

GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DEL TRABAJO
Y PREVISIÓN SOCIAL

Observatorio

LABORAL



TRABAJO INFANTIL EN CHILE:
UNA PERSPECTIVA CULTURAL DEL FENOMENO

ENERO 2010

Nº 36

La presente publicación es parte de una serie de observatorios laborales generados desde el Departamento de Estudios del Ministerio del Trabajo y Previsión Social que tienen por objeto difundir la realidad laboral ampliando y mejorando el conocimiento de los distintos actores sociales para contribuir en decisiones de políticas públicas y a una discusión pública informada.

Los autores exponen un marco teórico y conceptualización del Trabajo Infantil. El Gobierno de Chile y este Ministerio adscriben la concepción del Trabajo Infantil señalada por la OIT ratificada mediante los convenios internacionales en materia de trabajo infantil y sus peores formas.

Las opiniones vertidas en este documento son de responsabilidad de los autores, no necesariamente representan la visión del Ministerio del Trabajo.

OBSERVATORIO LABORAL

Publicación periódica del Ministerio del Trabajo y Previsión Social. Huérfanos 1273. Fono: 7530400. Web: www.mintrab.gob.cl

Coordinación General:

Alicia Díaz
Jefa Departamento de Estudios

Responsable de este número:

Ximena Larraín Roa
Asesora
Ministerio del Trabajo y Previsión Social

Colaboraron en este número:

Oswaldo Torres
Antropólogo. Director ejecutivo Achnu
Valentina Terra
Socióloga

Diseño e impresión:

Andros Impresores www.androsimpresores.cl

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SU VÍNCULO CON LAS VISIONES SOBRE TRABAJO INFANTIL	7
2.1 Especificidad de las representaciones sociales que tienen los niños y niñas trabajadores	7
2.1.1 El trabajo importante, pero no lo principal	11
2.1.2 Representaciones sociales sobre la educación y el futuro	12
2.2 La visión clásica sobre el trabajo infantil: victimización/protección	15
2.3 Las políticas de estado sobre trabajo infantil	16
3. ACERCA DE LAS INTERVENCIONES SOCIOCULTURALES CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES Y SUS FAMILIAS	21
3.1 Factores a considerar	23
3.1.1 Tomar el trabajo infantil en su contexto	24
3.1.2 Revisar el concepto de niñez	24
3.1.3 Considerar las representaciones sociales de los niños sobre el trabajo infantil	25
3.1.4 Participación de niños y niñas en el diseño de las intervenciones	25
3.2 Relaciones con la institucionalidad	26
3.2.1 Niveles de intervención	26
3.2.2 Tipos de intervención	26
3.2.3 Ámbitos de intervención	27
3.3 Una propuesta de intervención	28
3.3.1 Marco conceptual	29
3.3.2 Capacitación y procesos formativos	30
3.3.3 Fortalecimiento de los roles parentales	31
3.3.4 Apoyo escolar	32
3.3.5 Intervención en colegios	32
3.3.6 Inserción comunitaria	33
4. CONCLUSIONES	34
5. BIBLIOGRAFIA	35



La comunidad ignora tanto a los muchachos como a las jóvenes, desde el nacimiento hasta que tienen quince o dieciséis años de edad. Los niños menores no tienen una posición social, actividades de grupo reconocidas, o parte en la vida social, excepto cuando son llamados a la pista de la danza no ceremonial. Pero un año o dos después de la pubertad –la edad varía de aldea en aldea en forma tal que los muchachos de dieciséis años serán en un lugar clasificados aún como chiquillos, en otro como taule'ale'as, hombres jóvenes–, varones y mujeres se reúnen en agrupaciones similares a las de los adultos

Margaret Mead



1. INTRODUCCION

El presente estudio busca dar cuenta de los aspectos simbólicos asociados al trabajo infantil, así como de los significados y valores que los niños, niñas y adolescentes trabajadores le atribuyen a este fenómeno.

El trabajo infantil será entendido aquí como el conjunto de actividades realizadas por niños, niñas y adolescentes para contribuir a su propia economía o la de sus familias. Es decir, incluimos a todas las personas menores de 18 años, tomando como referente el criterio de la Convención sobre los Derechos del Niño; incorporamos actividades que no necesariamente generan un ingreso monetario, pero que contribuye a la economía personal o familiar, como trabajar con la propia familia atendiendo un negocio, ayudando en la siembra o cuidando a los hermanos, entre otros. Se excluye el robo, el tráfico y la explotación sexual comercial ya que, si bien constituyen estrategias de sobrevivencia de un importante sector de niños y niñas, dadas sus particularidades son consideradas fundamentalmente delitos y, debido a la vulneración grave de los derechos de la niñez que éstas implican, requieren de intervenciones reparatorias específicas y diferenciadas¹.

Desde esta definición pueden distinguirse tres categorías de trabajo infantil², según el grado de vulneración de sus derechos, lo que condiciona el tipo de respuesta de las políticas públicas: a) el trabajo en el que el daño a la integridad física y psíquica al niño o niña es extremo, por lo que se requiere una urgente separación de su trabajo y el ingreso a programas reparatorios y de reintegración familiar y comunitario; b) el trabajo en el cual se vulneran derechos tales como el acceso a la educación, la salud integral, la recreación y que requieren de un proceso de apoyo a los niños y niñas para prevenir dichas vulneraciones a través de la búsqueda de alternativas mejores y más protegidas de trabajo; c) el trabajo en el que no se violan derechos y que incluso, en contextos específicos, puede contribuir a su realización y que, por tanto, puede ser alentado.

En relación con las causas asociadas a la presencia de trabajo infantil, existe consenso en que estas son múltiples, diversas y que están interrelacionadas. En el país pueden identificarse dos grandes tipos: los factores socio económicos y los culturales.

Los factores socio económicos abarcan un conjunto de fenómenos relacionados con la estructura de la distribución del ingreso,

¹ Definición basada en la posición de Save the Children frente al trabajo infantil y en la realizada por la Asociación Chilena pro Naciones Unidas en el proyecto “Formación para el Desarrollo Sindical sobre Trabajo Infantil en Chile”, realizado el año 2005.

² Save the Children. “Posición de Save the Children hacia la niñez y el trabajo”. Alianza Internacional Save the Children. 2003.

el modelo económico de libre mercado adoptado en la década del setenta, las prioridades que se han establecido en las políticas sociales, la expansión del empleo, sobre todo del sector informal, y la incorporación de la mujer al mercado laboral, entre otros. Entre estos factores hay elementos estructurales que vienen des- envolviéndose desde hace décadas y que operan como variables independientes haciendo del trabajo infantil un fenómeno his- tórico y cuasi estructural en su existencia, lo que tiene que ser considerado al momento del diseño de programas de reducción del número de niños y niñas involucrados en éste. También hay variables sobre las cuales se puede operar de manera más direc- ta, pero cuyos efectos no son inmediatos, como son las políticas que favorecen a las familias con hijas e hijos trabajadores y que tienen empleos precarios, ingresos mínimos y discontinuos, y baja calificación laboral.

Por su parte, los factores culturales se refieren tanto al conjun- to de normas, creencias y valores que comparten determinados grupos y que contribuyen a facilitar el trabajo de niños y niñas, así como a ciertos comportamientos o acciones llevados a cabo dentro de familias de los sectores populares que contribuyen al ingreso de los niños y niñas a las actividades laborales, y que responden a estrategias de sobrevivencia. Es decir, debe com- prenderse que existen formas de representarse el trabajo infantil desde sus protagonistas (los niños y niñas, pero también de sus familiares) que les permite soldar fuertemente sus prácticas la- borales con un significado concreto que les construye un sentido para sus vidas, les da un lugar y valoración en sus sistemas de

relaciones sociales, constituyéndolos en personas con dignidad e importancia para los demás y para sí mismos.

En consecuencia, si bien la causa más visible e inmediata del ingreso al trabajo a temprana edad corresponde a la situación económica precaria en que se encuentran las familias y que di- ficulta la satisfacción de sus necesidades básicas, en la decisión de salir a trabajar entran en juego otros factores que en su ma- yoría son de índole cultural, tales como las prácticas asociadas a estrategias de sobrevivencia; la valoración del trabajo y su rol protector; las percepciones sobre los roles, la edad y género; el concepto de niñez y el estilo de crianza presentes en las familias, entre otros elementos.

Como se puede ver, el trabajo infantil es un fenómeno que asu- me características complejas y diversas, lo que hace necesario el desarrollo de esfuerzos orientados a obtener una perspectiva más comprensiva y global, que además de indagar en datos de tipo estadísticos y descriptivos, abarque los aspectos simbóli- cos, sociales y culturales relacionados con la perspectiva de los mismos sujetos que realizan esta práctica y la de sus familias. En este sentido, se hace necesaria y oportuna la realización de investigaciones o estudios que adopten la perspectiva cultural para profundizar el conocimiento que se tiene sobre este tema y así lograr mayores niveles de comprensión que favorezcan la generación de iniciativas sociales más pertinentes a la realidad que ésta asume.

Para el desarrollo de este esfuerzo se requiere poner es suspenso las propias ideas que se tienen al respecto, como las “doctrinas” promovidas por algunos organismos internacionales. Sólo así es posible llegar al centro del problema, cual es cómo, en esta di- versidad de formas de representarse el trabajo infantil, lo hacen sus protagonistas más directos.



2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SU VÍNCULO CON LAS VISIONES SOBRE TRABAJO INFANTIL

Lo que comprendemos por “niñez” o “trabajo infantil” no constituyen realidades observables y objetivables en sí, sino que fundamentalmente corresponden a “representaciones sociales”. Este concepto deviene de aquella tradición sociológica que concibe la realidad como un constructo social basado en el lenguaje, la comunicación y la interacción entre los seres humanos. La vida cotidiana es el espacio privilegiado donde se forman las representaciones sociales: el lenguaje y la comunicación juegan un papel central. (Berger y Luckman)

Las representaciones sociales son las ideas que se forma un determinado grupo social sobre la realidad, y que se constituyen en una realidad común. Funcionan como sistemas de interpretación que rigen las relaciones sociales. Constituyen, por un lado, una forma de pensamiento práctico y colectivo y, por otro, son sistemas cognitivos que permiten clasificar las realidades.

EL concepto tiene su origen en la noción de ‘representaciones colectivas’ desarrollado por Durkheim a fines del siglo XIX, según el cual las considera como un conjunto de categorías compartidas por una sociedad. Ello les permite ordenar, normar y acotar la conducta de sus miembros.

Posteriormente esta noción es retomada por la psicología social, donde destaca particularmente el enfoque de Serge Moscovici, que la adapta y transforma con el nombre de ‘representaciones sociales’. En su enfoque converge la sociología del conocimiento a partir del Interaccionismo Simbólico, la Etnometodología y la Fenomenología. Moscovici define la representación social como:

“una forma de conocimiento social específico, natural, de sentido común y práctico, que se constituye a través de nuestras experiencias, saberes, modelos de pensamiento e información, que recibimos y transmitimos por la tradición, la educación y la comunicación social. Constituyen sistemas cognitivos que tienen

una lógica y un lenguaje particular, que permiten descubrir la realidad y clasificar lo que nos rodea”³.

Según esta definición, las representaciones sociales, además de ser una forma de conocimiento y comprensión de la realidad, constituyen también un modo de clasificarla.

Lo anterior es aplicable también al concepto de infancia pues, en última instancia, infancia es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice qué es (Márquez, 2004).

Lo mismo ha ocurrido con el trabajo infantil, el cual constituye un fenómeno de larga data. No obstante, solo a partir de la segunda década del siglo XX comenzó gradualmente a ser considerado como problema para los organismos internacionales que buscaban proteger a los niños de los procesos de industrialización.

A su vez, los niños, niñas y adolescentes trabajadores poseen ciertas nociones sobre lo que es y significa el trabajo para ellos y ellas, las que, si bien, no constituyen un discurso estructurado y consciente, dan cuenta de una concepción particular de éste. Dicha nociones otorga sentido a sus prácticas laborales y dan origen a un grupo particular de normas, valores, conductas y percepciones que guían y explican su trabajo

2.1 ESPECIFICIDAD DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE TIENEN LOS NIÑOS Y NIÑAS TRABAJADORES

El significado que los niños y niñas trabajadores atribuyen al trabajo está fuertemente ligado a dos dimensiones: la subsistencia; el trabajo como sustento; y al esfuerzo: el trabajo requiere sacrificio y mucho esfuerzo.

3 Márquez, D “Representaciones sociales del trabajo y relaciones sociales de trabajadores independientes pertenecientes al sector informal urbano. El caso de los coleros de las ferias libres. Tesis para obtener el grado de Magister en Antropología y Desarrollo, Universidad de Chile, 2004, p. 29.

"Significa un modo de vida para mí, en todos los aspectos, en todos los sentidos, en todo... porque con el trabajo uno vive, con el trabajo uno come". (Niño, 15 años, cartonero, estudiante)

"El trabajo... sin trabajo no hay nada, sin el trabajo no hay vida, no tiene como alimentar a su familia, o vestirla o alimentarse uno si no es casado, vestirse, andar limpiquito, sirve para pagar las cuentas, para vivir al final". (Niño, 17 años, vende en la feria, no estudia).

A su vez, la mayoría sostiene que el trabajo es una necesidad que no pueden eludir ya que su aporte económico es fundamental para el ingreso familiar o para solventar aquellos gastos personales que sus padres no pueden realizar. En este sentido, el trabajo lo conciben como una opción asociada a su condición de pobreza pero, al mismo tiempo, como una posibilidad de superarla.

"Como somos pobres nuestro trabajo ayuda a que tratemos de salir de ella" (Niña de Santiago, estudiante).

El elemento clave es que el trabajo se les representa como una opción. Es decir, los niños y niñas han tomado la decisión de trabajar sin victimizarse por ello ni, menos, sentirse disminuidos. No se conciben a sí mismos como objetos de un "destino estructural" que los condena a una determinada situación, sino que, muy por el contrario, se sienten como sujetos sociales con capacidad de autodeterminación y decisión. Ello no significa desconocer que su condición de pobreza los "obliga" a hacer algo para comer, para vestirse, para "vivir" a final de cuentas. Hay una valoración del trabajo pues también tienen a la mano alternativas tales como robar, delinquir, mendigar, drogarse o "dejarse estar".

Del mismo modo, el concepto de trabajo al que se refieren los niños, niñas y adolescentes trabajadores queda definido también como un 'medio'. La mayoría define el trabajo como un medio que satisface necesidades de distinto orden. Estas necesidades no están directamente ligadas a la subsistencia, sino más bien a elementos subjetivos vinculados a la valoración de sí mismos, a la configuración de identidades: 'ser alguien en la vida', 'prepararse para la vida adulta', 'darse a conocer a las personas'. Es decir, es un medio para concretar aspiraciones, lo que da cuenta de la existencia de un horizonte de vida, una temporalidad que se proyecta y que los diferencia de otros niños y niñas de similar extracción social, que solo viven el presente ante la evidencia de un futuro negativo.

"El trabajo para mí es algo bueno y que identifica a las personas como son, su personalidad, ahí se ve cómo es la gente, si es empeñosa, trabajadora". (Niño, 15 años, vende barneys en el centro, estudiante)

"Es que sin trabajo... ya no se cuenta como persona a alguien que no trabaja. La sociedad no lo cuenta como persona si es que no trabaja, no le importa. Por ejemplo: los caballeros que toman en las calles, a ellos los miran en menos". (Niño, 15 años, cartonero, estudiante).

Los niños, niñas y adolescentes trabajadores visualizan el trabajo como una práctica que abarca diferentes aspectos y dimensiones de la vida, tanto materiales como simbólicas, siendo la subsistencia solo uno más entre otros.

Asimismo, en su representación del trabajo se puede observar claramente la presencia de elementos de carácter moral y valórico. Ellos y ellas aprecian el trabajo y lo conciben como una actividad intrínsecamente buena y con un marcado valor ético. Por ello mismo, son bastantes estrictos a la hora de establecer qué actividades pueden ser catalogadas como trabajos y cuáles no. El límite es claro: aquellas prácticas que no son valoradas socialmente, no pueden ser consideradas como trabajo, ya que el trabajo es algo bueno, correcto y valorado. En consecuencia, distinguen el trabajo de la delincuencia o la mendicidad.

"No me gusta la gente que pide plata, dar lástima así, por último que vayan a trabajar en algo, así tirado en el suelo quieren dar pena, por eso se ponen ahí y no me gusta eso. No se puede ver como pega...es algo humillante, se ve feo". (Niño, 15 años, vende barneys en el centro, estudiante).

"Robar no es trabajo porque hay gente que dice, 'yo estoy trabajando, yo robo' y eso es mal valorado, igual que esos que trabajan en las micros, hay gente que dice, no sé po hay un niño que vende en las micros y que puede empezar a meter las manos en las mochilas, o sea, el ladrón deja mal visto al que trabaja". (Niño, 13 años, vende en micros, estudiante).

A su vez, ellos y ellas se ven de un modo particular, definiéndose mediante una identidad y pertenencia a un grupo característico que lo distinguen de los niños, niñas y adolescentes que no trabajan. Por medio del trabajo desarrollan una autoimagen positiva, caracterizada por rasgos y conductas asociadas a un modo éticamente correcto de vivir: ser esforzados, honrados, conocer el valor de las cosas, obtener los bienes mediante el esfuerzo, 'no

meterse' en la droga; y a ciertas habilidades sociales valoradas en su entorno: ser 'despierto', tener personalidad, saber expresarse, saber conformarse con lo que se tiene. Esta imagen de sí mismos es reforzada al momento de referirse a los rasgos que caracteri-

zarían a los niños y niñas que no trabajan, quienes en contraste con los anteriores, son catalogados como vagos, "pavos", sin personalidad ni capacidad de expresión, mantenidos, sin honra o más propensos a meterse en la droga

FIGURA 1

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE EL TRABAJO INFANTIL

NIÑOS TRABAJADORES	NIÑOS NO TRABAJADORES
Esforzados	Vagos, mantenidos
'Despiertos', tienen honra	'Pavos', no tienen honra*
Con personalidad y desplante	Apocados, sin desplante
Elocuentes	Callados, sin vocabulario
Tienen motivación	Desmotivados, no están "ni ahí" con nada
No tienen lo necesario para vivir	Tienen lo necesario para vivir
Saben lo que cuesta ganarse las cosas	Saben lo que cuesta ganarse las cosas
Las obtienen mediante su esfuerzo y trabajo	Se las dan sin que medie un las tienen gratis
Se alejan de la droga	Pueden empezar a consumir drogas
No son delincuentes	Se convierten en delincuentes
Encontrarán trabajo de adulto	Cesantes
Hacen lo que quieren	No tienen nada que hacer, ocio
Pasa en la calle trabajando	Pasa en la casa

"Los niños que trabajan se las ganan ellos y los otros son más vagoitos, son más vagos, le gustan que todo les den, nunca salen ellos porque ay, que se les puede romper una uña o cualquier cosa. Hay unos que no quieren trabajar porque no quieren, o porque tienen, en cambio uno trabaja porque lo necesita". (Mujer, 14 años, estudiante).

"Un joven que no ha trabajado nunca en su vida y otro que sí ha trabajado, se expresa más, sabe hablar con la gente, como que son más sociables. En cambio, los jóvenes que están como en su casa o en las esquina con los amigos, con la otra gente como que no se saben expresar bien, son como pavos". (Mujer, 17 años, estudiante).

"Los que no trabajan son mantenidos, si uno trabaja desde chico se ve que son esforzados, mientras sepas buscarla en lo que sea, vas a salir adelante, si uno no se las busca, vas a hundirte más, te vas a meter en la drogadicción". (Niño, 17 años, vende en feria, no estudia).

"Ellos son flojos y uno tiene honra, no tiene flojera...uno pasa en la calle y el otro pasa en la casa". (Niño, 11 años, vende calcetines en el centro, estudiante).

"Honrado porque si hay algo que me gusta me lo compro y no robo" (Niño, Concepción, estudiante).

Estas representaciones pone en evidencia la existencia de una visión tradicional del trabajo, según la cual éste se constituye en un esfuerzo para la obtención de un fin moral, convirtiéndose en el camino más idóneo para llevar a cabo una vida correcta, digna y honrada, y cumplir con determinados mandatos morales como la honradez, la temperancia, la responsabilidad y el esfuerzo. Así, el trabajo aparece dotado de un fuerte valor ético, legitimándose como la estrategia de sobrevivencia más valorada y aceptada, en el contexto de un entorno que muchas veces se vuelve adverso y problemático.

Frente a esta visión tradicional del trabajo, muy vinculada al esfuerzo, la honra y a la responsabilidad, se observa la siguiente

paradoja: como los niños, niñas y adolescentes trabajadores valoran el trabajo -y su actividad en particular-, piensan que van a ser más reconocidos (ahora y a futuro) en la sociedad por trabajar o haberlo hecho. Sin embargo, el discurso oficial es de una sociedad que condena el trabajo infantil, definiéndolo como problema. Una posible explicación a dicha paradoja podría corresponder a la visión idealista que universalmente se tiene sobre la niñez y a la tendencia a asociar indistintamente trabajo infantil con esclavitud o explotación.

“Es que el niño que trabaja es más esforzado y cuando grande va a buscar al tiro una pega, la va a encontrar rápido, y si ven que es más esforzado, más van a quererlo. A contrario, el otro no, capaz que lo echen de la pega por flojo”. (Niño, 12 años, ayuda en carro de motes con huesillo, estudiante).

Las principales funciones objetivas que cumple el trabajo para ellos y ellas son cuatro: a) subsistencia, en tanto permite cooperar con el ingreso familiar, sea entregando lo ganado o parte de éste para los gastos comunes; b) autosatisfacción, en tanto parte de sus ingresos los utiliza para comprar artículos que satisfacen necesidades propias y que su familia no está en condiciones de otorgarle; c) utilidad, en tanto consideran que su trabajo es útil para otros; d) formación, en cuanto a disciplina laboral, control de sus presupuestos y prevención de conductas de riesgo.

“Trabajando puedo comprarme mis cosas por las mías y comprarme cuestiones para mí”. (Niño, 12 años, ayuda en carro de mote con huesillos, estudiante).

Asimismo, sobresale la oportunidad que otorga el trabajo para salir adelante y surgir, en la medida que permite acceder a diferentes objetos o bienes necesarios, además de constituir un medio para ganarse la vida y contribuir a la subsistencia de sus familias.

“Uno sale adelante. Trabajar sirve para salir adelante, para tener sus cosas y si llego a tener hijos todo lo que gane va a ser para ellos”. (Niño, 17 años, vende en feria, no estudia).

La utilidad del trabajo se manifiesta en la posibilidad que tienen de ayudar o ser útiles a otras personas a través de la labor específica que realizan, lo que da cuenta de un reconocimiento del valor social que adquiere, aunque de manera bastante incipiente aún. Por último, la función formativa del trabajo se aprecia en que éste los encauza por el “buen camino” alejándolos de los

vicios, cumpliendo con ello un rol preventivo. En este sentido, la mayoría de las veces es considerado como un factor protector.

“Es útil, porque de repente la gente va al persa y me pregunta por cosas, me dice ‘sabe que mi hijo tiene que disfrazarse y no tengo la ropa’, yo voy, se la consigo y se la vendo. Casi toda la gente llega a la casa para que uno le consiga ropa o disfraces, y todo eso”. (Niño, 14 años, vende ropa y artículos en persa, estudiante).

“Si ya no hubiera necesidad igual saldría a trabajar porque la gente me conoce, igual me preguntan por las cabritas, o sea, tampoco dejaría a la gente sin las cabritas, porque las cabritas igual son ricas y además la gente viene desde Santiago con hambre, como para taparla un poco se comen las cabritas”. (Niño, 13 años, vende cabritas en las micros, estudiante).

Dentro de las funciones subjetivas del trabajo, podemos identificar las relacionadas con la conformación de identidad. Esta se caracteriza por la autonomía e independencia que tienen respecto de su entorno familiar. A su vez internalizan un conjunto de valores, especialmente la honradez y la responsabilidad, que los identifica y diferencia de los niños y niñas que no trabajan.

“He aprendido mucho, sobre todo aquí en la feria. He aprendido los valores, a nunca ser ladrón en la pega, no robarse las cosas de las pegas. No me gusta robar porque si a mí me cuesta, imagínese a los demás, como la sufren cuando uno les roba”. (Niño, 17 años, vende en feria, no estudia).

“Cuando yo me quiero comprar algo no le tengo que estar pidiendo plata a nadie y si yo quiero gastar la plata la puedo gastar en lo que yo quiera y no tengo que estarle pidiendo plata a nadie, es más por eso”. (Mujer, 16 años, empaque, estudiante).

También el trabajo les sirve para madurar, para volverse más conscientes de sus acciones, tienen más claro lo que quieren hacer a futuro y saben cómo valerse por sí mismos.

“Uno se pone como más madura, como que sabe otras cosas. Sabe por ejemplo, lo que les cuesta a los papás ganarse la plata para uno... entendí lo que le costaba a mi mamá ganarse la plata, yo no podía pedirle así tan fácilmente, me tenía que ganar las cosas y eso sirve”. (Mujer, 17 años, promotora, estudiante).

Las funciones subjetivas secundarias tienen que ver con las habilidades sociales y los asuntos prácticos de la vida cotidiana.

“Aprendí hartas cosas también, como saber cuidarme, valerme por mí misma y no agacharme a morir por algo o alguna persona”. (Mujer, 14 años, quehaceres del hogar, estudiante).

“Con las señoras antes yo era irrespetuoso, igual la pega me enseñó a ser más caballero con los jefes. La pega me enseñó a ser más caballeroso, a decir buenos días o buenas tardes o buenas noches, pero gracias al señor la pega me enseñó eso”. (Niño, 17 años, vende en feria, no estudia).

“Uno aprende a ser más responsable, a andar ordenado, porque igual tienes contacto con clientes, o sea, andar bien presentado, limpio, aseada, a tener buenos modales, no puedes andar echando garabatos porque la empresa queda mal y te pueden echar”. (Mujer, 16 años, empaque, estudiante).

De esta manera se puede afirmar que el trabajo infantil constituye un satisfactor que no solamente cubre la necesidad de subsistencia de los niños y niñas, sino que apunta a la realización de otras de sus necesidades humanas fundamentales, como son las de afecto, participación e identidad.- Estas tendrían que ver más con prácticas sociales, normas y valores, que con bienes determinados y tangibles.

2.1.1 El trabajo importante, pero no lo principal

El trabajo constituye uno de los aspectos más importantes en las vidas de los niños y niñas trabajadores. Para la mayoría el trabajo es fundamental, sin embargo, no es lo principal ya que señalan que primero están la familia y los estudios.

Contrariamente a lo que sostiene el sentido común, para los niños, niñas y adolescentes trabajadores los estudios también son importantes y los valoran en tanto herramienta que les permite surgir, aprender diferentes cosas y aptitudes que son útiles tanto en su trabajo como en la vida en general. A futuro, obtener un mejor trabajo cuando sean adultos, puesto que están conscientes que el que actualmente realizan no es un “buen trabajo” en el sentido que es bastante precario y poco calificado.

No todos los niños, niñas y jóvenes trabajadores realizan las mismas actividades laborales. Existen diferencias según tipo de trabajo, duración de la jornada y condiciones. Unos trabajan más que otros; hay quienes lo hacen para poder subsistir y otros para poder concretar aspiraciones de consumo o para no quedarse aburridos en la casa. La mayoría estudia y trabaja, y una minoría sólo trabaja.

No obstante, independientemente de las condiciones laborales y duración de la jornada, el trabajo involucra distintos aspectos de la vida cotidiana de ellos y ellas, que no se encuentran directa ni necesariamente relacionados con la actividad misma de trabajar. Ámbitos de su vida como el estudio, la familia o el esparcimiento, adquieren un carácter particular y un sentido específico por el hecho de estar trabajando.

“Lo más importante para mí son los estudios, y después vendría el trabajo. También estar con mi pareja, salir con él, pasar el tiempo con él. El trabajo no es lo principal, pero igual es importante”. (Mujer, 16 años, empaque, estudiante).

“Aunque me dijeran que tendría que trabajar y dejar mis estudios de lado, yo trabajaría pero mis estudios no los dejaría de lado, trabajaría y estudiaría aunque termine cansado, pero mis estudios no los dejo botados”. (Niño, 13 años, vende cabritas en micros, estudiante).

“Porque uno va a poder ser lo que quería ser cuando grande, si se abandona la escuela no va a poder tener su profesión, siempre para un trabajo va a pedir su cuarto medio” (Niño, Santiago, estudiante).

En consecuencia, la mayoría de ellos y ellas se esfuerza por combinar el trabajo con los estudios, privilegiando estos últimos durante el año escolar. Reconocen que dedicarse a ambas tareas es cansador y que muchas veces se pierden panoramas o eventos recreativos propios de la niñez y juventud. No obstante, señalan ingeniárselas para acomodar su horario y poder disfrutar de las cosas que les gusta. Respecto a esto último, la mayoría no considera que hayan perdido su niñez por el hecho de estar trabajando, sino que más bien les queda menos tiempo para hacer las cosas propias de su edad..

“En el supermercado trabajaba en la mañana, de las 9 hasta las 1, y después me iba pal’ liceo, todos los días lo mismo, los fines de semana no trabajaba, ahí hacía las tareas, estudiaba y todo eso. Igual cansaba, estar del trabajo al colegio, de la casa, el fin de semana estudiar y hacer tareas y a veces igual iba a trabajar el fin de semana, igual era pesado. No me gustaba mucho ese ritmo porque no estaba mucho en la casa, no tenía tiempo para estar con mi pareja en la casa”. (Mujer, 16 años, empaque, estudiante).

“Llego del colegio, hago las tareas, si no alcanzo, igual voy a trabajar y en la noche me quedo haciéndolas. Igual me canso

un poco". (*"Trabajar es importante en mi vida porque después cuando uno sea más grande, como ya uno es chico y sabe trabajar, cuando grande va a poder salir adelante"*). (Niño, 11 años, vende calcetines en el centro, estudiante).

2.1.2 Representaciones sociales sobre la educación y el futuro

Tal como se señaló, los niños, niñas y adolescentes trabajadores valoran la educación, sin embargo, en general no tienen una visión muy positiva de la escuela. Consideran que ésta es aburrida, les demanda recursos económicos y demasiado tiempo, además de tener horarios poco compatibles con su trabajo. A su vez, son críticos con la Jornada Escolar Completa ya que visualizan que, en la práctica, ésta sólo ha significado más horas de permanencia de clases y no una mejora sustancial en la calidad de la educación que reciben en sus colegios.

"Si hay una jornada completa es para que nos recreemos más y aprendamos más, no así como que todo en la mente: escribir, escribir, escribir, sino que hacer cosas más entretenidas, y todos los profes son escribir, escribir o dictar" (Niño, Santiago, estudiante).

"Voy al colegio porque sé que aprendo...me faltan cosas por aprender, pero estoy aburrido de los procesos muy exagerados, muchos trabajos..." (Niño, Quilpué, estudiante).

A su vez, se agrega en algunos la percepción del ambiente escolar como un espacio inseguro, donde no se sienten protegidos ni tampoco conformes con el trato de los y las profesores hacia ellos y ellas.

"Cuando celebraron el día internacional contra el trabajo infantil, el ministro de educación con el del trabajo dijeron que, el de educación sobre todo, dijo que la mejor arma como para que los niños estuvieran protegidos era el colegio, pero muchas veces no es así porque en el mismo colegio que estaba yo antes los volados se pasaban por arriba de la pandereta... si pillaron a niños así, no eran adolescentes, con pistolas dentro de la escuela" (Niño, Santiago, estudiante).

Con respecto a los derechos de los niños y niñas, la mayoría no conoce con exactitud cuáles son. Aunque manejan ciertas nociones vagas de algunos derechos, suelen confundirlos con deberes. Por ejemplo:

"No trabajar, estudiar, honrar a tu padre y a tu madre" (Niña, Concepción, estudiante).

Si bien, valoran la existencia de derechos específicos para ellos y ellas, consideran que en la práctica éstos no se respetan ni se cumplen, observando una contradicción entre sus derechos y el entorno en que se desenvuelven.

"Los comparto (la idea de los derechos), pero la idea del derecho al estudio no la comparto porque sí, tienen derecho al estudio todos los niños, pero, en parte, pueden estar inscritos en el colegio, pero si no tienen los recursos que está pidiendo el colegio, que si no tiene para pagar la mensualidad, lo más bien que lo pueden echar" (Niño, Santiago, estudiante).

En relación con sus proyecciones a futuro, éstas suelen orientarse principalmente hacia el ámbito laboral, sin incorporar de forma clara y manifiesta el desarrollo de aspiraciones en otras áreas de su vida personal. Ello da cuenta del hecho de que ser niño o niña trabajador es una condición que constituye una parte fundamental de sus vidas, y que suele envolver y dar sentido a la mayoría de sus acciones. Sus expectativas laborales se relacionan principalmente con la obtención de un mejor trabajo a futuro, que se vincule con sus intereses, con una profesión y mejores sueldos. Esto está en contradicción con la idea y con las estadísticas relativas a que los niños que trabajan tempranamente permanecerán en la pobreza a futuro, como padres de familias pobres. Esta aparente contradicción pueda deberse a la carencia de políticas de educación pública de calidad, lo que cierra las posibilidades a todos los niños que cursan en ese sistema de obtener empleos calificados en su vida adulta.

"A futuro quiero estar en un taller de empresas. Igual quiero estudiar". (Niño, 11 años, vende calcetines en el centro, estudiante).

"Me veo teniendo mi propia empresa, así me veo. jaja. Porque siempre en el liceo nos motivan y nos dicen que no tenemos que quedarnos para que nos manden sino que nosotros mismos tenemos que crear nuestras cosas. Y a mí me gustaría eso". (Niña, 16 años, empaque, estudiante).

La mayoría coincide en que sus hermanos mayores son los que han propiciado su incorporación al trabajo. En segundo término, mencionan a los amigos y a los padres.

"Yo iba a trabajar a medias con mi hermano. De repente yo lo ayudaba al principio, paseaba la carretilla, cuando llevábamos

fletes, lo más pesado lo llevaba él. Y ahora trabajo solo”(Niño, Quilpue, no estudia).

“Empecé con mi hermana en un puesto en que ella era como la dueña y ahí empecé a trabajar” (Niño, Quilpue, estudiante).

En este sentido, la mayoría de las familias declara que no obligaría ni impondría el trabajo a sus hijos e hijas, pero de cierta manera lo sugiere, propicia y, además, entrega las herramientas para hacerlo. Asimismo, tienden a invisibilizar este trabajo, afirmando que sus hijos e hijas no trabajan ya que lo hacen de manera voluntaria o porque la remuneración que reciben a cambio es ínfima o irregular.

“Mi hijo no trabaja...yo le estoy diciendo la verdad. El sólo corta el pasto de un señor jardinero de al lado. Llega del colegio, se cambia de ropa y sale corriendo con otro niño a cortar el pasto...a eso le llama trabajo?” (Madre rural).

A su vez, las familias provenientes de sectores populares suelen poseer una valoración social y cultural respecto al trabajo realizado por niños y niñas, que en ciertos casos puede inhibir o propiciar el trabajo infantil, así como restar o reconocer el valor de la educación en el proceso formativo y de desarrollo de hijos e hijas. Se señala que muchas veces la educación formal se aleja de las necesidades y la realidad que viven los sectores populares.

De esta manera, muchas veces, los niños, niñas y sus familias sienten que el trabajo ofrece una mejor alternativa frente a una educación de pobre calidad o costosa, que resulta irrelevante para sus necesidades inmediatas de sobrevivencia; además, consideran que en el trabajo pueden aprender una serie de virtudes como la responsabilidad, la autonomía, la solidaridad, el esfuerzo, valores que en la escuela no podrían desarrollar.

No obstante, se ha observado que los niños, niñas y adolescentes trabajadores valoran la educación y la mayoría intenta combinar el trabajo con la escuela. Además, se debe agregar que los padres y madres, a pesar de valorar la actividad laboral de sus hijos e hijas, perciben la educación como una herramienta fundamental para que ellos y ellas tengan un buen futuro. En este sentido, la educación es visualizada como “la herencia más importante que pueden dejar. Esta es la base para obtener un futuro más pleno y tranquilo que el que ellos vivieron⁵”.

Una posición base de los involucrados es la situación de pobreza de sus familias. Éstas experimentan serias dificultades económicas para poder satisfacer sus necesidades básicas y con mayor razón aquellas necesidades secundarias relacionadas con el acceso a bienes de consumo que les producen satisfacciones ligadas al estatus, la comodidad o la identidad. Los niños, niñas y adolescentes trabajadores generalmente pertenecen a familias donde existe jefatura femenina, ya sea por muerte o abandono del padre, con empleos inestables y mal remunerados; aunque también ocurre el hecho en hogares biparentales con empleos precarios, frecuentes períodos de cesantía e ingresos mínimos.

En estos hogares, el trabajo de los niños y niñas contribuye efectivamente al ingreso familiar, ya sea de manera directa o indirecta. Por tanto, la decisión de trabajar es percibida y sentida como un gesto solidario hacia la familia y, a la vez, como una obligación de carácter moral. Esto se transforma en un factor determinante en la idea de concebir al niño o niña como un actor consciente de la decisión y no un objeto de la voluntad de los padres.

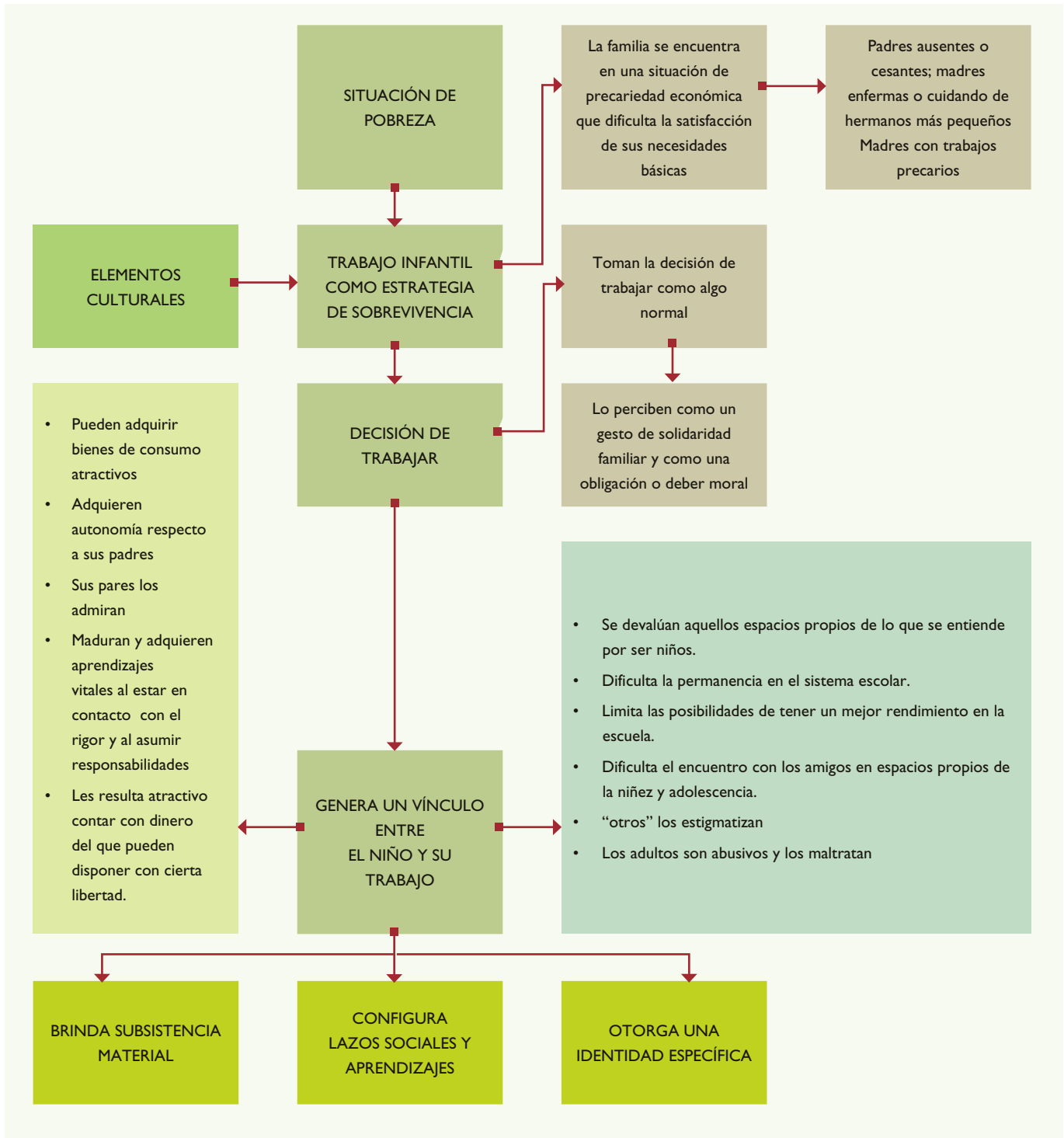
La Figura 2 intenta resumir lo dicho hasta aquí sobre las motivaciones del trabajo infantil.

4 Damianovic, N. y Silva, U.: Op. Cit. p 86.

5 Damianovic, N. y Silva, U.: Op. Cit. p. 89.

FIGURA 2

MODELO INTERPRETATIVO DEL TRABAJO INFANTIL



2.2 LA VISIÓN CLÁSICA SOBRE EL TRABAJO INFANTIL: VICTIMIZACIÓN/PROTECCIÓN

Desde el discurso oficial no existe una definición única sobre el fenómeno del trabajo de los niños, sino que coexisten tres tipos de definiciones distintas. La más frecuente y expandida es la “ideológica”, la que genera la idea de que todo niño o niña trabajador es víctima de una vulneración de sus derechos y que debe interrumpirse su actividad, pues, además se le está negando la oportunidad de vivir y disfrutar su infancia; esta posición incluye elementos morales relacionados con un parámetro de ciertos estratos sociales acerca de lo “normal” y “deseable”. Este tipo de definición es la que está a la base de las diferentes acciones y medidas implementadas por el Estado.

Menos frecuente es la “descriptiva”, que se refiere a características específicas como la edad, tipo de remuneración, duración de la jornada, etc. y que es tan amplia e inclusiva que no aclara el concepto. Por último, existe un tipo de definición más matizada que se aproxima de modo más comprensivo y concreto al fenómeno, dando cuenta de sus diferentes manifestaciones mediante el establecimiento de distinciones entre trabajos que producen efectos negativos y aquellos que no los producen y que incluso pueden tener efectos positivos.

“El trabajo infantil y adolescente aceptable es el que realiza cumpliendo la ley, por parte de adolescentes de 15 años y más... trabajo liviano, o de pocas horas, que pueden realizar, de manera protegida, los niños entre 12 y 14 años...un trabajo que no afecte su salud, ni su desarrollo personal, ni interfiera en su escolarización” (MINTRAB- OIT, 2004).

Esta última aparece de manera bastante marginal en el discurso y no es la que predomina en el debate público sobre el tema. Solo excepcionalmente es posible encontrar una valoración positiva de algunos tipos de trabajo realizado por ellos y ellas.

El predominio de la definición ideológica sobre el trabajo infantil se puede explicar por la presencia de una representación o visión tradicional e idealista de la niñez, que construye una imagen de ésta con funciones precisas, con roles y espacios acotados y diferenciados, correspondientes a la escuela, el juego y el descanso, principalmente. Todo lo demás aparece como espacios o situaciones ajenas y extrañas a esta etapa de vida y mientras más distantes estén los niños y niñas, mejor para su desarrollo normal. A modo de ejemplo:

“Fundamentalmente se trata de extender la conciencia de que los niños no deben trabajar, que tienen derecho a estar protegidos del trabajo, que su lugar es la escuela, con tiempo para imaginar, jugar y descansar” (UNICEF, 2001).

En este sentido, se promueve la universalidad de la niñez como una etapa distintiva y natural de la vida de las personas, dando paso a la naturalización de construcciones culturales particulares y estereotipadas, específicamente sobre lo que se entiende por ‘desarrollo normal’ o ‘necesidades universales’ de los niños y niñas, transformándose en expectativas ampliamente generalizadas que la mayoría de las veces se encuentran muy distantes de su contexto socio- histórico. Este punto es clave pues, como hemos visto, las representaciones sociales son construidas, se basan en discursos y prácticas.

El parámetro que funda el discurso sobre la vulneración de los derechos a partir de la actividad laboral de los niños es la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la que realiza una definición amplia y a la vez ambigua respecto de la edad de prohibición como de lo que se entiende por trabajo.

El tema de la vulneración de los derechos del niño o niña trabajador debe ser profundizado a la luz de las condiciones globales y a la vez concretas en que en nuestras sociedades desarrollan sus condiciones. Bustelo (2007) sostiene que la CDN es un texto que no da cuenta de su contexto, pues la implementación del modelo neoliberal en la región latinoamericana dejó inviabilizada la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Los derechos humanos de ellos y ellas son primeramente sociales, lo que demanda recursos concretos para asegurar su desarrollo integral.

Para Bustelo la perspectiva universalista de los derechos, siendo *“ideas de bien, implican un amplio espectro conceptual, un régimen que pretenda la universalidad de los derechos humanos debe ser compatible con el pluralismo moral”*; a lo que agregamos el necesario pluralismo cultural que debe tenerse para fundar una idea acerca de las formas de trabajo infantil inaceptables. Dentro de aquella definición idealista de niñez evidentemente quedan excluidos los niños, niñas y adolescentes trabajadores. De esto que no parece extraño el hecho que para múltiples organismos públicos y multilaterales, la niñez trabajadora sea vista como ‘anormal’ o como aquella que se ubica al margen de la ‘verdadera infancia’, principalmente por estar realizando labores que no se corresponderían con su etapa de desarrollo.

Dicha visión de los niños, niñas y adolescentes trabajadores ha llevado a la concentración de una serie de prejuicios y generalizaciones que tiende a consolidar una visión estigmatizadora de ellos y ellas, y que de alguna manera los mismos niños y niñas se encargan de rebatir en sus discursos.

En efecto, los organismos oficiales conciben a los niños y niñas trabajadores como víctimas, producto de su ingreso temprano al mundo laboral, y como desertores o estudiantes con bajos rendimiento escolar. Las representaciones en este sentido calzan, quizás con una media estadística, pero no con la generalidad de los casos. Por ello sólo se concentran en los aspectos negativos del trabajo o en aquellas labores particularmente peligrosas o inaceptables. Es decir, se ve lo que se quiere ver, pero no se reflexiona sobre los “otros” trabajos infantiles que son determinados directamente por la situación de pobreza pero que la ley no resuelve, porque son trabajos informales, definidos como “no clasificados”, lo que no queda en el campo del diseño de políticas públicas que trabajen sus contextos locales, sus familias y sus expectativas (esto se evidencia con claridad en los programas como Puente, que no tiene definiciones al respecto para el trabajo de los Apoyos Familiares; salvo de manera muy subsidiaria desde el organismo estatal de protección de los niños, cuyos programas directos con este perfil de niños no llega a una cobertura de mil).

*“Al no haber asistido a la escuela ni haber recibido una educación adecuada, tendrán menos oportunidades de obtener buenos empleos y serán probablemente los pobres del futuro, que utilizarán la mano de obra infantil para complementar los bajos ingresos de las familias que formen en ese momento”.*⁶

“Nosotros vemos a los niños trabajadores como víctimas del trabajo infantil, no asociamos una responsabilidad o voluntad a ellos” (Profesional, SENAME, Región Metropolitana, octubre 2006)

Como se aprecia, se construye la idea de un “círculo vicioso”: los niños y niñas son pobres y por eso son empujados a ir a trabajar y éste los desaloja de la escuela, poniéndolos en una situación de desventaja pues sólo tendrán trabajos precarios lo que los llevará a formar familias pobres. Una reflexión más profunda permitiría ver que la escuela no está respondiendo en calidad y pedagogías a los perfiles específicos de los niños y niñas que ingresan a los colegios municipales (entendiendo el alto grado de cobertura

alcanzado por el país, pero a la vez la reducción de la cobertura municipal a menos del 50% del total de establecimientos educacionales), por lo que son éstas un problema y no necesariamente el niño o niña y su condición de pobreza. Es más, la propia segregación al interior del sistema público de educación lleva a tener escuelas de distinto rendimiento y con ello de capitales culturales bajos y diferenciados.

Desde la perspectiva de este estudio, no hay tal “círculo vicioso”, más bien hay impotencia de las políticas públicas para generar condiciones que permitan desplegar las capacidades de esos niños y niñas y abrirles oportunidades.

Junto a lo anterior, concebir al niño o niña trabajador como “víctima” del trabajo, sin ver ninguna responsabilidad en el propio sujeto, es anularlo como actor de un hecho social; es quitarle toda capacidad reflexiva respecto de las decisiones que ha tomado solo o en conjunto con su familia; es invisibilizarlo en el papel que pueden jugar ellos y ellas en el aporte a una política de protección de sus derechos y en superar la situación que los empuja a trabajar.

2.3 LAS POLÍTICAS DE ESTADO SOBRE TRABAJO INFANTIL

Las acciones que el Estado chileno ha llevado a cabo se fundamentan en una visión y valoración negativa que tiene del trabajo infantil, producto de una concepción ideológica adoptada en este tema y que se puede pesquisar en otras áreas para este grupo de edad como la política de sobrejudicialización de los adolescentes infractores y hacia los consumidores de drogas.

El marco normativo que respalda su accionar es la Convención sobre los Derechos del Niño y para el trabajo infantil están los dos convenios dictados por la OIT en la materia (edad mínima de admisión al empleo y peores formas de trabajo infantil), pero de ninguno de ellos se desprende, en estricto rigor, la idea que el trabajo infantil de todo tipo y a toda edad sea negativo para su desarrollo. Resguardar el derecho de los niños y niñas a educarse, a tener acceso a sistemas de salud, a recrearse, no es excluyente de la actividad laboral, la cual de hecho está regulada para los mayores de 15 años en puestos formales.

Se identifican tres tipos diferentes de consecuencias negativas: sociales, económicas e individuales.

⁶ MINTRAB en su página web: www.mintrab.cl

El primer tipo relaciona el trabajo infantil con la reproducción de la pobreza, con la obstrucción al proceso educativo y con la vulneración de derechos fundamentales de los niños y niñas; el segundo tipo concibe el trabajo infantil como un obstáculo al aumento de la calidad y productividad del empleo y como un freno al desarrollo nacional y a la integración de toda la población al usufructo del crecimiento económico; por último, el tercer tipo, afirma que el trabajo infantil produce efectos negativos sobre la integridad física y psicológica de los niños y niñas que lo llevan a cabo.

En consecuencia con lo anterior se sostiene que es necesario erradicar el trabajo infantil para poder construir una sociedad equitativa y cohesionada, que promueva y respete efectivamente los derechos de los niños y niñas, especialmente aquellos relacionados con la educación y con el normal proceso de desarrollo. En este sentido el centro de la reflexión se desplaza hacia una cierta responsabilidad exclusiva de los padres que actúan como “inductores” y no se ve la tensión o la situación problemática de esas familias que preferirían tener ingresos dignos y a sus hijos e hijas en escuelas de buena calidad.

“En el fondo el tema es que si tú empiezas a permitir y validar este tipo de trabajo, finalmente estás haciendo una política que no te permite crecer en igualdad de condiciones para todos los niños, además es como darle una aspirina, ya trabaja ahora y después cuál es tu futuro? O sea, ahora puedes obtener esto, pero qué te queda para después. Si es que tú lo validas como sociedad”. (Profesional OIT, Santiago, octubre 2006)

“UNICEF está en contra del trabajo infantil porque está a favor de que los niños y niñas se desarrollen participando activamente de su familia, escuela y comunidad”.

Sin embargo, las razones que dan fundamento a dicha posición funden causas y efectos asociados al trabajo infantil. En efecto, la pobreza, la desigualdad socioeconómica (sociedad desigual y no cohesionada socialmente), la inequidad en el acceso a una educación de calidad (derecho a la educación), el bajo desarrollo de conciencia sobre los derechos de los niños y niñas (no hay promoción de una cultura de respeto de los derechos de los niños y niñas), serían facilitadores del trabajo infantil. Pero, esas causas y razones que se utilizan para proponer la erradicación

del trabajo infantil son las mismas que se identifican como efectos de este fenómeno.

Entonces, es preciso preguntarse si las consecuencias señaladas son efectivamente producidas por la existencia de trabajo infantil o responden más bien a problemas de larga data, con profundas raíces estructurales y donde intervienen una serie de variables, incluidas las culturales.

Por último, respecto a las acciones implementadas por el Estado Chileno, cabe señalar que éstas apuntan a resolver ciertos problemas asociadas a la existencia de trabajo infantil como son la pobreza (Chile Solidario; Reforma Provisional) y el desigual acceso a la educación (subvención preferencial). Sin embargo, no existen acciones enfocadas a abordar los factores culturales que inciden en la incorporación a edad temprana al trabajo, que es el grupo de edad más importante por las consecuencias que tiene para su desarrollo si ese trabajo no está protegido por los familiares o la Ley.

Desde otra perspectiva, la realización de campañas de sensibilización anuales en contra del trabajo infantil generalmente tienen como slogan “No al trabajo infantil” y pequeñas marchas de niños y niñas para que se termine el problema. Este tipo de campañas lejos de generar cambios en la conducta y conciencia de las familias y los niños, niñas y adolescentes trabajadores, tiende a la estigmatización al no proponer vías alternativas para ambos actores, dejando al trabajo en su cara negativa. Se puede establecer un símil con las tradicionales campañas de “No a las drogas”, que suponen una opinión común sobre el tema y una condena social.

La incorporación, de las opiniones y propuestas de los niños y niñas trabajadores, relativas a diseño de políticas públicas, campañas y otros aspectos de interés para ellos y ellas debiera estar considerada para lograr un mayor involucramiento de ellos y sus familias.

No obstante, la mayoría de los niños, niñas y adolescentes trabajadores entrevistados no está de acuerdo con su prohibición y menos aún con su definición como problema. Según ellos y ellas, el gobierno desconoce su realidad, sus condiciones de vida y las necesidades que tienen. En este sentido, perciben que el gobierno no es empático respecto a las necesidades que tienen,

7 UNICEF en “Trabajo Infantil, freno al desarrollo. Panorama general y políticas para su erradicación”. Gobierno de Chile, Ministerio del Trabajo y Previsión Social. 2001.

por tanto no interpretan las medidas implementadas como un beneficio, sino que más bien como una desventaja o perjuicio.

“Mi opinión es que por un lado están mal porque ellos no ven la realidad, porque ellos ven donde les conviene, porque si ellos vinieran a ver par acá a Batuco, se darían cuenta que acá hay harta necesidad porque en este tiempo está escaso el trabajo e igual tienen que ver que hay niños que necesitan y ellos no los dejan trabajar”. (Niño, 13 años, vende en micros, estudiante).

“Está mal porque ellos no necesitan porque ellos tienen todo, y ellos nunca ayudan a la gente que no tiene tampoco, dicen que van a hacer esto, y esto y en vez de hacer, hacen más daño que lo que hacen”. (Mujer, 14 años, quehaceres del hogar, estudiante).

A su vez, lejos de constituir un problema, para los niños y niñas el trabajo significa principalmente una ayuda y un medio para salir adelante y satisfacer necesidades de diversa índole. Por consiguiente, para ellos y ellas la prohibición del trabajo infantil más que una ayuda, significa un empeoramiento de sus condiciones de vida, el fin de la posibilidad de ayudar a sus familias a mejorar sus condiciones materiales, situación que sí especifican como problema, sobre todo porque podría hacer caer a algunos en estrategias de sobrevivencia no valoradas socialmente como la delincuencia o la mendicidad.

Por otra parte, como se ha mencionado anteriormente, al concebirlas como víctimas y como desertoras escolares o malos estudiantes se les segrega, obstaculizando con ello su inclusión social. A su vez, los niños, niñas y adolescentes trabajadores perciben dicha estigmatización y señalan que la visión oficial opera sobre una serie de prejuicios como, por ejemplo, la creencia que ellos y ellas son víctimas o están siendo obligados a trabajar por los padres.

“Es que ellos creen que, si usted ha visto las noticias, hay niñas arañas allá en Santiago, o sea ellos piensan que todos somos iguales, igual nosotros queremos mostrarle eso a la autoridad, que no somos ladrones, que no le andamos robando a nadie, o sea, es un trabajo que uno necesita, un trabajo digno”. (Niño, 13 años, vende en micros, estudiante).

“Yo creo que la gente piensa que trabajamos porque nos obligan, pero muchas veces no se dan cuenta que en la casa hace falta cualquier cosa de vestirse o de comida” (Niño, Concepción, estudiante).

En este sentido, los niños, niñas y adolescentes trabajadores sienten que el gobierno no toma en cuenta lo que ellos y ellas realmente viven y experimentan y que existe una gran distancia entre lo que consideran bueno y valioso (el trabajo) y lo que el Estado concibe como bueno y valioso (una ‘niñez normal’ sin trabajo).

Asimismo, las medidas que ambos sujetos plantean para abordar el trabajo infantil, también se encuentran distantes. Como es sabido, el Estado se ha fijado como meta erradicar el trabajo infantil al 2010 y en consecuencia ha implementado un conjunto de acciones orientadas a ello, no obstante no ha incorporado de manera consistente la opinión de este perfil de niños y niñas trabajadores, lo que debilita el cumplimiento de las metas.

Con respecto al límite de edad para ingresar al trabajo, las respuestas son diversas. Hay quienes lo sitúan a los 13 años y quienes lo hacen a los 15 años. No obstante, sus criterios y límites son flexibles, ya que por el mismo hecho de ser o haber sido niños o niñas trabajadores, son más empáticos y comprensivos con la realidad de los otros niños y niñas. En este sentido afirman que si la necesidad es muy grande, se les debe dejar trabajar independientemente de la edad, concibiendo al trabajo como algo que deben hacer, como un mandato u obligación de carácter moral para con la familia y ellos mismos:

“Igual lo encuentro bien porque están perdiendo su infancia en trabajar, desde los 13 o 14 está bien que trabajen porque ya no son niños, un niño de 5 hasta los 9 años no está bien que trabajen, si tienen que darles los papás, pero después uno se las tiene que rebuscar, pero no robar”. (Niño, 17 años, vende en feria, no estudia).

“Yo creo que de los 18 años en adelante. Antes no porque hay personas que son, que pasan a llevar a los más chicos, a los menores de edad. En cambio, siendo mayor de edad como que tú tienes otra actitud, como que piensas diferente. Si lo hace por necesidad está bien, pero yo encuentro que la edad es de los 18 en adelante”. (Niño, 16 años, pololos varios, no estudia).

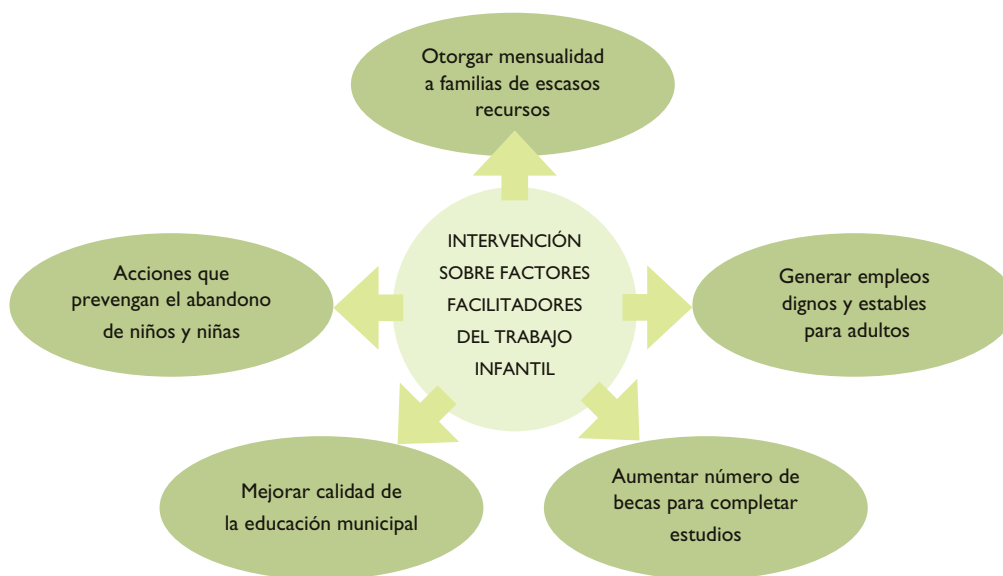
Ahora bien, y de manera contraria a lo que el sentido común suele dictar, los niños, niñas y adolescentes trabajadores también tienen ideas y propuestas bastante claras (aunque no por ello contradictorias) respecto a qué medidas implementar para mejorar sus condiciones de vida. (Figura 3)

Por una parte, proponen intervenir sobre los factores facilitadores del trabajo infantil, es decir, sobre las condiciones de pobreza que viven amplios grupos de la población, las condiciones de trabajo, la mala calidad de la educación municipal y el abandono de niños y niñas. Para esto señalan que el gobierno debe otorgar

una mensualidad a las familias de escasos recursos, generar empleos dignos y estables para los adultos, aumentar cantidad de becas de estudio, mejorar la calidad de la educación e implementar medidas que prevengan en abandono de niños y niñas.

FIGURA 3

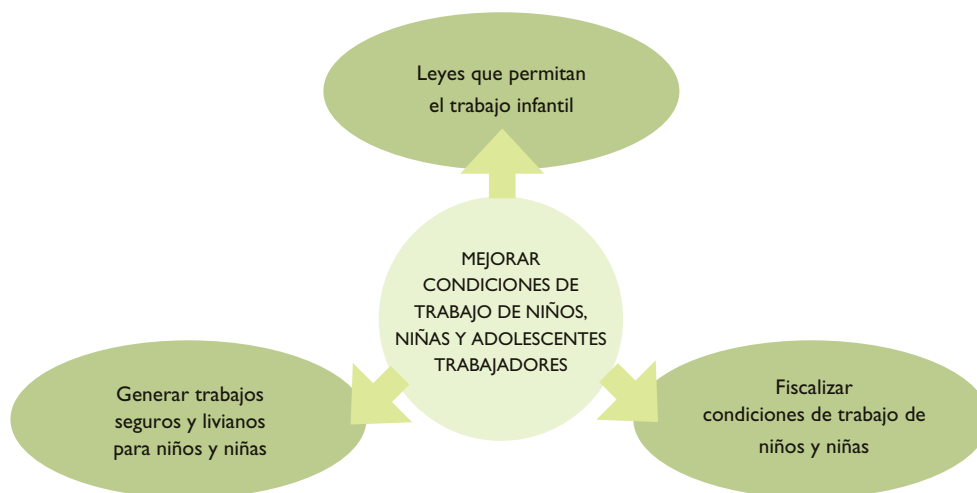
INTERVENCIÓN SOBRE FACTORES FACILITADORES DEL TRABAJO INFANTIL



Por otra parte, afirman que el gobierno debe llevar a cabo acciones y programas que contribuyan a regular y mejorar las condiciones de trabajo de los niños, niñas y adolescentes trabajadores. Esto específicamente mediante leyes que no prohíban el trabajo infantil, establezcan la fiscalización de las condiciones de trabajo de niños y niñas, y la generación de labores seguras y livianas para ellos y ellas. (Figura 4)

FIGURA 4

ACCIONES DEL ESTADO PARA MEJORAR CONDICIONES DEL TRABAJO INFANTIL



Hacer un esfuerzo por revisar los supuestos desde los cuales se parte para abordar el trabajo infantil e incorporar las propuestas implementadas o a implementar, elaboradas por los niños, niñas y adolescentes trabajadores, significa un gran paso en la reducción de la brecha que separa la visión oficial con la de ellos y ellas y contribuye a fortalecer la pertinencia y efectividad de las medidas.





3. ACERCA DE LAS INTERVENCIONES SOCIOCULTURALES CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES Y SUS FAMILIAS

Un primer elemento a tener en cuenta al abordar este tema es que toda intervención es una invasión de un "otro" en el "mundo de otros". Es decir, hay una interferencia en la cotidianidad de quienes han sido seleccionados para ser intervenidos y probablemente éstos ni siquiera lo han solicitado. El técnico o profesional se entromete en espacios públicos y privados de mundos ajenos. Esta afirmación es irrefutable y debe considerarse, pues de otro modo opera una cierta ideología del agente benefactor que termina por impedir que "esos otros" rompan con su situación de exclusión social y cultural. Además se interfiere en las relaciones pre establecidas al interior de los grupos familiares y comunidades, las que generalmente han "aprendido" a vivir en esos equilibrios. Toda interferencia abre una oportunidad de cambio, pero el riesgo que abre es que no necesariamente ese cambio terminará por ser positivo para esas familias.

De lo anterior se entiende que la intervención debe tener, más que buena voluntad, un objetivo y un plan. El plan puede variar al contacto con las comunidades y sus realidades, pero lo que no puede hacerse es desconocer ante las personas con las que se interviene el que existe un plan.

Para tener claridad, es preciso considerar la base del modelo de intervención con el cual se opera, pues –como veremos en esta sección– no es posible utilizar marcos conceptuales políticamente correctos y por otra parte implementar viejas metodologías de tipo asistencial para el trabajo con los niños y niñas trabajadores. Esto es fundamental sobre todo si de lo que se trata es de desarrollar políticas públicas hacia un segmento vulnerable en sus derechos.

Se ha dicho que la intervención social se constituye en un doble movimiento, tanto como imposición de normas e instituciones que reglamentan las prácticas, pero también como una relación intersubjetiva que modifica las situaciones en la medida que resignifica las prácticas. Esta relación es asimétrica pues el poder que hay entre "el interventor" y "el intervenido" nunca será si-

milar, aunque éste último no deja de tener una cuota importante de poder que se juega en esa relación. Del "intervenido" y su colaboración depende el éxito de la intervención, por ello las relaciones verticales no son eficientes. El hecho que el "intervenido" se le asuma como "objeto" de un beneficio no implica que éste no desarrolle estrategias activas de utilización de la intervención para lo que considera su beneficio que no es necesariamente el propuesto en la intervención.

La relación entre los adultos poseedores de conocimiento "técnico-científico" sobre lo social y el conocimiento práctico de los niños y niñas trabajadores sobre su vida no se resuelve desde la autoridad sino desde el compartir sentidos y códigos que están en las representaciones simbólicas. Bien se puede pensar que cuando se dice "trabajo" o "familia" o "escuela" se comprende lo mismo por ambas partes, pero evidentemente ello no es así en una intervención que requiere de la comprensión de las representaciones sociales construidas por quienes han vivido tempranamente la exclusión y la discriminación. Los circuitos de conversación que hay que instalar deben abrir los límites respecto de con quiénes ellos conversan y sobre los temas que lo hacen, pues esos límites marcan la pertenencia a "mundos" distintos a los cuales no se llega y entra.

Por ello es que se afirma que todo niño o niña es portador de cultura y en los que trabajan esto adquiere mayor densidad y complejidad. Si no se toma en cuenta ni se valora lo anterior, la relación de intervención siempre se pensará como el viejo escultor o maestro que supone que los niños y niñas son un material en bruto o recipiente vacío de conocimientos que debe formarse, sea esculpiéndolo con buenas herramientas o enseñanzas, o con autoritarismo si fuese necesario.

Según lo anterior, la intervención hacia los niños y niñas puede adquirir la forma de intervención "sobre ellos", "por ellos", "para ellos" y desde la familia, la sociedad o del profesional. La pregunta a formularse es ¿en nombre de qué interviene el agen-

te social?, ¿hasta cuándo?, pues invade la privacidad, genera expectativas y modela con valores y luego se marcha o permanece la institucionalidad despersonalizada.

Este punto para la construcción de relaciones con niños y niñas trabajadores debe despejarse al inicio de la acción de los equipos pues permite precisar las metodologías y el tipo de relación que se buscará crear. Así como también se clarifica el rol de los niños y niñas, respecto de si interviene, desde qué lugar, cómo, cuánto, hasta dónde, pues es la base desde la cual se generan relaciones de respeto mutuo y credibilidad. Aquí la coherencia entre el discurso y la acción, la estrategia y los resultados, las promesas y lo cumplido son decisivos para una relación respetuosa y efectiva con los sujetos intervenidos.

De acuerdo a lo anterior no se puede crear una relación cuyo fundamento se sostenga en la monocausalidad del fenómeno que lleva a los niños y niñas al trabajo, y tampoco se puede pretender operar con “normas generales” aquí y allá respecto de las estrategias y sus contenidos, pues éstos están condicionados por las realidades sociales que han construido las comunidades.

Así la intervención se enfrenta a unas formas culturales de representarse la niñez que deben ser consideradas. Por ejemplo, está la cultura de la propiedad paterna, que en su sentido común se plantea al hijo o hija como de su propiedad (“yo lo traje al mundo, yo determino lo que es bueno para él o ella”), lo que se contrapone con la idea que todo ser humano es de sí mismo y no es inferior a otro independiente de su raza, sexo o edad. Pero en las comunidades también se da la idea de la niñez como peligro y descontrol; en este sentido se les ve como impredecibles y con conductas patológicas o propias de una edad disruptiva, lo que lleva a una búsqueda de ser protegidos de los niños y niñas más que protegerlos a ellos.

Otras formas culturales de representarse a la niñez es invisibilizándolos como actores en la construcción de la realidad familiar y social. Es la idea de que ellos deben estar en “su lugar” y hacer lo que se les manda “deben hacer”, por tanto no pueden levantar la voz, pues están para escuchar y así aprender para cuando les llegue la hora de la adultez; esta visión claramente se contrapone con la idea de la participación y la autonomía progresiva. Pero también persiste la cultura de la niñez como pureza que debe ser protegida de los peligros del mundo exterior; en este sentido los niños y niñas son la materia prima a modelar y preparar para el competitivo, duro y “cruel” mundo real, por lo que hay que

retardar el choque con la verdad para prolongar un estado de relativa felicidad, con lo que se les anula como sujetos y se les sublima borrándoles el carácter complejo –con sus perversiones, crueldades y discriminaciones- de sus personalidades.

Y es que los niños y niñas tienen también una historicidad y vida cotidiana significativa, que incide profundamente en la intervención social. Es preciso, resumiendo, afirmar que tienen necesidad de ser escuchados y considerados (no sólo el derecho); requieren de respeto y afecto; les es indispensable contar con espacios propios y apoyo, por lo que la intervención no puede ser total, en el sentido de no contemplar los espacios propios de ellos. Asimismo tienen experiencias de rebeldía, confrontación y violencia. Se afirma todo esto pues es preciso complejizar la mirada sobre los sujetos sobre los cuales se tienen juicios de sentido común y también muchas veces de criterio discriminatorio entre “nuestros hijos” y los “menores”.

Si los sujetos son complejos, su vivencia en los territorios transforma a estos espacios en algo de gran importancia y densidad socio cultural. Es ahí donde se vivencia la diferencia social respecto de los otros territorios mejor equipados y con mayor calidad de vida; es donde se constituye también en diversidad cultural respecto de otros que viven próximos pero son de barrios o sectores distintos, porque son significados de distintas maneras como modo de asentar una identidad con algo que les sea propio y relevante.

La heterogeneidad espacial de cada región del país se combina con la segregación y homogeneidad social de las comunas y/o barrios, lo que produce una territorialidad que se va diferenciando ya sea por sus tradiciones locales, sus historias de luchas y organización, o por sus catástrofes, que unieron o dividieron a los grupos para siempre. Y también incide lo que se sabe pero de lo que poco se escribe, cual es la presencia de los partidos políticos, la orientación de los gobiernos municipales, la posición de los directores de colegios y las formas cómo procesan –o no- la existencia de los niños y niñas trabajadores. Para algunos su reconocimiento será fuente de “desprestigio” de la comuna o de la autoridad y, para otros, la inclusión de un desafío para la gestión. Es por esto que la intervención debe tener el contexto como una clave sin la cual no se puede pisar terreno seguro, pues ese espacio tiene mucha densidad social, aunque exista una delgadez de tejido social con el cual impulsar la relación con los niños y niñas trabajadores.

Se puede afirmar entonces que los significados para los actores involucrados en la intervención social respecto de las instituciones son distintos y pueden llegar a ser radicalmente diferentes. Para unos el municipio puede valer nada y para el operador social puede ser indispensable, y ello se produce por esa historicidad que hace que para unos la representación del municipio sea negativa, pues es la experiencia vivida y para el otro sea la racionalidad de la norma que señala lo que debe hacer un municipio.

Así también, el sentido de pertenencia familiar y barrial, puede configurarse de maneras muy distintas de una zona a otra en una misma comuna, y ello tiene que ver en general con los procesos ocurridos en la fundación como en los hitos importantes de la actividad comunitaria. Esto opera como fortaleza o debilidad, pero en ningún caso es indiferente para una acción social, que pretende operar con estrategias participativas. Es en este contexto que el individuo (niño o niña) construye explicaciones a su experiencia de padecimiento y goce.

3.1 FACTORES A CONSIDERAR

Cualquier estrategia basada en un discurso de erradicación del trabajo infantil que busque tener resultados positivos, debe tomar en cuenta la forma de pensar, ser y actuar de los niños y niñas trabajadores.

En general, las políticas públicas no se elaboran de manera participativa con quienes son el grupo meta de las intervenciones. Recientemente se ha ido imponiendo un proceso de consulta, sea mediante encuestas del tipo “satisfacción del cliente”, o ex ante a través de encuestas o grupos de discusión que tienden a precisar los diseños ya elaborados. Sin embargo, este tipo de metodologías no resuelve el tema de la participación, el que se ve acentuado en el caso de las intervenciones con los niños y niñas.

Las principales dificultades de la intervención con los niños y adolescentes dicen relación con:

La visión estructural funcionalista, determinista, que asigna al sujeto un lugar en la estructura desde la cual cumple una función; de no hacerlo está en una situación de “anomia social” que requiere de correcciones para su adecuado desempeño. Este enfoque ha llevado a que, en vez de producir una comprensión de los sentidos que tiene para el sujeto su práctica social, ésta

sea calificada como problema y situada como objeto de intervención correctiva

La consideración de los niños como sujetos. El funcionalismo tiende a desconocer su carácter de sujeto y, por tanto, a no reconocer y valorar la capacidad de autonomía y decisión que tienen y que los lleva a realizar su actividad laboral. En otras palabras, los niños y niñas trabajadores no son sólo víctimas de un sistema económico que los empuja a complementar ingresos familiares, sino que la especificidad de la decisión de trabajar –en vez de robar, mendigar o drogarse- indica que hay un componente clave del sujeto y su decisión, la que a su vez será decisiva en cualquier intervención tendiente a sacarlo del trabajo.

La no consideración de los niños como poseedores de conocimientos complejos y por tanto fuentes importantes de información y aporte, por parte de los profesionales y técnicos intervinientes. La forma de aproximación hacia ellos está marcada por el asistencialismo y/o el paternalismo que busca sacarlo de la situación de vulneración de sus derechos (trabajar a edad temprana), sin considerar sus otros derechos (opinión, participación, protección).

Estas dificultades implican también que se debe abordar la intervención social con pertinencia cultural. De otra manera, en vez de conseguir la voluntad y colaboración de los “destinatarios”, se les aparece a éstos como una imposición contra la cual hay que resistirse. En otras palabras, la eficacia de la intervención depende enteramente de la colaboración de los destinatarios, los que deben ser considerados en sus condiciones particulares, tanto territoriales como familiares e individuales.

Pero hay otra consideración: los niños y niñas trabajadores construyen su mirada sobre los operadores sociales y las políticas públicas de una manera bastante diferente de la forma en que los adultos se relacionan con éstas. La racionalidad instrumental con la cual un adulto se vincula a los sistemas sociales y busca obtener “provecho” o resolver sus necesidades, implica un sistema de atención relativamente estandarizado y burocratizado que “habla” en un código conocido por ambas partes, cuestión que no ocurre cuando el sistema se contacta con niños y niñas que no han completado su educación básica o media, que tienen una socialización distinta al promedio y un acumulado de experiencias vitales que los constituye con una personalidad bien definida.

En palabras de Carballeda (2002), “la verdad de la vida social se encuentra en la subjetividad de sus participantes y plantea la

necesidad de aproximarse a la subjetividad de ese otro que se presenta en el territorio de la intervención, a través de una serie de interrogantes, que van desde cómo construye su mundo a cómo le da sentido, pasando por cómo lo explica”

En vista de todo lo que se ha expuesto en este estudio, se pretenden señalar algunos elementos a tener presente al momento de entrar en contacto con los niños, niñas, adolescentes trabajadores y sus familias.

3.1.1 Tomar el trabajo infantil en su contexto

Este fenómeno se debe analizar tal cual se da en la realidad. Es decir, a diferencia de aquellas concepciones simplistas que, por ejemplo, establecen distinciones de pobres-no pobres según el nivel de ingreso y luego operacionalizan sus políticas en la dimensión monetaria (vía subsidios por ejemplo) -y que hoy son concepciones en retroceso ante el reconocimiento de la complejidad del fenómeno- cuando se trata de las intervenciones con los niños y niñas trabajadores se deben realizar distinciones muy precisas, no sólo respecto a la peligrosidad y grado de explotación laboral a la que son sometidos, sino que también acerca de los elementos “objetivos” y subjetivos que los llevan a desempeñar una actividad laboral, más allá de su peligrosidad. De esta forma se puede asumir el grado de incidencia que tiene su entorno familiar y comunitario en la decisión de trabajar.

Asimismo, el Estado debe acercarse con mayor determinación a las prácticas concretas de los niños y niñas trabajadores para llevar a cabo sus acciones y basarse en lo que sucede concretamente en cada región del país y en los contextos rurales y urbanos, que no sólo producen trabajos diferentes sino que también juegan un rol distinto en las tradiciones familiares y locales.

El pretendido universalismo respecto de la condena al trabajo infantil no existe, justamente porque desde el punto de vista cultural no se le considera problemático en algunas sociedades, pero también porque al interior de las sociedades occidentalizadas como las latinoamericanas, el proceso de modernización inconcluso, la hibridación de distintas culturas y las debilidades de los Estados para asegurar derechos sociales, hace que parte

de las familias populares tengan una valoración del trabajo como formador y no sólo como generador de ingresos. Asumir este contexto es clave para el éxito de la intervención tendiente a la erradicación del trabajo infantil.

3.1.2 Revisar el concepto de niñez

El concepto de niñez está actualmente en debate y ha sido puesto en la discusión principalmente por aquellos enfoques que han impuesto en América Latina una legislación más “dura” respecto de los adolescentes que cometen infracciones a la ley o directamente delitos. Las legislaciones nacionales, apoyadas por el relativismo de la Convención sobre los Derechos del Niño que define como niño a todo menor de 18 años, salvo que la ley nacional determine otra cosa, han permitido que la responsabilidad penal baje a 16, 14 e incluso a los 12 años de edad. A esto se agrega el que las edades de consentimiento sexual también se han ido diferenciando, quedando para el caso chileno en 14 años; pero estas edades son distintas a las que se autoriza el consentimiento matrimonial, o la mayoría de edad en el sentido de su autonomía plena. Para el caso del trabajo de menores de edad, la norma OIT ha quedado en los 15 años y regulado por ley. En tanto, el derecho a voto o ciudadanía varía en la región latinoamericana entre los 15, los 18 e incluso los 21 años.

Como se aprecia, hay un conjunto de edades que pueden considerarse el límite entre la niñez y la plena autonomía, según sea la dimensión del análisis. A esto se debe agregar el fenómeno del consumo, que ha llevado a una edad cada vez más temprana la decisión de compra de bienes, lo que transfiere capacidad de decisión a los niños y niñas.

Lo anterior nos entrega elementos concretos para reconocer “la diversidad de vidas de los niños y niñas, moldeadas por la geografía, riqueza y pobreza, organización social, patrones familiares y oportunidades económicas” (Woodhead, 1998). La niñez y adolescencia no constituyen una etapa universal similar a todos los grupos humanos, sino que se caracterizan por su diversidad asociada a las diferentes condiciones y múltiples agentes que moldean las experiencias de niños, niñas y adolescentes según determinadas creencias y prácticas culturales.

Este término debe conceptualizarse históricamente, tomando en cuenta sus raíces sociales y culturales, con el propósito fundamental de reconciliar principios y aspiraciones universales con la

realidad y lo que concretamente sucede, especialmente respecto a las distintas vivencias de la niñez en la región y en el país. Una forma de avanzar en ello sería la estandarización jurídica de la edad de responsabilidad para los llamados menores de edad. De esta manera es posible visibilizar, respetar e incluir a los niños, niñas y adolescentes trabajadores.

3.1.3 Considerar las representaciones sociales del los niños sobre el trabajo infantil

Se ha señalado que la participación de los niños y niñas trabajadores es condición del éxito de una política de erradicación y/o reducción del trabajo infantil. Las preguntas pertinentes de hacerse son: ¿Se les debe facilitar un espacio para que expresen sus opiniones y percepciones? ¿Se les debe incluir en el diseño y elaboración de acciones o ese es un ámbito exclusivo de los trabajadores de los servicios sociales? ¿Sus opiniones y propuestas interesan para la elaboración de políticas o tienen escaso valor porque son menores de edad? ¿La edad y experiencia de ellos y ellas no provee de conocimientos valiosos y útiles para la sociedad? ¿El derecho a estar protegido contra la explotación laboral anula el derecho a opinar y participar?.

La experiencia señala que en toda relación entre un operador social y un niño o niña trabajador se establece también una negociación en diversos planos, tanto en el emocional, en las expectativas, los intereses, los tiempos. Suponer que los niños y niñas, sobre todo los que trabajan, tienen el carácter de objetos de intervención y disponibilidad total para “ser intervenidos”, es un error que imposibilita el éxito en los objetivos. Las vivencias de los niños y niñas trabajadores, las responsabilidades desarrolladas, la valoración de sí mismos y su rol al interior de la familia son componentes que “ciudadanizan” su práctica y la sitúan en un lugar diferente a la de los niños y niñas “medios”, que son totalmente dependientes de sus padres, viven en un ámbito protegido, con relaciones sociales enmarcadas por la escuela y la familia, y tienen un lugar preciso en el sistema de relaciones familiares.

Es por ello que “se debe producir una comprensión racional y un vínculo emocional respecto del sujeto niño y niña. Esto implica que el conocimiento racional no está despojado de la subjetividad y, por ello, de la capacidad de acción, lo que significa que en el ámbito social la eficiencia racional por sí misma es incapaz de construir nuevas realidades intersubjetivas. No son ‘los otros’,

los niños y niñas objetos de nuestra intervención, son parte del ‘nosotros’. Al construirse participativamente el diagnóstico de la situación de la niñez en una comuna, incorporando a los niños y niñas, se les está conociendo, y al conocerlos se rompen los estereotipos, los prejuicios y se genera un sentido a la acción que provoca un compromiso con ese ‘nosotros’ (Torres, 2002).

Los niños, niñas y adolescentes trabajadores tienen derecho a ser escuchados sobre los problemas o asuntos que los afectan y, además, son una fuente fundamental para conocer de qué manera su trabajo puede afectar o no su desarrollo integral, y así tener como punto de partida para la intervención las circunstancias y prácticas concretas de su trabajo, así como el lugar que éste ocupa en sus vidas.

3.1.4 Participación de niños y niñas en el diseño de las intervenciones

Además de conocer sus perspectivas, se deben generar mecanismos que promuevan e incorporen su participación en el diseño, elaboración, implementación y evaluación de las políticas y acciones que se lleven a cabo en la materia.

La participación de los niños y niñas es importante por las siguientes razones⁸:

Mejora la pertinencia e idoneidad de la toma de decisiones públicas y organizacionales relacionadas con el ámbito infancia- adolescencia.

Produce beneficios particulares a los grupos de niños y niñas más pobres y marginados, que suelen estar más excluidos. Uno de ellos es el refuerzo de su autoimagen y su autovaloración en tanto son considerados como personas que contribuyen positivamente con sus familias y sociedad; otro es el incremento de la resiliencia.

Reconoce la transformación en la visión de los niños y niñas: desde beneficiarios de intervenciones realizadas por adultos hacia ellos y ellas a sujeto de derechos y como actores sociales.

Es el medio principal mediante el cual los niños y niñas pueden ser incluidos más activamente en su sociedad como ciudadanos

8 Basado en el estudio “Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de niños y adultos: un estudio exploratorio en América Latina y El Caribe”. Coordinado por PROMUNDO, Río de Janeiro, 2008, y en el estudio “Si puedo trabajar también puedo opinar. Diferentes enfoques para apoyar a los niños y niñas trabajadores”. Tolfree, D. Rädde Barnen de Suecia, Save the Children, 1998, pp. 45-50.

responsables, considerando que hay sociedades en que componen el 40% o más de la población.

Aumenta la visibilidad de las diferentes temáticas o problemas relacionados con el ámbito de la infancia y adolescencia.

Contribuye a mejorar la rendición de cuentas de las instituciones que intervienen con niños y niñas.

Aumenta el compromiso de los niños y niñas en las actividades que se desarrollan.

Contribuye a evitar los peligros de la dependencia con los programas o proyectos de corte más asistencialista.

Lo anterior debería formar parte de todo enfoque que busque la erradicación de las peores formas de trabajo infantil y la reducción del trabajo desarrollado por niños y niñas, pues es en el proceso activo de ellos cómo se constituyen como sujetos conocedores de sus derechos, actores relevantes para tomar las decisiones de abrirse a otras oportunidades que da la continuidad de los estudios, la especialización técnica y el aprovechamiento de las dimensiones más lúdicas de la vida a esa edad.

3.2 RELACIONES CON LA INSTITUCIONALIDAD

3.2.1 Niveles de intervención

Es necesario distinguir entre distintos niveles de intervención (locales, nacionales y de cooperación internacional), marcos temporales (corto, mediano y largo plazo) y los resultados esperados. En este sentido, el trabajo infantil, de acuerdo a su tipo, se puede abordar simultáneamente desde políticas de prohibición, desde la regulación de las condiciones en que se lleva a cabo y/o del acuerdo con las familias de los niños y niñas.

Esto es compatible en la medida que se tengan claro sus distintos marcos temporales: mientras que la prohibición debe corresponder a una política de erradicación del trabajo infantil de manera inmediata por implicar la demanda de una garantía que debe asegurar el Estado, en cuanto proteger la vida e integridad de los niños y niñas involucrados; la regulación debe entenderse como una política de mediano plazo que busca en un proceso producir resultados que hagan irreversible la decisión del propio niño y niña de completar sus estudios y capacitarse para una mejor califica-

ción en el mediano plazo. La búsqueda de acuerdos con la familia, siendo una política de mediano plazo respecto del cambio cultural que requiere el núcleo familiar está asociada a cambios más profundos y de largo plazo.

Para generar resultados en este ámbito es indispensable combinar los esfuerzos nacionales de las políticas sociales con estrategias de intervención territorializadas y con participación municipal.

En este sentido se debe tener en cuenta que las políticas dirigidas a la erradicación del trabajo infantil en sus peores formas pueden resultar exitosas si éstas no son muy masivas ni están conectadas a los circuitos desterritorializados de la producción global, en tanto fenómenos aislados que pueden ser intervenidos sin provocar desarticulaciones a los sistemas económicos o a las redes de familias involucradas en estas actividades. Si las peores formas se expresan en estas condiciones, los niveles de intervención sobrepasan lo local y requieren de un trabajo de cooperación internacional, políticas universales de tipo nacional y fuertes legislaciones que impidan la reproducción del fenómeno. En este sentido las políticas de erradicación serán adecuadas o exitosas si forman parte de un programa más amplio de desarrollo económico, educacional y social.

3.2.2 Tipos de intervención

Realizar intervenciones directas con niños y niñas trabajadores con un fuerte carácter en lo preventivo y promocional, además de su complementación con programas más amplios que involucren a las familias y territorios, puede ser exitoso si es que está presente el componente del trabajo infantil en las metas de las políticas sociales.

La experiencia chilena indica que programas como Chile Solidario, que tiene una intervención territorializada, focalizada en las familias de extrema pobreza y con personal que interviene directamente el sistema familiar⁹, no asegura por sí mismo la disminución de la extrema pobreza y tampoco la visibilización del trabajo infantil.

La intervención del programa Puente de Chile Solidario, tiene como unidad al sistema familiar y en particular, por los horarios de trabajo y la amplia jefatura femenina en hogares pobres, son las mujeres las que más se incorporan a las actividades del pro-

⁹ El Apoyo Familiar tiene un plan de visitas y está pauteado respecto de cada paso que tiene que dar en la metodología de intervención y los plazos limitados.

grama. Sin embargo ni ellas ni el Apoyo Familiar no tienen una concepción de los niños y niñas como sujetos activos, sino más bien como un problema, especialmente cuando es desertor de la escuela, está vinculado al consumo de drogas o no le hace caso a la autoridad familiar. Las tipificaciones más recurrentes de los Apoyos Familiares, cuando se les pide caracterizar a los niños y niñas de las familias que interviene son: “carenciados”, “problema”, “dañados”, “conducta irregular”, “desprotegidos”, “de familia disfuncional”¹⁰; es decir, se les clasifica no desde sus potencialidades y aportes al sistema familiar sino que a partir del resultado de las propias incapacidades de los adultos responsables. Más aún, no hay conciencia de que el trabajo infantil es un problema en la intervención, pues se produce al “exterior” del sistema familiar. Los instrumentos utilizados no están diseñados para capturar esta realidad y, por tanto, no tienen las metodologías apropiadas para “descubrirlo” y luego intervenir con otros en torno al fenómeno.

Para lo anterior se vuelve necesaria la coordinación intersectorial y el compromiso de los distintos organismos estatales, además de la incorporación de las perspectivas y propuestas de los niños y niñas trabajadores. Sólo de esa manera se puede lograr la erradicación del trabajo infantil en el largo plazo, y la pertinencia y efectividad de las acciones implementadas en el corto y mediano plazo.

Asimismo, es recomendable realizar campañas o estrategias de sensibilización sobre la realidad del trabajo infantil cuyo enfoque sea más explicativo que ideológico. Esto significa que, sin estigmatizar a quienes son niños y niñas trabajadores -en tanto se les representa como víctimas involuntarias o una “niñez perdida”-, los haga visibles en su dignidad y su problemática, acercándose más a las prácticas concretas que a una condena moral. De esta forma se puede avanzar hacia una idea de que terminar con el trabajo de niños, niñas y adolescentes es una responsabilidad colectiva que apela a construir más oportunidades laborales para sus familias, mejor calidad educativa para sus hijos, así como reformas a las estructuras excluyentes que reproducen la necesidad de trabajo de ellos.

3.2.3 Ámbitos de intervención

El trabajo infantil es un fenómeno bastante invisibilizado: para los padres suele significar una ayuda y en este sentido desde su perspectiva no es necesariamente un trabajo, incluso el trabajo

doméstico está naturalizado en hogares urbanos y rurales (Silva 2005). Para ciertos empleadores éste constituye “un favor” que les hacen a los niños y niñas para apoyar a sus hogares; para los profesores es una realidad conocida pero “ignorada”, en tanto pertenece a la esfera privada de los niños, niñas y sus familias; para los niños y niñas es una estrategia de sobrevivencia y/o de complementación de ingresos para sus gastos. Por lo tanto, las intervenciones deben abarcar diversos ámbitos de la vida social y contemplar a los diferentes actores sociales involucrados.

De manera complementaria al trabajo directo con niños, niñas y adolescentes trabajadores, hay que considerar:

Intervenir con sus familias, en tanto ésta es un espacio fundamental de protección y socialización. La familia es un garante interrelacional de derechos, que tiene la responsabilidad de apoyar el desarrollo pleno e integral de sus hijos e hijas. Por tanto, es imperioso que cuente con herramientas que le permitan constituirse en un sistema que brinde bienestar a sus integrantes y fomente el desarrollo integral de los niños y niñas, lo que puede sostenerse desde la institucionalidad social del Estado si ésta instala este tema y se fija metas.

Según Maureira (2002), el trabajo infantil debe entenderse como parte de una estrategia más amplia de sobrevivencia y reproducción social. Las estrategias de sobrevivencia se encuentran determinadas por dos condiciones: los rasgos particulares de la unidad familiar y las características generales del proceso económico regional y local. Entonces, como parte de una estrategia de sobrevivencia, la unidad familiar, para poder satisfacer todas sus necesidades, complementa sus ingresos con los de otros miembros, quienes participan en distintos mercados de trabajos según sus características y requerimientos de éstos.

Para entender cómo se organiza internamente la familia, se debe investigar la forma en que determinan la asignación de trabajo entre sus integrantes, donde “se visualiza una división del trabajo basada no sólo en criterios de sexo y edad, sino también sobre la base de habilidades y destrezas que son reconocidas socialmente y repercuten en el rol productivo asignado a los miembros de la unidad familiar” (Maureira, 2002). En este sistema de organización familiar los niños y niñas tienen labores determinadas y participan de diferentes actividades productivas.

Por lo tanto, son las características de la familia las que determinan el rol que asumen los niños dentro de la estrategia de sobrevivencia. De ahí la importancia de conocer e intervenir con

10 Experiencia personal en la capacitación de Apoyos Familiares en Programa FOSIS- U de Chile, años 2006-07

las familias, como un trabajo complementario a la intervención directa con niños, niñas y adolescentes.

Realizar un trabajo permanente en la escuela, sobre todo considerando que ésta es un espacio importante de socialización, donde los niños, niñas y adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo.

Por un lado, se requiere de un trabajo sistemático con estudiantes trabajadores para prevenir la deserción escolar, apoyando en los estudios y realizando talleres promocionales; por otro lado, hay que sensibilizar y promover la reflexión con los docentes, desde su rol formador y de garante de derechos.

A su vez se recomienda realizar acciones de incidencia dirigidas a las autoridades educativas de zonas donde los niños trabajadores impactan.

Además, como la mayoría de los niños, niñas y adolescentes trabajadores estudian, la escuela aparece como uno de los lugares propicios para realizar estudios y diagnósticos sobre trabajo infantil¹¹.

Realizar intervenciones en el espacio local. Éste se presenta como el lugar más oportuno para intervenir sobre el trabajo infantil, en tanto permite identificar soluciones culturalmente apropiadas al contexto territorial y local; incorporar los recursos locales en el diseño de las estrategias de prevención e intervención; y crear instancias permanentes de participación e injerencia de la comunidad, las familias y los niños y niñas trabajadores en la toma de decisiones y la planificación.

Se deben “bajar” las políticas dirigidas a los niños y niñas a un nivel más cercano a sus realidades y contextos y, además, incluir a todos los actores claves de regiones, comunas y comunidades en el debate de los temas, el desarrollo de planes y estrategias y la evaluación de políticas y programas públicos, incorporando, además la participación de las instituciones, organizaciones, niños, niñas, adolescentes y sus familias en las comunas y regiones.

La dificultad de este espacio es la brecha existente entre los recursos humanos y financieros que hay entre los municipios urbanos y rurales y entre los primeros. Las capacidades técnico profesionales están mal distribuidas y en general con vacíos importantes en la formación práctica. Esto evidencia la necesidad

que la política tenga un respaldo financiero y de recursos humanos que la haga viable.

Realizar investigaciones que tengan por objeto de estudio aspectos relacionados con la temática que no han sido suficientemente abordados, tales como:

1. Sobre las familias de los niños y niñas trabajadores (por las razones que ya se mencionaron);
2. Sobre trayectorias de vida de los niños, que permitan mapear las características específicas por comunas y regiones de los tipos de trabajo, niveles de ingreso, implicancias para las familias y territorios, etcétera; 3.- fortalezas y debilidades de las instituciones del nivel comunal (municipios, colegios, sistema de salud primaria, aparato productivo, etcétera.) que pueden estar incidiendo en la situación de los niños y su decisión de trabajar.

3.3 UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Es importante considerar que no puede haber intervención en el ámbito local sin el compromiso político del municipio respectivo, pues es la institución con capacidad de articular los servicios públicos de su dependencia (educación, salud, subsidios, Chile Solidario u otros) con las políticas nacionales y la realidad local. Para que esto se reconozca como una responsabilidad debe ser incorporado como una meta dentro de los Planes de Desarrollo Comunal, PLADECOS y en los presupuestos anuales. Complementariamente, se debería incorporar en los Planes de Desarrollo de la Educación, PADEM, en los planes de salud primaria y particularmente en los Planes de las Oficinas de Protección de Derechos, OPD, donde las hubiera.

Como se ha explicado, la complejidad del fenómeno y los múltiples factores que están incidiendo en su producción y reproducción, requiere de metas diferenciadas temporalmente como de integración de metodologías y programas para hacer eficiente el uso de los recursos de los distintos organismos que operan en lo comunal.

En consecuencia, no basta con la acción aislada de aquellos sectores relacionados específicamente con la infancia y adolescencia, sino que se requiere la integración de por lo menos educación, salud, empleo y familia, entre otros, además de la red de instituciones y organizaciones que participan en el territorio.

11 Una experiencia importante es la que desarrolla el Programa Pro-Niño que, dirigido hacia niños trabajadores del sistema escolar, no discrimina respecto de los demás que asisten a la escuela.

A continuación se presenta una propuesta de intervención en trabajo infantil basada en la investigación- acción realizada el año 2007 por la Asociación Chilena pro Naciones Unidas en la comuna de Peñalolén¹², en el marco del proyecto “Avanzando hacia una Infancia sin Trabajo”, licitado por el Ministerio del Trabajo y Previsión Social.

Esta propuesta puede ser útil para aquellas instituciones u organizaciones que pretendan desarrollar un proceso de intervención directo con niños, niñas y adolescentes trabajadores en sus territorios.

3.3.1 Marco conceptual

El marco conceptual de la intervención estuvo sustentado principalmente desde el Enfoque de Derechos y la Teoría de las Necesidades Humanas de M. Max- Neef en colaboración con otros autores¹³. Esta teoría sostiene que tradicionalmente se ha creído que las necesidades humanas son infinitas, que están constantemente cambiando y que además varían según la cultura o período histórico. Sin embargo, tales creencias son producto de un error conceptual derivado de la no especificación de la diferencia entre las necesidades y los satisfactores de esas necesidades.

Desde esta teoría existen dos postulados básicos:

- Las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables.
- Las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y en todos los periodos históricos, lo que cambia a través del tiempo y de las culturas es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades¹⁴.

Cada sociedad, en un proceso cultural complejo define y va adquiriendo distintas modalidades para lograr la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales. Por ende, lo que está determinado culturalmente no son las necesidades humanas, sino el modo de satisfacerlas, es decir, con qué satisfactores. En

este sentido, “uno de los aspectos que define una cultura es su elección de satisfactores... son los satisfactores los que definen la modalidad dominante que una cultura o sociedad imprimen a las necesidades”¹⁵. A su vez, las necesidades no se pueden concebir exclusivamente como carencia, ya que ello significaría restringir su existencia a lo puramente fisiológico. Se deben reconocer también como potencialidad, ya que en la medida en que las necesidades motivan y movilizan a las personas, pueden transformarse en potenciales recursos.

Las personas poseen necesidades múltiples e interdependientes, por lo tanto, éstas se deben entender como “un sistema en que las mismas se interrelacionan e interactúan; las simultaneidades, complementariedades y compensaciones son características de la dinámica del proceso de satisfacción de las necesidades”¹⁶. Dichas necesidades se pueden desagregar según diferentes criterios. Los autores proponen dos criterios posibles de desagregación:

Categorías existenciales: corresponden al ser, tener, hacer y estar.

Categorías axiológicas: corresponden a las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.

Por su parte, los satisfactores no se refieren a los bienes económicos disponibles, sino que corresponden a “todo aquello que, por representar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuye a la realización de necesidades humanas”¹⁷. Los bienes son objetos que permiten aumentar o disminuir la eficiencia de un satisfactor, “mientras un satisfactor es en sentido último el modo por el cual se expresa una necesidad, los bienes son en sentido estricto el medio por el cual el sujeto potencia los satisfactores para vivir sus necesidades”¹⁸.

En este sentido, los satisfactores pueden consistir en formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales, condiciones subjetivas, valores, normas, contextos, comportamientos y actitudes, entre otros. Además, los diferentes efectos que puede tener el satisfactor en un determinado medio no depende solo del contexto en el cual esté inserto, sino que influye de modo

12 Para más detalle, revisar el libro “Derechos y Compromiso. Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes. Sistematización de siete experiencias”, ACHNU, 2008.

13 Max- Neef, M., Elizalde, A., Hopenhayn, M. “Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro”. CEPANUR, Development dialogue, N° especial, 1986.

14 Op. cit. P. 27.

15 Op. cit., p. 35.

16 Op.cit., p. 26.

17 Op. cit., p. 35.

18 Op. cit., p. 35.

significativo los bienes que el entorno genera, el cómo los genera y la forma en que organiza el consumo de éstos.

Por último, los satisfactores pueden tener diversas características y abarcan un amplio abanico de posibilidades. Los autores distinguen cinco tipos:

Violadores o destructores: tienen un efecto paradójico. Al utilizarlos con el fin de satisfacer una determinada necesidad, no solo destruyen la posibilidad de satisfacer aquella necesidad en un plazo mediano, sino que imposibilitan la satisfacción adecuada de otras necesidades. Suelen relacionarse preferentemente con la necesidad de protección.

Pseudos- satisfactores: estimulan una sensación falsa de satisfacción de una necesidad determinada. Sin la agresividad de los violadores, pueden llegar a aniquilar en un corto plazo la posibilidad de satisfacer aquella necesidad. Son inducidos generalmente a través de propaganda, publicidad u otros medios de persuasión.

Inhibidores: por la forma en que satisfacen una necesidad, dificultan la posibilidad de satisfacer otras necesidades. Suelen provenir de hábitos arraigados.

Singulares: apuntan a la satisfacción de una necesidad, manifestándose neutros respecto a la satisfacción de otras. Son característicos de planes y programas de desarrollo, cooperación y asistencia y su principal atributo es el de ser institucionalizados.

Sinérgicos: por la manera en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades.

De lo anterior se desprende que en la práctica, si se pretende evaluar un medio en relación con las necesidades, se debe ir más allá de la visualización de las posibilidades que el medio pone a disposición de los grupos o las personas para realizar sus necesidades y ver en qué medida el medio actúa como represor o estimulador de la consumación y ampliación de aquellas posibilidades.

En síntesis, las necesidades no sólo son carencias, sino también potencialidades humanas; los satisfactores son formas de ser, tener, hacer y estar, de carácter individual y colectivo, conducentes a la actualización de necesidades; por último, los bienes económicos son objetos y artefactos que permiten afectar la eficiencia de un satisfactor. La interrelación entre estos tres elementos es permanente y dinámica, entre ellos se desencadena una dialéc-

tica histórica. Se debe entender y desentrañar la dialéctica entre las necesidades, los satisfactores y los bienes económicos.

Por lo tanto, es preciso ir más allá de la tendencia a relacionar las necesidades sólo con los bienes y servicios que pretenden satisfacerlas, y comenzar a vincularla además con prácticas sociales, formas de organización, sistemas políticos y diversos valores que inciden en la manera en que ellas mismas se expresan.

Entender el trabajo infantil como un satisfactor de varias necesidades, permite constatar en la intervención diversas cuestiones centrales. La primera dice relación con la evaluación del medio, en este caso correspondiente al entorno que rodea a los niños y niñas trabajadores en su diario vivir, respecto de su capacidad de satisfacer determinadas necesidades. Según Max- Neef, dicha evaluación debe ir más allá de la estimación de las posibilidades que el entorno pone a su disposición para poder realizar sus necesidades y ver en qué medida está actuando como represor o estimulador de las mismas.

En este sentido, se apuntó a la observación sobre lo que sucede en otros espacios que acogen cotidianamente a los niños, niñas y adolescentes, como serían la escuela, la comunidad y la familia, con el fin de dar cuenta de los factores que estarían llevando a que estos espacios de socialización no estén creando o adoptando satisfactores suficientes para la realización de las necesidades humanas fundamentales de niños y niñas, quienes tienen que comenzar a buscarlos en otras instancias como, por ejemplo, dentro del trabajo.

La estrategia de intervención tiene como base el apoyar integralmente a niños, niñas y adolescentes trabajadores y a generar los aprendizajes desde los propios actores involucrados, es decir, desde ellos y ellas, sus familias y la comunidad, incorporando también la participación de todas y todos, de acuerdo al enfoque de derechos.

Por tanto, debe abordarse de manera integral a través de los siguientes componentes de la estrategia:

3.3.2 Capacitación y procesos formativos

La metodología en el trabajo directo con niños y niñas se debería sustentar en los principios de la llamada Educación Popular. Ésta se inscribe en la estrategia de intervención denominada de "amplificación socio-cultural", porque tiene una perspectiva de

transformación social, con un énfasis en el desarrollo de las capacidades propias y el fortalecimiento de los actores sociales.

La participación de niños y niñas se entiende como un proceso en el que ellos y ellas tienen la posibilidad real de compartir las resoluciones que afectan su propia vida y la de su comunidad, entendida ésta como el espacio local y/o nacional. Es decir, tener voz y acceso a la información y a la comunicación; a la reflexión, toma de decisiones y a hacerse responsables de esas decisiones en el contexto en que se desenvuelven. Por supuesto que son decisiones relativas a sus vidas y la de sus seres más próximos, pero siendo limitada su influencia, es decisivo como proceso de relacionamiento con su mundo y el lugar que comienza a “re” ocupar en él.

La metodología de Educación Popular con enfoque de derechos utiliza técnicas que facilitan una relación horizontal entre educador (quienes guiarán el proceso grupal) y educandos (las y los participantes). La horizontalidad se refiere al ejercicio de los roles de manera consciente dentro del grupo, y se logra mediante el lenguaje, la corporalidad y la empatía que debe establecer el educador con el grupo en general y con cada participante. Horizontalidad que no implica la disolución de roles diferenciados ni ocultamiento de las diferencias de poder.

A su vez, esta metodología utiliza dinámicas que parten de la propia realidad y experiencias de las y los participantes y se caracterizan por lo lúdico (propio de su ciclo vital) dinámico y motivador, con el fin de suscitar y mantener el interés del grupo, facilitando su participación, reflexión, el diálogo y el análisis. Por lo que los profesionales intervinientes deben tener un conocimiento importante de las técnicas grupales, manejo de crisis, etc.

La metodología posibilita la realización de:

- Talleres de promoción donde se debata, reflexione y se lleven a cabo actividades que den cuenta de las características, sentidos, contextos e implicancias de ser “niño y niña trabajador” y “sujeto de derechos” y además se refuercen las habilidades sociales. Esto mediante la participación de los niños y niñas a través de acciones grupales, juegos interactivos, análisis de películas, técnicas artísticas (pintura, murales, malabarismo)
- Fondo de iniciativas, orientados al diseño y ejecución de actividades relacionadas con el trabajo infantil y los derechos de los niños y niñas, para su involucramiento en la comunidad. Con esta actividad se busca fortalecer su auto-responsabilidad, el trabajo en equipo, la capacidad de reflexión y organización.

3.3.3 Fortalecimiento de los roles parentales

El trabajo con las familias se articula en torno a tres elementos. El primero, se deriva de la comprensión de la familia como un garante de derechos de sus hijos, ante los cuales tiene una responsabilidad central para apoyar el desarrollo pleno e integral de éstos, en tanto es el principal responsable de la crianza.

El segundo, es la concepción de la familia como un espacio fundamental de protección y socialización, por tanto es fundamental que cuente con herramientas que le permitan constituirse en un sistema que otorgue bienestar a sus integrantes de menor edad y que requieren de protección.

El tercero y último dice relación con las características complejas que asume el trabajo infantil, lo que implica la necesidad de abordarlo de manera integral, considerando todos los ámbitos que intervienen en la vida de los niños y niñas, siendo la familia uno de los más importantes.

La orientación de trabajo hacia las familias y en particular hacia las madres, que son un actor clave en las familias populares con niños trabajadores, es considerarlas como sujetos plenos de potencialidades, capacidades y derechos y no como miembros de una “familia disfuncional” o “carenciada” que requiere de asistencia. El operador social apoya el proceso que permita desplegar esas capacidades, hacer uso de sus conocimientos sobre el mundo y tomar consciencia de los derechos propios y de sus hijos enfatizando la complementariedad y relación entre ambos. En esta dinámica se puede evidenciar ante las familias el que sus hijos realizan un trabajo, que requieren de protección y educación y por tanto de un cambio al interior de las familias que le permita generar condiciones para un desarrollo integral.

En esta línea se deben realizar:

- Entrevistas y visitas domiciliarias con el fin de obtener un conocimiento más acabado y profundo del contexto de hogar de cada niño y niña participante, y una mejor comprensión de los aspectos que son necesarios para reforzar los talleres que se planifican.

Realización de talleres grupales de reflexión y formación, donde se aborden temáticas vinculadas a las pautas de crianza y al enfoque de derechos, además de información relacionada con el trabajo infantil y la normativa vigente.

3.3.4 Apoyo escolar

Este ámbito tuvo como objetivo promover y fomentar la importancia del proceso de educación, motivando a los niños a completar los diferentes niveles de enseñanza.

El enfoque metodológico que se aplicó se sustenta en la Metodología Interaccional Integrativa (M.I.I.), que toma como fundamento la concepción del conocimiento y del aprendizaje aportado por la Biología del Conocimiento, de Humberto Maturana. La M.I.I. constituye un modo de interacción docente-estudiante, que busca promover en este último, cambios congruentes con las interacciones que ocurren en torno a los objetivos de aprendizaje que el educador se ha propuesto.

Los principios de la M.I.I. se refieren básicamente a la consideración del estudiante como una persona integral y no sólo como un ser para el aprendizaje. Es así que los procesos cognitivos no pueden entenderse por separado, según se trate de una u otra asignatura y se debe dar énfasis tanto al establecimiento de relaciones entre los estudiantes, como a la acción conjunta y a la reflexión. Se tiene en consideración el contexto socio-cultural en el que está inmerso el proceso de aprendizaje; y también el tipo de materiales didácticos que deben ser simples, como medio para facilitar el descubrimiento de los contenidos. De tal forma, la M.I.I. no sólo se orienta a reforzar al niño cognitivamente, sino también a desarrollar en él habilidades que faciliten su integración social.

Los objetivos de la M.I.I. son favorecer la disposición hacia los aprendizajes escolares y aumentar la autoestima y la seguridad de los niños, lo que conlleva una mayor autonomía en las tareas. El cumplimiento se evidencia en el comportamiento de los estudiantes respecto de los siguientes aspectos:

- Interés por participar
- Aumento de la atención y concentración
- Interacción adecuada con sus pares
- Mejor nivel de lenguaje

Resolución de problemas más complejos (coordinación de variables).

Aprendizaje de contenidos programáticos

La M.I.I. pretende establecer en el lugar de estudio una forma de convivencia basada en la aceptación mutua, donde se refuerzan y valoran los logros del estudiante y no se le sanciona, de ninguna forma, ante sus preguntas, respuestas, o prácticas referidas a los contenidos abordados. El educador no da instrucciones sobre qué o cómo hacer, sino que sistematiza modos que faciliten el

quehacer del estudiante, su reflexión sobre lo ya realizado y el intercambio de opinión con sus compañeros, permitiendo siempre la auto corrección con el objeto de propiciar aprendizajes significativos.

El foco de esta propuesta metodológica es el aprendizaje y no la enseñanza, la aceptación a la diversidad y no la respuesta única. El educador estructura situaciones de aprendizaje a partir de un contexto significativo para los estudiantes, los que descubren el contenido a tratar y crean las estrategias para su desarrollo. El profesor, por tanto, es un guía neutral, lo que no significa “dejar hacer”, sino conducir activamente la interacción en el ámbito acotado por los objetivos que el mismo se ha propuesto, pero sin discriminación de ningún tipo.

Esta metodología se implementa a través de talleres destinados a promover y fomentar la importancia del proceso educativo y prevenir la deserción escolar. Las técnicas más frecuentes son la observación, cuestionamiento, problematización, creación de cuentos, juegos grupales, desarrollo de lenguaje escrito y hablado y ejercicios que desarrollan la lógica matemática.

3.3.5 Intervención en colegios

Los colegios se deben considerar como garantes del proceso educativo, por lo que el involucramiento de estas instituciones son claves para los procesos de contención de la deserción como de la recepción de aquellos niños trabajadores que desertando de la escuela toman la decisión de reintegrarse; cuestiones que demandan de respuestas flexibles de una institución muy vertical, de disciplina rígida o arbitraria y que –cuando son municipales- por lo general no han abordado la elaboración de un proyecto educativo propio que tenga sentido y relación con el perfil de la población escolar que educan.

Todo programa de intervención con niños trabajadores debe involucrar al sistema escolar y sus actores. Se requiere desarrollar incidencia en los Planes de Educación Municipal (PADEM) para que incorporen el tema y metas en relación a los estudiantes que trabajan; se necesita de una interacción constante con las direcciones de educación para proponer acciones y soluciones a la deserción escolar motivada por el trabajo infantil; se requiere de apoyos psicosociales y familiares para aquellos estudiantes que son pesquisados como trabajadores y que aún no desertan.

Específicamente se pueden ejercer actividades tales como:

Talleres promocionales con enfoque de derechos y actividades lúdico-formativas dirigidos a estudiantes que tengan por objeto

sensibilizar sobre el tema y otorgar información sobre sus derechos. En este marco se pueden desarrollar juegos, proyecciones y análisis de cortometrajes y fotografías sobre las diferentes temáticas de interés, construcción de relatos sobre situaciones vividas por niños y niñas trabajadores, además de la utilización de bitácoras para registrar las percepciones y opiniones.

Fondos de iniciativas para las y los estudiantes participantes con el objeto de dar a conocer la temática del trabajo infantil y los derechos del niño al resto de la comunidad escolar a través de alguna expresión artística.

Talleres dirigidos a docentes que tengan como finalidad sensibilizarlos y hacerlos tomar conciencia sobre los efectos del trabajo infantil y reflexionar sobre cómo pueden ellos y ellas, desde su rol formador, abordar esta situación.

3.3.6 Inserción comunitaria

La intervención en el espacio comunitario tiene como finalidad sensibilizar a la comunidad sobre los derechos infanto- juveniles y a su rol de garantes de los mismos, mediante la generación de instancias de vinculación y encuentro con los niños, niñas y adolescentes.

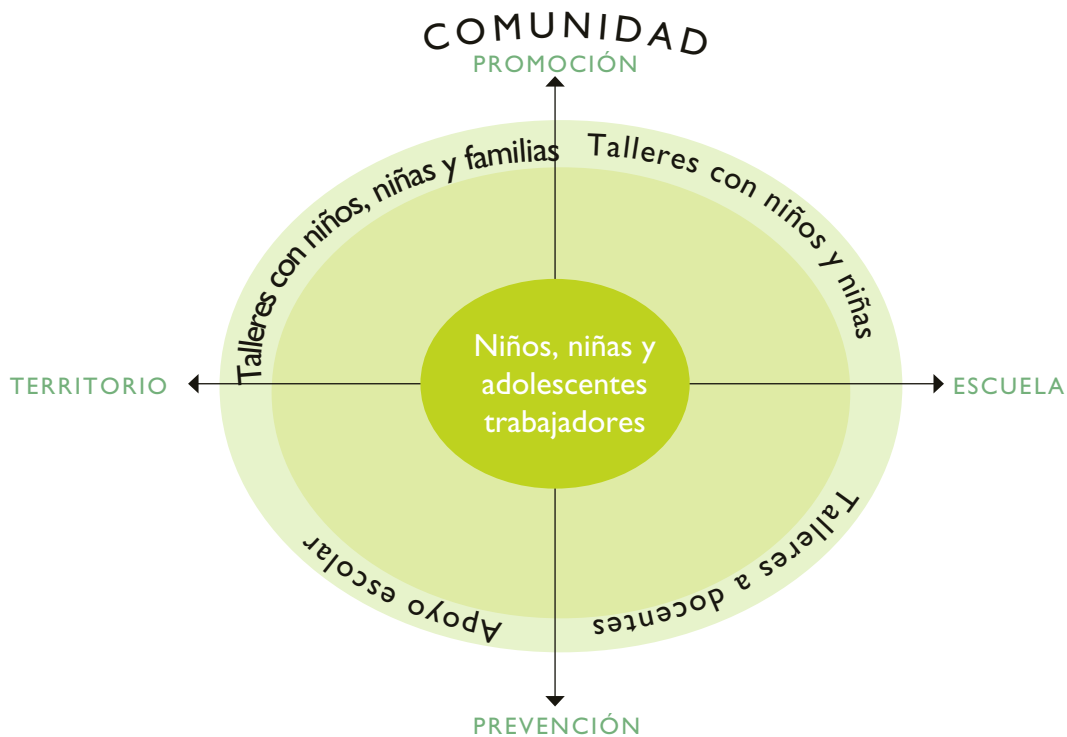
Lo anterior se puede implementar específicamente:

A través, también, de la realización de los fondos de iniciativas protagonizado por los niños, niñas y adolescentes trabajadores, para visibilizar el trabajo infantil y la temática de sus derechos en la comunidad, lo que además posibilita vincularlos con la misma. Los términos de referencia de este tipo de fondos deben ser simples y orientados a concretar productos desarrollados en y con la comunidad.

Mediante el aliento a los niños y niñas a que participen en las actividades comunitarias (18 de septiembre, feria de derechos, navidad), como grupo articulado que tiene visibilidad y liderazgo que contribuye con otros.

La intervención descrita puede ser graficada en la Figura 5:

FIGURA 5
MODELO INTERVENCIÓN DIRECTA EN AMBITO LOCAL





4. CONCLUSIONES

En la decisión de los niños, niñas y adolescentes de salir a trabajar entran en juego no solo factores económicos, sino también culturales.

Ellos poseen ciertas representaciones sociales sobre lo que es y significa el trabajo, las que no necesariamente coinciden con las visiones del Estado.

Los organismos oficiales conciben a los niños y niñas trabajadores como víctimas a las cuales hay que proteger.

Los niños y niñas trabajadores no se conciben a sí mismos como objetos de un “destino estructural” que los condena a una determinada situación, sino que, muy por el contrario, se sienten como sujetos sociales con capacidad de autodeterminación y decisión.

Los niños, niñas y adolescentes trabajadores valoran la educación y la mayoría intenta combinar el trabajo con la escuela.

La intervención sociocultural debe considerar las visiones que los niños trabajadores tienen de esta práctica.

La incorporación, de las opiniones y propuestas de los niños y niñas trabajadores, relativas a diseño de políticas públicas, campañas y otros aspectos de interés para ellos y ellas debiera estar

considerada para lograr un mayor involucramiento de ellos y sus familias.

La institucionalidad estatal no procesa debidamente las particularidades de las representaciones sociales de los niños, lo que impide realizar intervenciones con pertinencia cultural. Para sobreponerse a este obstáculo se requiere operar con criterios procesales más que por metas cuantitativas, lo que permite mejores metas y con ellos resultados más reales.

El interventor social debe tener claro el contexto en que se mueve y que hay un tejido cultural cargado de significados que pueden serle desconocidos.

Proponerse erradicar el trabajo infantil en sus peores formas, el trabajo peligroso como todo tipo de trabajo dañino al desarrollo integral de los niños y niñas, requiere, más que de un modelo, de estrategias diversificadas a los tipos de trabajos y contextos en que estos se realizan.

El desafío final es cómo llevar a cabo intervenciones que logren generar y desarrollar nuevas narrativas sociales que contribuyan al fortalecimiento de los lazos sociales, profundicen los vínculos de pertenencia, de participación y reconocimiento y permitan fomentar y potenciar la ciudadanía e integración social.



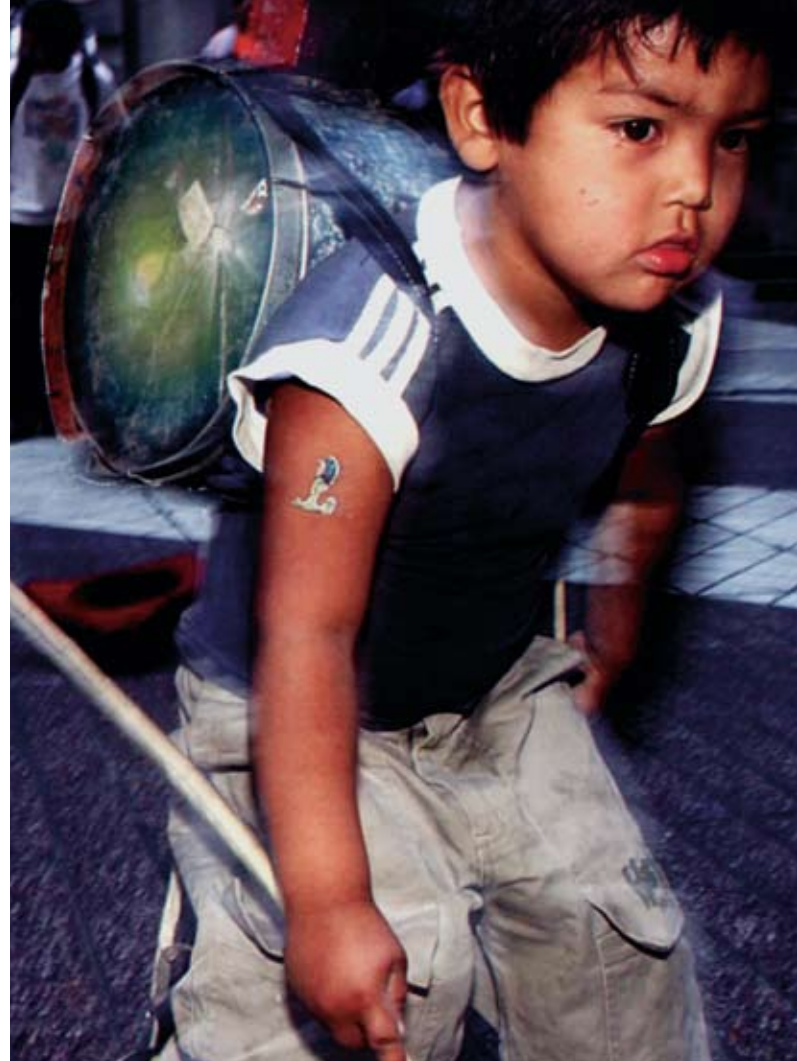
5. BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Chilena pro Naciones Unidas** "Estudio de percepción de niños, niñas y adolescentes sobre su trabajo". Proyecto Diálogo y Formación Sindical sobre el Trabajo Infantil en Chile. 2005.
- Asociación Chilena pro Naciones Unidas.** "Derechos y Compromiso. Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes". Sistematización de siete experiencias. Agosto, 2008.
- Bazán, J. y otros autores.** Niños trabajadores. Protagonismo y actoría social, IFEJANTS, Lima, 1998.
- Bourdieu, P. Razones prácticas.** Sobre la teoría de la acción, Editorial Anagrama, Barcelona, 1997.
- Casas, F.** "Infancia y representaciones sociales" en Política y Sociedad, 2006, Vol. 43, Núm. 1
- Invernizzi, A.,** "El trabajo de los niños como conjunto de lazos sociales", en Revista Nat's Nº 3-4, Perú, 1997.
- IPEC.** "Qué es el trabajo infantil?". Página web del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil: <http://www.oit.org.pe/ipec/pagina.php?seccion=6&pagina=230>
- Hall, S.** "El trabajo de la representación" en "Representation: cultural representations and signifying practices". London, Sage Publications, 1997, cap. 1. (traducción de Sevilla, E.).
- Mead M.** Adolescencia, sexo y cultura en Samoa, Ed. Planeta Agostini, 1984, Barcelona.
- MIDEPLAN.** "Política Nacional y Plan Integrado a favor de la Infancia y Adolescencia 2001- 2010". Ministerio de Planificación y Cooperación, Santiago, Chile, 2000.
- MINTRAB- OIT.** "Trabajo infantil y adolescente en cifras. Síntesis de la primera encuesta nacional y registro de sus peores formas". Organización Internacional del Trabajo, Santiago, Chile, 2004.
- MINTRAB.** "Trabajo Infantil, freno al desarrollo. Panorama general y políticas para su erradicación". Santiago, Chile, 2000.
- MINTRAB.** "Estudio exploratorio sobre trabajo infantil". Dirección del trabajo, Cuaderno de Investigación Nº5, Departamento de Estudios, Santiago, 1998.
- MINTRAB.** "Plan de Prevención y Erradicación Progresiva del Trabajo Infantil y Adolescente en Chile". Santiago, Chile, 2001.
- MINTRAB.** Tríptico "No al trabajo infantil. Promovamos mayores oportunidades para todos los niños y niñas de Chile".
- MINTRAB.** Página web del ministerio: www.mintrab.cl
- MINTRAB** en "Observatorio Laboral" Nº 21. Ministerio del Trabajo y Previsión Social. 2006.
- Martínez, V. y Ortiz, M.** Informe final del estudio sobre Trabajo Infantil: la perspectiva de los niños trabajadores, UNICEF, Santiago, 2001.
- Matus, T.** "El peso de lo que queda. Condiciones de efectividad en los programas de acción social" en series En Foco, Expansiva, 2004.
- Matus, T.** "La intervención social bajo el resplandor de lo público" en Hoy es mi Tiempo. Una ventana a la esperanza, colección Reflexiones para el Chile de Hoy, Gobierno de Chile-FOSIS, Chile, 2002.
- OIT.** Formas de trabajo infantil. <http://www.oit.org.pe/ipec/pagina.php?seccion=6>
- OIT.** "La eliminación del trabajo infantil: un objetivo a nuestro alcance". Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra, 2006.
- OIT.** "Manual de metodología de evaluación rápida sobre trabajo infantil". Programa de información estadística y de seguimiento en materia de trabajo infantil, SIMPOC, Ginebra, 2006.

- OIT.** "Análisis de las políticas públicas y programas sociales en Chile: la acción pública para prevenir y combatir el trabajo de niños, niñas y adolescentes". Organización Internacional del Trabajo, Oficina Regional para las Américas, Programa IPEC Sudamérica, Lima, 2004.
- OIT- MINTRAB.** "Trabajo Infantil y Adolescentes. Diagnóstico Nacional. Resumen ejecutivo". Oficina Internacional del Trabajo, Santiago, Chile, 2004.
- OIT.** "La OIT: Qué es, Qué hace". Cuaderno informativo sobre la Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, Suiza.
- Pilotti, F.** "Globalización y Convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto". CEPAL, División de Desarrollo Social, Santiago, 2001.
- Coordinado por PROMUNDO,** "Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de niños y adultos: un estudio exploratorio en América Latina y El Caribe". Río de Janeiro, 2008.
- Rojas, J.** "El trabajo infantil y la infancia popular". En Revista Internacional de los Niños, niñas y adolescentes trabajadores. Año VII, Nº 11-12, marzo 2004, Perú, p. 15.
- SAVE THE CHILDREN.** "Posición de Save the Children hacia la niñez y el trabajo". Alianza Internacional Save the Children. 2003.
- SAVE THE CHILDREN.** "Programación de los Derechos del Niños: Enfoque de Derechos". Alianza Internacional Save the Children, Suecia, 2002.
- SENAME,** Página web: www.sename.cl
- Silva, M.** "Niñas, niños y adolescentes: los riesgos de un trabajo invisible para el propio hogar". Organización Internacional del Trabajo, Santiago, Chile, 2005.
- Standing, G. y Rodgers, G.** "Las funciones económicas de los niños" en, Trabajo Infantil, Pobreza y Subdesarrollo, Oficina Internacional del Trabajo, Programa Mundial de Empleo, Segunda Edición, Ginebra, Suiza, 1983.
- Sur Profesionales,** "Estudio exploratorio sobre trabajo infantil", Santiago, 1998.
- Terra, V.** "Representaciones sociales del trabajo en niños, niñas y adolescentes trabajadores de la región metropolitana: un desafío a la pertinencia cultural de las políticas sociales". Tesis para optar al título de socióloga. Universidad de Chile. 2007.
- Torres O.,** " Infancia y adolescencia en América Latina, Tomo II, IFEJANT, Perú.
- Torres O,** Modelo de gestión local en políticas de infancia y adolescencia, RIA. Programación en derechos y políticas sociales hacia los niños y niñas, en "Seminario Perspectivas Innovativas en Política Social. Experiencias relevantes para la superación de la pobreza: Una mirada desde lo posible". Organizado por CEPAL y MIDEPLAN. Santiago, Chile, 29-30 de octubre de 2002. (<http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/noticias/discursos/3/11203/P11203.xml&xsl=/tpl/p4f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>)
- UNICEF Chile.** "Unicef responde: Trabajo Infantil en Chile". UNICEF. 2005.
- Woodhead, M.** "Perspectivas de niños y niñas sobre sus vidas laborales. Un estudio participativo en Bangladesh, Etiopía, Filipinas, Guatemala, El Salvador y Nicaragua". Save the Children, 1998, p. 16.

1 Despiertos en el sentido que están más preparados para la vida, no ser engañados. Pavos, en cuanto no conocen la vida real, donde hay gente de todo tipo y pueden ser manipulados, utilizados, engañados más fácilmente.





EL TRABAJO INFANTIL EN NUESTRO PAÍS SI ES REALIZADO POR PERSONAS MENORES DE 15 AÑOS ES ILEGAL

Los niños y niñas deberán ser protegidos contra la explotación y cualquier trabajo que los ponga en peligro o que les impida su asistencia a la escuela, su profesionalización o su participación en cualquier otra modalidad educativa. El trabajo adolescente (desde 15 y menos de 18 años) es legal en la medida que se cumplan los requisitos contemplados en el Código del Trabajo, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, el Convenio 138 sobre edad mínima de admisión al empleo y el Convenio 182 sobre la abolición de las peores formas de trabajo infantil.

•

Al respecto la legislación laboral para personas menores de 18 y mayores de 15 años en Chile señala que se debe:

•

Contar con autorización expresa del padre o madre u otros determinados por la ley.

•

Acreditar el término de su Educación Media o estar cursando ésta o la Educación Básica. En ambos casos, las labores no podrán dificultar la asistencia regular a clases y su participación en programas educativos o de formación.

•

Quienes se encuentren cursando su Enseñanza Básica o Media, no podrán trabajar más de 30 horas semanales durante el período escolar.

•

Está prohibido desarrollar labores nocturnas, esto es, entre las 22:00 y las 7:00 horas de la mañana del día siguiente. Está prohibido desempeñar trabajos peligrosos.