióloga estadounidense, Viviana Zelizer, ha expresado este proceso en la imagen del «priceless child», del niño que aparentemente ha perdido su valor. Por otra parte, ha dejado muy claro – por ejemplo a través del sector de los seguros y del comercio con niños para la adopción – que se le otorga también al niño no-trabajador, a escondidas, un valor monetario, pero sin percibir en ello una aportación propia del niño. «Se ha establecido nuevos criterios sentimentales para determinar el valor monetario de la vida infantil» (Zelizer, 1994, p. 210).

El papel económico del niño ni desaparece, pero se ve modificado fundamentalmente. En cuanto al papel del trabajo y del dinero en la vida de los niños, ya no se define en categorías económicas-productivas, sino en categorías educativas. Zelizer lo demuestra sobre todo en el cambio funcional de los trabajos domésticos, que en el caso de los niños ya no se esperan para hacer una aportación de vital importancia, sino para ejercitar ciertas virtudes y destrezas.¹⁶

¹⁶ Acerca del cambio funcional del «trabajo doméstico» de los niños en Alemania véase Zeiher, 2000, que reanuda en su estudio las reflexiones de Zelizer. Zeiher advierte que el trabajo doméstico de los niños no sólo se espera por razones pedagógicas, sino porque las madres cada vez más realizan trabajos remunerados y no quieren ocuparse ellas solas del trabajo doméstico como deber femenino. Los niños, por su parte, prefieren participar en el trabajo doméstico cuando nadie les ordene y sin el control de los padres.

El niño como objeto de explotación parece ser incompatible con el concepto burgués occidental de infancia. Se asocia casi exclusivamente con el «trabajo infantil premoderno». Pero si enfocamos con más precisión las formas explotadoras del trabajo infantil de ahora, se nota que tienen raíces no sólo en el sistema capitalista de producción – o sea «premoderno» o «moderno» –, sino también en la ideología «moderna» de infancia. La socióloga británica Diane Elson (1982) caracterizaba esta última ríz como «sistema de senioridad». Dicho sistema hace que cualquier actividad económica se vea desvalorizada y menospreciada simplemente porque la realizan niños. Esto se debe a que los niños cuentan per definitionem como seres no desarrollados y por lo tanto no muy productivos. Por otra parte, los niños también se ven degradados a objetos de explotación en contextos aparentemente no económicos, por ejemplo cuando se utiliza su creatividad y «vivacidad» para sacar de ello las mieles emocionales y para dejarse animar por ellos.

Ninguna de estas formas de reducción de los niños a objetos puede anular por completo la subjetividad de los niños. Incluso pueden contribuir a provocarla. El ser sujeto del niño tiene su punto de partida en la situación de sumisión y de la dependencia de aquellos que disponen de poder de definición y decisión en la sociedad. Las propiedades del sujeto surgen a través de la protesta, son resultado de un proceso de enfrentamiento en el cual se mezclan influencias biológicas, económicas, sociales y culturales.

El niño, como todos los seres humanos, dispone de recursos biológicos naturales que sólo permiten su degradación total como objeto a costa de su muerte social o física. En cuanto se evite esta forma extrema de agresión hacia la subjetividad humana,¹⁷ cualquier intento de convertir los niños en meros objetos está condenado al fracaso y los niños siempre se mostrarán «tercos». La terquedad originada por el estado de necesidad del infante se refuerza a lo largo de la infancia por la unión forzosa de los niños en la reserva de los de la misma edad y conlleva la creación de pandillas y otras formas de comportamientos «tercos».

¹⁷ En los países del Sur esto tampoco es siempre el caso, como se demuestra en las formas extremas del trabajo infantil casi esclavizado y en la instrumentalización de los niños para fines bélicos.

Cualquiera que sea la forma de reducción a objetos – sea como niños no-trabajadores, que aparentemente no tienen valor, o como niños trabajadores, cuya aportación económica se niega a lo largo no se les puede ocultar que los adultos los necesitan y que, por consiguiente, tienen un valor para aquellos.

La importancia de los niños que no trabajan es, en términos económicos, «incalculable» para los adultos, pero también un valor inestimablemente grande. Se les adjudica un «valor secreto» en el sentido que enriquecen la vida de los adultos y representan un futuro mejor. Su educación (escolar) se considera, en primer lugar, como inversión para un «desarrollo económico» y para la productividad de la sociedad, y sólo en este sentido se la considera «valiosa» para el niño «por desarrollar»¹⁸. Este objetivo de la escuela, prácticamente no oculto a los niños, les sugiere la pregunta de la utilidad para ellos mismos. Remitirlos sólo al «rendimiento» futuro, como ocurre casi siempre, es una promesa que les parece a muchos «escolares» bastante frágil. Esto puede ser una de las causas más importantes para una cantidad creciente de niños en las sociedades del Norte de considerar a la escuela como un «trabajo secundario»; mientras centran su principal interés en actividades que les «dan un rendimiento». Esto se plasma en unos ingresos a su disposición o la sensación de poder conseguir cosas y de jugar un papel (reconocido y más autogestionado) en la «vida real».

Podemos suponer que esta exclusión de los niños del trabajo parece cuestionable, sobre todo cuando, y en la medida en la que ellos lo perciben como una prolongación innecesaria y «artificial». De todas formas, no se puede pasar por alto, que una cantidad creciente de niños adquiere una forma de existencia no prevista en el modelo burgués de infancia. Esta se caracteriza por no ser transmitida ni controlada por las instituciones pedagógicas, sino se centra en un intercambio directo con la vida social de los adultos. Esta nueva forma de existencia no significa obligatoriamente que los niños se perciban como «niños trabajadores», pero su punto esencial es que los niños trasciendan el estado de espera de objetos por

¹⁸ A lo mejor esta es la razón, por qué los niños del Norte responden muchas veces a la pregunta sobre el significado de «trabajo» con «escuela». Trabajo significa para ellos una carga no deseada y quizá innecesaria.

desarrollar y se realicen como sujetos socialmente importantes con reivindicaciones de un presente satisfactorio.

En las sociedades del Sur, donde el trabajo, para la mayoría de los niños, forma una parte evidente de su vida, hay que preguntar de forma inversa por las posibilidades del sujeto. Allí, los niños se ven degradados a objetos porque tienen que trabajar, y, muchas veces, bajo condiciones que hieren su dignidad como seres humanos y les escamotean el rendimiento de su trabajo. Esto no es el caso de todos los niños trabajadores, y las diferencias son de mucha importancia para la posibilidad de reconocer esta situación como algo que se puede cambiar y, prácticamente, cuestionar. Pero la base para reivindicar un estatus como sujeto es la experiencia de los niños que asumen la responsabilidad para ellos mismos y para otros (normalmente, para su propia familia) y que cumplen con tareas vitales. Niños trabajadores, que son explotados económicamente, se cuestionarán su explotación sobre todo cuando y en la medida en la que adquieren conciencia de la legitimidad social y de la importancia de su trabajo y autonomía, de facto lograda.

Un papel conciliador y si es posible, estimulante en este proceso lo pueden jugar los factores culturales. Mientras que en el proyecto burgués de infancia, esto se evidencia como contraproducente, porque entrega a los niños que trabajan a una dependencia que ellos mismos ya habían dejado atrás, la idea de derechos propios, individuales y sociales, de los niños que se está propagando por todo el mundo, apoya esencialmente a fundamentar la reivindicación de un estatus como sujeto dentro de la sociedad. Eso se refiere sobre todo a aquellos derechos, que apuntan a un papel participativo de los niños dentro de la sociedad.

En todas las sociedades, el ser sujeto se enfrenta a limitaciones estructurales, culturales y sociales más o menos marcadas y no se forma sino en confrontación con las mismas. Por consiguiente, para mí, un elemento indispensable del enfoque orientado en el sujeto, en cuanto al trabajo infantil, es reflexionar sobre estas limitaciones. Una de dichas limitaciones es, por ejemplo, el hecho de que muchas veces, los niños no pueden decidir qué trabajo quieren realizar, o que están obligados a trabajar en condiciones, que no dejan espacio alguno para sus intereses personales

o necesidades de desarrollo. Entonces, debemos preguntarnos de dónde vienen estas limitaciones, en qué medida son consecuencia, por ejemplo, de la extrema pobreza, de las relaciones de dependencia, jerarquías generacionales, ideologías sobre la infancia y/o un determinado sistema de producción.

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

En un estudio sobre «camino hacia el sujeto», el pedagogo alemán Erhard Meueler indica «que el deseo de ser sujeto de la propia actuación surge sobre todo de la situación del vencido, agobiado y oprimido» (Meueler, 1993, p. 76). Meueler no ve esta situación como un proceso casi automático, lineal, sino como un proceso dialéctico. Según él, cuánto mayor es la opresión, más profunda es la resignación, pero también más fuerte «la necesidad de lograr libertad». Sostiene que «condiciones, aspectos inconscientes, elementos en los que no se puede influir o que todavía pueden ser libremente diseñados, constituyen una unidad contradictoria frente a la cual el individuo obligatoriamente tiene que tomar posición en su actuar diario. Pero marcado por su propia historia, totalmente dependiente de toda una serie de condiciones para mantener su vida actual, el individuo no se involucra del todo en ellos. Si bien no es autónomo, las condiciones impuestas por el mundo opresor mediante su actuación segura, opositora y renovadora. La libertad que él mismo se toma a través de su actuar no es una libertad absoluta. El hecho de tomarse esta libertad es el resultado de su autoreflexión y del nivel de educación, que determina la misma» (op. cit., p. 81).

Cuando un niño empieza a trabajar, ya sea por una necesidad material urgente o por insatisfacción de su estatus de niño, que le brinda pocas

posibilidades de actuación, entonces está tomando posición mediante su actuar práctico. La autoreflexión y el nivel de educación mencionados por Meueler tienen más posibilidades de desarrollarse si los niños y niñas pueden comunicarse con otros o si su voz es escuchada. Es por ello que para que puedan convertirse en sujetos, es importante «darles una voz» y recalcar la legitimidad de sus puntos de vista y opiniones. De igual manera, es fundamental subrayar sus capacidades de actuación y sus fortalezas así como insistir en su participación.¹⁹

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

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

¹⁹ Este aspecto queda totalmente obviado en los análisis así llamados «objetivos» del «problema del trabajo infantil» y en aquellas políticas que convierten a los niños y niñas en objetos de determinadas medidas por muy buena que sea la intención que éstas persiguen.

comunicación. En todo ello, es de suma importancia identificar las grandes fortalezas «innovadoras» de niños y niñas así como sus potencialidades de aprendizaje y participación, que pueden ser aprovechadas en estas nuevas formas de trabajo y tecnologías.

Obviamente, las formas de trabajo que favorezcan el ser sujeto de los niños y niñas no se imponen por naturaleza y no están a disposición sin más ni más. En las sociedades capitalistas, muchas veces siguen marcadas por diferentes intereses de utilización y tienden a instrumentalizar la subjetividad y las «fortalezas innovadoras» de los niños. Por lo tanto, desde la perspectiva del enfoque orientado en el sujeto, es indispensable sensibilizar a los niños trabajadores para los sutiles mecanismos de la instrumentalización y de fomentar su autoestima y el «poder de negociación» en toda situación en la que se vean obligados a luchar contra condiciones de trabajo y de vida inaceptables. Una forma, extendida en distintas regiones del Sur, de la autorreflexión colectiva y de contrapoder la representan las redes autónomas de niños y adolescentes trabajadores, que, en parte, han adquirido la forma de movimientos y organizaciones de niños (véase Liebel, 1994 & 2000; Liebel, Overwien & Recknagel, 2001). En las sociedades del Norte, la fundación de tales redes todavía está por hacerse.

CAPÍTULO

IV

HACER MALABARISMOS CON LA ESCUELA Y EL TRABAJO. POR QUÉ NIÑOS Y ADOLESCENTES TRABAJAN EN ESTADOS UNIDOS

«... alguna gente simplemente dependen de sus padres... cuando sea mayor quiero decir que he guardado este dinero para mí mismo; mi mamá no me lo dio. Los niños ricos, ellos saben que tienen plata, así que consiguen lo que quieren; no les importa, yo quiero estar afuera ganando mi propio dinero.»

«Yo pienso que cada persona, a pesar que asiste a la escuela, debe tener algún tipo de trabajo, aun si es trabajar los sábados. Creo que te enseña mucho... mucha gente dice que soy muy perspicaz con la gente; me dicen que debo ser un trabajador social o algo así, pero esto sale del hecho que trabajo.»

Estudiantes trabajadores en Estados Unidos, citados por Green (1990)

En los Estados Unidos, en contraste con los países de Europa (véase Council of Europe, 1996; Cecchetti, 1998), el trabajo de niños y adolescentes desempeñado dentro del país mismo no está considerado como un problema. Mayormente es considerado normal que, por lo menos, los adolescentes hagan un trabajo remunerado afuera de la escuela. «Según muchos adultos en los Estados Unidos (...) se supone comúnmente que el trabajo es una experiencia gratificante para el niño en que le indica sobre el 'mundo verdadero'.» (McKechnie, 1999, p. 202). Resulta que este se aplica cada vez más seguido (otra vez) a las formas de trabajo no-remunerado como el trabajo doméstico o desempeñando tareas en la comunidad.

Esta aceptación relativa de los trabajos hechos por los propios hijos se refleja en la mayoría de los estudios sobre el tema. No sirven tanto para

advertir contra los problemas del trabajo infantil y verificando que las disposiciones de la ley se aplican con respeto a la protección de los niños y adolescentes trabajadores,¹ pero sino más bien inquietan sobriamente en las ventajas y desventajas que los trabajos tienen para ellos. Para más de 20 años, el trabajo pagado ha sido considerado en la literatura académica como una «pauta normal en el desarrollo del adolescente» (Mortimer & Finch, 1996).

La mayoría de los estudios se preocupan del trabajo a tiempo parcial desempeñado por los estudiantes del colegio secundario y de las implicaciones respecto al comportamiento social, al rendimiento escolar, al desarrollo de las competencias y las consecuencias para la vida laboral. Suponen que el trabajo puede tener impactos positivos y negativos, e intentan determinar las variables que tengan un efecto una dirección o la otra (véase Liebel, 2003, p. 190). Raramente, se pregunta sobre los motivos y las razones por qué trabajan los niños y adolescentes.

Después de dar un resumen sobre los conceptos del trabajo empleado en la investigación social en los Estados Unidos, primeramente voy a dar una explicación, en dos secciones sobre el trabajo remunerado y el trabajo doméstico, del alcance y de los campos de trabajo de los niños, con una referencia breve al desarrollo histórico. En la sección que sigue, voy a estudiar la pregunta sobre el por qué los niños y adolescentes trabajan, y el extento que se puede observar, conexiones entre la situación social, género y contextos étnicos a un lado, y las características del trabajo de los niños y adolescentes sobre el otro lado. Después, voy a discutir las declaraciones extensivas, y en parte controversial, que se encuentran en los estudios de los efectos del trabajo sobre los niños y adolescentes. En conclusión, voy a dedicarme a los aspectos problemáticos de la investigación social sobre el trabajo infantil y el trabajo a tiempo parcial desempeñado por los estudiantes de colegios en los Estados Unidos.

²⁰ Hay algunas excepciones en revistas especializadas en medicina social y asuntos legales (e.g. Pollack et al. 1990, Landrigan et al. 1992, Wilk 1993, Moskowitz 2000). En un estudio reciente se nota: «No hay información sistemática sobre cuantos niños en los EEUU trabajan en violación de la legislación sobre trabajo infantil, o sobre las causas y consecuencias del trabajo infantil ilegal.» (Kruse & Mahony, 2000, p. 18)

¿ QUÉ SE ENTIENDE POR TRABAJO INFANTIL ?

La investigación social sobre el trabajo infantil en los Estados Unidos se concentra mayormente sobre el trabajo pagado en el campo laboral formal. Además, hay unos estudios que tratan del trabajo doméstico desempeñado por los niños. Con una excepción (Mortimer & Finch, 1996), sin embargo, estas dos formas de trabajo no son 'tematizadas' de una manera coherente. Otras formas de trabajo están, de vez en cuando, mencionadas (Steinberg & Cauffman, 1995, p. 133) pero no tratadas como temas propios.

Después de la Segunda Guerra Mundial, demoró más de 30 años antes que hubiera la investigación del trabajo pagado de los niños. «Aunque la emergencia del trabajador adolescente-estudiante (en el sentido del trabajo pagado, M. L.) no existía durante los años 50 y 60, los científicos sociales no realmente descubrieron el fenómeno hasta el final de la década de 1970.» (Steinberg & Cauffman, 1995, p. 132) Los estudios del trabajo doméstico de los niños, sobre el otro lado, ya se habían realizado de vez en cuando con anterioridad.

La mayoría de los estudios se tratan - frecuentemente no explícitamente - del trabajo pagado en el campo del trabajo formal. Steinberg & Cauffman (1995, p. 133) explican que «la adolescencia ha sido transformada en la sociedad industrial moderna de una época de desarrollo definida por la producción a una que se defina por el consumo, la ganancia y el gasto de dinero. Estos son los rasgos destacados del período. Por eso, la ganancia del dinero (y la decisión de si se gasta y cómo se gasta) es un aspecto extremadamente significativo de la experiencia del adolescente, con el resultado de afectar los valores, comportamientos y creencias del joven.» Otras formas de trabajo, especialmente cuando se incorpora el pago, están considerados, en contraste, como marginal o anticuados.

Tal razonamiento es necesariamente acompañado por una perspectiva limitada de la variedad de experiencia del trabajo infantil hoy día, y en gran parte es restringido a los aspectos instrumentales de la experiencia de trabajo. Además, de esta investigación falta ver los cambios fundamentales que pasan en las formas del curso de la niñez y adolescencia y la división generacional del trabajo. Al ver la sociedad contemporánea de los Estados Unidos solamente como una sociedad consumidora donde la vida está gobernada por la disponibilidad del dinero, además, no permite descubrir

aspectos que van más allá de esta perspectiva del trabajo de los niños y adolescentes, o de pensamientos sobre senderos alternativos del desarrollo.

En cierto punto, este problema se vuelve visible en los estudios del trabajo doméstico por ejemplo cuando la pregunta se refiere a la importancia y significado de que este trabajo tenga para los sujetos involucrados. De este modo se inquiere si este sector de trabajo se entiende solamente desde la perspectiva de la socialización y educación, o si también – y posiblemente cada vez más – tiene el significado en la división del trabajo generacional y la relación social entre niños y adultos (White & Brinkerhoff, 1881a). La pregunta si la utilidad es una dimensión pertinente en esto y otras formas del trabajo de los niños y adolescentes, (Eberly et al., 1993; Call, 1966; Call et al., 1995) también indican en esta dirección.

Otra diferencia de la investigación de ambas formas de trabajo infantil es que se tratan de dos grupos de edad distintos. La investigación del trabajo doméstico cubre las edades de 2 a 18 años, mientras la del trabajo pagado es casi totalmente restringido al grupo de adolescentes de 16 a 18 años de edad.²¹ De este modo, la última casi no utiliza el término de «trabajo infantil» (child work, child labor), sino el de «trabajo juvenil» (teenage work, youth work, youth labor). Referencias al trabajo de los niños menores de 14 años están, con pocas excepciones²², restringido a unos estudios en el ámbito de la medicina laboral y medicina social que se incumbe con accidentes, herida y peligros de salud.

Los autores de los estudios empíricos, como si fuera una regla, no dan caso a puntualizar sus conceptos del trabajo infantil o a proveer una base teórica. No se dan cuenta de los cambios evidentes en la sociedad post industrial, sea de las formas de trabajo, sea de las relaciones entre las formas tradicionales de trabajo y las actividades del «tiempo libre», el campo del consumo, o instituciones educativas.²³ Es solamente en los estudios

²¹ «El trabajo infantil para niños menores de 15 años generalmente no ha ido un foco de atención.» (Piotrowski & Carnuba, 1999; p. 135).

²² E.g. Entwistle et al. (2000), donde las autoras le dan continuidad a las biografías de niños, por lo menos, a partir de 13 años de edad.

²³ Los estudios sobre trabajo y cultura realizados desde varios años en los EEUU (e.g. Wadel, 1979; Toffler, 1980; Csikszentmihalyi, 1979) no se toma en cuenta en la investigación social sobre el trabajo infantil. En el libro de la publicista canadiense Naomi Klein (2000) sobre los «global players» están presentados varios ejemplos de nuevas formas de trabajo infantil dentro del sistema escolar de los EEUU; sin embargo, la autora no las identifica como trabajo.

del trabajo doméstico, donde sale una vista que le coloca en el contexto de las relaciones cambiando entre la esfera de la producción y la así llamada reproducción.

TRABAJO REMUNERADO : SU AMPLITUD Y DESARROLLO HISTÓRICO

Durante mucho tiempo en los Estados Unidos, se suponía que el trabajo remunerado desempeñado por los niños estaría, gradualmente, desplazado por la escuela obligatoria y la asistencia a la escuela. Y, de hecho, el empleo retribuido de los niños disminuyó poco a poco hasta la mitad del siglo XX, interrumpido por los años de la Primera y Segunda Guerra Mundial. Al principio, parecía que una cierta forma de niñez y adolescencia se volvía establecida en la que el trabajo ya no tenía un papel. «En los años 50 el ámbito primordial donde los adolescentes se desarrollan era la familia, el grupo de iguales, y en la escuela. Al final de los años 70 el trabajo se había vuelto un ámbito significativo para el desarrollo de los jóvenes, aun entre los que asisten a la escuela de tiempo completo». (Steinberg & Cauffman, 1995, p. 131) El sociólogo británico Jim McKechnie nota: «Una nueva pauta aparece sugiriendo que, mientras sólo una minoría de niños combinaba la educación con el trabajo en los años 40, hoy en día ha vuelto a ser más común para los niños combinar la escuela con el empleo.» (1999, p. 200)

Según los datos del Departamento Laboral de los Estados Unidos y la Agencia de Estadística Laboral, en 1980 considerablemente más niños y adolescentes eran empleados que en 1940. En tanto que en 1940 la proporción registrada de adolescentes de 14-15 años era 3% para niños y 1% para niñas. Cuarenta años después, las proporciones correspondientes habían subido a 16% y 14.5% respectivamente. En el caso de los de 16 años el aumento es aún mayor. En este grupo de edad el 4% y 1% en 1940 contrastan con 44% y 41% respectivamente en 1980 (Greenberger & Steinberg, 1986). «Trabajar y estudiar simultáneamente, con la excepción del medio siglo XX, se había vuelto la regla cuando terminaba el siglo» (Steinberg & Cauffman, 1995, p. 132).

Esta «subida dramática» (McKechnie) continúa durante los años 80, según la evaluación de los datos oficiales estadísticos asumido por Landrigan et

al (1992).²⁴ Según este, en 1988 cuatro millones de niños y adolescentes entre los 12-17 años de edad estaban registrados como empleados.²⁵ Steinberg (1993) habla, con referencia a sus propias figuras por la época que «son más que 6 millones», y explica la discrepancia exponiendo que solamente unos niños y adolescentes están estadísticamente cubiertos por el Departamento Laboral. Además, un número considerable de niños están empleados ilegalmente.

Uno de los pocos estudios que trata de las implicaciones del estado jurídico de los niños trabajadores informa que para 1995-97, en una semana promedio, un aproximado de 153,600 niños y adolescentes estaban trabajando ilegalmente en los Estados Unidos. Esto consta de 40,800 niños de 16-17 años, 68,100 niños de 14-15, y 44,700 niños menores de 14 años. La mayoría de estos jóvenes - 151,000 - estaban trabajando en empleo no agrícola, y 2,600 en el empleo agrícola. En una semana promedio, más de 2 millones de horas de trabajo ilegal aproximadamente fueron desempeñadas por esa gente joven, sumando 110 millones de horas en un año (Kruse & Mahony, 2000, pp. 20-21) con respecto a sus datos, los autores notan que es probable que subestimaron el número de niños y adolescentes empleados ilegalmente en unos campos, especialmente en las industrias de ropa, los restaurantes, el procesamiento de carne, los «sweat shops», y en el trabajo doméstico remunerado.

En estudios más recientes, basados en encuestas regionales propias con la regla de incluir a los niños y adolescentes hasta los 18 años, enfatizan que «casi todos los estudiantes en los colegios secundarios hoy día trabajan por algún tiempo» (Mortimer & Finch, 1996, p. 2). Un estudio representativo basado sobre la Encuesta Nacional de Familias y Hogares de 1987-1988 descubrió que 70% de los niños de 16-18 años de edad habían tenido trabajo remunerado durante los meses anteriores de la encuesta, y que 61% de los niños en el décimo grado de estudios y 90% de ellos en el undécimo y duodécimo grados tenían trabajos en algún momento durante su año de estudios (Manning, 1990).

²⁴ Loughlin (1999, p. 19) también enfatiza: «El empleo a medio tiempo de estudiantes ha crecido significativamente desde los años 80, tanto en términos relativos como absolutos.» Mihalic & Elliot, (1997, p. 465) hablan de una «explosión del empleo de adolescentes».

²⁵ Cerca de 10 años más tarde, Moskowitz (2000) habla de 4,090,000.

En los años medios de 1990, Steinberg & Cauffman (1995, p. 137) calcularon: «Más de un 80% de los estudiantes en el colegio secundario tienen trabajos remunerados de tiempo parcial durante el año en algún momento durante cualquier año. Aproximadamente 33% de los estudiantes al nivel secundario – o más que 2 millones de adolescentes estadounidenses – son empleados en cualquier momento durante el año de estudio.»

En otras encuestas de grandes escalas en Baltimore, Maryland, se encontraron resultados semejantes. De acuerdo con este a los 13 y 14 años un poco más de la mitad de los estudiantes trabajaban durante el año escolar, pero a los 15, las tasas de empleo subieron a 75% y a partir de entonces se quedaron en el rango de 70% (Entwisle et al., 2000, p. 283). «Casi toda la juventud hace trabajo remunerado en la secundaria (high school), y la mayoría ya trabajó en la escuela anterior (middle school)» (op.cit., p. 293; ver también a Entwisle et al., 1999).

Con respecto a las características demográficas de los niños y adolescentes trabajadores, el estudio de Kruse & Mahony concluye que «parece que los blancos no-hispanicos tienen la mayor posibilidad de estar trabajando ilegalmente, que es al contrario de las impresiones populares del empleo ilegal donde se concentran las minorías étnicas y raciales. Mientras los no-ciudadanos (inmigrantes sin ciudadanía de EEUU, M.L.) tenían menos probabilidad de estar empleados, ellos quienes fueron empleados tenían mucha más probabilidad de estar trabajando ilegalmente, que refleja oportunidades y movilidad laboral limitada para los no-ciudadanos.» (Kruse & Mahony, 2000, p. 27). Es un mérito de los autores que preguntan también por las consecuencias económicas que resultan de la ilegalidad del trabajo. Anotan que los jóvenes de 14 a 20 años en empleos ilegales ganan por medio menos que los de la misma edad en empleos legales. Resulta una ganancia extra para los empleadores de 2.6 millones dólares semanalmente, o de 136 millones dólares anualmente. Si hubieran trabajado legalmente los jóvenes hubieran ganado en los mismos empleos 25% más.

Datos de una encuesta realizada en 1980 señalan qué promedio de estudiante menor de la escuela secundaria trabaja aproximadamente 12

horas a la semana y el mayor 19 horas a la semana (Steinberg & Cauffman 1995, p. 138). Figuras comparables (Bachman & Schulenberg, 1991) existen para cohortes de estudiantes mayores del secundario desde 1985-1989: el chico regular trabajaba durante 19 y 20 horas cada semana, mientras una chica trabajaba durante 17-19 horas semanal.

Siguiendo de la suposición que se espera efectos negativos para los adolescentes que trabajan más de 20 horas semanal, varios estudios investigaron cuántos estudiantes trabajaban más o menos de las 20 horas. Juntando los datos indica así, que aproximadamente 20% de los estudiantes trabajaban más de 20 horas a la semana (Steinberg & Cauffman, 1995). Una interrogación de 71,863 estudiantes mayores que trabajan demostró que 46% de los chicos y 38% de las chicas estaban empleadas más de 20 horas semanal (Bachmann & Schulenberg, 1991).

Muchos de los estudios indican que la gran mayoría están empleados en las industrias de venta y servicios, aunque hay diferencias importantes por región, edad, género. En general, los estudiantes mayores tienen mayor probabilidad de tener un trabajo formal (eg. venta, gastronomía) que los menores que desempeñan trabajo informal (babysitter, jardinería, entrega de diarios). Con mayor edad es cada vez más probable que tengan trabajo como los adultos. Adolescentes trabajadores que viven en zonas rurales son más probables a estar empleados en ocupaciones agrícolas que sus contrapartes urbanas y suburbanas. También es más probable que los chicos trabajen en la labor manual que las chicas, quienes trabajan más en la industria del servicio.

Con respecto a las áreas en las cuales los niños y adolescentes están empleados, los estudios existentes presentan conclusiones diferentes. Estudios previos (e.g. Greenberger & Steinberg, 1986) declaran que una gran proporción de trabajadores estudiantiles estaban activos en pocos tipos de trabajos. Sobre la base de los datos del año 1980, se descubrió que casi la mitad de los mayores de la secundaria trabajaron en dos tipos de trabajo -trabajadores de restaurante y de venta; según un estudio de los primeros años de los 90, había casi 60% en los mismos trabajos (Steinberg et al., 1993). De esto, Steinberg & Cauffman concluyen: «La naturaleza del trabajo de los adolescentes se concentra

cada vez en menos sectores de trabajo, principalmente dentro de la gastronomía y venta.» (1995, p. 140)

En contraste a esto, estudios recientes concluyen que hay «una ancha variedad y riqueza en el trabajo que los estudiantes desempeñan» (Entwisle et al., 2000, p. 286). Bidwell, Schneider & Borman (1998, p. 181) también descubrieron que un número considerable de adolescentes están empleados en una gran diversidad de trabajos normalmente asociados con 'trabajo del adolescente'. «Los títulos de trabajo abarcan una porción de tamaño notable de los sectores 'white-collar' y de servicios de la estructura ocupacional, con extensiones del trabajo de 'blue-collar' en la esfera 'medio-capacitado' y extensiones de 'white-collar' en varios tipos de trabajo con poder de supervisión, y en los medios de comunicación y las artes.» Descubrieron que unos adolescentes están empleados en trabajos que exigen mucho de sus talentos, capacidades y disciplina personal.

En los trabajos no cualificados, Entwisle et al. (2000, pp. 287-288) encontraron estudiantes que trabajaron como 'peones' en granjas de pollos, cortando pasto, cortando leña, plantando tabaco, construyendo rutas, poniendo pipas, cavando zanjas, o cargando mercaderías en el puerto - solamente para nombrar unos. «Trabajadores de los servicios» no trabajaban principalmente en los restaurantes de la 'comida rápida' pero también como botones, ayudantes en los barcos locales, en las arenas deportivas de la ciudad incluyendo los del 'Major League' (de baseball), campos de golf, y los hipódromos. Muchos trabajadores de servicios tenían trabajos «artísticos», como pintando autos o imprimiendo polos. Un porcentaje considerable también trabajaban, ya a los 13 años de edad, en trabajos «semi-capacitados» como en oficinas, venta o artesanía.

Los niños y niñas no están representados igualmente en todos los campos del trabajo. En cierto punto, las diferencias tradicionales en la división laboral se reproducen en las ocupaciones. Pero con respecto al nivel de empleo estudiantil, el vacío de género ha desaparecido. «Antes de 1950 era mucho más probable que el hombre tuviera un trabajo. En 1980, ya no era así. Ahora es igualmente probable que las niñas trabajen» (Steinberg & Cauffman, 1995, p. 140).

Finalmente hay que notar que el empleo de los adolescentes en los Estados Unidos ha vuelto a ser, tras el tiempo, un fenómeno de la clase media. «Antes de 1940 la experiencia del adolescente después de los 16 años se bifurcaba por clase social; los niños de la clase media dedicados exclusivamente a la escuela mientras sus iguales de la clase trabajadora trabajaron tiempo completo (véase Kett, 1979). La emergencia del estudiante trabajador cambió esto. Todavía más niños con medios económicos trabajaron mientras estudiaban. Hoy día el empleo de los adolescentes sigue siendo un fenómeno que cruza clases sociales con los jóvenes de la clase media levemente más probable a trabajar que sus iguales más pobres.» (Steinberg & Cauffman, 1995, pp. 140-141)

No obstante, otros estudios señalan que a pesar del número reducido de trabajadores de la esfera agrícola, la agricultura sigue siendo una esfera donde es común que niños menores de los 14 años todavía trabajen. «La agricultura es también el sector menor regulado de la economía en los Estados Unidos y es una de las pocas industrias donde los niños pueden hacer el trabajo normalmente hecho por los adultos.» (Piotrkowski & Carrubba, 1999, p. 136) Con la presión económica vivida por los granjeros, los adolescentes y niños suelen llenar los papeles antiguos de los empleados adultos. Cuando los granjeros y sus cónyuges consiguen trabajo afuera de la granja para suplementar su sueldo, los niños asumen más responsabilidad en las operaciones de la granja (Pollack et al., 1990, p. 371).

Una gran cantidad de los niños que trabajan en la agricultura, son del origen Latino Americano. Se calcula que aproximadamente 25,000 hijos de granjeros emigrantes (de 10 a 15 años) trabajan en los campos (Piotrkowski & Carrubba, 1999, p. 136), unos desde los 6 años de edad (Buirski, 1994). Las familias de trabajadores migrantes estacionales, que tienen un sueldo anual de \$4,700 dependen del trabajo de los hijos (Wilk, 1993, p. 286). Pruebas anecdóticas señalan que muchos niños de las familias migrantes que trabajan en el campo, laboran 8 horas al día durante la semana de escuela y que otros hasta 4 horas antes de empezar su día de estudios (Mull, 1993). En Florida, 85% de ellos no terminan la secundaria (Winters-Smith & Lamer, 1992).

EL TRABAJO DOMÉSTICO: AMPLITUD Y SIGNIFICADO

En comparación con el trabajo remunerado, el trabajo doméstico (en la casa de la propia familia) de los niños ha sido poco investigado. Pero hoy día se supone que generalmente los niños aportan una cantidad significativa del trabajo doméstico total. White & Brinkerhoff (1991b) descubrieron que aproximadamente 86% de los chicos y 81% de las chicas entre 2 y 17 años tenían que hacer los quehaceres regularmente. Todos los quehaceres eran domésticos como lavando los baños, ropas, los platos, cortando el pasto, o la preparación de la comida. Blair (1992 a&b) descubrió en su investigación que los niños gastaban la gran mayoría de su tiempo haciendo las áreas típicamente asociadas con el papel de la ama de casa. Así que la preparación de la comida, lavando platos, limpiando la casa, lavando y planchando la ropa, explicó 78% de los aportes del niño.

El tener que hacer los quehaceres de la casa y jardín está descrito por White & Brinkerhoff (1981a, p. 792) como un proceso de desarrollo. «En unos hogares parece que el proceso empezó temprano y cuando los hijos tienen 9 o 10 años, más del 90% de ellos hacen las tareas regularmente. Su participación tiende a bajar un poco después de los 17 años cuando la participación general en las actividades familiares baja, aunque los quehaceres se mantienen universalmente. Los niños empiezan su participación en la casa con los quehaceres cuando asumen la responsabilidad para ellos mismos: recogiendo sus juguetes, arreglando sus camas y limpiando sus cuartos. A los 10 años, sin embargo, la mayoría de los niños ya no solamente hacen quehaceres personales sino también los de la familia. Cuando crecen los niños ayudan a sus padres, ya sea doblando ropas o preparando la mesa, y eventualmente asumen toda la responsabilidad para ciertas tareas.»

El tiempo total gastado por los niños con tareas domésticas varía considerablemente de una investigación a la otra. White & Brinkerhoff (1982a) reportaron que el número medio de horas dedicadas por semana al trabajo doméstico era 4. Cogle & Tasker (1982) reportan un promedio de 3.5 horas semanal. Mientras, Sanik (1981) reporta que en 1977 los niños trabajaban un promedio de 8.4 horas semanal, aumentada de una cifra de 6.3 en 1967. Una investigación rural (Lawrence & Wozniak, 1987)

Indicó que los niños trabajaban un promedio de 7.5 horas semanal en el trabajo doméstico, mayormente en hacer compras y mantener la casa, jardín, auto, y mascotas.

Blair (1992a) descubrió en su investigación que los niños hacen aproximadamente 12% de todo el trabajo dentro de la casa. En una investigación previa (Peters & Haldeman, 1987) descubrieron que los niños de edad escolar de familias con solamente un padre contribuyeron 21.3% del tiempo gastado en el cuidado no-físico de sus familias. Los niños con dos padres/uno asalariado y dos padres/dos asalariados contribuyeron 6.1% y 4.7% respectivamente. Los autores concluyen: «El tiempo relativo gastado en el trabajo doméstico de los niños, aumentó, especialmente en las familias con solo un padre, y produce sentimientos de una responsabilidad compartida entre los miembros de la familia.» (op.cit., p. 222). No importa cuál cifra sea considerada, igual ilumina «la importancia de los niños dentro de la casa con respecto a los quehaceres» (Blair 1992a, p. 249).

La distribución de los quehaceres de la casa no es completamente equitativa. Entre mayores sean, más trabajo tendrán, y esto es más evidente entre las niñas que los niños. Las niñas asumen una mayor cantidad de trabajo doméstico que los niños (véase White & Brinkerhoff, 1998a&b; Cogle & Tasker, 1982; McHale et al., 1990). «Las hijas hacen más trabajo que los hijos, y sus mayores aportes laborales están distribuidos desproporcionadamente en las tareas definidas tradicionalmente como 'el trabajo de la mujer' .» (Blair 1992b, p. 201) En su investigación, Blair expone que en los hogares donde solamente hay hijos varones, el trabajo total es solamente 4.99 horas a la semana, que representa solamente 8% de todo el trabajo desempeñado en la casa; para los quehaceres «femeninos», el promedio es 3.14 horas. No obstante, en los hogares donde hay solamente hijas, el total de trabajo es 6.70 horas semanal y representa 11% de todo el trabajo, y las niñas hacen un promedio de 5.84 horas de trabajo en las tareas «femeninas». Estos resultados «indican que la división laboral basada en el género ya empieza en los años de la niñez.» (Blair, 1992a, p. 252)

McHale et al. (1990) distinguen en el trabajo doméstico entre las tareas explícitamente definidas como «femeninas» como limpiando, lavando platos o cocinando, y las tareas «masculinas» como reparando cosas y

trabajando al aire libre. Concluyen que las niñas están implicadas predominantemente en tareas femeninas, pero los niños también están implicados en estas tareas más frecuentemente que en las tareas masculinas. Los autores dicen que se requiere hacer las tareas «femeninas» todos los días mientras el trabajo «masculino» no es tan de rutina y puede tener un elemento más discrecional. Además, la amplitud de la participación de los niños en tareas femeninas depende también del contexto social: es particularmente alto en familias con dos asalariados.

A nivel de grupo, las pautas de participación de los niños y niñas diferenciaron mucho comparados a las pautas de sus madres y padres. Las tasas relativamente altas de la participación de los niños en tareas femeninas contrastó bruscamente con las tareas realizadas por los padres de familia con un solo asalariado. «Estos resultados sugieren que la ambigüedad sobre el comportamiento apropiado del papel del género, provocados por las incongruencias entre las actividades de los niños y las orientaciones del papel de género de sus padres, puede ser estresante para unos chicos y puede afectar su sentido de competencia que normalmente sale como resultado de haber cumplido exitosamente las tareas y recibiendo el apoyo del padre cuando se hace.» (op. cit., p. 1424).

Según White & Brinkerhoff (1981b), los niños en áreas rurales están más involucrados en el trabajo doméstico que los de áreas urbanas, lo que explican con las tareas diferentes que hay que cumplir. Al otro lado, en el estudio de Blair (1992a) se constata que familias viviendo en la cercanía de ciudades grandes, aprovechan lo máximo el trabajo de sus hijos (8.37 horas por semana). Sin embargo, la autora no excluye que los niños en áreas rurales tienen que contribuir más, pero en tareas no consideradas por sus categorías de medición. Además Blair encontró que niños de familias con bajos ingresos trabajan un poco más (7.65 horas por semana) que los de familias más acomodadas (6.44 horas).

White & Brinkerhoff (1981a) reportan que 23% de los padres entrevistados opinaron que sus hijos trabajaban en la casa porque era indispensable su ayuda. Otros estudios señalan que el trabajo doméstico de los hijos crecía, cuando la madre ejercía un empleo fuera del hogar (Hedges & Barnett, 1972; Propper, 1972; Rubin, 1983). En particular, Hedges & Barnett (1972, p. 11) enfatizan: «Si una madre tiene un empleo, son principalmente los

niños pero no el marido, que se encargan de una parte de las tareas de la madre.» Igualmente, Thrall (1978) concluye que el empleo de las madres necesariamente produce un nivel más alto de la participación de los niños, comparado con los esposos, para compensar la pérdida de disponibilidad de la madre.

Este resultado también es confirmado en la investigación de Blair (1992a). Descubrió que en las familias con dos sueldos, el número de horas gastadas por los padres es vinculado con el incremento en el porcentaje de todo el trabajo en la casa. Esto es especialmente verdad con las horas de empleo de las madres, con hijos en la casa donde la madre trabaja 40 horas a la semana o más y 8.49 horas o más la semana de trabajo en la casa, además de representar 13% o más de todo el trabajo hecho en la casa. «En comparación de las horas de empleo de los padres y madres, es fácilmente aparente que los niños representan más un fuerte potencial de alivio laboral, más en la ausencia de la madre que del padre.» (op.cit., p. 254). El trabajo doméstico de los niños puede estar entendido más como una fuente de alivio para las madres que como una fuente de trabajo para todas las tareas de la casa. «Los niños sirven más cuando el tiempo de la madre falta, al contrario del tiempo del padre.» (op. cit., p. 256).

RAZONES Y MOTIVOS PARA EL TRABAJO DE LOS NIÑOS .

Solamente pocas investigaciones de los Estados Unidos prestan atención a las razones porque trabajan los niños y adolescentes. Voy a presentar las conclusiones del empleo remunerado y después del trabajo doméstico.

Ladrigan al et. (1992) opinan - que no resulta, sin embargo, de sus propias investigaciones - que el gran incremento de la labor remunerada (oficialmente registrada) de los niños y adolescentes desde 1940 es debido al crecimiento de la pobreza y el incremento de la cantidad de emigrantes, en conexión con el subsiguiente relajación del gobierno federal de hacer cumplir con las leyes laborales en los años 80. Greenberger & Steinberg (1986), por otro lado, ven la razón para el extremo grande del trabajo pagado de los niños y adolescentes en el hecho que ellos mismos ya son consumidores de productos dirigidos especialmente para ellos. Estas

presiones, más fuentes tradicionales de dinero (eg. dinero en los bolsillos, mesada) que alcanzan con el ritmo de la inflación, ha resultado que más niños busquen el empleo como una fuente de dinero.

Otros estudios perseguían más estrechamente la pregunta de cómo el trabajo remunerado de los niños y adolescentes es segmentada por líneas socio-demográficas. Al contrario de la suposición grande que es mayormente niños viviendo en la pobreza que vienen de familias de desventaja social que tengan el trabajo remunerado, unas encuestas a gran escala demuestran una prevalencia más baja del trabajo para los grupos de «minorías» o estudiantes carenciados del colegio secundario (e.g. D'Amico, 1984).

Una investigación reciente que analiza las biografías de los niños y adolescentes desde que empezaron la escuela en 1982 hasta el presente llega a concluir que los niveles de empleo «no varían mucho por el estatus socio-económico de la familia pero parecen favorecer a los estudiantes de familias de estatus socio-económico más alto» (Entwistle et al., 2000, p. 283). Los índices de empleo eran considerablemente más altos para los blancos que para los Afroamericanos. El origen étnico fue el factor más consistente para poder pronosticar los niveles de tener empleo entre los 13 y 17 años. A los 17 los estudiantes de familias de alto-estatus más probablemente podían obtener empleo (op. cit., p. 284).

Con respecto a los niños y niñas de 16 a 18 años otra investigación concluye que la entrada al mercado laboral depende mucho de los recursos de la familia. Pero según ella, no es la necesidad económica que motiva a los adolescentes a trabajar, sino que enfatiza que son más los factores como un sueldo familiar más bajo o el desempleo de los padres lo que tiende a declinar la participación laboral de los jóvenes. «Entre más sean los recursos del hogar, más probable será que el adolescente entre a la fuerza laboral.» (Keithly & Deseran, 1995, p. 486) Se supone que los primeros trabajos de los adolescentes se encuentran principalmente en las economías locales y se consiguen mayormente a través de amigos de la familia. Por consiguiente, un estatus socio-económico más alto lleva una variedad mayor de redes en la búsqueda de trabajo (op. cit., pp. 486-487; igual Borman, 1991; Cambell et al., 1986). Es claro que el debate sobre el

trabajo remunerado de los niños se vincula directamente con el problema del desempleo juvenil. La cuestión ya no es porque los niños tienen que trabajar pero si o bajo cuales condiciones pueden encontrar un trabajo remunerado.

Sin embargo, hay que tener cuidado de presumir que el trabajo pagado no tiene importancia en el caso de los niños y adolescentes carenciados socialmente. En una investigación de Entwisle et al. «en comparación con los blancos, los Afroamericanos reportaron esfuerzos de encontrar chamba iguales o mayores, pero índices de conseguir trabajos más bajos» (Entwisle et al., 2000, p. 284).

Una situación comparable se aplica a la regularidad del trabajo. Entre jóvenes trabajadores de empleo fijo, había más blancos que Afroamericanos. La mayoría de los últimos trabajaba irregularmente (43%) o no trabajaba (11%), esto se atribuye al hecho que tienen que satisfacerse con trabajos menos deseados o porque encontraron más dificultades en la búsqueda del mismo. «Jóvenes de un estatus más bajo quizás no pueden conseguir trabajo tan fácilmente como los de un estatus más alto —menos jóvenes del nivel socio-económico más bajo mantenían un empleo en cada etapa. En este sentido los jóvenes 'bajos' trabajan menos; pero cuando trabajan se hace de una manera más intensa. Los jóvenes de familias más estresadas económicamente trabajaban la cantidad mayor de horas.» (op.cit., p. 292).

El estudio de Entwisle et al. se distingue de los demás por su perspectiva más diferenciada. No se restringe a preguntar porqué los jóvenes trabajan pero investiga las conexiones posibles entre el estatus social y la naturaleza del trabajo. Llega a la conclusión sorprendente que los Afroamericanos y los estudiantes carenciados hacen trabajos de poca capacidad a una edad menor (13-14) que los blancos, pero que se quedan en estos trabajos con la edad creciente (desde los 15 años).

Entwisle et al. no solamente observan que el estatus socio-económico afecta la naturaleza y condiciones del trabajo, pero también presumen que los jóvenes de clase media tienen trabajos remunerados por razones diferentes a los de familias más pobres. En su estudio, descubrieron que los «estudiantes de familias de un estatus socio-económico más bajo,

más que los de un estatus más alto, daban sus ganancias a la familia para 'apoyar a la familia' pero usaron el dinero para comprar provisiones para la escuela» (op. cit., p. 292). Entre los de 17 años, por ejemplo, 58% de los estudiantes del estatus bajo declararon que apoyaban a sus familias con sus ganancias, mientras la proporción entre los del estatus más alto era solamente 15%. Por lo tanto, Entwisle et al. concluyeron que a lo largo del tiempo el trabajo debe estar visto con relación a las razones para que los estudiantes trabajen. Este detalle específico frecuentemente ha sido ignorado en otras investigaciones.

En su estudio que realizó junto con Mortimer et al., Call (1966) descubrió que entre los estudiantes del noveno y del duodécimo grado de estudios solamente entre 6% y 15% daban sus ganancias directamente a la familia. No obstante, minorías considerables usaban su pago en otras maneras que apoyaban económicamente a los padres con necesidad: entre 26% y 54% compraron materiales para sus estudios; y 27% a 44% ahorraban para otros propósitos de inversión. Unos padres indicaron que apreciaban la capacidad de sus hijos a comprar cosas que querían para sus hijos pero que no estaban a su alcance. Los adolescentes también eran igualmente probables a dar plata a sus familias y ahorrar para inversiones futuras en su educación y otras cosas.

Desvelando las conclusiones de las conexiones entre la situación social y el trabajo de los niños también formó parte de otro estudio que se trató de las razones por y las consecuencias del trabajo ilícito de los niños. Según este, el porcentaje de todos los niños que trabajaron ilegalmente en un punto en 1966, no varía mucho (o apreciablemente) con respecto a las categorías de ingreso. Pero los niños empleados ilegalmente de las familias pobres contribuyeron mucho para rescatar a sus familias de la pobreza. Con la falta del empleo ilegal de los niños, 18.4% de las familias habrían estado debajo de la línea de pobreza con el empleo ilegal de sus hijos, el porcentaje era 15.7%, indicando los niños empleados ilegales rescataron a un 2.7% de sus familias de la pobreza. En contraste, los niños empleados legales, era menos probable de estar en la pobreza antes o después de su empleo, y el ingreso de su empleo les rescató al 1.7% de ellos del estatus de la pobreza. «En resumen, la pobreza no parece ser un gran factor forzando a los niños y adolescentes en el empleo ilegal, pero el

trabajo ilegal tal vez ha sido más importante que el empleo legal en rescatar a las familias de la pobreza.» (Kruse & Mahony, 2000, p. 30).

Tal como es el caso del trabajo remunerado, la mayoría de la investigación en el área del trabajo doméstico ha investigado el impacto de trabajo sobre el bienestar psíquico y el desarrollo de los niños, mientras pocos intentos se han realizado para explicar su participación. Sin embargo, hay dos explicaciones para la participación de los niños en el trabajo doméstico. Una propone que los padres les dan a los hijos tareas como una experiencia de la socialización, y la otra postula simplemente que los padres aprovechan la labor de los hijos cuando hay un incremento en la necesidad de ayuda.

La primera explicación, enfatizando las obligaciones de los padres para el crecimiento y desarrollo de los hijos se relaciona mayormente con el concepto dominante de la niñez en los Estados Unidos. Como describe Zelizer (1985/1994) los niños han sido vistos como «económicamente útiles» pero ya están vistos como «emocionalmente inestimables». Dado la imagen del «niño inestimable», es más probable que los padres vean la ayuda del hijo en las tareas de la casa como una parte esencial del desarrollo de sus cualidades personales, sentido de responsabilidad, auto-estima, o autonomía.

Las tareas domésticas realizadas por los niños han vuelto a ser más una herramienta educacional e instructiva para los padres. Por lo tanto, en el estudio de White & Brinkerhoff (1981a), 72% de los padres entrevistados estaban de acuerdo con las contribuciones de sus hijos en la casa: «El trabajo les da un sentido de responsabilidad. Les hace apreciar lo que tienen. Creo que les hace crecer, ser adultos responsables». Sin embargo, se requiere preguntar si tales razones no son toda la verdad, sino pueden también ocultar un interés económico en la fuerza laboral de los niños.

La otra explicación para las contribuciones de los niños al trabajo doméstico enfoca sobre las variables estructurales y de la familia que puedan alterar la demanda del trabajo doméstico. Propone que los niños son usados como una fuente de trabajo en la casa cuando los requisitos del trabajo doméstico sobrepasan el tiempo disponible de los adultos.

De hecho, una cantidad de estudios revelan que la situación social de la familia tiene efectos en aprovechar la fuerza laboral de los niños en el

trabajo doméstico (para investigaciones previas véase Goodnow, 1988). Por lo tanto, el estudio de Call et al. (1995, p. 135) revela «que los adolescentes de familias grandes con menos recursos económicos y cuyas madres están empleadas, asumen más responsabilidades» y entonces «responden a las necesidades, económicas y otras, de la familia». White & Brinkerhoff (1981^a, p. 794) sugieren: «Familias con madres empleadas o de solo un padre más probablemente dicen que piden ayuda de sus hijos, porque el trabajo es necesario y necesitan su ayuda.»

En su estudio, Blair también concluye que el número de familiares empleados y especialmente el número de horas gastadas por semana de las madres en la fuerza laboral remunerada tiene una gran influencia sobre la participación de los niños en el trabajo doméstico. «Los niños parecerían ser utilizados más como una fuente de trabajo en las situaciones donde los miembros adultos, particularmente las madres, no están disponibles a hacer las tareas ellas mismas. Por lo tanto, parece que los niños hacen tareas por razones pragmáticas y no tanto por preocupaciones sobre su desarrollo» (Blair, 1992a, p. 257).

Esto no es, de ninguna manera un tema trivial con respecto a las implicaciones para los niños. «Dado la prominencia cada vez mayor de familias con dos asalariados, los niños pueden ser demandados como una fuente de 'labor reemplazo' dentro de la casa. Es decir, los niños ya desempeñan tareas, particularmente las 'femeninas', que los adultos hicieron previamente pero que ya abandonan, posponen o nombran a otros» (loc. cit.). Esta dualidad de trato de los padres hacia los niños parece un resultado «en la discriminación en las diferencias entre los papeles del adulto y el niño en la familia. Por consiguiente la niñez misma puede estar dentro de una transición parecida a la que ocurrió temprano en este siglo (XX)» (loc. cit.).

Sin embargo la pregunta de si o no la inclusión creciente de los niños en el trabajo doméstico puede estar visto solamente desde la perspectiva de un incremento en obligaciones. Ni la suposición que los niños están involucrados en el trabajo doméstico por motivos de crianza, ni la suposición que deriva de las condiciones estructurales, es decir de las necesidades urgentes, perciben los niños como actores sujetos. Ambas explicaciones

están basadas sobre la suposición «que niños están nombrados a las tareas o están, a lo mínimo, vigilados por sus padres en sus tareas domésticas. Simplemente, no se percibe que los niños desempeñan el trabajo doméstico por razones altruistas, por razones personales más allá del deseo de cumplir con las demandas de los padres» (Blair, 1992a, pp. 242-243).

Otra perspectiva sobre el trabajo infantil viene de la literatura amplia sobre el sentido del trabajo. Con referencia al trabajo del adulto, Menniger (1964, p. XIV) caracterizó el enfoque sociológico como un reconocimiento que «el trabajo es un método de relaciones a la familia y la comunidad, de una manera significativa un proceso del grupo donde el individuo llega a ser entidad, pero al mismo tiempo, es identificado con el grupo». La aplicación de esta idea de trabajo infantil sugiere que la participación de niños y adultos en las tareas de la casa puedan contribuir a un mejor sentido de la solidaridad, el reconocimiento y el respeto mutuo en la familia.

Al respecto de este, dos estudios demuestran conclusiones notables que pertenecen a la pregunta de si manifiestan las condiciones de la ayuda voluntaria de los adolescentes en el contexto familiar (Eberly et al., 1993) y que implicaciones pueda tener en el desarrollo de las competencias (Call et al., 1995; Call, 1996). Eberly et al. observan, en referencia a dos previos estudios (Eisenberg et al., 1991; Skarin & Smoely, 1976) que las niñas son generalmente más complacientes que los varones. En su propio estudio, que relaciona con los niños de 10 a 15 años, los padres reportaron que las hijas les ayudaron más que los hijos. Es más, las madres reportaron que recibieron más ayuda que los padres.

En general, había una disminución en la complacencia entre la niñez tarde y la media-adolescencia, con la excepción de la relación madre-hija, donde no había una disminución. Finalmente, la conclusión más reveladora fue que había una relación positiva entre las percepciones de la aceptación y reportajes de la complacencia de los adolescentes. En otras palabras, la voluntad de los hijos de ayudar a sus padres no es una facción inherente a una red particular, pero resulta de la manera que los padres se relacionan con sus hijos. En este sentido, «la complacencia de los adolescentes hacia los padres provee otra ventana para ver los cambios en las relaciones del padre-adolescente» (Eberly et al., 1993, p. 241).

En su estudio, Call et al. (1995) persiguen la pregunta sobre las condiciones donde la inclusión de los niños en la reproducción económica de la familia lleva a «un sentido de competencia» o «un sentido de dominio». En contraste con estudios descriptivos previos (e. g. White & Brinkerhoff, 1981a & b), ellos ofrecen un modelo teórico vinculando el contexto de la complacencia del adolescente con la autoestima. Descubrieron que el desempeño de las tareas de la casa está vinculado a un sentido menor de competencia solamente para niños blancos que quizás las consideren como fastidiosas o que no tengan valor.

Para las niñas, los efectos negativos de las tareas domésticas sobre la competencia fue presente solamente cuando la relación padre-hija no fue una definida por el apoyo y cuando la manera de la madre de asignar tareas, disminuyó la autonomía de la hija. Llegan a la conclusión que «mientras la complacencia pueda ser requisita situacional, sus efectos dependen sobre el sentido del acto servicial, como construido contextualmente, además como la motivación del acto. (...) La acción de la persona quizás tendría que ser voluntaria para invocar consecuencias del desarrollo; el ayudar a su propia agencia aumentando la autocompetencia.» (Call et al., 1995, p. 136).

LOS COSTOS Y BENEFICIOS DEL TRABAJO DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES

En la investigación social de los Estados Unidos efectos posibles de la experiencia del trabajo de los niños y adolescentes están sopesados, de una manera sobria, en términos de los «costos» y los «beneficios».

Desde la fundación del Comité Nacional del Trabajo Infantil (National Child Labor Committee - NCLC) en 1904, había, hasta los años 50, iniciativas que se repitieron como el movimiento 'regresa a la escuela' (Back-to-School Movement) que intentó prohibir el trabajo antes de la terminación de la escuela. Sin embargo, desde los años 70 el trabajar, al menos para los niños en el colegio, ha sido considerado positivo. Páneles gubernamentales como la «Comisión-Pánel Consultivo Científico del Presidente sobre la Juventud», de 1974, y la «Comisión Nacional sobre la Juventud», de 1980, enfatizaron los beneficios del empleo y que se debería hacer esfuerzos

para combinar las experiencias del trabajo y la escuela. «El trabajo fue considerado como una fuerza para socializar la persona joven en el papel del adulto desarrollando la independencia y la responsabilidad, y mejorar las actitudes positivas y el realismo en la elección de una carrera.» (McKechnie, 1999; p. 204).

En los años 70, varias publicaciones tal como «Nuestros Hijos Deben Estar Trabajando» (Stephens, 1979), proclaman los beneficios del desarrollo del empleo adolescente. Unos autores (Firestone, 1970; Farson, 1974; Holt, 1974) aun exigieron el «derecho a trabajar» o «el derecho al poder económico» para los niños, para promover su independencia y sus derechos iguales. El psicólogo y defensor de los derechos de los niños, Richard Farson, sostuvo que los ingresos que resultan de su propio trabajo, los niños «benefician no solamente de una manera económica, pero también benefician su dignidad que proviene del trabajo y el rendimiento. Con esto viene una nueva medida de respeto de los adultos, y más importante todavía, una nueva medida de respeto para ellos mismos» (Farson, 1974, p. 155).

John Holt, quien fue un profesor durante varios años, criticó la manera como la escuela impide a los niños ser capaz «hacer el contacto con la sociedad grande a su alrededor y, todavía más, a jugar cualquier papel activo, responsable y útil dentro de la sociedad» (Holt, 1974, p. 26). Su perspectiva era: «Si tenemos más expectativas de los niños, y ellos de si mismos, serían capaces de aprender mucho más sobre el mundo a su alrededor, de una manera más rápida que se hace ahora.» (op. cit, p. 97).²⁶

Durante los primeros años 80, se escucharon las 'voces de advertencia'. En particular, el equipo de investigación trabajando con los psicólogos Ellen Greenberger y Laurence Steinberg, vocalizó su preocupación sobre los costos potenciales al desarrollo y educación de los jóvenes con respecto al empleo durante los años de estudios. Sugirieron que los beneficios putativos para la personalidad del adolescente trabajador quizás han sido exagerados.

²⁶ Las consideraciones de John Holt retomaron el pensamiento del psicólogo y pedagogo norteamericano John Dewey, de mucha influencia en la primera mitad del siglo XX (véase Dewey, 1916/1936; Fishman & McCarthy, 1998).

Estos autores expresaron el punto de vista que trabajar largas horas fue vinculado con un peor rendimiento escolar, un aumento en la actividad anti-social (incluyendo el uso de las drogas y el alcohol y la mala conducta escolar), niveles más altos de comportamiento anormal, el cinismo al trabajo, y la tolerancia de una práctica del negocio inmoral entre los empleados. Finalmente, expresaron la inquietud sobre el impacto del empleo-adolescente sobre las relaciones padre-hijo, en particular la erosión de la autoridad de los padres (Greenberger et al., 1982; Greenberger & Steinberg, 1986).

Al terminar los años 80, «la investigación sobre el empleo de los adolescentes aumentó en frecuencia y en sofisticación. A 1989 ha llegado a ser claro que la pregunta de si los adolescentes se benefician o se dañan al trabajar, fue demasiado simple. Por otro lado, esta pregunta fue sustituida por una serie de preguntas acerca de las condiciones donde el trabajo es beneficioso, nocivo, o sin consecuencias.» (Steinberg & Cauffman, 1995, p. 143) Estas condiciones incluyeron, por ejemplo, el número de horas de empleo semanal (la intensidad del trabajo), el tipo de trabajo (calidad de trabajo), y la naturaleza del vínculo entre el trabajo y otros aspectos de la vida del adolescente.

Independiente de su premisa de un procedimiento más exigente, Steinberg y sus colaboradores mantuvieron, aun en los años 90, la perspectiva que el trabajo, especialmente si las horas son largas (20 horas o más cada semana) y si es un trabajo con poca capacidad, implica una cantidad de problemas para el desarrollo profesional y adaptación psicológica. Reconocen «que los jóvenes puedan aprender ciertas habilidades prácticas y hábitos laborales del trabajo que no se adquiere fácilmente en la escuela» (Steinberg & Cauffman, 1995, p. 155). Entre las más importantes de estas habilidades, mencionan las competencias interpersonales como el trato del cliente y como llevarse bien con los compañeros de trabajo. Además, las competencias que se tratan del conocimiento del mundo del trabajo, como entender el funcionamiento del negocio y como se busca un trabajo. Pero por otro lado, declaran que, generalmente, el trabajo conduce a hábitos sociales y laborales no deseados, resulta que los niños son más individualistas, y aumenta el comportamiento anti-social como la agresividad. También afecta negativamente la independencia y autoestima,

y tiene un efecto negativo moderado sobre el bienestar y salud físico (Steinberg & Dombusch, 1991; Steinberg, Fegley & Dombusch, 1993; Steinberg & Cauffman, 1995; Steinberg & Avenevoli, 1998).

En contraste, otros autores abogaron «que limitar nuestro foco a la cantidad de empleo de medio-tiempo provee una perspectiva negativa y truncada de la naturaleza y las consecuencias del empleo de medio-tiempo de los adolescentes. Esencialmente, este enfoque caracteriza el empleo como el villano, puesto que solamente los costos y ningunos de los beneficios del trabajo de medio-tiempo están enfatizados.» (Barling, Rogers & Kelloway, 1995, p. 144) En gran contraste, estos autores sugieren que el trabajo no es una experiencia homogénea para todos los adolescentes empleados y que las experiencias subjetivas del trabajo son críticos para poder entender las consecuencias del trabajo. Tener el acceso a estas experiencias subjetivas les permite ver los «efectos significativos sobre la productividad y el bienestar psicológico, el desarrollo para ser adulto, el funcionamiento personal y las relaciones familiares» (loc. cit.).

En su estudio concluyen que la calidad de empleo es mucho más importante que la cantidad de horas para pronosticar las consecuencias para los adolescentes trabajadores. Particularmente, llegan a la conclusión que «la cantidad de empleo fue positivamente vinculada con la autoestima cuando había un nivel alto de autonomía y claridad en su papel» (op. cit., p. 151). Sin embargo, para determinar la calidad del trabajo y para entender su experiencia psicológica, hay que tomar en cuenta la variedad de capacitación (skill variety), el significativo de las tareas, la identidad de la tarea y la reacción (feedback)

En uno de los pocos estudios que tratan del trabajo remunerado y doméstico a una vez,²⁷ se descubrió que las experiencias tempranas del trabajo fomenta la auto-confianza, «cuando los supervisores actúan hacia los adolescentes de una manera que es consistente con su deseo y necesidad para la independencia» (Call, 1996, pp. 90-91). Una variable importante resultó ser si o no los adolescentes son capaces de ver su trabajo como «servicial para los demás». Este fue el caso sobre todo cuando su trabajo

²⁷ Fue realizado por un equipo de investigadores bajo la dirección de Jeylan Mortimer (véase Mortimer & Finch, 1996).

había sido valorizado por los adultos, y cuando el trabajo les dejó algo de autonomía para cumplir con las tareas, y cuando contribuyó al bienestar de la familia.

Hoy día hay consenso entre la mayoría de los investigadores de los Estados Unidos que al menos una cantidad moderada de horas de trabajo en los empleos ligeros o de alta-cualidad pueden llevar beneficios a los niños y adolescentes. Se supone que puede contribuir a promover su autoconfianza y su independencia de la familia, y producir personalidades que actúan efectivamente y responsablemente y que saben sobrellevar el estrés de la vida. «La auto-concepción social crece claramente por el trabajo durante los primeros años de la escuela secundaria. El dinero ganado por su propio trabajo resulta en sentido de poder y autonomía.» (March, 1991, p. 186)

Aún para empleos menos ambiciosos, se supone que pueden ser una fuente de conocimiento práctico que se relaciona con la vida real (Green, 1986 & 1990). La experiencia de trabajo en la adolescencia, particularmente cuando «provea una oportunidad usar y desarrollar capacidades útiles», está visto como una fuente importante de capital humano que aumenta su probabilidad de empleo más tarde (Stern & Eichorn 1989: 208). «Les permite a los jóvenes acumular recursos personales que tienen valor en el mercado laboral.» (Entwistle et al., 2000, p. 280) La experiencia de trabajo en la adolescencia «puede añadir al capital humano y mejorar las oportunidades para el empleo» (op. cit., pp. 293-294), particularmente para los jóvenes urbanos de las «minorías étnicas» o de sectores económicamente carenciados.

Mortimer & Johnson (1998b) llegaron a conclusiones similares en un estudio reciente y longitudinal. Descubrieron «que los adolescentes empleados durante tiempos relativamente largos y a baja intensidad durante el colegio tienen resultados más favorables con respecto a su educación (para hombres) y el trabajo medio tiempo (ambos géneros). Trabajadores estudiantiles de 'alta intensidad' masculinos y femeninos entran la fuerza laboral de tiempo completo más rápidamente, y los niños ganan más. Para las mujeres, el empleo muy restringido durante el colegio (nada o de una duración baja, empleo de poca intensidad) está vinculado con más desempleo después el colegio.» (op. cit., p. 471).

En un estudio sobre los efectos del trabajo sobre las orientaciones sobre el futuro (Stevens et al., 1992), diferencias significativas entre los niños y niñas se descubrieron. Lo más larga es la experiencia, más positivos son los efectos sobre los planes educativos de los niños. Los niños que ya habían trabajado durante un buen tiempo también le dan «más importancia a las relaciones del futuro con sus esposas e hijos, también a los padres y otros parientes», con la tendencia de distribuir los papeles de género de una manera tradicional. Tienden a posponer casarse y reducir las demandas de la familia. Los niños con más experiencia laboral también esperan jugar un papel más activo en su comunidad.

Los autores de un estudio sobre trabajo doméstico de los niños y adolescentes rurales refleja sobre la relación entre las experiencias de ellos en las tareas de la casa y su preparación para el futuro. Sugieren que muchas de las habilidades necesarias en el ámbito adulto del trabajo «pueden estar adquiridas tras la participación en las tareas de la casa. Al menos, los niños se benefician cuando hacen cosas para ellos mismos y quizás, en el proceso, ayudan a aliviar la presión del tiempo en la casa a través de una distribución más equitativa de trabajo para todos los miembros del hogar» (Lawrence & Wozniak, 1987, p. 936).

En los Estados Unidos, se presta atención particular a los efectos del trabajo a medio tiempo sobre el rendimiento en la escuela. Unos estudios han descubierto una relación entre el trabajo intensivo (15-20 horas la semana) y resultados educativos negativos (Steinberg et al., 1993; Steinberg & Kaufman, 1995). Pero la mayoría de los estudios están de acuerdo que los efectos negativos no se pueden atribuir «al trabajo en sí» (March 1991, p. 86). Tampoco es considerado suficiente solamente prestar atención al número de horas desempeñado. Más significativo es «la calidad del empleo» (Markel & Frone, 1998, p. 285) y si la escuela toma en cuenta los intereses de trabajo y la experiencia de los estudiantes.

Otra pregunta que se discute polémicamente se relaciona a la relación de la causa y el efecto. Unos investigadores señalan que las declaraciones sobre el supuesto efecto del trabajo en el rendimiento académico, son basados solamente en base a correlaciones estadísticas simples, y que otro, quizás variables más influyentes no toman suficiente atención de las

biografías y el ambiente social de los adolescentes. Lo que parece ser el «efecto» del trabajo puede ser localizado a los efectos de selección previos (sobre el debate de «selección vs. socialización», véase Steinberg & Cauffman, 1995; Mortimer & Johnson, 1998a, p. 201).

En un estudio reciente, por ejemplo, se sospecha «que el proceso predominante causal que vincula el trabajo al rendimiento malo es que los estudiantes con poco éxito pierden el interés en la escuela y prefieren gastar largas horas trabajando» (Entwistle et al., 2000, p. 293). A través del estudio de biografías, los autores llegaron a la conclusión de que muchos alumnos que empezaron a trabajar con 13 años, ya se habían distanciado psíquicamente de la escuela mucho antes. En particular, en el caso de los estudiantes de bajo estatus social, los fracasos y otras experiencias negativas en la escuela tienen la consecuencia de «desviar las energías hacia el trabajo como una arena alternativa en la que pueden tener éxito más fácilmente» (op. cit., p. 292).

Dado el interés extendido en el trabajo, también está visto como «poco realista limitar el empleo de los estudiantes del colegio secundario» (Markel & Frone, 1998, p. 285). Al contrario, hay que hacer más esfuerzos para flexibilizar los horarios de la escuela y hacer posible una experiencia de trabajo más variada e interesante «para incrementar las consecuencias positivas del empleo y disminuir las malas experiencias durante la adolescencia» (loc. cit.). Por las mismas razones, también se demanda darles a los adolescentes un mejor acceso a los trabajos «que brinden oportunidades para la autonomía y una variedad de habilidades» (Barling, Rogers & Kelloway, 1995, p. 153, similarmente Stern & Eichorn, 1989, pp. 208-209, Loughlin & Barling, 1999, p. 22).

Otro autor descubre que es necesario «integrar mejor las experiencias del trabajo y la escuela para que la experiencia del trabajo se perciba como una extensión natural de la escuela» (Marsh, 1991, p. 186). Como la conclusión de un estudio comparativo de las percepciones de los adolescentes sobre el trabajo dentro (school-supervised) y fuera (non-school-supervised) de la escuela, se propone «que las escuelas deberían jugar un papel más activo en el empleo estudiantil», facilitando un trabajo que es más significativo y donde los estudiantes pueden aprender la

responsabilidad y cómo resolver problemas, donde pueden aprovechar mejor las capacidades académicas y tener más contacto con los adultos (Stone III et al., 1990, p. 48).

Mortimer & Johnson (1998a) también concluyen, de su estudio sobre las perspectivas de los estudiantes sobre la relación entre la escuela y el trabajo, que «dado que más de la mitad de los estudiantes mayores (54%) reconocen que 'mi trabajo me ha enseñado la importancia de conseguir una buena educación', parecería que los estudiantes trabajadores, de hecho, reconocen la conexión entre la escuela y el trabajo y responden particularmente a los esfuerzos de sus profesores para poder integrar estas dimensiones de sus vidas y permitiéndoles sacar estas experiencias en el aula. Tales esfuerzos pueden ser productivos, dado las críticas hacia la escuela por no ser pertinente a 'la vida real'.» (op. cit, p. 203).

Solamente algunos estudios en los Estados Unidos le dan atención a las propias percepciones e interpretaciones de las experiencias de los niños mismos (véase los estudios cualitativos de Green, 1986 & 1990; Mortimer & Johnson, 1998a & b). Un estudio previo de Mortimer & Finch (1986), basado en una muestra representativa de colegios secundarios, descubrió que la mayoría de trabajadores de medio tiempo sintieron que su trabajo tenía «casi siempre» sentido y que perciben un valor en su trabajo. Aun en un estudio previo de Greenberger & Steinberg (1986), fue comentado que la mayoría de los adolescentes sentían que su contribución a la producción de los productos y servicios fue satisfactoria.

CONCLUSIONES

Durante 30 años, la investigación social sobre los niños y adolescentes trabajadores en los Estados Unidos ha sido marcada por el debate de si la experiencia lleva más costos o beneficios para ellos. Mientras, las conclusiones de las investigaciones reflejan, hasta cierto punto, las vicisitudes políticas.

Durante los años 70, el debate era estrechamente vinculado con la crítica del sistema existente escolar, que fue criticado por no familiarizar a los estudiantes de una manera suficiente con la realidad social, y para prepararles para su vida laboral. Por consiguiente, la experiencia laboral

durante la asistencia escolar fue predominantemente evaluada positivamente, y una cantidad de propuestas reformarias – incluyendo los de los comités gubernamentales – para el sistema escolar fueron entregadas, proponiendo darles a los estudiantes más posibilidades con sus experiencias. Fue la intención también abrir las reservas de talento de las clases más bajas o de las «minorías», quienes han sido carenciadas por el sistema escolar. Es más, como está demostrado arriba, había la demanda para el trabajo de los niños y adolescentes en el sentido de sus derechos iguales y su emancipación en la sociedad.

En los años 80, una re-orientación sucedió. El interés de la mayoría de los investigadores ya era más determinado por el temor que las experiencias del trabajo temprano hubieran podido resultar en consecuencias negativas para el rendimiento de la escuela y para el comportamiento social. Esto tiene un doble fondo. Por un lado, había crecido rápidamente el número de niños y adolescentes que ya buscaban un empleo o desempeñaban un trabajo mientras estudiaban – ellos lo consideraban como un derecho. Mientras, había un crecimiento en ellos. Por otro lado, el «viento político» cambió a una dirección conservadora, y le dio luz al supuesto mal comportamiento de la nueva generación. En vez de hacer posibles nuevas experiencias para los jóvenes y promover su independencia, el interés mayor social fue dirigido fuertemente a adoptar a los niños y adolescentes a las existentes instituciones a controlarlos socialmente.

No obstante, en la investigación social de los Estados Unidos siempre habían otras voces, y en los años 90 se incrementó el interés otra vez, equilibrando las ventajas y desventajas de las experiencias laborales de los niños para ellos mismos. Se pusieron en duda las evaluaciones negativas (e.g. hipótesis de «selección» contra hipótesis de «desarrollo»). Se trataba no solamente del trabajo como tal o en el tiempo dedicado, pero la «calidad» de trabajo y las circunstancias bajo cuales los niños y adolescentes desempeñan un trabajo fue más cuidadosamente considerada. Se incrementó el escepticismo hacia las vistas generalizadas, y más diferenciación entró en el diseño metodológico de la investigación.

Los estudios sobre el trabajo remunerado y doméstico no se relacionaron. Otras formas de trabajo no están estudiadas. Las investigaciones del trabajo doméstico tratan de grupos de edades muy diferentes. Los estudios sobre el trabajo remunerado tienen un enfoque sobre los estudiantes de 16 a 18

años de edad, mientras en el trabajo doméstico están incluidos los menores también. Pocas veces hay la distinción entre los niños y los adolescentes que tienen un empleo remunerado fuera de la escuela y para los cuales el trabajo – en parte por la razón de la situación precaria de la familia – es su actividad principal.

Los pocos estudios sobre el trabajo remunerado por los niños y adolescentes se quedan en una mera perspectiva de víctima y se agotan en una lista anecdótica de abusos. La reflexión solamente ocasionalmente toma el lugar de las condiciones subjetivas de la experiencia del trabajo que intenta tomar en cuenta las perspectivas de los niños y adolescentes, y aquí a su vez casi solamente en la investigación del trabajo pagado – costos y beneficios del trabajo se contrastan con la intención de hacer distinciones más claras, las interpretaciones subjetivas de los niños raramente consideradas. El criterio con el cual las evaluaciones son basadas generalmente, deriva de teorías o sobre suposiciones que tienen poco o nada que ver con las perspectivas y auto-interpretaciones de los mismos niños y adolescentes.

La mayoría de los estudios en los años 80, pero también unos de los 90 – mayormente realizados por psicólogos – están orientados en sus evaluaciones implícitamente a un modelo de desarrollo que vea a la niñez y adolescencia como una «moratoria psicosocial». Según este modelo, el trabajo en los períodos de la niñez y adolescencia es una derivación de lo normal, que está vinculado a consecuencias negativas; así la experiencia «temprana» del trabajo resulta, necesariamente, como limitación en el desarrollo o es criticada como «precocidad».

En los años 90, cuando los estudios eran realizados por sociólogos, y también ocasionalmente por economistas, los enfoques del mercado laboral y del capital humano ganaron influencia. Se preguntan qué son los efectos de la experiencia de trabajo de los niños y adolescentes sobre sus competencias que sean relevantes a la ganancia, su posición futura y sus oportunidades en el mercado laboral remunerado.

«El enfoque del mercado laboral toma un matiz particular de los niños, concibiéndoles esencialmente como inocentes e ignorantes del mundo incapaz de rechazar los males o ni siquiera de reconocer su mejor interés. Son presentados como víctimas indefensas, dependientes de la protección

y rescate de los adultos. Esto es principalmente una noción moderna y urbana de la clase media del Oeste. Esta noción es históricamente y antropológicamente inusual, no solamente por la división radical que hace entre la niñez y la adultez, pero también por valorar su desamparo y no su utilidad» (Myers 2001, p. 31).

El enfoque del capital humano «enfoca más atención sobre los niños trabajadores como un potencial no atendido para el desarrollo económico – un potencial que merece la inversión – y no como meras víctimas, violadores de la ley y amenazas al empleo de adultos» (op.cit, p. 35). Este enfoque de investigación, no obstante, no ve a los niños y adolescentes trabajadores como sujetos o actores sociales, igual como en el enfoque del mercado laboral. Los niños y adolescentes están considerados como recipientes para ser llenados de contenido adecuado, con la vista de su uso posterior como fuerza laboral.

Casi nunca se les pregunta a los niños, y pocas veces juegan un papel activo en los diseños de la investigación. Todavía más raros son los estudios cualitativos que intentan hacer justicia a las perspectivas subjetivas de los niños. Uno de los pocos estudios donde se hace justicia a esto es una disertación (Green, 1986), nunca publicada excepto para un artículo breve (Green, 1990).

Por lo tanto, la mayoría de los estudios, a pesar de sus cantidades grandes de datos, solamente le da justicia al significado del trabajo en las vidas de los niños y adolescentes a una extensión limitada. La perspectiva «que domina las cuentas ortodoxas de la niñez, inevitablemente resulta en un fracaso para reconocer que las acciones de los niños tienen significado por sus propios términos o que los niños son resueltos actores sociales» (Mizen, Bolton & Pole, 1999, p. 426). Solamente cuando los niños trabajadores dejan de ser vistos desde la perspectiva de lo que pueden llegar a ser o lo que les falta para ser adultos competentes, es posible ver el «valor» y el sentido de los varios tipos de trabajo en su complejidad para la sociedad y para los niños mismos.

Así resultaría evidente que los niños y adolescentes trabajadores siempre han resistido, o son capaces de resistir a las circunstancias que sienten injustas (véase Liebel, 2003, pp. 213-231). En un libro muy digno de leerse, David Nasaw (1985) describe varias acciones e iniciativas organizacionales

de los 'newsies', mensajeros y lustradores niños en Nueva York y en otras ciudades de los Estados Unidos, pero la interpretación está restringida a los primeros 20 años del siglo pasado. Una de las recientes interpretaciones trata de unos estudiantes de un colegio empleados por una cadena de restaurantes en un pueblo chico de West Virginia. En 1987 se juntaron para negociar con la gerencia - sin éxito - para no trabajar después de la medianoche, teniendo el apoyo de sus padres. Sin embargo, este ejemplo fue usado por los investigadores (Pollack et al., 1990, p. 336) solamente para enfatizar el mal uso de los niños.

De ninguna manera estoy negando la necesidad de investigar la explotación y el abuso de los niños y tomar medios para combatirlos. No obstante, esto requiere una percepción de los niños como 'actores sociales' y también interpretar su experiencia laboral en su contexto social, cultural e histórico. Eso casi nunca es el caso en las investigaciones de los Estados Unidos. Tampoco se analiza de fondo las causas objetivas y los motivos de su trabajo, ni se vincula los efectos potenciales de su trabajo con las condiciones de producción y los intereses que dominan la economía.

Los abusos y las prácticas que ofenden a la dignidad humana, son frecuentemente notados en las investigaciones; sin embargo, no hay ningún análisis de las razones fundamentales para la explotación de los niños. La única publicación que conozco que trata de una manera explícita el problema de explotación (Piotrkowski & Carrubba, 1999) se limita a la reproducción del criterio formulado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) con respecto a los «países en estado de desarrollo». Pocas veces los estudios prestan atención a las condiciones de vida de los niños y adolescentes, y cuando es el caso, casi son todos exclusivamente vinculados a la socialización y el desarrollo del niño.

Bajo estas condiciones, la investigación social de los Estados Unidos, a pesar de su gran amplitud, solamente hace una contribución limitada para entender los significados de las diversas formas de trabajo en la vida de los niños y adolescentes de los Estados Unidos hoy día. Igual como en otras partes del mundo, falta todavía hacer la investigación de hasta qué extensión el incremento palpable en el número de niños y adolescentes que trabajan, significa cambios en el perfil de la niñez y las relaciones de las generaciones.

CAPÍTULO

V

¿ CAMINANDO HACIA LA AUTONOMÍA PARTICIPATIVA ? SIGNIFICADOS DEL TRABAJO DE NIÑOS EN ALEMANIA

(en colaboración con Beatrice Hungerland, Anja Liesecke y
Anne Wihstutz)

Hay muchos niños en la sociedad alemana que trabajan – lo hacen en todo tipo de lugares y en todos los horarios: su trabajo puede ser remunerado pero, muchas veces, no lo es; en algunos casos, se trata de trabajo ilegal, en otros muy particulares, es legal; trabajan porque los demás así lo exigen o por iniciativa y responsabilidad propia; a veces, su trabajo es visible, pero casi siempre es invisible y pasa desapercibido. Así, aparte del estudio en la escuela, en mayor o menor grado, los niños aportan a su propia economía, a los beneficios de otros, a la economía familiar o a la sociedad en su conjunto. Y es más: ellos quieren trabajar, toman muy en serio su actividad laboral y les gusta trabajar, siempre y cuando las condiciones sean adecuadas.

Nuestro proyecto de investigación sobre los significados que tiene el trabajo para los niños²⁸ pone especial énfasis en los puntos de vista y experiencias hasta ahora ocultos de los niños trabajadores en Alemania, puesto que, a diferencia de estudios anteriores sobre el trabajo infantil en los países germanohablantes (para una visión panorámica al respecto, véase Liebel, 2003, pp. 131-170) nuestro deseo es asumir una nueva perspectiva. Con ello, queremos contribuir a que el trabajo de niños no sea considerado, en primer lugar, como un problema social al que hay que combatir y erradicar, sino a que se tome en serio a los niños trabajadores como sujetos que tienen sus propios sentimientos, sus propias concepciones y actuaciones en todos los aspectos de su vida

²⁸ El proyecto comenzó en julio del año 2002, beneficiándose del apoyo de la DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft- Asociación Alemana para la Investigación) hasta el mes de junio del 2004. El equipo de investigación fue compuesto por Beatrice Hungerland, Manfred Liebel, Anja Liesecke, Bernd Overwien, Gesine Stühmeier y Anne Wihstutz.

Hemos dividido la presentación de nuestros resultados en dos capítulos principales. En el primero, desarrollaremos una tipología de las formas de trabajo y de las experiencias que éstas generan, basándonos, para ello, en las descripciones e interpretaciones de los propios niños y poniendo especial énfasis en los aspectos de la independencia y de la remuneración. En el segundo capítulo, nos referiremos a los significados que la experiencia laboral puede llegar a tener para los niños y preguntaremos qué consecuencias tiene para el autoconcepto y la posición social de los niños. Pero para comenzar, ante el trasfondo de las investigaciones que se han llevado a cabo hasta ahora, presentaremos nuestro enfoque conceptual y metodológico.

ENFOQUE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

LOS DÉFICITS DE LA INVESTIGACIÓN COMO SE LA HA PRACTICADO HASTA AHORA

Los estudios que se han realizado hasta el momento se han ocupado, más que todo, del estatus legal o de las causas y los efectos del trabajo infantil. Sin excepción, la pregunta principal es, hasta qué punto el trabajo de niños infringe las legislaciones existentes y en qué medida el trabajo es dañino para ellos. Generalmente, los estudios parten de un concepto de trabajo infantil que lo ve única- y exclusivamente como un problema legal, social y económico y no como un campo abierto que está marcado por formas y condiciones de trabajo muy diversas y que ofrece a los niños una gran variedad de experiencias.

En el tema de los efectos, los niños trabajadores aparecen como objetos que están inmersos en procesos en los que no tienen influencia, y aún en los casos en los que se hace un análisis diferenciado del trabajo de los niños, sus efectos se deducen, casi exclusivamente, de las condiciones en la que se desarrolla la actividad laboral. No se toma en cuenta ni el contexto sociocultural, ni el entorno de vida y los recursos individuales y colectivos de los niños, y eso, pese a que es evidente cuán fuerte es la influencia de estos dos factores en las percepciones de los niños y en su manera personal de enfrentarse a situaciones y condiciones difíciles.

Además, al tratar la pregunta de los efectos que tiene el trabajo sobre los niños, todavía es muy común que los investigadores se permitan un juicio absoluto, basándose en criterios que ellos mismos han elaborado o que, incluso, les hayan sido prescritos por las organizaciones e instituciones para las que trabajan. Y aún cuando sí se consulta a los niños pidiéndoles su «opinión», esta suele subordinarse a esquemas de interpretación dadas y relativizarse como un punto de vista «meramente subjetivo». Es así como, al fin y al cabo, se niega a los niños trabajadores la competencia de evaluar su propia situación.

Otro problema – a menudo subestimado – está en la terminología y en los conceptos. Tanto en la comunicación cotidiana como también en la investigación científica, los conceptos son algo indispensable, porque nos ayudan a ordenar y a comprender la realidad social. Sin embargo, como se trata de abstracciones, necesariamente, siempre existe cierto conflicto entre la supuesta realidad social y aquello que expresamos mediante los términos o las palabras que usamos. Generalmente, este hecho – muchas veces dejado de lado – se expresa mediante el discurso de las «representaciones sociales». Una vez creados, los términos adquieren una dinámica y una vida propia, a la que los investigadores tampoco podemos escapar. En este contexto, Michel Foucault (1976) habla de «discursos», a los que atribuye gran importancia cuando se trata de legitimar el poder (interpretativo).

En el concepto del trabajo infantil, todo esto es especialmente evidente. Generalmente, genera asociaciones negativas que, de inicio, dan al concepto un determinado matiz con el que, luego, percibimos la realidad social a la que denominamos y tratamos de comprender con este término. Ahora bien, no podemos erradicar este problema, pero estando concientes de que existe, podemos esforzarnos a utilizar términos lo más abiertos y lo menos limitantes y cargados de juicios de valor posibles y a manejar de una manera (auto)crítica la terminología y los conceptos.²⁹

² Hoy en día, en inglés, generalmente, se distingue entre *child labour* y *child work* o *children's work*. A nuestro juicio, Boyden, Ling & Myers (1998) están en lo correcto cuando proponen aplicar el término *child labour* solamente a las formas de trabajo que, evidentemente, son problemáticas, y que en los demás casos, se hable de *child work* o *children's work* – aunque también aquí nos enfrentamos a la pregunta de quién define lo que es «problemático». Otras lenguas como el alemán, el castellano, el francés o el italiano no permiten establecer esta distinción. Tal vez, en el futuro, no deberíamos investigar el «trabajo infantil» (fuere cual fuere el término que usemos para el fenómeno) sino a «los niños trabajadores» y hacerlo conjuntamente con ellos.

En la sociología, el trabajo es considerado una de las categorías claves mediante las que las sociedades de hoy distribuyen el estatus y la posición social, es decir el poder y las posiciones de dominio. Esto es válido de manera muy particular para todo lo que es el trabajo remunerado. El trabajo cotidiano privado - es decir las labores de casa, educativas y de cuidado de personas como trabajo socialmente indispensable aunque no remunerado - tiene un reconocimiento más bajo y colocan a las personas que lo realizan en un estatus social que no se puede definir claramente y que, más bien, suele ser determinado por el trabajo remunerado de la persona que genera la mayoría de los ingresos de la familia. Podemos decir lo mismo de cualquier otro trabajo que no se realiza en «contextos normales de trabajo remunerado» (p.ej. cargos ad honorem).

Tal como para las mujeres, uno de los campos laborales más importantes de los niños es el hogar - un campo al que, hasta ahora, prácticamente, no se le ha prestado ninguna atención. Mientras que, bajo el lema de la división de trabajos por género, la investigación feminista de género ha trabajado de manera exhaustiva esta temática, la división generacional, hasta ahora, ha sido investigada muy poco. De hecho, muchas veces, el trabajo de los niños en la familia no es considerado como tal ni por los niños mismos ni por los adultos. Pero hay también actividades remuneradas que, cuando las realiza un niño o una niña, no son consideradas un trabajo, porque, generalmente, no constituyen un aporte vital a la economía familiar.

CONCEPTOS Y METODOLOGÍA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Para estudiar los significados que tiene el trabajo para los niños, definimos el concepto de «trabajo» de manera tan amplia que abarca diferentes actividades. Entendemos como trabajo de los niños cualquier aporte directo o indirecto a la economía familiar. Esto nos permite incluir a nuestro análisis también el trabajo no remunerado al interior de los hogares.

Suponemos que este trabajo de los niños al interior de los hogares permite a los padres tener una ocupación remunerada fuera de casa y que incluye actividades, para las que, al no encargarse de ellas los niños, habría que contratar y pagar a otra persona. Nuestros criterios para la calificación de

una actividad como trabajo fueron los siguientes: beneficio de la actividad para otros y/o ingreso económico y/o regularidad de la actividad.

En nuestro proyecto de investigación, nos acercamos a la temática mediante un enfoque orientado en el sujeto. Esto significa que consideramos a los niños como expertos en sí mismos, que son capaces de hacer comentarios autónomos sobre sus juicios, sentimientos, percepciones y valoraciones. Queríamos tomar muy en serio el punto de vista de los niños, de manera que optamos por un enfoque cualitativo, aplicando, para el análisis de las entrevistas, la grounded theory según Glaser & Strauss (1968).

Una de las características más importantes de la grounded theory es que la recolección y la evaluación de los datos están interrelacionadas. El material recobrado se trabaja mediante un esquema sistemático de codificación, sometiéndolo, al mismo tiempo, a una categorización. El análisis de la información obtenida comienza ya durante la recolección de los datos y, de esta manera, va orientando la recabación de información. El objetivo de este proceso es desarrollar, a partir del material de datos, una teoría sobre el objeto, usando una combinación de procedimientos inductivos y deductivos. Como, hasta ahora, existen pocos trabajos teóricos sobre la compleja temática del trabajo de niños, esta metodología nos parecía ser la más adecuada para analizar el punto de vista de los niños.

Para acceder al campo de investigación, distribuimos información sobre el proyecto en los cursos 5 a 8 de los colegios, asegurándonos de que se tomaran en cuenta de manera equitativa todos los tipos de colegios y los distritos occidentales y orientales de Berlín. Asimismo, mediante diferentes agencias de casting, buscamos a niños actores, colocamos un anuncio en un periódico regional para niños muy conocido que se distribuye en forma gratuita en todas las escuelas de educación básica y, finalmente, tomamos contacto con niños en sus trabajos.

Durante el proceso de recolección de datos, realizamos 38 entrevistas con niños de 9 a 15 años de edad. Las entrevistas tuvieron lugar en la ciudad de Berlín y se basaban en la guía correspondiente. Del total de niños entrevistados, 26 trabajaban por dinero, siendo equitativo el porcentaje de mujeres y varones. En las entrevistas, participaron un total de 22 niñas y 16 niños. Los datos revelan que el porcentaje de niños que

trabajan sin remuneración monetaria es mayor en las niñas (9) que en los niños varones (3).

Muchos niños tienen experiencia con varios tipos de trabajo. Todos aquellos que hacen un trabajo remunerado en forma regular o que ya tienen experiencia con alguna actividad laboral, se hacen cargo, al mismo tiempo, de trabajos no remunerados en el hogar. Sin embargo, constatamos que los niños de clases económicas más altas trabajan menos en el hogar que los de clases más bajas.

Entre aquellas actividades de los niños que, de acuerdo a nuestros criterios pre-definidos, eran calificadas como trabajo, podemos identificar las siguientes categorías: actividades que esperan o exigen los padres, y actividades que los niños inician y organizan por sí mismos. Con esta distinción analítica no sólo queremos acoplarnos a los discursos relacionados con el tema del trabajo de niños, sino también mostrar que debemos superar esta visión dicotomizante de los niños trabajadores que los ve o como víctimas explotadas o como consumidores individualizados. Sólo así podemos adquirir una idea nueva y diferenciada de los significados que tiene el trabajo para los niños.

En el análisis y en la interpretación de los significados que tienen las actividades laborales para los niños surge la relación con el discurso sobre el desarrollo de aprendizajes y competencias. Tanto para los padres como para los niños, lo más importante del trabajo de los chicos es que les dé la oportunidad de aprender; lo ven como una inversión para el futuro. Los significados del trabajo para los niños también se relacionan con el discurso de la responsabilidad, en el cual se establece un conflicto entre la autonomía del niño y sus obligaciones.

Para comprender los diferentes significados que su actividad laboral tiene para los niños, nos parece indicado dimensionalizar las categorías (trabajo iniciado por otros, trabajo autodeterminado) también en relación a la comunidad y la familia y al yo. Esto nos permite analizar qué relación con la comunidad y el yo tienen aquellas actividades autodeterminadas que, aparentemente, sólo se hacen por uno mismo. Por otra parte, también en las actividades en beneficio de la comunidad podemos distinguir en tareas impuestas al niño por otras personas y actividades que nacen de su propia voluntad.

Asimismo, la discusión sobre los significados de las actividades laborales para los niños debe tomar en cuenta las circunstancias jerárquicas generacionales, puesto que, las categorías que establecimos para los trabajos reflejan igualmente esta relación entre los niños y sus padres.

LA DIVERSIDAD DE LOS TRABAJOS DE NIÑOS

TRABAJO NO REMUNERADO EXIGIDO POR LOS PADRES

El trabajo no remunerado (labores de casa, cuidado/atención de hermanos) es el campo laboral más grande de los niños. Casi todos los padres esperan de sus hijos cierta colaboración en el hogar y en la atención de hermanos menores, y casi todos los niños lo hacen. No obstante, el número de actividades y el tiempo que éstas ocupan varían. Algunos de los trabajos típicos de niños son: mantener limpio su habitación, sacar el basurero, poner la mesa, retirar los platos de la mesa, lavar la vajilla o meterla y sacarla del lavaplatos, cuidar de las mascotas. En mayor o menor grado, a estas labores se añaden: desempolvar, limpiar, limpiar el baño, tender y doblar ropa, planchar, hacer compras menores, trabajos en el jardín, cuidado de hermanos menores y otras actividades más.

Estos trabajos suelen ser organizados, instruidos, delegados y supervisados por las madres. Son las madres de familia quienes deciden qué miembro de la familia – ella misma, padre o hijos – se hace cargo de qué tarea, cuántas veces, en qué momento y por cuánto tiempo. Todo esto es independiente de si la madre misma trabaja fuera del hogar o no y, casi siempre, se observa incluso en aquellos casos, en los que el padre está desempleado.

L: Bueno, no es que tengamos un plan (...) mi mamá (...) dice, por ejemplo: me gustaría que, por la mañana, sacaran el basurero. O después de almorzar dice: bueno, Lea, ven, te toca secar los platos. Pero no siempre es así fijo.

E Y Uds., ¿tienen voz y voto en todo esto y pueden decir, no, ahora no quiero?

L: Bueno, podemos decirlo, pero no sirve de nada. Es mejor hacerlo ese mismo momento, porque discutir no sirve de nada. Pues en eso, mi mamá es muy estricta. (Lea, 13)³⁰

Con su colaboración en el hogar y en el jardín, los niños ponen a disposición de los adultos ciertos recursos de tiempo y alivian su carga de trabajo. Los padres, por su parte, suelen legitimar la delegación de las tareas a sus hijos, argumentando con motivos de aprendizaje y educación.

Que sean los padres quienes delegan trabajos a los hijos es menos frecuente. A veces, optan por realizar la tarea delegada conjuntamente con los niños, siendo que éstos – generalmente, los hijos varones – pueden o tienen que hacer de «ayudante». En estos casos, aparte del factor utilidad, también es importante el factor diversión: padres e hijos realizan las tareas como una especie de actividad de ocio que permite pasar un tiempo juntos, haciendo algo bueno, es decir como una especie de tiempo de calidad. Las actividades realizadas conjuntamente permiten construir un sentido de comunidad.

Entre ellos, los niños, prácticamente, no hablan sobre este tipo de colaboración en casa, pues no es algo de que estuvieran orgullosos ni tampoco algo de qué quejarse:

I: ¿Comentas a los demás lo que ayudas en casa?

M: Sólo si me preguntan, si no, no.

I: ¿Y te preguntan?

M: Casi nunca. Es que no es precisamente el tema número uno entre nosotros, eso de quién hace qué en la casa. (Michi, 14)

A nuestro juicio, esto tiene que ver, por un lado, con el menosprecio social de este tipo de trabajo, del que aún los niños se dan cuenta perfectamente. Por otro lado, estas actividades deben comprenderse también como expresión de la jerarquía generacional al interior de la familia que deja poco

³⁰ Este nombre y todos los que vienen a continuación son nombres ficticios que los niños mismos han elegido.

margen para negociaciones y en la que, generalmente, no se cuestiona el desnivel social entre adultos y niños.

I: En tu familia, ¿también hay cosas, por las que, a veces, pelean?

X: Sí, hay, cuando no ordeno mi cuarto, cuando no lo dejo como debo.

I: ¿Y cómo solucionan esta situación?

X: Lo pongo en orden. (...) Bueno, a veces hay que hacer trabajos de la casa, no queda otra, pero las obligaciones, las otras obligaciones, son más divertidas.

I: ¿Puedes decir por qué?

X: Porque, pues, porque cuando hay que limpiar, uno se ensucia, y con las otras cosas, uno también gana dinero. (Xiayanxi, 11)

Parece haber consenso general o es considerado algo normal que los padres o los adultos puedan decir a los niños lo que tienen que hacer. Los niños manifiestan que hay pocas posibilidades de negociación en relación a estas tareas, las sienten como algo que no pueden evitar o como algo entre normal y desagradable o aburrido.

I: ¿Y les cuentas a tus amigos que ayudas aquí en la casa?

L: Sí, lo saben. Pero mis amigos, casi siempre, también tienen que hacer algo en la casa, por lo menos los amigos que yo tengo, sí. Entonces, todos tenemos que hacer algo, aunque sólo sea aspirar el cuarto o limpiar el baño una vez por semana. (Leo, 15)

Ante esta jerarquía generacional, en cuanto al concepto que tiene la familia de sí misma y en lo que se refiere a las tareas de cada uno de sus miembros, existen diferencias, pues varían en cuanto a la participación de los niños en la comunidad familiar. Dependiendo de cuán autoritarias o democráticas son las relaciones padres-hijos, el dominio de los padres es más o menos visible.

TRABAJO REMUNERADO EXIGIDO O INICIADO POR LOS PADRES

El trabajo remunerado de niños que es iniciado o fomentado decisivamente por los padres refleja la jerarquía de las relaciones generacionales. Los padres de familia fomentan el trabajo remunerado de sus hijos, porque esperan que éste les permita adquirir diferentes tipos de capital (en el sentido de Pierre Bourdieu; véase Bourdieu, 1988). Aparte de la adquisición de capital económico – que en el caso de Alemania, no es el elemento principal o que, al menos, no es admitido como tal – el trabajo puede o debe servir para adquirir capital social y cultural.

Las actividades remuneradas iniciadas o exigidas por parte de los padres son tareas adicionales que no están comprendidas en los deberes al interior del hogar. También aquí, muchas veces, los niños piensan que la motivación principal de sus padres para fomentar estas actividades laborales es la de poder aprender y adquirir experiencia.

I: ¿Y tu mamá, qué dice de lo que vas a cuidar bebés?

J: Creo que le parece bien, (...) que así, aprendamos a ser responsables y todo eso, creo que eso también le parece bien, porque así aprendemos. Y, pues, yo también quiero tener hijos, y entonces, una tiene que saber todo eso. (Juliane, 14)

Algunas de las cosas que los niños deben aprender son: manejar el dinero que han ganado, saber que las actividades tienen un valor. En todas las actividades, tanto los padres como también los niños hacen hincapié en que éstos también se divierten haciéndolas, con lo que se les atribuye características de «actividad de ocio». Para los niños, el hecho de que el trabajo les guste y que se diviertan es más importante que la posibilidad de ganar dinero.

I: Eso de actuar en la tele, ¿tu dirías que es un trabajo?

M: No creo. Claro que gana algo, pero no lo vería como un trabajo sino más como un hobby; como trabajo, no. (Milena, 11)

Los trabajos que, en primer lugar, tienen carácter instructivo son: cortar el césped y trabajos en el jardín, cuidar caballos, trabajo en los medios de

comunicación y, en parte, cuidar bebés (de amigos de los padres). En todas estas tareas, los niños pueden, quieren y deben experimentar y adquirir diferentes capacidades y habilidades.

Los niños creen que a sus padres les parece bien que, a través de su trabajo, adquieran autoestima, aprendan a ser responsables y a valorar el dinero que ellos mismos han ganado. Así que, tanto para los padres como para los niños, lo más importante es el factor educativo; el beneficio material del trabajo también es considerado un aspecto educativo. Padres e hijos consideran que este tipo de trabajo constituye una inversión para el futuro, pero no relacionan directamente el beneficio esperado con la actividad concreta. El punto central es la adquisición de *soft skills*.

Ahora bien, este tipo de actividades suelen estar reservadas para niños de capas sociales burguesas con cierto nivel de instrucción porque, normalmente, estos trabajos se consiguen gracias a los contactos sociales de los padres. En algunos casos, el trabajo de sus hijos implica una considerable inversión de tiempo por parte de los padres (madres) (castings en los niños actores, «contactos/red» en el caso del cuidado de bebés). Este tipo de trabajos es el mejor pagado, y se hace posible gracias a los contactos sociales de los padres por lo que requiere que la familia disponga de cierto capital social.

En cuanto a los trabajos motivados, principalmente, por la ganancia económica, hemos identificado las siguientes actividades: repartir periódicos y vender en el mercado de pulgas u otras ferias. Sin embargo, aparte de estas actividades que hemos encontrado en nuestro universo de investigación, sin duda, existen muchos otros trabajos que un niño puede realizar por motivos económicos. De los niños entrevistados, sólo pocos indicaron que tienen que aportar a la economía familiar. No obstante, puede ser que esto tenga que ver con nuestra selección de entrevistados y con el hecho de que se trate de un tema tabú. De todos modos, en el caso de las familias en situación de desventaja económica (sobre todo, familias de padres o madres solos) el factor económico no se puede negar.

Los niños más pequeños suelen trabajar conjuntamente con sus padres, acompañándoles en su recorrido para repartir periódicos o en la venta en el mercado de pulgas. Esto hace que para ellos, lo más importante no es

ganar dinero, sino que el trabajo se convierta en una actividad compartida, adquiriendo, así, carácter de actividad de ocio como en el caso de los trabajos conjuntos no remunerados que realizan los padres con sus hijos varones.

K: Es lindo repartir jutas, porque podemos charlar y conversar. Y siempre llevamos al perro con nosotras, así, después ya no hay que hacerlo pasear. Cuando nos ve colocar los periódicos en las mochilas, se pone muy contento.

I: Entonces, ¿durante el trabajo, conversas con tu mamá?

K: Sí, hablamos de todo. (Kelly, 12)

TRABAJO NO REMUNERADO ORGANIZADO POR LOS NIÑOS MISMOS

Los trabajos no remunerados y organizados por los niños mismos - incluyen cuidar bebés, ayudar en actividades que elige el niño, cocinar, labores de casa en otros hogares y cuidar animales - no son actividades que les exigen los padres sino que se trata de tareas que los niños han elegido y asumido ellos mismos. Los niños se sienten orgullosos, pues están concientes de que asumen cierta responsabilidad que no se espera o no se puede esperar de ellos sin más ni más.

Una de las características de este tipo de trabajos es que van más allá de lo que, normalmente, se espera de los niños y que significan una ayuda para personas adultas. Los niños indican explícitamente que, lo que pretenden con estas actividades es ayudar. La gratificación está, por un lado, en su orgullo y, por otro, en el reconocimiento correspondiente por parte de los adultos. Los niños se dan cuenta de la relevancia de su trabajo, y asumir una responsabilidad adicional es para ellos un «honor», significa que logran ir más allá de los límites del «margen de acción infantil» que normalmente se les concede.

Eso les hace sentir orgullosos, más aún cuando, gracias a su trabajo, logran un reconocimiento y un tratamiento por parte de los adultos que rompe el desnivel jerárquico entre niños y adultos.

I: ¿Qué haría tu tía sin ti? ¿Qué crees?

I: Ah, seguro que no sabría qué hacer, creo. Pues sin mí, allí sería el desastre total, no funcionaría. Pero yo digo, mejor le ayudo. (Lucy, 12)

Cuando los niños asumen un trabajo voluntario no remunerado, sienten que forman parte de una comunidad, a la que quieren y pueden aportar. Al realizar una determinada tarea, llegan a ser útiles para la comunidad. Uno de los aspectos centrales de los significados de este tipo de trabajo es que permite a los niños conseguir una posición propia y autónoma al interior de la comunidad que va más allá de las dependencias o atribuciones generacionales.

El motivo por el cual un niño opte por un trabajo de este tipo puede ser que entienda que es necesario ayudar a los adultos, sobre todo cuando se trata de padres o madres solas o cuando hay hermanos menores que necesitan cuidado. No obstante, la causa principal, por la que los niños optan por este tipo de actividad son el beneficio que esperan o logran así como el hecho de que tienen diferentes opciones o posibilidades de actuación en relación al trabajo.

A menudo, estas actividades se realizan dentro del contexto (extendido) de la familia, es decir en casa de parientes o amigos de la familia, a los que podemos entender como familia extendida de elección propia. Para los niños, poder adquirir experiencias de manera autónoma pero en un espacio protegido, experiencias que llegan a las esferas de los adultos, es algo positivo.

TRABAJO REMUNERADO ORGANIZADO POR LOS NIÑOS MISMOS

Gran parte de los trabajos remunerados de niños no se realizan por iniciativa de los padres sino que son los niños mismos que los buscan y consiguen. Observamos que el trabajo remunerado iniciado y supervisado por los padres es distinto a las actividades laborales remuneradas que los niños mismos se consiguen. Como se trata de una actividad de libre elección,

los niños se aseguran de que haya ganancia económica y diversión al mismo tiempo. No obstante, las posibilidades para encontrar trabajos que cumplan estos requisitos son limitadas y tienen características específicas. Pues, para menores de 14 años, las leyes de protección al menor sólo permiten muy pocas actividades que tengan este potencial. Por consiguiente, los niños buscan nichos en el mercado laboral, al que prácticamente no tienen acceso.

En nuestro universo investigación, las posibilidades de ganar dinero propio incluyen: vender en el mercado de pulgas, presentar trucos y malabares, prestar bicicletas, repartir periódicos, ordenar libros en la biblioteca, empaquetar dulces, hacer de árbitro y, en parte, cuidar bebés.

En el caso de este tipo de actividad laboral, el motivo para buscar un trabajo es el deseo de ganar dinero propio. El trabajo remunerado ofrece a los niños la posibilidad de disponer de dinero propio, aparte de la mesada que les dan sus padres y de dinero regalado. El dinero ganado hace visible el valor del trabajo realizado. Sin embargo, en el caso del trabajo de niños, debemos hacer una reserva a esta afirmación, puesto que no debemos olvidar que, cuando el mismo trabajo es efectuado por una persona adulta, la remuneración es mucho mayor. En algunos casos, los niños trabajan en contra de la voluntad de sus padres – pues, se trata de actividades que escapan del control de los padres y que permiten a los niños disponer de dinero que ellos mismos han ganado, lo que les otorga un grado de autonomía que, normalmente, no se les concede.

H: El sábado, por ejemplo. Mi amigo y yo queríamos ir al cine, así que empezamos a hacer trucos de magia, un montón de trucos, hasta que cada uno tenía 5 • o algo así, y entonces, fuimos de nuevo al cine. Bueno, mis papás no me permiten hacer estos trucos, pero... (Handy,11)

Mientras más dura una actividad, va perdiendo la fascinación de lo nuevo. Pese a ello, los niños siguen con su trabajo con un alto grado de compromiso, independientemente de si tienen o no un contrato. Uno de los motivos para este hecho es que se acostumbran a tener a disposición dinero propio, lo que hace que se quedan con su trabajo hasta llegar a una edad que les permite conseguir una actividad mejor pagada.

L: Bueno, ya me he cansado un poco, pues todas las semanas, todos los viernes, siempre los periódicos, tocar timbres. También hay personas que nos tratan mal o dicen cualquier cosa, son malas, pero nosotros siempre tenemos que ser amables. Pero llega el momento que uno ya está harto, pero como me pagan y porque, a veces, también me gusta el trabajo, lo seguiré haciendo hasta tener un verdadero trabajo que, tal vez, me guste mucho más y con el que pueda ganar un poco más. (Leo, 15)

Por otra parte, los niños se sienten muy comprometidos con su deber y la responsabilidad que han asumido. Este compromiso impide que abandonen su actividad, sólo porque ya no se divierten tanto como al principio.

SIGNIFICADOS DEL TRABAJO

A nuestro juicio, en la pregunta por los «significados» del trabajo de niños, debemos distinguir entre dos aspectos:

- ♦ cómo los niños mismos interpretan sus experiencias;
- ♦ cuáles son los cambios en el estatus social que se expresan y que nacen del trabajo de los niños.

Ambos aspectos parecen ser importantes, de manera que, en nuestro estudio, tratamos de relacionar el uno con el otro.

Con respecto al primer aspecto, no se trata solamente de las «opiniones» de los niños, sino que debemos buscar la manera de elaborar, en el proceso de la investigación y conjuntamente con los niños, una interpretación reflexionada de sus experiencias laborales y de formularla a nivel teórico. No hay consenso sobre el papel que pueden y deben asumir los investigadores (generalmente adultos) en todo este proceso, y también para nosotros, esta pregunta todavía no tiene una respuesta definitiva. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que los niños no viven aislados de la sociedad que les rodea ni de los discursos más importantes que en ésta se practiquen, y que la interpretación de sus experiencias está marcada por esta sociedad y estos discursos como, también, en el transcurso de

una reflexión (conjunta), los niños pueden llegar a formar una opinión autónoma. En todo eso, lo que más nos interesaba eran los conocimientos ocultos o que no se suelen tomar en cuenta y que dependen de los intereses de los niños así como sus interpretaciones de la realidad propia y del significado y la importancia del trabajo en ésta.

En el segundo aspecto, se trata de ver si la integración de los niños en los procesos de trabajo acarrea algún cambio en la posición social de éstos. Sabemos, especialmente de países del Sur, que, cuando los niños son reducidos a su fuerza laboral y a la explotación de ésta, y cuando, prácticamente, no se les concede ningún poder de decisión, su subordinación puede llegar a formas tan extremas que hasta puede poner en peligro su vida. Pero su integración en los procesos de trabajo también puede traer un cierto reconocimiento social y generar, en los niños, un aumento de su autoestima, lo que, a menudo, lleva a que reclamen con mayor vehemencia que se les escuche, respete y haga participar en la discusión social y política.

Hasta ahora, este último aspecto, casi nunca se ha tomado en cuenta en la investigación sobre el tema, pese a que, vienen surgiendo varios indicios de que los niños trabajadores podrían representar un nuevo tipo de infancia. Esto no sólo vale para las sociedades del Sur sino, cada vez más, también para los países del Norte. No se trata solamente de cambios en las relaciones de dependencia y de autoridad entre niños y adultos sino también del marco y de la posición social de niños e infancias en general. En todo ello, no podemos dejar de lado el hecho de que, en los últimos tiempos, las formas sociales del trabajo vienen experimentando considerables transformaciones y cambios. Algunos investigadores alemanes preguntan si esta situación permite que los niños tengan nuevos accesos y nuevas percepciones del mundo laboral (véase Kirchhöfer, 2004; Hengst, 2003).

¿ QUÉ ENTIENDEN LOS NIÑOS POR «TRABAJO»?

Para nuestros entrevistados, «trabajo» es, en primer lugar, una actividad que se paga. Por consiguiente, las actividades que realizan sin «remuneración», generalmente, no las definen como un trabajo sino que,

para ellos, se trata de algo que «se sobreentiende», de una «ayuda» o de una posibilidad para aprender algo importante para el futuro.

En esta visión subjetiva de trabajo se reproduce, por un lado, la antigua idea – pero que sigue vigente – de que sólo el trabajo remunerado es trabajo «de verdad» y, por otro lado, el patrón de infancia occidental dominante que no concede a los niños la posibilidad de trabajar (véase Liebel, 2003, pp. 165–170). Este patrón corresponde a la idea de que los niños todavía no «son» nada sino que, recién se «vienen formando» como algo, es decir que, a diferencia de los adultos, se les ve exclusivamente como seres que todavía hay que «formar» o «desarrollar» y que solamente están «aprendiendo». ³¹ Muchas veces, esta concepción también se refleja en la manera de cómo los niños mismos manejan su trabajo: cuando ya no es interesante, cuando se hace demasiado pesado o cuando otra cosa u otro tema capta su interés, abandonan su actividad. A menudo, indican que las obligaciones en la escuela son el motivo por renunciar a una actividad laboral.

En Alemania, el trabajo puede formar parte de la vida de los niños, y si lo hace, es un elemento importante. Sin embargo, a diferencia de los niños en países del Sur, prácticamente no se identifican a través de éste. Parece que, para ellos, un punto de referencia fundamental es la escuela, ya sea en calidad de una obligación inevitable y permanente o como espacio de vida social y punto de encuentro con sus coetáneos. Esto se refleja en el hecho de que casi todos los niños entrevistados afirman que no quieren que su trabajo ponga en riesgo el éxito en la escuela. De modo que, en nuestro estudio no hemos encontrado ninguna prueba de la popular tesis de que el trabajo incide negativamente en la educación escolar. Casi sin excepción, los niños que entrevistamos organizan su actividad laboral de acuerdo a las siguientes prioridades: 1. escuela, 2. actividades laborales, 3. pasatiempos y ocio.

³¹ Eso se expresa en la sociología de infancia de habla inglesa con los conceptos opositores de being y becoming (véase James, Jenks & Prout, 1998). El psicólogo español Ferran Casas (1998, p. 33) habla de representaciones sociales de la infancia centradas «en la idea de los aún-no, que en el fondo resulta una idea excluyente en relación con el grupo o categoría social al que corresponden los ya-sí». Para la discusión reciente véase Lee, 2001; Mayall, 2002 y Prout, 2004.

¿ QUÉ ES IMPORTANTE PARA LOS NIÑOS EN SU TRABAJO ?

Para los niños que reciben dinero a cambio de su trabajo, es decir que generan sus propios ingresos, el incentivo principal para su actividad laboral es, precisamente, esta remuneración. Indican que, el pago tiene que ser «adecuado». En este sentido, la entienden como una forma de reconocimiento social de su trabajo. Es más, para muchos niños, el solo hecho de recibir una remuneración a cambio de su trabajo pesa más que el monto de su sueldo. Esto se refleja, por ejemplo, en que algunos niños renuncian a la mesada de sus padres, pues consideran que el dinero que ellos mismos se ganan es suficiente, y se sienten felices de poder aliviar la carga económica que significan para sus padres.

K: Bueno, en este momento, no quiero que mis padres me den una mesada, porque yo me gano sola. Mi hermano sí tiene su mesada, pero no todos los fines de semana. Sólo de vez en cuando, cuando pregunta si le pueden dar algo.

I: Y entonces, ¿siempre le dan?

K: No siempre. (Kelly, 12)

Cuando los niños gastan su dinero – si es que lo hacen – lo invierten en cosas específicas de su juventud. En los chicos que entrevistamos para nuestro estudio, no podemos observar un consumismo despreocupado y sin juicio, que, en la discusión pública, muchas veces se les reprocha. De hecho, sólo pocos indican gastar su dinero en ropa o ropa de marca. Los que sí lo hacen, recalcan el valor social de estas marcas, que puede ser de ayuda cuando se trata de posicionarse al interior de su «peer group». Pero los niños también gastan su dinero en regalos para la familia, para parientes o amigos, de manera que, lo utilizan para fortalecer de manera simbólica determinados lazos emocionales.

I: ¿Y qué has hecho con el dinero?

V: No me acuerdo. Pero bueno, primero, siempre comprar regalos, porque, en Ucrania, tengo un montón de amigos y parientes, sobre todo parientes, son muchos, sí. Entonces, cada mes, ah, es el cumpleaños de tal persona, y se decepcionan, cuando no hay un

saludo desde Alemania. Por eso, casi siempre, compro, sobre todo, regalos. (Victoria, 13)

Llama la atención el hecho de que todos nuestros entrevistados que tienen un trabajo remunerado afirman ahorrar parte de su ganancia. La mayoría tiene su propia caja de ahorros, muchos, incluso, una cuenta corriente, aunque, generalmente, ésta es administrada por los padres. Cuando los niños ahorran su dinero, tienen objetivos que podemos ubicar en tres dimensiones de tiempo: 1. objetivos a tiempo indefinido, es decir que guardan el dinero para poder satisfacer de manera espontánea algún deseo que se les presente en cualquier momento; 2. objetivos a corto plazo; se refieren, sobre todo, a la adquisición de objetos de uso como, por ejemplo, una computadora portátil, muebles o, también, a las vacaciones y 3. objetivos a largo plazo, como un auto o la carrera universitaria que pretenden estudiar.

Entonces, suponer que el consumismo es el motivo principal para trabajar, no es suficiente para comprender el fenómeno de los niños trabajadores. Aparte del hecho de que sólo una pequeña parte del trabajo de niños es remunerado, una mirada a los gastos que efectúan con su dinero nos muestra que el acceso que tienen a éste no es más que limitado y que el monto que sí tienen a disposición, lo gastan de manera muy bien pensada. Esto vale, sobre todo, para la adquisición de «ropa de marca» y cosas parecidas que marcan el estatus entre sus coetáneos. Para el reconocimiento social al interior del grupo, muchas veces, son muy importantes, más aún para niños de familias en situación de desventaja económica. Aquellos niños que sí gastan su dinero para estas cosas de alto valor social declaran de manera explícita que no quieren que sus padres tengan que asumir los gastos extra que esto implica.

Aparte de la parte económica, los niños recalcan otros aspectos de su trabajo que consideran importantes. Así, esperan que su trabajo les guste, que, al hacerlo, se «diviertan». Pero la diversión no sólo está en la actividad concreta del trabajo sino también en poder usar y ampliar sus competencias y conocimientos. El trabajo hace que los niños se sientan competentes y sean vistos como personas competentes tanto por otros niños como también por los adultos.

Con todo, el reconocimiento de esta competencia por parte de otros niños o de los adultos, también puede generar un cierto conflicto. Pues, gracias a sus capacidades, habilidades y conocimientos especiales, el niño competente sobresale del grupo de los demás chicos, por lo que puede perder la seguridad de pertenecer al grupo o tener miedo de quedar excluido. Pese a ello, para su propia autoestima, es importante que sus competencias sean reconocidas y apreciadas.

Así, tienen que lidiar con estas dos exigencias y con su necesidad de pertenencia al grupo, dentro de lo cual, sin duda, los estereotipos de cómo una niña o un niño maneja sus competencias, son importantes.

Para muchos niños, el trabajo significa «diversión», especialmente cuando éste les permite estar en contacto con otros chicos. Sin embargo, tiene que haber tiempo suficiente para comunicarse y para conocerse mejor, lo que implica que debe haber interrupciones y descansos en el trabajo. Además, los niños tratan de compartir su actividad laboral con sus amigos o de conseguirles un trabajo donde su propio empleador.

Por otra parte, la ventaja de un trabajo puede ser, precisamente, que sea una actividad que el niño no comparta con otros de su edad sino que sea exclusivamente de él o de ella. Por lo tanto, lo decisivo para que el trabajo sea «divertido» es que los niños mismos puedan influir en las condiciones laborales, adaptándolas a sus exigencias o necesidades individuales.

Otro motivo por el que los niños decidan trabajar es que quieren aprender algo bueno o útil (para el futuro). Aunque todavía no tengan una idea clara sobre su futuro profesional, están convencidos de que, más adelante, su actividad laboral actual les será útil, ya sea que las experiencias que adquieren les ayuden a darse cuenta que esta actividad «no es para ellos» o que, más bien, esperen adquirir experiencia y ciertos conocimientos básicos que serán de utilidad en el futuro, por ejemplo, en el momento de aplicar para un puesto de trabajo o de tener su propio hogar. Sea como sea, lo seguro es que los niños sí reflexionan sobre la importancia o el significado que puede tener su actividad laboral de ahora.

También hemos podido observar que, mediante su trabajo, los niños desean asumir responsabilidad en la familia y con la familia. Aparentemente, al

aportar a la economía familiar, los niños se sienten más valorados. Entienden su actividad como una contribución para una mejor convivencia, por ejemplo, aportando parte del dinero que ganan al presupuesto familiar o haciéndose cargo de determinadas tareas en el hogar o en el cuidado de sus hermanos menores. Este forma de verse a si mismos como parte de una comunidad, la observamos, sobre todo en niños, cuyos padres se han socializado en la ex RDA o cuyos padres vienen de una cultura no alemana. El fenómeno es similar en los niños que viven sólo con su madre o sólo con su padre.

Si bien es lógico buscar la explicación para la mayor integración financiera de los niños en la situación económica general de la familia, ésta no es suficiente, puesto que no todas las familias económicamente pobres incorporan a sus hijos en la organización del hogar o les incentivan para generar sus propios ingresos. De hecho, es de suponer que se trata de otro concepto de familia, es decir que, en estos casos, la visión de infancia no concuerda con el patrón occidental que predomina hasta ahora.

Resumiendo, podemos decir que - siempre y cuando no sea impuesto «desde arriba» - para los niños, el trabajo es una fuente de reconocimiento y autoestima, una fuente para alimentar el desarrollo de su subjetividad y que les brinda posibilidades de influencia.

SIGNIFICADOS PARA EL AUTOCONCEPTO Y PARA LA POSICIÓN SOCIAL DE LOS NIÑOS

Por un lado, el trabajo es, para los niños, una posibilidad para independizarse, para actuar autónomamente. Muchas veces, son concientes de esta oportunidad de actuar independientemente que les brinda su trabajo. Por otro lado, la actividad laboral también les permite hacer un importante aporte a la comunidad. Y este significado también es considerado como muy importante y hasta indispensable por parte de los niños (incluso en las tareas en el hogar que les son «impuestas» y que no les gustan). Ahora bien, estos dos potenciales de la actividad laboral - «autonomía» y «participación» - no se oponen el uno al otro, como bien podría suponerse, sino que pueden estar interrelacionados. En este sentido,

podemos afirmar que lo que los niños pretenden a través del trabajo es llegar a una «autonomía participativa».

El grado de la autonomía participativa de los niños varía de acuerdo a la actividad y a la importancia que se le atribuye. A primera vista, no siempre está claro qué potencialidades tiene un determinado trabajo para el desarrollo de la individualidad del niño o para su conversión en un miembro reconocido de su comunidad familiar. En relación a la categorización analítica que hicimos del trabajo, se revela que, aquellas actividades que los niños realizan en su hogar, sin remuneración y por exigencia de sus padres, son tareas que fortalecen su posición en la comunidad familiar. Sus posibilidades de influencia y de negociación en cuanto al tipo de tarea, al volumen, la duración, etc., dependen de las condiciones que sus padres les conceden, lo que les relega a una posición minoritaria. Frente al déficit de co-decisión, esta posición tiene la ventaja de que los niños la sienten como una situación que les protege de exigencias exageradas.

En lo que se refiere al trabajo remunerado exigido por los padres, éste pone en tela de juicio el constructo de la inutilidad económica del niño (véase Zelizer, 1985 y 2002). Esta infracción de normas en relación al patrón social del «niño», los padres la pueden justificar, argumentando que el niño se «divierte», que el trabajo le permite aprender y educarse. Para los niños, asumir un trabajo remunerado significa entrar a un ámbito que, por definición, les está cerrado, es decir que les permite participar en una parte de la «vida de adultos». Es cierto que, en este tipo de trabajo, el grado de autonomía individual está limitado por el hecho de que depende de las pautas, de la iniciación y del apoyo de los adultos, que sí hacen que el niño pueda ampliar su margen de acción, pero sólo hasta el punto que se lo permiten o conceden los adultos.

Entonces, la autonomía del niño surge, sobre todo, cuando él o ella misma decide asumir un determinado trabajo que nadie le exige o espera. Si el trabajo no implica una gratificación monetaria, debemos preguntarnos, cuál es el motivo por el cual un niño opta por una actividad así. Los trabajos que los niños asumen voluntariamente son, sobre todo, tareas en la comunidad. La participación en estas tareas permite que constituyan una subjetividad social, en la que viven de manera conciente sus propias actuaciones. La decisión autónoma de ayudar y de ofrecer un aporte propio permite que el

niño se sienta como una persona de alto valor moral. Cuando, además, los demás también lo reconocen así, contribuye al reconocimiento, al orgullo y, por ende, a la formación de autoestima.

Pero aún en las actividades laborales remuneradas que los niños han elegido por sí mismos, no aprovechan su sueldo solamente para satisfacer sus propias necesidades, sino que, también suelen convertirlo en aporte a la comunidad, ya sea comprando regalos para otros o contribuyendo de manera conciente y por iniciativa propia a la economía familiar. En estos casos, no sólo hay un grado muy alto de autonomía, sino que, en la generación del ingreso propio y en la determinación independiente sobre el uso que le va a dar puede manifestarse también el vínculo que el niño tiene con la comunidad. Por lo tanto, el trabajo autónomo remunerado permite al niño influir en su autoconcepto y en su posición dentro de la comunidad.

V: Bueno, la gente en Ucrania siempre espera algo de mí. Y por eso, bueno, en las abuelas es más fácil, pues siempre les gusta tomar té. Y aquí hay una tienda de tés que es genial, tienen té verde con frutilla o durazno o todo en uno.

I: Y ¿tu abuelita o tu gente en Ucrania sabe que tu misma te ganas el dinero?

V: Sí. Y piensan que es «cool», porque, cuando yo llego allá, todo es bueno, pues tan barato (...). Es súper, porque allí siempre tengo dinero. Y entonces, me dicen: oye, y ¿de dónde tienes el dinero? Y yo digo: Yo misma me lo he ganado. Cool. (Victoria, 13)

Todas las variantes son posibles: el dinero ganado puede ayudar a emanciparse del estado de dependencia de los padres; puede permitir hacer un aporte propio a la comunidad que, por su parte, genera valoración por parte de los demás y autovaloración. Al igual que en el caso del trabajo voluntario no remunerado, también aquí, el aporte autónomo del niño puede llevar a un cambio en el reconocimiento y en el autoconcepto al interior de la comunidad (familiar); los niños son concientes de ello y, en algunos casos, su intención es, precisamente, lograr este cambio.

CONCLUSIONES

En nuestra la sociedad alemana, hay una gran variedad en cuanto a las actividades laborales de niños. Desde el punto de vista de los mismos niños, la pregunta de si se trata de un trabajo que ellos mismos asumen de manera voluntaria, es muy importante. También es importante para ellos que su actividad les permita actuar autónomamente y que les brinde reconocimiento. Una de las formas preferidas de este reconocimiento – pero no la única posible – es, para ellos, una remuneración adecuada. Cuánto mayor y más evidente es el beneficio para otros, cuánto más les permita poner en práctica sus competencias y cuánto más alto el reconocimiento por parte de los adultos en su entorno social, mayor será la seriedad y el compromiso con el que los niños se dedican a su trabajo, y mayor será el valor que atribuyen a su actividad laboral. Los niños no ven el trabajo en oposición a la escuela, sino que consideran que constituye, para ellos, una posibilidad más para adquirir experiencias nuevas, para ampliar su propio margen de acción y, en algunos casos, para adquirir competencias que les servirán en el futuro y que la escuela no les transmite.

Las experiencias que su actividad laboral brinda a los niños y las consecuencias que ésta genera para su autoconcepto y su posición en la sociedad nacen tanto de las condiciones del trabajo y de la forma en que los adultos en su contexto social concreto y la sociedad en su conjunto enfrentan la actividad laboral y el deseo de trabajar de los chicos. Si el trabajo permite a los niños participar y actuar autónomamente y si los adultos lo aceptan y lo reconocen, se convierte en un importante elemento de la autonomía participativa de los niños. Es así como el trabajo de niños puede contribuir a fortalecer su estatus social y a fomentar su participación activa en la sociedad.

CAPÍTULO

VI

PROCESOS MIGRATORIOS Y EL TRABAJO DE NIÑOS EN ALGUNAS SOCIEDADES DE INMIGRACIÓN EUROPEAS Y EN ESTADOS UNIDOS

(en colaboración con Beatrice Hungerland)

En su mayoría, los investigadores del trabajo de niños en Europa y Norteamérica coinciden en que la actividad laboral entre los niños y adolescentes de 12 a 16 años es un fenómeno muy común y que incluso va en aumento, pero que no puede interpretarse como expresión de una creciente pobreza infantil o familiar. A diferencia de las sociedades del sur, en los países europeos y en Norteamérica, la gran mayoría de los niños que trabajan pertenecen a familias que no necesitan de la fuerza laboral de sus hijos. Cuando se trata de trabajo «remunerado», la mayoría de los chicos trabajan porque quieren tener un ingreso propio del que pueden disponer libremente. Pero las motivaciones no-monetarias como, por ejemplo, el deseo de adquirir experiencias que la escuela no ofrece o de estar a la par con los adultos, es decir de tener los mismos derechos que éstos, también son muy importantes. En este sentido, debemos ver el trabajo de niños como una especie de vehículo que les lleva hacia la emancipación, pues, se basa, casi al 100% en sus propios deseos y decisiones.

Ahora bien, al hacer este diagnóstico, es necesario tomar en cuenta que no corresponde a todos los niños y a todos los tipos de relaciones laborales. Así, algunos estudios estadounidenses revelan, por ejemplo, que niños no-blancos o hijos de familias menos acomodadas, generalmente, trabajan en condiciones muy precarias y que la remuneración que reciben es más baja que la que obtienen los hijos de padres blancos adinerados. El motivo para esta situación es que, generalmente, los niños no-blancos tienen menos posibilidades de acceder a trabajos ventajosos y aptos para ellos y que, prácticamente, tienen que conformarse con lo que queda para ellos. Una investigación realizada en Gran Bretaña, por su parte, muestra que, muchas veces, los hijos de

familias inmigrantes o niños de «minorías étnicas» trabajan en condiciones que no les permiten disponer libremente del ingreso generado o, peor aún, que ni siquiera se les paga por su trabajo. Generalmente, se trata de empresas familiares, en las que los hijos están como «familiares que ayudan» o de contratos de trabajo con el jefe familiar masculino que, tácitamente, implican también la fuerza laboral de los demás miembros de la familia, es decir de los hijos y, a veces, también de las mujeres.

El objetivo del presente texto es, en primer lugar, presentar y discutir los resultados de algunos estudios de los Estados Unidos y Gran Bretaña sobre las relaciones entre procesos migratorios y el trabajo de niños para, posteriormente, dar a conocer los resultados de un estudio reciente realizado en Alemania, en el que también se hace referencia al trabajo de niños inmigrantes.³²

GRAN BRETAÑA: EL TRABAJO DE NIÑOS AL INTERIOR DE LA COMUNIDAD CHINA

Miri Song (1996, 1999, 2001) ha estudiado el trabajo de niños en los restaurantes de comida rápida de la comunidad china en Gran Bretaña. Se trata de pequeñas empresas que funcionan exclusivamente con la fuerza laboral de miembros de la familia. La colaboración de los hijos resulta ser un recurso importante para la rentabilidad económica de estas empresas. Un estudio sobre la minoría coreana en los Estados Unidos arrojó resultados similares, indicando que los inmigrantes coreanos suelen aprovechar «la fuerza laboral de sus hijos como un medio fácil y económico para ahorrar gastos de personal. Algunos incluso adoptan a un niños huérfano o a los hijos de otras personas con la particular intención de aprovechar su fuerza laboral en su pequeña empresa (Park, 1997, p. 83). Pese a todo esto, la colaboración de los niños no sólo tiene relevancia económica, sino que también es de suma importancia para la comunicación con la clientela y para la aceptación y adaptación social de las familias chinas o coreanas al interior de la sociedad mayoritaria anglosajona. En su estudio sobre las familias de inmigrantes puertorriqueñas en los Estados

³² Se trata del mismo estudio presentado en el capítulo anterior.

Unidos, Sullivan (1993) también recalca este aspecto. Pues desde la edad de 5 o 6 años, los hijos ya hacen de traductores, asumiendo así una función vital para la negociación de las relaciones de la familia con empleadores, con maestros de escuela y con todo su entorno anglosajón.

Miri Song advierte que el trabajo de los niños en las empresas familiares de los inmigrantes no debe verse solamente como expresión de relaciones padres-hijos autoritarias, en las que los padres imponen su voluntad a sus hijos. Sostiene que, implícitamente, esta perspectiva se basa en conceptos occidentales que no toman en cuenta de manera pertinente la situación específica y la cultura de la población inmigrante, y recalca que se trata de una relación de dependencia mutua, en la que el rol de los niños también es activo y en la que éstos se ganan el respeto de las personas adultas. Así, siempre según Song, los padres y sus hijos no sólo dependen unos de otros por la necesidad de asegurar su sobrevivencia, sino que, las discriminaciones raciales a las que se ven expuesto generan vínculos emocionales fuertes entre ellos, ya que sienten que todos están en la misma situación. Los niños entienden su colaboración como una forma de solidaridad con su familia y como «expresión de la identidad cultural china» (Song, 1999, p. 96). «Su estatus y sus experiencias como inmigrantes y minoría étnica en Gran Bretaña son fundamentales para el desarrollo de los valores y culturas familiares como se manifiestan en los 'contratos de trabajo familiares'» (Song, 2001, p. 68).

Asimismo, no se debe pensar estas relaciones familiares y la colaboración de los hijos en categorías de pobreza, pues, generalmente, las familias sí disponen de capital propio. Su manera de trabajar no sólo sirve para ganarse la vida sino que también «marca todo el estilo de vida de estas familias que, como consecuencia de la inmigración, están obligadas a reorganizar totalmente su vida» (Song, 1999, p. 15). «Frente a las hostilidades racistas y la marginación, la colaboración constituye una estrategia colectiva de sobrevivencia y una fortaleza de la familia. Era evidente que muchos jóvenes estaban orgullosos del duro trabajo con el que habían aportado al negocio de su familia» (Song, 1996, p. 107).

Todos los niños entrevistados por Song sostuvieron que el trabajo en la empresa de sus padres determinaba grandemente su vida. La mayoría relató que había ido integrándose a la actividad laboral de la familia poco a

poco desde los 7 u 8 años de edad. Primero, se les encargaba tareas sencillas en la cocina como lavar platos y pelar papas que estaban acordes a su edad. Posteriormente, se les iba asignando cada vez más responsabilidad, aprendían nuevas tareas como, por ejemplo, picar verdura y carne con el cuchillo o manejar las típicas sartenes chinas llamadas wok. Finalmente, hasta llegaban a colaborar en la venta, momento en que empezaba a pesar el hecho de que hablaban mejor inglés que sus padres. Y es más, aparte de las actividades de venta, muchas veces, los niños también hacían de intérpretes e intermediarios para sus padres cuyo dominio de la lengua inglesa era, generalmente, muy limitado.

Así, Miri Song llega a la conclusión de que «el paradigma occidental predominante de la niñez dependiente que es mantenida por sus padres y de la clara separación de trabajo y familia (o hogar) no es aplicable a estas familias chinas. De hecho, en la mayoría de estas familias, los padres no sólo mantenían económicamente a la familia y tomaban las decisiones, sino que para muchas cosas, dependían casi totalmente de sus hijos. Ahora bien, esta situación no pone en tela de juicio su autoridad o su poder como padres, pero los hijos estaban muy conscientes de que sus padres dependían de ellos y se daban cuenta perfectamente de que tanto para la adaptación de sus padres a la vida en Gran Bretaña como también para el mantenimiento del negocio familiar eran imprescindibles» (Song, 1999, pp. 71-72; la cursiva es del original). Ante la presión económica y el racismo al que se enfrentaban, los niños llegaban a desarrollar un sentimiento de responsabilidad compartida y de apoyo mutuo y no se veían a si mismos simplemente como personas que tenían que trabajar para sus padres.

Para los niños entrevistados, el hecho de que, generalmente, su trabajo en el negocio de sus padres no era remunerado o de que no generaba un beneficio material directo para ellos, no era un problema. «Entre ellos, había consenso general en que debían ayudar a sus padres en su negocio y en que no era necesario que su colaboración fuera remunerada» (Song, 1996, p. 107). Miri Song hace notar que la manera en que los niños ven y valoran su aporte laboral no puede ser interpretado mediante el principio del intercambio que es el fundamento de los conceptos económicos occidentales, sino que la relación entre padres e hijos debe comprenderse «en términos de formas generalizadas y no-exactas de reciprocidad a largo plazo» (Song, 1999, p. 89).

Pese a todo, el trabajo de los niños al interior de su propia familia también puede convertirse en una «experiencia de doble filo» (op.cit., p. 101). De hecho, muchos niños sentían que estaban en un dilema entre la expectativa de sus padres y sus propios deseos. Pues, «viven en un permanente conflicto entre el sentimiento de, por un lado, querer ayudar y, por otro, tener que ayudar» (Song, 1996, p. 109; cursivas del original). Cuando no querían ayudar, se sentían culpables. La mayoría se veían a sí mismos como parte de la cultura china y de la británica al mismo tiempo y desarrollaban «identidades complejas» (op.cit., p. 105). Mientras que la mayoría consideraba de manera explícita que el hecho de que estuvieran integrados al trabajo de la familia era algo positivo, algunos sí estaban lidiando con sentimientos ambivalentes. Pues ni los niños varones ni las niñas veían en el negocio de sus padres un futuro deseable para sí mismos, sino que esperaban tener otro trabajo en el futuro (op. cit., p. 175).

USA: EL TRABAJO DE NIÑOS EN MINORÍAS ÉTNICAS EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA

En el caso de los Estados Unidos, existen algunos estudios que ponen atención a las relaciones entre la situación y el estatus social por un lado y, por el otro, el tipo, las condiciones y los significados del trabajo de niños. Revelan que tanto los motivos que llevan a un niño a buscar una actividad laboral como también los significados del trabajo pueden variar considerablemente. «Existen motivos para suponer que los significados que tiene su trabajo para los jóvenes son muy diferentes. En un extremo tenemos a los adolescentes acomodados de los barrios residenciales, en el otro a los jóvenes pobres del centro de la ciudad que viven en mundos sociales radicalmente diferentes» (Mortimer, 2003, p. 119).

Entre los teenagers del centro de la ciudad, están, sobre todo, miembros de «minorías étnicas», es decir niños afroamericanos y de familias inmigrantes, mayormente de América Latina y de la región caribeña. Su porcentaje entre los desempleados y los así llamados working poor es bastante más alto que el de las familias «blancas». Mientras que, entre los blancos, los working poor llegan al 5,4%, en los afroamericanos constituyen el 13,3%, en los latinos el 14,6%. Esta situación no puede atribuirse solamente a la falta de educación escolar entre afroamericanos y latinos,

sino que es, también, una de las consecuencias de la discriminación racial en el mercado laboral. Cuando dos personas tienen el mismo nivel de instrucción, el blanco siempre tiene mejores posibilidades de encontrar un trabajo mejor pagado que la persona que pertenece a una minoría étnica. Esto se refleja en el hecho de que, por ejemplo, entre los blancos que terminaron la high school, el 6% es considerado pobre, entre los afroamericanos con el mismo nivel de instrucción, en cambio, el porcentaje de pobres llega al 15%. También el factor género incide en las cifras, pues, de todos los grupos de la población activa, el índice de pobreza más alto pertenece a las mujeres negras (cf. Newman, 1999, p. 43).

En su trabajo, Jeylan Mortimer (2003) compara la calidad de los trabajos de niños en zonas acomodadas y pobres de la ciudad, relacionando su propio estudio con uno de Katherine Newman (1996, 1999) que se refiere al barrio de Harlem en Nueva York. En el área que Mortimer abarca con su estudio viven, principalmente, familias de clase media. En este barrio, no sólo era más fácil para los jóvenes encontrar un trabajo y el índice de jóvenes activos era mayor sino que, además, sus trabajos eran mucho más variados e interesantes» (Mortimer, 2003, p. 31). Los adolescentes de familias inmigrantes puertorriqueñas en Harlem³³, en cambio, solían tener trabajos muy mal pagados, casi siempre en el sector de la comida rápida, y sus condiciones de trabajo también eran más estresantes. El estudio de Mortimer ratificó que las actividades laborales de los jóvenes pobres «eran más rentables pero también más estresantes» (op. cit., p. 133). De manera que, si bien ganaban más dinero, tenían que aceptar horarios de trabajo más largos y más pesados.

Un estudio de Doris Entwisle et al. (2000, p. 284) también revela que «los afroamericanos buscaban un trabajo con la misma y con mayor frecuencia que los blancos, pero no tantos afroamericanos solían encontrar el empleo deseado como los blancos». Pero cuando sí tenían trabajo, trabajaban más horas (op.cit., p. 292). Las autoras sospechan que los motivos por los que jóvenes de la clase media optan por buscar una actividad laboral son muy distintos de las motivaciones de hijos de familias pobres. De hecho, en su estudio observaron que «entre los alumnos cuyos padres

³³ El 54% de los jóvenes entrevistados por Newman eran afroamericanos, el 40% latinos, el resto, sobre todo, hijos de inmigrantes de Jamaica y de otras regiones del caribe donde se habla inglés. En el momento del estudio, tenían entre 16 y 24 años, pero también se les entrevistó sobre experiencias laborales en años pasados (Newman, 1996, p. 325).

tienen un estatus más bajo es más frecuente que entregan su salario a la familia para así 'apoyar la economía familiar 'o que invierten su dinero en la compra de útiles escolares que necesitan» (ibd.).

En su análisis de la comunidad puertorriqueña en Harlem, Newman (1996, 1999) llega a conclusiones similares. En la medida en que, para mantener un determinado estándar de vida mínimo, era necesario que varios miembros de la familia trabajaran, a los hijos, prácticamente, no les quedaba otra que buscar un empleo. El ingreso que ellos generaban se utilizaba para cubrir los «gastos límite», es decir todo lo que no era alquiler u otros gastos básicos para el hogar. Es así como los hijos llegaban a formar parte de una «estrategia combinada de generar ingresos, gracias a la cual las familias – no personas individuales – lograban mantenerse a flote» (Newman, 1996, p. 332). Según el autor, esta estrategia es muy común entre los inmigrantes y las minorías étnicas que no gozan de apoyo por parte de la asistencia social.

Mientras que, para los Estados Unidos, se conocen algunos datos sobre la relación entre la situación de vida y las motivaciones y las formas del trabajo de niños, sobre los significados que la actividad laboral llega a tener para los chicos y la manera en que asimilan y manejan sus experiencias laborales, todavía no se sabe mucho.

Según el estudio de Newman, la gratitud y el respeto que los hijos obtenían de los demás miembros de la familia a cambio de su aporte económico, les brindaba un sentimiento de dignidad, responsabilidad y madurez. De hecho, «todo lo que aumenta la atractividad y la normalidad de la actividad laboral, incrementa las posibilidades de que aquellos aspectos del trabajo que quedan grabados en la memoria del niño se conviertan en parte integral de las expectativas que tiene para su futura vida de adulto.» (Newman, 1996, p. 338)

Sin embargo, no necesariamente podemos decir lo mismo en cuanto a las relaciones con los demás niños de la misma edad en el barrio. Mientras que Mortimer (2003, p. 133) sostiene que los niños de familias de escasos recursos «suponen que, al trabajar, adquieren un estatus mayor entre sus coetáneos», Newman observó que los adolescentes trabajadores de Harlem se veían expuestos a las burlas de otros jóvenes que ganaban mucho más dinero en el tráfico de drogas y otras actividades ilegales.

Según la autora, eran sobre todo los adolescentes afroamericanos que consideraban que los trabajos legales eran «serviles, aburridos y que exigían respeto y obediencia a la autoridad, y todo eso en una subcultura que pregona valores totalmente opuestos: independencia, autonomía, oposición y autodeterminación» (Newman, 1996, p. 333; en forma similar, Anderson, 1990, pp. 241-243).

Pese a esta observación, al igual que Mortimer también Newman llega a la conclusión de que en Harlem, los trabajos legales les brindaban a los adolescentes «experiencias altamente educativas» que les ayudan a escapar del círculo vicioso de las drogas y de la delincuencia. Con esta afirmación, Newman se opone a la visión, que comúnmente se tiene en los Estados Unidos, de que el trabajo aleja a los niños de la escuela y que les perjudica en sus oportunidades para el futuro. «Al analizar las experiencias de adolescentes trabajadores, encontramos que, en comparación con otros jóvenes de la misma edad en su barrio, muchos de los cuales han abandonado la escuela pero no encontraban ningún trabajo - ni siquiera uno mal pagado - éstos se sentían altamente comprometidos con la escuela» (Newman, 1996, p. 332). Según la autora, a menudo lo que motiva a los adolescentes a aspirar a una formación profesional de la que esperan que les brinde mejores oportunidades para el futuro es, precisamente, la experiencia de los trabajos mal pagados. «El solo hecho de ir a trabajar ya constituye un primer paso para salir de la miseria que cubre el fondo de la escala social en el ghetto. Les da la nueva identidad que necesitan y que les da fuerza en los momentos, en los que, por enésima vez, alguien les hace pasarla mal» (op.cit., p. 334).

La afirmación de que su trabajo es considerado parte importante de su responsabilidad por su familia y de que les brinda un mayor reconocimiento social al interior de la comunidad vale en forma particular a los hijos de los inmigrantes latinoamericanos. «Este tipo de responsabilidad les ofrece a los jóvenes inmigrantes una cierta protección ante la 'carga' de, por aceptar trabajos mal pagados, 'siempre ser los tontos'» (op.cit., p. 336) y les da un sentimiento de pertenencia y de importancia. «La mejor forma de comprender el trabajo es en su significado de una salida alternativa; pues, también genera recursos que permiten ayudar a otros miembros de la familia para inmigrar» (ibid.). No es, primordialmente, en la sociedad estadounidense, en la que los jóvenes inmigrantes miden su estatus social sino en aquello que no hubieran podido lograr en su país de origen.

ALEMANIA: EL TRABAJO DE NIÑOS INMIGRANTES

En Alemania, todavía no existen estudios sobre el trabajo de niños inmigrantes. Pero en una investigación cualitativa sobre los significados que el trabajo tiene para los niños, también incluimos a seis niños inmigrantes, de manera que, en lo que sigue, presentaré los resultados que ha arrojado el estudio a este respecto.

Las familias de los niños vienen de diferentes países (Vietnam, Líbano, Bosnia, Croacia, Polonia, Ucrania y Angola), por lo que sus trasfondos culturales son totalmente distintos. Lo que une a estas familias y a sus hijos es la experiencia de haber migrado a Alemania, es decir que todas viven en una sociedad en la que se sienten como «extraños» y que les hace sentir que su cultura es diferente.

La mayoría de los niños a los que entrevistamos vivían en familias numerosas, algunos también en familias de padre o madre sola de escasos recursos. En comparación con niños alemanes autóctonos, los trabajos que tenían los hijos de inmigrantes eran peor pagados y el porcentaje de trabajos no remunerados era elevado. Esto coincide con los resultados de los estudios estadounidenses y británicos que presentamos más arriba, según los cuales, los niños de familias no blancas, de minorías étnicas o de familias inmigrantes tienen que conformarse con los trabajos de poca o ninguna remuneración. Los estudios mencionados afirman que el motivo para esta situación es el hecho de que para estos niños, los trabajos ventajosos son menos accesibles. Así, el estudio alemán revela que, también aquí, el estatus social de los padres constituye un elemento decisivo en cuanto al acceso a determinados trabajos y en lo que se refiere a la remuneración.

Lo que observamos en los niños inmigrantes es un sentimiento muy marcado de tener que aportar a la familia. Uno de los motivos para este sentimiento es, también, que los padres esperan con mucha naturalidad y como si nada que sus hijos cumplan con toda una serie de tareas. En calidad de prueba, permítaseme citar algunas afirmaciones registradas en las entrevistas.

P: ¿Y tus padres te han dicho que tienes que hacerlo?

R: No, pero es que ahora, anochece muy temprano, y es por eso que siempre tengo que cuidarlos, porque si no, se asustan (los hermanos menores, nota del autor). Si estuviéramos en verano y yo tuviera que ir a entrenar y mi mamá o mis padres no estuvieran, entonces, el que cuidaría a mi hermana menor sería mi hermano pequeño; entonces, no sería tan grave, pero en verano es diferente. Entonces, mi mamá dice que tengo que cuidarles. (niño varón, 12 años)

Los niños no dudan de que la exigencia de los padres de cumplir con estas obligaciones sea legítima. Para ellos, es cuestión de respeto ante los padres y, por ende, expresión de su subordinación más o menos voluntaria a un determinado orden generacional.

P: Y a ti, ¿te parece bien que tengas que asumir ciertas tareas en tu familia?

R: Sí, pues para nosotros, los africanos, es una tradición. Todos tienen que ayudar, hacer compras, ayudar en la casa, eso uno lo tiene que hacer, hay que tener respeto ante los padres. Así que, si me dicen, ordena todo esto, pues bien, tengo que hacerlo, ordenar rápido. Entonces, paso la aspiradora y ya está. (niño varón, 12)

Pero los niños no sólo trabajan porque es lo que se espera de ellos. Otra importante motivación es el concepto que tienen de la solidaridad familiar que, para ellos, es algo positivo y que incluye también a la familia extendida. Es con el mismo alto grado de naturalidad que asumen tareas en su hogar y para sus familias.

Bueno, pues simplemente es así, primero las tareas para la escuela y luego, hay que ayudar un poco en la casa, porque si no, estaría todo un caos, así que todos tienen que ayudar un poco. También los pequeños, ellos tienen, por ejemplo, un habitación aparte donde están sus juguetes, y allí ellos mismos tienen que ordenar. Y yo, me encargo de hacer las compras y, entonces, salgo a comprar algunas cosas, y con el tiempo, todo esto ya no es tan grave. Y más tarde, tal vez, estudio para la escuela o algo así. Y el fin de semana, normalmente, es mi tiempo libre. (niña, 15)

El fuerte enfoque comunitario que caracteriza a estos niños, podría hacernos pensar que los niños inmigrantes no tienen deseos ni expectativas propias. Sin embargo, un análisis más profundizado revela que lo que hacemos al interpretar de esta forma las cosas es reproducir un estereotipo cultural en vez de hacer justicia a las afirmaciones de los niños. Por lo tanto, nuestra conclusión es que, en la mayoría de los casos, el trabajo de niños con un trasfondo de inmigración se caracterizaba por un grado particularmente alto de autonomía participativa.

El término «autonomía participativa» caracteriza la actitud que asumen los niños frente a su actividad laboral y que incluye los dos potenciales que tiene el trabajo: «autonomía» y «participación». De hecho, por un lado, el trabajo les da la posibilidad de independizarse, de actuar autónomamente, y, a menudo, están totalmente concientes de esto. Por otro lado, trabajar les permite hacer un aporte significativo a la comunidad, hecho que, para los niños es sumamente importante. «Autonomía» y «participación» no necesariamente se contradicen sino que pueden estar interrelacionadas. El grado de autonomía participativa que llegan a tener los niños varía de acuerdo al trabajo y al significado que atribuyen a su actividad.

Ahora bien, en la autonomía participativa de niños de familias inmigrantes, la parte autónoma – es decir la posibilidad y el deseo de tomar decisiones propias – no siempre se manifiesta de manera clara. Pero sí se la percibe en las respuestas que han dado los niños a nuestras preguntas.

(...) Hyy, por ejemplo, a las 5 debo ir a casa de mi tía, porque creo que quiere ir al médico. Sí, o me dijo que tenía que hacer algo. Entonces, yo voy a cuidar a sus hijos.

P: ¿Y esto ocurre con mucha frecuencia?

R: Sí, casi todos los días. A veces, también voy cuando necesita algo, entonces, voy rápidamente a comprar lo que necesita.

P: ¿Y lo haces porque tú te lo has elegido, o tu familia te ha dicho que tienes que hacerlo?

R: No, es que yo digo, mi tía tiene muchos hijos, y a veces, llora. Entonces, me dio un poco de pena, y le pregunté si quería que le ayudara, y ella me dijo que sí. Y me gusta hacerlo.

P: Entonces, ¿fue tu propia decisión?

R. Sí, nadie me dijo que lo hiciera. (niña, 12)

Es cierto que, a menudo, el porcentaje del trabajo que los niños realizaban por exigencia de sus padres, era mayor que en familias alemanas autóctonas. Pero, pese a ello, no podemos suponer que los niños sólo lo hacían por presión de sus padres. De hecho, se sienten orgullosos cuando se les permite asumir responsabilidad propia. Lo que observamos es una relación de dependencia mutua en la familia, en la que los niños desempeñan un papel activo y en la que perciben el respeto de las personas adultas. Esta situación coincide con los resultados que generaron los estudios en los Estados Unidos y Gran Bretaña.

P: ¿Qué haría tu tía sin ti? ¿Qué crees?

R: Ah, seguro que no sabría qué hacer, creo. Pues sin mí, allí sería el desastre total, no funcionaría. Pero yo digo, mejor le ayudo. (niña, 12)

A diferencia de los niños de origen alemán, los niños inmigrantes a los que entrevistamos, prácticamente, no reciben una mesada fija, sino que les piden a sus padres un determinado monto cuando lo necesitan para algo. Aparentemente, también en este contexto, es más fuerte la idea de que la economía familiar común es de todos, pues los niños no expresaban el deseo de tener dinero propio que pudieran administrar ellos solos.

P: ¿Cuánto es tu mesada por mes o por semana?

R: Siempre es diferente. Siempre depende. Primero, depende del estado de ánimo de mi mamá, y luego, pues siempre es diferente. Ella no me da siempre un monto para cada mes. Sino que yo le pido, ¿puedo comprarme tal cosa?, y casi siempre me da, no importa lo que le pida. Yo le digo, quiero comprarme esta revista, y entonces, me da dinero. O cuando le digo que quiero ir a comer algo con mis amigas, siempre me da dinero. Entonces, no es un tiempo fijo. (niña, 15)

Para los niños, el dinero es, en primer lugar, un medio para adquirir cosas que, en principio, recibirían o podrían recibir de sus padres directamente. Como el mantenimiento material por parte de los padres es considerado algo dado y garantizado, los niños aceptan que se les pone a disposición o – al contrario – se les priva de dinero propio como una decisión que depende de la situación material o financiera de la familia. Cabe señalar que los niños se dan cuenta de la función simbólica del dinero como muestra de cariño, pero el valor netamente material del dinero es menor que el valor social de ciertos objetos.

P: Y ahora, otra pregunta totalmente distinta. ¿Tu tía te da algo a cambio de tu ayuda?

R: Sí, algunas veces me da dinero, o algo así, sí. O me compra una pluma de 'Diddlmaus'. Sí, es con cosas así que ella me premia.

P. Entonces, te da pequeños regalos.

R: Sí, algo pequeño, cositas.

P: Y cuando te da dinero, ¿cuánto te da más o menos?

R: Más o menos • 2.50. Sí, pero más me da un pequeño regalo, un lápiz, un lápiz de 'Diddlmaus'. Pues, es que a mi gusta 'Diddlmaus', y por eso, me regala cosas que tienen que ver con eso.

P: Y ¿qué te parece mejor, que te dé dinero o que te regale algo?

R: No, prefiero el regalo.

P: ¿Por qué?

R: Es que, luego, no sé qué hacer con el dinero. Pero con el regalo, me sirve más. Me sirve más que el dinero. (niña, 12).

Todos los niños que se ganan dinero propio, pueden quedarse con él y decidir en qué lo quieren gastar. Sin embargo, a veces, el dinero vuelve a la familia, por ejemplo, cuando el niño o la niña compra regalos para sus familiares. En general, a menudo, el dinero se gasta para regalos, ya sea

para amigos o para familiares. En algunos casos, también compraban regalos para parientes en su país de origen.

P: ¿Y qué has hecho con el dinero?

R: No me acuerdo. Pero bueno, primero, siempre comprar regalos, porque, en Ucrania, tengo un montón de amigos y parientes, sobre todo parientes, son muchos, sí. Entonces, cada mes, ah, es el cumpleaños de tal persona, y se decepcionan, cuando no hay un saludo desde Alemania. Por eso, casi siempre, compro, sobre todo, regalos. (niña, 13)

Los regalos traen reconocimiento y recalcan la solidaridad mutua de la familia (extendida). Ayudan a compensar la posición marginada que estos niños tienen por ser hijos de inmigrantes. Este resultado se asemeja al diagnóstico de Katherine Newman (1996, 1999) en Harlem, Nueva York. Los regalos para amigos (alemanes) y la compra de ropa de marca también contribuyen a superar el estatus de marginado en el contexto alemán. El dinero propio puede ser útil para adquirir cosas que tienen un alto valor simbólico social.

Posiblemente, el trabajo voluntario no remunerado también contribuye a compensar el desprecio y la falta de privilegios a los que los niños inmigrantes se ven expuestos en Alemania.

Bueno, de mis amigas, soy casi la única que hace algo así. De mis amigos, no conozco a nadie que hace algo así.

P: ¿Y sabes qué es lo que piensan de lo que tú haces?

R: Sí, a veces, me llaman sirvienta o algo así. Pero para mí, es normal, yo creo que es amable de mi parte, ayudar a mi tía. (niña, 12)

También en este caso, la participación en tareas comunitarias permite a los niños percibirse a sí mismos como sujetos sociales con actoría propia. La decisión autónoma de ayudar a la familia y de contribuir con algo, les hace sentir como «moralmente buenos» e «importantes». El reconocimiento y el orgullo que esto implica ayudan a fortalecer su autoestima.

Nuestra suposición inicial de que para los niños el trabajo es una estrategia alternativa para, con el capital social que adquieren a través de su actividad laboral, compensar la falta de capital cultural, no se ha confirmado en nuestro estudio. Para los niños de nuestro universo de investigación – especialmente las cinco niñas – la educación y los estudios son bastante importantes, también para sus padres. Todos los niños inmigrantes a los que entrevistamos indicaron que su rendimiento en la escuela era relativamente bueno. Pero eso sí, las experiencias laborales son vistas como una competencia adicional, más aún cuando se trata de un trabajo que los niños mismos se han conseguido.

P: Tú dices que te gusta mucho trabajar. ¿Qué es lo que te gusta de tu trabajo?

R: Pues que me vuelvo más independiente y que una no siempre lo están, pues que aprendo mucho. Así, tengo más experiencia para el futuro. (niña, 15)

P: Y ¿de cómo has llegado a pensar que pediatra sería una buena profesión para ti?

R: Bueno, yo digo, pues yo le llevo a mi prima al médico, y así, yo veo cómo la tratan. (niña, 12)

CONCLUSIÓN Y PERSPECTIVAS

Lo que logramos con nuestro estudio, no es más que echar una primera mirada a las complejas relaciones entre los diferentes significados que el trabajo de hijos de inmigrantes llega a tener para la solidaridad familiar, para la autonomía, la participación, la posición social en el contexto de vida, etc.. Por un lado, las características particulares de estos niños no eran el punto central de nuestra investigación; por otro, el universo de sólo seis niños es demasiado limitado como para sacar conclusiones más definitivas. Con todo, vemos que la actividad laboral de niños inmigrantes constituye un campo de investigación específico para cuyo análisis se necesitan enfoques teóricos y metodológicos especiales. Tomando en cuenta los crecientes procesos migratorios, consideramos

que ya es hora de atribuirle más importancia, tal como ocurre en otros países.

Para ello, será necesario comprender a los niños inmigrantes como sujetos con actoría propia – al igual que los adultos – ver su mundo social desde su propia perspectiva e interpretar su actuar y sus constituciones subjetivas de sentido como respuesta reflexiva frente a determinadas condiciones estructurales e institucionales. En este contexto, podrían ser de gran interés los saberes sometidos – Foucault los llama «el saber de la gente». Foucault se refiere a los «conocimientos no calificados o incluso descalificados (...)», que no debemos confundir con cultura general o con sentido común, sino que, muy al contrario, constituyen un «saber local, regional diferenciado que debe su fuerza a la dureza que lo opone a todo lo que lo circunda» (Foucault, 1977). Se trata de un tipo de conocimiento en el que la perspectiva permite conocer la mecánica del poder. Los inmigrantes no sólo son expertos en su propia situación sino que, también, se les debe ver como especialistas en un cierto tipo de conocimientos que, si no tomamos en cuenta su perspectiva, teóricamente ni siquiera salen a la luz. A raíz de su particular situación y de las interrelaciones de sus experiencias, generan un conocimiento epistémico que permite una interpretación nueva y divergente de determinadas situaciones, es decir que «des-cubren» ciertos aspectos del fenómeno, a los que otros no llegan – por lo menos no en la misma forma.

Es en este sentido que, de su análisis de la comunidad británico-china, Miri Song deriva el reclamo de que el trabajo de niños al interior de su contexto familiar no se debe interpretar en función de los patrones comunes del trabajo remunerado sino que es necesario tomar en cuenta la lógica interna de la economía familiar que llega a formarse bajo las condiciones que nacen de la experiencia de la migración.

«Es evidente que es más difícil estudiar y controlar el trabajo de niños al interior de su contexto familiar que su actividad laboral fuera de casa. Aparentemente, en el caso de los niños cuyos padres no dominan el idioma inglés o sólo hablan muy poco, la sociedad mayoritaria no ve nada malo en que hagan de intérpretes, pero sí ve con malos ojos y con muchos prejuicios el trabajo de los mismos niños en el negocio familiar (porque se trata de empresas productivas, que son la base para la economía familiar).

Por consiguiente, es muy importante tener presente cuán difícil es trazar una línea clara entre el 'trabajo por amor' como el 'cuidado de personas' y las muchas otras formas de trabajo como los que los niños realizan día a día en los restaurantes de comida rápida china. Pero finalmente, el cuidado de otras personas, del que muchos niños chinos se encargan, desde su punto de vista, también es trabajo, aunque en el contexto de un 'contrato de trabajo familiar'. Una cosa sí está clara: los políticos y trabajadores sociales deben tener mucho cuidado en emitir, desde arriba, juicios apresurados sobre la supuesta miseria y el supuesto sufrimiento de estos niños. Evidentemente, no se puede negar que una parte de los niños se ve expuesta a exigencias inadecuadas e injustas, pero no podemos dejar de ver que hay muchos otros que, exitosamente, hacen frente a una vida llena de exigencias y que saben perfectamente cuánto sus padres necesitan de ellos» (Song, 2001, pp. 68-69).

Para el estudio de los significados que llega a tener el trabajo en niños con un trasfondo de migración, todo esto puede significar que

- debemos estudiar cómo ellos mismos ven su posición «sándwich» entre las culturas y su estatus de «marginados» de la cultura predominante, prestando especial atención a sus formas de expresión cultural y a las estrategias de vida y de sobrevivencia que ellos mismos se «inventan»;
- debemos analizar sus propias interpretaciones de «autonomía participativa», tanto en relación con sus familias como también en relación a su contexto social y preguntar cuáles son los significados que los niños atribuyen a su trabajo en este contexto.
- haya que buscar un concepto metodológico que permita romper el silencio y el tabú de hablar sobre su trabajo y poner sobre el tapete las interpretaciones propias de los niños que se escapan del patrón de infancia predominante (que es el occidental burgués) o incluso se oponen a éste.

CAPÍTULO
VII

ENTRE PROHIBICIÓN Y ELOGIO. ASPECTOS OCULTOS
DEL TRABAJO DE NIÑOS EN SOCIEDADES
POST-INDUSTRIALES

«Dejen que los niños trabajen.»

Es el llamado que lanza el semanario alemán Die Zeit en la página titular de su no. 44 de fecha 25.10.2001. Y continúa: «Convirtamos los jardines de infancia en laboratorios, talleres. Luchando contra al aburrimiento y la monotonía». «Por una buena causa en el surtidor no. 4.» Éste es un el titular del diario alemán die tageszeitung (19.06.2002), que prosigue así: «El día de ayer, en Berlín, se llevó a cabo una 'jornada social'. En vez de permanecer sentados en las aulas con las cabezas huyendo, 400 alumnos trabajaron en la cosecha de frutillas, en surtidores de gasolina o en oficinas de partidos, donando su sueldo a varios proyectos de ayuda para los países balcánicos.» «Jóvenes. Valientes. Emprendedores. - Estudiantes como empresarios». Bajo este título, la Fundación Alemana para la Infancia y la Juventud (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung) organizó un seminario, en el que expertos estadounidenses mostraron a los niños cómo fundar una empresa propia aún durante sus años en el colegio.

Parece que, hasta en Alemania, el trabajo de niños³⁴ ya no está tan mal visto como nos hacen pensar las quejas de profesores y organismos protectores de la niñez de que, nuevamente, los niños están cayendo en las garras del «trabajo infantil» y de que la escuela se ve convertida en una actividad secundaria relegada. Así, algunas veces se elogia y alaba el trabajo de niños, otras veces se lo condena. ¿Debemos permitir el trabajo de niños sólo cuando éste sirva para una «buena causa» o debemos dejar que ganen dinero aún si lo gastan para si mismos o, tal vez, quieran aportar a la economía familiar? ¿Debemos permitir que los niños trabajen cuando la actividad apoya su educación o también cuando el objetivo de los chicos es ganarse un poco de autonomía y participar en la vida de los adultos?

³⁴ Entiendo como trabajo toda actividad - ya sea remunerada o no remunerada - enfocada hacia un objetivo determinado y que sirva de manera directa o indirecta para la subsistencia (cf. Liebel, 2003, pp. 160-165).

En el tema de las actividades y de los campos de actividad de niños, lo que observamos en el discurso público es una especie de moral doble. La etiqueta «trabajo infantil» se usa, exclusivamente, para aquellas actividades «tradicionales» que sirven, en primer lugar, para ganar dinero, ya sea por necesidad material o por una (supuesto) «lujuria consumista». Se las tilda de «trabajo infantil» en el sentido de que, según la visión burguesa, son dañinas y, por lo tanto, intolerables y no aptas para los niños. Sin embargo, la pregunta de qué es apto o dañino para los niños, no se trata más que de manera muy selectiva. Pues, mientras la actividad corresponda al patrón de una vida ambiciosa («hay que hacer carrera») - ya sea de los padres o de los niños mismos - las actividades laborales de niños no sólo no son condenadas como trabajo infantil sino consideradas como «normales» o, más aún, ennoblecidas con atributos de prestigio como «artista» o «estrella de televisión» ni siquiera cuando, realmente, significan un peligro para éstos. Ocurre algo similar en todo lo que es el aprovechamiento de la creatividad de niños para fines económicos («trendsetter», «empresarios»), sólo que es menos evidente, porque tiene lugar al interior de instituciones pedagógicas.

Encontramos la misma doble moral cuando se trata de actividades «ad honorem» de los niños, por ejemplo, en su casa o en instituciones y organizaciones sociales. Son actividades que, hoy en día, ocupan una parte considerable de la vida cotidiana de los niños, y todo el mundo las elogia y glorifica como ejemplo del «sentido de responsabilidad» o del «compromiso cívico» de la gente joven, sin que, en ningún momento, se las relacione con «trabajo» o, incluso, con «trabajo infantil». El hecho de que ni las «labores de casa» ni las actividades sociales de niños son vistas como «trabajo de verdad», significa un menosprecio de las mismas y hace que escapen de cualquier análisis crítico. Sin embargo, un estudio crítico sería, justamente, lo que haría falta, pues ambas actividades se consideran como algo que se sobreentiende y que «va de paso», sin que a nadie se le ocurra preguntar por las condiciones, en las que tienen lugar o analizar si el principio del «voluntariado» es justificable bajo cualquier concepto.

Sin embargo, hasta ahora, las publicaciones de las ciencias sociales no se ocupan de este tema sino de manera muy aislada. Analizando las posibles consecuencias que pueden implicar, la psicóloga suiza Gabrielle Bieber-Delfosse (2002) califica de «trabajo infantil elitista» las actividades de niños en los medios de comunicación. Por su parte, en uno de sus trabajos recientes, el científico educativo alemán Dieter Kirchhöfer (2004), que ha

estudiado aspectos hasta ahora relegados del trabajo de niños hace muchos años, refiriéndose, de manera particular, a las relaciones entre el deporte de alto rendimiento y el trabajo infantil, pregunta hasta qué punto, los procesos de «des-limitación» característicos del mundo laboral en la era post-industrial marcan también el trabajo de los niños. Así, aparte del «tipo tradicional» (colaboración en las labores de casa y otras formas de «trabajo propio», pequeños trabajos a nivel privado y en el pequeño comercio, trabajo en granjas agrícolas), el autor observa que está surgiendo un nuevo «tipo des-limitado» («no fordístico») de trabajo infantil, al que atribuye las «actividades laborales en el entorno social» (p.ej. cuidado de ancianos), «trabajos en los medios de comunicación y actividades de animación» (p.ej., showbusiness, animación de eventos, diseño de páginas web) así como el sector deporte (p.ej. trabajo como entrenador, academias de skateboard).

En lo que sigue, analizaré algunos aspectos hasta ahora descuidados y ocultos del trabajo de niños en sociedades «post-industriales» que, en comparación con los países del Sur, son ricas. Enfocando varios campos de actividad a los que, hasta ahora, no se ha prestado mucha atención, preguntaré hasta qué punto el fenómeno se viene midiendo con dos varillas diferentes, es decir, en qué medida se está aplicando una «moral doble», y analizaré cómo se presenta la experiencia laboral desde el punto de vista de los niños trabajadores mismos, vale decir, qué significados tienen para ellos. Comenzaré por el trabajo en los medios de comunicación, pasaré por el «trabajo escolar» para, finalmente, llegar a las labores de casa y a las actividades sociales no remuneradas.³⁵ Concluiré preguntando, cómo podemos explicar las ambivalencias y las contradicciones que encontramos en el manejo del tema del trabajo infantil y hasta qué punto éstas tienen que ver con la valoración que se le atribuye en cuanto a su relevancia social.

NIÑOS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN – ¿TRABAJO INFANTIL ELITISTA ?

Con la fuerte expansión de la economía de medios y de publicidad han surgido muchos nuevos campos de trabajo para niños y adolescentes que son muy atractivos. Van desde la participación en actuaciones públicas del showbusiness y de los medios de comunicación hasta el diseño de páginas

³⁵ El trabajo remunerado de niños también sigue albergando muchos aspectos ocultos, pero no formará parte del presente trabajo.

web propias. Es muy difícil ver toda la diversidad y establecer todo el alcance de este tipo de actividades. A continuación, me ocuparé de las actividades laborales de niños en los medios, a las que Gabrielle Bieber-Delfosse (2002) califica de «trabajo infantil elitista».

Muchas de estas actividades son muy atractivas, no sólo porque ofrecen ganancias relativamente altas, sino también porque atraen la atención pública y lisonjean los deseos narcisistas de las personas. «Gracias al éxito, se llega a un estatus especial; la pertenencia a un grupo de VIPs, al mundo de elites, hace lo mismo. La popularidad garantiza reconocimiento, amistades, etc.» (Bieber-Delfosse, 2002, p. 104). Los niños consideran que un trabajo en la radio, en la televisión o incluso en el cine es un privilegio y, generalmente, los padres lo ven con buenos ojos. Este es uno de los resultados que arrojó un estudio que se realizó a principios de los 1990 en los Países Bajos (Hartmeijer, 1992). Lo más atractivo son la lucrativa remuneración y la popularidad que pueden implicar un alto reconocimiento y una mejora de la posición social (tanto del niño como también de sus padres) entre el grupo de edad, en el mundo escolar, en la vecindad. Otro factor, al que no debemos subestimar, es el orgullo de los padres de sus hijos.

Mientras que, en los países europeos, los medios y el showbusiness se han convertido en un amplio campo de trabajo para niños recién durante los últimos veinte años, en los Estados Unidos lo son desde hace mucho tiempo. De hecho, hacia fines del siglo XIX, se produjo una verdadera manía por los niños estrella en el mundo del teatro, de manera que las presentaciones con niños eran las más taquilleras. Es más, incluso se modificaba obras antiguas, añadiéndoles nuevos personajes para niños. Y de pronto, los más fervientes enemigos del trabajo infantil aparecieron como grandes defensores del trabajo de niños en el mundo de las tablas. La socióloga estadounidense Viviana Zelizer (1994) manifiesta que, paradójicamente, en aquella época, se fomentaba la presencia de niños en los escenarios con el fin de presentar y propagar la nueva imagen de la infancia – la del niño emocionalmente impagable pero económicamente inútil (*priceless child*).

Fue entonces cuando se preparó el terreno para el surgimiento de la doble moral que, más tarde, surgiría en relación a todo lo que tiene que ver con el trabajo de niños. Así, el valor económico de niños estrella empezó a multiplicarse precisamente en la época, en la que empezó a criticarse y a disminuir el trabajo infantil en las fábricas y en las calles, y en la que se

recalcaba el derecho de la niñez a un desarrollo sano. El ejemplo histórico más conocido es el de la pequeña Shirley Temple. Durante la depresión económica de los años 1920, solía representar a la niña huérfana o proletaria pobre que, gracias a su encanto, a su inocencia y dulzura conquistaba el corazón de la gente rica. La niña de las películas se convirtió en tabla de resonancia emocional y en superficie de proyección, puesto que logró revivir en las personas la esperanza de un futuro nuevo y mejor, sirviendo, así, como terapia contra los sentimientos de impotencia en los se estaba ahogando la sociedad de aquella época.

La coyuntura actual de niños estrella en los Estados Unidos nace ante un panorama similar. En 1995, Nancy Carson, directora de una agencia de niños actores, describió la situación de la siguiente forma: «A estos niños, el pueblo les ha estado esperando. No sólo en Europa sino también en los Estados Unidos, actualmente, estamos viviendo una crisis económica, que afecta mucho a las personas y que las hace sufrir. Los niños en las películas los hacen felices (a los adultos), los hacen reír y les ayudan a olvidar sus problemas por un momento» (cita según Bieber-Delfosse, 2002, p.152).

Hoy en día, la doble moral que se alimenta del mito de la inocencia de la niñez se practica, sobre todo, en concursos de belleza, los así llamados *children's beauty pageants*, y aquí, principalmente en relación a las niñas. Se estima que, cada año, aproximadamente un millón de niñas menores de 16 años participan en este tipo de concursos que, por cierto, son un negocio multimillonario que, a través de los auspicios, de la publicidad, de diseñadores, fotógrafos, estilistas, academias de modelaje está estrechamente vinculado a otros ramos de la economía, particularmente con la industria de la belleza. Es por eso que, los concursos de belleza infantiles, en los que incluso «participan» bebés, constituyen un estupendo «cazadero» para las agencias de modelaje y otros «buscadores de talentos».

Ahora bien, generalmente, los concursos de belleza no ofrecen ingresos para los niños sino que constituyen, para ellos - y especialmente para sus padres - una especie de trampolín para una «carrera económica». Muchos padres de familia están totalmente convencidos de que, todo eso es por el bien de sus hijos e, incluso, de que, haciéndoles participar en estos eventos, les hacen un gran favor. Una madre citada por Bieber-Delfosse (op. cit., p.198) manifiesta: «Los niños que hacen eso tienen una misión. En casa, aprenden a comportarse; en casa, aprenden a caminar como se debe;

aprenden a vestir ropa bonita; tienen una ocupación. Y en el fondo, aunque para ellos todo es un juego, pero para su futuro, es algo muy positivo. (...) había niños de 6, 7, 8 (años) y más; han bailado, han cantado, han hecho ballet de Jazz... y pensé, esto no puede ser, los hacen tan bien como los profesionales.» Aparentemente, lo que empuja a los padres de familia es el deseo latente de, a través de su hijo, abrir recursos para sí mismos, a los que sin él o ella no tendrían acceso. Son áreas de la vida y recursos a los que – por su edad – ellos mismos ya no pueden acceder, pero en los que pueden participar a través de su hijo.

Para determinar qué significados tienen (o pueden tener) para los niños los nuevos trabajos en los medios y en el showbusiness, es necesario hacer un análisis complejo que no debe limitarse a compadecer a los niños como víctimas o a admirarlos como pequeños héroes.³⁶ La calidad de cómo un niño vive un trabajo en los medios de comunicación puede variar considerablemente. Lo que, para algunos niños es fuente de alegría, porque obtienen reconocimiento y pueden demostrar sus talentos, para otros puede ser sumamente estresante, porque las exigencias son demasiadas. Hay niños que se identifican mucho con su papel. Otros mantienen distancia, ponderando muy conscientemente las ventajas y desventajas o la relación temporal que tiene su trabajo con su edad.

En su estudio, Gabrielle Bieber-Delfosse enfoca, sobre todo, el estrés, distinguiendo factores directos e indirectos. Los factores directos de estrés incluyen la experiencia de los niños en relación con los procedimientos de selección, especialmente, en los castings («la angustiada espera para obtener una oportunidad»), con la interacción entre niño y adultos en el set y con las exigencias contradictorias de los papeles que representan en las presentaciones públicas. Los factores indirectos de estrés son, para la autora, la conversión del niño en «estrella», el casi inevitable fin de la carrera en el momento que llega la pubertad y la asimilación de éxito y fracaso.

A un niño que tiene éxito, se lo ve en todo tipo de papeles. Pues los directores, fotógrafos y agentes no se complican innecesariamente su trabajo y tratan

³⁶ En lo que sigue, aparte del estudio de Bieber-Delfosse, me basaré también en los resultados de un proyecto de investigación cualitativo realizado en la Universidad Técnica de Berlín sobre los significados que tiene el trabajo para niños de 9 a 15 años en Alemania, cuyo universo de investigación también incluía a niños que trabajan en los medios.

de mantener el riesgo económico lo más bajo posible. La agente de niños Nancy Carson explica: «Los niños tienen que saber que hay gente (productores, etc.) que gastan mucho dinero. Esta es una profesión, no es sólo diversión. Si (los niños) quieren hacerlo, tienen que saber esto antes de que empiecen a trabajar. Después es demasiado tarde» (cita según Bieber-Delfosse, 2002, p. 247). Basándose en los resultados de un estudio estadounidense sobre niños actores «exitosos» que identificó como elemento estresante primordial la «guerra por obtener un papel» (Rapport & Meleen, 1998), Bieber-Delfosse concentra su atención en la motivación propia de los niños y en su habilidad o su talento para este tipo de trabajo. «En comparación con un niño con una motivación originaria, para un niño que lo hace por complacer a sus padres será muy difícil soportar las exigencias muy altas durante un tiempo prolongado» (op.cit., p. 249).

También en los países europeos, suelen ser los padres de familia quienes se empeñan en encaminar a sus hijos hacia una carrera en los medios. Los canales de televisión, las casas de venta por correspondencia y las agencias se ven literalmente arrollados por la avalancha de padres de familia que buscan una oportunidad para sus hijos. Generalmente, para cada papel, se presenta un gran número de niños, muchas veces, presionados o incentivados por sus padres. Y el estrés, realmente, puede ser fuerte, pues a todas las citas de presentación que requieren muchas horas de presencia, a los castings, los cursillos de maquillaje y peinado, a las clases de modelaje para aprender el típico «pasito de pasarela», se suma la incertidumbre de si uno llega a ser seleccionado o no. En los castings, los niños se exponen a una calificación o evaluación que, por lo general, queda implícita. La espera del resultado de un proceso de selección para un determinado papel puede ser mucho más estresante que el papel mismo (véase Rapport & Meleen, 1998, p. 231).

Cuando un niño fracasa, las frustraciones pueden ser muy grandes. No obstante, por lo general, «no son tanto las frustraciones reales y las consiguientes reacciones emocionales que pueden estresar emocionalmente al niño y provocar un trastorno psíquico sino, más bien, la represión de estos sentimientos» (Bieber-Delfosse, 2002, p.257). A diferencia del juego de roles tradicional que todos los niños suelen jugar y en el que ellos mismos crean su personaje, en el set es una persona adulta que les prescribe su rol. Normalmente, durante la grabación, el niño sabe que no es

la persona a la que representa, que los hechos representados no son reales y que los sentimientos que expresa no son los suyos. Pese a ello, cabe señalar que las exigencias en cuanto a distancia entre rol que se representa y realidad y las implicaciones morales son enormes, más aún cuando la realidad a la que el niño actor regresa en los descansos durante la filmación, tampoco es su realidad cotidiana.

Como uno de los factores indirectos de estrés, Bieber-Delfosse identifica la «conversión del niño en estrella», sosteniendo que ésta surge «por la vinculación asociativa entre trabajo infantil en público y popularidad» (op. cit., p. 278) y que implica una «asignación no real de identidad» (op. cit., p. 277). «Desde el punto de vista fenomenológico, lo que ocurre cuando un niño es convertido en estrella es que algunos elementos biográficos de una vida de niño son seleccionados de acuerdo a criterios de carrera para procesarlos periodísticamente y presentarlos al público. Estos logros y elementos de su vida de niño pueden adquirir carácter de ídolo para otros niños y padres de familia. Generalmente, el público receptor los ven con ojos críticos, admiradores, identificadores o también pedagógicos: conjuntamente con el periodismo, la opinión pública forma algo como una 'familia pública' - 'padres públicos'. La participación identificatoria - en el sentido de una relación parasocial - es favorecida a través de homestories, documentales y biografías» (op. cit., p. 278).

La conversión en estrella le brinda al niño - elegido en base a contactos, esfuerzo propio, talento o casualidad - reconocimiento, éxito y fama, pero sólo por un tiempo limitado. De hecho, al potencial niño estrella, se le sugiere una trascendencia que con la mayor de las probabilidades no se hará realidad. La «estrellificación» que el niño vive llega a activar la fórmula «famoso = bello = exitoso = rico» - que es la que transmiten los medios a través de la semántica de los estilos de vida de la farándula - de manera que puede despertar en él el niño el deseo de la continuación, de la repetición. Si este es el caso, la «lección» de que la «carrera» termina, máximo con la llegada de la pubertad, será dolorosa.

Sin embargo, en nuestro estudio, los niños estaban muy conscientes de que estaban ejerciendo un trabajo temporal y de que su «popularidad» no sólo podía tener aspectos positivos sino también negativos. Así, algunos se quejaban de que su trabajo los aislaba de otros niños. Como problema más

importante, indicaron que, en el set, «no tenían nada que decir» y que sólo tenían que cumplir instrucciones. Además, criticaron que, generalmente, no pueden disponer de manera independiente del dinero ganado, pues éste se abona en una cuenta bloqueada, a la que sólo sus padres tienen acceso.

Si bien Bieber-Delfosse pretende superar el «esquema común de víctima» y ver al niño como «sujeto que actúa y que participa en su entorno cultural», no toma en cuenta adecuadamente los intereses propios y la capacidad de juicio de los niños mismos. Pese a atribuir a los niños la capacidad de actuar de manera «competente, opositora y autónoma» en determinadas circunstancias (generadas por personas adultas), no tiene duda de que, al final, terminan por ser vencidos por los imperativos ideológicos del mundo de los medios y del showbusiness y que, por lo tanto, necesitan protección especial.³⁷ El tema del «estrés», de los «riesgos» y de las «tentaciones» es importante, nadie lo duda. Pero, de igual manera, es necesario estudiar cómo los niños mismos ven su trabajo en el mundo de los medios de comunicación, analizar qué es lo que «sacan» o tratan de «sacar» de su actividad por iniciativa propia. Así, está comprobado que los criterios de concursos de belleza, priorizados por Bieber-Delfosse, no reflejan de manera pertinente el autoconcepto de los niños que trabajan en el mundo de los medios. Asimismo, habría que analizar con más detalle el espectro de actividades que ofrece el mundo mediático en cuanto a las diferentes competencias que exige y que los niños adquieren o pueden adquirir.

Con todo, con su fórmula «trabajo infantil elitista» Bieber-Delfosse da en un aspecto importante del trabajo de niños en los medios de comunicación. Nos invita a reflexionar sobre «divergencias» en los campos de trabajo de los niños. Sólo que el trabajo mediático de niños no puede calificarse de elitista solamente porque implica prestigio, fama, ganancias relativamente altas y la promesa de una «carrera» y porque genera, tanto en niños como en adultos, la idea de formar parte de «los elegidos» – como supone la autora. Más allá de todo esto, hay que tomar en cuenta también que los niños que tienen acceso a un trabajo en los medios son, más que todo, hijos de padres que tienen más «capital social» (y tal vez, también de más capital

³⁷ En algunos estudios británicos sobre la participación de niños en producciones de los medios, se otorga más importancia a las competencias de los niños, analizando sus actividades, sobre todo, bajo el aspecto de la producción de cultura («popular culture») (cf. Buckingham, 2000; Mitchell & Reid-Walsh, 2002).

económico y cultural) que otras familias y que están en condiciones de intervenir activamente y establecer los contactos necesarios para este tipo de trabajo. Por consiguiente, habría que calificarlo de elitista también en el sentido de que es accesible, más que todo, para los hijos de padres ambiciosos y «de carrera». O también para niños que logran, por sí solos, «meterse al baile» del «mercado laboral mediático» gracias a su ambición, perseverancia, elocuencia y a la forma en que se presentan a sí mismos.

Otro aspecto de su carácter elitista podría estar en el hecho de que, dentro de la conciencia social predominante, no cae bajo el veredicto del trabajo infantil inmoral sino que es considerado, más bien, como una especie de golpe de suerte y de trampolín para un futuro mejor. No se lo ve como algo condenable, sino como algo deseable. Y, muy generosamente, se deja de lado el hecho de que, justamente cuando esta actividad laboral es ejercida por insistencia de los padres, puede adquirir formas, en las que queda muy poco margen para la subjetividad de los niños y que abren el camino para la explotación de esta subjetividad. En este sentido, debemos comprender este tipo de trabajo como reflejo de los mismos mecanismos que mantienen en marcha la economía capitalista para la que, en cuanto a personas, sólo existen triunfadores o perdedores.

Implícitamente, la legitimación selectiva del trabajo mediático de niños lleva a una valoración más baja aún y a una nueva discriminación de otros campos de actividad que no corresponden a este mismo patrón ideológico como, por ejemplo, áreas, en las que el trabajo de niños significa ayuda y apoyo para otros, es decir que tiene un ímpetu social; o cuando los niños, simplemente, buscan una posibilidad de ganar algo de dinero para emanciparse un poco del poder de disposición y de los valores de los adultos que les rodean.

LA ESCUELA –¿UN NUEVO CAMPO DE TRABAJO INFANTIL?

Si estamos hablando de los aspectos ocultos del trabajo de niños, debemos referirnos también a actividades que, hasta ahora, se han atribuido a la esfera del aprendizaje y del estudio y que se han analizado, exclusivamente, desde el punto de vista pedagógico o – a lo máximo – desde la perspectiva de la economía de educación. Entre ellas, especialmente la escuela se ha

convertido en un campo en el que los niños realizan actividades económicamente significativas.

En los años 1990, surgió la visión de que la escolaridad obligatoria y la producción escolar de los niños son una – o, más aún – la forma «moderna» de trabajo infantil («trabajo escolar»). Esta opinión se basa en el hecho de que la escuela ocupa una porción cada vez más grande del tiempo de vida y del presupuesto de tiempo de los niños, sometiénolos a un régimen de «producción» que les es impuesto por otras personas. Así, el sociólogo danés Jens Qvortrup enfrenta el «trabajo escolar» al «trabajo infantil manual» y sostiene que este último, «poco a poco y en términos de volumen ha ido perdiendo importancia y se ha transformado de la actividad dominante de niños y niñas en una ocupación residual, en un vestigio de tiempos pasados, mientras que el trabajo escolar ha evolucionado de una forma rudimentaria hasta llegar a ser dominante» (Qvortrup, 2000, p. 28; véase también Qvortrup, 2001). Otro autor que hace un llamado para revisar el «concepto histórico» del trabajo infantil y para por lo menos «incluir el trabajo de niños en la escuela» es el economista austriaco Helmut Wintersberger (Wintersberger, 2000, p. 170). Sostiene que la escuela «constituye una nueva forma de trabajo infantil» (op. cit., p. 177; véase también Wintersberger, 2005).

Sin embargo, sostener de manera general que la escolaridad de los niños es «trabajo infantil» es una equivocación, ya que sólo se toma en cuenta el tiempo que ésta ocupa de los niños y se indica que existen analogías formales entre el funcionamiento de las escuelas y el trabajo industrial. Pero, no queda claro en qué – aparte de la adquisición de competencias económicamente relevantes («capital humano») – consistiría el específico de «trabajo» en la escuela (para la crítica, véase Liebel, 2003, pp. 154-157). De esta manera, este concepto del trabajo escolar no permite ver los nuevos procesos que, desde hace algunos años, se observan, y que llevan a un entretrejimiento entre escuela y trabajo. Con el argumento de que la escuela debe transmitir experiencias de la vida económica – pero, muchas veces también por la mera falta de recursos propios (el Estado ya no los pone a disposición) – las escuelas (públicas) se convierten en espacios de actividad económica, con lo que – quieran o no – los alumnos llegan a ser «actores económicos».

Ahora bien, debemos distinguir entre dos conceptos fundamentalmente diferentes de la economización de la cotidianidad escolar. Por una parte, gracias a, por ejemplo, «partenariados» con empresas comerciales que,

actuando como auspiciadores «brindan ayuda y apoyo» a las escuelas, logrando, de esta manera, tener un acceso directo a los alumnos o a la enseñanza, el contexto escolar llega a constituirse en un campo de intervención de intereses económicos particulares. Por otra parte, se vienen desarrollando nuevos modelos para vincular el trabajo y el aprendizaje/ estudio. Esto se hace integrando actividades económicas a la escuela misma, por ejemplo en forma de escuelas productivas o empresas estudiantiles o juveniles. Pero ya no se trata de actos meramente simbólicos o análogos a una actividad laboral – como, por ejemplo un aprendizaje o prácticas empresariales como son muy comunes en las «Haupt- y Realschulen»³⁶ alemanas – sino que se autoriza o incentiva a los alumnos a generar una producción económica propia.

En los países europeos, la legislación establece límites relativamente rígidos y estrechos a la práctica del auspicio o sponsoring y a la intervención de empresas comerciales en las escuelas, aunque cabe señalar que estas normas jurídicas se van flexibilizando cada vez más. En los Estados Unidos y en Canadá, en cambio, estas prácticas son muy comunes desde hace mucho tiempo.

En su estudio sobre la «lucha de los global players por el poder en el mercado», la publicista canadiense Naomi Klein (2001) presenta toda una serie de ejemplos. Así, relata que la empresa de investigación de mercado Channel One, había reclutado a maestras y maestros como «colaboradores» para, conjuntamente con ellos, desarrollar modelos de enseñanza. En uno de estos modelos, los alumnos crearon una nueva campaña publicitaria para Snapple, en otro, un nuevo diseño para las máquinas de bebidas de Pepsi Cola. En Nueva York y Los Ángeles, los estudiantes de varias High Schools produjeron spots publicitarios para dulces de fruta de la marca Starburst; en Colorado Springs, diseñaron avisos para Burger King, que posteriormente, fueron colocados en sus propios buses escolares. «Los

³⁶ Después de la escuela primaria que, en Alemania, dura generalmente 4 años, existen varios tipos de escuelas secundarias que culminan con diferentes títulos. La «Hauptschule» abarca del 5to al 9no año escolar y concluye con el así llamado «Hauptschulabschluss». Los estudiantes con este título, pueden, posteriormente optar por un aprendizaje profesional mediante el sistema dual. La «Realschule» va del 5to al 10no año escolar y culmina con el título «Realschulabschluss» que autoriza a los estudiantes a continuar con una formación profesional mediante el sistema dual o una «Berufsfachschule» (escuela técnica profesional).

trabajos terminados se remiten a las empresas. Los mejores ganan premios y hasta pueden ser puestos en práctica por éstas; y todo eso está subsidiado por un sistema educativo que se paga con los impuestos de los contribuyentes» (op.cit., p. 127).

En una escuela de Vancouver (Canadá), Klein descubrió que los alumnos habían trabajado durante varios meses en el desarrollo de un concepto y el embalaje para una pizza precocida, que ahora figura en los menús infantiles de la cadena de restaurantes White Spot, que – obviamente – fue quien les había encargado esta tarea a los alumnos. Un año después, los alumnos crearon un concepto completo para fiestas de cumpleaños en los restaurantes de la cadena. La presentación de los estudiantes incluyó muestras para spots publicitarios, propuestas para el menú, juegos inventados por ellos mismos e ideas para pasteles. Y en todo ello, habían tomado en cuenta aspectos como seguridad general, posibles alergias a sustancias alimenticias y la economía de costos, poniendo atención, además, en la «flexibilidad necesaria». Según un niño de nueve años de edad, el proyecto «fue un trabajo duro».

En cuanto a la situación en los Estados Unidos, Klein informa sobre investigadores de mercado que experimentan con mandar a niños y adolescentes a sus casas munidos de cámaras fotográficas desechables para que saquen fotos de sus amigos y de su familia. La empresa de artículos deportivos Nike les encargó volver con material documental sobre el lugar «donde más les gustaba pasara el tiempo». Los investigadores justifican este tipo de ejercicios como «educativos» e «instructivos», y lo peor es que hasta algunos expertos en educación les dan la razón. Así, la rectora de una escuela básica en Massachusetts explicó de la siguiente manera el sentido de una prueba de sabor para cereales de desayuno: «Es una experiencia pedagógica. Los alumnos tienen que leer, mirar y comparar» (cit. op.cit., p. 127).

Un último ejemplo del estudio de Naomi Klein – la autora lo califica como «tal vez el experimento más infame de todos». En los E.E. U.U., Coca Cola organizó un concurso en varias escuelas. La tarea era desarrollar una estrategia de distribución de vales de Coca Cola a los alumnos. La escuela que presentara la mejor estrategia, ganaría la suma de 5.000 dólares. Una escuela en el Estado de Georgia, que tomó muy en serio el concurso,

organizó una jornada de Coca Cola, en la que todos los alumnos se tenían que presentar en el colegio vestidos con t-shirts de Coca Cola para, luego, colocarse de tal forma que formaban la palabra «Coke», formación de la cual se sacó una fotografía. Recibían instrucción por parte de altos funcionarios de la empresa. Pero surgió un inconveniente. Resulta que un alumno tuvo el atrevimiento de presentarse en la escuela con una camiseta de Pepsi, infracción por la que fue expulsado de clases. La directora del establecimiento justificó la expulsión con las siguientes palabras: «De haber sido una cosa meramente interna, hubiera sido aceptable. Pero estaba presente el presidente de Coke y, desde Atlanta, habían llegado en avión varios representantes de la empresa.. Los estudiantes sabían que teníamos invitads» (cit. op.cit., p. 128).

Las tareas que los alumnos asumieron o que les fueron impuestas, tienen un considerable valor económico, a pesar del hecho de que comúnmente son calificadas como «actividades de ocio» o incluso justificadas como parte de la tarea educativa de las escuelas. En todo caso, el beneficio económico para las empresas es mucho mayor que la «remuneración», que los niños reciben – si es que reciben alguna. Por lo menos dos de los ejemplos mencionados demuestran también que los niños sí se dan cuenta de que estas actividades son trabajo, un trabajo que beneficia a otros más que a ellos mismos y que – por lo tanto – no es aceptado sin más ni más por ellos.

A pesar de todo, Naomi Klein no identifica los ejemplos mencionados como trabajo de niños. El hecho de que actividades de este tipo y similares todavía no se toman en cuenta tampoco en los discursos sobre el trabajo infantil nos demuestra que, todavía, éstos se enfocan en la separación tradicional – pero obsoleta – de las esferas del trabajo y del tiempo libre o del trabajo y de la educación. Asimismo, no deja duda de que en estos discursos – al igual que ocurre con el «trabajo infantil elitista» – existe una doble moral.

Si en su escuela los niños se convierten en actores económicos, esto no necesariamente implica que están siendo instrumentalizados y explotados a favor de intereses económicos particulares. Tanto en Alemania como también en otros países europeos, existen varias escuelas y otras instituciones pedagógicas que combinan de manera enfocada el trabajo y el aprendizaje o el estudio y en las que el trabajo que los alumnos realizan va más allá de actos simbólicos o de simulaciones. Estas instituciones parten

de la idea de que asumir tareas sociales y productivas fomenta la autonomía y también el interés en el aprendizaje de los niños. Así, lo que pretenden es que mediante su propia actuación, los niños puedan darse cuenta en «situaciones sociales auténticas» que son capaces de hacer algo significativo para ellos mismos y para su entorno y que son miembros «completos» de la sociedad.

Algunas de estas instituciones se identifican de manera explícita con la pedagogía de reforma de las así llamadas «Arbeits- und Produktionsschulen» (escuelas productivas), asumiendo, en algunos casos, este nombre. Pero también hay iniciativas que tratan de generar efecto en las escuelas desde afuera, movilizando a los alumnos para proyectos, en los que se les ofrece adquirir «experiencias económicas» y asumir «responsabilidad social». Una forma muy común de este tipo de proyectos son las así llamadas empresas estudiantiles o juveniles, que, ahora, también existen en Alemania.

Ahora bien, no todos entienden lo mismo bajo «actividad económica» o «trabajo». Mientras que en las escuelas productivas, se hace especial énfasis en el proceso laboral como tal y en la relevancia social (o también en aspectos de ecología) de los productos o servicios generados, las empresas estudiantiles, generalmente, se concentran en aspectos administrativo-empresariales, es decir en una «idea de negocio» y en una actuación «empresarial», cuyo objetivo es generar ganancias. Pese a estas diferencias, en la práctica cotidiana de ambos «modelos», se da una relación entre temas de ética laboral y de administración empresarial; la pregunta es, dónde están (o deben estar) las prioridades.

En cuanto a las escuelas productivas que, actualmente, funcionan en Alemania, nos llama la atención el hecho de que están al margen del sistema educativo oficial y que sólo se las tolera como una especie de escuela privada.³⁹ Se limitan a la atención de niños y jóvenes que no lograron (o no quisieron) integrarse al sistema educativo estatal o que fracasaron y que, «oficialmente» son calificados como «resistentes al aprendizaje» o «no aptos para la escuela». La política educativa actual del Estado se recurre a los

³⁹ En el año 2003, aprox. 60 de las escuelas de este tipo que existen en Alemania, han formado la «Bundesarbeitsgemeinschaft Produktionsschulen e.V.» (Asociación Alemana de Escuelas Productivas).

servicios de estas escuelas, cada vez que a la pedagogía escolar predominante se le acaban las ideas y que ya no sabe qué hacer. Actitud con la que, de manera implícita, admite que – al igual que las empresas comerciales – el efecto educativo de experiencias laborales solamente le interesa cuando sirve para la «planificación de carrera» o para practicar el pensamiento empresarial.

En cambio, las empresas estudiantiles y formas similares de actuación «empresarial» de alumnos de escuela gozan de fomento y apoyo de toda clase. Ellas sí que ya conquistaron su lugar en el sistema educativo estatal. Incluso, se benefician del auspicio de diferentes fundaciones de alta potencia financiera que, a menudo, están estrechamente vinculadas con el mundo bancario o empresarial – y todo eso, bajo la mirada benevolente del Estado.⁴⁰ Así, mientras que, a las escuelas productivas apenas se las tolera para que se hagan cargo de los niños y jóvenes que, de por sí, ya están en una situación de desventaja y para que se encarguen de que no terminen en la más absoluta marginación, a las empresas estudiantiles, se les atribuye gran importancia para la «transformación de la sociedad de una sociedad de bienestar caritativa hacia una sociedad de prevención y responsabilidad» (Edelstein, 2001, p. 15). Es cierto que una empresa estudiantil también puede transmitir una experiencia laboral que se asemeja a la que ofrecen las escuelas productivas, pero, cuando lo hace, se mueve muy al borde o hasta fuera de lo que, actualmente, en Alemania, es considerado el buen tono de la «competencia económica».

LABORES DE CASA: ¿UN CAMPO SUBESTIMADO DE TRABAJO INFANTIL?

Hacerse cargo de determinadas tareas en el hogar paterno es, actualmente, el tipo de actividad laboral más común de los niños. Pese a ello, no se la ve como trabajo o, cuando sí, no se la toma en serio o no se le atribuye la importancia económica que merece – al igual que el trabajo de «ama de

⁴⁰ Algunos ejemplos: Fundación Brandenburger Tor del banco Bankgesellschaft Berlin con su programa «Jugend übernimmt Verantwortung» (Jóvenes asumiendo responsabilidad) o la Bundesverband Junger Unternehmer (Asociación alemana de jóvenes empresarios) con su programa «Junior» (= Junge Unternehmer initiieren, organisieren, realisieren = jóvenes empresarios tomando la iniciativa, organizando e implementando).

casa», generalmente, realizado por mujeres. De hecho, en el transcurso del siglo XX, se ha venido imponiendo el patrón burgués de infancia y de las madres ama de casa a tiempo completo, lo que implicó que la integración de los niños en las labores de casa disminuyó o fue reducida, prácticamente, a sus aspectos educativos. Pero esta situación también nos hizo perder de vista la pregunta de si, para muchas familias, la colaboración de los niños en el hogar no sigue siendo vital aún hoy – o si ha vuelto a serlo. De acuerdo al informe «LBS-Kinderbarometer 2003» (LBS-Initiative Junge Familie 2004, p. 79), el 97% de los niños de 9 a 14 años, entrevistados al respecto en el Land Nordrhein-Westfalia (un Estado federal de Alemania), indica que colabora en el hogar (el 14% afirmando que siempre lo hace, el 32% a menudo, el 16% raras veces).

En su estudio sobre la colaboración de niños en casa, la socióloga Helga Zeiher (2000) sostiene que, en Alemania, su actividad laboral al interior del hogar paterno se rige por una lógica jurídica totalmente diferente que otras formas de trabajo de niños. Pues, por un lado, se le niega todo valor (económico) a su trabajo en el hogar, pero por el otro, el Bürgerliche Gesetzbuch (Código Civil) alemán, vigente desde el año 1900, estipula de manera explícita que se trata de una «obligación de servicio» de los niños hacia sus padres.⁴¹ Es cierto que podríamos argumentar que se trata de un «vestigio de tiempos pasados» (Feil, 2003, p. 195), pero el hecho de que el párrafo sigue vigente nos hace llegar a la conclusión de que – tal como acabamos de ver en el ejemplo del «trabajo infantil elitista» – dependiendo de los intereses, la condenación general del trabajo infantil puede, muy rápidamente, convertirse en el contrario. Cuando, en el sentido del orden (de autoridad) actual, resulta ser funcional y conveniente, el trabajo de niños llega a ser objeto de todo tipo de elogios. Así, teniendo presente la condenación generalizada del trabajo infantil, que es el criterio que normalmente se pregona por todas partes, en una publicación del Ministerio de Justicia de Bavaria, Estado federal de Alemania (Bayrisches Staatsministerium für Justiz 1993,

⁴¹ Art. § 1619 BGB: «Mientras formen parte del hogar paterno y estén siendo educados y mantenidos por los padres, los hijos tienen la obligación de servir a sus padres en el hogar y en su negocio de acuerdo a sus fuerzas y su situación de vida.» Para el renombrado filósofo alemán Hegel, el «sentido» de esta «obligación de servicio» está en quebrar la voluntad propia del niño para erradicar lo meramente sensual y natural. Indica que el sentimiento de la subordinación engendra, en el niño, el deseo de crecer. De manera que, siempre según Hegel, si no alimentamos en él este sentimiento de subordinación, se convertirá en una persona impertinente y petulante. (Hegel, Filosofía del Derecho, § 174).

p. 23), nos topamos con la sorprendente frase: «Normalmente, cortar el césped o secar los platos, no le hace daño ni a los ratones de biblioteca.»

Hasta los últimos tiempos, las ciencias sociales, prácticamente no dieron importancia al trabajo que los niños realizan en sus hogares. Sólo unos pocos estudios que se ocupan de las «actividades de ocio» de los niños tocan este tema, pero de manera muy marginal, puesto que se limitan a preguntar, hasta qué punto los niños asumen voluntariamente determinadas tareas del hogar y de qué manera su colaboración se distribuye en función a género y capa social. En cambio, no existen datos que «revelen el volumen y el tiempo que las labores de casa ocupan en cada niño». También hay una total falta de análisis de los motivos y de las opiniones tanto de niños como de padres de familia o de los procesos de repartición de las tareas al interior de las familias» (Zeihler, 2004, p. 132).

En la mayoría de las publicaciones, se sostiene que el objetivo de la colaboración de los hijos en el hogar ya no es aliviar la carga de trabajo de los padres, sino que sus motivos son más que educativos. Sin embargo, si es cierto que, conforme el niño va subiendo de nivel escolar, se le imponen menos tareas en el hogar, y si es cierto que – independientemente del tipo de escuela – cuánto más alto el nivel social al que pertenece la familia, menos son las obligaciones que tienen los hijos en el hogar (Elskämper-Mader, 1992, p. 237), hay que poner en tela de juicio la globalidad de esta afirmación. «Pese a todas las protestaciones de que, hoy en día, la colaboración de los hijos en el hogar tiene fines, primordialmente, pedagógicos, el hecho de que influyen tanto la pertenencia a una determinada capa social, como también la actividad laboral de los padres fuera de casa y el número de hermanos, nos indica que el aspecto del alivio de la carga de trabajo sigue vigente en los padres de familia, especialmente en las madres» (Feil, 2003, p. 200).

Un estudio del Instituto Alemán de la Juventud sobre las actividades de los niños después de clases «¿Qué hacen los niños por la tarde?» revela que el 43% de las niñas, pero sólo el 27% de los niños varones, ayuda en las labores de casa diariamente o varias veces por semana (Nissen, 1992, p. 146). Un análisis secundario de los mismos datos, arrojó como resultado que en regiones rurales, la diferencia entre la frecuencia con la que niñas y niños colaboran en casa es mayor que en las ciudades grandes, donde

niñas y niños ayudan en frecuencia casi igual (Elskemper-Mader, 1992, p. 236). Otro estudio indica que, es más común que un niño varón reciba una remuneración por su ayuda en la casa que una niña mujer. En las niñas, la colaboración suele ser considerada como algo que se sobreentiende (Rosendörfer, 2000, p. 50).

Según otro estudio, «la integración de los niños en los trabajos del hogar no siempre es voluntaria» (Köttters, Krüger & Brake, 1996, p. 117), puesto los niños entrevistados, muchas veces, se quejaban de problemas con sus padres. De un grupo de niños de 10 a 15 años que fueron entrevistados por Büchner & Fuchs (1996, p. 16), aproximadamente la mitad indicó que la colaboración en los trabajos del hogar era, a algunas veces, la causa para discusiones en la familia. Por su parte, en base a los datos recabados por ella, Christine Feil (2003, p. 203) sostiene que: «Cuánto más pequeño el niño, más le gusta colaborar; a medida que va ganando edad, su participación en las labores de casa se va convirtiendo en una obligación.» La autora no somete a un cuestionamiento crítico esta supuesta ley. Así, no pregunta por qué, con los años, los niños pierden el interés en la colaboración en el hogar. Tampoco pregunta qué condiciones habría que crear para que esta situación cambie ni qué conclusión se podría sacar de todo esto en cuanto a la valoración que los niños hacen de las labores de casa (o de determinadas tareas).

Refiriéndose a estudios británicos y escandinavos, Helga Zeiher (2000, p. 56) duda de que los niños traten de escapar de la colaboración en casa a medida que van creciendo. De hecho, la socióloga británica Virginia Morrow (1996, 2000) reveló que muchos de los niños que había entrevistado, de manera explícita, se sentían co-responsables del hogar y de otras personas y que atribuían más importancia a esta responsabilidad compartida que al dinero que sus padres les daban a cambio de su colaboración. Para Morrow, esto refleja la tendencia que podemos observar en la niñez de ya no verse a sí misma, en primer lugar, como personas dependientes y que necesitan cuidado sino como actores que están en condiciones de cuidar de otras personas.

Naturalmente, esta tendencia no excluye ni la posibilidad de conflictos entre hijos y padres ni que el cuidado de los padres convierta la colaboración de los niños en algo superfluo. Helga Zeiher supone que, muy al contrario, la intensificación del cuidado por parte de los padres puede fomentar la

disposición del niño a ofrecer un «cuidado recíproco». «En una cultura familiar más bien igualitaria y empática, los hijos desarrollarán mayor sensibilidad para los sentimientos y las necesidades de los demás. Cuando un niño cuida de otra persona por motivos emocionales, éste cuidado puede traducirse en trabajo directo – por ejemplo, para aliviar la carga de trabajo de la madre – o en diferentes gestos y muestras de atención, cariño y solidaridad, en pequeñas ayudas, en acompañar y escuchar a la persona» (Zeiber, 2000, p. 57).

Una prueba de esta afirmación es el hecho de que entre los niños de 10 a 13 años, entrevistados para el «Kindersurvey '93», la cantidad de niños que indicaron apoyar a su madre o a su padre con sugerencias o en el caso de presentarse problemas, era casi el doble entre los niños de familias con una «cohesión grupal fuerte y orientación y apoyo mutuo» que entre hijos de otras familias (Zinnecker & Silbereisen, 1996, pp. 213-215). La declaración formulada por 74 niños y niñas de 10 a 15 años de edad en la clausura del congreso «Kids Aktiv» (Berlín, noviembre del 2001) apoya esta afirmación:

«Nosotros queremos colaborar en casa, sobre todo queremos ayudar a nuestra familia, pero no queremos que nos ordenen ni tampoco que nos castiguen cuando no cumplimos nuestras obligaciones a tiempo o cuando cometemos errores. (...) Somos más autónomos de lo que muchos adultos piensan. A nosotros, los pequeños, nos gustaría hacer más cosas, pero muchos padres no nos lo permiten porque piensan que no lo sabemos o porque nos podríamos hacer daño. Ellos deberían tener mas confianza en nosotros.» (citado en Liebel, 2003, pp. 312-314).

Entonces, en vez de apresurarnos en identificar la colaboración en casa como una obligación impuesta por los padres y como fuente de inevitables conflictos, deberíamos tratar de aclarar los verdaderos motivos de los niños y las condiciones que deben estar dadas para que éstos vean la colaboración en las labores de casa como algo interesante y deseable. Es lo que intentamos hacer en un estudio que realizamos recientemente entre niños de 9 a 15 años. Observamos que los niños valoran la colaboración en casa de acuerdo a las condiciones, en las que ésta se realiza. Lo decisivo para los niños es si se les obliga a hacerse cargo de ciertas tareas o si se les da la posibilidad de elegir sus propias opciones. Otro factor que influye en la opinión de los niños es la pregunta de si los padres consideran que se trata de una obligación común y normal y que no vale la pena ni reconocerla o si

reconocen de manera explícita la colaboración de sus hijos. Y no se trata, en primer lugar, de una remuneración material sino del reconocimiento de su aporte y del respeto de su independencia y autonomía. Cuando se le permite a un niño organizar ella o él mismo su trabajo, se siente como parte de una comunidad, a favor de la que le gusta asumir un compromiso y responsabilidad, pues en este caso, no se le hace sentir como una especie de «tapagujeros», sino como un miembro útil de la comunidad que tiene los mismos derechos que los demás.

Hasta ahora, el concepto de la colaboración de los hijos en las labores de casa ha estado determinado por el hecho de que sólo se la exige a los niños por motivos pedagógicos. Pero, tal vez, esta «perspectiva pedagógica» ha contribuido a que se pierda de vista la utilidad práctica de su trabajo. De hecho, varios estudios recientes de los Estados Unidos y de los países escandinavos muestran que la colaboración de los niños en las labores de casa ya no tiene lugar ni debe analizarse desde una perspectiva exclusivamente pedagógica sino que, nuevamente, se está convirtiendo en una «necesidad». Sin embargo, por lo general, la causa no es la creciente pobreza – como bien podríamos suponer –, sino el creciente interés de las mujeres en una actividad laboral remunerada propia y los nuevos autoconceptos de las madres, de los mismos niños y, en parte, también de los padres que, por su parte, generan nuevos patrones de los roles en la repartición familiar de las tareas.

En este contexto, cabe mencionar un estudio noruego (Solberg, 1990) que habla de los niños como los nuevos homestayors. Pues sostiene que, mientras que antes, las madres se quedaban en casa y los niños jugaban afuera, ahora son las madres económicamente activas que están fuera de casa, y los niños, que prácticamente ya no pueden jugar afuera, se quedan en casa. Y como se quedan en casa solos, se tienen que encargar de determinadas tareas. De este y de otros estudios, Helga Zeiher concluye que están surgiendo «nuevos tipos de tareas» para los niños, «con una nueva distribución en el tiempo» y que, incluso, hay tareas que ya no pueden ser realizadas sino por los niños.

«Si, en el futuro, los niños vuelven a involucrarse más en las labores de casa, seguramente, esta colaboración ya no tendrá la forma de la 'ayuda para la madre' como en los antiguos hogares manejados por amas de casa.

Allí, los niños recibían determinadas órdenes e instrucciones, y trabajaban bajo la supervisión de la madre. En vez de ello, cabe suponer que una forma menos jerárquica de la división de las tareas del hogar entre adultos y niños llegará a predominar (si es que no lo está haciendo ya). (...) Las relaciones entre la dependencia del niño en la comunidad padres-hijos, que se basa en el cuidado y la manutención de éstos últimos, y su colaboración activa en la comunidad económica del hogar podrían regularse de una nueva manera» (ibid.).

Fuera como fuere, los comentarios vertidos por los niños en el congreso de Berlín, que acabamos de mencionar, indican que aspiran a más autonomía y co-responsabilidad de las que, actualmente, los adultos suelen creerlos capaces. Así, los niños expresan su «deseo de, a través de trabajo 'de verdad' y trabajo responsable, llegar a estar en una posición de equidad frente a los adultos – no sólo en sus actividades laborales fuera de casa sino también en su trabajo en el hogar de su propia familia. Cuando sienten que su trabajo es útil y necesario, asumen sus tareas con mucho compromiso» (op.cit., p. 65).

TRABAJO AD HONOREM DE NIÑOS : ¿TRABAJO INSTRUMENTALIZADO?

En la investigación científico-social en los países de habla alemana, las labores de casa realizadas por niños constituyen un tema que se atiende, aunque no a menudo pero, sí de vez en cuando. Pero no es el caso de los trabajos «ad honorem» o no remunerados que los niños hacen fuera de su propia familia. Es cierto que, cada vez más, se escucha hablar de la necesidad de fomentar lo más temprano posible el «compromiso ciudadano» o la «participación», pero esto sólo ocurre bajo aspectos exclusivamente morales o «cívicos», ya que se expresa en forma de la exigencia de que «los jóvenes» hagan más para la comunidad o en forma de una especie de estrategia de prevención y ocupación para evitar que los niños «se salgan del camino correcto». Pero el trabajo como tal, que dentro de estos contextos ya está siendo deseado o efectuado por niños, todavía no ha sido objetivo de estudio, mucho menos identificado como uno de los campos del «trabajo infantil».

Es por eso que, en cuanto al volumen del trabajo de niños en organizaciones sociales y en lo que se refiere a las condiciones, en las que éste se realiza,

no podemos hacer más que suposiciones y estimaciones. Pero basta con una mirada al internet para ver que hay muchas organizaciones – como, por ejemplo, el Technische Hilfswerk, la Cruz Roja alemana o la Malteser Hilfsdienst – que tratan de ganar a personas jóvenes, incluso empezando desde la edad de 8 años. En algunos casos, se reúne a los niños en secciones infantiles o juveniles separadas, en las que, poco a poco, aprenden a hacerse cargo de determinadas tareas de ayuda. Al principio, todo tiene un carácter lúdico y las tareas están concebidas como tareas de aprendizaje. Pero los niños no tardan en ser reclutados para tareas y funciones que son de considerable relevancia para el funcionamiento de la organización y que contribuyen a ampliar su potencial de acción. Pero también existen nuevas formas de asumir un compromiso voluntario como, por ejemplo, iniciativas y proyectos en el entorno social que, a menudo, sólo tienen vinculaciones puntuales con una organización.

Las actividades que los niños desempeñan en su entorno social, no las podemos entender como un mero «compromiso voluntario» o como una especie de pasatiempo. Así, jugar, hacer deporte, contemplación, comunicación pero también la búsqueda de vivencias o servicios sociales, «adquieren más y más el carácter de actividades laborales. Las actividades en el entorno social penetran al mundo laboral y van transformando su carácter, convirtiéndose en actividades laborales sin que, con ello, el trabajo tenga que adoptar el carácter de un trabajo asalariado» (Kirchhöfer, 2004, p. 148). Por un lado, se analiza hasta qué punto la actividad social puede transformarse en trabajo asalariado rentable; por otro, se ha descubierto que el «compromiso desinteresado» que se suele encontrar, precisamente, en los niños y que encierra potenciales específicos de innovación y creatividad, son de mucha ayuda para la solución de problemas sociales – y no hay escrúpulos para aprovecharlos.

Los límites entre trabajo, tiempo libre, juego y aprendizaje ya no son fijos. Ya no se puede determinar con claridad – o sólo dentro del contexto situativo concreto – si se trata de trabajo o no. Para los niños, esta situación abre nuevos campos de trabajo, en los que pueden poner en práctica sus cualidades específicas. Pero también surgen límites nuevos, puesto que algunos campos de acción que, tradicionalmente, eran de los niños, son acaparados por las personas adultas. Es así como se va marginando a los niños de los campos laborales remunerados, empujándolos hacia el «trabajo

voluntario» gratuito. Kirchhöfer (2004, p. 149) va más lejos aún, pues sospecha que, en esta sociedad laboral, en la que los límites se van borrando, los adultos vienen «anexionando actividades de niños» que, hasta ahora, se atribuían al área del juego y del tiempo libre, para transformarlas en trabajo y aprovecharlas en su propio interés. También lanza la pregunta de si la creciente necesidad de vender su fuerza laboral (sobre el nuevo tipo del «empresario de fuerza laboral») es más positivo o más negativo para el autoestima de los niños.

Ahora bien, cuando abogo por que las actividades que se alimentan del compromiso propio de los niños sean consideradas como «trabajo», estoy muy consciente de que esto alberga un problema. Y es que el compromiso voluntario vive, precisamente, del hecho de que no es fruto de alguna «necesidad» y de que «no está sujeto a criterios como efectividad, eficiencia, rendimiento y utilidad social» (Jakob, 2001, p. 175). Pero, justamente y especialmente en el caso de niños y adolescentes – al igual que en las labores de casa – surge la pregunta de cómo valorar de manera adecuada la relevancia social de su compromiso y de cómo ésta puede ser reconocida socialmente. Si analizamos el tema sola- o primordialmente bajo el aspecto «pedagógico» (¿qué aprenden los niños en su trabajo?), se nos escapa el hecho de que muchas de estas actividades constituyen un aporte importante y tal vez, incluso irrenunciable para la convivencia humana y, más aún, que algunas organizaciones sociales las instrumentalizan para mantenerse en funcionamiento y para el «reclutamiento de personal junior».

A falta de estudios al respecto, no sabemos cómo los niños mismos ven el hecho de que algunas entidades se aprovechen de su compromiso voluntario. Sin embargo, en la declaración final del congreso «Kids Aktiv», encontramos un indicio de que los niños están bastante conscientes de esta problemática. Después de haber debatido sobre los aspectos positivos y negativos del trabajo remunerado, manifestaron lo siguiente: «También nos gusta hacer cosas gratis, pero no nos gusta que nos tomen el pelo, que se aprovechen de nosotros. Sabemos que los niños tenemos derechos y que no valemos menos que los adultos. Pero precisamente por saberlo, no queremos que nos prohíban trabajar cuando queremos realizar algún trabajo.» Nuestro estudio sobre los significados que los niños atribuyen a su trabajo, revela que éstos no se fijan solamente en la remuneración sino que, también desean que su actividad sea importante «para otras personas».

Analizando el tema desde este punto de vista, vemos que lo importante no es tanto diferenciar entre trabajo pagado y no pagado de niños, es decir si se los entiende como «compromiso voluntario» o como «trabajo de verdad». Lo que pesa mucho más es, en qué medida su actividad laboral les abre (o les cierra) posibilidades y oportunidades y en qué medida les hace sentir que desempeñan un papel activo y reconocido en la sociedad. Esto, por su parte, nos lleva a la pregunta de si, en las «sociedades de prosperidad» o «sociedades post-industriales» como la nuestra, el trabajo de niños – independientemente de su forma – (todavía o de nuevo) recobra una relevancia social seria o de si tiene algún significado «económico». Y es esta pregunta, a la que me referiré en lo que sigue.

CONCLUSIÓN: CONTRADICCIONES ENTORNO AL TRABAJO INFANTIL

Lo expuesto hasta aquí, nos hace comprender que ya no existe un rechazo general del trabajo de niños, ya no se lo condena de manera global, sino que lo que existe actualmente es una visión más bien ambivalente y contradictoria del fenómeno. La «ambivalencia pública y pedagógica frente al trabajo infantil y a la prohibición del mismo» (Feil, 2003, p. 207) se manifiesta de diferentes maneras. Una consiste en mantener la prohibición, pero estableciendo, al mismo tiempo, ciertos nichos, en los que el trabajo de niños sí se permite y – en algunos casos – incluso se fomenta. Otra forma es negar a las actividades laborales de niños el calificativo «trabajo», incluso en casos, en los que adquiere una considerable relevancia social y económica. Así, lo que vemos es una moral doble, en la que se mide con dos varillas diferentes. Pues, por un lado, asumiendo una pose «de principios» y bajo la etiqueta de «trabajo infantil», se sigue considerando el trabajo de niños como un peligro para la niñez. Pero, por otro lado, cuando corresponde a intereses e ideologías económicos dominantes, se lo glorifica como «compromiso» o camino hacia la «responsabilidad social», y se lo fomenta activamente.

Un ejemplo para la primera variante es la nueva praxis legal del trabajo infantil (industrial). Se mantiene la prohibición legal del trabajo infantil, pero existen numerosas excepciones que la «flexibilizan» ampliamente. Es más, en la «Kinderarbeitsschutzverordnung» (decreto de protección contra el trabajo infantil) alemana, que data de 1998, incluso se fija una «lista positiva», que

estipula que determinados trabajos de niños, practicados a escala industrial o comercial, son explícitamente reconocidos como legítimos. En esta lista se refleja el hecho – «sorprendente» para algunas personas – de que «el Estado mismo califica algunos sectores y actividades laborales como aptos para ser realizados por niños» (Feil, 2003, p. 212). Si analizamos los comentarios jurídicos al respecto – algunos hablan hasta del «nuevo trabajo infantil» (Düwell, 1997) – se nos sugiere que esta lista refleja la intención del Estado de «aceptar de manera general el trabajo infantil o las relaciones laborales de alumnos de colegio entre 13 y 15 años» (Feil, 2003, p. 211).

Christine Feil habla de una amplia «des-tabuización» del trabajo infantil, justificando este criterio por dos razones. Por un lado – así sostiene – la protección tradicional contra el trabajo infantil, que se fundamenta en la prohibición del trabajo infantil, enfrenta el problema de que, hoy en día, independientemente de la posición económica de sus padres, la mayoría de los niños empieza a querer ganar dinero propio, a más tardar al llegar a los 12 años de edad. «Trabajan para financiarse sus propias necesidades» (op.cit., p. 205). Por lo tanto, como ya no se puede pasar por alto el interés de los niños, el Estado tiene que transigir entre prohibición y aceptación. El segundo motivo está, siempre según Feil, en que el trabajo de niños «ha perdido su importancia económica» (op. cit., p. 238), habiéndose convertido en una mera «actividad para mejorar la mesada». «El 'trabajo infantil' ya no es la expresión de pobreza material y de imposición paterna, sino que refleja el interés propio de los niños de estar ganando dinero en su camino hacia la independencia. Lo que se ve en el trabajo de niños ya no es su relación con la esfera de la producción sino con la del consumo» (ibid.). Finalmente, Feil sostiene que los adultos suelen verlo bajo aspectos educativos.

En sus comentarios, la autora se limita al trabajo remunerado. Si hubiera incluido a su análisis todo el espectro del trabajo de niños, cuyos aspectos ocultos traté de descifrar, la «ambivalencia pública y pedagógica» frente a este fenómeno se hubiera manifestado más claramente todavía. Las áreas, en las que los niños ejercen alguna actividad laboral por voluntad propia, son tan variadas y numerosas que el calificativo peyorativo de «trabajo para mejorar la mesada» no se justifica. Primero, las motivaciones que los niños tienen para trabajar van más allá del solo deseo de ganar dinero y, segundo, la «importancia económica» de su trabajo es más que solamente el equivalente monetario que reciben.

De hecho, no podemos reducir el «peso económico» del trabajo de niños al hecho de que el trabajo y el ganar dinero nos salvan de morir de hambre. El hecho indiscutible de que, en las sociedades post-industriales, generalmente, los niños no trabajan porque están obligados a hacerlo, sino porque quieren satisfacer sus propias necesidades, no implica que su actividad no tenga relevancia social y económica. Al igual que las de los adultos, en el transcurso de la historia, también las «necesidades» de los niños han estado y están sujetas a cambios y dependen tanto del contexto y de la cultura. Los niños quieren satisfacer su «demanda de dinero» con trabajo, y su actividad laboral – ya sea en forma de colaboración en el hogar o financiando ellos mismos sus necesidades y deseos – significa un aporte a la economía laboral (la misma Christine Feil lo reconoce). Estos dos aspectos hablan más a favor del concepto de que, hoy más que nunca, los niños son actores económicos y de que, incluso, su peso económico va en aumento.

Durante muchos años, se sostenía que, en las sociedades «modernas» que han llegado a un cierto nivel de prosperidad, los niños han perdido su «utilidad económica» y que sus actividades ya no tienen ninguna importancia económica. Hoy, se pone en tela de juicio este concepto. El mundo del trabajo y la vida en general están marcados por «procesos de des-limitación», de desaparición de límites y fronteras, que son por demás visibles; la erosión del trabajo asalariado como forma de trabajo predominante también es un hecho. Es cierto que ante esta situación, vemos que «es difícil determinar cuál será el significado económico futuro de las actividades de los niños» (Hengst, 2003, p. 241). Sin embargo, estos mismos procesos también traen consigo que la relevancia económica de las actividades ya no puede limitarse a la esfera del trabajo asalariado y a los adultos que lo efectúan.

«Aparentemente, la des-limitación está dando inicio a un proceso histórico que es contrario a la salida de los niños del mundo laboral adulto a fines del siglo XIX. (...) Existen muchos indicios que nos hacen pensar que la actual desaparición de límites y fronteras lleva a que, nuevamente, los niños se incorporen al mundo laboral, pero a un mundo laboral que ha sufrido cambios fundamentales y que ha generado un nuevo tipo de trabajo. Probablemente, la segregación de aquellas épocas se enfrenta a la integración de hoy. En ambos procesos, registramos una activa participación de niños; no sólo son víctimas de estos procesos sino que influyen de manera activa en sus infancias, ya sean éstas segregadas o integradas (Kirchhöfer, 2004, p. 150-151).

Pese a todo eso, hoy tampoco se concede a los niños el derecho de decidir ellos mismos si van a trabajar y qué actividad van a realizar. Para legitimar el trabajo, tiene que ser considerado «apto para niños» y «autorizado» por los adultos. Por consiguiente, no existe una oferta de trabajo transparente y estructurada para los niños, hecho por el cual, a la hora de buscar un trabajo, dependen de los contactos sociales, de las relaciones personales y de la benevolencia de las personas adultas que, por su parte, «interpretan el trabajo de niños como un favor para éstos» (Feil, 2003, p. 217) y, a menudo, marginan a niños de «potenciales empleos para niños» (op.cit., p. 214). A los niños en Alemania, incluso a los mayores de 13 años que están dentro de las excepciones legales, muchas veces, no les queda otra que recurrir al trabajo infantil prohibido o a actividades no remuneradas. Al contrario de lo que comúnmente se piensa, esto no tiene nada que ver con una «falta de conciencia legal» sino con el hecho de que el trabajo de niños legal y permitido ha sido relegado, en gran parte, al mundo privado.

Las controversias sobre los pros y contras del trabajo de niños viene durando ya varias décadas y puede interpretarse como un debate sobre los «roles económicos legítimos e ilegítimos de niños» (Zelizer, 1994, p. 75). Pero, las crecientes ambivalencias y contradicciones en el manejo del trabajo de niños sugieren que, ahora, este pro y contra ha llegado a un nuevo nivel y que no sólo vienen multiplicándose las dudas sobre la claridad de esta identificación sino que también va aumentando la disposición para hacer una nueva distribución de estos roles. Desde los años 80, ya no se trata del mero «o esto o lo otro» sino que se distingue entre formas «aceptables» y «no aceptables» de trabajo de niños, pero cabe señalar, en este contexto, que, algunas veces, se trata de hacer más aceptable una determinada actividad laboral, calificándola no de trabajo sino de «compromiso», «voluntariado», «creación artística», etc., o atribuyéndole algún valor educativo o pedagógico.

En los países anglosajones, se ha establecido la distinción entre *child labour* y *child work*. De acuerdo a la sistematización de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que, desde hace años, está asumiendo un papel líder en este debate, se habla de *child labour* (que es la inadmisibilidad del trabajo de niños) cuando el trabajo de un niño tiene lugar fuera de su propia familia y cuando es «productivo» en el sentido de que genera «valores» cuantificables o algún tipo de ingreso que es necesario para la sobrevivencia. Lo que, en cambio, sería admisible o tolerable, es el así llamado *child work* que es calificado como una actividad «reproductiva» que se practica en casa y a favor de la propia familia

y/o que no es remunerado. Han sido varios los autores que han hecho notar que esta distinción no sólo es insuficiente en cuanto a la diferenciación de las varias formas de trabajo infantil, sino que, además, mide el «valor económico» y la relevancia social de una actividad laboral única- y exclusivamente con criterios «capitalistas», lo que ni hace justicia a la importancia que tiene el trabajo de niños para muchas áreas sociales, ni llega a abarcar aquellas formas de explotación que no están incluidas en el trabajo asalariado (véase White, 1994; Nieuwenhuys, 2000; Liebel, 2003).

Ahora bien, en el contexto al que se refiere el presente comentario, uno de los aspectos de la distinción entre *child labour* y *child work* recobra particular interés. Hannah Arendt lo mencionó ya en el año 1958, en su reconstrucción de la historia lingüística de ambos términos. Se considera que *labour* es una actividad que es indispensable para la sobrevivencia, es decir algo «necesario», mientras que *work* es una actividad «de libre elección», que contribuye al enriquecimiento «estético» de la vida y cuyo producto sirve para que el actor o la actora «deje su huella en el mundo». Podemos decir que, el primero representa el pilar fundamental, el segundo, más bien el pilar opcional de la vida humana. En la época de los antiguos griegos, *labour* era cosa de esclavos, más tarde, se lo veía como la fatigosa labor del vasallo honesto y decente o como expresión del sentido de responsabilidad del hombre de conciencia burgués. En cambio, *work*, ahora como antes, era considerado un privilegio de aquellos que se pueden o podían dar el lujo de elegir «su» trabajo y de representarse a sí mismos en su «obra», es decir de aquellos que no están o estaban obligados a «romperse el lomo trabajando» – como los primeros – porque no les queda (ba) otra.

Entonces, el no generalizado al trabajo infantil ha dado paso a un no al «trabajo necesario», que, normalmente es llamado «trabajo infantil de explotación». En términos geográficos, el trabajo infantil «necesario» o «de explotación» es atribuido, casi exclusivamente, a los países pobres del sur (véase OIT 2002). Cuando el fenómeno se menciona en relación con el norte, se lo asocia con «pobreza infantil», calificándolo única- y exclusivamente como consecuencia de ésta o, se lo atribuye a los niños migrantes, a cuyos padres se censura por su supuesta falta de amor por sus propios hijos. Bajo mano, precisamente cuando el trabajo de niños constituye un aporte importante para la sobrevivencia (p.ej. en forma de colaboración a la familia), suele ser tildado de «no apto para niños», y se lo discrimina como «vestigio de tiempos pasados». Pues no se da valor al hecho de que, generalmente, los niños

mismos tienen una actitud positiva hacia este tipo de trabajo, tampoco al orgullo que les provoca. Otras veces, esta actitud positiva y este orgullo son menospreciados como algo sin importancia, porque, supuestamente, los niños no son capaces de ver las consecuencias (negativas) que tiene para su vida.

Pero también vemos que, al contrario, hoy en día, determinados campos del trabajo de niños se legitiman, con el argumento de que, presumiblemente, «(ya) no son necesarios». Es así como se los «ennoblece» como una especie de «pasatiempo productivo» que se practica por el único y exclusivo motivo de que, a los niños, simplemente, les da la gana y por su propio gusto. Cuando se trata de un trabajo remunerado legal, se habla de «trabajo para mejorar la mesada» (Feil), en el caso de actividades no remuneradas de «trabajo o compromiso voluntario». Pero, en todo eso, en ningún momento se realiza un análisis de lo que, tomando en cuenta las condiciones socioculturales correspondientes, podría calificarse de necesario. Tampoco se pregunta por el valor económico o por la relevancia social de estos tipos de trabajo, de modo que, finalmente, resulta que sólo hay reconocimiento para aquellos trabajos de niños que surgen de condiciones privilegiadas o que, en ciertos círculos, forman parte del «buen tono». De hecho, bajo mano, el trabajo de niños legitimado se convierte en trabajo infantil elitista (no sólo en los medios de comunicación).

Esta especie de legitimación selectiva del trabajo de niños nos muestra que el reconocimiento que se le da se convierte en ideología – en un sentido doble. Por un lado, parece acercarse al deseo de los niños de ya no contentarse con los roles pasivos de una infancia excluida y privatizada que, hasta ahora, se les concedía, pero sin realmente abrirles el acceso autónomo al mundo laboral. Por otro lado, esta legitimación hace que los «niños tengan la disposición motivacional para cumplir sin respingar cualquier tarea u obligación que se puede esperar de ellos» (Honneth, 2004, p. 61; véase también Markell, 2003). Por una parte, esta especie de reconocimiento selectivo se debe al hecho de que, con los procesos de «des-limitación», muchas actividades de niños vienen recobrando importancia y peso económico. Por otra, sirve para mantener en pie el estatus de subordinación de la infancia «moderna» y la disponibilidad sobre sus potenciales de acción subjetivos.

Mientras que en los países de habla alemana, se está apenas dando los primeros pasos para un análisis crítico del manejo ideológico de los nuevos roles económicos de los niños, en el debate estadounidense los avances ya son mayores. Así, la socióloga Deborah Levison hace notar que la perspectiva que se tenía hasta ahora – es decir una visión centrada en los adultos y un punto de vista también dominado por adultos – trajo consigo una percepción distorsionada y la subestimación de la variedad y de los significados de las actividades laborales de los niños. A consecuencia, «la falta de poder de los niños ha inducido a los economistas a pasar por alto la importancia del trabajo tanto remunerado como no remunerado de los niños y, de esta manera, a apoyar una política que no sólo va socavando el bienestar de los niños dentro de sus contextos laborales sino que, además, pone en peligro su capacidad de ser miembros apreciados y reconocidos de sus familias, de su comunidad y de su sociedad» (Levison, 2000, p. 127).

Por su parte, en uno de sus artículos recientes, Viviana Zelizer sostiene que «la imagen predominante de trabajo infantil (child labour) engaña y ha evitado hasta ahora que se hicieran estudios más detallados y cuidadosos de la actividad económica de niños» (Zelizer 2002, p. 376). Al igual que para Levison, también para Zelizer, todo esto es la manifestación de una perspectiva dominada por los adultos. «Cuando, por fin, nos animamos a analizar la vida social bajo la perspectiva preferida de los niños, descubrimos un amplio espectro de actividades económicas, cuyas vinculaciones y relaciones sociales son altamente diferenciadas» (op.cit., p. 379). La autora considera que es importante percatarnos de que, en la gran cantidad de vinculaciones que los niños tienen con «las áreas de la producción, del consumo y de la distribución que, evidentemente, están dominadas por los adultos», el poder se ejerce de una manera muy inequitativa. Pero al mismo tiempo, también debemos darnos cuenta de que «pese a los esfuerzos de los adultos de 'donar' a los niños, éstos van creando campos de producción, consumo y distribución separados y – en algunos casos – hasta autónomos» (ibid.) y que trabajan de acuerdo a «sus propios criterios morales y con sus propias estrategias» (op. cit., p. 382). Asimismo, Zelizer anota que «muchas otras formas de producción de los niños permanecen ocultas», porque son catalogadas como «juego infantil» (op. cit., p. 383). Concluye que «al igual que la producción que generan las personas de la tercera edad, la producción de los niños nace dentro de escenarios negociados de relaciones sociales, y afirma también que esta producción presenta considerables variaciones

en función al contenido y a los significados de estas relaciones sociales» (op. cit., p. 384).

En su libro «Pricing the Priceless Child» (primera edición 1985), Zelizer ha estudiado y analizado las transformaciones en las valoraciones que hacen los adultos de los niños y de infancia desde el siglo XIX en los Estados Unidos. Ahora, en «the priceless child revisited», recalca la necesidad de enfocar nuestra atención más hacia las experiencias y perspectivas de los niños mismos. «Al hacerlo, nos damos cuenta de que el concepto de la niñez supuestamente inútil, en ningún momento, ha logrado apartar realmente a los niños de la vida económica. Las condiciones prácticas y simbólicas han cambiado, pero el niño impagable sigue siendo consumidor, productor o distribuidor. Y es más, (...). Los niños asumen una actitud activa en la negociación, en la lucha y en la transformación de sus vinculaciones con el mundo económico» (op. cit., p. 391).

Refiriéndose a los Estados Unidos y, particularmente, al creciente desequilibrio en la renta nacional, a la expansión de la pobreza infantil y a la actividad laboral casi siempre oculta de los hijos de inmigrantes, Zelizer incluso pregunta: «¿No será que la era del priceless child ha llegado a su fin?» (ibí.). Todavía, no podemos dar una respuesta definitiva. Pero aunque los adultos vean a los niños como algo que no tiene precio y como económicamente inútiles, «no pueden negar que la actividad económica de niños es sustancial. Así, de la antigua, surge una agenda nueva para el estudio de las experiencias económicas de los niños» (op. cit., p. 392).

Entonces, los niños aspiran a un rol autónomo e influyente en la sociedad. Para frenar la ideologización e instrumentalización de estas aspiraciones, sería importante estudiar y analizar los verdaderos significados económicos y sociales de sus actividades laborales, siempre basándonos en el punto de vista de los niños mismos. Es así como podría salir a la luz que, el carácter vital del trabajo de niños no debe medirse solamente en su fatigosa labor y su explotación, sino que puede nacer también en condiciones dignas y de la voluntad de los propios niños. Pero para llegar a eso, evidentemente, se necesita más que una valoración «sin prejuicios» de los «roles económicos» que éstos desempeñan actualmente, sino que, si queremos lograr una sociedad que ya no se basa ni en la explotación ni en la instrumentalización, lo que hace falta es un mayor esfuerzo colectivo.

CAPÍTULO
VIII

¿LUCRO EN EL SALÓN DE CLASES? SOBRE EL «CURRÍCULO OCULTO» DEL ACTUAR ECONÓMICO EN LA ESCUELA

Bajo el título «El lucrativo salón de clases» la revista semanal alemana Focus notó recientemente en su emisión-Online que «las clases extracurriculares de hockey, de teatro están 'out'. La nueva ocupación de moda del tiempo libre de los adolescentes es: desarrollar ideas de negocios, elaborar estrategias de marketing y dirigir ventas de acciones. En conclusión: ellos prefieren ser jefes en vez de aburrirse en el banco de escuela. Los jóvenes empresarios son cada vez mas jóvenes». El artículo es un elogio a los «expertos del Institut der Wirtschaft en Colonia⁴²» que con su proyecto JUNIOR «ya están educando a los alumnos de la novena clase a ser Mini-Schrepps⁴³» - y según la propia estimación ya tienen a 2.600 estudiantes bajo su tutela.

¿Que está sucediendo donde en los últimos años en todas partes se expresó la preocupación, que siempre más alumnas y alumnos a pesar de la existente prohibición del trabajo infantil ellos estén trabajando al lado de la escuela? Así fue constatado en diversos estados federales que hasta el fin del año escolar 80 de 100 alumnos desde la clase 8 por lo menos estaban trabajando ocasionalmente, a lo cual el porcentaje de trabajo prohibido de niños por ejemplo en el estado federal de Thüringen se elevó desde los 28,2% (1996) hasta el 64,4% (1999). La preocupación de los sindicatos y organizaciones de la protección infantil divulgada a través de los medios empezó con el miedo de que la escuela se transformará en un «trabajo secundario» y que el rendimiento académico baje, llegando hasta la advertencia de que los alumnos les quiten los puestos de trabajo a los adultos.

¿Es que todo eso no fue tan grave? ¿O es quizás completamente diferente? Mi estudio exploratorio⁴⁴ tiene como resultado que el trabajo y actividades

⁴² Instituto de Investigación bajo la dirección de las organizaciones empresariales; Nota M.L.

⁴³ Schrepp, un antiguo Top-Manager de Daimler-Chrysler (Mercedes), pasa por la personificación del exitoso empresario de Alemania; Nota M.L.

⁴⁴ Me estoy refiriendo en gran parte a información extraída del Internet y a las presentaciones de las instituciones participantes. Un análisis más exacto que contenga materiales de enseñanza y una práctica diaria sigue pendiente.

económicas de los niños ha echado raíces en la escuela desde hace tiempo atrás. A la verdad de una manera que se diferencia del usual significado del trabajo infantil. En el presente capítulo voy a exponer en que manera el trabajo tanto como las actividades comerciales que se da hoy en día en Alemania, se ha convertido en un componente de la vida escolar. Y preguntaré que intereses se manifiestan en este contexto.

DIFERENCIAS DE ACTIVIDADES ECONÓMICAS EN LA ESCUELA

Desde aproximadamente la mitad de los años noventa se ha registrado en Alemania «una clara tendencia hacia los colegios orientados a la economía» (Vollmer, 2005, p. 41), en cuyo curso los alumnos del colegio se convierten en actores económicos. Parcialmente, se introducirán nuevas asignaturas como ciencias de economía o también nuevos cursos combinados. En parte se crean las llamadas empresas escolares⁴⁵, o las prácticas en empresas se alargan y en ciertas ocasiones son nuevamente diseñadas. La nueva tendencia va acompañada de la propaganda y creación de cooperaciones entre escuelas y empresas, las cuales reiteradamente serán denominadas como «cooperaciones educativas» y las cuales deberán ser conducidas a «un campo educativo orientado a la economía». Estos esfuerzos están claramente ubicados bajo la primacía para lograr «un acercamiento emocional o también una reconciliación con la economía (dominante; M.L.) y especialmente con la industria» (op.cit., p. 42). Esto significa reducir las existentes dudas en las escuelas acerca de una eventual influencia directa de las empresas en las escuelas. La meta trazada por las cooperaciones educativas y por empresas escolares, será que los alumnos y alumnas reciban una formación realista, tengan experiencias en el aspecto económico-comercial, estén mejor preparados para su futura carrera y aprendan también a actuar por ellos mismos, desarrollar un espíritu de trabajo en equipo y asumir «una responsabilidad de ciudadanos».

Asimismo existe en Alemania como también en otros países europeos (sobre todo en Dinamarca e Italia) una serie de «escuelas productivas» y otras

⁴⁵ Se trata de microempresas manejadas por grupos interesados de alumnos que producen cosas o servicios útiles y les venden en el ámbito de la escuela y sus alrededores. Funcionan bajo el techo de la escuela y son supervisadas por sus autoridades. Como forma de «Education for Enterprise» son promovidas por la Comisión Europea en diferentes países de Europa (véase European Commission, 2005).

instituciones pedagógicas, en las cuales tanto el trabajo como los estudios van de la mano, así como también el trabajo realizado supera las simulaciones y la actuación simbólica. El punto de partida de estas instituciones es la idea que, la aceptación de tareas productivas y sociales fomenta la independencia y el interés de los niños por aprender. Los niños por medio de operaciones deberán ganar experiencia en verdaderas situaciones sociales. Deben realizar para ellos mismos como también para su entorno algo importante y llegar a ser un integrante completamente válido para la sociedad.

Bajo la actividad económica o trabajo de ninguna manera se entiende siempre lo mismo. En las escuelas productivas el proceso de trabajo en sí y su relevancia social (o también aspectos ecológicos) de los productos o servicios elaborados son considerados especialmente importantes. Por el contrario, en las cooperaciones con las empresas y las «empresas escolares» están en el centro de interés los aspectos de administración industrial, eso significa «la idea de negocios», la actuación lucrativa y emprendedora. Con tal de que se les comprenda como «formación para ser emprendedor» (Faltin & Zimmer, 2000) están conceptuados casi siempre como el modelo de sociedad anónima. A pesar de esto, en la vida real de ambos modelos pueden tener la ética en el trabajo y los aspectos de la administración industrial algo en común. Pero aquí se pregunta cuáles son las prioridades que deben valer.

En las escuelas productivas que existen hoy en día en Alemania, llama la atención que estas no pertenezcan al sistema escolar público. Estas están limitadas a niños y jóvenes que no puedan (o quieran) echar raíces en escuelas regulares, o que hayan fracasado en ellas, oficialmente considerados como «no capaces» o «no aptos al estudio». La actual política escolar se aprovecha de estas escuelas en el ámbito en el que la tradicional pedagogía ya no tiene soluciones. Esto demuestra que sólo hay interés en las experiencias laborales, si sirven para pensar en «la planificación de una carrera» en el contexto del pensamiento empresarial-capitalista.

En comparación a eso se nota que las empresas escolares y similares proyectos de la promoción del pensamiento empresarial, reciben amplio apoyo y aceptación de instituciones oficiales. Ellos tienen su lugar dentro del sistema escolar del Estado y serán patrocinados con la buena voluntad del Estado con numerosas donaciones y un fuerte capital, las cuales muchas veces están estrechamente ligadas a bancos o a organizaciones

empresariales. Mientras que las escuelas productivas, en el mejor de los casos, son aceptadas para que los niños y jóvenes desfavorecidos no sean completamente dejados de lado, se considera muy importante a los proyectos de trabajo empresarial el atribuir una alta colaboración para el «traspaso de una sociedad del bienestar colectivo a una sociedad de provisión y responsabilidad individual» (Edelstein, 2001, p. 15). De todo punto de vista, las empresas escolares pueden transmitir experiencia laboral semejante a las escuelas productivas; por ejemplo, cuando estos son organizados como cooperativas o cuando practican un tipo de economía solidaria. Pero en los lugares donde se lleva a cabo esto, se mueven al borde o fuera de lo que hoy en día es considerado como un buen estatus de «competencia económica».

PATROCINIO ESCOLAR Y COMPAÑÍA DE EMPRESAS

El «patrocinio escolar» y las en este contexto instaladas «cooperaciones» entre empresas y escuelas están ganando cada año más importancia e influencia en el sistema escolar. La revista semanal *Die Zeit* empieza un artículo (Holland-Letz, 2005) con las palabras: «La globalización alcanzó a la escuela 'Geistal' en la ciudad de Bad Hersfeld el 12 de julio del 2004. En ese mismo día la escuela firmó un convenio educativo con la empresa *W ever*, la cual produce fundas para asientos de automóviles en la misma ciudad. Desde entonces, los alumnos de Geistal aprenden en el curso de geografía que desde hace mucho tiempo compiten con alumnos de Hongkong o de la Varsovia para conservar los puestos de trabajo en Bad Hersfeld. Hubert Günther, gerente administrativo de esta empresa textil es profesor de esta asignatura. 'En el curso de física está el control de calidad de la empresa en el horario de clases'. En el curso de química 'aspectos económicos y ecológicos del material de las fundas'. En cursos de idiomas extranjeros la empresa puede dictar clases de 'business-english' según el convenio y en el curso de arte los alumnos deben producir dibujos creativos e innovadores» para *W ever*. De los mejores bosquejos presentados se producirán muestras y en una feria se las presentan a vendedores potenciales. No se sabe quien recibirá las ganancias.

En las escuelas con bajos recursos económicos las ofertas de ayuda de las empresas son casi siempre bienvenidas. En un estudio representativo

del Deutsche Jugendinstitut (Instituto Alemán de la Juventud) salió como resultado que en la escala de prioridades de los colegios, la ampliación de contactos hacia los patrocinadores se encuentra en primer lugar con 69% (Behr-Heinze & Lipski, 2005, p. 15). Entretanto ya podía haber más de 1000 acuerdos de cooperación como los de la escuela Geisal. Solo en el Estado federal de Nordrhein-Westfalen (NRW) un tercio de todas las escuelas secundarias tienen una empresa contraparte. Hasta finales del 2006 «todas las escuelas deben ser consideradas», se dijo en un congreso de la fundación «Socios para colegios en NRW» en abril del 2005. Asimismo en abril del 2005 en la sede de la fundación Bertelsmann se llevó a cabo el «primer workshop para patrocinar las escuelas». En esta ocasión los aspectos legales del patrocinio escolar, conceptos de marketing y la cooperación entre escuelas y empresas se pondrán como punto medio. Mientras tanto hay más instituciones que compiten por iniciar cooperaciones «entre el comercio y la escuela». Algunos ejemplos:

- La fundación «Socios para escuelas en NRW» se fundó el 3 de junio del 2003 por el gobierno del Estado federal de NRW junto con nueve grandes empresas para fomentar «el aprendizaje con nuevos medios» y «la formación económica». Como también para ofrecer y transmitir proyectos con empresas a los 6.800 colegios en NRW (www.partner-fuer-schule.nrw.de).
- El instituto «Empresa y Escuela S.A.» encaminó según su propia información a 300 «cooperaciones de estudio». Esto es un hijo adoptado de Günter Vollmer, profesor de didáctica de química en la universidad de Düsseldorf, que apoya desde 1993 «una estrecha conexión» con consorcios económicos y para eso ha publicado recientemente el manual «Empresas hacen escuelas» (Vollmer 2005). Como iniciativa de Vollmer y bajo la negociación de la confederación de empresarios, desde 1995 se experimenta con «cooperaciones de estudio», las cuales en 1997 fueron institucionalizadas bajo el término «KIS» (red de cooperación industria-escuela). Un manual editado con la colaboración de Vollmer debe facilitar a los profesores poner a los productos y procesos de las empresas involucradas como asignatura de clase.
- Como iniciativa de la cámara de industria y comercio se comenzó en 1999 en el distrito de Colonia bajo el término «KURS» (red de

cooperación de empresas de la región y la escuela) con la estructuración de una extensa y potente «red de cooperaciones de estudio», en cuyos contextos se formaron hasta ahora 20 convenios. Desde el 2004 el distrito ha puesto en marcha oficinas «KURS» en todos los 12 condados y ciudades independientes e hizo posible que 24 profesores y profesoras se perfeccionaran en «gerentes regionales». La cooperación entre escuelas y empresas debe servir para «reducir los mutuos prejuicios y para desarrollar mas entendimiento entre ellos». Firmando el acuerdo de una cooperación de una escuela en la ciudad de Leverkusen con la empresa Metro el 14 de setiembre del 2004, el gerente explicó que no se espera únicamente ganar «alumnos y alumnas emprendedores» para hacer su formación en la empresa, sino también ganar ventajas muy prácticas para la ubicación: «Quizás en las encuestas a los clientes a través de los alumnos recibamos nueva información que nos pueda ayudar a trabajar mejor y mas eficientemente en la ubicación» (www.unternehmen-schule.de/Regiobueros/NRW/Koeln/; 11.7.05). El concepto KURS sirve nuevamente dentro del ámbito «Escuela & Co» de la fundación Bertelsmann «como modelo para la estructuración de contactos intensivos de aquellas escuelas que aspiran a un perfil económico» (Vollmer, 2005, p. 14).

- Por parte de la firma Degussa y otras empresas mas, empieza en 1999 el instituto «Empresas y Escuelas» en el distrito de Düsseldorf y Niederrhein con la organización de «KSW» (red de cooperación escuela-economía). Este instituto desea transmitirles a los alumnos «una imagen realista del mundo del trabajo». La «gerente de cooperación» llamada profesora de contacto de la escuela «Freiherr vom Stein» en la ciudad de Krefeld expresa muy enorgullecida que «degusta esta mas frecuentemente en el horario de nuestra escuela» y en el cual casi todos los cursos se han convertido en «materia de enseñanza». Ella ve las ventajas recíprocas de la cooperación en las cuales los alumnos ganan «experiencia en el futuro mundo del trabajo», mientras que la firma Degussa a través de la apertura del vecindario lleva «una fuerte ganancia de imagen». La revista de la firma Degussa y un afiche destacan que «la empresa tiene más intenciones que sólo atraer buenos aprendices» (Vollmer 2005, p. 20 y www.refvs.krefeld.schulen.net/kis/KSW-2.html; 11.7.05).

- Bajo el patrocinio del alcalde de Düsseldorf está presente el Club de Marketing (2004) con la iniciativa «Marketing va a la escuela», «está despertando mas comprensión para el mercado y el marketing en las escuelas». La fuerza para este proyecto son las empresas Metro⁴⁶, Henkel y la agencia publicitaria BBDO. Ellos desean «estar activos como pioneros dentro del plan de enseñanza de las escuelas locales» poniendo a disposición materiales para las clases y el financiamiento inicial para el material requerido por los alumnos. Como meta de este propósito se nombra que «La imagen de la rama de marketing debe incrementarse. Los futuros miembros de la empresa deben ser encontrados en un camino directo y además la ubicación de Dusseldorf debe beneficiarse» (Winkelkemper, 2005).
- La cámara de industria y comercio de Berlín (IHK) inicia en abril del 2000 el proyecto «cooperación empresa-escuela», el cual en cinco años ha encaminado a más de 100 tratados de cooperación entre escuelas y empresas de Berlín. Como coordinadora del proyecto figura Sybille Volkholz, quien antes tenía la función de ministro de educación de Berlín. Su meta es reducir los prejuicios recíprocos y dar un cambio productivo a la «negativa espiral de comunicación» entre escuelas y empresas (Volkholz, 2001, p. 55). Mediante la cooperación, la clase debe ser formada de una manera «cercana a la realidad», en la cual los miembros de las empresas sean incluidos en las clases y la empresa se utilice como lugar de estudio para la preparación de la carrera (www.berlin.ihk24.de/BIHK24/; 4.8.05).
- Asimismo, un año más tarde el Ministerio de Educación del gobierno regional de Berlín en cooperación con la unión de los gremios de empresarios da inicio a la institución „P:S-W» (Socio: Escuela empresariado). Ella tiene como meta intensificar el contacto entre escuelas y empresas, fortalecer la orientación para decisión de las profesiones y juntar a todos los participantes del proceso de la formación. Como proyectos, por ejemplo, se mencionó en el informe anual del 2004: «El camino hacia Siemens para alumnos de escuelas superiores», en el que por medio de la cooperación con la empresa

⁴⁶ En todo el país el Grupo-Metro (Galería Kaufhof, Real, MediaMarkt) mantiene 48 cooperaciones con escuelas, a las cuales también les corresponde una capacitación anual para maestros («Meeting Metro») en la cual participan regularmente 600 pedagogos y pedagogas.

50 alumnos y 10 maestros fueron seleccionados para familiarizarse con la «Professional Education» de esta empresa; un programa similar se llevó a cabo con el Grupo Metro. En cooperación con el «Centro de Información de Energía Nuclear» – una asociación de propaganda del consorcio energético para el mejoramiento de la imagen – se llevó a cabo en un viaje de información de 20 profesores para «ser informados del apacible uso pacífico de energía nuclear» y para contribuir a la «objetividad de la discusión» (www.psw-berlin.de).

En otros Estados federales también se originaron regularmente iniciativas e instituciones parecidas. En el Estado federal de Baden-Württemberg, por ejemplo, el gremio de las empresas de la química industrial creó el programa «Diálogo escuela-química» (DSC), el cual fue organizado en cooperación con el Ministerio de Educación para la formación especial de los profesores. Mientras que la mayoría de estos proyectos se realizan con escuelas superiores (Gymnasien) y medias (Realschulen), existen también iniciativas que se ocupan predominantemente de las escuelas bajas (Hauptschulen)⁴⁷. Según la decisión tomada en el 2001 por el parlamento del Estado federal de Brandenburg («Alumnos – Preparados para la economía») fundada como «La red del futuro – Escuela + Economía» se quiere en primer lugar reforzar la «capacidad de formación».

A diferencia de los proyectos anteriormente nombrados, ellos no quieren tener como socios únicamente a empresas y organizaciones empresariales sino también desean tener como socios a sindicatos, universidades y oficinas estatales de empleo. Las también existentes «SchuB-Klassen» de Frankfurt am Main se encuentran principalmente en escuelas bajas; éstas se orientan – parecido a las escuelas productivas – en el método del «aprendizaje productivo», en las cuales se combina la enseñanza con experiencias laborales.

A pesar de que el patrocinio de la escuela tomó un gran impulso en Alemania a través de las empresas comerciales durante los últimos años, aún falta

⁴⁷ El sistema escolar alemán está dividido jerárquicamente en tres tipos de escuelas. Después de haber terminado los primeros cuatro años (en Berlín 6 años) de escuela primaria, los alumnos se reparten en escuelas diferentes. El así llamado Hauptschule termina con el noveno año escolar y pertenece a la escala más baja dentro de la jerarquía. Eventualmente se califica críticamente a este tipo de escuelas llamándolas «Restschulen» (escuelas del resto).

una discusión crítica con respecto a los problemas que esto conlleva y una reglamentación jurídica. Mientras en algunos Estados federales se actualizaron las leyes educativas, esto ocurrió mas bien en el sentido de «apertura» de la escuela para ofertas de patrocinio.⁴⁸ No solamente algunas escuelas particulares, sino también ministerios y los consejos reguladores parecen alegrarse con cada «oferta de ayuda» que pueda incrementar la caja de la escuela, ya sea para reemplazar horas no dictadas o para la renovación de los libros para alumnos. En la mayoría de los casos las empresas tienen una influencia directa en las asignaturas a medida que ponen a disposición «infraestructura y materiales» o que el personal de la empresa sea el que dicta las clases. Günter Vollmer (2005, p. 14) verifica con satisfacción que «las escuelas se entiendan aún más como prestadores de servicio para las empresas. En acuerdo con las instituciones educativas se refuerzan las instituciones y demás organizaciones de la economía comercial, así como la influencia de las empresas en sus escuelas y sus posibilidades de acceso.»

AMBIVALENCIAS EN LAS RELACIONES ESCUELA Y TRABAJO

La cercanía a la práctica aspirada de las clases trae consigo, que la hasta ahora obvia separación de enseñanza y trabajo en el sistema escolar se hace relativo y se cuestiona. Esto puede ser ventajoso para el proceso de aprendizaje y la planificación de la vida de los niños, como muestran las experiencias de escuelas productivas, Escuelas-Freinet⁴⁹ e iniciativas de aprendizaje «ambulante» y «productivo» en países fuera de Europa (véase Liebel, 2003, p. 236-256). El aprendizaje en procesos de trabajo hoy en día vale tanto como el aprendizaje (informal), el cual es indispensable en las

⁴⁸ Como inaceptable según las leyes educativas cuentan normalmente solamente la «propaganda de productos puramente comerciales», mientras que el «apoyo de imagen» está expresamente aceptado para los patrocinadores. Los estados federales de Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz y Schleswig-Holstein han editado entre tanto guiones para el patrocinio de las escuelas.

⁴⁹ Se orientan en las reflexiones de los pedagogos franceses Célestin y Elise Freinet, quienes ven al trabajo como una imagen del desarrollo del ser humano. Según ellos solamente tiene sentido para los niños si el trabajo es trabajo intencionado con relevancia social, si coordina trabajo manual con intelectual y estructurado por los niños mismos.

situaciones de cada día dentro de una sociedad con veloces cambios en los modos de producción y en la tecnología; lo hace relativo la relevancia en la profesión una vez logrados los certificados formativos y exige un proceso de aprendizaje permanente. Pero en una sociedad en la cual la economía esta formada en gran parte por puntos de vista del aumento de las ganancias privadas, se cuestiona cuales son los intereses que con esto entran en acción. De todas formas, sería imprudente igualar el interés de la sociedad en general y en especial el interés de los niños y jóvenes con los intereses de las empresas comerciales.

Si observamos con más cuidado la práctica del patrocinio de las escuelas y «las cooperaciones de estudio», tendremos en claro que el particular interés de las empresas comerciales se impone con más frecuencia respecto a lo que se reconoce públicamente. Las escuelas vinculadas con las empresas comerciales se convertirán en la puerta de entrada para puntos de vista e ideologías que niegan la existencia de intereses contrariados entre los empleados y empleadores y presentan las empresas exclusivamente como «benefactores para los jóvenes».

Por ejemplo, en la escuela arzobispal «Ursulina» de la ciudad de Colonia, la empresa Siemens promueve no sólo los cursos de física e informática, sino también el curso de historia. Las alumnas de la novena clase tratan el tema «historia de la empresa – Siemens desde 1848 hasta el día de hoy».⁵⁰ Y en el ámbito del colegio se dedican en la clase de inglés al tema «Siemens como Global Player» – con los materiales de clase que son proporcionados amigablemente por el consorcio. Una escuela en la ciudad de Neuss se dedica recientemente gracias a la cooperación con la empresa Thomy a la elaboración de mayonesa. En el curso de economía doméstica se encuentra en el programa «La cocina con productos propios del hogar». Que con ello se opere «publicidad encubierta» es reconocido por los profesores, pero ellos niegan esto para no minimizar el beneficio material que crece con la cooperación de la escuela. Otras escuelas tampoco se cansan y alaban la cooperación con empresas en sus paginas Web, sin tomar en cuenta los lados problemáticos y riesgos de la cooperación.

⁵⁰ Se requiere sobre todo una investigación para analizar los instrumentos de clase puestos a disposición por esta y otras empresas. En el caso de Siemens sería necesario preguntar en que manera se menciona el rol de la empresa en el tiempo del fascismo o su actual política nuclear de desarrollo.

La pregunta de que, si a través de la influencia de las empresas en las escuelas, los niños sean eventualmente explotados e instrumentalizados, necesita una consideración exacta de lo que se puede entender como «trabajo», así como «actividad económica» en el contexto de la nueva tendencia de las «escuelas orientadas a la economía». Un posible escenario de instrumentalización, podría estar compuesto por la idea de que los niños sean utilizados como ayudantes baratos. Casos como este se encuentran mas que nada en escuelas bajas.

Un caso que llamó la atención ocurrió en la ciudad de Minden. El almacén Hagermeyer utilizaba la cooperación que tenía con una escuela para ganar estudiantes que trabajen como personal auxiliar. Los alumnos «empujan vehículos llenos de productos», cuenta uno de los empleados del almacén muy sinceramente en un reportaje televisivo. Como respuesta a la pregunta de cuantos alumnos entran en servicio él contestó: «Eso depende de cuantos se necesiten. Desde cinco hasta quince personas y a veces hasta más.» Para el director de la escuela no es un inconveniente que los alumnos no reciban ni un centavo por su trabajo: «Las horas libres de clase basta como sueldo para muchos.» Tampoco el ministerio responsable se muestra preocupado en lo absoluto ya que «la cooperación de algunos estudiantes en el almacén se llevó a cabo durante su tiempo libre, al menos casi siempre fue así».

Pero también en tipos de escuela privilegiados se encuentran ese tipo de experiencias. Así fue en la primera versión de un convenio de cooperación, la cual quiso ser finalizada por la escuela superior «Albert Einstein» en la ciudad de Bonn con el consorcio de Metro, destinado para los alumnos de la novena clase como parte del curso de ciencias sociales. Después de críticas dentro de la escuela tales como la que tenía que ver los inventarios de toallas o de cascos para bicicletas con ciencias sociales, se eliminaron la «práctica de inventario». Pero un representante del instituto «Empresas y Escuelas» el cual fue el que entabló la cooperación, no encuentra ningún problema: «El alumno que tenga ganas puede ganarse algo en la práctica de inventario.» Otras partes del proyecto de contrato-Metro quedaron sin variación alguna. En geografía se tratan los géneros de peos y en el curso de informática «el sistema del código electrónico de precios». Y en el curso de inglés, Metro puede explicar con el folleto la idea de la empresa con respecto a una «economía sostenible en negocios».

La manera como el nombrado acuerdo de cooperaciones fue, «se sigue desarrollando», da una indicación de que el interés particular de las empresas comerciales en las actividades económicas de alumnos no es fijado en primer lugar en el alistamiento de ayudantes. Siguiendo a Günter Vollmer (2005, p. 59) las cooperaciones con empresas tienen «el potencial metódico didáctico para transformar a los alumnos de receptores de conocimientos hacia actores. Esto puede tomar lugar en la aula de clases: Sobre información de los hechos de la empresa, los alumnos desarrollan conceptos como, por ejemplo, para el marketing de productos y se los presentan a los expertos.» Al desarrollar estos conceptos de uso comercial se puede asumir que las empresas se aprovechan de la propia creatividad de los alumnos, lo que incluso podría causar la alegría de los alumnos ya que pone en relieve la solemnidad de sus obras.

Los decretos de los ministerios de educación fueron cambiados tantas veces en algunos estados federales, que los productos concretos y los aspectos de marketing pueden ser tomados como materia de clase. Vollmer (2005, p. 97) ve las ventajas de «las cooperaciones de estudio» ya que los productos serán sometidos a una prueba en las clases, en el cual los productos hechos por los propios alumnos se compararán con los productos profesionales y así se podrá establecer un «análisis de la línea de productos». En una parte de la clase para Pampers (firma Procter & Gamble) se desarrolló una «competencia de experimentos de pañales de bebé» para la sexta hasta décima clase en NRW. Con el concepto de «Materiales regionales para clases» desarrollado por el instituto «Empresas y Escuelas», 36 empresas químicas del departamento de Colonia y sus productos fueron objeto principal de la clase de química. Productos y materiales se ponen recientemente a disposición en un contexto nuevo y creativo: de materiales y desechos se crea arte, el cartón sirve para la elaboración de muebles y como material para una colección de moda.

En muchas escuelas el tema «Anuncios y Marketing», entre otros, se ha convertido entre tanto en el «gran tema de colaboración» (Vollmer). Así los alumnos crean, por ejemplo, análisis del mercado hacia ciertos productos, ideando productos innovadores como seguro de protección jurídica para adolescentes o las atractivas muestras de textiles de la firma Wever mencionadas anteriormente. O también los alumnos desarrollaron por orden de la empresa nuevos conceptos de marketing. Un ejemplo de esto: En la escuela superior «Konrad Adenauer» en la ciudad de Meckenheim, los

alumnos hicieron una encuesta sobre las toallas de papel SNIFF®. Los resultados mostraron qué motivo de impresión tenía «una buena acogida» en diferentes edades. Y de esta manera lograron identificar a qué grupos de consumidores dirigirse. Asimismo los alumnos descubrieron que el producto no fue tomado en primera línea como objeto de uso diario, sino como «objeto especial». Este tipo de trabajos de pedidos pueden ser lucrativos para la empresa cooperante.

Sobre todo para las empresas que dirigen sus productos a los niños y jóvenes puede ser lucrativo o hasta vital capturar ánimos y tendencias a tiempo. Como por ejemplo: Por medio de una cooperación con la firma Bofrost los alumnos de la décima clase de la escuela superior en la ciudad de Straelen, crearon modelos para «innovadores diseños de tortas». La gerente de productos y el jefe de publicidad chequearon como expertos los resultados y discutieron los diferentes modelos de tortas con los alumnos. Elogiaron especialmente una «torta-celular» con las palabras: «La comunicación digital es un componente importante del mundo juvenil.» Los alumnos incluso ganaron un premio de la Comisión Europea en contribución para la competencia «Food for youngsters».

Günter Vollmer (2005, pp. 101-2) muy enorgullecido considera exitosas especialmente a las cooperaciones, porque «hacen de los alumnos personas que actúan en un proceso de soluciones de problemas». Según su punto de vista eso legitima lo siguiente: «Incluso el desarrollo de medidas de propaganda para productos que los alumnos también consumen». En un artículo titulado «El alumno como consumidor» del periódico Der Tagesspiegel de Berlín (3.8.05), el gerente de 28 años de edad de la agencia Youngkombi expresa su opinión que los profesores aceptan más y más la propaganda comercial en las escuelas. «También muchas empresas han descubierto que vale la pena publicar anuncios en 500 revistas escolares que invertir 200 Euros en el sector de tiempo libre.» Él calificó a las revistas escolares, trikots para grupos escolares de basketball o PCs para la sala de computación como los medios más auténticos de difusión.

Proyectos de trabajo que resultan de cooperaciones, pueden transmitir a los alumnos experiencias muy importantes, que en una hora de clases «normal» no hubieran podido haber sido hechas. Por ejemplo, cuando a los alumnos de una escuela baja dentro de una cooperación con una firma de administración de casas se les presenta la ocasión de administrar todo un

edificio de alquiler. O cuando los alumnos de una escuela en Frankfurt am Main tienen la oportunidad de elaborar pan con frutas durante el periodo prenavideño y ser vendidos en su distrito.

La manera en la que el «proyecto-pan» fue descrito en la página Web de la escuela muestra sin duda la doble cara de la moneda de ese tipo de proyectos: «Para alcanzar esta meta los alumnos escribieron textos en la Web para un flyer, elaboraron listas de compras, calcularon costos y fijaron precios, escribieron un texto para el contestador automático de la recepción de pedidos, etc. Los alumnos debían estar constantemente en contacto con adultos y adaptarse a ellos en sus expresiones para 'hacer llegar' la mercadería. Esto significa que los alumnos fueron tomados en cuenta por los adultos por intermedio del trato socialmente relevante. Como recompensa recibieron lo que mueve a toda la sociedad: dinero. Y rápidamente se dieron cuenta del éxito que habían logrado: por la forma de su ganancia. Y como consecuencia los alumnos recibieron atención, así que dos diarios publicaron artículos sobre la venta de su pan.» (www.friedrich-stoltze-schule.de/brot_projekt; 4.8.05). Además de la indicación de que el pan con frutas fue producido con «repartición de trabajo», no se perdió ni una sola palabra sobre la operación de producción y de la experiencia ganada con ello. La presentación se limitó al aspecto comercial y está formulado en un lenguaje que no mantiene ninguna distancia y no expresa una crítica respecto a los mecanismos de función de la orden económica capitalista.

CONCLUSIONES

Desde los años noventa los grandes esfuerzos por poner en contacto a las escuelas a través de convenios de cooperación con las empresas y la institución de «empresas escolares», para transmitir a los alumnos y alumnas experiencias directas de la práctica económica-comercial, tienen que ver igualmente con la crisis del sistema escolar, con cambios estructurales de la producción capitalista y el desempleo estructural que se incrementa desde años atrás.

La separación realizada en el siglo 19 entre las escuelas y el mundo de trabajo ha hecho que las escuelas se volvieran ajenas al ambiente social y la vida cotidiana. Los alumnos siempre se divirtieron con el lema «No

estudiamos para la escuela, estudiamos para la vida», pero hoy en día más que nunca el lema está lejos de la realidad. El conocimiento transmitido como reserva y las así llamadas calificaciones básicas, aplicación eficiencia, orden, puntualidad, etc., ya no son válidos para los rápidamente cambiantes requerimientos en la economía y la sociedad actual. En el estudio PISA⁵¹ esto es tomado como «carencia de capacidad del uso del conocimiento». Se exige una escuela y una «cultura de aprendizaje», que capacite a los alumnos a adaptarse flexiblemente a las cambiantes exigencias y tomar sus propias decisiones en estos procesos. Echándole un vistazo al mundo del trabajo se espera que «el individuo se preocupe él mismo cada vez más por su permanente calificación (el aprendizaje de por vida) y la comercialización de esta aptitud lograda por uno mismo» (Lipski, 2004, p. 258). Y que uno también intensifique la planificación, el manejo y que asuma la inspección de su propio trabajo. La escuela debe en vez de eso, enseñar a los alumnos a encargarse de su vida presente y futura.

Por lo tanto, se sobreentiende que la escuela con el sistema antiguo no es capaz de alcanzar esto. Sobre todo porque está aislada de su ambiente social y no es capaz de transmitir a los alumnos la experiencia de manejar de manera práctica su conocimiento y conocer su «significado». Por eso se insinúa recapacitar sobre el entendimiento de formación y educación que separa a los alumnos en gran parte de las experiencias de trabajo y economía y crear nuevas relaciones entre los estudios y el trabajo así como de la teoría y la práctica.

No obstante, está el hecho de que desde años atrás los alumnos buscan o se dedican por propia iniciativa a trabajos al margen de la escuela, para ganar su «propio dinero» y para ganar experiencia que la escuela no ofrece. No han sido reconocidas o vistas solamente, sus insospechadas negativas consecuencias para el «rendimiento de la escuela» (para Europa véase Liebel, 2003, pp. 131-170; a la discusión en EEUU véase cap. 4). También el éxito de aprendizaje, de las pocas escuelas existentes que sirven de intermediarios para las experiencias laborales de los alumnos con respecto a la reestructuración del sistema escolar para conocimientos básicos, ha sido ignorado en la mayoría de los casos y olvidado.

⁵¹ Una de muchas investigaciones de comparación efectuada en muchos países europeos sobre la capacidad de rendimiento del respectivo sistema de enseñanza.

Puede parecer sorprendente que organizaciones empresariales y sus instituciones más cercanas, que fustigan el «endurecimiento burocrático» y «la deficiente relación con la práctica» de la escuela y que se presentan como ayuda en la necesidad, tuvieran éxito en pocos años de sacar a los ministros de educación y a las autoridades de la escuela del sueño profundo y jalarlos para su lado. Esto no tiene que ver solamente que sus iniciativas con el «encanto del poder» vengan de allí, sino también que contengan la oferta de resolver al mismo tiempo los problemas de no encontrar un empleo (adecuado) después de terminar la escuela y acercarse al ideal del ciudadano autónomo y emancipado, manifestado desde hace años en los planes de estudio oficiales.

Cuando la fundación Bertelsmann de su iniciado proyecto «Escuela & Co» celebra el «estudio y trabajo autoresponsable de los alumnos y alumnas» como «el punto de referencia más próximo», parece ser correspondido aquel ideal. Pero con una observación más exacta se muestra que ha sido sometido a la inexorable «lógica de eficiencia y utilidad» (Engler, 2005, p. 91). Para el entendimiento de la «formación económica», «sabiduría económica» que tiene como base las iniciativas de la unión de empresas, los individuos cualidades como autonomía, liberalidad, flexibilidad, autogerencia (self-management), etc., sirven principalmente como ejercicio de pensamiento en categorías de marketing. E incluso cualidades sociales como la habilidad de comunicación, espíritu de equipo, etc., se entienden como nada más que «soft skills» y con esto «se degradan a simples fuentes de asuntos, a reservas de la próxima conversación con los clientes» (op. cit., p. 92).

Con las cooperaciones entre escuelas y empresas comerciales, en ellas las introducidas «cooperaciones de estudio» y «empresas escolares» abren paso a una transformación cultural de la escuela pero no en el sentido de emancipación, sino en el sentido de economizar el pensamiento y los sentimientos de los niños y adolescentes encomendados. La escuela está en rumbo de ser un nuevo espacio sociocultural, que será concluido en cada discurso de ser independiente y automático con las primicias económicas de la sociedad capitalista. El sentido «empresario» de ese tipo de transformación demuestra que la escuela produce nuevas formas de «subjetividad» y que trae con esto un nuevo tipo de sujeto económico, entendido como «empresario de sí mismo» o mejor dicho como «empresario

de su fuerza de trabajo». Ese tipo de «empresario» va a ser necesitado en una sociedad cuya economía será «informal» y «desregulada», y en la que los riesgos de la existencia de todos los días cambien para todos los que designen la venta de su capacidad de trabajo.

A esto le corresponde una forma existencial para todos los que se conocen como nuevo tipo de ciudadano neoliberal. Las personas serán invocadas como actores a través de una hábil organización de uno mismo para optimizar sus propias oportunidades – el filósofo francés Michel Foucault habla de «auto-tecnologías». A ellos les corresponde una contribución activa, una participación y una propia responsabilidad para el precio que tienen que pagar para las consecuencias cuando las cosas salen mal.

En contraste a esto vale recordar el hecho de que ni la propia vida ni el trabajo y las actividades económicas someten premisas capitalistas. Con la mirada sobre las escuelas se piensan otras formas de aprendizaje y cooperaciones orientadas a la práctica, que no son designadas a la cooperación con empresas comerciales, sino que se relacionan con ámbitos de la economía social y solidaria o con organizaciones de utilidad pública (que en casos singulares ya es el caso). Con vista sobre las esparcidas cooperaciones con empresas comerciales se sostendría que los diferentes intereses y desigualdades (de poder) no caen bajo la mesa. Sobre todo los sindicatos han ido descuidando hasta ahora su responsabilidad al respecto. En las existentes escuelas productivas y de sus asociaciones de intereses recientemente fundadas, se apelaría a que no se encierren en el nicho de los niños y jóvenes «inhábiles para la escuela», sino a enfrentar con sus experiencias e ideas a las escuelas públicas en general e insistir en un cambio fundamental de las políticas educativas y sociales.

CAPÍTULO
IX

APRENDIENDO A TRAVÉS DEL TRABAJO .
DOS PROYECTOS INNOVADORES CON NIÑOS Y
ADOLESCENTES EN MÉXICO Y PERÚ .

Desde hace años existen en muchos países del sur instituciones educativas para niños y adolescentes, en las que las experiencias laborales desempeñan un papel fundamental en el marco de sus teorías de aprendizaje. No pueden clasificarse ni como escuelas ni como instituciones de capacitación laboral en el sentido tradicional. Los ejercicios laborales realizados en estas instituciones no sólo persiguen un fin educativo, sino que al mismo tiempo poseen una dimensión económica. Los productos o servicios desarrollados tienen un valor utilitario para la institución y para sus miembros ya sea por adquirir un valor de trueque o por generar un ingreso para los niños y adolescentes a través de su venta.

Los niños y adolescentes de estas instituciones son, al mismo tiempo, aprendices y trabajadores que aprenden a través de sus experiencias laborales, y lo aprendido se traduce en la calidad del trabajo al permitirles realizar procedimientos y técnicas de producción más complicados mejorando así su oferta de servicios. Cada institución difiere en la forma en la que se establece la relación entre trabajo y aprendizaje e, incluso, dentro de cada una de las instituciones se trabaja en forma diferenciada (por lo general según el grupo etario). Por tal motivo, sería inapropiado hablar solamente de un aprendizaje para el trabajo. La secuencia usual, respecto de que primero deben aprenderse las cualificaciones específicas antes de poder aplicarlas, se elimina en el sentido dialéctico. Se aprende tanto durante el trabajo como para el trabajo.

El trasfondo de esta transferencia dialéctica de trabajo y aprendizaje es la situación de vida concreta de los niños y adolescentes a los cuales se dirigen estas instituciones. Por lo general, se trata de niños y/o adolescentes que - muchas veces llevados por la necesidad - trabajaron (desde su primera infancia) o trabajan aún, para poder subsistir o para garantizar la subsistencia de su familia. Con frecuencia, se trata de niños y adolescentes que no lograron insertarse en la „escolaridad regular» (por ejemplo, porque

los horarios no se adecuaban a sus tiempos laborales o porque no podían pagar la cuota escolar), o bien que „fracasaron» en la escuela y la abandonaron antes de tiempo (por ejemplo, porque no comprendían el modo formal o autoritario aplicado de la transferencia de conocimiento o porque era discriminados a causa de su apariencia).

En lo sucesivo presentaré dos instituciones educativas de este tipo en México y Perú. La institución peruana surgió en 1989, en uno de los llamados barrios pobres de Lima, a partir de una iniciativa conjunta de una organización de niños y adolescentes trabajadores⁵² y de sus colaboradores adultos. Adecuándose a la tradición peruana, recibe el nombre de Escuela Productiva (véase Sifuentes 1991).⁵³ La institución mexicana surgió en 1999, en una zona rural en los alrededores de Puebla, a partir de una iniciativa de una ONG⁵⁴ que había sido fundada originalmente en los años '60 para auxiliar a niños abandonados o desprotegidos. Se denomina a sí misma Modelo de Formación para el Trabajo. A diferencia de otros proyectos comparables, las dos instituciones que se presentan aquí cuenta con una cierta cantidad de documentación.⁵⁵ Para mi presentación me basaré esencialmente en sus propias publicaciones y en material de trabajo interno, como así también en observaciones y conversaciones que pude llevar a cabo durante los últimos años con los niños, adolescentes y colaboradores pedagógicos.⁵⁶

LA ESCUELA PRODUCTIVA DE MANTHOC (PERÚ)

Los comienzos de la escuela se remontan al año 1986, cuando algunos adultos -colaboradores con MANIHOC - tuvieron un lugar en el mercado

⁵² MANTHOC - Movimiento de Adolescentes, Niños y Niñas Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos. Acerca de la historia de MANIHOC véase Schibotto, 1990, pp. 197-220; Liebel, 1994, pp. 51-72. En la actualidad, MANIHOC se halla presente en 27 ciudades de Perú y cuenta con aproximadamente 5000 miembros. La organización se define como parte del Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú (MNNATSOP), al que pertenecen más de 15 organizaciones.

⁵³ Su nombre oficial es Centro Educativo Monseñor Julio Gonzales Ruiz.

⁵⁴ IPODERAC - Instituto Poblano de Rehabilitación, Asociación Civil.

⁵⁵ Otras instituciones y proyectos similares son presentados y discutidos en Liebel (2003), pp. 231-272, y Overwien (2001).

⁵⁶ Especialmente agradezco a María Ramé Gómez (de IPODERAC) y a Moisés Bazán Novoa (de MANIHOC) por su predisposición a responder por escrito a las preguntas que quedaron abiertas.

de Ciudad de Dios al sur de Lima donde desarrollar ofertas educativas ambulantes para los niños que trabajaban allí. La iniciativa se basó en la constatación de que muchos niños trabajadores abandonan la escuela antes de tiempo, precisamente porque no les alcanza el tiempo para conciliar escuela y trabajo y porque los contenidos transmitidos en la escuela distan mucho de la realidad de los niños trabajadores. A pedido de los niños – que querían tener una «escuela propia» – en 1986 se radicó el programa en una casa en el mercado ambulatorio y desde entonces ha adquirido las formas claras de un experimento de aprendizaje con niños trabajadores, en constante evaluación y desarrollo. Finalmente, en noviembre de 2002 se presentó una «Propuesta Pedagógica desde la Perspectiva de los Niños y Adolescentes Trabajadores»⁵⁷ que recoge y ofrece los resultados y de las líneas de trabajo de la experiencia al sistema educativo peruano.

En la actualidad, 95 niños cuyas edades oscilan entre los 6 y los 16 años asisten a la escuela; el 60% de ellos son varones y el 40% mujeres. Los niños más pequeños (de 6 a 12 años) reciben clases por la mañana, en tanto que los más grandes (de 13 a 16 años) lo hacen por la tarde. La finalización de los estudios equivale a la finalización de la escuela primaria, cuya duración es de seis años y es reconocida por el estado. Esto posibilita el ingreso a la escuela secundaria.

El enfoque pedagógico se basa en el presupuesto de que los niños trabajadores poseen un gran bagaje de experiencia, que están acostumbrados a tomar responsabilidades, que poseen la capacidad de sacar sus propias conclusiones a partir de sus experiencias y que desempeñan un papel importante en sus comunidades y en la sociedad. Es por ello que, esencialmente, la escuela debe posibilitar un proceso de autoformación en el que la experiencia laboral de los niños sea la columna y el eje central. Los contenidos, la metodología, la organización y la distribución del tiempo debe adecuarse a la realidad y a la situación cotidiana del niño trabajador. El código de los Niños y Adolescentes en 1992 recoge esta preocupación en el artículo 22.

⁵⁷ En el original: Propuesta Pedagógica desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. Educación, Trabajo y Escuela Productiva (MANTHOC, 2002).

La relación entre trabajo y educación es percibida de la siguiente manera: «El trabajo conforma el eje central de la educación. No se trata de una educación para el trabajo, sino que el trabajo mismo es una fuente para los procesos de aprendizaje. (...) La educación consiste en desarrollar la identidad del NAT [= niño/a y adolescente trabajador] como sujeto productivo, a partir de la valoración de su propio trabajo y reconociéndose como trabajador con dignidad. (...) Los niños trabajadores tienen una experiencia y una cultura propia. No se trata entonces, de volverlos en actores ficticios en un ficticio mundo pedagógico, sino de asumir su protagonismo económico y social, además, a un nivel pedagógico. En ese sentido, la autoeducación que planteamos es más bien, la extensión, realmente fundamental, del enfoque de la educación popular a la niñez trabajadora.» (MANIHOC, 2002, pp. 30-31)

El currículo de la escuela, cuyos lineamientos fueron elaborados entre 1995 y 1998 por colaboradores adultos, docentes y luego con la participación de los niños organizados en MANIHOC se reviso constantemente, se orienta a las experiencias y a las necesidades de los niños trabajadores y ha de permitirles determinar por sí mismos las formas y ritmos de aprendizaje. En la escuela, los niños participan activamente en los procesos de decisión, en parte a través de delegados elegidos por ellos mismos y en parte a través de una asamblea general que ellos dirigen, en la que la dirección y los colaboradores pedagógicos de la escuela deben dar explicaciones y respuestas.

El punto más importante del currículo es el desarrollo de competencias básicas que permitan y faciliten a los niños un accionar activo y consciente, individual y colectivo, creativo y responsable en su entorno social. Entre ellas, se hallan las competencias comunicativas (comprensión, expresión oral y escrita, producción de oraciones), científicas (formular preguntas, observar, analizar, sintetizar, establecer relaciones entre los procesos y las consecuencias esperadas sobre la base de criterios objetivos, realizar ensayos experimentales), creativas (para solucionar problemas), como así también habilidades manuales y corporales. También se intenta desarrollar posturas y valores solidarios, de ayuda mutua, de igualdad de derechos, de respeto y responsabilidad por la familia, la sociedad y el medio ambiente.

Los contenidos se basan en intereses y experiencias concretas, que generan problemas entre los niños al intentar superar sus necesidades y

dificultades cotidianas o durante el trabajo. Deben ayudar a que los niños se vean a sí mismos como pertenecientes a las clases trabajadoras y como sujetos con dignidad, que tienen el derecho a plantear exigencias y ejercer influencia.

Para poder encauzar estas competencias, posturas y contenidos, se modificó el canon tradicional de asignaturas escolares, reemplazándolo por nuevas áreas de aprendizaje y lineamientos metodológicos. El área «Trabajo y Producción» tiene una especial importancia en este contexto y, por tal motivo, se crearon talleres específicos (taller de artesanías con tela y cuero, elaboración de alimentos). La enseñanza de la lengua fue reformulada como área de «Comunicación Integral». También otras asignaturas tradicionales como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática fueron adaptadas y rediseñadas metodológicamente.⁵⁸ Esto se verá con algunos ejemplos.

En las clases de lengua se desarrollan especialmente las competencias comunicativas. Los niños aprenden lectura y escritura, comprensión activa (es decir, a formarse sus propias ideas), expresión oral y escrita con términos adecuados, etc.

Para ello, se tienen en cuenta las diferentes condiciones individuales de los niños, como así también sus raíces culturales. Los contenidos y los métodos se orientan a sus requerimientos, experiencias y propuestas. Como criterio para un aprendizaje exitoso rige, por ejemplo: ¿Pudo el niño/la niña hablar sin gritar? En el mundo en el que viven los niños trabajadores, gritar es una norma. En el mercado de Lima (aunque no en los altiplanos andinos) el ruido es infernal, por lo que es necesario gritar para hacerse notar y para comunicarse. Es por ello que los niños se gritan unos a otros constantemente, y también lo hacen con sus maestros, incluso cuando sus interlocutores están justo frente a ellos. Para llevarlos a hablar sin gritar se desarrolló este criterio de evaluación. Desafortunadamente, en casa, la cultura del grito suele ser la antesala de la cultura del golpe físico.

En el área de las matemáticas, el aprendizaje de números y de las cuatro operaciones básicas se adapta a las experiencias de los niños en el trabajo (vender, preparar recibos, dar cambio, calcular la ganancia) y se practica

⁵⁸ Otras áreas de aprendizaje son «Participación y Ciudadanía», «Ético-Religiosa», «Artístico-Creativo», «Personal Social».

con situaciones hipotéticas basadas en su vida diaria. La experiencia muestra que los niños comprenden e internalizan mejor los conceptos y símbolos matemáticos cuando se trabaja con situaciones concretas referidas a su vida laboral y experiencial.

En las áreas de las Ciencias Sociales y Naturales, el entorno social y el medio ambiente ecológico de los niños desempeñan un papel igualmente importante. Se aprende a través de experiencias realizadas en áreas y con temas que seleccionan los niños. Una vez formuladas las preguntas sobre un tema determinado, se buscan en forma conjunta las posibles fuentes de información, se recopila la información más importante y se la ordena, se analizan las causas y las interrelaciones, se preparan resúmenes y se extraen conclusiones. Al final, con la ayuda del conocimiento adquirido, se elaboran propuestas para solucionar problemas de la vida cotidiana. En las investigaciones históricas se subraya el aspecto del trabajo, en las investigaciones geográficas, la procedencia familiar, en los estudios biológicos, los ecosistemas naturales y el medio ambiente.

En la escuela, el trabajo representa «el eje articulante de la educación. No se trata, en primer término, de una educación para el trabajo, sino que el trabajo mismo es una fuente de aprendizajes» (MANIHOC, 1995, p. 42). En los «talleres pedagógico-productivos» se parte siempre de problemas concretos, cuya solución se busca con los niños, reconociendo sus experiencias y capacidades específicas. En tanto sea posible, el conocimiento que ha de ser adquirido se transmite a través de proyectos concretos de producción u otras tareas prácticas vitales. Se trata, por ejemplo, de fabricar mercadería de cuero (cartucheras, estuches, billeteras, zapatos), de modo que en las clases de teóricas se aborda el tema tanto desde la biología (¿cuáles son los animales que proveen cuero a los hombres?), como desde la historia (¿por qué y desde cuándo el hombre trabaja el cuero? o bien ¿cómo llegaron las vacas y las ovejas a Perú?) y de la comercialización (¿cuáles son los productos de cuero más requeridos?, ¿a qué costos podríamos producirlos?). La fabricación de los productos es un punto de partida para preguntarse si el conocimiento adquirido fue suficiente, si se logró la calidad requerida para la venta y de qué manera podría mejorarse.

Los proyectos productivos realizados en la escuela de MANIHOC no se seleccionan y estudian sólo a causa de su posible comercialización, sino

que a partir de ellos se evalúa en qué medida responden a las necesidades de los niños y ayudan a la solución de sus problemas. Así, por ejemplo, por iniciativa de los niños, se instaló una cantina en la escuela para enfrentar su creciente pobreza y el encarecimiento de los productos alimenticios. Como área de aprendizaje, la cantina permite desarrollar una serie de competencias vitales y promover la auto-organización de los niños. Ellos forman un equipo que se ocupa de solucionar los problemas que surgen a diario: el control de los ingresos y egresos, la higiene de la cocina, el comedor y los baños, la compra de productos alimenticios, el desarrollo de un plan de alimentación económico y equilibrado y la inclusión de los niños nuevos y, por ello, menos experimentados. Más allá de la adquisición de saberes relevantes para la práctica y de la fabricación de productos competitivos en el mercado, promueve la fantasía y la creatividad artística de los niños. Así fue como en el taller de talabartería «se confeccionaron colgantes de cuero y otros ornamentos especialmente bellos, que no tienen salida en el mercado pero cuya producción divierte mucho a los niños» (Recknagel, 2001, p. 242).

Actualmente, la actividad productiva de los niños está centrada en la fabricación de alimentos. El motivo para ello es que existe un mercado local que permite vender los productos en varios barrios. Parte de las ganancias se utilizan para el financiamiento de la escuela y el resto es distribuido entre los niños. De esta manera pueden afrontar, al menos parcialmente, sus necesidades y las de su familia.

La escuela está dividida en tres Círculos de Estudio, establecidos según la edad y los antecedentes académicos de los niños. Cada uno de ellos representa dos años en la escuela tradicional y son sucesivos, pero también permiten que los niños más grandes puedan insertarse en cualquiera de ellos. Para aquellos que han cumplido el tiempo de educación primaria, que en Perú es de seis años, actualmente se están desarrollando proyectos para la educación secundaria que también garanticen una subsistencia sostenida y sustentable.

En los talleres de la Escuela Productiva se fabrican, desde el comienzo, bienes de consumo. Su importancia económica varía, sin embargo, según

la edad y los conocimientos de los niños. En primer lugar, los niños que asisten a la escuela, por lo general, no abandonan los trabajos que garantizan su subsistencia, sea en el mercado o en la calle, en tanto que el trabajo en la escuela tiene funciones complementarias que tienden a reforzar el aprendizaje. Con el ingreso al segundo círculo, el trabajo conjunto en los talleres de la escuela adquiere mayor importancia. Los productos fabricados son analizados con mayor detenimiento bajo la lupa de la calidad y de su valor utilitario y, por lo general, son puestos a la venta (o a disposición de las familias de los niños).

A más tardar con el ingreso en el tercer Círculo, comienzan a planearse conjuntamente con los niños más grandes o adolescentes las perspectivas laborales y educativas. Esto se relaciona por un lado con la continuación de los estudios en la escuela secundaria y, por el otro, con proyectos productivos de «trabajo digno», que deben ser económicamente viables sin depender de la Escuela Productiva. Hasta el momento casi todos los egresados de la institución (98%) han asistido luego a una escuela secundaria y, aproximadamente el 80% de ellos, finalizaron también estos estudios con éxito. Un pequeño porcentaje pudo comenzar sus estudios en una universidad tecnológica, la mayoría sigue trabajando o ha vuelto a trabajar en el mercado de la pequeña economía (informal) o se involucraron en el desarrollo de pequeñas cooperativas administradas por los mismos jóvenes y apoyada, al menos temporalmente, por MANTHOC y/u organizaciones sociales. Sólo es posible estimar en qué medida los beneficiaron las competencias adquiridas en la escuela productiva, puesto que, dada la falta de recursos, hasta el momento no fue posible analizar de qué modo han seguido sus vidas.

Justificándose en la experiencia de NATs de Ciudad de Dios, el MANTHOC inicia en Cajamarca una nueva experiencia. Actualmente están en marcha nuevas escuelas NATs desde 1995, en JAEN, BAGUA GRANDE, CHEPÉN, San Juan de Lurigancho en las que se está validando una Propuesta Curricular elaborada conjuntamente entre colaboradores docentes, niños y adolescentes trabajadores.

El conjunto de Escuelas NATs coordina con la Dirección Nacional de Educación Básica Alternativa del Ministerio de Educación.

EL MODELO DE TRABAJO Y APRENDIZAJE DE IPODERAC (MÉXICO)

La institución surgió tras haber reconocido que el trabajo con niños que dependen de sí mismos y que usualmente viven en la calle sólo tiene sentido si les da la posibilidad de analizar y evaluar los requerimientos y dificultades de la vida económica en forma sostenida. Así es que la experiencia laboral adquirió un papel central en el proceso formativo. IPODERAC compró un gran predio en el que es posible desarrollar trabajos agrícolas, pero también artesanales e industriales y donde, al menos por un tiempo, los niños encuentran un hogar. En la institución, a la que los muchachos apodan cariñosamente «IPO», trabajan en la actualidad 70 varones, cuyas edades oscilan entre los 6 y los 18 años.

IPO abarca ocho áreas de trabajo, en las que, por un lado, se produce para el consumo personal y para la venta y, por el otro, se cuidan los equipos de la institución. La cría de cabras tiene una importancia clave, puesto que a partir de su leche se elabora queso y jabón. En una carpintería se fabrica el material de empaque para estos productos, pero también muebles utilitarios y juguetes. En el área agrícola, se cultivan verduras y hortalizas que cubren las necesidades del consumo interno. Además, los niños son responsables del mantenimiento de la huerta, del cuidado y alimentación de los cerdos y gallinas, y del mantenimiento de los áreas comunes.

Los talleres productivos y la producción agrícola cumplen una doble función: en primer lugar deben formar a los niños y adolescentes en una cultura del trabajo, en segundo lugar deben aportar al sustento económico de la institución mediante los productos elaborados. Actualmente, el 80% de los ingresos para cubrir los gastos de la institución provienen de la producción propia.⁵⁹

IPODERAC considera al «trabajo como una oportunidad para el desarrollo integral de los niños y jóvenes». Esto no es válido para cualquier trabajo, pero sí para un «trabajo en condiciones dignas, seguras e higiénicas; el trabajo colectivo y responsable, creativo y formativo» (IPODERAC, 2002a,

⁵⁹ Además, IPODERAC es subvencionado por el Consejo Sindical de la Multinacional VW y por terre des hommes Alemania.

p. 9). IPODERAC aspira a concretar un trabajo de este tipo en el marco de su «modelo pedagógico laboral». Con él, los niños y adolescentes deben ponerse en la situación de «no sólo desempeñar un empleo, sino que participen de manera responsable en la construcción de una sociedad más humana y más justa» (Idem). En vista de la gran incertidumbre de encontrar un trabajo seguro y con un salario adecuado en el mercado laboral, los niños no sólo deben aprender un «oficio», sino una combinación de competencias aplicables en múltiples ámbitos para que los jóvenes sean capaces de actuar en diferentes situaciones.

La concepción del aprendizaje de esta institución se divide en tres fases orientadas según la edad de los niños. La primera fase es el «Club Ecológico», destinada a niños de 6 a 12/13 años. En esta fase, los trabajos asignados están estrechamente combinados con tareas lúdicas y creativas y apuntan al desarrollo corporal del niño. Estos aprenden esencialmente acerca del cuidado de los animales y de la huerta, de los plantíos de verduras y hortalizas y de la limpieza de los áreas comunes.

Mediante estos trabajos deben descubrir que pueden tomar responsabilidades frente la institución y a las personas que viven con ellos. De esta manera, se promueven las capacidades, posturas y valores como los de la convivencia, la conciencia ecológica, la participación activa en la solución de problemas y el juicio propio.

La segunda fase está prevista para niños de entre 13 y 16 años. Aquí deben adquirirse «habilidades genéricas transferibles» a través de la colaboración responsable en los talleres productivos (cría de cabras, elaboración de queso y jabón, carpintería, más adelante también tareas administrativas). Aquí se transmiten competencias, valores y actitudes que permitan a los adolescentes «enfrentar favorablemente la vida y ser responsables de sus propias decisiones, favoreciendo sus procesos de madurez y estabilidad emocional» (IPODERAC, 2004, p. 11). Las competencias adquiridas deben ser útiles y aplicables por el resto de sus vidas. En esta fase se privilegian la mayoría de las experiencias y se desarrollan más ampliamente las ideas pedagógicas y didácticas.⁶⁰

⁶⁰ Los conceptos y manuales fueron desarrollados en colaboración con el Centro de Estudios Educativos (CEE), Ciudad de México.

La tercera fase ha comenzado recientemente y ha sido pensada para adolescentes mayores de 16 años. Apunta a la planificación de una «vida independiente» en la que los jóvenes den cuenta de sus intereses individuales y habilidades para determinados oficios, se decidan por un trabajo o por un estudio y planeen cuáles son los pasos a seguir para lograrlo. Para ello, puede solicitar el asesoramiento de los colaboradores y colaboradoras de IPODERAC.

Los niños y adolescentes pasan alrededor de 15 horas semanales en los talleres y abocados al cuidado de las cabras (fase 2), dos horas en días laborables y cinco los sábados. Por el contrario, el tiempo de trabajo semanal de los más pequeños (fase 1) sólo abarca 8 horas. De lunes a viernes, los niños y adolescentes asisten a una escuela pública en Atlixco, una ciudad cercana. Durante el tiempo libre del que disponen, los adolescentes pueden ir, por ejemplo, a la ciudad, viajar de vacaciones, encontrarse con amigos y amigas «de afuera» o participar de los eventos del IPO (fiestas, reuniones, etc.).

A modo de reconocimiento por su trabajo, todos los niños y adolescentes reciben una paga semanal. La suma depende de la rentabilidad económica, del tiempo empleado y del esfuerzo físico relacionado con el trabajo realizado y es fijada por los coordinadores de las distintas áreas de común acuerdo con el director de la institución.

El 30% de su paga se abona en efectivo y los niños pueden disponer de ella libremente. El 70% restante se registra en una libreta de ahorro y, tras acordarlo con sus tutores, pueden utilizarlo para fines personales, como la compra de vestimenta, libros escolares, viajes, etc. Los más grandes, que ya se encuentran en la fase 3 reciben el 100% de su paga en efectivo y pueden disponer de ella libremente. La finalidad de la paga es que los niños y adolescentes reflexionen sobre el valor del trabajo, ya sea desde el punto de vista de su significado económico o desde el de la remuneración «justa». De esta manera deben desarrollar parámetros adecuados para la adquisición y el manejo de dinero.

Cuando un adolescente de la fase 2 ingresa a un taller, trabaja entre 12 y 18 meses en calidad de «aprendiz», luego pasa otro año como «auxiliar».

Al finalizar ese período se ocupa de tareas en calidad de «responsable», lo que también puede incluir la supervisión de los nuevos «aprendices». Al mismo tiempo, estos adolescentes ingresan a la fase 3, en la que, con la ayuda de sus asesores, se preparan para una vida económica independiente fuera de la institución.

La formación no sólo incluye una dimensión «técnica», en la que deben aprender el manejo de herramientas y máquinas, sino también las dimensiones de administración / organización, solución de problemas y diseño de relaciones. Estas tres dimensiones son tan importantes como la dimensión técnica, puesto que se aspira a lograr tanto un trabajo independiente y responsable como relaciones sociales en el trabajo y en la vida, caracterizados por la tolerancia, el respeto y la solidaridad. Además, aprenden a planificar y evaluar proyectos de trabajo.

En los inicios del IPO, los niños y adolescentes podían pasar a gusto de una a otra área de trabajo con relativa frecuencia y tras breves períodos de trabajo. Estos cambios estaban previstos en el programa para que pudieran conocer en lo posible varias áreas y adquirir así diferentes competencias. Con el correr del tiempo, sin embargo, se notó que la fase 2, un proceso de aprendizaje intensivo, requiere períodos más largos, de modo que, en principio, los trasposos de un área de trabajo a otra siguen siendo posibles, pero con determinadas condiciones. Así, se evalúa en primer lugar por qué razón el niño o adolescente desea cambiar de área y en qué medida él área deseada se adecua a su estadio de desarrollo y a sus disposiciones.⁶¹

En este contexto, la primera elección (en algunos casos, también la segunda) ha adquirido una importancia especial en la fase 2. Se organiza a través de una «Feria del Trabajo», en la que se presentan cada una de las áreas con sus características, requisitos y posibilidades de aprendizaje.

⁶¹ En la fase 1 se sigue previendo que los niños se desempeñen en diferentes áreas, sea la del cuidado de los animales, de la huerta, del jardín o de la limpieza. El problema se presentó aquí en el hecho de que no todas las actividades son igualmente atractivas. Así, como es posible imaginar, la limpieza de los caminos y de otros sectores de la institución es una tarea que nadie quiere realizar, por ello, hubo que desarrollar una especie de sistema de rotación según la cual todos los niños deben asumir la responsabilidad por cada una de las tareas por un período determinado.

Como en la vida laboral real, los niños y adolescentes interesados deben postularse por escrito para el área de trabajo deseada y justificar su elección.⁶² Al decidir sobre la aceptación o no de cada niño o adolescente - una tarea que es llevada a cabo por los colaboradores adultos de cada área -, las cartas de recomendación y las entrevistas de presentación desempeñan un papel fundamental.

Las cartas de recomendación, que también pueden tener comentarios críticos, son redactadas por los responsables de las áreas de trabajo en las que los niños y adolescentes trabajaron antes. Las entrevistas de presentación, por su parte, sirven tanto para que los adolescentes conozcan más detalladamente el área de trabajo como para conocer al postulante. Si el postulante es considerado apto para el trabajo, se firma con él un contrato laboral. Si es rechazado o duda acerca de su elección, tiene la posibilidad de postularse para otra área. Este procedimiento tiene por finalidad familiarizar a los niños y adolescentes dentro de la institución con las costumbres del mercado laboral y transmitirles la experiencia y el conocimiento necesario para enfrentar una postulación.

Al mismo tiempo, el procedimiento de selección es tan transparente y comunicativo que permite que los postulantes superen sus miedos en esta etapa de búsqueda de trabajo y puedan desarrollar confianza en sí mismos. Según la etapa en la que se encuentren, los niños y adolescentes conviven con otros niños y adolescentes en las casas del predio y conforman hogares comunitarios por los que son responsables. Para regular la vida comunitaria, se llevan a cabo encuentros semanales.

Para aumentar las posibilidades de participación de los niños y adolescentes, se discute actualmente la creación de un Consejo de Chavos, conformado por un representante electo por cada una de las casas. Entre sus tareas se encontrarán la decisión sobre el tipo y el monto de la remuneración por los trabajos realizados, el reglamento de los talleres y de las casas comunitarias, problemas de la convivencia cotidiana (por ejemplo, en el caso de robos), las relaciones con los colaboradores adultos,

⁶² En caso de que lo deseen, reciben asesoramiento por parte de los colaboradores pedagógicos y pueden recurrir a un manual escrito especialmente para los niños y adolescentes (véase IPODERAC, 2002c).

las concepciones de formación y aprendizaje, actividades especiales (por ejemplo, organización de fiestas, campamentos, entregas de premios por logros especiales), etc.

CONCLUSIONES

Las dos instituciones presentadas aquí se caracterizan por atribuirle un valor educativo al trabajo y por no limitar las experiencias laborales llevadas a cabo en la institución a meras simulaciones y ejercicios. El valor educativo del trabajo es visto, precisamente, en el hecho de que tiene un verdadero significado económico. En ambas instituciones son vitales, o al menos relevantes, los ingresos generados a partir del trabajo, tanto para los niños y adolescentes como para el mantenimiento de la institución.

Otro punto en común consiste en el hecho de que la experiencia laboral promueve la valorización del (propio) trabajo entre los niños y adolescentes («Cultura del trabajo»), que ha de contribuir a bregar por una sociedad más humana y más justa. Esto significa que no sólo se le otorga un significado «técnico», sino también político y de educación política. Sin embargo, sólo en la escuela productiva de MANIHOC se valora la experiencia laboral de los niños fuera de la institución y en el proceso pedagógico de la institución. En el caso de IPODERAC, no se abordan ni discuten la vida ni las experiencias laborales de los niños antes de su ingreso a la institución.

Ambas instituciones actúan en el contexto de economías en las que la mayoría de las personas depende de ocupaciones relevantes la subsistencia, que no están reguladas o que son relativamente inseguras. El modelo biográfico - escuela '! formación '! trabajo productivo asegurado por un contrato -, típico de los países nórdicos y ricos, no rige en estas sociedades, o sólo lo hace en forma limitada. La gran mayoría de la población comienza a trabajar informalmente cuando alcanza los diez años de vida (algunos antes, otros después). Se trata de un trabajo indispensable para garantizar la subsistencia y, con el correr del tiempo (a más tardar al cumplir los 18 años), el sujeto ingresa en una fase de inseguridad, que oscila entre la falta de empleo y las ocupaciones informales. Es decir que para los niños y adolescentes que se acunán en las instituciones aquí

presentadas, la posibilidad de encontrar un trabajo medianamente estable y regulado (en relación de dependencia) en la edad adulta es muy limitada.

Las dos instituciones deben concebirse como intentos especiales por corregir el modelo biográfico y los problemas arraigados en él, y por obtener lo mejor de esta situación para los jóvenes. Sin embargo, las soluciones propuestas se diferencian en aspectos esenciales.

La escuela productiva de MANIHOC toma en serio las biografías de los niños, marcadas por experiencias de trabajo informales, al recurrir a estas experiencias como la base para la autodefinición y para la definición de la identidad de los niños; además, las utiliza como potenciales de aprendizaje para fases posteriores de la vida. Es así como (a diferencia de la escuela tradicional) se distancia de la idea de alejar a los niños del trabajo aparentemente «muy precoz», e intentan lograr una consonancia especial entre el aprendizaje dentro de la institución, su vida laboral actual y sus experiencias. Teniendo en cuenta el futuro, no se conforma (como la capacitación laboral tradicional) con librar a los adolescentes a su propia suerte, tras la finalización de sus estudios, para que encuentren un puesto acorde a las cualificaciones adquiridas en el mercado laboral. En lugar de ello, desarrolla, al menos con una parte de los niños y adolescentes, proyectos de trabajo (cooperativas, microempresas), en los que pueden encontrar esa base de ingresos acorde a su capacitación y medianamente estable. Sin embargo, debido a la falta de recursos propios, esta perspectiva es muy limitada.

El modelo de trabajo y aprendizaje de IPODERAC intenta superar el problema de la transición al transferir al adolescente una formación orientada a la experiencia que puede ser aplicada de múltiples maneras y en situaciones cambiantes. Confía en el hecho de que en México existe una demanda de mano de obra calificada, que puede ser compatible con el perfil de las competencias transferidas en la institución y que, de este modo confiere ventajas a sus egresados en el mercado laboral. Especialmente las competencias que van más allá de la dimensión «técnica» son importantes en este sentido. Es así como se asume, además, que los adolescentes se vuelven activos - a modo de una especie de levadura en una masa agria - para abrir un camino hacia una sociedad y una economía marcadas más por máximas éticas y benéficas que competitivas y ávidas de lucro.

Los objetivos de ambas instituciones son muy ambiciosos ya que, en el fondo, apuntan a una economía que vaya más allá de la típica forma del capitalismo. Esto abre la polémica acerca de la medida en la que es posible desarrollar formas de economía solidaria en el marco de una economía capitalista dominante que, al menos parcialmente pueda liberarse de este predominio en la competencia y en el mercado (mundial) y que pueda actuar, en este sentido, según sus propias «leyes». En todo caso, en mi opinión esto sólo podría ser posible, si no actuaran dependiendo de sí mismos, y si tuvieran la oportunidad de organizarse de esta manera fuera de las instituciones. Si esto se lograra, las experiencias y competencias transmitidas en las instituciones no sólo podrían ayudar a permitir un ingreso más confiable al mercado económico, sino también a desarrollar una forma social solidaria que supere el capitalismo.

CAPÍTULO
X

NIÑOS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES : SUJETOS DE UNA ECONOMÍA DE SOLIDARIDAD

«Valoramos nuestro trabajo y lo consideramos como un derecho humano importante para nuestro desarrollo como personas. Estamos en contra de cualquier forma de explotación y rechazamos de igual manera todo lo que atenta contra nuestra integridad física y moral. En nuestra vida, el trabajo nos permite resistir dignamente al modelo económico, político y opresor que nos criminaliza y nos excluye, empeorando cada vez más nuestras condiciones de vida, las de nuestras familias y comunidades.

Desde nuestra organización, ejercemos nuestra participación protagónica y luchamos por ser reconocidos como actores sociales, para que nuestras voces se oigan en todo el mundo. Queremos que los gobiernos legislen teniendo en cuenta nuestros intereses para que podamos juntos construir una sociedad digna y justa.

Como movimiento social y desde nuestra propia voluntad, luchamos por un mundo digno y justo, exigimos participar protagónicamente en los procesos de toma de decisiones para luchar contra las causas de la pobreza y por el pleno reconocimiento de todos nuestros derechos, de nuestros valores culturales y éticos y estamos en contra de cualquier discriminación. Queremos hacer posible la felicidad de una infancia que camina junto con los adultos y la sociedad en general para hacer de este mundo una casa grande de todos y todas.

Rechazamos todas las políticas que nos impone el actual sistema neoliberal, que empobrecen nuestros países, privatizando servicios fundamentales como la salud, la educación y la recreación, y que destruyen nuestras culturas. De igual manera denunciamos a los grandes monopolios multinacionales que ven a los niños y adolescentes como consumidores y no como fuerzas vivas y

transformadoras de una sociedad. Estamos en contra de todas las políticas, medidas y decisiones que provocan y conservan la explotación del trabajo infantil. Rechazamos las guerras y agresiones que viven los niños en el mundo causando la muerte y el sufrimiento de millones de ellos. De igual manera, nos preocupa el grave deterioro ambiental.

Nos negamos a participar en acciones que atenten contra la dignidad y la vida como valor supremo. Queremos que los adultos nos vean como personas y actores sociales, importantes en la construcción de un planeta libre de cualquier agresión, porque nos consideramos mensajeros de la esperanza y la dignidad.

Denunciamos las políticas de erradicación del trabajo infantil de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Evidentemente, esta organización no comprende las realidades de los niños y adolescentes trabajadores y las alternativas viables al trabajo explotado. Queremos discutir con las organizaciones internacionales de los Derechos de los Niños y Adolescentes y de Trabajo para que reconozcan nuestras propuestas de solución a nuestros problemas y a nuestro proceso de organización. Por este motivo, denunciamos (también) a los organizadores de la Marcha Global porque están violando la dignidad y negando los derechos de los niños y adolescentes trabajadores, enfrentándonos entre sí, siendo que compartimos una misma realidad: ser trabajadores.

A través de este Segundo Encuentro Mundial, reafirmamos nuestro compromiso de seguir construyendo y fortaleciendo un Movimiento Mundial por la lucha, la defensa y la promoción del respeto a los Derechos de la Infancia, no sólo de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, sino de la infancia en general.»

Extracto de la declaración final del Segundo Encuentro Mundial de los Movimientos de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATS) de África, Asia y América Latina, 19 de abril al 2 de mayo del 2004, Berlín.

La declaración arriba citada refleja los más de veinte años de experiencia del movimiento de NATS en los continentes del sur. Da testimonio de que los

niños que trabajan sí reflexionan sobre su actividad laboral y, en muchos casos, se oponen a las condiciones de su trabajo. En muchos países de África, Asia y América Latina, la lucha por condiciones de trabajo y de vida dignas forma parte de su cotidianidad. A menudo, los niños no esperan que otros hagan algo por ellos, sino que ellos mismos toman la iniciativa. Las organizaciones de niños y adolescentes trabajadores se comprenden como parte de los movimientos sociales que luchan por un mundo en el que las relaciones solidarias entre las personas y entre las diferentes formas de economía que practican sean la regla y no la excepción.

Las iniciativas de los niños suelen apuntar a condiciones y formas laborales que les permitan actuar de manera autónoma y cooperar entre ellos. Las entienden como una alternativa frente al actual orden económico y laboral mundial que se basa en prácticas de explotación. En dichas formas de trabajo, identificamos algunos elementos de todo aquello que, en el contexto de los movimientos anti-globalizadores, es llamado «Economía Solidaria» – pero, obviamente, no se la reconoce como tal. Pues cuando se trata de niños, éstos no entran en escena como sujetos con actoría propia sino – en el mejor de los casos – como una especie de clientes o beneficiarios. El hecho de que, muchas veces, no nos percatemos de la Economía Solidaria practicada por niños se debe a que tenemos la costumbre de pensar sólo en proyectos «completos» que se fundamentan en conceptos sofisticados y, en lo posible, elaborados por escrito. Pero lo que pretendo describir aquí son las prácticas que nacen de las dificultades y las trampas a las que los niños se enfrentan en su vida cotidiana.

Lo que pretendo en este capítulo es aclarar cómo y en qué circunstancias surgen formas de Economía Solidaria entre niños, qué relevancia tiene y cuáles son los riesgos, los problemas pero también las ventajas y las perspectivas que implican para éstos. Para tal efecto, me refiero, primordialmente, a niños trabajadores en el Sur. Sin embargo, al mismo tiempo, trataré de hacer notar que el tema de la Economía de Solidaridad también es relevante e interesante para los niños en el Norte. A fin de reconstruir el contexto general, comenzaré por repasar los debates teóricos que giran alrededor del tema de la Economía Solidaria, prestando especial atención a los que se están llevando en América Latina.

¿ QUÉ ES LA ECONOMÍA SOLIDARIA?

Durante las últimas décadas, en muchas partes del mundo – tanto en países del Sur como también del Norte – los índices de desempleo han ido creciendo, la pobreza se ha ido agudizando, las relaciones laborales se han venido informalizando y desregularizando y la destrucción de las bases vitales también ha ido avanzando. Estos son los motivos, por los que, en muchos lugares, han surgido o se han recuperado iniciativas cuyo objetivo es hacer frente al desenfreno de la economía capitalista mediante la práctica de enfoques económicos y acciones sociales diferentes. En primer lugar, estas iniciativas sirven para la autoayuda en situaciones de emergencia, tratando de garantizar la sobrevivencia de las personas. Pero en sus elementos fundamentales, también apuntan a una mejor forma de vivir, de trabajar y de hacer economía, que podría constituirse en una alternativa práctica y visionaria frente al orden económico capitalista.

Estos enfoques alternativos de trabajo y de economía se conocen bajo diferentes nombres: Economía Social, Economía Solidaria, Economía Comunitaria, Economía Alternativa, Economía Local, Sector Terciario, etc.. También sus estructuras organizativas varían; puede tratarse de cooperativas, círculos de trueque, comedores, talleres comunales, empresas autónomas (que a veces surgen como el resultado de ocupaciones de empresas capitalistas después de su quiebra o de despidos masivos), etc.. En algunos casos, estas iniciativas se limitan a ayudar a paliar situaciones de emergencia y, una vez superada la crisis, se vuelven a deshacer. Otras se instalan en los nichos de la economía capitalista como una especie de economía paralela informal, ya sea por un tiempo limitado o también a largo plazo, pero sin pretender cambiar la sociedad. En lo que sigue, me referiré, más que todo, a aquellas formas de trabajo y de economía que, de manera explícita, se oponen a la explotación económica y a la exclusión social y que consideran estas prácticas como una forma alternativa. Por supuesto, estas iniciativas no surgen de la nada, sino que vienen formándose de los diversos intentos de asegurar la sobrevivencia y de lograr mejores condiciones de vida, a lo largo de un proceso de experiencias y de aprendizaje que, muchas veces, está cargado de contradicciones.

La Economía Solidaria refleja el deseo de la gente de trabajar de manera auto-determinada, «no-enajenada» y «no-explotada» y de vivir en condiciones sociales en las que las personas no se enredan en luchas y conflictos sino

que se apoyan unos a otros. Esta idea no es nueva, viene acompañando al capitalismo desde sus inicios. Una de sus primeras expresiones fueron las propuestas y las iniciativas de los «socialistas utópicos»⁶³, más tarde se manifestó en diversas variantes del movimiento cooperativista, del anarcosindicalismo y, finalmente, en diferentes «movimientos alternativos». Desde entonces, ha surgido una gran variedad de propuestas, iniciativas y proyectos que, en algunos casos, nacieron de situaciones de emergencia, en otros del descontento con las condiciones de vida y de trabajo.

Pero la Economía Solidaria no sólo trata de la creación de cualquier tipo de empleos sino de una clase totalmente nueva de empleos que apuntan más a la reconstrucción de las estructuras comunitarias dañadas que a la mera producción de bienes. Sus principales características son la orientación en valores de uso; la reducción del enajenamiento de los trabajadores de los productos que fabrican, del proceso de producción y de los otros productores y, en parte, también de los consumidores; la tendencia a la eliminación de la división de trabajo basada en criterios jerárquicos y de género, de la separación de trabajo manual e intelectual y del fraccionamiento del trabajo, por ejemplo en planificación y ejecución.

A menudo, las iniciativas de Economía Solidaria nacen de movimientos sociales locales, formando parte de la infraestructura de éstos mismos. Sus objetivos son tanto el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo personales como también la divulgación de ideas y contenidos del movimiento social que se oponen a la imposición de decisiones desde arriba, a la burocratización, a la destrucción ambiental, a las desigualdades, a la explotación y a la discriminación. Para personas que se encuentran en una situación difícil, esta combinación de aseguramiento de la existencia y de relaciones sociales en el entorno directo puede convertirse en un estímulo para emprender iniciativas que vayan más allá. La experiencia de una solidaridad vivida, de probarse a si mismo y a los demás su propia capacidad de actuación, mediante la lucha contra la exclusión y por el derecho a la participación – todo esto puede ayudar a superar las experiencias de

⁶³ El término «socialismo utópico» fue creado por Friedrich Engels y se refiere de manera crítica a los pioneros y teóricos como Charles Owen, Jacques Fourier y otros que no querían esperar con la implementación de alternativas a las formas de producción y de trabajo capitalistas hasta que el capitalismo hubiera llegado «a su auge». Engels calificó este criterio como «utópico», porque lo consideraba «ilusorio» y «anti-científico».

desvalorización, de fracaso y de marginación de las personas, a recobrar coraje y a renovar las ganas de vivir.

En los países del Norte, las iniciativas de Economía Solidaria suelen surgir de una crítica general de las consecuencias ecológicas, sociales y culturales del capitalismo de competencia. Sus protagonistas no sólo son gente que simplemente quiere escapar del sistema sino que se trata de personas cuyo objetivo es probar, desde ya, que sí existen alternativas al modelo económico vigente y que estas alternativas están en prácticas y teorías económicas diferentes. Para ellas, sus iniciativas implican otros principios éticos y sociales también: limitar la producción y el consumo a niveles local- y regionalmente tolerables en vez de crecimiento permanente; circuitos locales y regionales en estructuras comunitarias interrelacionadas en vez de gigantescos bloques económicos y orientación en el mercado mundial; conservación de la diversidad biológica y cultural en vez de monocultivos. No todas las iniciativas son completamente anti-capitalistas, pero lo que las une es la lucha por una economía cuyo control vuelva a manos del hombre y que no se fundamente en una guerra permanente contra la naturaleza y entre las personas y entre los pueblos.

En cambio, en el Sur, las iniciativas de Economía Solidaria, generalmente forman parte de la lucha por la independencia del Norte y por una vida que sea más que solamente sobrevivencia. Uno de los elementos fundamentales es la reconquista del control sobre una producción alimenticia sana y local. Es por eso que los proyectos de Economía Solidaria también quieren ayudar a recuperar productos locales antiguos que quedaron en el olvido y a reactivar tecnologías y habilidades tradicionales. Ahora bien, lo que se entiende bajo esta «vida mejor» que se quiere lograr, puede variar considerablemente y depende del contexto. Pero en el fondo, se trata de construir nuevas culturas. No importa que este objetivo se llame *umran* (flor) como en las ideas del historiador y filósofo árabe Ibn Kaldun (1332-1406), o *swadeshi-sarvodaya* (mejoramiento de las condiciones sociales para todos) como en Gandhi, *bantaare* (convivir bien) como en la etnia de los *tukulor* (África occidental) o también *fidnaa/gabbina* (aura que tiene una persona bien alimentada y libre de preocupaciones) como en los *borana* de Etiopía - lo importante es acabar de una vez por todas con la destrucción que, bajo la excusa del desarrollo o de la globalización, se sigue fomentando más y más. El recurso más importante de la Economía Solidaria es «la fuerza de imaginación de la

sociedad» (Latouche) que pone frente al racionalismo instrumental del capitalismo una racionalidad «diferente» que apunta a los aspectos sociales.⁶⁴

La gran cantidad de iniciativas de Economía Solidaria que ha surgido en diferentes partes del mundo ha facilitado la vida de muchas personas y ha vuelto a despertar en ellas la esperanza. No obstante, uno de sus problemas es que, todavía, su orientación local no ha logrado abrirse hacia una perspectiva global internacional. Pero si queremos evitar que las alternativas locales vuelvan a ser tragadas por el proceso acumulativo global, es indispensable establecer una perspectiva internacional. Es por eso que se considera que combinar la perspectiva de la localización con una especie de «globalización desde abajo» y con un internacionalismo nuevo y abierto es una necesidad. Y este internacionalismo, debe encontrar una respuesta a la pregunta de cómo nos podemos oponer al dominio del orden económico capitalista a nivel mundial mediante formas de Economía Solidaria, cuyas estructuras, por cierto, deberán ser tan globales como las del capitalismo mismo.

DISCURSOS SOBRE LA ECONOMÍA SOLIDARIA EN AMÉRICA LATINA

En América Latina, durante las últimas décadas, el debate sobre la Economía Solidaria ha logrado una intensidad particular, puesto que, desde los años 60, se ha ido abriendo un gran abanico de diferentes prácticas de Economía Solidaria, que nacieron de la creciente pobreza y del descontento con la política partidaria tradicional que no se fija más que en el Estado y que, por consiguiente, está revelando cada vez más su evidente incapacidad y su falta de voluntad para solucionar los problemas de la vida cotidiana de la población. En este sentido, la Economía Solidaria representa una forma nueva de hacer política, que no parte del Estado y que tampoco se sostiene en éste, sino que viene de abajo, de la «sociedad civil» y que busca las soluciones en el mismo contexto cotidiano de las personas. No aspira a un mayor abastecimiento (por parte del Estado) sino que lo que busca es que la población se fortalezca «en las bases» y vuelva a tomar conciencia de valores éticos.

⁶⁴ En sus estudios, Serge Latouche (1993) ha investigado esta racionalidad «diferente» sobre todo en las formas tradicionales de vida y de economía del continente africano.

En el caso de América Latina, los orígenes éticos y filosóficos de la Economía Solidaria están tanto en las tradiciones libertarias y en los movimientos trabajadores y sindicalistas (especialmente del anarquismo y del sindicalismo), como también en un cristianismo marcado por su responsabilidad social y por su compromiso con los pobres. Algunas veces, estas tendencias se unen a tradiciones indígenas comunitarias (véase Serrano, 1999) y a los conceptos de un desarrollo humano que se distancia de manera explícita de los conceptos de modernización unidimensionales que pretenden ser la hipóstasis de «desarrollo» (desarrollismo).

En América Latina, la Economía Solidaria es considerada como una forma de autoayuda colectiva que apunta a generar trabajo e ingresos para las personas que no tienen ni lo uno ni lo otro. Generalmente, parte de esta misma gente, pero, a menudo, también forma parte de redes de organizaciones de ayuda que se dicen solidarias - casi siempre son ONGs o instituciones eclesíásticas. Sin embargo, la Economía Solidaria no sólo constituye una respuesta a diferentes situaciones de emergencia sino que también representa «un trabajo y un estilo de vida, que prefiere la cooperación y la solidaridad a la competencia de todos contra todos» (Singer, 2003, p. 74). En este sentido, la Economía Solidaria también es la expresión de una actitud crítica frente a las máximas fundamentales de la economía capitalista que apunta a una «sociedad mejor, en la que haya coexistencia igualitaria entre libertad individual y seguridad social y económica» (ibid.).

Por el momento, la política neoliberal logró la victoria, y el empobrecimiento de gran parte de la población avanza cada más rápidamente. Pero esta situación trae consigo que la Economía Solidaria esté viviendo una re-actualización, tanto a nivel práctico como teórico. Al mismo tiempo, se ve frente a nuevas contradicciones. Pues cuando el Estado escapa de su responsabilidad social, desde el principio, cualquier iniciativa de Economía Solidaria corre el peligro de no ser más que una especie de tapagujeros y de ser instrumentalizada como «autoayuda compensatoria de los pobres». Pero, a estos riesgos se los ha estado tomando en cuenta desde siempre - por lo menos en los debates y discursos teóricos sobre el tema.

Uno de los teóricos más importantes de la Economía Solidaria es el sociólogo chileno Luis Razeto. Sus reflexiones nacieron dentro del contexto de la dictadura militar chilena y de su rigurosa política neoliberal y se inspiran en

las ideas de la teología de la liberación cristiana. Las formuló, por primera vez, en 1984, en su obra *Economía de Solidaridad y Mercado Democrático*, ampliándolas en 1997 en su libro *Los Caminos de la Economía de Solidaridad*. En éste último, Razeto sostiene que el «concepto nuevo» de la Economía de Solidaridad, que en la época en que se publicó su primera obra todavía ha causado sorpresa y asombro, ahora forma «parte de la cultura latinoamericana» (Razeto, 1997, p. 9). Su concepto se basa en la idea de que, desde siempre, las personas que están obligadas a vivir en la pobreza y que no pueden ganarse la vida de forma «regular» (es decir a través de un trabajo asalariado y de los ingresos correspondientes) han recurrido a formas de auto-ayuda económica. A diferencia de la opinión predominante, que califica esta manera de hacer economía de «informal» o de «economía invisible», Razeto habla de Economía Popular, expresando así que ésta encierra diferentes recursos y habilidades de la población empobrecida para generar una voluntad cooperativa de sobrevivencia.

Aparte del trabajo por cuenta propia y de las microempresas familiares, el interés de Razeto se concentra, sobre todo, en las formas de organización económica «basadas en la reciprocidad y la cooperación» (op. cit., p. 28). Para ello, retoma la expresión organizaciones económicas populares, comprendiéndolas como «pequeños grupos o asociaciones de personas y familias que juntan y gestionan en común sus escasos recursos para desarrollar, en términos de cooperación y ayuda mutua, actividades generadoras de ingreso o proveedoras de bienes y servicios que satisfacen necesidades básicas de trabajo, alimentación, salud, educación, vivienda, etc.» (op.cit., pp. 28-29).

Entre ellas, podemos distinguir las siguientes formas: a) «talleres laborales» para la producción y comercialización de bienes y de servicios que producen a pedido y/o por cuenta propia, pero en todo caso para el mercado; b) «organizaciones para el consumo básico», como colectivos de preparación y servicio de alimentos, «ollas comunes», «comedores populares», «comités de abastecimiento», «comprando juntos», etc.; c) «organizaciones de servicios sociales», en particular para la solución de problemas habitacionales, de salud o, a veces, de educación; d) «organizaciones laborales reivindicativas» o «organizaciones de cesantes» para la imposición de reivindicaciones políticas y económicas (véase Hardy, 1987, Razeto et al., 1990).

Para Razeto, las organizaciones económicas populares son una «racionalidad económica especial», «una lógica interna sustentada en un tipo de comportamientos y de prácticas sociales en que la solidaridad ocupa un lugar y una función central» (Razeto, 1997, pp. 36-7).³ Según Razeto, esta lógica nace de las experiencias que brinda la vida a los pobres: «La experiencia de la pobreza, de la necesidad experimentada como urgencia cotidiana de asegurar la subsistencia, lleva a muchos a vivenciar la importancia de compartir lo poco que se tiene, de formar comunidades y grupos de ayuda mutua y de recíproca protección» (op.cit., p. 33). En todo esto, el autor ve también a determinadas tradiciones indígenas⁴ de hacer economía que vuelven a activarse «en base a formas de propiedad comunitaria, al trabajo colectivo y a relaciones de reciprocidad y cooperación» (op.cit., p. 186).

El cientista social peruano Aníbal Quijano (1998, p. 141) igualmente sostiene que las formas de la Economía Popular que se basan en la reciprocidad y la comunidad, no son el fruto de decisiones ideológicas o de visiones intelectuales, sino que se trata de «soluciones necesarias». Pero también relaciona el surgimiento de formas de Economía Solidaria con cambios estructurales en la economía capitalista. Así, sostiene que la fuerza motriz no sólo está constituida por la pobreza en sí o por el recuerdo de tradiciones indígenas sino que también tiene que ver el hecho de que, durante las últimas décadas, el número de personas que se ven excluidas de manera permanente y duradera de la economía dominante haya crecido considerablemente y que los marginados y excluidos hayan recobrado una nueva seguridad en sí mismos y una nueva autoestima.

Según Quijano, la Economía Solidaria ya no es simplemente el «polo marginal» de la economía capitalista sino que ha conquistado su terreno propio. «Los esfuerzos de los trabajadores 'marginados' por resolver sus problemas de sobrevivencia, y en consecuencia por motivaciones de eficacia práctica, se han ido orientando en muchos casos y su número parece ir en aumento, a fortalecer y a expandir las relaciones económicas de reciprocidad o intercambio de fuerza de trabajo y/o de trabajo sin pasar por el mercado, a

⁶⁵ Al analizar las «estructuras de redes» y los contextos culturales de la economía de auto-ayuda de los pobres, también Serge Latouche (1993, p. 134) habla de «una racionalidad diferente».

⁶⁶ Bajo estas tradiciones, Razeto entiende las cosmovisiones tradicionales y las formas de vida y de economía correspondientes de la población indígena.

organizarse colectivamente de modo 'comunal', en lugar de empresarial, para gestionar adecuadamente sus recursos, sus productos, sus relaciones en el mercado y con los otros sectores de la economía y de la sociedad» (op. cit., p. 111). Sin embargo, para que todo esto no se reduzca a un «capitalismo de los pobres» (op.cit., p. 131), Quijano considera que es necesario profundizar la «democracia interna y su capacidad de presencia pública» (op.cit., p. 189), intervenir de manera ofensiva en el debate sobre la «re-estructuración del poder» (op.cit., p. 190) y, sobre todo, influir en las relaciones entre el ámbito político y social, entre el Estado y la sociedad.

ECONOMÍA SOLIDARIA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

El interés de los niños y adolescentes en la Economía Solidaria nace del hecho de que se les encomienda un número cada vez mayor de tareas y funciones vitales, pero sin que la sociedad no les ofrezca el reconocimiento correspondiente. Como hemos visto en el capítulo 2, la globalización multiplica el número de niños y adolescentes que estén involucrados en procesos económicos. En parte, porque es cada vez más frecuente que los niños tengan que aportar a la economía familiar – sobre todo en el Sur, pero no solamente; en parte – sobre todo en el Norte, pero no solamente – porque para los niños, el trabajo es una oportunidad para conseguir más autonomía y más participación social. En el primer caso, la Economía Solidaria constituye una alternativa a la explotación; en el segundo una alternativa a la exclusión social. Pero pueden producirse combinaciones de ambos aspectos, sobre todo cuando los trabajos que los niños y adolescentes encuentran sólo están ubicados en sectores marginados o tienen lugar en condiciones precarias; también cuando, a medida que van creciendo, ellos pasan directamente de niños y adolescentes trabajadores a jóvenes «desempleados».

Si prestamos atención a lo que comentan los niños y adolescentes del Sur sobre su actividad laboral, nos damos cuenta de que subrayan que el problema no es el trabajo como tal, sino las condiciones en las que tienen que efectuarlo. Incluso suelen expresar de manera explícita que existe una diferencia entre necesidad y obligación. Para los niños, la obligación implica que personas adultas, con las que están en una relación de dependencia, los obligan a realizar determinadas actividades. La necesidad, en cambio,

significa que su trabajo es un elemento vital – generalmente en el contexto familiar. Es decir: cuando un niño trabaja por necesidad, porque su familia es pobre, entonces, si bien es cierto que sus opciones se ven limitadas, pero, hasta cierto punto, él o ella misma puede decidir, hasta dónde y de qué forma va a corresponder a esta necesidad. Es más; el hecho de que su aporte laboral sea una necesidad, les hace sentir útiles, que otras personas necesitan de ellos. Para muchos niños y adolescentes trabajadores, éste es, justamente, el sentido de su trabajo; es lo que hace que lo vean como algo positivo (véase Liebel, 2000, pp. 119-136).

Así, para la gran mayoría de los niños y adolescentes trabajadores, la pregunta no es si quieren trabajar sino cómo van a trabajar. Y con ello, llegamos a la pregunta de cómo podemos influir en las condiciones de su trabajo o, más precisamente, si es conveniente mejorar sus condiciones laborales o si, tal vez, convendría buscar formas alternativas de trabajo. De hecho, en muchos casos, las posibilidades para mejorar las condiciones del trabajo de los niños son muy limitadas, o los niños las ven como insuficientes o insatisfactorias. Cuando – como en los movimientos de niños y adolescentes trabajadores – los niños reflexionan sobre posibles alternativas a su trabajo, generalmente, se inclinan hacia actividades que les permiten tomar sus propias decisiones o que, por lo menos, les garantizan la consideración que merecen. A menudo, este deseo va de la mano con la esperanza de que el trabajo no sólo sea menos duro, menos largo o mejor pagado sino también de que sea más interesante, más variado y comunicativo y que les abra posibilidades de formación y capacitación. Generalmente, al principio, estas expectativas todavía no son grandes, pero, en la medida en que se vayan perfilando mejores alternativas, van creciendo.

Y es en este punto, donde la Economía Solidaria empieza a ser interesante para los niños que trabajan. Sin duda, no es casual que las iniciativas correspondientes suelen nacer en el contexto de grupos y organizaciones de niños y adolescentes trabajadores. Pues en estos grupos, tienen mayores posibilidades para reflexionar sobre su trabajo y para crear las iniciativas correspondientes conjuntamente con otros niños.

Ahora bien, las iniciativas de Economía Solidaria generadas por niños y adolescentes pueden adquirir formas muy diversas. Como su objetivo principal es mejorar su propia situación de vida, sus formas pueden variar considerablemente – todo depende de las circunstancias de vida de los

niños. En el Sur, generalmente, las iniciativas pretenden ayudar a superar situaciones de emergencia individuales o colectivas. Pero – al igual que en el Norte – también tienen el objetivo de permitir a los actores una vida más libre y más autónoma. En su condición de iniciativas económicas, siempre tienen una esencia material, es decir que están vinculadas a un determinado tipo de trabajo o de actividad económica que constituye la base para lograr los objetivos que se han planteado.

En el Sur, con frecuencia, los proyectos de Economía Solidaria surgen en grupos de niños y adolescentes que tienen que sobrevivir solos y cuyo campo de acción son las plazuelas y las calles de las ciudades. Así, con el fin de poderse ayudar mutuamente en situaciones de emergencia, crean, por ejemplo, una caja común o un fondo de solidaridad que permite ayudar a niños que se hayan enfermado o accidentado. Los grupos callejeros, que muchas veces están en conflicto con la policía o la justicia, suelen utilizar este tipo de fondos o cajas para pagar fianzas u honorarios de abogados para salvar a sus amigos de la cárcel o sacarlos de detrás de las rejas. El dinero para estos fondos, normalmente, proviene de sus propios ingresos, pero, en ocasiones, también hacen pagar a algún empresario rico – algunas veces montando acciones espectaculares.

En el caso de los niños y adolescentes trabajadores, también sucede que – con la ayuda de personas adultas – creen una especie de caja de ahorro o cooperativa de crédito, a la que aportan de manera regular con montos pequeños. Estos fondos son utilizados para ayudar a los niños más pobres a comprar material escolar, apagar cursos de capacitación o los gastos de atención médica. Algunas veces, los grupos infantiles o juveniles también consiguen un préstamo para que, así, puedan crear su propia cooperativa. Los niños que trabajan en las calles de las ciudades (por ejemplo, los lustrabotas), son los que más frecuentemente generan formas cooperativas para organizar su trabajo, que les permiten asegurar o ampliar su espacio de acción. Así, se ponen de acuerdo sobre los lugares y los horarios en los que trabajan, o se unen para oponerse a competidores adultos que quieren quitarles su lugar de trabajo.

Pero cuando un grupo de niños logra establecer una forma organizativa más amplia, sus intentos de crear modelos laborales que permitan formas de trabajo autónomo a varios niños al mismo tiempo, recobran mayor fuerza

y complejidad. Así, en el contexto de los movimientos de niños y adolescentes trabajadores, estos intentos van más allá de las formas de reciprocidad que su cotidianidad les permite. Los niños los entienden como una lucha colectiva por sustituir las formas de trabajo que se basan en la explotación por otras, en las que, se garanticen las máximas éticas de la solidaridad, del respeto y de la dignidad humana. Es así como, al interior del movimiento de niños trabajadores, surgen formas propias de economía que permiten a los niños determinar las condiciones en las que trabajan y, al mismo tiempo, ganarse su vida. Las encontramos en muchos países del Sur y, en lo que sigue, presentaré algunos ejemplos de América Latina.

En La Plaza, el mercado más grande de la capital colombiana Bogotá, existe un proyecto llamado La Cosecha. Algunos niños, que antes trabajaban como cargadores, recolectores de basura etc. bajo condiciones humillantes y peligrosas para su salud, se unieron con varias mujeres adultas, formando cinco grupos de aproximadamente 10 personas. Ahora, tienen acuerdos con hogares particulares o restaurantes sobre la entrega de fruta y verdura. De acuerdo a la demanda de sus clientes, en la madrugada, los grupos de La Cosecha compran la mercancía en cantidades mayores y a precios más económicos para luego repartirla directamente a su clientela. En esta actividad, se benefician de la experiencia que han adquirido como «conocedores íntimos» de la actividad ferial. La organización de la compra y venta así como el cálculo económico está a cargo de todo el grupo. La fundación El Pequeño Trabajador, que apoya proyectos de niños trabajadores, pone a su disposición contra un pequeño pago o a crédito un espacio en el mercado para el almacenamiento de la mercancía y también un pequeño camión, que todos los grupos pueden usar.

Otro ejemplo, igualmente situado en Bogotá, es el grupo Choqui Raps. Se trata de varias niñas entre 11 y 13 años de edad, que conjuntamente fabrican diferentes especies de dulces para luego venderlos en su barrio. Los conocimientos necesarios para la fabricación, los han adquirido de sus madres. Otro grupo de niñas del mismo barrio, se ha juntado para producir mermelada y jugos de fruta. Se aseguran de manera consciente de que sus productos tengan una mejor calidad que los que se venden normalmente en su barrio. Tanto en la producción como en la comercialización cuentan con el asesoramiento de algunos expertos adultos, pero eso sí - sin permitir que éstos decidan por su cuenta.

Como ejemplo de un «proyecto productivo» del Movimiento Nacional de los NATs peruano (MNNATSOP), me permito mencionar un taller en un barrio pobre de Lima, en el que nueve niños y niñas entre 13 y 17 años producen muebles sencillos de metal de manera independiente. Todos ellos participan activamente en el movimiento desde hace varios años, de manera que disponían de los conocimientos técnicos y organizativos necesarios para el funcionamiento de su taller. En vez de muchas horas como en sus anteriores trabajos de niños, ahora no trabajan más de cuatro horas por día para en la tarde asistir a la escuela. En la fabricación de los muebles, toman en cuenta los deseos y las propuestas de los vecinos, y – según ellos mismos – ahora tienen tanta clientela que logran ingresos suficientes.

El movimiento peruano de NATs MANTHOC propaga y apoya desde hace varios años la creación de talleres de producción auto-organizados. Tal es así que a iniciativa del MANIHOC, surgieron numerosos talleres, en los que se fabrican velas, tarjetas, artículos de cuero, pan o pasteles. La edad de los niños y adolescentes varía según el tipo de producción que se practica. En un taller de velas, por ejemplo, trabajan diez muchachas y dos muchachos entre los 12 y los 16 años, quienes periódicamente transmiten sus experiencias y conocimientos a compañeros y compañeras menores. Por su parte, en la panadería trabajan niños y niñas entre los 12 y los 15 años. Producen a pedido, pero también venden sus productos en la calles y en las ferias. Una panadería en Lima, que está a cargo de dos muchachos y una muchacha, incluso cuenta con una tienda propia en muy buena ubicación. Por lo general, los talleres son propiedad de MANIHOC, que apoya a los niños en la adquisición de las inversiones necesarias, en su capacitación y también en la organización de la comercialización de sus productos.

Uno de los proyectos más destacados es una cooperativa, que se dedica a la fabricación de tarjetas (de cumpleaños, etc.). Participan en ella 83 niños entre los 11 y los 13 años de edad; aproximadamente la mitad son varones, la otra mitad mujeres. Lo más remarcable es que los niños viven y trabajan en diferentes lugares del país, muy distanciados entre ellos, aprovechando las conexiones de correo electrónico instaladas por MANIHOC para coordinar tanto la producción como la comercialización. Los niños y las niñas pintan e imprimen a mano las tarjetas. Organizan su trabajo de tal manera que tienen suficiente tiempo para jugar y para asistir a la escuela.

La mayor parte de la producción se vende en la calle, pero gracias a los buenos contactos internacionales de MANIHOC, hasta se exportan a países europeos. Con los ingresos obtenidos, los niños apoyan a sus familias, pero también financian excursiones y «alimentan» un fondo para eventos especiales como, por ejemplo, regalos de navidad. Parte de los ingresos es re-invertida en la producción y en la comercialización. Los niños de la cooperativa se identifican tanto con su institución que se dieron un nombre específico: se llaman a si mismos los tarjeta-NATs.

En Nicaragua, el Movimiento de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATRAS) ha instalado temporalmente un laboratorio fotográfico y organizó cursos de fotografía, en los que los niños aprendieron a manejar cámaras, revelar películas y a ampliar y procesar fotos. Generalmente, los niños que participaron en los cursos, ya tenían cierta experiencia como periodistas, redactores o corresponsales de alguna revista u organización de niños o de revistas de barrio o programas de radio locales. De hecho, aprovecharon el laboratorio y los conocimientos adquiridos en los cursos para producir reportajes gráficos e instalar exposiciones de fotos sobre la vida de los niños trabajadores. En algunas ocasiones, las fotos salieron a la venta, lo que generó un ingreso propio para los niños.

Existen proyectos similares de trabajo autodeterminado en varios otros países y continentes del Sur. Mientras que en África se los suele llamar *self-sustaining economic projects*, en América Latina son denominados *iniciativas solidarias económicas*. Sin embargo, en ambos casos, se los concibe como parte de una Economía de Solidaridad, que va más allá del área de acción de los propios niños. En los casos, en los que los proyectos fueron iniciados y son mantenidos por parte de organizaciones de NATs independientes, no sólo ayudan a mejorar la situación económica y a ampliar la independencia de los niños directamente implicados, sino que, a la vez, fortalecen su organización y el grado de independencia de la misma. Un buen ejemplo para ello son la producción y comercialización de periódicos o revistas propias como *La Luciémaga* en Córdoba, Argentina. La venta genera un ingreso para los niños, y - al mismo tiempo - sirve para financiar las actividades de su organización y para hacer conocer en la opinión pública sus ideas y reivindicaciones. A veces, los proyectos económicos autodeterminados de los niños también forman parte de iniciativas de autoayuda vecinal, mediante

las cuales los y las habitantes de barrios pobres tratan de mejorar su situación de vida y de aportar al desarrollo de su comunidad.

En los países del Norte, donde la población vive en relativo bienestar, iniciativas de niños y adolescentes de este tipo son menos frecuentes. Pero esto no quiere decir que los niños no desempeñen toda una gama de actividades, en las que «los que mandan» son ellos mismos y que son diferentes a los trabajos que los niños normalmente realizan. Algunas de ellas son proyectos de trabajo cooperativo en iniciativas de ayuda mutua vecinal o en institucionales pedagógico-sociales, que permiten a los niños y adolescentes experimentar lo que es la economía orientada en las necesidades y en la comunidad y, en algunos casos, lo que es ganar su propio dinero (ejemplos en Liebel, 2003, pp. 258-265). Pero más allá de las pocas iniciativas de y con niños que podemos identificar, no debemos olvidar que en las sociedades post-industriales, el trabajo de niños no sólo ha adquirido formas y significados nuevos, sino que, cada vez más, las actividades laborales de la niñez se caracterizan por el hecho de que los límites entre juego, aprendizaje/estudio y trabajo se van borrando y que, muchas veces, están relacionadas con actividades sociales y culturales.

En este contexto, cabe señalar, especialmente, el sector de servicios y de los medios de comunicación que se ha venido diferenciando tanto que ha generado muchas formas de trabajo nuevas que se distinguen de las formas tradicionales de trabajo de niños. Estas formas laborales se ven fomentadas por las modernas tecnologías interactivas y las podemos ver, por ejemplo, en las variadas maneras de las que los niños y adolescentes manejan computadoras y el internet.⁶⁷ Para algunos ejemplos en el contexto de la «cultura popular» de niños, vease: Mitchell & Reid-Walsh (2002).

Ellos asumen nuevas tareas y se meten en campos y asuntos que, hasta ahora, estaban reservados a las personas adultas. El sociólogo alemán Heinz Hengst (2000, p. 73) interpreta estos procesos y estos «espectros nuevos de actividad» de los niños y adolescentes como una «forma temprana de enfrentarse a una sociedad, que ya no estará determinada por el modelo de relaciones laborales estandarizadas, es decir a una sociedad, en la que las formas mixtas serán la regla y en las que vendrán surgiendo nuevas

⁶⁷ Para algunos ejemplos en el contexto de la «cultura popular» de niños, vease: Mitchell & Reid-Walsh (2002).

vinculaciones entre trabajo y otras actividades, que, desde muchos puntos de vista, nos recuerdan las relaciones laborales pre-industriales pero en las que, claramente, se vienen perfilando las formas de trabajo y de existencia del futuro».

Es lógico que este tipo de procesos sean más visibles en la juventud. Las culturas juveniles constituyen un ambiente privilegiado para el surgimiento de proyectos que se basan en el deseo de la organización autónoma, de la independencia (p.ej. independencia de los grandes consorcios) o de hacer algo independiente fuera de la lógica capitalista. En este contexto, suelen generarse estructuras cooperativas y redes; por ejemplo en el sector del movimiento de las open sources (fuentes abiertas), en el uso múltiple del internet o de grupos de música y de video. Pero también en el campo de las iniciativas de auto-ayuda locales de desempleados o de instituciones de Economía Solidaria, en las que niños y jóvenes no sólo participan sino, en algunos casos, incluso desempeñan roles protagónicos. Con todo, cabe señalar que, a diferencia de los países del Sur, hasta el momento, no se trata más que de iniciativas singulares que se limitan a muy pocas personas y que, prácticamente, aún no han constituido redes.

¿ CUÁLES SON LOS SIGNIFICADOS DE LA ECONOMÍA SOLIDARIA PARA LOS NIÑOS?

Ahora bien, si estamos hablando de niños, el debate sobre la Economía Solidaria sólo tiene sentido si estamos de acuerdo en que para ellos, el trabajo constituye una experiencia significativa – ya sea porque necesitan trabajar o porque quieren trabajar – y que su actividad laboral es más que un mero pasatiempo o una fuente para aumentar la mesada. Existen dos argumentos que apoyan este punto de vista: Por un lado, en todo el mundo, el número de niños que trabajan por necesidad está en constante aumento y, por otro, son cada vez más los niños que quieren trabajar, yendo sus motivos desde el deseo de ayudar a sus padres hasta la expectativa de desempeñar un papel más influyente, de ser tomados en serio en la sociedad.

A diferencia de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de la mayoría de las organizaciones sindicales y de otras organizaciones de adultos, el Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores se opone a la

prohibición y a la erradicación del trabajo de niños. Es más, el movimiento de la niñez trabajadora insiste en que los niños también tienen el derecho a trabajar. Pero esta posición, a menudo, es malinterpretada. Pues, los NATs no hablan de un «derecho al trabajo infantil» que podría reclamar cualquier persona que quiera explotar la fuerza laboral de los niños sino que se refieren a su derecho de decidir ellos mismos si quieren trabajar y de qué forma quieren hacerlo.

Desde el punto de vista de los movimientos de NATs, este derecho está vinculado al de poder trabajar en condiciones de dignidad que no los perjudiquen sino que, al contrario, signifiquen un beneficio para ellos. Los movimientos de NATs no coinciden con las organizaciones que creen ayudar a los niños, alejándoles o separándoles de los procesos laborales. Para ellos, el trabajo es un valor positivo – no sólo para los adultos sino también para los niños. Los niños trabajadores sostienen que no se puede decir que el trabajo de niños equivale a explotación, que no necesariamente, el trabajo es contrario a las necesidades de juego y de aprendizaje de los niños sino que, al contrario, puede significar un fomento para el desarrollo de su personalidad. De ahí, su interés por crear otro tipo de economía, cuya base no sea la explotación sino que, al contrario, genere posibilidades de trabajo y formas laborales aptas y accesibles también para ellos.

Las iniciativas económicas que acabamos de describir y que vienen apareciendo en el contexto de grupos y movimiento de NATs en África, América Latina y Asia y, aunque en menor medida, también en los países del Norte, constituyen una prueba de que una importante parte de la «fuerza imaginativa de la sociedad» está en la niñez. De hecho, al luchar «por un trabajo sin explotación» y al ponerlo práctica en cualquier oportunidad que se les presente, los niños demuestran que – al contrario de la mayoría de los sindicatos – no se contentan con modificar el sistema económico actual o con aprovecharlo a favor suyo, sino que lo que pretenden trasciende hasta más allá. Uno de los motivos para este hecho podría estar en que, en el sistema actualmente vigente, en el mejor de los casos, los niños llegan a ser «tapagujeros», a cuya fuerza laboral no se recurre sino de manera más o menos oculta o cuyo trabajo no es más que «tolerado», sin que se le conceda el reconocimiento social y legal necesario. Pues, al igual que en el caso de las mujeres y de grupos sociales marginados, su trabajo se mantiene oculto, invisible – para poder explotarlo más fácilmente.

La actividad laboral de los niños y adolescentes ha llegado a constituir una importante parte de aquella «economía invisible» que va expandiéndose más allá del campo predominante del trabajo asalariado y que constituye el fundamento para la sobrevivencia de un número cada vez mayor de personas. El problema de estos niños no es aportar (o tener que aportar) a la economía familiar; el problema es que se ven obligados a hacerlo de una manera que no respeta sus derechos y en condiciones nocivas que les perjudican en su vida y que les cierran las puertas para el futuro. Por consiguiente, las iniciativas de Economía Solidaria que surgen en el contexto de los niños y adolescentes trabajadores pueden comprenderse como intentos de hacer notar el significado y la importancia de su trabajo y, al mismo tiempo, de mostrar su interés en poder llevar una vida digna y de tener un futuro mejor. Con miras a los intereses y a las características particulares de los niños, identificamos tres aspectos que recobran especial importancia y que deben ser aclarados de manera urgente: el contenido y el fin del trabajo, las relaciones en el trabajo o las relaciones laborales y, finalmente, el contexto en el que tiene lugar la actividad laboral de los niños y adolescentes.

Aún en sus formas solidarias, a menudo, el trabajo de los niños tiene como fin primordial aportar a la economía familiar. Para que un trabajo sirva y genere ingresos a larga plazo, debe producir bienes o servicios para los que exista demanda en el contexto cercano o lejano – para ser usados de manera directa o para ser vendidos en mercados locales o regionales. Esto significa que hay que decidir qué tipo de productos o servicios uno quiere producir y que el proceso productivo correspondiente debe organizarse de tal forma que exista una relación razonable entre el fin y los medios y que garantice un cierto nivel de calidad de los productos.

Esto trae consigo ciertas obligaciones y responsabilidades que no son fáciles de cumplir – y mucho menos para niños – pero que, al mismo tiempo, pueden convertirse en desafío y en estímulo para ampliar las competencias que uno tiene. Así, los niños tienen que aprender que deben terminar su trabajo, aunque, tal vez, en ese momento, no tienen ganas. Pero también aprenden a tener consideración unos por otros, a coordinar procesos de trabajo y tienen la posibilidad de ampliar sus competencias. Los niños se dan cuenta de que se necesitan, pero, al mismo tiempo, tienen la posibilidad de repartir las tareas de acuerdo a sus propios criterios. Sin embargo, todo esto, implica

relaciones laborales «democráticas» y también que las personas adultas – si es que participan en el proceso laboral – también estén integradas en estas estructuras democráticas

Cuando trabajan para un determinado mercado y si quieren sobrevivir por su propia fuerza, también los proyectos de Economía Solidaria tienen que buscar compradores o clientes para trocar sus productos o servicios. Los niños y adolescentes no pueden limitarse a crear procesos laborales satisfactorios sino que tienen que adquirir los conocimientos y la experiencia necesaria sobre la organización y el manejo de su proyecto y tampoco se salvan de la necesidad de lograr cierta «efectividad». La presión del mercado puede provocar que los motivos «sociales» y «políticos» iniciales se vean relegados a un segundo plano, que, de repente, las pequeñas y microempresas sean «iguales que las otras». O pueden llegar a imponerse divisiones de trabajo y jerarquías que reproducen patrones de género o generacionales que son los mismos que todavía predominan en la sociedad.

Pero todo eso no es inevitable. Observamos que, los niños y adolescentes que tratan de buscar o de generar juntos un trabajo autónomo, no se dejan «consumir» por el trabajo o las exigencias externas, sino que organizan los procesos y las relaciones laborales de tal forma que respeten las necesidades propias. Una de las motivaciones más importantes es el deseo de no estar a la merced de nadie y de hacer un trabajo que sea útil, variado y, si es posible, interesante. Otro punto que es importante para los niños es que su trabajo les permita compartir y divertirse juntos, comunicarse libremente y adquirir experiencias nuevas. Con esta actitud básica, los niños que trabajan de manera solidaria, demuestran a los adultos, que, generalmente, ya están «condicionados», que el objetivo principal del trabajo tiene que ser la satisfacción de las necesidades de las personas. En ello, se refleja uno de los aspectos de lo que, dentro del contexto de los movimientos de niños trabajadores, es llamado protagonismo.

En lo que se refiere a las relaciones laborales, también se nos presenta la pregunta de la relación que debe haber entre las actividades que tienen que ver con la fabricación o la producción y las otras, por ejemplo, la de comunicar libremente, jugar, etc.. En las estructuras de las empresas capitalistas, que se orientan en la competencia, este tipo de actividades quedan prácticamente

excluidas o, entonces, son funcionalizadas con el fin de mantener a los trabajadores «de buen humor» y de mejorar la motivación de trabajo. En las formas de trabajo solidario de niños, en cambio, no necesariamente tiene que haber una división estricta entre trabajo y el «tiempo libre», ni tampoco jugar o divertirse tienen que reducirse a ser una «actividad complementaria» fuera del trabajo.

En proyectos en los que niños y adolescentes trabajan juntos de manera autónoma, muchas veces, se puede observar que cuando sus estructuras organizativas se orientan en la competencia y en la aceleración de los procesos, los chicos se resisten y tratan de romperlas.⁶⁸ Ahora bien, cabe señalar que poder practicar estructuras relacionales comunicativas y solidarias en un proyecto laboral depende también de las posibilidades que tienen los niños de mantener su producción libre de las presiones rígidas de tiempo que caracterizan a la producción enfocada en la competencia y en el lucro y de fabricar productos que sean de interés o utilidad también para ellos mismos y para otras personas sin estar obligados a poder venderlos.

Existe una diferencia fundamental entre proyectos laborales que funcionan en un contexto y en un mercado capitalista y que tratan de imponerse en este ámbito y proyectos que están ubicados en un contexto orientado hacia las necesidades y cuya producción de bienes o de servicios enfocan a las necesidades y demandas más que todo locales. Los proyectos laborales de niños que funcionan en este tipo de contextos, no sólo pueden generar un importante aporte a la sobrevivencia y al mejoramiento de las condiciones de vida de los mismos niños, sino que, además, también fortalecen su posición al interior de la comunidad que les rodea y fomenta su reconocimiento social. Asimismo, permiten a los niños sentirse como sujetos competentes y autónomos, importantes para las demás personas, y adquirir capacidades y habilidades que son indispensables para la convivencia en una comunidad. Sin embargo, en el sentido contrario, también es importante que el contexto permita el desarrollo de una cultura del trabajo que ponga énfasis en los aspectos solidarios y éticos del trabajo y, al mismo tiempo, reconozca y valore el trabajo de los niños como un aporte vital a la comunidad.

⁶⁸ Este hecho puede ser uno de los motivos por los que, este tipo de proyectos suelen llamarse «cooperativas», pues los términos «empresa» o «empresarios» implican formas de actuar más bien individualistas.

PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

La implementación de proyectos de Economía Solidaria de niños y adolescentes no es fácil ni está libre de contradicciones. En realidad, se ven envueltos en contradicciones similares a las que afectan a todos los intentos de convertir la necesidad económica y social en una virtud ética. Pues, siempre se ven frente a un contexto social y económico, en el que el trabajo es considerado, en primer lugar, como un recurso que se puede explotar y como una fuente de ganancias, y en el que los niños no son considerados más que como una presa fácil o un «tema sin mucha importancia».

Por muy grande que sea el esfuerzo que hacen, es obvio que los proyectos de Economía Solidaria no pueden borrar de la faz de la tierra la pobreza y las causas de ésta. Cualquier forma de autoayuda corre el peligro de ser instrumentalizada por el Estado como solución barata de problemas que, en principio, son responsabilidad de éste mismo. Esta instrumentalización puede llegar a tal punto que se glorifica a los niños y adolescentes como protagonistas de su propia vida, elevándolos a «empresarios» como si fueran ellos mismos los principales responsables de su situación y forjadores de su propia suerte. En América Latina, esta tendencia se manifiesta, por ejemplo, en programas que, bajo el prestigioso nombre de «Empresas Juveniles», incentivan a la niñez a formar microempresas y, de esta manera, hacer «desaparecer» el desempleo – aunque sólo lo oculte de la vista de la gente.

Entonces, para evitar este tipo de malas interpretaciones e instrumentalizaciones, a los sujetos de Economía Solidaria no les queda otra que reflexionar públicamente sobre los motivos que causan su pobreza y e insistir en que el Estado no se escape de su responsabilidad. Así, deben exigir del Estado que cree posibilidades de educación calificadas y gratuitas, que permita a los niños trabajar de manera «legal» y en condiciones de dignidad, pero también que cree el marco legal correspondiente que garantice que las condiciones para las iniciativas de Economía Solidaria sean las mismas que para otras formas de economía. Y cuántos más niños y adolescentes se constituyan en una fuerza organizada dentro de la vida social, cuántos más niños y adolescentes insistan en sus intereses y sus derechos como grupo social y formen movimientos sociales propios, mejores serán las posibilidades de que se cumplan estas exigencias.

Si queremos que los proyectos de Economía Solidaria se constituyan en fermento para una sociedad mejor, no deben verse ni practicarse de manera aislada. Aunque sean los niños quienes tomen la iniciativa, no son los únicos actores, y tampoco están moviéndose en una isla alejada de la sociedad. A largo plazo, aún la iniciativa más creativa no sobrevivirá ni desarrollará una energía de cambio si no viene acompañada por las reformas correspondientes en las estructuras sociales de las que forma parte.⁶⁹ Para ello, es indispensable que los grupos sociales que se vean afectados de maneras similares, busquen aliados en los sindicatos, en las ONGs, en los grupos de solidaridad, etc., que se encarguen de cambiar el contexto y brinden el apoyo necesario.

De manera general, podemos decir que los proyectos de Economía Solidaria de niños sólo pueden sobrevivir si cuentan con el soporte infraestructural de ONGs, de la iglesia o de organizaciones comunales que, por su parte, están conformadas por personas adultas. En efecto, muchas veces nacen de proyectos de estas organizaciones, cuyo objetivo es ofrecer a niños trabajadores que viven en la pobreza oportunidades de educación que incluyan actividades productivas y posibilidades de generación de ingresos. Este tipo de proyectos toma en serio la experiencia de vida y de trabajo de los niños, tomándola como base para transformarla en formas de trabajo autónomas, en las que los niños no se vean expuestas a una sobrecarga sino que les den la posibilidad de adquirir competencias relevantes para la vida en general y la actividad laboral en particular (para ejemplos, véase Liebel, 2003, pp. 236-256). Sea cual sea el contexto que rodea a las iniciativas de Economía Solidaria de niños y adolescentes, no podrán menos que comparar su experiencia con la de otras, pero siempre enfocando los problemas y las contradicciones que se les presentan en la implementación de sus propias ideas.

Por lo menos en los países del Sur, los movimientos y las organizaciones de niños y adolescentes trabajadores constituyen una plataforma para todo esto. Claro que están lejos de abarcar a todos los niños que trabajan, pero

⁶⁹ Esto implicaría que habría que convencer a los Gobiernos y Estados a desarrollar sistemas sociales novedosos que ya no estén fijados en el trabajo asalariado, sino que garanticen la igualdad de condiciones para las diferentes formas de trabajo y que desvinculen el ingreso básico vital del trabajo asalariado. Durante los años 80, en varias partes del mundo se han elaborado modelos de este tipo, pero los Gobiernos y los partidos políticos no les prestaron la atención que merecen.

sí ofrecen un marco, que permite relacionar las experiencias locales con formas de Economía Solidaria con otras que están más allá de su propia área de influencia y más allá de las fronteras nacionales para, así, reflexionar sobre ellas y, conjuntamente, vincularlas con iniciativas políticas más amplias. En la medida en que estos movimientos y organizaciones amplíen y establezcan sus redes (un paso importante se dio en el año 2004 con la realización del Segundo Encuentro Mundial en Berlín), se irán acercando, poco a poco, a la «globalización desde abajo», el objetivo que comparten con los movimientos anti-globalizadores.

A través de sus iniciativas para la implementación de formas solidarias y autónomas de trabajo, los movimientos de niños y adolescentes trabajadores transmiten experiencias y mensajes que son relevantes para otros niños y adolescentes también. Pues demuestran que el trabajo no necesariamente es dañino para los niños y que no necesariamente les limite en su vida, sino que, al contrario, puede abrirles nuevas perspectivas. Así, puede ayudar a los niños a escapar de su marginalidad social, a llegar a estar a la par con los adultos y a desempeñar un rol protagónico nuevo e histórico al interior de sus sociedades, sin tener que renunciar a su «infancia» o «juventud». Es cierto: los niños y adolescentes que producen bienes vitales y que trabajan a favor de sus familias y de su comunidad – pero de la forma que ellos han elegido y de manera cooperativa – todavía constituyen una minoría; pero, a lo mejor, son los precursores que nos anuncian la llegada de una niñez y una juventud que ya no está en «off side».

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, Elijah (1990). *Streetwise. Race, class and change in an urban community*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (1958). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ariès, Philippe (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon.
- Ashraf, Shahid (2001). Children Labourers Without Alternatives, en *Internationale Politik und Gesellschaft*, 3, ed. Fundación Friedrich-Ebert, Berlín, pp. 301-309.
- Bachman, Jerald B. & John Schulenberg (1991). Part-time work by high school seniors: Sorting out correlates and possible consequences. *Ann Arbor, MI: Institute for Social Research*.
- Bachman, Jerald G. & John Schulenberg (1993). How Part-Time Work Intensity Relates to Drug Use, Problem Behavior, Time Use, and Satisfaction Among High School Seniors: Are These Consequences or Merely Correlates?, en *Developmental Psychology*, 29, 2, pp. 220-235.
- Barling, Julian & D.G. Gallagher (1996). Part-time employment, en C. L. Cooper & I. T. Robertson (eds.). *International review of industrial and organizational psychology*, 11. Nueva York: Wiley, pp. 243-278.
- Barling, Julian & E. Kevin Kelloway (eds.) (1999). *Young Workers. Varieties of Experience*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Barling, Julian, Kimberly-Ann Rogers & E. Kevin Kelloway (1995). Some effects of teenagers' part-time employment: the quantity and quality of work make the difference, en *Journal of Organizational Behavior*, 16, pp. 143-154.
- Bayerisches Staatsministerium für Justiz (ed.) (1993). *Eltern und ihre Kinder*. Munich.
- Behr-Heintze, Andrea & Jens Lipski (2005). *Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern*. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Beisenherz, H. Gerhard (2002). *Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft*. Das Kainmal der Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich.
- Benes, Roberto (2000). Von der Flucht aus der Armut zur Emanzipationsstrategie? Zum Wandel der Kinderarbeit in Italien, en *Hengst & Zeiher*, 2000, pp. 119-132.
- Bey, Marguerite (2003). The Mexican child: from work with the family to paid employment, en *Childhood*, 10, 3, pp. 287-299.
- Bidwell, Charles, Barbara Schneider & Kathryn Boman (1998). Working: Perceptions and Experiences of American Teenagers, en *Bornann & Schneider*, 1998, pp. 160-182.
- Bieber-Delfosse, Gabrielle (2002). *Vom Medienkind zum Kinderstar. Einfluss- und Wirkfaktoren auf Vorstellungen und Prozesse des Erwachsenwerdens*. Opladen: Leske + Budrich.
- Black, Maggie (2004). *Opening Minds, Opening Up Opportunities*. Children's participation in action for working children. London: Save the Children.

- Blair, Sampson Lee (1992a). Children's Participation in Household Labor: Child Socialization Versus the Need for Household Labor, en *Journal of Youth and Adolescent Development*, 21, 2, pp. 241-258.
- Blair, Sampson Lee (1992b) The Sex-Typing of Children's Household Labor. Parental Influence on Daughters' and Sons' Housework, en *Youth & Society*, 24, 2, pp. 178-203.
- Borman, Kathryn & Barbara Schneider (eds.) (1998). *The Adolescent Years: Social Influences and Educational Challenges*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Borman, Kathryn M. (1991) *The first «real» job: A study of young workers*. Albany: New York University Press.
- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Boyden, Jo; Birgitta Ling & William Myers (1998). *What works for working children*. Estocolmo: Save the Children & UNICEF.
- Buckingham, David (2000). *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity.
- Büchner, Peter & Burkhard Fuhs (1996). Der Lebensort Familie. Alltagsprobleme und Beziehungsmuster, en Büchner et al., 1996, pp. 159-200.
- Büchner, Peter; Burkhard Fuhs & Heinz-Hermann Krüger (eds.) (1996). *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Buirski, Nancy (1994). *Earth angels: Migrant children in America*. San Francisco: Pomegranate Artbooks.
- Butterwegge, Christoph; Karin Holm, Margherita Zander et al. (2003). *Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Call, Kathleen Thiede (1996). The Implications of Helpfulness for Possible Selves, en Mortimer & Finch, 1996, pp. 63-96.
- Call, Kathleen Thiede, Jeylan T. Mortimer & Michael J. Shanahan (1995). Helpfulness and the Development of Competence in Adolescence, en *Child Development*, 66, pp. 129-138.
- Campbell, K., P. Marsden & J. Hurlbert (1986). Socioeconomic status and network range, en *Social Networks*, 8, pp. 97-117.
- Carr, Rhoda V., James D. Wright & Charles J. Brody (1996). Effects of High School Work Experience a Decade Later: Evidence from the National Longitudinal Survey, en *Sociology of Education*, 69, pp. 66-81.
- Casas, Ferrán (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona, Buenos Aires & México: Paidós.
- Cecchetti, Roberta (1998). *Children who work in Europe. From exploitation to participation*. Brusselas: European Forum for Child Welfare.
- Cogle, Frances L. & Grace E. Tasker (1982). Children and Housework, en *Family Relations*, 31, pp. 451-455.
- Cos-Montiel, Francisco (2001). *Sirviendo a las mesas del mundo: las niñas y niños jornaleros agrícolas en México*, en *Del Rio Lugo*, 2001, pp.15-38.

- Council of Europe (1996). Children and work in Europe. Report prepared by a study group 1994-95 programme of co-ordinated research in the employment field. Strasbourg.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1979). The concept of flow, en Sutton-Smith, Brian (ed.) Play and Learning. Nueva York: Gardner Press, pp. 257-274.
- Chambers, R. (1997). Whose Reality Counts?: Putting the First Last. Londres: Intermediate Technology Publications.
- Chassé, Karl August; Margherita Zander & Konstanze Rasch (2003): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Opladen: Leske + Budrich.
- D'Amico, Ronald (1984). Does Employment During High School Impair Academic Progress?, en *Sociology of Education*, 57, pp. 152-164.
- Del Rio Lugo, Norma (coord.) (2001). La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado. México: UAM/UNICEF.
- Deutsches Jugendinstitut (eds.) (1992). Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. Munich: DJI.
- Dewey, John (1916/1936). Democracy and Education. Nueva York: Macmillan.
- DIF/UNICEF/PNUFID (1999). Yo También Cuento: Estudio de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores en 100 Ciudades. México: DIF/UNICEF/PNUFID.
- Düwell, Franz Josef (1997). Kinderarbeitsschutz - national und global, en *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 45, 1, pp. 51-60.
- Eberly, Mary B., Raymond Montemayor & Daniel J. Flannery (1993). Variation in Adolescent Helpfulness Toward Parents in a Family Context, en *Journal of Early Adolescence*, 13, 3, pp. 228-244.
- Edelstein, Wolfgang (2001). Ansprache bei der Preisverleihung am 29. Mai 2001, en: Stiftung Brandenburger Tor der Bankgesellschaft Berlin (ed.): Jugend übernimmt Verantwortung. Lernziel Verantwortung. Berlin.
- Eder, Ferdinand & Renate Kränzl-Nagl (1998). Schule: Arbeits- und Lebenswelt von Kindern, en Kränzl-Nagl et al., 1998, pp. 209-248.
- Eisenberg, N., P.A. Miller, R. Shell, S. McNally & C. Shea (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study, en *Development Psychology*, 27, pp. 849-857.
- Elschenbroisch, Donata (2001): Verwandelt Kindergärten in Labors, Ateliers, Wälder. Kinder können und wohl mehr lernen, als wir ihnen zutrauen. Ein Plädoyer gegen Langeweile und Monotonie in deutschen Kindergärten, en *Die Zeit*, N° 44, 25 de Octubre, p. 36.
- Elskemper-Mader, Elke (1992). Zum Verhältnis von Schule und Freizeit: 8- bis 12-jährige zwischen Anforderungen und Freiräumen - Anregungen für die schulische und außerschulische Praxis, en *Deutsches Jugendinstitut*, 1992, pp. 217-261.
- Elson, Diane (1982). The Differentiation of Children's Labour in the Capitalist Labour Market, en *Development and Change*, 13, pp. 479-497.
- Engler, Wolfgang (2005). Bürger, ohne Arbeit. Für eine radikale Neugestaltung der Gesellschaft Berlin: Aufbau.

- Entwisle, Doris R., Karl L. Alexander, Linda Steffel Olson & Karen Ross (1999). Paid Work in Early Adolescence: Developmental Patterns, en *Journal of Early Adolescence*, 19, pp. 363-388.
- Entwisle, Doris R.; Karl. L. Alexander & Linda Steffel Olson (2000). Early Work Histories of Urban Youth, en *American Sociological Review*, 65, pp. 297-297.
- European Commission (ed.) (2005). Mini-Companies in Secondary Education. Best Procedure Project. Final Report of the Expert Group. Bruselas, en http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/
- Fair Trade (1998). Zeichen setzen gegen Kinderarbeit. Ein Informationsmaterial für Weltläden und Gruppen. Wuppertal: Fair Trade e.V.
- Faltin, Günter & Jürgen Zimmer (2000). Erziehung zum Entrepreneurship, en Bernd Overwien (eds.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt M.: IKO, pp. 141-151.
- Farson, Richard (1974). Birthrights. Nueva York & Londres: MacMillan & Collier.
- Feil, Christine (2003). Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. Weinheim & München: Juventa.
- Finch, Michael D. & Mortimer, Jeylan T. (1996). Future Directions for Research on Adolescents, Work and Family, en: Mortimer & Finch, 1996, pp. 221-235.
- Firestone, Shulamith (1970). The Dialectic of Sex. The Case for Feminist Revolution. Nueva York: William Morrow & Co.
- Fishman, Stephen & Lucille McCarthy (1998). John Dewey and the Challenge of Classroom. Nueva York: Teachers College Press.
- Foucault, Michel (1977). La historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. México: siglo XXI.
- Frone, Michael R. (1999). Developmental Consequences of Youth Employment, en Earling & Kelloway, 1999, pp. 89-128.
- Gaitán, Lourdes (2006). Sociología de la Infancia. Madrid: Editorial Síntesis.
- Glaser, Barney G. & Anselm L. Strauss (1968). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Londres: Weidenfeld and Nicolson.
- Glaser, Barney G. (ed.) (1994). More grounded theory methodology: a reader. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Goodnow, Jacqueline J. (1988). Children's Household Work: Its Nature and Functions, en *Psychological Bulletin*, 103, 1, pp. 5-26.
- Green, David L. (1986). Reading, Writing, and Working: A Study of High School Students in the Part-Time Workplace. PhD. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Green, David L. (1990). High School Student Employment in Social Context: Adolescents' Perceptions of the Role of Part-Time Work, en *Adolescence*, 15, pp. 425-434.
- Greenberger, Ellen & Laurence D. Steinberg (1980). Adolescents Who Work: Effects of Part-Time Employment on Family Relations, en *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 3, pp. 189-202.

- Greenberger, Ellen & Laurence D. Steinberg (1986). *When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment*. Nueva York: Basic Books.
- Hardy, Clarisa (1987). *Organizarse para vivir. Pobreza Urbana y Organización Popular*. Santiago de Chile: PET.
- Hartmeijer, Henk (1992). *Kinderarbeit in den Niederlanden*, en Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (ed.): *Kinderarbeit in Europa. Dokumentation der Fachtagung 1991*. Düsseldorf, pp. 17-24.
- Hedges, J.N. & Barnett J. K. (1972). *Working women and the division of household tasks*, en *Monthly Labor Review*, 95, pp. 9-14.
- Hengst, Heinz & Helga Zeiher (eds.) (2000). *Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen*. Weinheim & Munich: Juventa.
- Hengst, Heinz (2000). *Die Arbeit der Kinder und der Umbau der Arbeitsgesellschaft*, en Hengst & Zeiher, 2000, pp. 71-97.
- Hengst, Heinz (2003). *Kinder und Ökonomie. Aspekte gegenwärtigen Wandels*, en Renate Kränzl-Nagel, Johanna Mierendorff & Thomas Olk (eds.): *Kindheit im Wohlfahrtsstaat*. Frankfurt & Nueva York: Campus, pp. 235-266.
- Hobbs, Sandy & Jim McKechnie (1997). *Child Employment in Britain. A Social and Psychological Analysis*. Edinburgh: Stationary Office Ltd
- Hock, Beate, Gerda Holz, Renate Simmedinger & Werner Wüstendörfer (2000). *Gute Kindheit - Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Abschlussbericht zur Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt*. Frankfurt: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
- Holt, John (1974) *Escape from Childhood*. Nueva York: Dutton.
- Holland-Letz, Matthias (2005). *Lehrfach Mayonnaise. Firmen gehen Partnerschaften mit Schulen ein. Sie zahlen für Bücher und liefern Unterrichtsinhalte. Mitunter wird auch versteckte Werbung betrieben*, en: *Die Zeit*, No. 25, 16 de Junio, p. 38.
- Honig, Michael-Sebastian & Ilona Ostner (2001). *Das Ende der fordistischen Kindheit*, en Klocke & Hurrelmann, 2001, pp. 293-310.
- Honig, Michael-Sebastian (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Honig, Michael-Sebastian (2000). *Müssen Kinder vor Arbeit geschützt werden?*, en *PÄD Forum*, Diciembre, pp. 455-460.
- Honneth, Axel (2004). *Anerkennung als Ideologie*, en *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 1, 1, pp. 51-70.
- Hotz, V. Joseph, Lixin Xu, Marta Tienca & Avner Ahituv (1999). *Are there returns to the wages of young men from working while at school?* Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (= Working Paper N° 7289).
- Hungerland, Beatrice & Bernd Overwien (eds.) (2004). *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hungerland, Beatrice; Manfred Liebel; Anja Liesecke & Anne Wihstutz (2005). *Bedeutungen der Arbeit von Kindern in Deutschland. Wege zu partizipativer Autonomie?*, en

- Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 15, 2, pp. 77-93.
- Hungerland, Beatrice; Manfred Liebel; Brian Milne & Anne Wihstutz (eds.) (2006). «Working to be someone». Child focussed research and practice with working children. Londres & Philadelphia: Jessica Kingley Publishers.
- IPODERAC (2002a). Manual del Responsable de las secciones de trabajo. México: CEE & IPODERAC (mimeo).
- IPODERAC (2002b). Manual del Encargado de las secciones de trabajo del IPODERAC. México: CEE & IPODERAC (mimeo).
- IPODERAC (2002c). Manual para los chavos que trabajan en el IPODERAC. México: CEE & IPODERAC (mimeo).
- IPODERAC (2004). Modelo de Formación para el Trabajo / Educative Work Model 2002 - 2003. Puebla-Atlixco: IPODERAC.
- Jakob, Gisela (2001). Wenn Engagement zur ‚Arbeit‘ wird ... - Zur aktuellen Diskussion um freiwilliges Engagement im Wandel der Arbeitsgesellschaft, en R.G. Heinze & Th. Olk (eds.). Bürgerengagement in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, pp. 167-188.
- James, Allison & Alan Prout (1990). Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. Londres & Bristol: Falmer Press (edición ampliada 1997).
- James, Allison, Chris Jenks & Alan Prout (1998). Theorizing Childhood. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Jessor, Richard (ed.) (1998). New perspectives on adolescent risk behavior. Cambridge & Nueva York: Cambridge University Press.
- Jones, Carolyn (1996). Participatory Rural Appraisal in Central Asia: Coping with Change. Sussex: Institute for Development Studies
- Joos, Magdalena (2001). Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland. Weinheim & Munich: Juventa.
- Kaufmann, Franz Xaver (1980). Kinder als Außenseiter der Gesellschaft, en Merkur, 34, .387, pp. 761-771.
- Keithly, Diane C & Forrest A. Deseran (1995). Households, Local Labor Markets, and Youth Labor Force Participation, en Youth & Society, 26, 4, pp. 463-492.
- Kelloway, E. Kevin & Steve Harvey (1999). Learning to Work: The Development of Work Beliefs, en Barling & Kelloway, 1999, pp. 37-57.
- Kett, Joseph E. (1977). Rites of passage. Nueva York: Basic Books.
- Kids Aktiv (2003). „Deseamos que el trabajo nos dé alegría y un mundo de paz y salud», en Liebel, 2003, pp. 312-314.
- Kirchhöfer, Dieter (2004). Kinderarbeit in einer sich entgrenzenden Arbeitsgesellschaft en Hungerland & Overwien, 2004, pp. 143-159.
- Klein, Naomi (2001). No Logo. El poder de las marcas. Barcelona & Buenos Aires: Paidós Iberica.
- Klocke, Andreas & Klaus Hurrelmann (eds.) (2001). Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Kötters, Catrin; Heinz-Hermann Krüger & Anna Brake (1996). Wege aus der Kindheit. Verselbständigungsschritte im Jugendalter, en Büchner et al., 1996, pp. 99-127.
- Kränzl-Nagel, Renate; Ursula Riepl & Helmut Wintersberger (eds.) (1998). Kindheit in Gesellschaft und Politik. Frankfurt & Nueva York: Campus.
- Kruse, Douglas L. & Mahony, Douglas (2000). Illegal Child Labor in the United States: Prevalence and Characteristics, en *Industrial and Labor Relations Review*, 54, 1, pp. 17-40.
- Kuschnereit, Julia (2004). Kinderarbeit in Entwicklungsländern als internationale Herausforderung: Eine Evaluierung handelspolitischer und privatwirtschaftlicher Ansätze. Berlin: Logos.
- Landrigan, Philip J. (1993). Child Labor: A Re-emergent Threat, en *American Journal of Industrial Medicine*, 24, pp. 267-268.
- Landrigan, Philip J.; Pollack, Susan H.; Belville, Renate & Godbold, James G. (1992). Child Labor in the United States: Historical Background and Current Crisis, en *The Mount Sinai Journal of Medicine*, 59, 6, pp. 498-503.
- Landrigan, Philip. J., Susan H. Pollack, Renate Belville & James H. Godbold (1995). Child Labor, en *Pediatric Annals*, 24, 12, pp. 657-662.
- Lantos, Tom (1992). The Silence of the Kids: Children at Risk in the Workplace, en *Labor Law Journal*, 43, 2, pp. 67-70.
- Lara Flores, Sara (1996). Mercado de Trabajo rural y organización laboral en el campo mexicano, en: Hubert Carton de Grammont (coord.): Neoliberalismo y organización social en el campo mexicano. México: IIS UNAM / Plaza y Valdés Editores.
- Latouche, Serge (1993). In the Wake of the Affluent Society. An Exploration of Post-Development. Londres: Zed Books.
- Lavalette, Michael (ed.) (1999). A Thing of the Past? Child Labour in Britain in the Nineteenth and Twentieth Centuries. Liverpool: Liverpool University Press.
- Lawrence, Frances C. & Patricia H. Wozniak (1987). Rural Children's Time in Household Activities, en *Psychological Reports*, 61, pp. 927-937.
- LBS-Initiative Junge Familie (2004). LBS-Kinderbarometer 2003. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in NRW. Münster.
- Lee, Nick (2001). Childhood and Society. Growing up in an age of uncertainty. Buckingham: Open University Press.
- Levison, Deborah (2000). Children as economic agents, en: *Feminist Economics*, 6, pp. 125-134.
- Leyra, Begoña (2005). Trabajo Infantil Femenino: Las Niñas en las Calles de la Ciudad de México. Madrid: Universidad Complutense Madrid, ICEI.
- Liebel, Manfred (1994). Protagonismo Infantil. Movimientos de Niños Trabajadores en América Latina. Managua: edición nueva nicaragua.
- Liebel, Manfred (2000). La Otra Infancia. Lima: Ifejant.
- Liebel, Manfred (2003). Infancia y Trabajo. Para una mejor comprensión de los niños y niñas trabajadores de diferentes culturas y continentes. Lima: Ifejant.
- Liebel, Manfred, Bernd Overwien & Albert Recknagel (eds.) (2001). Working Children's Protagonism. Frankfurt & Londres: IKO.

- Lieten, Kristoffel & White, Ben (eds.) (2001). *Child Labour. Policy Options*. Amsterdam: aksant.
- Lipski, Jens (2001). Lernen außerhalb der Schule – Modell für eine künftige Lernkultur?, en *Deutsches Jugendinstitut* (ed.). *Das Forschungsjahr 2000*. München: Deutsches Jugendinstitut, pp. 99-106.
- Lipski, Jens (2005). Für das Leben lernen: Was, wie und wo? Umriss einer neuen Lernkultur, en *Hungerland & Overwien*, 2004, pp. 257-273.
- Loughlin, Catherine (1999). The Nature of Youth Employment, en *Barling & Kelloway*, 1999, pp. 17-36..
- Manning, Wendy D. (1990). Parenting employed teenagers, en *Youth & Society*, 22, 2, pp. 184-200.
- MANTHOC (1995). *Propuesta Curricular Diversificable desde los NATs*. Lima: MANTHOC (mimeo).
- MANTHOC (2002). *Propuesta Pedagógica desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. Educación, Trabajo y Escuela Productiva*. Lima: MANTHOC.
- Marañón, Boris (1997). La agroexportación no tradicional de México y Perú, en *Comercio Exterior*, 47, 12, Diciembre.
- Markel, Karen S. & Michael R. Frone (1998). Job Characteristics, Work – School Conflict, and School Outcomes Among Adolescents: Testing a Structural Model, en *Journal of Applied Psychology*, 83, 2, pp. 277-287.
- Markell, Patchen (2003). *Bound by Recognition*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Marketingclub Düsseldorf (ed.) (2004). *Marketing geht zur Schule*. Bonn: Idee & Produkt Verlag.
- Marsh, Herbert W. (1991). Employment During High School: Character Building or Subversion of Academic Goals?, en *Sociology of Education*, 64, pp. 172-189.
- Mayall, Berry (2002). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- McHale, Susan M., W. Todd Bartko, Ann C. Crouter & Maureen Perry-Jenkins (1990). Children's Housework and Psychosocial Functioning: The Mediating Effects of Parents' Sex-Role Behaviors and Attitudes, en *Child Development*, 61, pp. 1413-1426.
- McKechnie, Jim (1999). A Peculiarly British Phenomenon? Child Labour in the USA, en *Lavalette*, 1999, pp. 193-215.
- Menninger, W. C. (1964). The meaning of work in western society, en *Borow, Henry* (ed.). *Man in a world at work*. Boston: Houghton Mifflin, pp. xiii-xvii.
- Meueler, Erhard (1993). *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Mihalic, Sharon Wofford & Delbert Elliott (1997). Short- and Long-term Consequences of Adolescent Work, en *Youth & Society*, 28, 4, pp. 464-498.
- Mitchell, Claudia & Jacqueline Reid-Walsh (2002). *Researching Children's Popular Culture. The Cultural Spaces of Childhood*. Londres: Routledge.
- Mizen, Philip; Christopher Pole & Angela Bolton (eds.) (2001). *Hidden Hands. International Perspectives on Children's Work and Labour*. Londres & Nueva York: Routledge Falmer.

- Mizen, Phillip; Bolton, Angela & Pole, Christopher (1999). School age workers: The paid employment of children in Britain, en *Work, Employment & Society*, 13,3, pp. 423-438.
- Morrow, Virginia (1994). Responsible Children? Aspects of Children's Work and Employment Outside School in Contemporary UK, en Berry Mayall (ed.). *Children's Childhoods Observed and Experienced*. Londres: Falmer Press, pp. 128-143.
- Morrow, Virginia (1996). Rethinking Childhood Dependency: Children's Contributions to the Domestic Economy, en *The Sociological Review*, 44, 1, pp. 58-77.
- Morrow, Virginia (2000). Warum englische Kinder neben der Schule arbeiten, en Hengst & Zeiher, 2000, pp. 143-158.
- Mortimer, Jeylan T. & Michael D. Finch (eds.) (1996). *Adolescents, Work, and Family. An Intergenerational Developmental Analysis*. Thousand Oaks, Londres & Nueva Delhi: Sage Publications.
- Mortimer, Jeylan T. & Monica Kirkpatrick Johnson (1998a). Adolescents Part-Time Work and Educational Achievement, en Bormann & Schneider, 1998, pp. 183-206.
- Mortimer, Jeylan T. & Monica Kirkpatrick Johnson (1998b). New perspectives on adolescent work and the transition to adulthood, en Jessor, 1998, pp. 425-496.
- Mortimer, Jeylan T. (2003). *Working and Growing Up in America*. Cambridge, Mass. & Londres: Harvard University Press.
- Moskowitz, Seymour (2000). Child Labor in America: Who's protecting our kids? En *Labor Law Journal*, 51, 4, pp. 202-211.
- Mull, L. D. (1993). Broken covenant: The future of migrant farmworker children and families in the United States, en *Children who work - Challenges for the 21st century*. Washington, D.C.: Child Labor Coalition of the National Consumers League (mimeo).
- Musiolek, Bettina (1999). Gezähmte Modemultis. Verhaltenskodizes: ein Modell zur Durchsetzung von Arbeitsrechten? Frankfurt: Brandes & Apsel & Südwind.
- Myers, William E. (2001). Valuing diverse approaches to child labour, en Lieten, Kristof & White, Ben (eds.) *Child Labour. Policy options*. Amsterdam: aksant, pp. 27-48.
- Nasaw, David (1985). *Children of the City: At Work and at Play*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.
- National Child Labor Committee (1994). *Child Labor in the 90s: How Far Have We Come?* Nueva York: National Child Labor Committee.
- Newman, Katherine S. (1996). Working Poor: Low-Wage Employment in the Lives of Harlem Youth, en Julia A. Graber, Jeanne Brooks-Gunn & Anne C. Petersen (eds.). *Transitions through Adolescence: Interpersonal Domains and Contexts*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 323-343.
- Newman, Katherine S. (1999). *No Shame in My Game. The Working Poor in the Inner City*. Nueva York: Vintage Books & Russell Sage Foundation.
- NEWS! (2004). NEWS! Campaign Meeting, September 17th - 19th in Mainz, Germany. Mainz: Network of European World Shops.
- Nieuwenhuys, Olga (2000). The Household Economy and the Commercial Exploitation of Children's Work, en Bernard Schlemmer (ed.): *The Exploited Child*. Londres & Nueva York: Zed Books, pp. 278-291.

- Nissen, Ursula (1992). Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern, en Deutsches Jugendinstitut, 1992, pp. 127-170.
- OIT (2002). Un futuro sin trabajo infantil. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Overwien, Bernd (2001). Informal Learning, Social Movements and Acquisition of Competences for Self-determined Working and Living, en Liebel, Overwien & Recknagel, 1999, pp. 247-267.
- Park, Kyeyoung (1997). The Korean American Dream. Ithaka, N.Y.: Cornell University Press.
- Peters, Jeanne M. & Virginia A. Haldeman (1987). Time Used for Household Work. A Study of School-Age Children from Single-Parent, Two-Parent, One-Earner, and Two-Earner Families, en Journal of Family Issues, 8, 2, pp. 212-225.
- Piotrkowski, Chaya S. & Joanne Carrubba (1999). Child Labor and Exploitation, en Barling & Kelloway, 1999, pp. 129-157.
- Pollack, Susan H., Philip J. Landrigan, & David L. Mallino (1990). Child Labor in 1990: Prevalence and Health Hazards, en Annual Review of Public Health, 11, pp. 359-375.
- Postman, Neil (1982). The disappearance of childhood. Nueva York: Delacorte.
- Propper, A.M. (1972). The relationship of maternal employment to adolescent roles, activities, and parental relationships, en Journal of Marriage and the Family, 34, pp. 417-421.
- Prout, Alan (2004). The Future of Childhood. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Quijano, Aníbal (1998). La Economía Popular y sus caminos en América Latina. Lima: Mosca Azul Editores.
- Qvortrup, Jens (2000). Kolonisiert und verkannt: Schularbeit, en Hengst & Zeiher, 2000, pp. 23-44.
- Qvortrup, Jens (2001). School-work, paid work and the changing obligations of childhood, en Mizen et al., 2001, pp. 91-107.
- Ramírez Jordán, Marcela (2001). Situación de vulnerabilidad de las niñas y los niños migrantes en México. Problemática para su acceso a una educación de calidad, en Del Rio Lugo, 2001, pp. 55-77
- Rappoport, L. J. & M. Meleen (1998). Childhood Celebrity, Parental Attachment, and Adult Adjustment: The Young Performers Study, en Journal of Personality Assessment, 3, 70, pp. 484-505.
- Razeto M., Luis (1997). Los Caminos de la Economía de Solidaridad. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Razeto M., Luis, Arno Klenner, Apolonia Ramírez & Roberto Urmeneta (1990). Las Organizaciones Económicas Populares, 1973 - 1990. Santiago de Chile: Ed. Programa de Economía del Trabajo.
- Recknagel, Albert (2001). «School is no good to me, I prefer to work.» Doubts about the formula 'school rather than work' and projected alternatives linking education and work, en Liebel, Overwien & Recknagel, 1999, pp. 233-246.
- Ridge, Jess (2002). Childhood poverty and social exclusion. From a child's perspective. Bristol: Policy.

- Rosendorfer, Tatjana (2000). *Kinder und Geld. Gelderziehung in der Familie*. Frankfurt & Nueva York: Campus.
- Rubin, V. (1983). Family work patterns and community resources: An analysis of children's access to support and services outside school, en Hayes, C.D. & Kameraman, S.B. (eds.). *Children of Working Parents*. Washington: National Academy Press.
- Sánchez Saldaña, Kim (2001). Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas, en Del Rio Lugo, 2001, pp. 79-94
- Sander, Uwe & Ralf Vollbrecht (1985). *Zwischen Kindheit und Jugend. Träume, Hoffnungen und Alltag 13- bis 15-jähriger*. Weinheim & Munich: Juventa
- Sanik, Margaret (1981). Division of household work: A decade comparison - 1967-1977, en *Home Economic Research Journal*, 10, pp. 175-180.
- Schibotto, Giangi (1990). *Niños Trabajadores. Construyendo una identidad*. Lima: Manthoc.
- Schoenhals, Mark, Marta Tienda & Barbara Schneider (1998). The Educational and Personal Consequences of Adolescent Employment, en *Social Forces*, 77, 2, pp. 723-762.
- Schulenberg, John & Jerald G. Bachman (1993). Long hours on the job? Not so bad for some adolescents in some types of jobs: The quality of work and substance use, affect and stress. Paper at the Annual Conference of US-Society for Research on Child Development. New Orleans (mimeo).
- SEDESOL (1994). *Niños Jornaleros en el Valle de San Quintín*. México: Secretaría de Desarrollo Social / UNICEF.
- SEDESOL/PRONJAG (1997). *Diagnóstico estadístico de Jornaleros Migrantes en campos agrícolas de Sinaloa. Temporadas 93-94, 94-95, 95-96*. México: SEDESOL/PRONJAG.
- Serrano, Vladimir (ed.) (1999). *Economía de Solidaridad y Cosmovisión Indígena*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Shanahan, Michael J., Glen H. Elder Jr., Margaret Burchinal & Rand D. Conger (1996). Adolescent Earnings and Relationships With Parents, en Mortimer & Finch, 1996, pp. 97-128.
- Sifuentes, Victor et al. (1991). *Escuela de Trabajo. Escuela Productiva*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- Singer, Paul (2003). Universities and the 'solidarity economy' - Lessons of the Brazilian experience, en: *Deutscher Akademischer Austausch Dienst & Universität Kassel (eds.): Universities and Rio + 10. Paths to sustainability in the regions, an interdisciplinary challenge*. Kassel: kassel university press, pp. 73-84.
- Singh, Kusum (1998). Part-Time Employment in High School and Its Effects on Academic Achievement, en *Journal of Educational Research*, 91, 3, pp. 131-139.
- Skarin, K. & Smoely, B. E. (1976). Altruistic behavior: An analysis of age and sex differences, en *Child Development*, 47, pp. 1159-1165.
- Solberg, Anne (1990). Negotiating Childhood: Changing Constructions of Age for Norwegian Children, en James & Prout, 1990, pp. 118-137.
- Song, Miri (1996). «Helping Out»: Children's Labour Participation in Chinese Take-away Business in Britain, en Julia Brannen & Margaret O'Brien (eds.). *Children in Families*. Londres & Washington D.C.: Falmer Press, pp. 101-113.

- Song, Miri (1999). *Helping Out. Children's Labor in Ethnic Business*. Philadelphia: Temple University Press.
- Song, Miri (2002). Chinese children's work roles in immigrant adaptation, en *Mizen et al.*, 2002, pp. 55-69.
- Steel, Lauri (1991). Early Work Experience Among White and Non-White Youths. Implications for Subsequent Enrollment and Employment, en *Youth & Society*, 22, 4, pp. 419-447.
- Steinberg, Laurence & Shelli Avenevoli (1998). Disengagement from school and problem behavior in adolescence: A developmental-contextual analysis of the influences of family and part-time work, en *Jessor*, 1998, pp. 392-424.
- Steinberg, Laurence & Elizabeth Cauffman (1995). The Impact of Employment on Adolescent Development, en *Annals of Child Development*, 11, pp. 131-166.
- Steinberg, Laurence & Sanford M. Dornbusch (1991). Negative Correlates of Part-Time Employment During Adolescence, en *Developmental Psychology*, 27, 2, pp. 304-313.
- Steinberg, Laurence D., Suzanne Fegley & Sanford M. Dornbusch (1993). Negative Impact of Part-Time Work on Adolescent Adjustment: Evidence from a Longitudinal Study, en *Developmental Psychology*, 29, 2, pp.171-180.
- Steinberg, Laurence D., Ellen Greenberger et al. (1981b). Early work experience: a partial antidote for adolescent egocentrism, en *Journal of Youth and Adolescence*, 10, 2
- Steinberg, Laurence D., Ellen Greenberger, L. Garduque & S. McAuliffe (1982). High School Students in the Labor Force: Some Costs and Benefits to Schooling and Learning, en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4, 3, pp. 363-372.
- Steinberg, Laurence D., Ellen Greenberger, A. Vaux & M. Ruggiero (1981a). Early Work Experience: Effects on Adolescent Occupational Socialisation, en *Youth & Society*, 12, 4, pp. 403-422.
- Stephens, William N. (1979). *Our children should be working*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Stern, David & Dorothy Eichom (eds.) (1989). *Adolescence and Work: Influences of Social Structure, Labor Markets, and Culture*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevens, Constance J., Laura A. Puchtell, Seongryeol Ryu & Jeylan T. Mortimer (1992). Adolescent Work and Boys' and Girls' Orientations to the Future, en *The Sociological Quarterly*, 33, 2, pp. 153-169.
- Stone III, James R., David Stern, Charles Hopkins & Martin McMillion (1990). Adolescents' Perceptions of Their Work: School Supervised and Non-School Supervised, en *Journal of Vocational Education Research*, 15, 2, pp. 31-49.
- Sullivan, Mercer L. (1993). Puerto Ricans in Sunset Park, Brooklyn, en Joan Moore & Raquel Pinderhouse (eds.). *In the barrios: Latinos and the underclass debate*. Nueva York: Russell Sage Foundation, pp. 1-26.
- Swift, Anthony (2001). India - Tale of two working children's unions, en: Liebel, Overwien & Recknagel, 2001, pp. 181-196.

- Taracena, Elvia (2003). A schooling model for working children in Mexico: the case of children of Indian origin working as agricultural workers during the harvest, en *Childhood*, 10, 3, pp. 301-318
- Thrall, C. A. (1978). Who does what? Role stereotyping, children's work, and continuity between generations in the household division of labor, en *Human Relations*, 31, pp. 249-265.
- Toffler, Alvin (1980). *The Third Wave*. Nueva York: Morrow.
- Volkholz, Sybille (2001). Partnerschaft zwischen Schule und Betrieb. Ein Projekt der IHK Berlin stellt sich vor, en *Pädagogik*, año 53, no. 7/8, pp. 55-57
- Vollmer, Günter (2005). Unternehmen machen Schule. Mit Lernpartnerschaften zu wirtschaftsorientierten Bildungsregionen. Bonn: Idee & Produkt Verlag
- Wadel, Cato (1979). The Hidden Work of Everyday Life, en Wallman, Sandra (ed.). *Social Anthropology of Work*. Londres: Academic Press, pp. 365-384.
- Weller Ford, Georganne (2001). Migración infantil: Explotación de la mano de obra y privación de los servicios educativos. El caso de los niños indígenas mexicanos en zonas mestizas, la población más vulnerable, en *Del Rio Lugo*, 2001, pp. 39-53.
- White, Ben (1994). Children, Work, and «Child Labour»: Changing Responses to the Employment of Children, en *Development and Change*, 25, 4, pp. 829-839.
- White, Lynn K. & David B. Brinkerhoff (1981a). Children's Work in the Family: Its Significance and Meaning, en *Journal of Marriage and the Family*, 43, pp. 789-798.
- White, Lynn K. & David B. Brinkerhoff (1981b). The sexual division of labor: Evidence from childhood, en *Social Forces*, 60, pp. 170-181.
- Wilk, Valerie A. (1993). Health Hazards to Children in Agriculture, en *American Journal of Industrial Medicine*, 24, pp. 283-290.
- Winkelkemper, Stefanie (2005). Marktwirtschaft mischt sich unter Schüler, en http://www.marketing-club.net/news/index.php?show_article=true&id=210 (11.7.05)
- Wintersberger, Helmut (2000). Kinder als ProduzentInnen und als KonsumentInnen. Zur Wahrnehmung der ökonomischen Bedeutung von Kinderaktivitäten, en *Hengst & Zeiher*, 2000, pp. 169-188.
- Wintersberger, Helmut (2003). Niños como productores y como consumidores, en *NATs*, año VI, no. 10, pp. 11-28.
- Wintersberger, Helmut (2005). Work, Welfare and Generational Order: Towards a Political Economy of Childhood, en Jens Qvortrup (ed.) *Studies in Modern Childhood*. Basingstoke: Palgrave, pp. 201-20.
- Winters-Smith, C & M. Lamer (1992). The Fair Start program: Outreach to migrant farmworker families, en M. Lamer, R. Halpern & O. Harkavy (eds.). *Fair start for children: Lessons learned from seven demonstration projects*. New Haven, CT: Yale University Press, pp. 46-67.
- Zeiher, Helga (2000). Hausarbeit: zur Integration der Kinder in die häusliche Arbeitsteilung, en *Hengst & Zeiher*, 2000, pp. 45-69.
- Zeiher, Helga (2004). Hausarbeit - ein soziales Lernfeld für Kinder, en *Hungerland & Overwien*, 2004, pp. 118-129.

- Zelizer, Viviana A. (1994). *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press (primera edición: Nueva York: Basic Books, 1985).
- Zelizer, Viviana A. (2002). Kids and commerce, en *Childhood*, 9, 4, pp. 375-396.
- Zill, N. & J.L. Peterson (1982). Learning to do things without help, en: Loasa, L. M. & Sigel, I. E. (eds.). *Families as Learning Environment for Children*. Nueva York: Plenum Press, pp. 343-374.
- Zinnecker, Jürgen & Rainer K. Silbereisen (1996). *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim & Munich: Juventa.
- Zinnecker, Jürgen (1997). *Metamorphosen im Zeitraffer: Jungsein in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, en Giovanni Levi & Jean-Claude Schmitt (eds.). *Geschichte der Jugend. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Fischer, pp. 460-505.