

Título: “Las familias de niños y niñas trabajadores/as: ver mejor para intervenir mejor”¹.

Autoras: María Inés Peralta, María Lidia Piotti, Graciela Fredianelli, Susana Andrada, Liliana Gaitán, Susana Rins.

Investigación e intervención: tensión que reclama ampliar la mirada

Conformamos un equipo de investigación² que indaga la cuestión del “trabajo infantil” desde el 2006; y el presente artículo pretende resaltar, de esa trayectoria, una preocupación ética, expresada de algún modo en el título. Entendemos que los conceptos teóricos y las estrategias de intervención generan impactos en las vidas de los sujetos. La preocupación en torno a cómo nombramos la niñez, la diversidad y las desigualdades que la atraviesan; y cómo diseñamos acciones en torno a lo que se define como problema, surge por un lado, de nuestra doble posición en el campo de la niñez: como investigadoras y como profesionales (trabajadoras sociales y docentes) y por otro, de la interpelación permanente que la dimensión ideológica-política nos genera a quienes consideramos que toda práctica la incluye. Por ello el trabajo de nominar las situaciones y construir acciones, exige de una continua revisión crítica, y de las audacias de la duda y la creatividad.

Boaventura de Sousa Santos (2006:21) nos plantea un desafío al invitar a “*intentar una crítica a la razón indolente, perezosa, que se considera única, exclusiva y que no se ejercita lo suficiente como para poder mirar la riqueza inagotable del mundo*”. Esta razón “perezosa” “*fácilmente toma la parte por el todo*” dejando afuera mucha realidad, muchas experiencias, lo diferente; y, también, fácilmente se anticipa el futuro, “*en el sentido de que ya sabemos cuál es el futuro: el progreso, el desarrollo de lo que tenemos; es un tiempo lineal que de alguna manera permite creer que el futuro es infinito*”. En nuestras prácticas cotidianas, ya sea en el ejercicio profesional como en la práctica investigativa, podemos encontrar múltiples expresiones y ejemplos de toda la realidad que dejamos afuera, de todos los futuros que “no se quieren ver” en nombre de resolver el presente recortado” (Peralta, 2007).

Respecto al tema específico de esta reflexión, en los últimos 20 años el Trabajo Infantil se instaló en la agenda pública en el marco de los debates sobre los derechos de la infancia. Reconocido un tema como cuestión social, se ponen en juego las luchas por su definición y en este caso, las perspectivas en pugna se vinculan a la persistencia y convivencia de distintos paradigmas sobre la infancia- adolescencia y sobre la pobreza y las políticas sociales para su abordaje.

Adhiriendo al principio del interés superior del niño/a y prestando especial atención a su “centro de vida”, planteamos que es necesario profundizar el análisis sobre el modo en que se estudia y aborda el trabajo infantil ya que la sola mención del tema desata una

¹ El presente artículo retoma la ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología organizadas por la UBA en agosto del 2011, en la Mesa de Infancia y Juventud, coordinada por Mariela Macri. Agradecemos el estímulo y aportes recibidos en dicho espacio.

² Investigación: “Trabajos Infantiles, representaciones sociales y escuela”, subsidiado por el Programa Investigación y Desarrollo (PID) del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba. Res 35/2010.

serie de supuestos naturalizados acerca de los impactos, negativos o positivos, de este fenómeno en el proceso de desarrollo y de constitución de la identidad personal y social de los niños/as.

Por ello, las investigaciones empíricas que produzcan conocimiento del fenómeno “trabajo infantil”, serán un aporte para someter a crítica posicionamientos basados en valores y posturas personales que proyectan prejuicios de clase, género y generación con las consecuentes discriminaciones y estigmatización del “otro” diferente – en este caso, un “otro” niño/a, en pleno proceso de constitución de su identidad, lo que multiplica los impactos negativos de dicha discriminación- estigmatización.

Cuando se intenta abordar el tema con niños/as que trabajan y sus familias, solemos encontrarnos con la negación, la justificación, la excusa, el temor a decir o a nombrar la palabra trabajo. Ello nos debe llevar a preguntarnos críticamente por los significados que desde el discurso institucionalizado y legitimado se emiten como referencia del “deber ser”, de lo “correcto” y lo “veraz” sobre lo que los niños/as necesitan. Y también preguntarnos por la emergencia de discursos de resistencia por parte de los sujetos ubicados en el polo dominado de las relaciones sociales.

Los aportes de Michel Foucault son centrales para comprender la tensión entre saberes institucionalizados y saberes sojuzgados inserta en las luchas de poder entre los diversos discursos portadores de saber. El saber se realiza en la forma del lenguaje, a través de actuaciones verbales o actos de discurso, que tienen la pretensión al sentido y a la verdad. Planteada esta "actitud" general del saber, hay que ver cómo se justifica la distinción entre saberes institucionalizados y saberes sojuzgados. Los primeros se realizan a través de actuaciones verbales a las que se les otorga, en un momento y espacio histórico dados, el valor de actos de discurso "serios". Se produce una institucionalización de la pretensión propia del saber al sentido y la verdad. Son los "expertos" los locutores privilegiados que detentan el poder del discurso y cuya autoridad, al ser reconocida desde las instituciones, configura un poder social; mientras que a los saberes sojuzgados, la sociedad no le reconoce la validez de su pretensión al sentido y a la verdad y anula su derecho a ella. De este modo se impide su emergencia - saberes soterrados - o se los priva por descalificación de cualquier poder social - saberes sometidos (Fredianelli y Peralta, 2003)

Respecto al problema social del Trabajo Infantil, la voz pública que se impone es la que proviene de políticas y programas surgidos en organizaciones e instituciones que pertenecen prioritariamente al ámbito del “trabajo” más que al de la “niñez”. Argentina participa del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil OIT/IPEC desde 1996, conformando la CONAETI en mayo de 1997 y la formalizándola en agosto del 2000 por el decreto N° 719, en el ámbito del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social³. En forma análoga, la COPRETI CÓRDOBA fue creada por Decreto 887/08 del Gobierno de la Provincia de Córdoba, ubicándose en el Ministerio

³ La CONAETI está integrada por instituciones del ámbito estatal (Ministerios de Trabajo, de Educación, de Salud, de Relaciones Exteriores, de Defensa, de Desarrollo Social y Medio Ambiente, de Economía, del Interior, de Justicia, de Culto y Cultura; Dirección Nacional de la Juventud, Instituto Nacional de Estadística, Consejo Federal de Trabajo, Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia) y del ámbito societal (Unión Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores; Confederación General del Trabajo, Central de Trabajadores Argentinos, Federación Agraria Argentina, Sociedad Rural Argentina, Unión Industrial Argentina, Conferencia Episcopal Argentina, Caritas- Argentina); y tiene a OIT/IPEC y a Unicef como organismos asesores

de Industria, Comercio y Trabajo y está presidida por la Secretaría de Trabajo del gobierno provincial⁴.

Estos perfiles institucionales merecen nuestra atención, ya que entendemos a las instituciones como formaciones socioculturales que adquieren una modalidad organizativa particular en un tiempo y un espacio concretos. Por ello, los momentos fundacionales se instalan como marcas que influyen en enfoques y miradas a lo largo de su trayectoria. Es así que, en tanto la CONAETI y COPRETI son instituciones de referencia nacional y provincial para todos los programas que abordan la cuestión del Trabajo Infantil, consideramos necesario hacer un aporte desde una línea investigativa asentada en una perspectiva sociológica y antropológica, en el paradigma de los derechos de la niñez y en la recuperación de la experiencia de vida de niños/as trabajadores.

El marco de nuestra investigación

La mirada explicitada en el subtítulo anterior le da particularidades a la delimitación del objeto y a la metodología de nuestra investigación. Para aproximarnos a la construcción de conocimientos, definimos dos dimensiones que nos acercan a la experiencia vital de niños/as trabajadores: la tensión protección /desprotección y la tensión autoestima/desvalorización.

La utilidad social de esta investigación pretende ser la de profundizar el conocimiento acerca de las prácticas laborales desde la percepción de los mismos niños/as, adentrarnos en ellas para identificar el impacto que las mismas tienen en su experiencia de vida de modo de contar con una perspectiva más integral sobre: los trabajos que hay que “erradicar” o contra los cuales hay que proteger a los niños/as, los que pueden ser recuperadas en los procesos de socialización y constitución de identidad, los modos en que las políticas públicas sociales y educativas pueden incorporar aspectos de la realidad cotidiana de niños/as trabajadores como dimensión posibilitante y constructora de sujetos de derechos.

Las referencias empíricas que traemos a consideración se asientan en las percepciones y vivencias de niños/as trabajadores de entre 7 y 12 años con los que desarrollamos nuestro trabajo de campo en el año 2010.

El rango de edad de nuestros/as entrevistados/as requirió de una serie de cuidados relativos al abordaje metodológico de investigaciones antropológicas que toman los relatos de los niñas/os como informes centrales. En general, los niños/as no son incluidos como aportantes de información válidos en estudios cualitativos y creemos que esta resistencia responde a la concepción de minoridad vigente en los modos de interactuar entre adultos y niñas/os. En contraposición a esta actitud, reivindicamos la inclusión de la palabra de los niñas/os y niñas, en su sentido y alcance original proponiendo construir un diálogo que posibilite captar los múltiples sentidos y diversos

⁴ La COPRETI está conformada por representantes de distintas áreas de gobierno: Ministerio de Agricultura, Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Educación, Ministerio de Justicia, Ministerio Salud, Secretaría de Derechos Humanos, Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, Secretaria de Cultura y Dirección de Capacitación y Formación profesional. La integran como invitados la Defensoría de los Derechos de los niños/as y adolescentes y el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, y cuenta además, con un Registro de Adherentes de Organizaciones ligadas al sector sindical, empresarial y de la sociedad civil.

lenguajes a través de los cuales se comunican y las lógicas que operan en la construcción de sus pensamientos, teniendo en cuenta su contexto socio-cultural, la edad e historia de vida. Para ello es necesario alcanzar un “encuentro” con el niño/a desde lo que él/ella siente y desea, pero tomando en cuenta también las influencias negativas del medio que colonizan sus pensamientos e impiden a veces la expresión de su subjetividad. Este encuentro se crea en el afecto, en la alegría, en el reconocimiento del valor de su identidad y su singularidad que es cualitativamente diferente a la del adulto.

Desde dichas premisas se puede construir un vínculo de confianza que posibilite el encuadre de trabajo con el niño/a, lo que resulta indispensable no obstante el límite que supone: nos referimos a la interferencia de la implicación entre entrevistador y entrevistado. La implicación refiere a una disposición y una acción que puede modificar inconscientemente el registro de la información, ya sea anticipando sentidos, omitiendo preguntas, naturalizando respuestas; distorsionando -en suma- el contenido de la entrevista. Incluirla en este apartado metodológico resulta relevante puesto que la pretensión de objetividad del conocimiento científico constituye una aspiración necesaria que se dirime en función de la vigilancia epistemológica y metodológica. La implicación ocupa lugar en la escena entre el sujeto adulto y el sujeto niño/a. Se trata de un proceso complejo que emerge cuando se tejen vínculos; estos vínculos posibilitan la apertura a lo íntimo -aquello que no se develaría de no mediar la confianza. Sin embargo, la implicación obtura la captación de sentidos cuando olvida la distancia en virtud de la familiaridad. De allí el necesario recaudo metodológico de crear ámbitos propicios para deconstruir la cotidianidad del niño/a en su actividad laboral en este caso, sin olvidar el objetivo de la investigación y la rigurosidad procedimental.

Resulta indispensable tomar en cuenta que el lenguaje del niño/a está más referido a cuestiones prácticas que a sus relaciones, valoraciones o sentimientos. Podemos llegar a ellos desde otros procedimientos además de la pregunta. En niños pequeños, la apelación a la palabra encuentra como dificultad el universo terminológico, vale decir, la disposición de un conjunto limitado de vocablos para expresarse. La comunicación con ellos debe incluir otros dispositivos -juegos, títeres, cuentos, dibujos, y dramatización-, invitándolos y motivándolos para estas actividades los niñas/os pueden explicar lo que viven y lo que les pasa. También aquí existen riesgos; por un lado que el niño/a incluya su fantasía, muy propia de la infancia, en lo que dice o hace y, por el otro, las proyecciones subjetivas del adulto que trabaja con él. Ello no significa excluir las fantasías del niño/a ya que la interpretación correcta de esa fantasía también nos proporciona información sobre la vivencia subjetiva de ese niño/a y sobre su relación con el mundo.

La importancia de las familias de niños/as trabajadores/as

El centro de vida de estos niños/as trabajadores de entre 7 y 12 años se construye en el espacio social de la familia y en el modo en que ésta se vincula con lo laboral y con lo educativo. Las políticas, programas y proyectos sobre Trabajo Infantil, incluyen necesariamente estrategias de intervención con sus familias; directa o indirectamente niños y niñas trabajadores/as reciben el impacto de las mismas.

Nos parece necesario llamar la atención sobre la persistencia de expresiones del paradigma del “abandono” y la culpabilización de las familias de sectores de pobreza, asentadas en un núcleo duro de históricos prejuicios de clase. La preocupación que queremos destacar es la distancia establecida entre las representaciones y prácticas prescriptivas-normativas-valorativas de distintos agentes que participan en el campo de intervención con aquellas construidas desde los propios niños/as que trabajan. Las primeras, sustentadas en una visión donde el trabajo infantil se constituye en un problema social sobre el cual generalmente se entiende como responsable a las familias, mientras que, desde la mirada y la voz de los niños/as, la emergencia del fenómeno sobre esas experiencias laborales se configura en torno a necesidades extremas y vitales, asociadas a su centro de vida.

En primer lugar, es importante distinguir los tipos de trabajo que los niños/as realizan, recuperando la diversidad de contextos y situaciones en las que se efectivizan y evitar hablar del trabajo infantil en general. Las visiones dominantes impiden reconocer las profundas diferencias de significados entre las aberrantes prácticas de explotación infantil o el trabajo esclavo, como una realidad presente que afecta a las familias de niños en condiciones de pobreza extrema, de aquellas prácticas laborales en las que el trabajo infantil se inscribe en las estrategias de supervivencia y se construyen en torno a la cooperación y solidaridad dentro del grupo familiar.

Otra distinción importante de mencionar, es la protección y acompañamiento por parte de los/as adultos/as en los trabajos que realizan los niños, o su inexistencia. Es decir que, para hablar sobre trabajo infantil y aproximarnos a la comprensión del fenómeno, es preciso reconocer los matices y la gran heterogeneidad de situaciones y experiencias. En tal sentido, interpelamos prácticas y discursos sustentados en históricas interpretaciones vinculadas a la idea de “abandono”, propios del paradigma tutelar de la infancia. Vemos por ejemplo, estudios que enfatizan las causas vinculadas a la cultura familiar que naturalizaría el trabajo infantil y que si bien mencionan la dimensión económica como marco general para ubicar el problema, no la incorporan como variable estructurante del mismo, reforzando aquellas perspectivas que queremos combatir desde un enfoque de derechos. O estrategias que resaltan el combate al trabajo infantil sin ubicarlo en el combate a la explotación y al trabajo esclavo de los padres, que terminan también obviando la dimensión estructural del problema.

En nuestra investigación trabajamos con 22 niños/as cuyas edades oscilan entre los 7 y los 12 años de edad, manteniéndose una proporción igualitaria respecto al género. Sus familias se ubican en la tipología de la “organización social de la pobreza” siguiendo a Jelin (1998). Respecto a la composición familiar, sólo uno de los casos no corresponde a la categoría de familia numerosa. En todos los otros casos se trata de familias numerosas, conformadas desde 4 hasta 10 hijos/as. En dos casos, de familias de 7 y 10 hijos, conviven hijos/as mayores de 18 años. Predominan grupos co-residentes con ambas figuras parentales, aunque hay casos de madres solas. En el presente estudio, las unidades domésticas conformadas habitualmente son las nucleares, aún cuando se tejen importantes redes, en los espacios territoriales, con la familia ampliada con las que se establecen lazos cooperativos y comunitarios.

El trabajo de los/as adultos/as en ningún caso es estable y en blanco, abarcando una diversidad cambiante de tareas: atención de verdulería, changas en la construcción, puesto de venta de diarios, servicio de arreglo de televisores, empleado en empresa de

limpieza, kiosco, empleo doméstico, embolsar carbón, cirujeo y venta domiciliaria de diverso tipo de productos. Sí se puede señalar que es estable - en tanta actividad continua- en muchas de las familias, el oficio de cirujeo o cartonero, que se acompaña con arreglos o estrategias laborales diferentes. También el trabajo en la construcción es una actividad central en el caso de los varones adultos, aunque el desempeño en este oficio se dé de modo discontinuo, situación ligada directamente a características de la labor y su mercado más que a las decisiones personales o familiares. En las mujeres la discontinuidad en el mercado laboral es mayor que los varones, en directa relación con su rol en la reproducción cotidiana familiar y tal vez a posibilidades más restringidas en el mercado de trabajo (ya sea por los capitales propios –formación, escolarización, tiempos disponibles, relaciones sociales-, como por la oferta laboral para las mujeres adultas del sector que en general es el trabajo doméstico, cuidado de niños y adultos mayores).

Se trata claramente de familias cuya realidad laboral se ubica en el trabajo informal, en el que *“la entrada en el mundo económico es posible a través de caminos con muy diversas dotaciones de capital, hasta llegar incluso al caso de la entrada sin presencia inicial de capital”* (Murmis y Feldman (1997:192). Ubicándonos temporo-espacialmente, los autores resaltan la envergadura del deterioro en la situación del empleo en Argentina que *“en los 90 se triplica la desocupación conjuntamente con un significativo aumento de la subocupación y con la evolución desfavorable de las condiciones de empleo, entre ellas los salarios”* (Murmis y Feldman (1997:195). Es así que en estos años se generó una sociedad más segmentada y desigual, lo que se expresa en las siguientes cifras: *el desempleo abierto llevó la tasa en mayo de 1995 a 18,6% para el conjunto de los centros urbanos cubiertos por la EPH; a las proporciones de la población económicamente activa con problemas de empleo (incluyendo el desempleo oculto y el subempleo visible e invisible) en más del 40 % de la población activa y en niveles próximos al 50 % si se considera además el trabajo clandestino o en negro”* (Murmis y Feldman (1997:197). Es en este contexto donde se ubican las historias laborales de las familias de nuestros entrevistados, las que son marco de referencia fundamental para comprender los efectos producidos en las diversas dimensiones de la vida, las relaciones y significaciones construidas por las familias de niños/as trabajadores, en contextos y situaciones singulares: la escuela, el barrio, la ciudad, es decir los espacios públicos donde se configuran como sujetos sociales.

Jelin señala que *“el mundo urbano construyó dos esferas sociales bien diferenciadas: el mundo de la producción y del trabajo y el mundo de la casa y la familia* (Jelin; 1998:33) marcando así los ritmos cotidianos del trabajo en función de dos variables centrales: el género y la generación. Pero la realidad descripta no se condice con el modelo de familia urbana “normal” o “deseable” sino por el contrario, con el perfil de las familias de la organización social de la pobreza, donde conviven las esferas de la producción y de la reproducción.

En relación al campo educativo, todos/as los entrevistados/as asisten a la escuela y cuando relatan alguna situación de deserción/expulsión, se vincula en general, con sus hermanos/as que tienen edades entre los 12 años o más. Siguiendo a Duschatzky y Corea (2002), la “destitución de la escuela” no significa la inexistencia de la misma sino la pérdida de ficción que construyó la escuela acerca de su poder performativo; es decir, de producir efectos prácticos en sus objetivos de constituir ciudadanía en los sujetos que pasan por sus aulas. Desde nuestros datos empíricos podríamos decir que la escuela

primaria sí sigue siendo una institución claramente presente en la cotidianeidad de nuestros/as entrevistados/as y sus familias, más allá de su eficacia simbólica para concretar la igualdad social, respecto a la distribución equitativa de los bienes educativos, la participación efectiva en la vida pública ni a la construcción de valores sociales y políticos. Sí podemos afirmar que la escuela secundaria no está aún incorporada como experiencia vital en las trayectorias de vida de estas familias.

El barrio ocupa también un lugar central en la vida cotidiana de nuestros/as entrevistados/as, y dentro de él, el juego y los amigos. Esta afirmación se refuerza si agregamos que entre los trabajos desarrollados fuera del ámbito de la casa predominan el cirujeo y la venta ambulante en contextos cercanos sin distinción de género; o sea sigue siendo significativo el ámbito del barrio y la calle en el contexto barrial.

Los espacios territoriales donde habitan estos niños, vinculados a contextos de pobreza, poseen las características de ser lugares segregados y discriminados socialmente denominados “villas miserias” o “nuevos barrios periféricos” cuyas familias fueron relocalizadas a través de políticas sociales de vivienda. Estas características nos permiten afirmar que los sentidos construidos en este hábitat están claramente marcados por lo que socialmente se le asigna a las villas y asentamientos las que, siguiendo a Auyero, han sido y son depositarias de “malas representaciones”, de “tantas esperanzas en el pasado y tantos miedos en el presente” (Auyero, 2001 b)⁵.

Respecto a los rasgos de identidad, los niños/as se designan en primer lugar con su nombre y su edad. Luego, cuando hablan de la escuela, priorizan el nombre de la misma y el grado que cursan, nombrando en algunas ocasiones a sus maestras. Se confirman los espacios de la casa, la escuela y el barrio como los estructurantes del tiempo y espacio cotidiano y al juego desarrollado al aire libre y entre varios niños como el espacio más gratificante. Desde la preocupación por el reconocimiento y la integración recuperamos aquí los aportes de Merklen (1999) cuando plantea que el individuo necesita soportes, que en las sociedades latinoamericanas son de tres tipos: a) asociados al empleo, b) asociados a la ciudadanía y al Estado, y c) asociados a la familia, el vecinazgo y las relaciones interpersonales. En América Latina, particularmente en los países del Cono Sur, en los que venimos de 30 años de debilitamiento de los dos primeros tipos de soporte, vemos claramente expresado en las vivencias cotidianas de niños/as trabajadores y sus familias, una fuerte presencia del tercero, asociado a la familia, al vecinazgo y las relaciones interpersonales, contexto en el que debemos leer la experiencia vital de los niños/as trabajadores/as.

Lo familiar y lo laboral. Organización del Trabajo y Unidad Doméstica

Centrándonos en los resultados de nuestra investigación respecto a la variable “Organización del trabajo y unidad doméstica”, se evidencia que en la reproducción cotidiana de la existencia que tiene lugar en el espacio familiar, se despliegan todo tipo de actividades referidas a la producción y consumo de bienes tanto materiales como simbólicos.

⁵ El autor plantea que “...Las villas fueron retratadas como el ejemplo acabado del fracaso del populismo peronista en los años cincuenta, como suerte de laboratorios para los sueños modernizadores de los años sesenta, como cunas de la revolución en los setenta, como obstáculos para el progreso y como germinadores de subversión durante la última dictadura, como lugares de inmoralidad, crimen y ausencia de ley en la Argentina contemporánea”.

Tanto el trabajo doméstico desarrollado por las niñas como los trabajos realizados fuera de dicho ámbito, se dan en el marco de una organización familiar y acompañando a otros miembros de la familia -adultos o mayores que los niños/as-; por lo general las madres en el caso de las mujeres y los padres o hermanos mayores en el caso de los varones. La inserción o primeros contactos con lo laboral forman parte de procesos de socialización primaria en contextos de familias numerosas que cuentan con viviendas pequeñas y con limitaciones de insumos y tecnología para el desarrollo de las tareas domésticas lo que lleva a multiplicar los brazos que se hacen cargo de ellas; y en oficios que, como el cirujeo, forman parte de la historia familiar desde varias generaciones.

Las niñas que desarrollan tareas domésticas, en todos los casos distribuidas con otros miembros mujeres de la familia, no registran vivencias de cansancio o sobrecarga por el desarrollo de las mismas, aún aquellas que parecen realizarlas todos los días y por varias horas, lo que se puede explicar por la naturalización de una tarea a la que se le despoja el componente laboral y se la incorpora a la identidad femenina. Siempre se refieren a estas tareas como “ayuda a la madre o a la abuela”. También los varones que realizan alguna tarea doméstica – se ha registrado sólo uno del total de las entrevistas – ubica a su trabajo desde esa perspectiva.

Las actividades laborales vinculadas a la venta ambulante con que nos hemos encontrado, también se pueden caracterizar como estrategias familiares a las que recurren cuando los adultos se ven imposibilitados de abastecer las necesidades vitales de todos sus miembros. En situaciones de mayor desahogo económico, esto es cuando los adultos “consiguen un trabajo”, algunos niños que proveen ingresos a su unidad doméstica, disminuyen, restringen o dejan momentáneamente su actividad laboral. En otros casos, se sostienen los microemprendimientos como la venta de pan o la atención alternativa de los kioscos.

En el caso de las familias cirujas (cartoneras), la salida con el carro suele mantenerse aún en los momentos en que los varones adultos accedan al tipo de trabajo mencionado más arriba, ya que los instrumentos de trabajo (carro y caballo) forman parte del capital familiar: están incorporados como un recurso siempre disponible, mantenerlos forma parte de la dinámica familiar cotidiana, los carreros son reconocidos en el entorno barrial propio y colindante para prestar servicios diversos y, finalmente, la “cirujeada” es un recurso con el que siempre se consigue ampliar los ingresos en especies. Por todas estas razones, la salida diaria en el carro siempre se realiza a cargo de algún miembro de la familia y suele ser acompañado por niños/as.

Los otros dos tipos de trabajo, que se realizan dentro del ámbito de la casa (venta en un kiosco y trabajo doméstico) también están integrados en la cotidianeidad del conjunto de actividades propias de la reproducción doméstica.

Todo ello nos lleva a dos reflexiones fundamentales. Por un lado, el trabajo, su organización, sus exigencias, y sus gratificaciones atraviesan la cotidianeidad del/a niño/a de modo continuo y cercano, aunque no exijan en muchos casos su participación. Esto va configurando un mundo de posibilidades, aprendizajes y deseos de los niños en relación al mundo laboral de modo diferente a otros sectores donde la distinción entre la “esfera doméstica” y la “esfera de la producción y el trabajo” están separadas y el trabajo es para los niños/as, una actividad a la que acceden en la mayoría de los casos a través de relatos. Por otro lado, en ninguno de los trabajos realizados se

percibe que los niños/as se sientan inseguros ni desprotegidos y expresan criterios de cuidado de sí mismos que son producto de las normas y valores construidos en el ámbito de la familia. Encontramos una íntima relación entre estos testimonios y lo expresado por Jelin respecto a que *“una de las diferencias básicas entre la unidad doméstica y otras organizaciones sociales es el sistema de autoridad y los incentivos utilizados con el propósito de motivar a los miembros para realizar las tareas que les son asignadas. No se trata en este caso de adjudicar tareas desde una posición de autoridad a cambio de un salario (como ocurre en una empresa) sino de una operación más compleja que pone en juego los afectos y las solidaridades”*... *“el sistema de deberes y obligaciones entre padres e hijos constituyen los pilares ideológicos sobre los que se apoya esta operación de convencimiento moral”* (Jelin, 1998: 75)

Este sistema de organización nos permite afirmar además que no son los niños/as quienes están desarrollando una estrategia de supervivencia, sino que están integrados/as a una estrategia de reproducción de su unidad doméstica. Entonces, cabe la pregunta respecto a cuál sería la formulación correcta del problema: ¿es el trabajo infantil o es la familia en situación de pobreza y desempleo?

Lo planteado hasta el momento nos lleva a otro tipo de reflexiones, respecto a los enfoques predominantes de las políticas públicas existentes. Al describir los rasgos de esta cotidianeidad familiar, queda claro que estas familias se alejan del entendimiento general sobre lo que es una “familia normal” y una “infancia normal”. En general se habla de infancia normal⁶ haciendo referencia a la familia como lugar propio y apropiado de socialización primaria, a la escuela como ámbito conveniente y necesario fuera del espacio doméstico, y la educación y el juego como actividades centrales de la socialización y el desarrollo. Esto implica una familia sin conflictos ni “anomalías” relacionales.

Prestando atención a este recorrido, nos preguntamos sobre los impactos en la subjetividad de consignas instaladas desde programas internacionales y nacionales sobre la erradicación y la prohibición del trabajo infantil: ¿No tendrán en las prácticas sociales el mismo efecto que la naturalización de la pobreza? No serán un obstáculo de sentido que impida adentrarse en las significaciones del sujeto principal de nuestra preocupación académica y política? Posibilita o dificulta que los niños/as trabajadores sean escuchados? Llamamos la atención sobre discursos hegemónicos que pueden llevar a instalar el problema en el/la niño/a y en la familia que “lo envía o lo deja trabajar”; así las intervenciones pueden centrarse en lo conductual con contenidos moralizantes y de negatividad hacia su condición de trabajador. Este tipo de perspectivas generan nuevas acciones discriminadoras y ocultadoras de los sujetos y su identidad, reproduciendo prejuicios de clase y adjudicando a “los pobres” el ser artífices de la explotación o el trabajo en condiciones de calle de su progenie por poseer cultura, hábitos y vicios que los convierten en marginales, desdibujándose las determinaciones sociales, económicas y/o políticas.

⁶ Costa y Gagliano muestran cómo en la constitución del Estado Nación argentino, la preocupación por la infancia derivó en procesos de “normalización” (escuelas, institutos, Patronato del Menor, etc) donde se realizaba un parte aguas entre los niños: aquellos que vivían y podían vivir con sus familias y en consecuencia eran “normales”, y aquellos que necesitaban de la tutela del Estado, los menores. En. Duschatzky Silvia (comp) (2002).

Las familias han sido y son un ámbito del control social en general y de la infancia en particular⁷ pero también son aptas para instaurar nuevas relaciones y si bien es muy lenta la modificación de los mandatos culturales, éstos pueden ser resignificados a la luz de las necesidades y los contextos emergentes. La forma de sobrevivir en estos contextos de pobreza urbana multiplica la creatividad, lo que genera estrategias de resolución “diferentes”; al vivir en condiciones límites de supervivencia, se recurre al trabajo y la ayuda de los niños para aumentar el sustento diario, al trueque, a las redes solidarias, a la participación de la mujer en organizaciones comunitarias que aumentan los recursos del hogar, etc.

Las nociones de abandono, negligencia o explotación muchas veces encubren un amplio abanico de situaciones donde se juegan otros valores, condiciones de vida y posibilidades para afrontar la situación de pobreza. Si esto es así, los discursos sobre las familias son fuertemente normativos porque se basan en la visión de un niño ideal y las necesidades de protección se analizan desde lo patológico. Ante esto cabe preguntarse quién determina cuál es el modelo único o ideal de distribución de roles y organización familiar, cómo logra que el modelo se vuelva en valor dominante, y qué tipo de estructuras sociales sostiene. No existe un modelo de familia, de rol materno, paterno y filial, sino familias, madres, padres e hijos que crean formas distintas de relación entre ellos; sin duda, estas maneras de interacción tienen que ver con sus etnias y culturas, sus historias de vida y sus modos peculiares de aprehender el mundo y de sobrevivir en él.

Consideramos que en esta visión históricamente alimentada por error o por conveniencia desde los sectores capaces de imponer su discurso, no se analiza el problema central sobre las causas y consecuencias de la pobreza. Así el trabajo de los niños y niñas puede convertirse en el argumento sustitutivo y en el obstáculo epistemológico central para el estudio de la misma y fundamentalmente para la formulación de programas que la atiendan de manera efectiva con respuestas institucionales coherentes a las causas de la pobreza. También podemos señalar cómo, desde esta mirada, sólo se toma en cuenta el trabajo de los niños pobres y no se examina con la misma fuerza de impugnación la situación de los niños trabajadores en otros sectores sociales más profesionalizados y con la suerte quizás de una mayor regulación de su labor (por ej. niños/as que trabajan en la televisión).

Podemos afirmar que en los/as niños/as trabajadores/as que viven en situación de pobreza, predomina la percepción de estar ocupando un lugar clave y valorado al sumarse a la realización de tareas productivas y reproductivas en la organización familiar. Se visualizan estrategias para resolver, de manera colectiva y solidaria, los obstáculos y necesidades presentes en sus vidas cotidianas. Este tipo de trabajo no sólo es valorado por los niños entrevistados en tanto “aporte” o “ayuda” a la sobrevivencia de la familia, sino como instancia de construcción de autonomía y aprendizajes.

La identidad es siempre una relación con el otro, es la resultante de un proceso de identificación dentro de una situación relacional, por lo que se podría hablar de procesos de identificación más que de identidad. Es por ese motivo, que nos parece importante reconocer la incidencia que tienen, sobre la construcción de las identidades, las visiones y posiciones dominantes en relación al trabajo infantil. Organizaciones e instituciones

⁷ Al respecto seguimos la perspectiva de Jacques Donzelot en su texto “*La Policía de Las Familias*”

de diversa naturaleza lo condenan sin siquiera aproximarse a la comprensión de los contextos y situaciones por las que atraviesan los niños y las niñas que trabajan.

Se hace necesario entonces problematizar las nociones de “una” familia, idealizada y sacralizada que, lejos de serla como una construcción según los diversos contextos y situaciones y por lo tanto histórica, cambiante y perfectible, termina generando efectos equívocos tales como: a) Hipergeneralizar un modelo de familia proveniente generalmente de las concepciones y representaciones familiares de quienes intervienen con los niños (educadores formales e informales, profesionales, etc) b) Desconocer la influencia de los modos de producción en la constitución de las formas que adquiere lo familiar según clase social, cultura y épocas históricas c) Privatizar en la familia la resolución de todas sus necesidades y derechos des-responsabilizando al Estado y la Sociedad y d) En consecuencia responsabilizar a la familia de las problemáticas de la infancia.

Esta reflexión pretende poner en cuestión perspectivas que siguen muy presentes e influyen fuertemente en las estrategias de intervención de políticas públicas, reforzando en las prácticas concretas, las perspectivas controladoras y domesticadoras del “otro”, aún bajo un discurso de derechos.

Lo familiar y lo educativo: Valoraciones de la familia sobre la educación y la escolaridad

Considerar las valoraciones de la familia sobre la escuela y la escolaridad a partir de las entrevistas realizadas requiere tener en cuenta una doble condición: en primer lugar, el hecho de que el derecho a educarse está investido de obligatoriedad legal. Asistir a clases en una escuela no constituye una cuestión de gusto o interés particular: es una obligación que resguarda el derecho a recibir educación en instituciones específicas de transmisión del conocimiento, tanto los padres como el estado son garantes de este derecho. En segundo lugar, la acreditación que otorga la escuela se vincula a expectativas de movilidad social ascendente, construidas al calor de una experiencia histórica concreta. Veamos cada una de estas cuestiones.

El derecho a educarse está contemplado en diferentes leyes, siendo fundacional la Ley de Educación Común 1420, del año 1884 que estableció la obligatoriedad, laicidad y gratuidad del derecho a recibir educación en instituciones públicas. Actualmente promulgan este derecho la Ley de Educación Nacional, N° 26.206, la recientemente sancionada Ley de Educación Provincial N° 9870, la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061, así como la adhesión a diferentes Convenios Internacionales que suscribe nuestro país. La obligatoriedad de una ley no necesariamente entraña la intervención policial. Difícilmente encontremos en sectores medios y altos niños no escolarizados y un discurso construido por maestros donde invoquen la autoridad policial como referencia para garantizar la asistencia a instituciones escolares. De hecho, aún en situaciones de crisis económica, los sectores medios mantienen su asistencia a la escuela, con movimientos de matrícula desde instituciones privadas hacia instituciones públicas en procura de disminuir costos.

En sectores sociales empobrecidos, el carácter punitivo de la ley ante el incumplimiento de esta obligación, tampoco constituye una condición que opere en el

imaginario social de manera tangible. Puede presentarse con alguna frecuencia en situaciones que requieren la intervención de jueces de familia, resguardando el derecho de los niños a gozar de condiciones de previsibilidad emocional que permitan ejercer el derecho a educarse; la apelación a la figura de autoridad para garantizar el cumplimiento efectivo adquiere en estos casos otra visibilidad.

Sin embargo, asistimos a la implementación de medidas de política social tendientes a mejorar los índices de permanencia en el sistema escolar que apelan a la persuasión antes que a la coacción estatal. La Asignación Universal por Hijo se inscribe en esta línea política, exigiendo como contraprestación a la asignación el certificado que acredite la asistencia sanitaria y escolar de los niños, niñas y adolescentes y los Centros de Actividades Infantiles y Juveniles tienen los objetivos de reintegración o sostén de la permanencia en el sistema educativo en zonas vulnerables a la deserción escolar.

La segunda cuestión refiere a la permanencia de representaciones que ligan la escolaridad a la movilidad social ascendente. Esta vinculación se estableció tempranamente en nuestra historia, cuando a principios del siglo XX y en plena vigencia de la mencionada ley 1420, los inmigrantes accedieron a una escolaridad que promovió su inscripción en una cultura nacional en gestación, efectivizando un cambio respecto de su estrato de origen. Las políticas sociales de los gobiernos peronistas –inscriptas en el denominado Estado Benefactor- abonaron esta cuestión consolidando la relación entre escolaridad y ascenso social. Sin embargo, los efectos sociales de un Sistema Educativo en gestación y en crecimiento, no son lineales ni correspondientes a los del Sistema Educativo actual. La pérdida del valor de las credenciales ya mencionada es directamente proporcional a la cobertura lograda, constituyendo un síntoma claro de la inflación por la que atraviesa actualmente el sistema, que requiere cada vez titulaciones más elevadas para garantizar el ascenso prometido.

Las valoraciones familiares acerca de la permanencia y obtención de credenciales estuvieron atravesadas por representaciones de ascenso social, fundamentalmente en las clases medias; en los sectores a los que pertenecen los niños entrevistados, las expectativas se vinculan con la sobrevivencia cotidiana, y la escuela se subordina a éstas. Niños y niñas trabajadores/as crecen al interior de familias con historia, ocupando un lugar central en las redes de afecto, solidaridad y reproducción que allí se construyen. No es posible comprender en toda su complejidad el trabajo infantil sin la capacidad de lectura y escucha sobre dichas historia.

Podemos considerar que realizar actividades laborales en un horario que no rivaliza con la escuela, a contraturno o durante días feriados o fin de semana- constituye una forma de reconocer su valor y un asentimiento respecto de la necesidad de respetar el tiempo dedicado a ella.

-¿Y vendían pastelitos y pastafrolas sólo durante los fines de semana o en la semana también salían? -: Nosotras salíamos solo los fines de semana, porque durante la semana íbamos a la escuela. - los sábados ayudábamos a mi papá a hacer los pastelitos y salíamos a vender.

Dejar la escuela, su obligatoriedad, su influjo, la movilidad que conlleva desde el imaginario de las familias, constituye un nuevo escenario en donde trabajar es el “mal menor”. En nuestras entrevistas queda claro que los hermanos adolescentes, cuando por

distintas razones – no deseables- dejan la escuela, la opción positiva y aceptable es el trabajo; se reafirma así la valoración positiva respecto de la escuela desde una contraposición: si no estudia “debe” trabajar.

Algunos relatos de niños que participaron de un taller en una de las escuelas, evidencia el valor de la educación y del trabajo en los ámbitos familiares:

“Y mi papá me decía estudiá, estudiá, estudiá. (...) él decía que si no estudias no vas a ser nada porque no vas a poder trabajar en nada, solamente en la construcción y eso es un trabajo muy peligroso (...) Y mi papá me decía que estudie y yo le decía que sí porque yo estoy viendo cómo mi papá siempre trabaja, lo veo, veo que las cosas son pesadas todas las cosas (...) y para mí no es fácil estudiar y trabajar”

“mi tío era albañil y él empezó a trabajar desde los 9 años. Dejó el colegio porque no le gustaba estudiar y le gustaba trabajar. Pero una vuelta mi abuelo lo retó porque le dice “Vos vas a estudiar” y él le dice “No, yo voy a trabajar” “El trabajo no te va a dar todo” le dice. “¿Por qué?” le dice. “Porque en el trabajo vas a ser albañil y nada más, en cambio estudiando podés ser cualquier cosa”. “Yo quiero ser albañil” le dice “Yo voy a agarrar una pala y un martillo y yo así, sí yo los voy a alimentar a ustedes” Y así fue. Después él es grande ahora y cuando mis abuelos eran viejos les daba de comer.- ¿Y la escuela?- Y la escuela él la dejó. En cambio mi mamá, la hermana, ella fue maestra, alumna, terminó la secundaria, hizo universidad”.

Se puede sintetizar así la valoración familiar acerca de la escolaridad: estudiar se asocia a la posibilidad de ampliar los márgenes laborales; desafiar esta posibilidad entraña un destino de trabajo duro y sacrificado; pero en ambos casos, el trabajo estructura el proyecto de vida.

En el desempeño de actividades laborales dentro del ámbito familiar, también es posible identificar una valoración positiva respecto de la escuela: los niños participan de estrategias domésticas de reproducción cotidiana, pero la escuela es significada como un límite a los requerimientos que estas estrategias plantean.

-¿Y al bebé lo tenés que cuidar siempre, todos los días? ¿Cuándo la mamá se va, vos te quedás a cargo del bebé? - sí, pero al colegio no faltó nunca.”

Si el ámbito laboral es la casa, el trabajo forma parte de las estrategias de reproducción cotidiana y se repite todos los días aunque sea por pocas horas. Esta repetición opera naturalizando la acción e invisibilizándola como trabajo. La tarea asumida por la niña como algo natural y diario no altera su ritmo escolar, ya que ella tiene claro que el límite a esta tarea doméstica está marcado por la escuela. Este límite está expresando además un valor y una norma familiar.

-A la mañana vas a la escuela ¿con quién vas a la escuela? - con mis primos, con el Tomate, con el José... - ¿van caminando todos juntos? - no, porque yo me voy con mi mamá, el Tomate se va con su mamá y él se va con su hermana.”

El recorrido diario desde la casa hasta la escuela es hecho por los niños en compañía de sus madres o hermanas mayores.

Otro indicador de la valoración positiva de las familias respecto de la escolaridad lo constituye la existencia de penitencias ante los incumplimientos escolares.

“...después cuando se portó mal en el colegio no le dejaron ver Los Simpson porque se portó mal, porque mi mamá a todos, a mi hermano que tiene 14 años, Sabrina, Romina y el Rodrigo... la llamaron porque se portaban mal en el colegio y a mí nunca me llamó una maestra, cuando me llamó era porque me dolía la cabeza”

La escuela ocupa un lugar significativo en las normas familiares referidas al comportamiento y la disciplina: los logros escolares generan premios y castigos al interior de la organización familiar. El vínculo familia-escuela es asumido por las figuras de la madre y la maestra, quedando claro que la escolaridad de los niños es tarea de las mujeres de la familia. Aquí sería oportuno llamar a atención sobre la cuestión de género en las valoraciones de la familia acerca de la escuela y la escolaridad: la docencia es una profesión predominantemente ejercida por mujeres y la vinculación entre la figura materna y la maestra, mistificada como segunda madre, es estrecha particularmente en el caso de niños pequeños. A medida que los ciclos de permanencia llegan a término, es más probable plantear un cierto grado de autonomía respecto del vínculo primario con la madre, y en consecuencia, del vínculo establecido con la maestra como representante de aquella. La temprana constitución de familias en los sectores vulnerables se vincula con la conclusión de la escolaridad al término del período obligatorio; de allí que no sea aventurado conjeturar acerca de la práctica laboral como experiencia de sostén económico de futuros no tan lejanos. Sugerimos por lo tanto que la cuestión de género atraviesa transversalmente estas valoraciones.

Otro testimonio que consideramos importante resaltar tiene que ver con las inasistencias que por lo general se remarca en la trayectoria escolar de niños/as trabajadores/as.

-¿Y alguna vez tuviste que faltar al colegio porque tuviste que ir a trabajar? - Banda, una banda de veces faltamos porque por ahí no había clases o porque nos quedábamos dormidos. - Por ahí mi papá no nos despierta. - por ahí mi papá no se levanta porque está durmiendo.”

Pareciera que la decisión de ir a la escuela todos los días quedara en manos de los niños; como vemos aquí las inasistencias e impuntualidades no se relacionan tanto con su trabajo como con la ausencia de la dirección paterna para que esto ocurra.

Otro aspecto que nos interesó indagar fue la percepción de los niños sobre sus aprendizajes y los productos de los mismos, expresados en las calificaciones y la promoción al grado inmediato superior. Los logros educativos debe ser ubicados en el contexto del lugar que el sistema les asigna; al respecto Bravslasky y Ezpeleta, (Bravslasky, 1986; Ezpeleta, 1986) estudiaron el sistema educativo argentino postdictadura, identificando la conformación de segmentos educativos diferenciados al interior de los cuales se establecían circuitos de calidad en términos de oferta escolar para un sector social específico. De esta manera, bajo la apariencia de una educación homogénea, la calidad de la escolaridad recibida dependía del estrato social de pertenencia. Durante el Menemato se profundizó la desigualdad de la oferta y se transparentó tanto en las condiciones materiales como en la composición de la matrícula; es así que las escuelas públicas pobres para los pobres hablan de un deterioro en la calidad de la enseñanza, justamente para aquellos que más dificultades presentan en el aprendizaje por sus condiciones de vida. Las familias provenientes de la pobreza estructural tienen escasas oportunidades de establecer esta comparación y elegir escuelas de mayor calidad. Si bien, las nuevas leyes y políticas educativas van modificando estas situaciones de desigualdad, no se puede transformar abruptamente lo instituido en casi tres décadas. En este marco debemos ubicar los logros de los de los

niños entrevistados, relacionándolos con estos procesos de fragmentación asimétrica del sistema escolar.

Los/as niños/as con quienes trabajamos reconocen tener una buena relación con las maestras en la primaria y perciben la escuela como un lugar importante integrante de su centro de vida.

Varios de los/as entrevistados tienen buenos logros en la escuela: M. y A. sostienen que pasarán de grado. C. no presenta bajas calificaciones. D., R. y A. afirman que le va bien en la escuela. M. es uno de los mejores alumnos del grado y ha sido seleccionado para participar en las olimpiadas de matemáticas, donde ya ha superado la primera etapa; por ello cuenta con un reconocimiento extra institucional y señala que va a la escuela por dos motivos: para jugar y aprender (en ese orden) y que le gustan las matemáticas y las ciencias naturales. T. valora la escuela en función de su gusto por estudiar y de los aprendizajes significativos: *“de matemáticas me gusta, eso de los divisibles de los números primos y de lenguas que hacíamos poesías”*

Otros niños/as trabajadores/as presentan dificultades en sus aprendizajes: M. va a la escuela en el grado de escolarización que se corresponde con la edad, pero contrariamente a su hermana C. sus calificaciones no satisfactorias. A. reconoce: *“tengo algunas malas notas en el colegio”*. L. contesta que le va bien en la escuela, pero ante preguntas más específicas responde que tiene problemas con la escritura y que no le gustan las ciencias sociales. Y. por su parte, corre riesgo de no ser promocionado este año y presenta retrasos de edad en relación al nivel del cursado.

Todos los niños trabajadores entrevistados están cursando el nivel primario de la educación o el primer año del ciclo Básico Unificado. En la mayoría existe una correspondencia entre la edad y el grado que cursan y una buena relación con las maestras en la primaria. Se detecta en algunos, distinto nivel de dificultados en su rendimiento escolar, en cambio la mayoría obtiene buenas calificaciones e incluso presentan destacadas actuaciones por su capacidad intelectual. Esta conclusión con respecto a la situación escolar de los/as niños/as trabajadores entrevistados es similar a la que se podría llegar si hubiéramos entrevistado niños/as que no trabajan y concurren a las mismas escuelas. No se infiere que aquellos que tienen notas bajas y retrasos en el cursado sea debido a su condición de trabajadores sino a una complejidad causal en la cual intervienen aspectos subjetivos y condiciones objetivas de la escuela y las familias.

Nos interesa analizar estas valoraciones de los niños trabajadores sobre la escuela en relación a su percepción del espacio escolar y cómo se constituyen los vínculos con los pares, con sus maestras y con el conocimiento, mediatizados por la asistencia a clases.

Como ya señaláramos, el trabajo realizado por los niños y niñas entrevistados/as no parece obstruir la asistencia regular a la escuela ni el cumplimiento de actividades relacionadas con aquella. En el relato acerca de la vida cotidiana, la asistencia a clase aparece como organizador central del tiempo, sin que ocupen un lugar relevante las tareas extraescolares. Permanecer en la escuela requiere “sentirse a gusto”, y el gusto se vincula con las gratificaciones y reconocimientos que pueda recibir durante su permanencia. Asistir a clase equivale a entrar en un territorio donde “el gusto” se relaciona con recreación, relaciones sociales y aprendizajes. La existencia de

dificultades en las trayectorias escolares no necesariamente disminuye su valoración positiva de la escuela.

--¿Y Gonzalo estudia? -Sí, en la secundaria de... Ipem 92, creo... algo así. - Y en qué año está? - En primero, pero abandonó hace una semana. (...)Porque no le gustaba... Era mucho... Traía malas notas y no le gustaba eso, y vino a trabajar acá. No quiso ir más a la escuela."

El fragmento anterior ilustra el lugar del "gusto" en la valoración. M. justifica la salida de su hermano de la escuela desde la disconformidad con las notas alcanzadas (estimamos que se refiere a calificaciones y no a notas por desempeño). En este –como en la mayoría de los casos entrevistados- no es el trabajo el factor que mayor incidencia tiene en el abandono escolar, sino las dificultades que se presentan en el desempeño académico: en las posibilidades de apropiarse del conocimiento que se transmite en el aula. El trabajo parece aquí ser una opción antes que una tensión.

--¿Te gusta ir al colegio? - Si. - --¿Le cambiarías algo al colegio?- Le cambiaría un profe que no explica nada. Te da un tema, pero no lo explica bien, y entonces nadie entiende nada."

--"¿Y te gusta ir a la escuela?- Si- --¿Cambiarías algo de la escuela?- No.- --¿Dejarías todo como está? - Si."

En R. la valoración de la escuela está atravesada por su percepción de que en ella se aprende y se recrea vinculándose con los amigos. El trabajo no interfiere con la escuela y se visualiza como un territorio diferente, que no rivaliza con el espacio escolar.

--¿y no te cansa trabajar a la mañana, trabajar de nuevo a la tarde? --Estoy acostumbrado ya a eso. --¿Y a veces no te da fiaca venir a la escuela? - nunca! - - ¿No?.. No decís: "hoy mejor me quedo a dormir la siesta"-No, porque aparte acá te divertís. - --¿Qué es lo que más te gusta de la escuela? --Emmm, estudiar y jugar- - ¿Tenés muchos amigos acá en la escuela? --sí, tengo muchos! (...)¡¡Todos!!

En el relato de T. la escuela se valora como un lugar grato cuando se percibe aprobación por lo hecho y median experiencias estéticas interesantes. Cantar, pintar, leer poesía, bailar, han sido recuerdos narrados vinculados con "la escuela que me gusta". Maestras que alientan, que acompañan, cuya enseñanza es inteligible y adecuada a las posibilidades de aprendizaje son recordadas como "maestras buenas".

-Y volviendo a eso de la escuela, ¿cómo fue tu escuela? ¿Siempre viniste acá a la escuela:-¡sí!- -Y... ¿Qué grado te gustó más? - Y tercero y cuarto me gustaron más..- - ¿Por qué? -porque hacíamos las cosas bien, cantábamos. (...)- --¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?--Estudiar.

Para M. y para D. los momentos más gratificantes en la escuela son los vividos en el recreo, a través del juego con sus pares, aunque señala un límite que la escuela les pone y que ella no elige: jugar solamente con las nenas. Como se verá más adelante en la entrevista, cuando niños/as juegan en el barrio, sin consignas planteadas por los adultos, juegan nenas y varones mezclados y uno de los juegos comunes es el fútbol. Se infiere que en la escuela no les dejarían jugar al fútbol a las nenas.

--¿cómo te sentís en la escuela?-Bien, sabemos jugar con mis compañeras, jugamos a la toca y ayuda entre nosotras, porque ¿vió? no quieren que juguemos con los varones. (nena)

- estudio, escribo, me porto bien.--¿Qué cosas tienen en la escuela que te guste a vos?- cuando vamos al recreo, educación física.” (nene)

Podemos decir que las valoraciones de los niños entrevistados sobre la escuela es positiva: es considerada como un espacio de recreación, de vínculos, de aprendizaje. Su juicio está condicionado por el tipo de experiencia realizado en el trayecto escolar. En general, no se percibe tensión entre el espacio escolar y las actividades laborales.

Las condiciones de pobreza son decisivas cuando hablamos de la calidad de la educación que se recibe y de las situaciones que condicionan la capacidad para asimilar las enseñanzas y apropiarse de los códigos escolares que garantizan el éxito. En el desempeño escolar de la infancia resulta clave considerar el contexto familiar: el nivel de satisfacción de las necesidades básicas, los estímulos familiares positivos, el nivel cultural familiar y la posibilidad de adecuar currículos y prácticas escolares a las características culturales de los niños.

Hasta hace pocos años los programas educativos y la formación de los maestros tomaban en cuenta el proceso de socialización de niños y adolescentes de clases medias y medias altas urbanas; además la mayoría de los maestros provenían de estos sectores, lo que conducía de manera naturalizada a auto-referenciar las formas y contenidos de la enseñanza y a generalizar el propio modo de vida como único modo válido.

Cada vez más, un sector importante de los trabajadores de la educación ha empezado a cambiar sus representaciones sobre la infancia y la adolescencia; de un término empleado en singular que encubre su carácter de construcción social histórica se comienza a utilizar plurales que permiten asomarse a la complejidad de lo que acontece en la diversidad de la niñez que hoy nos interpela. En la interpretación de las figuras de infancia (Carli, 2006), encontramos huellas para decodificar el impacto de los procesos de des-institucionalización que afectaran nuestra sociedad en los finales del siglo XX.

Intentando un cierre provisorio

Al ocuparnos del análisis de las variables relativas a la escolarización, hemos pretendido resaltar un objeto complejo en vinculación a un sujeto de iguales características. La escuela, en tanto institución clave de la Modernidad, construyó una matriz con pretensiones de producir una homogeneidad en los sujetos escolarizados. Esa matriz devino cultura institucional y generó productos específicos que cobran significado en diálogo con esa cultura. Así, el aprendizaje escolar, objetivo de la enseñanza, supone la apropiación de contenidos y códigos suficientes para alcanzar las metas de una educación graduada. La ruptura de la ficción escolar ante un Estado en retirada profundizó las desigualdades sociales al dejar librada la institución a su propia suerte, bajo el discurso de la autonomía. En ese marco, aquellos mejor preparados por su condición social para sortear la escalada meritocrática encontraron mayores oportunidades de acceder a posiciones ventajosas. En contraposición, aquellos que tuvieron puntos de partida desventajosos por su condición social, no lograron alcanzar instancias educativas de calidad, que significaran un plus de movilidad en sus destinos sociales. A estos últimos escaños pertenecen los niños y niñas entrevistados.

Las prácticas laborales de nuestros/as entrevistados/as no compiten necesariamente con sus trayectos escolares. La dificultad para recuperar los saberes que se adquieren en la

escuela se vincula con la existencia de fronteras invisibles que separan el adentro y el afuera de la cultura escolar, dentro de la cual el niño se inviste de la categoría “alumno” y afuera con la de “trabajador”. La dificultad para llevar a la escuela los saberes que se adquieren en la práctica laboral responde a una negación de la otredad: los saberes previos, necesarios para construir los puentes cognitivos que enlacen lo conocido y lo desconocido no siempre son registrados por los maestros, porque opera una suerte de negación acerca de la legitimidad del saber construido en espacios oscuros para la luminosidad escolar. Así, por los filtros escolares se cuele el discurso hegemónico, según el cual, el trabajo infantil debiera ser erradicado.

Ambas dificultades traban la posibilidad de mejorar la trayectoria educativa de los niños y niñas trabajadores. No se trata de proponer una escuela diferente para ellos/as. Son niños y niñas *semejantes en todo* a niños y niñas que no participan de prácticas laborales. La pregunta acerca del diálogo entre contexto cultural empobrecido y escuela no debiera concluir en la pretensión de homogeneidad que anula el contexto, por considerar que nada bueno puede o debe esperarse de un ámbito cultural empobrecido.

Nuestros/as entrevistados/as nos han mostrado que consideran que la escuela es necesaria para “*llegar a ser alguien*”; y que trabajar les ayuda a construir un escenario futuro. Desear un porvenir mejor es una aspiración que sostiene e incluyen en su cotidianeidad.

Quizás lo que constituye la cuestión de mayor relevancia a considerar –que excede ampliamente este trabajo– es la situación de vulnerabilidad a la que están sujetos por sus condiciones de pobreza estructural. Todos/as los/as entrevistados/as aspiran a tener un buen trabajo en el futuro, coincidiendo en su práctica con las afirmaciones acerca del trabajo es el gran integrador social. Para algunos, esta meta se logra incorporando el trabajo como práctica progresiva en su presente: “*trabajar nos ayuda hoy y nos ayuda para mañana*” pareciera ser una afirmación subyacente.

El trabajo atraviesa la cotidianeidad de estos niños y niñas de un modo concreto, contundente, con fronteras permeables entre el la escuela y el juego, y de manera diferente a cómo aparece el trabajo y las actividades de los adultos en otros sectores sociales. A mayor profundidad en la condiciones de pobreza, mayores las exigencias de brazos y actividades para sostener colectivamente al grupo familiar, y más ligados y superpuestos el mundo del trabajo y la reproducción doméstica. Es en ese contexto que los niños y niñas de nuestra investigación se introducen en distintos momentos y de diversas formas al trabajo en la casa, en los emprendimientos familiares que se desarrollan en el barrio, en la “calle”.

La valoración positiva que nuestros entrevistados/as realizan de sus actividades nombradas por ellos y en otros casos definidas por nosotras como trabajo, fue tal vez el puntapié inicial de nuestros interrogantes y revisiones. En el relato de estos niñas y niños aparece el trabajo como posibilidad de construir identidades positivas, y como herramienta de afronte a la adversidad. Esto no opaca la situación de vulneración y vulnerabilidad que constituye la pobreza, y las dificultades que imponen las carencias y los esfuerzos al desarrollo pleno. Por ello otro aspecto fundamental a considerar es el gran abanico de posibilidades que se alberga en la denominación “trabajo infantil” y las necesarias distinciones tanto en sus características, sus contextos, sus impactos y su tensión con los derechos.

Hemos tomado para este artículo, intencionalmente de la voz de los niños y niñas aquello que caracteriza nuestra investigación, nos interpela y consideramos necesario y urgente compartir.

Antes de concluir, traemos la voz de R.

-Y vos, si te dijeran que podés elegir, entre no trabajar más y seguir trabajando ¿Qué elegirías?.- ¡Seguir trabajando!- -¿Por?.- Me gusta.- -Y no te dan ganas de ir a trabajar un poco menos e irte a jugar a la pelota?- -No, cuando termino de trabajar me voy a jugar a la pelota.- -¡ aja! ¿Siempre?, ¿Todos los días? O sea ¿cuándo vos volvés de trabajar?- -De lunes a sábado trabajo.- y el día que tenés libre, el domingo ¿qué hacés?- -me junto con los chicos o me voy a la casa de mi tío allá. Sí, me gusta trabajar, me gusta ayudarla a mi mamá”.

Estas reflexiones sobre el espacio familiar y sobre el espacio escolar desde la perspectiva de niños/as trabajadores, han sido elaboradas a partir de un proceso investigativo que tal como se precisó al comienzo, pretende asentarse en una perspectiva sociológica y antropológica, en el paradigma de los derechos de la niñez y en la recuperación de la experiencia de vida de niños/as trabajadores/as. Nos moviliza la necesidad de someter a crítica los impactos de las perspectivas con las que se construye el conocimiento científico y con las que se interviene en el campo de las políticas sociales. Estar presentes en esta publicación compartida con equipos de investigadores dedicados a la cuestión el trabajo infantil y adolescente es parte de este compromiso.

Bibliografía

- Achili, Elena (1992) “*La investigación antropológica en sociedades complejas. Una aproximación a interrogantes metodológicos*”. Serie I. N° I. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Auyero, Javier, (2001a), “Introducción”, en Wacquant, Loïc,; “*Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*” Ed. Manantial, Bs. As.
- Auyero; Javier (2001b), “*La Política de los Pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*”. Ed. Manantial, Buenos Aires
- Beccaria Luis y López, Néstor (compiladores) H(1997) “*Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*”. UNICEF Losada, Bs.As.
- Bertaux, Daniel (1994): *Desde el Abordaje de la historia de vida hacia la transformación de la práctica sociológica*. En Documentos de Trabajo N° 5. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, Bs. As.
- de Sousa Santos, Boaventura (2006); “*Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*”, CLACSO, Bs. As.
- Cussianovich, Alejandro (2009) “*Pedagogía de la ternura. Pedagogía Crítica y Pensamiento Andino y Amazónico*” en Ensayos sobre Infancia IFEJANT. 8. Perú
- Cussianovich Alejandro y Schibotto, Giorgi (1994); “Entrando al laberinto de las relaciones educativas”, en “*Trabajo Social y Educación Popular con Niños*”. Módulo III CELATS (Curso a distancia), Perú.

⁸ IFEJANT. Instituto de Formación de educadores de Adolescentes, niños y jóvenes trabajadores.

- Delfos, Martine (2001); “Técnicas para preguntas y Metacomunicación” en: “¿Me escuchas?: cómo conversar con niños de cuatro a doce años”. Fundación Bernard Van Leer.
- Duschatzky, Silvia y Correa, Cristina (2000); “Chicos en banda”. Paidós, Bs. As.,
- Duschatzky Silvia (comp) (2000); “Tutelados y Asistidos”. Paidós. Bs As.
- Fredianelli, Graciela y Peralta, María Inés (2003); Ficha Teórica: “Aspectos conceptuales del campo profesional”. Asignatura Trabajo Social I “B”, Escuela de Trabajo Social – UNC, Córdoba.
- Jelin, Elizabeth (1998); “Pan y Afectos”, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- Macri, Mariela y otras (2005); “El trabajo infantil no es un juego- Estudios e investigaciones sobre trabajo infanto-adolescente en Argentina (1900-2003)”. Editorial La Crujía. 1º edición, Bs. As.
- Merklen, D. (1999) “Políticas sociales y acción colectiva en los barrios marginales del Río de la Plata”. Centro de documentación en Políticas Sociales – Documento 20. La Cuestión Social en el Sur desde la Perspectiva de Integración. Bs. As.
- Murmis, Miguel y Feldman, Silvio; en Beccaria Luis y López, Néstor compiladores(1997) “Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina”. UNICEF Losada, Bs. As.
- Peralta, María Inés (2007); “La producción del conocimiento en el ejercicio profesional”, Conferencia en Congreso Nacional de Trabajo Social. FAPSS, Mendoza,
- Peralta, Piotti, Fredianelli, Morey, Andrada, Rins y Gaitán (2010); Informe de Investigación- 1º año “Trabajos infantiles, representaciones sociales y escuela”, ETS-UNC. Subsidio MINCyT, Provincia de Córdoba.
- Vincell, Valia; “Estrategias exitosas para hablar con niños pequeños”, Oficina de Normas para el Cuidado de Niños de la Administración de Niños - Departamento de Servicios Sociales y de Salud del Estado de Washington. s/f