

SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO
TRABAJO *y* PUEBLOS
INFANTIL *y* ORIGINARIOS
EN CHILE



Oficina
Internacional
del Trabajo



EXPERIENCIA EN ZONAS AYMARA Y MAPUCHE
TARAPACÁ Y ARAUCANÍA

¡Alto al Trabajo Infantil!



COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.

Trabajo Infantil
y Pueblos Originarios
en Chile

Autora y ejecutora del proyecto:
Míriam Salazar Negrón, Colegio de Profesores de Chile A.G.

Colaborador proceso de sistematización: Gorka Mola Landin.

Revisión técnica: Mónica Rodríguez Nario. OIT.

Diseño: Iconos, taller de comunicación visual.

Impresión: Andros.

La imagen de portada pertenece al video Trabajo Infantil y Pueblos Originarios,
realizado por Hernán Gacitúa y Juan Pablo Aravena.

Trabajo Infantil y Pueblos Originarios en Chile

Experiencia en zonas
aymara y mapuche
(Tarapacá y Araucanía)

Oficina Internacional del Trabajo
(OIT)

Colegio de Profesores de Chile A.G.

2003-2005

Copyright © Organización Internacional del Trabajo 2005.

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo gozan de la protección de los derechos de propiedad intelectual, en virtud del protocolo 2 anexo a la Convención Universal sobre Derecho de Autor. No obstante, ciertos extractos breves de estas publicaciones pueden reproducirse sin autorización, con la condición de que se mencione la fuente. Para obtener los derechos de reproducción o de traducción deben formularse las correspondientes solicitudes a la Oficina de Publicaciones (Derechos de autor y licencias), Oficina Internacional del Trabajo, CH-1211 Ginebra 22, Suiza, solicitudes que serán bien acogidas.

SALAZAR NEGRÓN, Míriam.

Trabajo Infantil y Pueblos Originarios en Chile. Experiencia en zonas aymara y mapuche (Tarapacá y Araucanía). Santiago: OIT/IPEC, 2005. 50 páginas.

Trabajo infantil, pueblo indígena, infancia, condiciones de vida, condiciones de trabajo, educación, Chile, informe. 14.02.2.

ISBN: 92-2-318030-9 (versión impresa)

ISBN: 92-2-318031-7 (versión web: pdf)

Datos de catalogación de la OIT

Las denominaciones empleadas, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en las publicaciones de la OIT no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países, zonas o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras. La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmados incumbe exclusivamente a sus autores, y su publicación no significa que la OIT las sancione.

Las referencias a firmas, procesos o productos comerciales no implican aprobación alguna por la Oficina Internacional del Trabajo, y el hecho de que no se mencionen firmas, procesos o productos comerciales no implica desaprobación alguna.

Las publicaciones de la OIT pueden obtenerse en Las Flores 275, San Isidro, Lima 27-Perú, Apartado Postal 14-124, Lima, Perú.

Vea nuestro sitio en la red: www.oit.org.pe/ipec

Impreso en Chile.

Índice general

Introducción	7
Capítulo 1: Características socioeconómicas de la población indígena y de la infancia en Chile	11
1.1. Situación de la población indígena en Chile	13
1.2. Situación de la infancia en Chile	19
Capítulo 2: Experiencia de trabajo infantil en pueblos originarios de la I y IX Región	23
2.1. Aspectos culturales identificados por docentes, niños, apoderados y otros actores	27
2.2. Actividades realizadas por niños indígenas de la I y IX Región	34
2.3. Papel que juega la educación y desafíos pendientes	36
2.4. Algunas propuestas elaboradas por los docentes	41
Capítulo 3: Conclusiones y Propuestas	43
Conclusiones	45
Propuestas	46
Bibliografía	49

Advertencia

El uso del lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de las organizaciones que ejecutan y financian este proyecto. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas de cómo hacerlo en español.

En tal sentido y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a para marcar la existencia de ambos sexos, hemos optado por emplear el masculino como genérico clásico, en el entendido de que todas las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres.

Introducción

El Colegio de Profesores de Chile, con el apreciado apoyo de la Oficina Internacional del Trabajo, OIT, y en el marco del Movimiento Pedagógico por la defensa y desarrollo de la educación pública y la profesión docente, inicia en 1999 una experiencia de sensibilización en materia de trabajo infantil para promover el desarrollo de estrategias de prevención entre los docentes del país. Este propósito nace de la premisa de que el desarrollo de la educación es fundamental para romper el círculo de la pobreza, sector donde el trabajo infantil es más frecuente.

En este documento se presenta la sistematización del proyecto de intervención en la sensibilización y prevención del Trabajo Infantil en pueblos originarios desarrollado el año 2004 en la I y IX Región del país.

Chile enfrenta como país un gran desafío frente a la situación de inequidad que viven muchas personas, entre ellas, las pertenecientes a los pueblos originarios, quienes se encuentran en especial invisibilidad y vulnerabilidad. En este sentido, se parte de la hipótesis que el trabajo infantil sería un factor de alto riesgo para mantener los niños en la escuela, sobre todo si los quehaceres que realizan se justifican como una forma de traspasar patrones culturales.

Si bien existe una reciente institucionalidad y la movilización de algunos grupos indígenas principalmente en torno a la defensa de sus derechos de la tenencia de la tierra, se presentan otras razones que suelen dejar marginados a grupos de mucha pobreza.

Entre algunas de las categorías que dan cuenta de lo dicho, está la baja escolaridad que alcanzan los niños; situaciones de discriminación física en el ámbito social y laboral; desprotección por la alta presencia de indígenas en el sector laboral informal, lo cual suele dejarlos marginados de muchos programas de apoyo social del Estado.

Todo esto nos permite afirmar que queda mucho camino por recorrer en la centenaria exclusión de la población indígena y su negación ciudadana, lo que

representa un doble desafío: por un lado, la superación de las inequidades presentes en la salud, educación, ingresos, empleo y, por otra, lograr una participación efectiva en la política.

Teniendo en cuenta que nuestra experiencia es limitada, en esta sistematización sólo nos abocaremos a establecer un marco referencial de información en torno a la situación de pobreza entre los indígenas, y cómo ésta se relaciona con la pobreza de los no indígenas. El propósito es abrir una discusión sobre los efectos del trabajo infantil, diferenciando aquel que es un riesgo para los niños del que permite transmitir valores y mantener la cultura.

Entre los antecedentes que nos llevan a priorizar la temática del trabajo infantil en los pueblos originarios, se encuentra la ausencia de información, la alta valoración y complacencia existente en el sistema escolar acerca del trabajo que realizan niños y niñas en su vida cotidiana.

Chile llevó a cabo durante el año 2003 su Primera Encuesta Nacional de Trabajo Infantil, que reconoce que 196 mil niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años trabajan en todo el país. De éstos, 107.676 trabajan en condiciones inaceptables, es decir, no asisten a la escuela, trabajan en la calle y/o lo hacen en jornadas extensas o nocturnas; 88.428 niños entre 12 y 17 años realizan actividades en condiciones "aceptables"; 42 mil realizan trabajo doméstico por media jornada o más, 715 niños se registran dentro de las peores formas de trabajo infantil. Una característica del trabajo realizado por los niños es que la mayor tasa se concentra en el sector rural.

Si bien el contar con estas cifras significa un gran avance en materia de conocimiento del problema del trabajo infantil, no nos permite desagregar si los indígenas serían un grupo más o menos vulnerable en esta materia.

Considerando la alta tasa de trabajo infantil en el sector rural y los problemas de pobreza que afectan con mayor rigor a la población indígena, el Colegio de Profesores de Chile (CPCH) se interesó en llevar a cabo una experiencia con docentes en torno al análisis de esta situación entre los años 2003 y 2004.

Esta iniciativa contó, además, con el apoyo de la Oficina de Actividades para los Trabajadores (ACTRAV), del Reino de los Países Bajos, y de UNICEF que financió a un técnico que viajó a realizar el trabajo de campo, participó de la realización de los talleres de formación a docentes, de los coloquios y de la experiencia del Comité Consultivo.

La alianza interagencial entre OIT, UNICEF y CPCH, permitió abordar la problemática del trabajo infantil y su relación con la educación.

El apoyo específico de UNICEF respondió al interés para trabajar, de manera conjunta, iniciativas que permitan ir develando las distintas formas de trabajo infantil existentes en nuestro país, sobre todo aquellas situaciones que implican mayor vulnerabilidad. El apoyo consistió en ayuda económica y técnica durante un período de cuatro años.

El Colegio de Profesores coordinó y articuló los recursos existentes para el

proyecto de trabajo infantil y pueblos originarios, lideró la iniciativa para aportar antecedentes de orden cualitativo al Comité Nacional de Prevención y Erradicación Progresiva del trabajo infantil, coordinado por el Ministerio del Trabajo y Previsión Social, y pudo movilizar a los Comités Regionales de Trabajo Infantil dependientes de la Subsecretaría del Trabajo, a fin de reflexionar sobre este grupo objetivo, del que no existía información.

Además, se promovió la participación e incorporación de la Corporación de Desarrollo Indígena, CONADI, tanto en el Comité Nacional como en los Regionales para desarrollar en conjunto una reflexión y proyección de estrategias de prevención de trabajo infantil.

Capítulo 1

Características
socioeconómicas
de la población
indígena
y de la infancia
en Chile

Marco de Referencia

1.1. Situación de la población indígena en Chile

Distribución sociodemográfica de la población indígena.

En los últimos diez años, instrumentos estadísticos oficiales del Estado chileno, como la Encuesta de Hogares CASEN¹ y los dos últimos Censos, han incorporado gradualmente la variable indígena en las estadísticas sociodemográficas y socioeconómicas, a fin de contar con información, orientar políticas públicas y programas sociales.

El Censo del 2002 identifica que 692.192 personas, equivalentes al 4,6 % de la población total, pertenecen a grupos étnicos. Las etnias reconocidas en Chile por la Ley Indígena² (19.253/1993) son los grupos mapuches, aymaras, atacameños, quechuas, rapa nui, collas, alacalufes y yámanas.

Según los datos de 2002, las regiones con mayor concentración porcentual de grupos étnicos, en su población total, son la Novena, con 23,5%; la Primera, con el 11,5%; la Décima, con el 9,5%, y la Undécima, con el 9%. En la Región Metropolitana predomina la concentración de emigración de las etnias mapuches con un 30,3%.

Una característica de la etnia aymara es que tiene el más bajo porcentaje de migrantes: sólo un 3,5% declaró esa condición.

A nivel nacional, de todas las etnias existentes, el porcentaje mayor corresponde a los mapuches, con el 87,3%; seguido por los aymaras que representan el 7,0%. Para efectos de esta experiencia nos centraremos en los datos de estas dos etnias y la situación que tienen en las regiones I y

1 Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional.

2 Es un reconocimiento oficial de la existencia de los pueblos indígenas en Chile. Dicho cuerpo legal establece el carácter de indígena a una persona si es hijo de padre o madre indígena, si posee al menos un apellido indígena o si mantiene rasgos culturales propios de un grupo étnico. La Ley Indígena establece que: "es deber de la sociedad en general y del estado en particular, a través de sus instituciones, respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines y proteger las tierras indígenas.

Chile Regional



COMUNAS DE LA I REGIÓN:

1. Tarapacá.
2. Camarones.
3. Camiña.
4. Colchane.
5. General Lagos.
6. Huara.
7. Iquique.
8. Pica.
9. Pozo Almonte.
10. Putre.

COMUNAS DE LA IX REGIÓN:

1. Angol.
2. Carahue.
3. Collipulli.
4. Cunco.
5. Curacautín.
6. Curarrehue.
7. Ercilla.
8. Freire.
9. Galvarino.
10. Gorbea.
11. Lautaro.
12. Loncoche.
13. Lonquimay.
14. Los Sauces.
15. Lumaco.
16. Melipeuco.
17. Nueva Imperial.
18. Padre las Casas.
19. Perquenco.
20. Pitrufquén.
21. Pucón.
22. Purén.
23. Renaico.
24. Puerto Saavedra.
25. Temuco.
26. Teodoro Schmit.
27. Toltén.
28. Traiguén.
29. Victoria.
30. Villcún.
31. Villarrica.

Comunas de la I Región



Comunas de la IX Región



IX, respectivamente, ya que son las delimitaciones geográficas escogidas para el análisis de la realidad del trabajo infantil.

Una característica de la población indígena en Chile es que cerca del 72% no habla su propia lengua, por lo que se puede inferir la existencia de una gran pérdida de identidad cultural.

Las estadísticas de la CASEN (2000) señalan que la proporción de mujeres jefas de hogar indígenas en las zonas rurales es mayor que la de mujeres jefas de hogar no indígenas.

El tamaño de los hogares indígenas es de 4.1 personas por hogar, cifra que sólo llega a 3,8 personas por hogar no indígena.

Existe una menor proporción de mujeres indígenas en las zonas rurales, en relación a la proporción de hombres indígenas. Esto reflejaría la mayor migración rural-urbana de las mujeres indígenas, las que tradicionalmente se han trasladado a la ciudad a trabajar en el servicio doméstico³.

Incidencia y relación de la pobreza en la población indígena y no indígena de la I y IX Región.

Según la CASEN de 1996, el 35,6% de la población indígena chilena vivía en condición de pobreza⁴, al mismo momento que la población no indígena presentaba un 22,7%. Es decir, existía una brecha de 12,9 puntos porcentuales, duplicando la pobreza de los indígenas en relación a los no indígenas.

Para el año 2000, esta situación no varió sustancialmente, se redujo sólo a 12,2 puntos porcentuales. La evolución de la pobreza indígena muestra que aumentó en seis regiones, en tanto la de la población no indígena sólo aumentó en la Región Metropolitana.

Las regiones que se destacan por su pobreza son la Octava (52,3%), la Novena (43,2%), la Décima (41,6%) y la Primera (34%).

El pueblo más afectado por la pobreza es el mapuche (38,4%) que, comparado con los no indígenas, tiene una brecha de 15,7 puntos. Los otros pueblos que muestran una brecha de mayor pobreza que la de los no indígenas son el quechua, el atacameño y el aymara. En el conjunto nacional, la población indígena tiene una incidencia de pobreza mayor a la del resto de la población.

3 Análisis de la VIII Encuesta de caracterización socioeconómica nacional (CASEN 2000). Etnias y Pobreza, abril 2002. MIDEPLAN.

4 Las estimaciones de pobreza hechas por la CASEN se realizan mediante el llamado "método de ingreso", basado en el cálculo de la línea de pobreza. Ésta se determina con el ingreso mínimo requerido en un hogar para satisfacer las necesidades básicas de sus integrantes.

La población indígena pobre en nuestro país alcanza al 65,2%, situación que se contrasta con la población no indígena que agrupa al 41,1%. Es decir, más de dos tercios de los indígenas en Chile aparecen ubicados en los estratos más pobres.

Si bien la evolución de la pobreza en la última década y media muestra una disminución, este resultado no necesariamente refleja si se ha provocado en el conjunto de las etnias reconocidas en nuestro país.

Al desagregar la población urbana y rural, se constata que la proporción de la pobreza en el sector rural es mayor que en el sector urbano.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL⁵, los elementos que contribuyen a que exista esta brecha tan significativa pueden ser designados como “factores económica y culturalmente determinados”, entre los cuales podrían mencionarse el ingreso, el acceso a la educación, la capacitación de la mano de obra o su inserción laboral, de preferencia en el mercado informal. Se considera probable que pueda deberse también a situaciones de discriminación, lo que lleva a la necesidad de identificar variables socioculturales asociadas a la pobreza en el país.

Una razón que pudiera estar asociada a la pobreza de los indígenas⁶ es la emigración desde las zonas rurales al sector urbano, provocando una gran descomposición campesina, especialmente en el sector mapuche. Todo esto, producto del desarrollo capitalista del agro, que ha llevado a la disolución de la propiedad de la tierra comunitaria, lo que ha aumentado la permanencia de los adultos y adultos mayores en sus territorios, a diferencia de los jóvenes que buscan mejores posibilidades en la ciudad⁷.

Según datos de la CEPAL, la población indígena rural presenta una deficitaria condición de vivienda, lo que podría deberse a la situación de ruralidad, o también, a una baja valoración cultural. Las condiciones de hacinamiento son el doble en comparación a los no indígenas⁸. La población indígena cuenta con menores niveles de acceso a ciertos bienes, por ejemplo, lavadora, refrigerador, televisor, teléfono, etc.

La situación de vulnerabilidad asociada a determinados grupos de edad se corresponde con la asociación de su condición étnica, donde una alta tasa de indigencia se da entre los niños y jóvenes indígenas (15,8%)⁹.

La situación de la población indígena de la IX Región es especialmente

5 Inequidad, ciudadanía y pueblos indígenas en Chile. Rodrigo Valenzuela Fernández, División de Desarrollo Social, CEPAL, Santiago de Chile, noviembre del 2003.

6 Ídem.

7 Ídem.

8 Ídem.

9 Ídem.

dramática, no sólo porque presenta los mayores niveles de pobreza de nuestro país, sino porque un alto porcentaje de ellos se clasifica como grupos de indigencia¹⁰.

En relación a la I Región, donde se concentra la población aymara, la situación de pobreza indígena supera la no indígena, aunque toma formas menos extremas que en la IX Región.

Ocupación, empleo y distribución del ingreso en los grupos étnicos

Las tasas de ocupación y desocupación en los grupos étnicos, en relación al promedio nacional, no muestran diferencias relevantes. Sin embargo, al crecer la inactividad la tasa de desocupación es mayor entre los indígenas (CASEN 2000).

Es probable que las cifras tengan también un subregistro de la participación en el trabajo, especialmente en la vinculación al sector informal de la economía o al trabajo agrícola y doméstico.

Según la CASEN de 1996 y de 2000, la población indígena se concentra preferentemente en el sector silvoagropecuario, seguido de servicios comunales, sociales y personales, comercio e industria manufacturera.

En la agricultura, los indígenas suelen percibir un ingreso promedio menor que la mitad de lo que perciben los trabajadores no indígenas¹¹.

Según la variable sexo, se constata que los hombres indígenas rurales trabajan fundamentalmente en la agricultura, y los urbanos en actividades asociadas a la industria, comercio y construcción. La mujer indígena trabaja principalmente en labores vinculadas al mercado urbano, es decir, servicios, comercio e industria (casi el 70%), cobrando una gran relevancia el trabajo doméstico.

En relación al trabajo asalariado, existe una mayor proporción de población indígena que no indígena en desprotección (falta de contrato y seguros de salud y previsión social).

El promedio de ingresos de los indígenas (CASEN 1996) fue de 172 US\$, y el de los no indígenas 311 US\$. En el año 2000 el ingreso promedio de los indígenas alcanzó 250 US\$ y para los no indígenas 432 US\$. Podemos observar que el ingreso de un no indígena casi duplica el de un indígena¹².

10 Indigencia es la clasificación del grupo de personas que no tiene recursos económicos para cubrir gastos de una canasta familiar, indicador utilizado por la Encuesta de hogares CASEN.

11 Análisis de Encuesta CASEN 2000.

12 "Distribución del ingreso de la población" en Documento de la CEPAL 2003, datos obtenidos de la CASEN 1996 y 2000; www.mideplan.cl

Según datos de la CEPAL la diferencia de ingresos tiene relación con el nivel educacional alcanzado; aquellas personas que ingresan al mercado del trabajo con menor escolaridad obtienen ingresos menores, y este es el caso de un importante número de trabajadores indígenas. Por otro lado, existen grandes diferencias de salario entre indígenas y no indígenas, incluso en un mismo oficio o nivel de productividad, en detrimento de los primeros. A su vez los indígenas se ven afectados por una mayor precariedad del empleo y el trabajo sin contrato ni derechos laborales, lo que devela grandes brechas, en lo educacional, en la baja calificación y la discriminación por motivos étnicos.

Situación de la educación en el sector indígena

De acuerdo a resultados de la CASEN 1996, el promedio de escolaridad de la población indígena era de un 7,8 años, inferior en 2,2 años a lo observado en la población no indígena que alcanza a 9,5 años.

En relación al analfabetismo, en 1996 se observó una tasa que alcanzó al 10%, cifra muy superior a la registrada por la población no indígena, que en ese momento era de 4,7%. Para el año 2000 la brecha era menor: 8,4% y 3,8%, respectivamente. Algunos puntos extremos de analfabetismo en 1996, se encontraban en Putre (25,9%) y Colchane (22,9%), zona aymara (límite con Perú y Bolivia), y Puerto Saavedra (19,4%), zona mapuche (IX Región).

La tasa de analfabetismo de la población indígena se presenta con mayor frecuencia en el tramo de más edad, y es mayor aún en el caso femenino. Las mujeres de 60 años y más, presentan un analfabetismo que llega al 38,6%, en comparación con las mujeres no indígenas que alcanzó a 12,5% (datos CASEN 2000).

En cuanto a la deserción escolar de jóvenes indígenas, ésta se comienza a producir a partir de Octavo Básico (en la barrera de los 13 ó 14 años de edad), según datos de la CASEN, lo que puede explicarse con la temprana incorporación de los adolescentes al trabajo agrícola.

Si bien desde el año 1996 en adelante se produce una mayor cobertura educacional, aún persisten grandes brechas en el acceso de los indígenas a la educación media, sobre todo cuando vienen del sector rural, y mayor aún es la brecha en relación a la educación superior.

1.2. Situación de la infancia en Chile

Antecedentes generales sociales y demográficos

Según el Censo 2002¹³, la población total de Chile asciende a 15.116.435 habitantes, de los cuales los menores de 18 años suman 4.671.830, representando un 30,9% de la población total, y donde el 46% de los pobres se ubica en este tramo de edad.

La cobertura educacional es desigual según niveles escolares: prebásica (32%); básica (97%), media (87%).

En la última década, a partir de 1990, luego que Chile suscribe la Convención de los Derechos del Niño, se han realizado importantes avances en inversión social que han considerado el desarrollo infantil como un componente fundamental y directamente asociado al desarrollo integral.

Los programas, servicios y beneficios dirigidos a la infancia que se han llevado a cabo en nuestro país han respondido a una lógica de ver al niño como objeto de derecho y no como sujeto de derecho, es decir, atender a los niños con problemas o los problemas de la infancia.

En general, la acción pública se ha orientado a una "oferta"¹⁴ de servicios de carácter sectorial centrado en la educación, salud y justicia, apareciendo como débil la visualización e intervención frente al abandono, maltrato y trabajo infantil. Estos problemas han surgido de cambios socio-culturales y, muchas veces, por la carencia de acciones o la disgregación de éstas, no se enfrentan como problemáticas de la infancia.

Chile cuenta hoy con instrumentos estadísticos que permiten describir, a nivel nacional, regional y comunal las características sociodemográficas, la incidencia de la pobreza, de la cobertura, focalización e impacto distributivo de los principales programas públicos dirigidos a la población infantil. Sin embargo, estos instrumentos no permiten desagregar la realidad de la población indígena, lo que disminuye la pertinencia y eficacia de las políticas dirigidas a estos sectores.

Entre estos instrumentos, el Índice de Infancia, construido en base a la metodología de los indicadores de Desarrollo Humano, permite obte-

13 Censo Nacional de Población y vivienda del año 2002, Instituto Nacional de Estadística (INE).

14 El concepto "oferta", se utiliza para identificar los servicios ofrecidos por privados con financiamiento de subvención del Estado y que están dirigidos a distintos programas de protección de la infancia (educación, Hogares de Menores, internados, alimentación, etc.).

ner un panorama sintético de aspectos relevantes para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en las comunas y regiones del país. Entre las variables importantes están consideradas: salud (estar protegido de morir tempranamente y por causas reducibles), educación (acceso a educación de calidad), habitabilidad (servicios básicos y vivienda de materialidad adecuada) e ingresos (acceso a un nivel de vida adecuado). Cada una de estas variables se estandariza en una escala de 0 a 1, siendo 0 el mínimo y 1 el máximo.

El valor promedio de Índice de Infancia en Chile es de 0,62, considerado como satisfactorio. Sin embargo, las brechas de desigualdad son significativas entre regiones y también entre comunas. En el caso de la Región de Tarapacá, que presenta un índice de 0,6, muy cercano al índice nacional, las comunas con mayor porcentaje de población indígena tienen un Índice de Desarrollo de la Infancia absolutamente insuficiente: Colchane (0,15) y General Lagos (0,03). Por su parte, la Novena Región, con el más alto porcentaje de población mapuche, tiene un Índice de Infancia de 0,49, el índice regional más bajo del país. Más aún, al interior de la misma región, las 19 comunas con más alta población indígena concentran los más bajos índices¹⁵.

Trabajo Infantil

Como contexto, podemos señalar que el trabajo infantil en Chile es un fenómeno presente desde la Colonia. En esa época la principal preocupación por la infancia radicaba en el abandono, vagancia por las calles, la mortalidad a temprana edad y la desprotección de los niños.

De esa época datan los primeros registros de trabajo infantil en la extracción de minerales; lo mismo ocurre con la manufactura artesanal, el comercio, los servicios personales y la agricultura, esta última como sistema de inquilinaje y trabajo familiar a pequeña escala. Otro grupo de niños trabajaba como sirviente para terceros, a cambio de alimentación y alojamiento.

Sólo a mediados del siglo XX se inicia un cambio de la visión del trabajo infantil como “un comportamiento social normal” a considerarlo como un fenómeno que provoca riesgos. Se comienza a tener mayor conciencia del problema, se inicia la preocupación por la educación, contribuyendo a reconocer la infancia como un período formativo que requiere ser pro-

15 Fuente: Índice de Infancia, Chile 2002. Una mirada regional y comunal (UNICEF-MIDEPLAN)

tegido, hasta nuestros días, en que se promueve y se legisla para que los niños y adolescentes permanezcan 12 años en la escuela.

A nivel internacional, el trabajo infantil es una problemática que está siendo abordada cada vez con más fuerza. En ese escenario, Chile, a través de su Presidente Sr. Eduardo Frei, firmó en 1997 un acuerdo ante el secretario de la ONU, Sr. Kofi Annan, encaminado a erradicar el trabajo infantil, acción que se sumó a los Convenios Internacionales¹⁶ y a la iniciativa de formación del Comité Nacional de Trabajo Infantil que coordina el Ministerio del Trabajo y Previsión Social¹⁷.

Según lo señalado por Walter Alarcón¹⁸, a la base de la Convención no existe un rechazo absoluto a toda la participación laboral de las personas menores de 18 años (...), sino que se distingue si un trabajo es favorable o desfavorable, según el riesgo, bienestar y desarrollo integral a que se expone un niño, niña o adolescente en el corto o largo plazo.

Es importante reconocer que existen casos donde el trabajo suele ser una forma de transmitir conocimiento, entrenar habilidades, donde no siempre se vulneran derechos y posibilidades de desarrollo de la infancia y adolescencia.

Sin embargo, se produce también en un marco de explotación y abuso, identificable cuando el trabajo entorpece la educación, perjudica la salud, el desarrollo físico, mental, social o moral.

Los estudios disponibles sobre trabajo infantil en Chile permiten asociar las variables de pobreza, bajos ingresos, tradiciones familiares, abandono familiar, alcoholismo de los padres, baja escolaridad, deficiente capacitación y deprivación cultural como características que potencian la vulnerabilidad del desarrollo de la infancia.

El año 2002, la Primera Encuesta Nacional de Trabajo Infantil¹⁹ arrojó como resultado que 196 mil niños, niñas y adolescentes trabajan para el mercado al menos una hora a la semana. En este universo, 107.676 trabajan en condiciones inaceptables²⁰; 88.428 niños, niñas y adolescentes de 12 a 17 años realizan actividades laborales bajo condiciones acep-

16 En 1990 Chile ratifica la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas y los Convenios N° 138 y N° 182 (peores formas) de la OIT. A partir del 2000 se aumentó legalmente de 14 a 15 años la edad mínima para el ingreso laboral.

17 Este Comité está compuesto por las carteras del Trabajo y Previsión Social, Educación, Salud, Justicia, Planificación, representantes de la CUT, Colegio de Profesores, Iglesia, UNICEF, Cámara de la Producción y Comercio.

18 W. Alarcón, Sociólogo en "El Trabajo Infanto-Juvenil en América Latina y el Caribe", trabajo encargado por UNICEF y expuesto en "Trabajo Infantil Freno al Desarrollo", diciembre del 2000.

19 Para mayor información consultar en www.trabajoinfantil.cl

20 Trabajo inaceptable es aquel que impide asistir a la escuela, que se realiza en la calle, y en jornadas extensas o nocturnas.

tables²¹; 42 mil realizan trabajo doméstico para su casa por más de media jornada (21 horas y más a la semana). De acuerdo con un registro de junio de 2003 a abril de 2004, 715 niñas y adolescentes se encuentran entre las peores formas de trabajo infantil.

La encuesta reconoce que tres de cada cuatro niños que trabajan viven en la ciudad, pero los que trabajan en las zonas rurales lo hacen en condiciones más precarias; el 3% de los niños entre 5 y 17 años que viven en áreas rurales se dedica a quehaceres del propio hogar.

Entre las razones del trabajo rural tienen gran influencia los factores culturales²², donde se incluye la formación de un oficio a través de la categoría de "aprendices o ayudantes" en las tareas que realizan sus padres. Las ocupaciones más comunes son: recolección, siembra, venta de productos agrícolas y cuidado de ganado. Asimismo, algunos adolescentes utilizan maquinaria pesada y operan balizas y tractores.

Sin embargo, los datos identificados por la encuesta no permiten desagregar las características que asume el trabajo de los indígenas en el sector rural ni en el urbano.

Lo que sí se ha podido constatar es que el auge exportador de productos agropecuarios ha propiciado el aumento del trabajo de temporada agrícola, incorporando a toda la familia, incluidos los menores de 18 años, dejando a muchos niños, niñas y adolescentes en graves riesgos de salud y vulnerabilidad en educación, en especial por el abandono temprano de la escuela y el retraso escolar, situación que afecta en mayor proporción a las familias más pobres, por lo que se puede inferir que el sector rural se encuentra en situación de mayor riesgo y precariedad.

21 Trabajo aceptable es el que se realiza cumpliendo con la ley, por parte de adolescentes de 15 años y más. Se incluye también en esta categoría el trabajo liviano, o de pocas horas, que pueden realizar, de manera protegida, los niños de 12 a 14 años.

22 Este concepto cultural plantea el desafío de una redefinición, ya que el actuar en un mundo de gran avance tecnológico deja obsoletos los métodos de producción día a día. El oficio enseñado por un padre, exceptuando tal vez la artesanía, no asegura la subsistencia ni la inserción en los procesos modernos de producción.

Capítulo 2

Experiencia de trabajo infantil en pueblos originarios de la I y IX Región

De acuerdo a los datos vertidos con anterioridad sobre los niveles de pobreza de los indígenas y reconociendo algunos avances de institucionalidad, como ha sido la promulgación de la Ley Indígena y la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), queremos compartir la experiencia realizada en materia de trabajo infantil en el sector indígena rural de la I y IX Región, con alta presencia de población aymara y mapuche.

La información recopilada corresponde a la visión y análisis de docentes rurales, a testimonios de niños, niñas y adolescentes indígenas que asisten a la escuela, sus familiares, docentes de universidades encargados de la formación de Pedagogía Intercultural Bilingüe y dirigentes gremiales del Colegio de Profesores de Chile.

Esta experiencia nace con algunas interrogantes que tienen como marco la Primera Encuesta Nacional de Trabajo Infantil, la cual develaba que la mayor tasa de trabajo infantil se encontraba en el sector rural: un 5,3% versus un 2,6% del sector urbano. Esto hizo presuponer que la población indígena del sector rural podía encontrarse en una situación de mayor vulnerabilidad, considerando que la pobreza en que se encuentran les afecta más duramente (CASEN 2000).

Frente a esto, surge las siguientes preguntas: ¿Cuál es la percepción de los docentes en torno a la existencia de trabajo infantil en la población indígena? ¿Cuáles serían los factores que determinan el trabajo infantil en los pueblos originarios aymara y mapuche? ¿Cuáles son las actividades que comúnmente realizan los niños indígenas en su tiempo

libre? ¿Cuál es la percepción que tienen los niños y sus familias frente al trabajo infantil?

Estas preguntas orientaron el diseño de algunas estrategias como fueron: los talleres con docentes, entrevistas individuales y grupales a profesores, niños y padres y apoderados; visitas a escuelas rurales con alta presencia de niños indígenas, Comités Consultivos²³ y Coloquios Regionales; la filmación de un video para ser utilizado como recurso de sensibilización y sistematización de la experiencia.

Los talleres dirigidos a docentes tuvieron como objetivo la sensibilización y la visibilización del trabajo infantil como una realidad al interior de las minorías étnicas, que suele transformarse en una situación de alta vulnerabilidad, sobre todo porque por lo general es justificado íntegramente como parte de la formación valórica y cultural, o bien, por la situación de pobreza, sin profundizar de manera reflexiva crítica sobre el impacto que esto puede tener en el cumplimiento de los derechos de los niños, en especial del derecho a la educación.

Desde esta perspectiva los docentes están llamados a contribuir a la prevención del trabajo infantil a través del manejo de información y análisis de los tipos de trabajo que existen entre las minorías étnicas, y los diversos esfuerzos y consecuencias que implican en el corto y mediano plazo; promoviendo entre los niños y las familias una mejor articulación con los programas de apoyo social que desincentivan el trabajo infantil.

Los Comités Consultivos tuvieron por objetivo abrir un espacio de diálogo e intercambio de experiencias que pudieran aportar a la prevención del trabajo infantil y el consecuente abandono de la escuela.

Los Coloquios fueron espacios planificados y organizados para difundir entre las organizaciones vinculadas a las políticas sociales de infancia, pobreza y educación la importancia de incorporar la dimensión del trabajo infantil entre las estrategias dirigidas a las minorías étnicas, como una forma de focalizar recursos económicos y humanos que estén dirigidos a desarrollar las potencialidades de los niños indígenas disminuyendo los riesgos de exclusión social.

El diseño de las estrategias se realizó de acuerdo con las necesidades diagnosticadas a través de las entrevistas individuales y grupales realizadas a docentes, niños y apoderados, en escuelas con alta presencia de niños indígenas.

23 Los Comités Consultivos estuvieron formados por un delegado del Comité Regional de Prevención y Erradicación del trabajo infantil, ONGs vinculadas a infancia en riesgo social, Secretaría Regional de Educación, Universidades que imparten EIB, autoridades locales, encargados de implementar Políticas Públicas Regionales, CUT regional, sostenedores de educación, líderes indígenas validados por la comunidad en el ámbito de la educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Para dar cuenta más específicamente de esta experiencia, se ha diseñado, en este documento de sistematización escrita, una descripción y análisis de la información recogida en torno a la problemática del trabajo infantil en los pueblos originarios organizados a través de diversas categorías.

2.1. Aspectos Culturales identificados por docentes, niños, apoderados y otros actores

Docentes

Las actividades planificadas para los talleres con docentes tenían una duración de un día y medio, programándose la discusión grupal y los plenarios de forma que permitieran problematizar algunos efectos del compartir la responsabilidad de estudiar y trabajar, como por ejemplo el abandono temprano de la escuela.

Éstas fueron enriquecidas por la información recopilada a través de las entrevistas individuales y grupales a docentes de escuelas rurales con alta presencia de población indígena (escuelas de uno o dos docentes quienes por los que por responsabilidad laboral no podían asistir a los talleres).

Estos talleres realizados con docentes permitieron abrir una reflexión crítica de la visión que se tenía del trabajo infantil.

Respecto al trabajo realizado por los niños y niñas, tomaron conciencia que “en la cotidianidad se comparte el trabajo escolar con las responsabilidades propias de cada hogar”, lo que les permitió darse cuenta de cómo algunas conductas adoptadas por ellos solían favorecer el trabajo infantil.

Un ejemplo de esto son los comentarios de los docentes respecto a las facilidades brindadas a los alumnos para que se retiraran antes de la escuela y así poder cumplir labores de trabajo o ayudar a sus padres, pensando que esto en general no los perjudicaba en las responsabilidades escolares. En algunos casos se disminuían las exigencias de las tareas escolares para que pudieran conjugar el ayudar a sus familias, obtener ingresos y no tener malas notas.

De esta realidad develada se reflexiona sobre el impacto que puede tener en los aprendizajes de los niños, sobre todo para continuar estudios en otros establecimientos de mayor exigencia académica, como ocurre en el paso a la educación media. Algunos docentes cuentan que muchas veces los niños tienen serios problemas de manejo de los contenidos mínimos exigidos (“comprensión lectora y manejo de las cuatro

operaciones básicas”), lo que suele redundar en una deserción temprana del sistema escolar.

Luego de desarrollados los módulos de trabajo que permitían identificar qué es lo que se puede reconocer como trabajo infantil y aquello que no lo es, así como también identificar las exigencias físicas y psicológicas que suelen requerir algunos quehaceres realizados por los niños en la cotidianidad, el propósito fue abrir un debate para reflexionar críticamente sobre sus valoraciones, prejuicios y conductas que suelen en algunos casos justificar o explicar el trabajo de los niños.

Un tema recurrente mencionado por los docentes fue reconocer la gran inequidad a que se ven enfrentados los niños que asisten a escuelas rurales. La mayoría de las veces tienen serias condiciones de privación de infraestructura, de textos escolares, de tecnología, y al finalizar el Octavo Básico suelen terminar abandonando sus estudios. Este panorama es parte de la realidad rural y también de los niños que pertenecen a las etnias, donde muchas de sus familias son analfabetas o bien tienen muy baja instrucción.

Los docentes entrevistados señalan que tienen alumnos que trabajan y que esto no es visto como un problema, sino más bien como algo “normal” en su vida cotidiana; que forma parte de su responsabilidad de “ayudar a sus familias” y que esto les hace “convertirse en personas de bien y responsables”. En el caso de la cultura aymara se pasa de la “categoría de niño a persona”.

En Colchane (I Región, a 5 kilómetros de Bolivia), los docentes reconocen que los niños trabajan para terceros por problemas económicos, por lo que suelen emigrar a la ciudad, y abandonan la escuela, para trabajar como cargadores en el terminal del agro, como empaquetadores de supermercados y, en el caso de las niñas, en trabajo doméstico a terceros o comercio ambulante.

Los docentes de la IX Región reconocen que esta situación suele tener efectos negativos en la escuela, en especial porque entran uno o dos meses más tarde a lo determinado por el calendario escolar, debido a que deben participar, por ejemplo, en la recolección de piñones²⁴ y de mosqueta²⁵, trabajo que no siempre es para su alimentación y subsistencia en la temporada invernal, sino más bien para venderla a productores agrícolas de gran escala, a pequeños productores o puerta a puerta.

24 El piñón es el fruto del árbol de la araucaria, especie milenaria que crece en la zona cordillerana desde la VIII hasta la IX Región. Este fruto ha sido usado tradicionalmente por la población mapuche para convertirlo en harina, con la que preparan múltiples alimentos.

25 La mosqueta es un arbusto silvestre que crece en la zona sur de Chile y cuyo fruto es utilizado para mermeladas. Hoy día se ha hecho famosa por los laboratorios de cosmética debido a sus atributos químicos positivos al contacto con la piel humana.

Se infiere que este nivel de mayor análisis de los docentes de la IX Región, se debería a que en las temporadas de siembra o recolección se han denunciado públicamente accidentes de trayecto de trabajadores menores de edad no autorizados por la ley.

Lo observado en terreno, antes de desarrollar los talleres con docentes, es que no se visibilizaba el trabajo infantil como un problema, por lo que la experiencia de capacitación realizada a través de una metodología de reflexión crítica en pequeños grupos permitió problematizarse en torno al trabajo que realizan los niños de la zona norte y que suele tener ciertos efectos negativos, como el daño en la piel, dolores reumáticos a temprana edad como producto de las bajas temperaturas a las que se ven expuestos durante la noche mientras cuidan el ganado. Igual situación de impacto en la salud y en la educación fueron analizados por los docentes de la IX Región.

Se puede señalar que algunas de las conclusiones a las que llegaron los docentes es que sí existe trabajo infantil entre las minorías étnicas y que muchas veces se justifica porque es parte de su formación cultural y valórica; situación que los hace más vulnerables a la explotación laboral y económica y al abandono temprano de la escuela.

Por otro lado, reconocen que la incorporación al trabajo a temprana edad también es una forma de satisfacer necesidades inmediatas de sobrevivencia y de consumo. El consumo es promovido en gran medida por los medios de comunicación como la radio y la televisión, lo cual forma parte del modelo económico imperante que de igual forma impacta a los niños de los pueblos indígenas que aún viven en el sector rural. Suelen percibir una situación de aislamiento, de exclusión social y de acceso a ciertos bienes materiales, lo que tiende a motivarlos a emigrar de sus lugares de origen a la ciudad en búsqueda de nuevas perspectivas.

Las situaciones antes señaladas estarían provocando en los docentes múltiples contradicciones “a la hora de decidir si exigir menos a los que trabajan y estudian o exigir igual, porque se puede dar como resultado que los niños o adolescentes terminen abandonando la escuela para poder trabajar y ayudar a su familia, sobre todo en aquellos casos en que éstas son muy pobres y que sus tierras tienen una baja producción”.

El temor planteado por algunos docentes promovió que otros compartieran estrategias diseñadas por algunos sostenedores²⁶, por ejemplo, “la incorporación de un microbús para traslado de los niños a la escuela desde los lugares donde se encontraban cosechando piñones”. En otros casos, antes de iniciar el período escolar, los docentes se dirigen a los

26 Sostenedor: es un concepto que identifica al organismo que entrega el servicio de la educación que en algunos casos puede ser un particular-privado o un Municipio, los que administran fondos otorgados por el Estado en calidad de subvención.

lugares donde se llevan a cabo las veranadas o las cosechas, con el objeto de motivar a los niños y los padres para que se incorporen a la escuela y se les ofrece la posibilidad de cubrir gastos de útiles escolares, alimentación y vestuario.

Con todo, existe una gran necesidad de sensibilizar a los docentes en materia de trabajo infantil, pues muchos de ellos lo justifican como parte del traspaso cultural.

Por otra parte, de acuerdo a la experiencia realizada en estos talleres, se infiere que queda mucho camino por recorrer en educación sobre los prejuicios, actitudes y valoraciones en torno a las potencialidades de los niños indígenas y cuáles pudieran ser algunas estrategias más adecuadas en torno a lo lingüístico, a las relaciones de grupos indígenas y no indígenas y a la educación intercultural bilingüe.

Los docentes que imparten educación a adolescentes indígenas de la I Región señalan que “los niños y niñas que trabajan se comportan la mayoría de las veces de manera distinta, tienen más problemas conductuales, lo que influye en resultados de aprendizaje, repitencia y deserción”. “Les cuesta proyectarse a futuro y generalmente niegan su ascendencia aymara; por ejemplo, dicen no ser indígenas aun teniendo sus apellidos que los identifican como tal”. Otra afirmación es que “los niños que obtienen recursos económicos cuando trabajan suelen tener ‘amor por el dinero’ y ello los lleva a estar preocupados por el consumo de bienes, como ropa de marca, estimulando el consumo suntuarios que no son vitales para su desarrollo”.

Lo anterior permite inferir que el pertenecer a una etnia suele provocar ciertos conflictos intergrupales entre los niños y adolescentes indígenas producto de algunas experiencias negativas de discriminación vividas por sus padres en torno a la escuela. Por ejemplo, el prohibir que generaciones anteriores de padres y abuelos no hablaran su lengua sino que se les impusiera el español como única forma de comunicación verbal, o bien, por sentimientos de vergüenza que suelen estar presentes en los indígenas, por prejuicios que los identifican como flojos o ignorantes, así como ciertos grados de discriminación por el color de la piel y rasgos físicos distintos al común de los chilenos.

En estos casos, el rol de la escuela es esencial para ir avanzando en la superación de la discriminación, en la inclusión y en el reconocimiento de otras culturas.

La Reforma Educativa y el desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)²⁷, han sido herramientas para instalar un cam-

27 Programa de EIB del Ministerio de Educación, creado en 1995, en cumplimiento del mandato estipulado en la Ley Indígena (Nº 19.253/1993).

bio cultural que, si bien aún no logra asentarse en las escuelas, de acuerdo a ciertas opiniones recogidas en los coloquios y en los talleres se plantean como desafío para el presente y el futuro.

Respecto a las dificultades para implementar la EIB, los docentes suelen reconocer problemas de idoneidad en la materia, una alta demanda técnica y administrativa y un alto número de alumnos por curso que no permite desarrollar programas más innovadores.

Se agregan a ello las múltiples responsabilidades adicionales a lo pedagógico, como los programas de alimentación y recursos de apoyo a los niños para la escolaridad, la rendición de cuentas administrativas, la participación en capacitaciones; las que suelen provocar crisis, especialmente en las escuelas con uno o dos docentes.

Niños

En las entrevistas realizadas a los niños de las regiones intervenidas con el proyecto, éstos manifiestan que el trabajo que ejecutan durante el período escolar consiste en “apoyar a la familia en el cuidado del ganado y en la venta de productos agrícolas o ganaderos en ferias de los alrededores”, percibiendo por este concepto propinas.

Según los antecedentes recopilados en Mamiña, por ejemplo, casi la totalidad de los niños y niñas señalan que “deben pastorear junto a sus llamas y alpacas porque es su responsabilidad y así se ha hecho siempre”, aunque a veces sienten mucho frío o calor producto del sol matinal y el viento, que suele herir sus manos, cara y pies. Otra actividad de esta zona es la crianza de conejos, papas y quinua.

Estos niños también trabajan en hoteles prestando servicios de aseo y de mucamas, sobre todo los adolescentes de entre 15 años y más. No hay control de jornadas ni de contratos. Otros niños, a partir de los 10 años, suelen trabajar en la minería artesanal como es el “canteo de piedra” que presenta altos niveles de accidentes.

Ellos comentan que suelen ofrecerle mucho dinero si trasladan drogas por el desierto, algunos lo hacen a pie en noches de luna, o bien en transporte público cargando pequeñas cantidades de droga a pueblos cercanos a ciudades más grandes.

En el sur del país, sector indígena mapuche, los niños dicen que se ausentan de la escuela cuando deben asumir todas las responsabilidades de la casa y del campo mientras los padres se ausentan para un viaje a la ciudad, por salud, compra de víveres o trabajo, situación muy común en la Novena Región. Entre las tareas realizadas se encuentra la trozadura de leña con hacha, la que se puede realizar para uso de la calefacción familiar. En otros casos se hace con motosierras para vendérsela a terce-

ros. Esta actividad puede ser también desarrollada a gran escala por lo que algunos adolescentes de 10 a 12 años quedan expuestos a gran riesgo físico, y sólo a veces lo hacen acompañados de sus padres. Las niñas en el sur deben imitar a las mujeres de la zona mapuche en la crianza de aves, animales domésticos y cuidado de huertos.

Cabe señalar que, en la mayoría de las oportunidades, los niños trabajan para familiares que tienen terrenos más grandes o para terceros, generalmente, latifundistas. No siempre reciben pago por ello, pues a veces acompañan a sus padres y son ellos quienes perciben la paga diaria. Un ejemplo son los períodos de cosecha de papas donde suelen recibir de pago por 10 a 12 horas de trabajo 2,5 US\$, en la costa de la IX Región.

En general, los niños comentan que las actividades que realizan en sus casa son para aprender y que es positivo, que les permite ser más responsables, aunque no tienen claro qué harán en su futuro. Muchas veces dicen que emigrarán a la ciudad en búsqueda de un trabajo.

Lo anterior nos hace inferir que el trabajo realizado por los niños indígenas tiene una enorme connotación de formación cultural, por lo que se hace muy difícil su protección. Se carece de instrumentos que permitan identificar, por ejemplo, accidentes físicos o de salud en general, porque no hay contratos laborales y, en caso de accidentes, estos no son registrados por el servicio público de salud, sino que son ingresados como accidentes domésticos, lo que suele liberar de cualquier responsabilidad a grandes agricultores que contratan mano de obra infantil para sus cuidados agrícolas.

La vulnerabilidad de estos niños se refleja en que no tienen mayor conciencia del trabajo que hacen y generalmente terminan abandonando la escuela por problemas de rendimiento o por retraso escolar, lo que los deja en condiciones de desventaja, ya sea porque tienen una educación (básica o media) incompleta o porque son discriminados por sus rasgos físicos indígenas. La baja escolaridad redundante en que tienen acceso a trabajos mal remunerados, sin previsión social o bien con ciertos riesgos de accidentabilidad. Además la discriminación suele presentarse en algunos tipos de trabajo sobre todo en aquellos vinculados al comercio o la atención de público.

Apoderados

Algunas de las opiniones de los padres y apoderados en entrevistas de campo dejan entrever que ellos ven en el trabajo de sus hijos una instancia de formación personal y cooperación con la familia: “su obligación es cooperar con su familia y prepararse para la vida de adultos”; “el trabajo ayuda a definir las responsabilidades: los niños al cuidado del

ganado, la tierra, y las niñas, a las labores domésticas, el cuidado de los huertos y de algunas especies de ganado”.

Los padres reconocen tener serias dificultades para apoyar en la escuela a sus hijos porque son analfabetos o porque olvidaron lo que se les enseñó.

Otros actores

Esta información surgió de las experiencias recopiladas de otras organizaciones, las que fueron compartidas a través de los Comités Consultivos.

Uno de los actores invitados al Comité Consultivo, a los talleres y a los coloquios, fue la CONADI. Con ellos se intercambiaron visiones en torno a la realidad del trabajo infantil en los pueblos originarios. Ellos identifican al trabajo infantil como necesario para la formación de oficios y del traspaso de conocimientos y valores identitarios; lo reconocen además como una forma de sobrevivencia de las familias más pobres. Además consideran que el incorporarse a temprana edad al trabajo es una forma de ayudar a los padres a mantener los cultivos, el cuidado de los animales y en el caso de las mujeres ayudar en la cocina, cuidar a los hermanos, recoger leña, trabajar en época de cosecha son todas labores que les permiten ser mejores personas. Un claro ejemplo es la afirmación hecha por don Cornelio, líder aymara y miembro de la CONADI, que dice que: “el empezar a trabajar transforma a los niños en personas... esto es más o menos entre los 4 a 5 años de edad”.

Afirman también que el trabajo permite una mejor formación de los niños en sus relaciones sociales, sobre todo en el sector rural, donde se suele considerar que realizar tareas escolares en la casa o ver televisión son sinónimo de “flojera”.

No existe conciencia de las jornadas laborales que realizan los niños, de los riesgos físicos de algunos tipos de trabajo, de los efectos en la escolaridad producto de la desvinculación temprana de la escuela, la pérdida del derecho a la recreación y al ocio.

Por otro lado, atribuyen un bajo valor a los conocimientos entregados por la escuela. Se desconoce si es porque los padres tienen baja escolaridad, porque existe una baja valoración de los aprendizajes incorporados por la enseñanza escolar o por la escasa pertinencia de los currículos. Esta situación ameritaría una mayor indagación de orden antropológico-cultural.

Durante la realización de este proyecto se tuvieron, también, algunas conversaciones informales con representantes de las universidades de formación de profesores de Educación Intercultural Bilingüe: Arturo Prat (I región); Universidad Católica de Temuco y de Villarrica (IX Región).

En todas ellas se tiene la percepción de que el trabajo infantil no es una dimensión de la realidad que pueda perjudicar a los niños y niñas; se reconoce más bien una gran fortaleza en los procesos de aprendizaje sobre la tierra, el ganado y costumbres milenarias que se deben resguardar en torno al respeto de la cosmovisión de los pueblos originarios existentes.

Lo que sí comparten es que los jóvenes tienen serias deficiencias para integrarse al mundo laboral porque carecen de oficios y de una escolaridad que les permita impulsarlos a salir del círculo de la pobreza.

Desde nuestra perspectiva, esto implica un gran desafío y se tiene la certeza de que debe intencionarse una discusión y reflexión sobre los efectos e impactos del trabajo infantil en los pueblos originarios y aquello que se resguarda bajo la mirada de cosmovisión versus el respeto de los derechos de la infancia.

2.2. Actividades realizadas por niños indígenas de la I y IX Región.

El trabajo infantil de la I Región es el cuidado del ganado, principalmente llamas, alpacas y cabras. La actividad de pastoreo se realiza desde una edad temprana e implica cuidar al ganado mientras pasta y llevarlo a lugares alejados de sus viviendas en búsqueda de una mejor calidad del alimento.

Algunos docentes recuerdan que los niños le han relatado de agresiones sexuales llevadas a cabo por camioneros que transitan hacia la frontera peruana y boliviana, y también de parte de adultos familiares o vecinos. Por otro lado, identifican que su piel se reseca y se agrieta por la exposición al sol del desierto, en especial la cara, piernas, pies y manos. Lo describen como una realidad propia del altiplano. Otro tipo de trabajo realizado es la venta de productos en la feria donde se ocupan de cargar y descargar camiones con alimentos o con animales.

En las zonas limítrofes con Perú y Bolivia se identifica a los niños que trabajan para narcotraficantes, los llamados “niños burreros”, reclutados para que realicen pequeños traslados de droga por el desierto a pie o en algún medio de transporte interurbano. Este trabajo es reconocido en la legislación chilena como un delito, que es penalizado con cárcel. Sin embargo, al ser realizado por un niño, la ley entrega ciertas garantías de protección y de rehabilitación, lo que actúa como “gancho” para seducir a los niños, muchas veces en complicidad con

algún familiar, lo que podría calificarse dentro de las peores formas de trabajo infantil.

En lo referido a las familias mapuches rurales, éstas se caracterizan porque tienen una vida vinculada a la comunidad territorial y realizan trabajos ligados a la agricultura bajo un sistema de constante colaboración.

Los niños que viven en la IX Región señalan que les gusta ir a la escuela, pero que deben ausentarse cuando los padres viajan a la capital regional, lo que ocurre con frecuencia, sobre todo si trasladan productos agrícolas o avícolas para su venta.

Otra situación que se da en esta región es la incorporación masiva de los niños al trabajo de cosechas y siembras, en especial de trigo, papas, avena, pasto para alimentar a los animales y la recolección del fruto de la araucaria (árbol milenario, típico de la zona cordillerana de la IX Región). Éstas son las llamadas “veranadas” que se extienden desde noviembre hasta fines de marzo.

Los niños no identifican problemas de salud al realizar las labores de apoyo familiar, pero sí reconocen quedar muy cansados, sin ganas de jugar ni hacer las tareas, y lo asumen como parte de su vida. Casi el 70% de los entrevistados señala haberse iniciado “ayudando en la casa a partir de los 5 y 6 años. La totalidad de ellos nunca ha recibido ninguna remuneración, excepto alguna propina, puesto que cuando se trabaja para terceros van como apoyo a sus padres, quienes son los contratados oficialmente”.

En relación al tiempo que ocupan en “ayudar a la familia”, un 86% fluctúa entre el rango de 4 a 6 horas diarias. En su gran mayoría, dicen ocupar su tiempo libre en pastorear (norte) y ayudar en el campo (sur). Estas ocupaciones no tienen diferenciación por género. Sólo un grupo minoritario señala que entre sus horas libres pueden jugar a la pelota o ver televisión.

Un 93% de los entrevistados señala que el tiempo que les queda luego de ir a la escuela y “ayudar en el hogar” es insuficiente para descansar. En algunos casos, en la zona del altiplano, los programas de alimentación con que cuentan las escuelas entregados por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas se transforman —para los niños y para los padres— en un “gancho positivo” para seguir asistiendo a la escuela. Estos argumentos suelen ser reiterados por los infantes de la IX Región.

Un 72% de los niños entrevistados reconoce que trabajan de manera permanente y el otro grupo restante señala sólo hacerlo en épocas de cosecha.

En síntesis, los niños, niñas y adolescentes reconocen que deben compartir el trabajo escolar con las responsabilidades familiares, como el cuidado del ganado, de la agricultura, el cuidado de los hermanos, o el apoyo del trabajo de los padres cuando lo hacen para terceros. Esta situa-

ción es para ellos “absolutamente normal y forma parte de su vida y las responsabilidades de formación como personas”. Si bien reconocen que les afecta en el cansancio físico y que muchas veces descuidan sus estudios, se ven obligados a hacerlo porque sus familias no tienen los recursos económicos para costear todos sus gastos derivados de la escuela, como son sus útiles escolares, pasajes cuando se deben trasladar largas distancias a lugares más poblados para cumplir séptimo y octavo básico, o su educación media.

En muchas oportunidades, cuando se debe elegir quién debe seguir estudiando entre varios hermanos, se opta porque las niñas abandonen la escuela ya que es más fácil conseguirles trabajo en el pueblo de “empleadas en casas particulares”. Esto permite inferir que las niñas se encuentran en una doble situación de vulnerabilidad, tanto por un tema de género, como porque quedan expuestas tempranamente a riesgos de abuso físico o sexual de parte de sus empleadores.

Una inferencia que surge del análisis de la percepción que tienen los docentes sobre quienes trabajan más, si los niños o las niñas, es que ambos deben cumplir diversas obligaciones luego del regreso de la escuela. En la Primera Región, las niñas pastorean igual que los niños. En el sur las niñas deben trabajar cuidando ganado y apoyar en los huertos familiares a las mujeres ya que el hombre realiza trabajos “físicamente más pesados”.

En las entrevistas grupales los niños, tanto de la I como de la IX Región, añoran como proyecto futuro: ser carabineros, doctores o “médicos auxiliares de posta” (auxiliar paramédico), pediatra, enfermera, abogado, electricista, contador, secretaria, psicóloga, periodista, soldado, científico, etc., todas estas profesiones, oficios o actividades, requieren de una escolaridad mínima de doce años, situación que no siempre se cumple. Muchos de ellos reconocen que “este es su sueño”, pero que en su defecto podrían llegar a ser chofer de locomoción colectiva, de carga o bien asesora del hogar.

2.3. Papel que juega la educación y desafíos pendientes

Reconociendo que el trabajo infantil es un problema complejo y más aún cuando se justifica como parte de la transmisión valórica y cultural, la educación juega un papel clave en el esfuerzo de eliminarlo junto a otras acciones que deben tomar los gobiernos.

La educación es un derecho básico de todos los niños, pues permite la oportunidad de desarrollar sus capacidades y talentos, en áreas de lectura, escritura, aritmética. En el caso de Chile, es necesario cumplir a lo menos doce años de escolaridad para poder tener acceso a un mejor ingreso y tener posibilidades de romper el círculo de la pobreza.

Los docentes entrevistados señalan que los niños que reciben en las escuelas rurales llegan a partir de los 7 a 8 años, y casi ninguno de ellos tuvo educación preescolar, lo que influye en el apresto y estimulación necesarios para favorecer la lectoescritura y la aritmética. A diferencia de los niños del sector urbano donde la mayoría de las escuelas tiene kinder.

La obligatoriedad de la educación preescolar es una de las necesidades no cubiertas aún por las políticas sociales en educación.

Sin embargo, hay que señalar que la mayoría de los otros grupos económicos de la sociedad chilena cubre esta etapa educacional con recursos privados y, en algunos sectores sociales —previa identificación de problemas como: seguridad y cuidado de los niños donde los padres trabajan (incluida la madre)—, el Estado, a través de instituciones con financiamiento público (INTEGRA²⁸ y JUNJI²⁹), cubre el servicio de sala cuna y niveles de educación preescolar.

Los docentes rurales señalan que, si bien Chile ha adoptado la política de obligatoriedad de la educación, en realidad las escuelas no son del todo gratuitas, puesto que se suele pedir a los niños uniforme, útiles escolares, bolsos para trasladar sus libros y alimentos, lo que resulta ser una carga para los padres y que impulsa a los niños a trabajar a temprana edad. Y, en algunos lugares más remotos como en el sector rural, los niños deben tener dinero para cubrir sus gastos de traslado, o bien, los niños deben caminar largas distancias.

Un ejemplo de lo anterior lo representan los niños pertenecientes a los pueblos originarios de las escuelas rurales del valle de Codpa, Colchane, Pisigachoque, en la Primera Región; de Collimallín y Loncofilo, sector de Curarrehue, así como Trañi-Trañi y Puerto Saavedra, en la Novena Región. Como no existen políticas públicas que obliguen a los sostenedores a tomar medidas que beneficien al conjunto de la población escolar que vive en lugares distantes, se logran medidas aisladas que favorecen a unos pocos. Un ejemplo, es la escuela particular subvencionada de Trañi-Trañi, que cuenta con un furgón de acercamiento por las deficiencias en el flujo de los medios de transportes locales. Esto mantiene estable el promedio de asistencia a pesar de las malas condiciones climáticas, casi durante todo el año. El radio que cubre el furgón es de un promedio de 20 kilómetros.

28 Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor.

29 Junta Nacional de Jardines Infantiles.

En el caso de la escuela de Colchane, los niños son trasladados diariamente en un pequeño autobús, que es financiado por el Municipio, sostenedor de la escuela, lo que ha sido un gran apoyo a las familias.

En la escuela de Loncofilo y Codpa, los niños están internados de lunes a viernes transformándose en una gran posibilidad de apoyo a las familias para lograr una mayor escolaridad de ellos.

En cambio, los niños de Collimallín se demoran entre dos a tres horas para llegar a la escuela ya que no tienen buen acceso vial.

Otra limitación, de la cual puede dar cuenta esta experiencia, es que no siempre los sistemas educativos ni los currículos dan cuenta de las necesidades de las etnias.

Un indicador que utiliza Chile para medir la calidad educacional es el SIMCE³⁰. Sin embargo, como se trata de una prueba con indicadores estandarizados, no permite dar cuenta de la habilitación que buscan algunos programas de educación intercultural. Generalmente, termina dando cuenta de la gran brecha existente al interior del sistema escolar y la privación que son objeto algunas escuelas, especialmente las del sector rural, quienes suelen tener precarias condiciones de infraestructura, al punto de tener acceso a la Red Enlaces³¹ con restricción en el uso de luz eléctrica.

El acercamiento que se tuvo permitió tener resultados cualitativos sobre lo que significa el SIMCE para los docentes. Muchos de ellos reconocen que es un indicador que ayuda en alguna medida, pero es muy deficiente en pesquisar logros personales de los niños y resultados de adaptación al currículo.

Por otro lado, está la forma en que entregan los resultados, publicados en los medios de comunicación, a través de un ranking que promueve la competencia, sin incentivar el análisis de los docentes sobre las causas de estos resultados, a fin de beneficiar una educación de mejor calidad y no la estereotipación de ciertas escuelas y comunidades escolares.

Otra necesidad observada en el ámbito de la educación y su relación con el trabajo infantil, es la de instalar procesos de intercambio de experiencias valiosas realizadas por algunos docentes que han trabajado el empoderamiento de algunos líderes de la comunidad, quienes suelen tener un rol activo en la educación formal impartida en materia de educación intercultural bilingüe o multicultural. En ocasiones este rol lo cumplen los padres y apoderados elegidos por sus propios pares, quienes valoran el aporte que hacen a sus hijos. La experiencia nos develó la necesidad de comprometer a estos actores en los cambios de las valora-

30 Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación.

31 Programa de Informática Educativa del Ministerio de Educación.

ciones sobre el trabajo que suelen perjudicar o promover el abandono de los niños de la escuela, disminuyendo sus posibilidades a futuro, y también la necesidad de incorporar parte del conocimiento de los niños en los diseños de las actividades pedagógicas.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en nuestro país, según los docentes, se ha intentado implementar en las regiones y comunas, buscando aliados en el sector privado, la sociedad civil, municipios, Gobiernos Regionales y Fundaciones.

Según lo observado en la práctica, en la I y IX Región existe una gran variedad de experiencias en materia de EIB que son poco conocidas y carecen de sistematización. Los docentes reconocen que las iniciativas tienen distintos ejes temáticos, problemas de sustentabilidad en el tiempo por recursos humanos y financieros adecuados. Algunos de ellos contemplan la participación de la sociedad civil, como es el ejemplo de la escuela de Pisigachoque (escuela unidocente), donde se incorporan dos paradocentes³² en la realización de talleres interculturales. Sin embargo existe una gran rotación como una forma de favorecer la creación de empleos en la localidad. Este caso devela el alto costo personal y profesional de la docente a cargo, quien debe habilitar a cada persona que pasa por la escuela, apoyar su planificación y entrega del contenido, además de mantener una continuidad del trabajo con los niños.

A este caso se suman otros de la IX Región, donde algunos líderes de la comunidad mapuche asumen la labor de apoyo en la EIB de la escuela. Pero esto permanece mientras dura el financiamiento de las fundaciones que actúan como intermediaria de apoyo con recursos económicos provenientes del extranjero. Iniciativas que no siempre pueden ser asimiladas a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) por falta de experticia, o bien, porque queda a la libertad del sostenedor, de la escuela sin una mayor supervisión o apoyo técnico pedagógico.

Si bien el país ha hecho grandes esfuerzos para ampliar la cobertura educativa en el sector rural, promoviendo una educación inclusiva, y el desarrollo de programas especiales como el de Educación Intercultural Bilingüe, aún no existen estudios que permitan dar cuenta de los resultados en el mejoramiento de la calidad educativa y en la prevención de problemáticas como el trabajo infantil y la deserción escolar.

Según nuestra experiencia, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), sigue siendo un gran desafío, y requiere con urgencia lograr articular los esfuerzos que realizan distintas organizaciones como CONADI y el Ministerio de Educación, con el objetivo de sistematizar, monitorear y evaluar el impacto sobre la práctica docente y los resultados obtenidos por

³² Es el personal que realiza labores administrativas, de inspectores y servicios generales.

la incorporación de la comunidad en la educación como una forma de retroalimentar nuevas iniciativas o para mejorar las ya existentes.

Otro tema planteado en los talleres es cómo la educación puede ir avanzando hacia el respeto de la diversidad, pluralismo y la movilización social de los pueblos indígenas, superarla haciendo aportes para mejorar políticas y programas de apoyo a los sectores más excluidos. Desde la problemática del trabajo infantil surge, pues, la necesidad de plantearse desafíos técnico pedagógicos, de sensibilización a la comunidad escolar que incluye padres y apoderados, niños y niñas.

Esta reflexión cobró gran importancia cuando se estableció la relación con uno de los principios básicos promovidos por la EIB, “cual es la promoción de la libertad de enseñanza y la descentralización”³³. La pregunta que surge es ¿cuál es el estado de avance logrado, si aún se mantienen rasgos de verticalismo, autoritarismo, discriminación y problemas de evaluación y calidad educativa?

Ello abre una discusión y una reflexión crítica sobre qué se está haciendo y cómo se está haciendo para garantizar el Derecho a la Educación de niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios.

Por otro lado, los docentes le atribuyen una gran importancia al bilingüismo en la EIB; sin embargo, la paradoja se presenta cuando señalan que no hablan la lengua utilizada por el pueblo donde se sitúa la escuela, y que su experiencia, en algunos casos, a pesar de pertenecer a pueblos originarios, es que se les sometió a procesos de subordinación lingüística y cultural, por lo que olvidaron mucho de lo transmitido por su familia, justificándolo como una forma de sobrevivencia en una cultura mayor.

Otro desafío de la reflexión de este módulo, es cuestionarse cómo la escuela apoya el conocimiento y la experiencia de la realidad acumulada por el niño, por ejemplo, el conocimiento sobre el uso de la tierra, de los productos de la naturaleza, de su relación con la ecología. ¿Cómo se traduce este conocimiento en la implementación de las programaciones pedagógicas en el aula? ¿Cuáles son las estrategias comunicacionales que utilizan los docentes para rescatar estas experiencias de la comunidad?

33 Programa EIB, MINEDUC.

2.4. Algunas propuestas elaboradas por los docentes.

- Desarrollar actividades sobre los efectos que provocan algunos trabajos en la salud de los niños durante las reuniones de apoderados, de manera de sensibilizar a los padres de las diferentes perspectivas, siendo una de las más importantes la de promover que los niños terminen su escolaridad. Esto implica prevenir el abandono parcial o definitivo de la escuela, disminuir la inasistencia, motivarlos y orientarlos para que conozcan alternativas de financiamiento para continuar estudios (becas, sistemas de internados, etc.).
- Lograr hacer conciencia en los padres que los niños pueden aprender los trabajos que ellos realizan en la casa y en el campo, pero que no deben abusar, por lo que hay que considerar su edad y contextura física” (Isla Huapi, IX Región).
- Desarrollar proyecto educativo que motive a los niños para seguir estudiando. Un ejemplo de esto es una granja educativa en el oasis de Mamiña, en la que se promueve el conocimiento sobre la tierra, los cuidados de granja, los cultivos apropiados al tipo de clima, el tipo de suelo, la forma de cosechar y aprovechar mejor los productos agrícolas” (Mamiña, I Región).
- Incentivar a los niños a conocer su zona y a reconocer parte de su historia e identidad. Un ejemplo de esta iniciativa se realiza por un profesor de Filosofía de la escuela de Mamiña, quien recorre junto a los niños los petroglifos y geoglifos de la zona desde los 10 años. Luego realizaron un congreso de niños quechuas, principales habitantes de esta zona, y como resultado de estas experiencias se creó un sitio web para compartirla con otros docentes.
- Promover programas de asistencialidad (transporte, alimentación, internado, etc.).
- Mejorar el perfeccionamiento del sector rural para trabajar un currículo más participativo, que considere la realidad geográfica y la situación social, económica y de capital cultural de los niños y sus padres ya

que estos presentan una baja escolaridad y requieren de mucho apoyo y motivación.

- Solicitar mayores esfuerzos a la supervisión técnico pedagógica del Ministerio de Educación, para que desarrollen programas especiales de apoyo a escuelas con alta presencia de niños indígenas que han implementado la EIB, promoviendo reflexiones entre los docentes.

Capítulo 3

Conclusiones y propuestas

Conclusiones

El trabajo infantil en los pueblos originarios de la I y IX Región es una cruda realidad, poco conocida y visibilizada, que realizan niños, niñas y adolescentes, muchas veces en condiciones peligrosas y que terminan coartando la posibilidad de terminar su escolaridad, esto porque las familias se encuentran en situación de pobreza y dependen de la mano de obra de los niños y niñas.

Por ello, la intervención realizada por el Colegio de Profesores —primera en el país, y que permitió trabajar con cerca de cien docentes de escuelas rurales con alta presencia de población indígena— adquiere relevancia y permite develar problemas y necesidades específicas.

En primer lugar, es importante señalar que tratar el tema del trabajo infantil en los pueblos originarios es un desafío complejo, pues en la medida que se justifica en torno a la formación valórica y por su situación de desarrollo al interior de la familia, se hace muy difícil regularlo y controlarlo.

En segundo lugar, muchos profesores que intentan desarrollar educación intercultural carecen de una definición conceptual sobre la misma, por lo que es común que no se incorpore en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

En tercer lugar, existen serias deficiencias en las políticas públicas dirigidas a pueblos originarios rurales en situación de pobreza, y problemas de articulación de las organizaciones vinculadas a la infancia con las necesidades propias del sector indígena.

Propuestas

En relación con los problemas y necesidades identificados durante la ejecución de este proyecto, se considera fundamental concentrar los esfuerzos en tres grandes líneas de acción: mejorar la articulación de las entidades relacionadas con el tema en cuestión; realizar investigaciones más focalizadas; educar y brindar espacios de discusión en torno al trabajo infantil y las culturas indígenas.

Las propuestas concretas en este sentido son:

- Promover la participación de la CONADI en el Comité Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, coordinado por el Ministerio del Trabajo y Previsión Social, ya que se constató que la CONADI desconoce, especialmente en la implementación de sus acciones, los Derechos de los Niños, sobre todo en materia de trabajo infantil.
- Promover el desarrollo de estudios empíricos y cualitativos que permitan identificar los tipos de trabajo infantil realizados por los niños y niñas que trabajan en el sector rural, en particular si pertenecen a pueblos originarios, debido a la falta de medidas de seguridad en sus quehaceres; caracterizar su peligrosidad y evaluar las situaciones de explotación por parte de terceros o de la propia familia. Junto a ello, se considera necesario incorporar la dimensión de género, ya que puede dar interesantes luces acerca de la discriminación y pautas de conducta que marcan diferencia a temprana edad.
- Promover que la educación intercultural fortalezca en sus bases los Derechos Humanos, los Derechos del Niño, la importancia de la par-

ticipación ciudadana, la formulación de políticas educativas que busquen tomar en cuenta la diversidad cultural del país y de los territorios.

- Fortalecer una actitud positiva frente a la diversidad cultural al interior del sistema escolar, propiciando una relación más cercana y armoniosa entre la vivencia personal en el plano individual y los procesos sociales, que potencie el respeto mutuo y de diálogo. Para ello, es necesario promover una concepción axiológica de la interculturalidad, que estimule relaciones más justas que permitan combatir la desigualdad social y tender a construir una sociedad democrática, disminuyendo cada vez más la tendencia homogeneizante que impone la globalización o mundialización.
- Seguir impulsando coloquios y discusión sobre la necesidad de articular una reflexión crítica lo que se entiende por educación intercultural, cuál es el sentido y la lógica que se cree que puede favorecer las habilidades, destrezas y conocimientos de los niños y niñas indígenas en un país en desarrollo, y qué significa para los niños indígenas y sus familias la incorporación al proceso de mundialización tecnológica y económica que se arrasa hoy día en Chile.

El Colegio de Profesores siente que con esta sistematización de su experiencia en materia de trabajo infantil y minorías étnicas, puede ayudar a promover un gran desafío, como es la reflexión crítica de cómo estamos desarrollando la educación en nuestro país y cómo es que un sindicato de maestros puede aportar en abrir temas de discusión y construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Bibliografía

- Alarcón, Walter. (El Trabajo Infanto-Juvenil en América Latina y El Caribe", trabajo encargado por UNICEF y expuesto en "Trabajo Infantil Freno al Desarrollo", diciembre del 2000.
- Avaria, Andrea (2000), "Hacia la interculturalidad, propuesta de acercamiento a la competencia cultural, desde los sistemas locales de salud y educación", Centro de Investigación y Desarrollo Educacional (CIDE), Chile.
- CEPAL, UNICEF, SECIB. (2001), "Construir Equidad desde la Infancia y la Adolescencia en Iberoamérica". (www.eclac.org)
- Durston, John (2001), "Evaluando el capital social en comunidades campesinas en Chile", Ponencia preparada para presentación en el XXIII Congreso de LASA 2001, Washington, DC, 6-8 de septiembre de 2001; Santiago de Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Censo Nacional de Población y Vivienda 2002.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2003), "Estimaciones de población en el país Censo 2002 por sexo, edad, regiones y etnia".
- Marín, José (2000), "Globalización, Educación y Diversidad cultural", artículo para UNESCO.
- Mena Miranda, Fernando (1998); "La situación de la Educación Intercultural Bilingüe a través del estudio de casos", Investigación FONDECYT 1990548, Ministerio de Educación, Santiago Chile 2000.
- Ministerio de Educación. (2003). Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PIB).
- MIDEPLAN (1996), "Situación de las Etnias y Pobreza en Chile, 1996". Resultados de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN). Documento 14.
- MIDEPLAN (2001). "Situación de la Infancia en Chile 2000". Documento 10.
- MIDEPLAN (2001). "Situación de la educación en Chile".
- MIDEPLAN. Encuesta CASEN 2002.
- MIDEPLAN. Análisis de la VIII Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2000). Etnias y Pobreza, abril 2002.
- Ministerio del Trabajo y Previsión Social - OIT. "Trabajo infantil y adolescente en cifras. Síntesis de la primera encuesta nacional y registro de sus peores formas. (2003)".
- MINTRAB (2002). Revista Observatorio N° 4. Trabajo Infantil.
- Muñoz Cruz, Héctor (2002), "La diversidad en las reformas educativas interculturales", publicación en Revista Electrónica de Investigación Educativa, México, vol. 4, N° 2, 2002.
- OIT. "Informe sobre el Futuro sin Trabajo Infantil, conferencia Internacional del Trabajo 90". (reunión 2002 Ginebra)
- PNUD (1999). "Informe sobre Desarrollo Humano, 1999". (www.undp.org).
- OIT (1999). Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), "Libro I. Trabajo Infantil, Derechos de los Niños y Educación" y "Libro 2. La Acción Contra el Trabajo Infantil. Acciones por parte de los profesores, educadores y sus organizaciones".
- OIT (2000). "Sindicato y Trabajo Infantil". Folletos creados como parte del Proyecto ILO/ACTRAV, "Desarrollo de estrategias nacionales e internacionales para combatir el trabajo infantil", financiado por el Gobierno de Noruega.

- OIT (2002). "Defensa de los Derechos del Niño a través de la educación, las artes y los medios de comunicación". Proyecto SCREAM. IPEC -OIT INT/99/MO6/ITA, financiado por el Gobierno de Italia.
- Quintanilla Eleuterio y otros; "Dilemas de la Educación Intercultural: entre la moda y la urgencia social", Materiales para educación intercultural, Talasa Madrid, 1998.
- Valdés Marcos; "La Planificación como preocupación de Estado", en documento de Políticas Públicas, Planificación y Pueblos Indígenas en Chile, análisis década de los noventa artículo ILPES.
- Valenzuela Fernández Rodrigo; "Inequidad, ciudadanía y pueblos indígenas en Chile", documento preparado para un estudio sobre etnicidad y ciudadanía en la región de América Latina y el Caribe, CEPAL, Santiago de Chile 2003.
- UNICEF - Chile. "Convención de los Derechos del Niño".
- UNICEF (2000). Trabajo Infantil Freno al Desarrollo.
- UNICEF. "Índice de Infancia, Chile 2002. Una Mirada Regional y Comunal", Fondos de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, Ministerios y Planificación y Cooperación, MIDEPLAN.
- UNICEF - Fundación Rigoberta Menchu - FLACSO Ecuador. (2001). Encuentro subregional sobre niñez y juventud indígenas.
- Zúñiga Castillo, Madeleine y Juan Ansión Mallet, "Interculturalidad y Educación en el Perú", publicado por Foro Educativo, Lima 1997.

Páginas web sugeridas

www.colegiodeprofesores.cl
www.conadi.cl
www.ei-ie.org
www.ine.cl
www.ilo.org/public/spanish/standards/ipecc/scream/didactico2.htm
www.mideplan.cl
www.mineduc.cl
www.paulofreire.org/maringlobal.pdf
www.oit.org.pe/ipecc
www.oitichile.cl
www.reduc.cl/mroman.pdf
www.undp.org
www.unicef.org
www.unesco.org

En este documento se presenta la sistematización del proyecto de intervención en la sensibilización y prevención del Trabajo Infantil en pueblos originarios, desarrollado por el Colegio de Profesores de Chile A.G., el año 2004 en la I y IX Región del país.



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación



Peru de los Países Bajos

Sistema de Información Regional
sobre Trabajo Infantil - SIRTI

www.oit.org.pe/ipec

Telf: +511-6150327/ +511-6150395.

Fax: +511-6150400

Correo electrónico: sirti@oit.org.pe