



# Ensayos **sobre** Infancia II

Sujeto de Derechos y Protagonista

Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe - IFEJANT "Mons. German Schmitz"

Tomás Guido 257

Lince - Lima 14

Telefax: 265-5160

Teléfono: 266-1227

e-mail: ifejant@amauta.rcp.net.pe

web: www.ifejants.org

Edición a cargo de Ifejant

Responsable de la Edición: Yakelin Loi Caycho Tacza

Diseño de Carátula: Lorenzo Talaverano

Diagramación e Impresión: Editora Diskcopy S.A.C.

Jr. San Agustín 497 - Surquillo

ventas@editoradiskcopy.com

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2010-00000

Primera Edición: 1,000 ejemplares

enero 2009

ISBN: 978-9972-9291-8-2

Financiado por:



**minka**

Centro de Promoción y Solidaridad



**Castilla-La Mancha**



<b>INTRODUCCIÓN</b>	5
<b>I.- VEINTE AÑOS DE LA CONVENCIÓN: PROMESA MÁS QUE CUMPLIMIENTO</b>	9
1. La Convención sobre los Derechos del Niño a veinte años de su aprobación 1989 – 2009	11
2. Participación: Un principio que se concreta como un derecho	22
3. Infancia, Democracia y Ciudadanía: Conceptos, relaciones y controversias	26
4. Los Derechos del niño como derechos de Dios	38
<b>II.- LA DIGNIDAD COMO EJE DE LA LUCHA Y REFLEXIÓN HOY</b>	41
1. Culturas de infancia como formas de poder	43
2. Aportes del MANTHOC en treinta años de vida al pensamiento social sobre infancia	55
3. El largo e inacabado camino de emancipación de los NNAs de nuestra región Latinoamericana	76
4. Treinta y tres años de vida y acción de los NATs por la dignidad en el Perú	84
5. Los NATs: por la dignidad y la justicia social	136
6. Trabajo decente versus trabajo digno, un nuevo e inquietante elemento en los escenarios para los movimiento de NATs.	141
<b>III.- LA EDUCACIÓN ES MÁS QUE ESCOLARIZACIÓN</b>	153
1. La educación como derecho, componente de la dignidad de los pueblos	155
2. La educación como desarrollo	160
3. Educación como derecho o ¿simplemente el derecho a la educación?	162
4. La educación y los NATs	166
5. Reflexiones en torno a la educación de NATs dentro y fuera de la escuela	168
6. Infancia, Trabajo y Educación: Posibilidades y desafíos en escenarios de futuro	173
7. Pedagogía de la ternura, pedagogía crítica y pensamiento Andino Amazónico	209
8. Cuatro premisas de la educación comunitaria	249
9. Educación comunitaria: Entre el mercado y la solidaridad	262
10. Calendarización escolar diversificada, necesaria aunque insuficiente	270
11. ¿Qué tan oculto es el currículo oculto?	296
12. Las nuevas pedagogías han nacido de la crisis de los grandes paradigmas.	301
13. Por una educación popular siempre, a 25 años de vida y acción del IPP.	310

<b>IV.- ROSTROS DE LA BÚSQUEDA DE JUSTICIA Y DIGNIDAD</b>	<b>315</b>
1. El rol de la educación en el desarrollo de la justicia infantil juvenil restaurativa : El caso Perú: 2000-2009	317
2. Para una historia del pensamiento social de los NATs organizados del Perú 1976 – 2009.	371
3. Infancia y trabajo: dos culturas en profunda transformación	414
4. Treinta años de Partnershaft CAJ-JOC 1979-2009	436
5. El juego, la fiesta, el humor y el deporte en la organización de los NATs	448
6. Participación protagónica: factor de existencia social significativa	462
7. Algunas reflexiones en torno a la Cooperación internacional	469
8. Jóvenes coprotagonistas de una nueva ciudadanía	476
9. Epílogo sobre la Alfombra mágica	481
10. XXXII años de experiencia y reflexión	490
11. Algunos comentarios a partir de la experiencia de humanización que se va logrando gracias al proyecto "ICHISPALLA" entre 2007-2008	499
12. Desafíos de la Educación en Derechos Humanos	506

# INTRODUCCIÓN |

El libro que tienes entre tus manos, es apenas una colección recientemente ordenada de discursos orales, dado que cada una de sus partes fue luego escrita en tiempos y con motivaciones diferentes.

## **El ensayo como discurso anti apodíctico**

La razón central para tratarse de un libro compuesto de diversos ensayos, es que ninguno tiene la pretensión de formar un cuerpo coherente y sólido académicamente. El ensayo permite, a nuestro entender, dar cuenta de asuntos significativos para la circunstancia en la que fueron solicitados. El ensayo constituye entonces, un buen escudo frente a quienes quisieran mayor rigor conceptual, y la agilidad con la que normalmente uno se desempeña en exposiciones orales. La redacción escrita de estas intervenciones, implicó darles una forma un tanto distinta a la de su origen verbal, pero también una ocasión de superar ciertos desencuentros que con frecuencia se producen en el discurso oral. Como diría Claudio Maiz, el ensayo se vincula con la oralidad.

Pero lo más importante para escoger el género ensayo, es que deja la puerta abierta al propio autor para poder decir algo diferente, incluso contrario, a lo que se lleva escrito. No obstante, el ensayo no es sinónimo de improvisación, de aventura del pensamiento, sino comprensión históricamente situada, hija de mejores y más precisas formas de pensar. Todo ensayo, entonces, es un discurso abierto, antiapodíctico. Un ensayo, es un ejercicio de diálogo, es parte de un proceso de reflexión. Pero es asimismo, una invitación a seguir ahondando. Una vez más, parece necesario tomar en serio lo que E. Morin ha consignado como dos paradigmas fundamentales cuando de fenómenos sociales se trata: el paradigma de la complejidad y el de la incertidumbre. Todo lo que refiere a la infancia, deviene en una cuestión compleja que demanda una disposición a despojarse de certezas que bien podrían atentar contra una cabal mirada y comprensión de los niños, niñas y adolescentes de hoy, y lo más grave, contra formas justas de acción con ellos y ellas. Así entendido, el ensayo no representa ninguna comodidad, sino que compromete a seguir indagando con humildad y con pasión.

## **Corriente de opinión y ensayo como discurso abierto**

La cuestión de la infancia trabajadora desde los movimientos sociales de Nats en nuestra Región se inscribe en lo que se ha dado en llamar una corriente de pensamiento sobre el fenómeno del mal llamado trabajo infantil. En efecto, no se trata de una posición frente al mismo, si por posición entendemos su sentido etimológico

y su espíritu bélico cuando se habla de guerra de posiciones. El abolicionismo bajo sus distintas pieles, como la del erradicacionismo, la de la eliminación, la de la prohibición o el de las llamadas peores formas, representa una posición. Por ello su comunicación es monocorde, rígida, francamente cínica frente a la heterogeneidad del fenómeno en el mundo y en nuestros propios países que conocen, pero que no reconocen. Su discurso es intransitivo, no se condice con los hechos del complejo y conflictivo mundo real. Quienes dicen ser parte de una corriente de pensamiento, estamos obligados a no deslizarnos hacia discursos dogmáticos. Estamos llamados a hacer de la duda y la paradoja, como diría Unamuno, componentes de nuestro pensar y de nuestro actuar. Por ello el ensayo deviene no sólo un género literario de amplio margen de libertad, sino la posibilidad de marcar que se está en un proceso de construcción en medio de certezas parciales, de interrogantes permanentes, de desarrollo de la capacidad de escucha, de comprensión, pero también de decidir y actuar. Los ensayos que contiene este libro, no ocultan su fuerza persuasiva, su intención argumentativa, su carácter hermenéutico, es decir expresión de subjetividad, de afectividad razonada; no ignoran tampoco, como diría J. Lacan, las consecuencias que entraña todo discurso, los significados de que se reviste cada palabra. Estos ensayos intentan establecer un discurso transitivo, que dé cuenta de lo que es, de lo que van siendo las cosas y de lo que quisiéramos que llegaran a ser. Es decir, el discurso que asume la forma de ensayo busca ir siendo un sistema de pensamiento, de ideas, hijas de otras que las han precedido y que de alguna forma siguen influyendo.

### **El ensayo como discurso interactivo**

Se podría decir que el ensayo es el género que mejor puede calzar con un pensamiento de carácter hipotético. En efecto, pensar de forma probable, deviene en una exigencia en contextos de profundas incertidumbres conceptuales y prácticas. La complejidad refiere no sólo al fenómeno social sobre el que en general giran los trabajos que aquí se presentan, es decir, el mundo de la infancia y el trabajo. Refiere asimismo a las categorías para entenderlo y analizarlo. Incluso, al lenguaje que se utiliza, prestado simultáneamente de distintas disciplinas. Y es que estos ensayos son simultáneamente de carácter intertextual y se ubican a las antípodas de toda construcción canónica.

De ser esto así, asumir el discurso como interacción, apunta a reconocer que la lectura de estos ensayos apela a una comprensión crítica por parte de quien se anime a leerlos. Cada ensayo solicita en el fondo, un mejor abordaje, una más exacta comprensión y eventualmente una disertación alternativa. En otras palabras, como nunca, se requiere de una lectura no sólo crítica, sino creativa que permita hacer avanzar la reflexión sobre infancia trabajadora.

En nuestro caso, merece entenderse el carácter interactivo del discurso en un contexto de interculturalidad. Ser un país andino y amazónico, nos coloca ante un reto

de trascendencia histórica. No se trata sólo de lenguaje, sino de los contenidos que lo dotan de significado. A sabiendas que el lenguaje es indesligable de la cosmovisión en la que crea y se recrea. Sólo así, es posible considerar el ensayo como un discurso que se asiente en lo que se ha dado en llamar la ontología de la alteridad.

Dos consideraciones necesarias. La primera refiere a reconocer que estos ensayos, nacidos de la oralidad y moldeados en lenguaje escrito, devienen en el recuerdo de que son reflexiones, son acciones pasadas por un ejercicio doble, el de la crítica y el de la búsqueda de otra forma de comprender los hechos sobre los que surgen. La segunda refiere a que son lenguaje, en este caso, lenguaje escrito. Como todo lenguaje, tiene su lado oscuro, lo que se deja de decir cuando se dice algo, lo que no se nombra cuando se nombra algo.<sup>1</sup>

Desde el momento que estos ensayos plasman un estar siendo de la reflexión, ellos mismos nos llevan a aceptar la necesidad de trascenderlos, son apenas una constancia de cómo tienen inherente un llamado a la trascendencia<sup>2</sup>, a seguir ir siendo en la búsqueda por la escucha y comprensión del fenómeno social de los niños y niñas trabajadores y los temas que les son adyacentes, como la educación, la escuela, la organización, la ciudadanía, la participación, el juego, la alegría, el humor, la justicia restaurativa, etc.

Varias son las fallas de estos ensayos en relación a las características que se le suelen atribuir a un correcto ensayo, una de ellas es su brevedad y su carácter ameno. Creo que falta algo que los propios niños, niñas y adolescentes nos enseñan, la alegría en medio de tanta contrariedad. Y es que la alegría es expresión del sentido de esperanza que traen consigo las nuevas generaciones. Que la lectura de estos ensayos, no marchite nuestra alegría e ilusión, ni opaque nuestra esperanza.

**Lima, Noviembre 2009**

---

1 Ver **Rafael Echeverría**, "*Ontología del lenguaje*", Granica, 2006, p.360-361.

2 Ver **Hugo Zemelman**, "*El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*" Anthropos, 2007, p.9-23.







Antenor Corazón - 10 Años

# CAPÍTULO I:

VEINTE AÑOS  
DE LA CONVENCION:  
PROMESA MÁS QUE  
CUMPLIMIENTO



# LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO A VEINTE AÑOS DE SU APROBACIÓN 1989 - 2009

## Introducción

La cuestión tan remanida hoy de la *incidencia* nos remite a una serie de preguntas como éstas: ¿Se trata de averiguar la incidencia que pueda haber tenido un *texto jurídico*? Lo que equivaldría a preguntarnos sobre el rol que cumple el derecho en la regulación de la sociedad, en su ordenamiento, en sus posibilidades de convivencia y probabilidades abiertas a la satisfacción de necesidades relacionadas no sólo con la sobrevivencia material, sino inmaterial.

Pero además y para no ser injustos en la apreciación de la fuerza transformadora de la norma, es pertinente preguntarse por el contexto de origen de la Convención y por la línea de base a la que intentó responder y que motivara su elaboración y su posterior aprobación.

La pregunta mayor hoy es por ¿qué cambió para bien en 20 años en la vida de los niños y niñas y que pueda encontrar asiento en lo que la Convención normó y en el espíritu que la anima?

Y es que incidencia equivale a fuerza social, cultural, política y ética potencial y real de transformación concreta, aunque ésta sea, en ocasiones, gradual y nunca terminal dada la complejidad de las cuestiones sociales a las que, para el tema que nos ocupa, la Convención está llamada a ser un horizonte necesario y un piso mínimo.

Pero dado que la Convención es un instrumento internacional, la pregunta por su incidencia debe averiguarse a diversas escalas y en diversos ámbitos. En contextos de globalización generalizada, interesa lo mundial, lo nacional y lo local, sabiendo bien que incidir puede apenas ser una condición para encaminarse a procesos de transformación y que todo impacto concreto logrado, además de necesario y significativo, suele ser discontinuo. Quizá por ello conviene añadir otro adjetivo que ha devenido en un *passe par tout*, sostenible en el tiempo.

Convendría entonces levantar un mapa de los factores que ayudaron y de los que obstaculizaron la potencial incidencia de la Convención. Pero incidencia no es un efecto mágico, espontáneo y dado por descontado de un acto jurídico. Supone voluntad política en su aplicación, en su seguimiento. Supone asimismo, que la propia sociedad y las organizaciones que le son representativas, asuman el reto de la coherencia entre los avances en el campo normativo y su vigencia real en la vida cotidiana.

na. Tendríamos entonces que averiguar qué nivel de conocimiento se tiene en una sociedad dada de la existencia de la Convención y de su sentido y significación para la dignidad de las nuevas generaciones. Una pregunta que no se puede eludir es por el nivel de conocimiento de la Convención que los administradores de justicia tienen de la misma, y son administradores de justicia en un sentido amplio, los padres de familia, los educadores y maestros, los funcionarios del estado, los trabajadores sociales, y hoy, los comunicadores y encargados de medios de comunicación.

Finalmente, los que conocen formalmente de la Convención, ¿qué hemos hechos de ella en estos veinte años?

Nuestras reflexiones giran en torno a cuatro cuestiones. En primer lugar algunas premisas que nos den un entendimiento común desde dónde se hilvanan las reflexiones que hacemos. En segundo lugar, señalar el significado de la Convención en el marco de democracias excluyentes como las que tenemos en nuestros países. En tercer lugar, señalamos algunos referentes sensibles para verificar la incidencia de la Convención. Como último punto, un rápido balance de los discursos recurrentes en las recomendaciones que el Comité de Ginebra ha hecho a los estados entre 1993 y 2004.

### I. ALGUNAS PREMISAS

- 1.- La Convención (CDN), no cae del cielo. Desde muy antes a 1789 se venía haciendo camino el discurso sobre los derechos humanos. Un momento clave en el Occidente y en territorios de países del norte y de Europa, es ubicable entre 1776 con la declaración de independencia de lo que hoy son los Estados Unidos y 1789 con la llamada Revolución Francesa.

Se puede decir que son dos momentos en la historia que marcan una comprensión de los derechos de los pueblos y de los individuos que luego irían asumiendo un carácter pretendidamente universal. En 1776, es un pueblo que se sacude de la colonización a la que fuera sometido. En 1789, es una nación colonizadora que se sacude de un régimen imperial la que proclama derechos del hombre y del ciudadano. Se puede hablar que se sella un contrato, el pacto de la modernidad. Pero si bien a la letra dichas declaraciones no discriminan, de facto, las mujeres, los pueblos indígenas y los niños y niñas vieron relegado el ejercicio de sus formalmente reconocidos derechos en cuanto "hombres y ciudadanos".

- 2.- La CDN debe entonces entenderse como fruto de una larga lucha por la dignidad de las gentes. Todo lo que antecede, es importante, muy en particular la lucha de las mujeres por sus derechos. A ello se suman circunstancias históricas, que abren la conciencia de la humanidad a sus propios horrores, muy en particular, las dos guerras, impropriadamente llamadas, mundiales del siglo XX. La muerte

y la destrucción conocieron tales proporciones que se toma cruda conciencia de la acumulada capacidad destructiva del género humano y de la propia tierra. Ello se grafica en los problemas sociales que dejó a las nuevas generaciones, por el hambre y la pobreza que se aunaron a pestes y epidemias mortales. Pero también por la necesidad de encarar la crisis de la post-guerra con respuestas a nivel internacional. En 1946 se crea el sistema de Naciones Unidas y en 1948 se aprueba la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

El largo proceso de elaboración de la CDN tiene que ver con el contexto de la llamada guerra fría y con la constitución de una nueva división internacional del poder político, económico, militar e ideológico.

- 3.- Pero la CDN no sólo no cae del cielo, sino que por sí sola, no hace milagros. Con riesgo a ser algo esquemáticos:
  - No ha producido a satisfacción lo que podría haberse esperado luego de los diez años que costó su elaboración y veinte de su aprobación. El consenso sentimental que produjo, no guarda proporción con la voluntad política y económica de su real aplicación.
  - Y es que ningún *texto*, por más bueno y cabal que sea, es algo más que el *indicador* de un *ideal*, de una *voluntad*, de una *legítima aspiración*, de una *posibilidad*. Ideal, voluntad, aspiración, posibilidad, absolutamente necesarios para una vida digna, humana. Tanto más que un *derecho*, es indefectiblemente la declaración de un *valor*.
  - Pero la CDN es también un *instrumento* que en manos de movimientos sociales, de organizaciones de la sociedad, de instituciones oficiales, estatales puede gravitar significativamente en la vida de los pueblos, y no sólo de los niños y niñas.
- 4.- La celebración de estos primeros veinte años de la CDN es inmejorable ocasión no sólo para evaluar su significación y aporte a la transformación de vida de generaciones de niños y niñas, sino para afirmar –parafraseando a los compañeros cubanos cuando en una de las fábricas de la Habana una gran pancarta decía: “*Treinta años de revolución, empecemos a construir el socialismo*”- “XX AÑOS DE CONVENCIÓN, EMPECEMOS A HACERLA REALIDAD COTIDIANA PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL MUNDO”.
- 5.- Conviene averiguar por las raíces ideológicas de la CDN. Ello nos lleva a indagar por las tensiones, las eventuales inconsistencias que el texto revela –bastaría considerar las pertinentes reflexiones de Alessandro Baratta al artículo 12 de la CDN, o las agudas consideraciones de Irène Théry a la CDN como conjunto- pero además a indagar por el Estado Social –en el contexto de capitalismo neoliberal de estas décadas- y lo que de él queda en el marco de la privatización

de los servicios, la creación de centros de administración legal extra Estados, la respuesta dominante a la actual crisis de bancos y empresas privadas en base a la intervención de auxilio a los mismos por parte de los recursos del Estado. Mientras tanto, compromisos asumidos al firmar y ratificar la CDN, quedan incumplidos, por falta de recursos para el financiamiento!!

- 6.- Requeriríamos asimismo profundizar en las hermenéuticas que se han venido haciendo de la CDN. No sólo de artículos sueltos, sino de su conjunto. No obstante, en veinte años hay ya una jurisprudencia inspirada y acumulada en base al sentido y mandato de la CDN que pueden constituir un referente importante a ponerse de relieve.
- 7.- La CDN es final y predominantemente una hechura occidental, para bien o para mal. Consideramos que para bien. Ello no constituye ni un demérito ni una rebaja a su pertinencia histórica y al avance de la sociedad. Es, sin lugar a mezquindades, una valiosa contribución desde las grandes intuiciones y aciertos que le debemos al occidente y en este caso, para la infancia.
  - Una lectura sistemática y textual, permite reconocer que contiene abordajes y maneras de expresarlos propios del contexto global y específico de los acentos de época en que se concreta.
  - La CDN expresa los *consentimientos comunes* más que *consensos logrados*.
  - Con justa razón Francisco Pilotti llega a afirmar de la CDN: "...es un hito de la globalización del ideal occidental" (ver del autor, *"Globalización y Convención sobre los "Derechos del Niño: el contexto del texto"*, 2001, CEPAL, p.13)
  - Esta manera de acercarse a la CDN, nos coloca ante el irresuelto e irresoluble problema de la universalidad y el relativismo cultural.
  - La CDN es, entonces, como tal y en su aplicación en la vida concreta una cuestión también político-ideológica antes que un desafío meramente pedagógico educativo.
  - La CDN, en su artículo 41 nos plantea, sin embargo, el reto de su tratamiento educativo, didáctico-pedagógico en el marco de la responsabilidad jurídica y social y del horizonte conceptual sobre infancia, familia, sociedad civil y Estado que plantea.
- 8.- Sin que adelantemos un balance sobre su fuerza de incidencia, podemos señalar algunos referentes constatables de su impacto:
  - La CDN ha tenido importante incidencia en la transformación normativa a nivel nacional y Regional.

- A nivel internacional, los Protocolos expresan, por un lado, su impacto y por otro, su necesidad de ir reajustando cuestiones específicas consideradas en la CDN, pero requiriendo de mayor precisión y compromiso. Baste señalar el Protocolo sobre niños soldados, niños en explotación y abuso sexual.
  - En general la incidencia de sus grandes principios es desigual: por ejemplo respecto a la protección y lo que exige para la provisión y para la participación. Pero también debido a los bolsones de resistencia que encuentra en instituciones y en la naturalización de sentido comunes que mantienen a la infancia en un nivel de objeto, de sumisión y de insignificancia social.
  - En la práctica al igual que con cualquier otro producto cultural, la CDN ha servido para argumentar medidas muy discutibles: por ejemplo, en el caso peruano, es en nombre del interés superior del niño en alto riesgo que se da la ley sobre la protección de la mendicidad y sobre el pandillaje pernicioso; pero también se plantean políticas sociales públicas de corte correccionalista y punitivo ante la alarma pública por la violencia y delincuencia de menores de edad.
- 9.- Una de las novedades importantes de la CDN, es el haber superado una mera yuxtaposición de derechos civiles, políticos, sociales, culturales, pues los incluye en un solo texto, en un solo instrumento.
- 10.- Finalmente, la CDN, conviene recordarlo al cumplir veinte años de vigencia, que ella no está exenta de límites, riesgos e imprecisiones conceptuales. Por ello algunos se preguntan si la CDN no es una nueva retórica proteccionista propia del discurso liberal. Y para otros, si ella no es deudora del discurso controlista y correccionalista. Pero una inmensa mayoría le reconoce una fuerza simbólica y ética de primer orden, más allá de su carácter vinculante, para repensar ser humanidad.

## II. LA CDN EN EL MARCO DE DEMOCRACIAS EXCLUYENTES

Las finales de los años 60, los 70 y buena parte de los 80, configuran un período, para muchos de los países de la Región, de profundos cambios, fundamentalmente en el campo político institucional. Es un período signado por la recesión, por la implementación de las recetas del Banco Mundial y FMI en materia de problemas económicos y sociales. En la Región conocemos de conflictos armados internos que han dejado secuelas graves y que mostraron además la forma como actuaron los Estados frente al fenómeno de la insurgencia y qué fuerza pudieron tener la vigencia y el respeto a los derechos humanos de ambos lados. Brevemente señalamos:

- 1.- De dictaduras y autoritarismos se da un forzoso y *forzado* paso a lo que se dio en llamar el retorno a la democracia constitucional.

- 2.- En general, es la instalación formal del sistema democrático en una escasa o deficiente cultura democrática. Ello explica la paradoja, de ver florecer cuerpos normativos aceptables en sí, incluso muy buenos, y su sistemático incumplimiento.
- 3.- En este contexto, el discurso de los Derechos Humanos irrumpe con una doble exigencia. En primer lugar saldar la deuda social y política de los Estados con sus pueblos y, en segundo lugar, redefinir la vida diaria en base al mandato de los derechos humanos como proyecto de vida democrática basada en el respeto y la necesidad de que los derechos humanos sean la base de toda forma de gobierno y sostén de la gobernabilidad. Sin derechos humanos respetados, no hay democracia real.

Es en este contexto que la CDN debe ser ubicada, pues en 1989, cuando se aprueba, viene a ser un instrumento que sólo puede cabalmente entenderse si se lo reconoce como un instrumento de los derechos humanos universales. Por ello, la CDN es una necesaria herramienta ética. Como señala Pilotti, *"la CDN se inserta en un proceso más amplio de reconstrucción de la democracia y fortalecimiento de los derechos de ciudadanía"* (ib. P13)

- 4.- La CDN se presenta desde un principio con un inocultable significado político y simultáneamente con un efecto polémico, o más precisamente, con un impacto que levanta polémica y hasta desconcierto en sociedades adultistas.
  - Aparece como un componente del discurso de los derechos humanos, y en este preciso sentido, tiene un necesario carácter político.
  - Pero emerge desde un sector, o más propiamente hablando en el caso de la CDN a favor de un sector, considerado históricamente con cierto beneplácito como objeto de protección –vale decir, de control- pero un sector de la sociedad extraño al discurso de derechos o, en todo caso, al ejercicio de los mismos en igualdad de condiciones de otros sectores de la sociedad. Eso de que el niño sea ciudadano, hasta la fecha, se pena para ser realmente digerido.
- 5.- La CDN, entonces, se dibuja como una frontal interpelación a toda forma de desconocimiento social del niño, de su reducción al mundo de la familia como sinónimo de lo privado, lo no-público, precisamente cuando asistimos en nuestros países a la explosión de los modelos tradicionales de familia y a la irrupción de contingentes significativos de menores de edad en las ciudades y como parte de los fenómenos migratorios y de la insatisfacción popular y ciudadana. Los niños no son para nada ajenos a todas estas vicisitudes de la pauperización del campo, el despojo de las tierras, del caótico crecimiento urbanístico, etc. La CDN, entonces, va deviniendo una herramienta útil para desenmascarar la extendida violencia intrafamiliar, intraescolar contra los niños. En contextos si-



milares, la violencia es incompatible con los ideales que consigna la CDN. Lo es además, con todo discurso sobre democracia y ciudadanía compartida, nacional o global.

- 6.- La CDN además, ofrece elementos, vetas a desarrollar muy significativas para una construcción social y jurídica de la infancia. No se trata de encontrar en el texto las categorías que señalamos, pero desde una hermenéutica abierta, pueden recogerse elementos que sirven para entender planteamientos más trabajados desde la ciencia social. No es superfluo reconocer que la CDN no logró, a nuestro entender, asumir los avances que la ciencia social ya había hecho sobre infancia y manteniéndose en una tendencia ambigua entre la infancia como sumatoria de individuos y la infancia como fenómeno social. Entre las categorías, podemos recordar la de el niño como persona, con derecho a ejercer sus derechos –vale decir, como sujeto de derechos-, como ser social y público al ser objeto de atención del Estado y de la sociedad, en particular de la familia. El principio del Interés Superior del Niño, que ya desde 1870 se había acunado, constituye un salto a lo público, pero además un criterio fundamental para repensar las relaciones sociales intergeneracionales, tocando así de forma directa la cuestión de la democracia, la división del poder en una sociedad dada.
- 7.- La actual crisis, muestra fehacientemente la paradoja de ser regímenes democráticos constitucionales con una creciente deuda social que produce exclusión y desamparo. Por ello, R. Castel, prefiere hablar de *desafiliación*, sociedades que, en este caso, niegan la condición de hijos a los niños y niñas.

### III. REFERENTES SENSIBLES PARA VERIFICAR LA INCIDENCIA DE LA CDN

Ciertamente que en estos años se han producido carteles de indicadores para medir o más precisamente, para monitorear el real avance de la CDN en la vida de las sociedades y en la de los propios niños y niñas.

Muy rápidamente queremos señalar cuatro grandes referentes que para nuestro caso nacional tienen importancia, sabiendo que podrían haber otros igualmente pertinentes.

- *La cultura patriarcal* cuyos rasgos aún persisten, si no en la estructura familiar, sí en la mentalidad y en las formas de relacionarse de varones con mujeres, en la distribución de roles por género y por edad. Aquí debemos incluir el rol de la patria potestad, y preguntarnos si el adultocentrismo en nuestras sociedades ya no refiere exclusivamente al adulto varón, sino que asistimos a una especie de cultura matri-patriarcal pues los niños y niñas se encuentran bajo el control de varones y mujeres adultos.

Tendríamos que preguntarnos por el perfil de las relaciones entre el mundo adulto y el mundo de las infancias, en qué ha mejorado o en qué se han rigidizado como relaciones de control y dominación.

- *El paternalismo social.* Paternalismo que afloró cíclicamente en la historia del país. En general las políticas sociales trasuntan un carácter compensatorio y aquellas que se inscriben en el marco de la lucha contra la pobreza no logran realmente acortar significativamente las desigualdades heredadas y las que se han agudizado en períodos más recientes. Pero además los planes nacionales de acción por la infancia han estado prácticamente desfinanciados. Incluso, la crisis actual económico-financiera pareciera empatar con tendencias a la focalización de la atención.<sup>1</sup>
- *El paternalismo jurídico.* La cultura paternalista se expresa en ciertas maneras de entender el deber y la responsabilidad de brindar protección coherentes con representaciones de la infancia y del propio mundo adulto. Ello es extensivo al campo de la normativa. Es lo que se entiende por paternalismo jurídico.<sup>2</sup> En el contexto de lo que Danilo Zolo llama el espacio jurídico global, cabe preguntarse si pretendiendo inspirarse en el artículo 32 de la CDN, el Convenio 182 no representa en realidad un tipo de paternalismo jurídico y neocolonizador.<sup>3</sup>
- *La administración de justicia.* Ciertamente que los menores de edad en infracción o en conflicto con la ley, representa, probablemente la cuestión infantil, adolescente y juvenil más seria para las nuevas generaciones y para la paz, la justicia y la convivencia comunitaria. En nuestro caso, aún no se ha llegado a los niveles que el fenómeno ha adquirido en otros países de la Región. Pero inquieta que formas de correccionalismo, de tendencias autoritarias y penalizadoras, estigmatizantes, puedan precipitar procesos de deterioro en el sentido de la vida y la percepción de no ser socialmente útiles en gruesos sectores de las nuevas generaciones, nos confinen a expresiones fuera de control razonable, de orientación positiva y de aprovechamiento de las oportunidades para hacerse dignamente camino en la vida. Todo ello lleva a preguntarse cuánto se avanzó en justicia penal infanto juvenil que supere el paradigma retribucionista; en el cambio de mentalidad de jueces, fiscales y policía. La CDN are posibilidades, quizá insuficientemente aprovechadas, para superar no sólo en la normativa la llamada doctrina de la situación irregular, sino en el quehacer cotidiano con esta población de adolescentes y jóvenes. ¿Cuál es el entendimiento real de las llamadas medidas socio-educativas?. ¿Qué imagen se tiene en los niños, niñas y adolescentes de la policía?

---

1 Baste ver los trabajos de **E. Vásquez** de la Universidad del Pacífico al respecto.

2 ver **Ernesto Garzón Valdés**, *Tolerancia, dignidad y democracia*, UIGV, 2006, p.285ss quien se pregunta si es éticamente justificable el paternalismo jurídico.

3 ver **D. Zolo**, *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, La Terza, 2006, p.88-112.

#### IV. EJES CENTRALES DE EVALUACIÓN DEL COMITÉ DE GINEBRA A LOS ESTADOS LATINOAMERICANOS ENTRE 1993 - 2004

El Comité de Ginebra ha emanado una serie de valiosas recomendaciones a los Estados que presentaron sus informes respecto al cumplimiento de los mandatos de la CDN. Queremos señalar algunos de estos ejes que preocupan al Comité, pero que además son significativos al hacer un balance de los veinte primeros años de entrada en vigor de la CDN.

- *La legislación.* Se evidencia una discriminación de los niños, niñas indígenas, de comunidades nativas. La discriminación refiere a la desatención de problemas cuya respuesta no puede esperar sin acarrear consecuencias irreparables, en muchísimos casos. Señala niño, que resulta concesiva y factor de naturalización de la violencia y del castigo físico contra los niños. Parece asimismo invitar a que la víctima de abuso sexual, de explotación sexual no sea además revictimizada cuando se mantiene la penalización de la prostitución infantil.
- *Políticas económicas.* Es significativo que el Comité cuestione sistemáticamente las políticas económicas implementadas por los Estados partes. Desde esa perspectiva, cuestiona la desatención de los derechos sociales en salud, educación, nutrición.
- *Una realidad no cuantificada.* El Comité señala a los Estados la imprecisión o desactualización de los datos sobre cuestiones tan importantes como: niños discapacitados, niños indocumentados, trabajadores y niños privados de libertad. No saber cuántos son, impide visibilizarlos para atenderlos.
- *El Interés Superior del Niño.* La no asignación necesaria de presupuesto para atender situaciones prioritarias de los niños, revela que aquello del ISN, es apenas una lírica declaración sin efectividad real en la vida concreta de niños y niñas. En efecto, el ISN no constituye un criterio para la distribución de la riqueza.
- *La accesibilidad institucional.* Los esfuerzos hechos son insuficientes para poner la institucionalidad del Estado al servicio de los derechos de los niños. Es decir, todavía no hay una cultura de los derechos Humanos que permee al aparato estatal ni el trato con los niños ha superado la verticalidad o la simulación de tomarlos en cuenta.
- *Las niñas.* Para el Comité la discriminación por género de las niñas constituye una permanente llamada de atención a los Estados.
- *El mundo rural y mundo urbano.* La tendencia es dejar de lado el mundo de los niños de áreas rurales. Si bien, en algunos países, la mayoría de la población es urbana, no se puede descuidar el mundo rural por, en general, las ancestrales diferencias y marginaciones de la que ha sido, y en casos, es relegado.
- *Los desmovilizados, desplazados, desaparecidos e indocumentados.*

- *Los niños, adolescentes y jóvenes privados de libertad.* Si bien en la normativa se señala que el internamiento es la *ultima ratio*, en la práctica no es así.

Cabe señalar que el Comité habla sobre la participación de los niños, pero en el período del que hablamos, no refiere a la participación organizada, ni cuando se ocupa del MST, movimiento de los sin tierra o del Movimiento Nacional de Meninos de Rua. Es evidente que el Comité para nada cuestiona lo que ya haya sido sancionado por NNUU. A todos los países les termina recomendando que se asesoren o guíen técnicamente (j) por UNICEF y cuando de trabajo de los niños se trata, no sale de lo normado por el C.138 y el C.182, es decir, más de lo mismo.

Pero hay que reconocer que el propio Comité ha dado pasos interesantes en su reflexión respecto a la CDN. Aunque aún no es oficial, el Comentario General del Comité al Artículo 12 de la CDN, constituye un franco avance respecto al derecho a la participación como un derecho político. Cabría preguntarse si el derecho civil a la opinión y a la asociación, no devienen en un derecho político, dado que los derechos sociales son, más bien, derechos de acceso a recursos. La CDN abre la posibilidad de superar el concepto de participación pasiva hasta antes concedido al niño como objeto de. Al reconocerlo como portador de derechos, se concibe al niño como ciudadano. En los diez primeros años de vigencia de la CDN, eran las ONGs las intermediarias en la representación de los intereses de los niños. Aunque ya desde antes, desde 1976 en el caso peruano, los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados presionaron por ser ellos mismos quienes se representaban, la tendencia se vio ampliamente fortalecida con el surgir de múltiples formas de organización propia de niños desde que la CDN se puso en marcha. Hoy, a nivel nacional, regional e internacional, asistimos a un nuevo fenómeno social, el de las infancias organizadas, con voz propia y representación propia en proceso de lento, pero real, de institucionalización. Bastaría recordar que los propios NATs fueron invitados a Ginebra a sustentar ante el Comité la Addenda que elaboraran el 2005 sobre su evaluación de la aplicación en Perú de la CDN en su tercer informe al Comité. Ya antes, en el 2000, habían elevado una nota de protesta ante la OIT y el Comité de Ginebra por la forma como se expresara el IPEC en la evaluación hecha de sus acciones erradicacionistas en la región sur del Continente calificando a los movimientos de natas de representar un peligro para los gobiernos (sic). Se puede decir, entonces, que tanto el Comité como las Organizaciones Internacionales no gubernamentales han radicalizado positivamente su comprensión de la CDN en lo que ésta refiere a la participación de los niños en todo cuanto les concierne.

### SIETE REFLEXIONES ABIERTAS

- 1.- La CDN por insuficientemente conocida aún, es poco tomada en cuenta como tal por funcionarios del Estado y, en general, por el mundo adulto.
- 2.- Incluso los propios niños, en general, o no la conocen o la conocen de forma

muy aproximativa. Las organizaciones de niños y niñas suelen conocerla bien, pero su alcance de incidencia aún es relativo.

- 3.- La CDN puede ser cooptada por ideologías contrarias al espíritu de la CDN y de los propios derechos del niño. De allí la vigilancia y la necesidad de una voz pública de los propios niños organizados y de quienes dicen estar a favor de sus derechos.
- 4.- Vale la pena pensar sobre lo que se ha dicho y que vale también para la CDN: *“Esta característica de los pactos internacionales sobre derechos humanos, conduce, en ocasiones, a la conclusión que la aprobación de instrumentos de esta naturaleza no representa más que un acuerdo sobre generalidades, alcanzando en el marco de las formalidades protocolares de reuniones intergubernamentales en las que los delegados oficiales negocian redacciones definitivas de los textos sobre la base de compromisos desprovistos de rigor conceptual y ajenos a las necesidades nacionales”*.<sup>4</sup>
- 5.- Aún no podemos decir que tengamos generalizada en la sociedad de lo que podríamos llamar una cultura de los derechos humanos, factor éste que se expresa en las reacciones tan divergentes de la población ante los resultados de la Comisión de la Verdad, por ejemplo y más recientemente, ante los juicios a quienes se les señala como violadores de los derechos humanos.
- 6.- Si bien hay notables avances en el país, respecto a la corresponsabilidad de los ciudadanos respecto a los derechos humanos, aún es relativa cuando de derechos de las infancias se trata.
- 7.- La irrupción de los derechos del niño, constituye un renovado llamado a la urgencia de la reforma del estado en el sentido de que éste pueda realmente ser garante de la dignidad que asiste a todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminación alguna.

En todo caso, la CDN representa un hecho político, social, ético, cultural de primera magnitud para la sobrevivencia de la humanidad como tal y para el enriquecimiento de cualquier proyecto histórico que se quiera inspirado y orientado a la felicidad, a la solidaridad y a la dignidad de todo ser humano.

**Seminario Internacional**  
**Universidad Nacional**  
**Mayor de San Marcos**  
**Mayo 2009**

---

4 (F. Pilotti, *op.cit.* p. 63)

# PARTICIPACIÓN: UN PRINCIPIO QUE SE CONCRETA COMO UN DERECHO

## Introducción

Entendemos por *principio*, en este caso, un referente que hace cuerpo con la dignidad del ser humano. Declarar como principio es emancipar algo de su contingencia, de su circunstancia y reconocerle una fuerza inspiradora que opera, en primer lugar, como un imperativo ético. Y cuando un principio se reviste de y expresa como un derecho, podemos decir que simultáneamente pasa a ser, además, un imperativo jurídico. En este entendido, los considerados derechos humanos fundamentales -los ya reconocidos formal y positivamente como aquellos que aún no lo hubieren sido- son tales porque constituyen en sí, principios fundamentales en salvaguarda de la dignidad humana<sup>1</sup>. Por ello, podemos asumir que *principios* y *derechos* encarnan y refieren a valores necesarios y no negociables.

Pero ¿será que el llamado derecho a la participación expresa realmente un principio fundamental y que además sea fundamento de la condición social del sujeto de derechos? Más aún, ¿que al tomar la forma de lenguaje jurídico se refuerza, de hecho, el carácter relacional del sujeto de derechos en el entendido de que el reconocimiento de que se es sujeto de derecho empieza cuando esta misma condición se le reconoce al otro?

Ya en el Congreso Panamericano del Niño celebrado en San José en 1993, se levantó esta cuestión respecto al principio del interés superior del niño, si debía, además, ser considerado como un verdadero derecho. Sin lugar a dudas, es un hecho que no todo principio deba terminar deviniendo un derecho positivizado. Bastaría recordar entonces cómo el discurso de los derechos humanos, en cuanto discurso, es una construcción cultural siempre perfectible, mientras que en cuanto principio sienta una exigencia insoslayable a la responsabilidad ética.

## La participación como derecho no es novedad en todas las culturas

Casi podría afirmarse que la participación tiene una historia más larga, fecunda y compleja que su ambiguo reconocimiento como un derecho recién a finales del siglo XX. Como lo recuerda Henk van Beers<sup>2</sup>, en la cultura vietnamita, decir que la

1 Ver **Ernesto Garzón Valdés**, "Tolerancia, Dignidad y Democracia", UIGV, 2006

2 **Henk van Beers**, "Exploratory assessment of the current understanding and level of Children's participation among Rádda Barnen's partners and relevant agencies in Ho Noi and Ho Chi Minh City", April-June 2000.

participación de los niños es un derecho, contradice el marco cultural ancestral. Y es que la propia Convención, emplea un lenguaje vago, indirecto que obliga a hacer una inferencia y una hermenéutica sistemática para colegir que sí, la Convención reconoce el derecho de los niños a participar<sup>3</sup>. Hacer el esfuerzo por colocarnos desde la cosmovisión de nuestros pueblos originarios, nos permite afirmar que la participación es más bien un problema para las culturas y sociedades modernas, pero no lo es para culturas como la andina, la amazónica, por ejemplo. En este contexto, la no participación sería impensable. En todo caso, se trata de un desafío a nuestros sistemas de democracias constitucionales o políticas, pero más precisamente, a las frágiles y embrionales culturas democráticas. Todo discurso sobre participación ciudadana –y muy particularmente la participación de las generaciones emergentes de niños, niñas y jóvenes- deberá encararse desde las democracias excluyentes que son las nuestras.

Quizá ello explique por qué el propio artículo 12 de la CDN -que se suele reconocer como la más clara declaración del derecho a la participación- es un artículo en su formulación actual, que no obstante sus timideces conceptuales y prácticas, ha suscitado las más raras reacciones. Baste, desde el análisis doctrinal, tomar en cuenta lo que Alessandro Baratta señalara como el artículo que revela las profundas hesitaciones de los legisladores que intentan conciliar apertura y conservadurismo en materia de una participación de los niños en todo aquello que les concierna. Pero es sumamente alentadora la lectura que de dicho artículo 12 ha hecho recientemente el Comité de Ginebra en su Comentario General al mismo<sup>4</sup>.

### **El enfoque participativo, componente insoslayable del enfoque de derechos**

Mucho se ha venido trabajando, no sólo en nuestra Región sino a nivel mundial, el llamado enfoque de derechos cuando de políticas sociales y públicas de infancia se trate así como de programas de acción con la infancia, incluso en la solución de cuestiones delicadas como los niños privados de libertad por abandono, por entrar en conflicto con la sociedad y con la ley, etc. El enfoque de derechos supone un cambio de paradigma en la representación del niño, en las acciones que de ésta se derivan en la vida cotidiana. Pero además, se trata de una transformación de la subjetividad social aún dominante en nuestra sociedad frente a la infancia. Y es que el llamado enfoque de derechos, no es otra cosa que el enfoque de dignidad, que recordemos que toda violación de los derechos del niño, antes que ser una cuestión de incumplimiento son una cuestión que refiere directamente a la dignidad, es decir

---

3 Con justa razón **Francisco Pilotti** llega a afirmar de la CDN: "...es un hito de la globalización del ideal occidental" en *"Globalización y Convención sobre los "Derechos del Niño: el contexto del texto"*, 2001, CEPAL, p.13.

4 Se trata sin embargo de un documento que está por ser aprobado definitivamente por el Comité, aunque ya circula desde hace casi dos años en la página web del mismo.

con directa implicación ética y política. Ello implica, entre otras cosas, que sobre cualquier circunstancia, el niño es siempre sujeto de derecho y de derechos.

Una piedra de toque para averiguar sobre la vigencia de la no discriminación -en el caso de los niños y niñas, discriminación de género, de edad y de condición social y económica- es la vigencia y el alcance concreto del derecho y ejercicio de la participación. Consideramos que aquí radica igualmente un test a los sistemas democráticos.

Que cuando se refiere a los niños se deba tener en cuenta el desarrollo de sus capacidades, no constituye bajo ningún criterio un motivo de moratoria de su derecho a participar en la familia, en la comunidad, en la escuela, en su sociedad.

El enfoque participativo constituye antes que un ritual formal, muchas veces ficcional, una actitud, un modo de vida en su entorno<sup>5</sup>.

### **Toda categoría tiene su historia y puede perder sentido y significado**

Esta es una realidad. Baste recordar el sentido originario de la categoría *sujeto (subjectum)* que significaba sometido, sujetado, objeto de, y hoy constituye una categoría que expresa la dignidad de ser portador de, conductor de, merecedor de una consideración y reconocimiento respetuoso, opuesto a cosa, a objeto material, etc.

Es por ello que la categoría *participación* debe ser precisada para evitar que con mayor facilidad pueda ser cooptada en el sentido inverso o que pueda devenir formalmente la justificación de cualquier entendimiento que bajo dicha categoría se quiera colocar. Y es que las categorías conforman y cobran sentido cuando son parte de un discurso alejándose así del riesgo de valer para todo, es decir dejar de significar lo que con ella se quisiera comunicar. La categoría participación debe entonces ser entendida en el marco del proyecto social, del contrato social en el que ésta se utiliza.

Hoy se habla de participación activa, directa, proactiva, integral, participación consciente, informada, propia, etc. Desde experiencias dadas en nuestro Continente, se ha ido acuñando y ganado espacio, lo que se ha dado en llamar la participación protagónica, teniendo en el desarrollo de la condición protagónica de todo ser humano, el paradigma que la sostiene. Pero incluso aquí, también el calificativo que le queramos poner, puede ser pasible de cooptaciones diversas. Por ello el sentido y significado de la expresión promoción de la participación protagónica de la infancia se va definiendo desde el uso que los movimientos sociales de niños, niñas y adolescentes le van dando. Así, desde hace algunos años, en estas organizaciones y movimientos de niños, niñas y adolescentes, particularmente trabajadores, hoy prefieren hablar de co-protagonismo, de participación co-protagónica para sortear creativamente el riesgo de deformar y conflictuar su relación con el mundo adulto.

---

5 Ver las sugerentes reflexiones de **Juan Enrique Bazán**, "*Modo de vida de la infancia*", SCC, 2009.



Finalmente, en el marco de democracias predominantemente representativas a nivel global, las organizaciones de niños y niñas, apuntan a una democracia participativa que se articule a nuevas formas de democracia deliberativa. No por nada las nuevas generaciones están empezando a hacer de la llamada tele-democracia un ejercicio de nuevas formas de participación cívica y ciudadana a diversos niveles.

Que el próximo Congreso Panamericano del Niño a celebrarse en Lima en el mes de septiembre tenga como tema central el derecho a la participación, constituye, a nuestro entender, una importante clave hermenéutica para evaluar cuánto nuestros Estados y cuánto la sociedad civil han avanzado en su voluntad política de hacer de la democracia, sin deuda social con ningún sector excluido, un factor de bienestar para todos. Pero además, este hecho, significa que nuestra Región hace del derecho a la participación de los niños y niñas de nuestros pueblos, un componente indispensable para un futuro de dignidad de nuestros pueblos.

**Lima 2009**

# INFANCIA, DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA: CONCEPTOS, RELACIONES Y CONTROVERSIAS

## INTRODUCCIÓN

Suscribimos la anotación que hace Cebrián cuando opina que hemos de desconfiar de aquellos planteamientos sedicentemente democráticos que tienen como punto fundamental el limitar al máximo la participación de los ciudadanos en base a una consideración de éstos como menores de edad políticos <sup>1</sup>.

Nuestro ensayo quiere precisamente preguntarse por uno de esos sectores de la ciudadanía que han sido históricamente considerados, en sociedades occidentales, como naturales y eternos menores de edad política.

Ya en ocasión del II Congreso Mundial sobre Niños, Niñas y Adolescentes: “Ciudadanía desde la niñez y adolescencia” celebrado en Lima en noviembre del 2005, se inició un debate interesante sobre la relación entre infancias y democracia, ciudadanía y participación. En realidad los textos alcanzados para este Curso, permiten seguir profundizando un tema que está lejos de ser una cuestión obvia para académicos como para gruesos sectores de operadores sociales. Lo que ha predominado hasta hace relativamente muy poco ha sido la experiencia de la llamada democracia representativa en la que evidentemente los niños y niñas no han tenido rol alguno, excepción hecha de tímidos sondeos de opinión respecto a los candidatos. En el caso peruano hace dos años en ocasión de las elecciones generales, organizaciones de niños, niñas y adolescentes tuvieron una destacada presencia en debates con candidatos en torno a los planteamientos programáticos de los distintos partidos políticos. Entre los antecedentes, cabe señalar, la amplia consulta a escolares en Ecuador en ocasión similar en que más de medio millón de niños y niñas fueron consultados y opinaron por escrito. Luego de casi veinte años de aprobada la Convención sobre los Derechos del Niño y no obstante los esfuerzos desplegados, las democracias que hoy tenemos como sistemas constitucionales, fatigan para encontrar no sólo mecanismos institucionalizados para la participación de los niños y niñas a nivel real y no sólo figurativo en el espacio público, sino incluso a niveles como la familia, la escuela.

---

1 **Enrique Cebrián M.**, “Democracia deliberativa y teledemocracia: ¿Realidades enfrentadas o dos caras de un mismo discurso?”, en el VII Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración: Democracia y Buen Gobierno, *s/f*, p.8.

En el fondo, los sujetos que quedaron incluidos formalmente en el pacto de la modernidad en condición de excluidos, es el caso de los niños, empiezan a preguntarse cómo ir “más allá de la democracia representativa”<sup>2</sup>.

Consideramos que es legítima la preocupación y válidos los esfuerzos que en toda América Latina vienen haciendo las organizaciones de los propios niños y de las que los acompañan, incluida la academia por dotar de calidad a su participación. Un ejemplo es el de la Red Latinoamericana de Maestrías en Infancia de la que forman parte la Universidad decana de América, San Marcos de Perú, la U. de Externado de Colombia, la Politécnica Salesiana de Quito, la Universidad Chile de Santiago, la Universidad San Simón de Cochabamba, la U. Saldívar en Guatemala, la Universidad de Asunción, la U. Del Centro en Huancayo.

Y es que partir de sujetos concretos puede ayudar a ver con mayor claridad y fundamento, las bondades y las limitaciones de nuestros discursos sobre democracia, participación, ciudadanía y eventualmente a enriquecerlos. En concreto estamos hablando desde aquellos que justamente no votan a sus representantes con quienes sienten que para nada representan sus intereses como generación. Es desde la negación que, es posible que puedan surgir luces para quienes son formalmente parte del sistema democrático representativo. Lo que está en juego es una cuestión ética y cada vez más, para los niños y niñas, una cuestión de credibilidad en el mundo adulto, pero además de la legitimidad de sus demandas y aspiraciones a participar.

Este ensayo pretende indagar sobre la posibilidad de elaborar un concepto de ciudadanía desde la experiencia y la reflexión de los niños, niñas y adolescentes. Es decir, aceptar que eventualmente tomando como ángulo la realidad de la niñez y adolescencia, se abre un reto para resignificar lo que hasta ahora se ha entendido por ciudadanía. Se podría asumir que partir de la niñez y de la adolescencia, es hacerlo desde nociones, desde conceptualizaciones. Pero para nosotros es tomar como eje epistemológico a sujetos concretos, en este caso tan sujetos como el resto de la especie: los niños, niñas y adolescentes de la que son parte y desde allí retomar críticamente los actuales avances que se vienen dando desde las experiencias y la elaboración teórica. Como lo expresa de forma contundente Bustelo: “La infancia equivale a una situación de quiebre: es el desprendimiento y la no transmisión. La metáfora del parto implica el corte de todo cordón. Antagonizando con el biopoder que busca “contaminar” la naciente subjetividad, la infancia es una fractura definitiva”<sup>3</sup>. En este sentido, se trata de una invitación a deconstruir y a construir representaciones heredadas de ciudadanía, incluso de ciudadanía legal, ciudadanía

---

2 **Loic Blondiaux, Yves Sintomer**, “El imparativo deliberativo”, en Estudios Políticos, n.24, Medellín, Enero-Junio 2004, p.112

3 **Eduardo S. Bustelo**, “El Recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo” S.XXI, 2007, p 185, 12 Tesis sobre el recreo de la infancia.

étnica, ciudadanía femenina, etc. Pero repensar eso de ciudadanía desde los niños y adolescentes, es colocarse no en un acto meramente intelectual, conceptual. Se trata de encarar la cuestión de poder que subyace a todo discurso sobre la llamada ciudadanía y cómo ésta fue negada históricamente a los menores de edad. Reelaborar una práctica que se quiera ciudadana desde los niños y adolescentes, es un proceso cargado de tensiones, de complejidades y de conflictos. Pues ciudadanía es una manera de entender las relaciones sociales en igualdad, libertad y no sometimiento o dependencia, no en una jerarquía que discrimina y excluye. Y es que se va siendo ciudadanos no sólo dentro de coordenadas históricas complejas, sino en tejidos culturales variantes. En efecto, ciudadanía remite simultáneamente a una realidad que expresa confluencia y diferencia. Por ello, afirmar el principio del Interés Superior del Niño –pésima traducción del original en inglés - en el texto inglés dice: "The best interests of the Child"; en el Código de infancia de Valencia se ha traducido por el "superior interés del niño" que es más aceptable - cuando de derecho a la ciudadanía infantil se trata, implica entender dicho ISN como una expresión específica del mejor Interés de la Especie, del conjunto de la humanidad. Lo que hace más humanos a los sujetos hace bien a los niños y niñas; pero también lo que hace bien a la infancia hace mejor a la humanidad.

La pregunta que emerge entonces es si los niños y niñas son sujetos del derecho a la ciudadanía y si como tales tienen derecho a participar de forma no ficcional, vale decir con derecho a saber qué sucede con su opinión, qué se hace en la toma de decisiones con sus aportes. En efecto, aquello de "Exigibilidad de sus derechos" nos plantea que la exigibilidad es un insoslayable componente de todo derecho. No es una exterioridad, le es constitutiva. Los niños y niñas forman parte de lo que Sinesio López apunta: los grandes contingentes sociales son excluidos formalmente de las decisiones políticas, no bastante que la "ciudadanía no es un estatus legal definido, sino que es un proceso que confiere identidad y punto de referencia a amplios sectores de la sociedad".<sup>4</sup>

Señalamos tres cuestiones que están simultáneamente inscritas en la noción dinámica de "derecho": un valor, una facultad, una responsabilidad que los juristas suelen llamar obligación o deber. Sin embargo en algunas culturas se puede reconocer una especie de inversión. Mientras, en el mundo occidental, del derecho se deriva una responsabilidad, en otras culturas pareciera que el derecho es el que emana de haber satisfecho una obligación. Algo así como que el afirmar y exigir un derecho es como la compensación a haber satisfecho un deber; el derecho vendría a ser una especie de premio o estaría supeditado su reconocimiento al cumplimiento de la obligación. Mientras en la cultura occidental en teoría un infractor, delincuente por ser tal no pierde su derecho a ser respetado, no torturado, etc., aunque se restrinja el ejercicio de algunas facultades, en otras tradiciones tendría que verse entonces

---

4 Citado por **L.Villafuerte**, op. Cit, p.9.

como aceptable que el que ha delinquido ha perdido su condición de ser portador de derechos o igualmente de algunos de ellos.

A la dificultad del reconocimiento y positivización de los derechos, se añade que se haga efectiva su exigibilidad. Con frecuencia la conquista del reconocimiento de un derecho está precedida de largas luchas y presiones. Exactamente lo mismo acontece para que se respeten o se cumplan los derechos una vez reconocidos.

La exigibilidad refiere a lo que es exigible y a quien hay que exigirselo. Se relaciona con quien debe, en principio, asegurar la garantía de su cumplimiento.

Lo central es que un derecho no se mendiga ni para su reconocimiento ni para su cumplimiento. Ello da un talante y refiere directamente a una actitud de dignidad. Hay que conquistar su reconocimiento y conquistar su cumplimiento.

La acción de exigir supone desarrollar conocimiento, información, capacidad de manejo de instrumentos de carácter legal y social, movilización, organización, etc.

Demás está decir que eso de participación ha devenido en una especie de *passe par tout*, vale decir de una muletilla en discursos, en la presentación de proyectos para su aprobación, de metodologías de trabajo, en procesos de aprendizaje, etc. Esta extensión de la categoría a las diversas prácticas sociales al mismo tiempo ha devenido en un cierto vaciamiento de su significación fuerte y su banalización afecta su fuerza innovadora. Los discursos sobre participación infantil no escapan a este fenómeno de inflación-devaluación de los llamados a la participación. No obstante, el reto al que hay que responder es a dotarla de un resignificación que recupere en el caso de la infancia su potencialidad transformadora de las relaciones intergeneracionales y su fuerza simbólica en la redefinición de la democracia.

Algo similar acontece con los discursos sobre ciudadanía que en los últimos veinte años ha cobrado cierta hegemonía en los discursos de educadores, trabajadores sociales, comunicadores, trabajadores por los derechos humanos, organismos no gubernamentales como oficiales, etc.; aparece, entonces, en nuestro medio ligada a la cuestión de la sociedad civil, a vigilancia, a derechos, a participación, a control ciudadano, a educación, etc. Ciertamente que el tema no es nuevo. Su eventual novedad está cuando se habla de analfabetos y analfabetas como ciudadanas, de pueblos indígenas y derechos ciudadanos. Pero se hace más polémico cuando se dice que los niños y niñas son ciudadanos.<sup>5</sup>

---

5 Amplia literatura. Baste señalar en relación a ciudadanía y trabajo, **P.Gentili, G.Frigotto**(comp.) La ciudadanía negada, Clacso, Bs.As., 2001; en relación a infancia, **J.Ennew**, ¿Qué es ciudadanía de los niños?, en Rjahmin... **A.AVV**, Niñez y democracia, UNICEF, ed.Ariel. Rielp, **Barbara y Wintersberger, Hemult**, "Towards a Typology of Political Participation of Young People" en Political Participation of Youth below Voting Age, Vienna, European Centre, 1999; ver **Micha De Winter**, "Children as Fellow Citizens. Participation and Commitment", Oxford, radc life Medical Press, 1997. **Roger A.Hart**, "Children's participation", Unicef, 1997; **Peter Crowley**, "La Participación Infantil: Para una definición del marco conceptual", en Actas del Seminario en Bogotá, 1998, Innocent-Unicef, edit. por SCS, 1999; **Martha Santos .Pais**, "The

Ciertamente que en contextos de globalización excluyente resulta pertinente de qué participación se puede hablar, qué ciudadanía se puede exigir habida cuenta que los niños y niñas son visualizados como población no productiva sino como objeto de inversión en el mejor de los casos, cuando no, como gasto. Y es que participación y ciudadanía no se conciben en la práctica con exclusión social, con pobreza, con reducción al espacio de la sobrevivencia ¿Será realista hablar de participación ciudadana y democracia desde las actuales condiciones de marginación de las mayorías de niños y niñas de nuestros países? Consideramos que sí, que es precisamente desde la negación que hay que levantar la negación de la negación, es decir, afirmar el derecho a la dignidad en nombre de la condición humana, fundamento de la universalidad de los derechos humanos.

Además hacerlo desde el margen, pone de relieve que ciudadanía refiere directamente a justicia social y a pertenencia comunitaria negadas y que son núcleo de la filosofía política.<sup>6</sup>

El ensayo que presentamos intenta recordar el largo e inacabado periplo de la infancia en la conquista de sus derechos y sus esfuerzos por mostrar que los niños y niñas al ser reconocidos como sujetos de derechos, como seres competentes, como actores sociales, políticos y económicos, como ciudadanos, lo que deviene en un factor de transformación del conjunto de la sociedad exactamente como lo vienen siendo las mujeres y los pueblos indígenas.

Específicamente se trata del derecho a la participación como un derecho del que depende la posibilidad de auto reconocerse como ciudadanos miembros de una sociedad democrática en su organización y funcionamiento y en el espíritu que anima sus relaciones sociales a todo nivel.

### I. CAMPO SEMÁNTICO: AMPLITUD, FLEXIBILIDAD Y ¿VAGUEDAD?

Posiblemente la democracia ha estado históricamente ligada a la capacidad del ejercicio del lenguaje, a la conformación del discurso racional y fundamentado. Es decir, quien careciera de capacidad social y política de hablar, de formular discurso audible socialmente y reconocido políticamente, no podía ser considerado ciudadano. Es el caso de los niños; la etimología misma vendría a explicar su exclusión de la ciudadanía. En efecto, *in-fans* significa el que no habla, el que carece de voz propia y por ende requerido de que se le preste voz, que se le represente, se hable en nombre de él aunque ignore lo que en su nombre se diga; despojado de la palabra, deviene

---

Convention on the Rights of the Child" en el Manual on Human Rights Reporting, 1997 y su draft paper sobre participación para UNICEF, 1998.

6 Ver **W.Kymlicka, W.Norman**, "El retorno ciudadano: Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía," en *Agora*, n.7/invierno de 1997, p5.

en mutilado social y político, minusválido en la cultura democrática y negado para la participación ciudadana.

Desde la perspectiva de la democracia, la ciudadanía y la participación que conforman un bucle, podríamos incluir categorías que guardan una referencia o que remiten a ciertas dimensiones de las categorías que conforman dicho bucle.

Por ejemplo: **sujeto, persona** ambas categorías con un amplio historial en la filosofía, en las ciencias jurídicas, en las ciencias sociales, entre ellas, la pedagogía y la educación; **sociedad civil** como distinguiéndola de la sociedad política, es una categoría que involucra a los sectores e instituciones que no son formalmente entidades oficiales del gobierno o del Estado, pero que en materia de democracia y participación sustentan el derecho a la ciudadanía **Helio Gallardo,; gobernanza**, que se ha introducido y que tiene perfiles más bien ideológicos y difusos y constituye una noción a la vez cognitiva y normativa <sup>7</sup>; **control ciudadano, veeduría, consulta, concertación, negociación, consenso razonable, deliberación, representación, legitimidad, espacio público, res-publica, principio de participación, actor, agente, decidir, delegar**. Es evidente que no estamos ante categorías intercambiables o equivalentes, sino que son evocativas de aspectos o dimensiones que remiten al núcleo fuerte de la democracia, la participación y la ciudadanía en sus variables adjetivaciones que las dotan asimismo de precisión conceptual y la distinguen por ende de generalidades o vaguedades que se prestan para el contrabando conceptual y la pérdida de su fuerza emancipatoria. Se trata entonces de categorías cuyo "sentido-en-movimiento"<sup>8</sup> expresa su adaptabilidad para dar cuenta de los procesos complejos de los que pretende dar cuenta. Los niños y las niñas por ser tales y además cuando pertenecen a etnias y culturas originarias como la andina y amazónica, son doblemente lejanos, silentes en la escena política, siendo parte de lo que la Comisión de la Verdad y Reconciliación ha denunciado como sectores privados de comunicación social y de significación política o en un país de blancos y costeños sordos, ciegos e indiferentes a los compatriotas del ande y la amazonía, podemos imaginar los estragos de la privación de la voz y su lejanía de "democracias", "ciudadanías" y "derechos a la participación" llegados desde fuera y desde lejos y envueltos en control, desconfianza, represión y muerte. ¿Cómo sentirse pueblo, demos<sup>9</sup> sin lenguaje sin discurso audible?<sup>10</sup>.

---

7 Ver **L. Blondiaux, Y. Sintomer**, op.cit p.107: "...cada vez más valorada en el vocabulario contemporáneo. Proveniente del mundo anglosajón, el término es cada vez más popular en la literatura académica europea".

8 **Ernesto Contreras G.**, "Subjetividad en despertar perceptual. El contexto como campo de adhesión y de experimentación", en **Hugo Zemelman**, El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana, Anthropos, 2007, p.256.

9 Ver las anotaciones de **J.A. Zamora** "Ciudadanía e inmigración: las fronteras de la democracia" 2005, p 142.

10 Ver **H. Zemelman**, op.cit, p.132-157, el lenguaje como práctica de liberación y la capacidad de liberación contenida en el lenguaje.

## II. DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA: LAS COORDENADAS DEL DEBATE CONCEPTUAL ACTUAL

Si bien en el debate actual no hay referencia a sujetos sociales concretos, es pertinente preguntarse por qué tiene que ver la reflexión y las confrontaciones teóricas en torno a la democracia representativa, la democracia deliberativa, etc. y el devenir de los niños y niñas envueltos en culturas hasta hoy reticentes a ceder poder ante las nuevas generaciones. O cómo subsiste un desencuentro entre las culturas existentes y dominantes de infancia y consideraciones que no logran constituir un real cambio en las representaciones sociales que permanecen y relegan a un sub-mundo intocado por los grandes avances teóricos sobre cuestiones que tocan directamente la vida cotidiana de los pueblos, que constituyen subjetividades. El debate y la búsqueda de democracia, participación y ejercicio de ciudadanía son cuestiones que refieren a modos de vida, a autoimagen, a identidad individual y colectiva, a proyectos personales y colectivos de vida. De allí la relevancia del tema de este ensayo más allá de su calidad.

En nuestro medio somos aun deudores de lo que se ha llamado los viejos paradigmas de infancia heredados y reproducidos transgeneracionalmente de no mediar factores intervinientes que sorteen el determinismo que suele alojarse en quienes ven la trasmisión transgeneracional como un hecho ineludible cuando de pobreza, de exclusión, de pautas de crianza se trata, etc. Mientras permanezcan representaciones y prácticas sociales que ven a la infancia como propiedad de los progenitores, como prescindible para tomar decisiones en el mundo adulto, o los menores de edad como peligrosos para el orden establecido e impuesto, o como objeto de protección, de tutelaje y requeridos de apoderados que los representen, los importantes avances hechos a nivel de la elaboración conceptual en materia de democracia, participación y ciudadanía no habrán terminado su ciclo de elaboración.

Afortunadamente, en estos últimos 32 años, en el caso peruano y latinoamericano, hay ejemplos alentadores de esfuerzos desde las propias organizaciones de niños, niñas y adolescentes por ocupar el espacio público, por exigir por lo menos oportunidades para opinar, para deliberar, para presentar sus propuestas, para señalar sus discrepancias ante medidas o formas de trato, para alertar sobre vacíos legales o para cuestionar posiciones en materia normativa en el Congreso de la República e incluso para señalar su disconformidad con planteamientos a nivel internacional.<sup>11</sup> Pero además, son organizaciones que presentan puntos de vista y propuestas de leyes o de modificaciones.

---

11 Ver los Pronunciamientos y acciones de las organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores en Rev. Internacional NATs, n9, 10, 11, 2000-2002. Un ejemplo de voz y acción pública de niños y niñas es el Movimiento de Chicos del Pueblo de Argentina y sus multitudinarias marchas por el país en contra del hambre y por la vida



Lo que se hace evidente es que las nuevas generaciones desarrollan a través de estas acciones una formación política, un sentido de ciudadanía activa y una experiencia de los límites de la democracia representativa, así como la urgencia de dotar de formas institucionalizadas el derecho a la opinión que desde 1989 le reconoce la Convención sobre los Derechos del Niño. Ciertamente que acogerían con entusiasmo aquello del “imperativo deliberativo”, aunque ya en 1996 plantearon en Kundapur, India, en vísperas de la reunión de Ministros de Trabajo convocada por la OIT en Ámsterdam para principios de 1997, exigían paridad de número de ministros y de los representantes de los niños, niñas y adolescentes y derecho a voz y voto.

En otras palabras, significativos sectores de infancia a nivel regional han tomado conciencia de que la cuestión de participación, de ejercicio de ciudadanía es cuestión de poder en la sociedad y que de ello depende la posibilidad de transformar el espacio público en un espacio deliberativo, es decir, de elaboración de consentimientos hasta de consensos si fuere necesario.

Espontáneamente, los niños, niñas y adolescentes organizados en nuestro país, apuntarían por una democracia directa y por las evidentes dificultades para su efectiva concreción, terminarían exigiendo ser electores, votar a quienes los representarían. Nos estamos refiriendo a la existencia de una sensibilidad, a un clima – en niños organizados con más de veinte y treinta años de presencia organizativa a nivel nacional- más que a una propuesta fundamentada y diseñada de modo que pueda realmente ser viable. En la mayoría de nuestros países existen formas de participación a nivel de gobiernos locales y regionales. Este es el inicio de un proceso de refundación de la idea de democracia, de participación y de ciudadanía. Baste enumerar la participación en los presupuestos participativos, en las audiencias públicas, en los cabildos abiertos, en las mesas de lucha contra la pobreza, contra el hambre, en los comités de salud comunitaria, etc. A esto es que se llama formación política, reconocimiento de la propia condición política como miembro de una colectividad que trabaja por la dignidad, es decir, la humanización de la condición humana. Deviene entonces inaplazable la educación y socialización política<sup>12</sup> que acompañe la práctica deliberativa y permita una ciudadanía reflexiva y activa. Los niños tienen opinión propia, a su nivel de información y de experiencia.<sup>13</sup>

Pero los términos del debate no son conocidos por el gran público y en ese sentido, los niños, niñas y adolescentes no conocen de las tensiones y controversias que los expertos enfrentan. Ovejero considera que existen dos tipos de ciudadanos: los excelentes, comprometidos con el interés público; los demás, poco informados e

---

12 **Cebrián**, op.cit, p 10 citando a Laporta.

13 En medio de su dilema, Shumpeter consideraba que los ciudadanos estaban en capacidad de evaluar a los distintos candidatos y plataformas, citado por **A.Hernández**, op.cit, p 10. Los niños y niñas de los llamados Municipios Escolares en las escuelas de Perú, vienen demostrando un significativo nivel de observación, análisis, crítica y propuesta a las de autoridades locales o regionales; ejercicio embrional de *accountability*, p.19-20.

indiferentes a las actividades públicas.<sup>14</sup> Pero va creciendo su fuerza argumentativa como diría Habermas, su lenguaje se va perfilando mejor y sus organizaciones tienden a constituirse en espacios deliberativos que socializan con sus pares.<sup>15</sup> Podríamos decir que sus “saberes profanos” es deseable que vayan gradualmente encontrándose con los “saberes expertos”. Es bueno para ambos.

Consideramos que una labor imprescindible con las nuevas generaciones es alcanzar lo central de los avances, debates y búsquedas que se viene haciendo sobre democracia, participación y ciudadanía. Señalemos algunos de estos ejes temáticos.

- a.- Colocar el derecho a la participación en las coordenadas que la distinguen de la deliberación, asumiendo que no son intrínsecamente complementarios.
- b.- Cuestionar fundadamente, por qué los niños, niñas y adolescentes están fuera del “mercado político democrático” como lo llama Andrés Hernández.<sup>16</sup>
- c.- Ayudar a desfetichizar la participación, devenida en un fácil recurso demagógico y mágico.
- d.- Aprender a desarrollar el componente deliberativo de la participación democrática como señala Cebrián.<sup>17</sup>
- e.- Reconocer para superar las paradojas: deliberar – decidir;<sup>18</sup> participar - decidir; delegar-dominar;<sup>19</sup> afirmar la condición ciudadana y lejanía del sistema político;<sup>20</sup> voluntad cívica, ciudadana y sistema político cerrado - ;<sup>21</sup> opinión pública y desconocimiento de los aportes divergentes al sentido común; intención de consensuar y desacuerdos mutuos;<sup>22</sup> representación y ghetto<sup>23</sup> diálogo y legitimidad; diálogo y Estado de derecho; participación y legitimidad; lo importante no es la elección sino la formación de opinión pública<sup>24</sup>; autonomía, pensamiento propio y deliberación. La propia etimología remite a “de” “liberación” en torno a cómo avanzamos en libertad, en autonomía, en sacudirnos de lo que nos haga dependientes, sometidos, dominados. Si bien el respeto es razón necesaria para la democracia, no es razón suficiente. Consideramos que el respeto es el paso insoslayable, pero el proyecto democrático no tiene como fin último el respeto, sino el desarrollo de la condición humana, del bienestar.

---

14 Citado por **A.Hernández**, op.cit, p 9.

15 Ver **Cohen**, p.103.

16 Modelos de democracia representativa liberal y modelos de democracia participativa. Un ejercicio de interpretación, 2005, p 13.

17 Op.cit, p 10

18 **L.Blondiaux, Y. Sintomer**, op.cit, p 110

19 **Ibidem**. p 112

20 **Ibidem**, p 108

21 **Ibidem**, p.107

22 **Ibidem**, p.104

23 **E. Cebrián**, p.9

24 **L.Blondiaux, Y. Sintomer**, op.cit, p 101

La gran pregunta es cómo hacer que los avances que niños, niñas y adolescentes vienen dando como sujetos sociales, como actores sean reconocidos y enriquecidos por lo que se ha dado en llamar “el nuevo espíritu de la acción pública”<sup>25</sup>

Las nuevas generaciones podrán con mayor habilidad y rapidez, dar un vuelco en su reflexión sobre lo que entienden por decidir y hacerlo con otros, por deliberar sin límite y en permanente aprendizaje, por experimentar formas de tolerancia, de negociación, de diálogo y de superación de prejuicios, en una palabra, por construir una experiencia y una cultura democrática, que las generaciones que las han antecedido. Nos estamos refiriendo a lo que se ha dado en llamar la teledemocracia. Desde allí se puede ingresar más fácilmente a las paradojas a las que nos referíamos líneas arriba. El no votar por ser menores de edad, puede encontrar formas nuevas de sentirse que sí opinan y hasta que sí votan aunque su opinión no sea considerada oficialmente. Esta especie de votación fuera de urnas y simultánea aunque paralela, podría ir acumulando imaginación y presión para repensar los sistemas de democracia delegada o por representación que en algún momento pueden revertirse en movimientos sociales por la participación de los hasta ahora menores de edad no votantes. Lo llama muy atinadamente Cebrián “democracia deliberativa telemática: un ensayo de participación política”<sup>26</sup> Incluso, puede llegar a ser realistamente un punto de equilibrio en la inevitable tensión entre democracia representativa y democracia deliberativa. Como señala Sanpedro<sup>27</sup> existe un enfrentamiento entre esta “utopía inalcanzable, la de la democracia directa, y el “realismo pesimista de la democracia representativa”. Ante este conflicto, este autor va a reivindicar la utopía positiva de la democracia deliberativa, donde los ideales de participación y decisión colectivas se saben siempre inacabados.

Ángel Valencia concluye bien al decir que el ideal democrático del futuro, lo llamemos “democracia participativa o no, pasa por una nueva reflexión sobre el concepto de democracia y también por la elaboración de procedimientos imaginativos que ayudados por las nuevas tecnologías ayuden a complementar la “democracia representativa” que tenemos.<sup>28</sup>

## REFLEXIONES ABIERTAS

- 1.- Consideramos que lo que se ha dado en llamar ciudadanías diferenciadas, es decir que no se asientan en la homogeneidad sino en las diferencias, que por ende respetan el principio de la multiculturalidad y reconocen los derechos específicos –entre los cuales están los derechos de los niños, de las mujeres, de

---

25 *Ibidem*, p.105

26 *Op.cit*, p 4

27 Citado por Cebrián, p.6

28 Citado por Cabrián, *op.cit* p.10

los pueblos indígenas- calza bien cuando de ciudadanía de niños y niñas hablamos.

- 2.- Sin embargo, un concepto más amplio de ciudadanía, en el caso de los niños y niñas, no constituye una concesión que termina debilitando un concepto y práctica ciudadana fuerte y real, sino la posibilidad de establecer nuevas formas de relación de los propios niños y de la sociedad civil como conjunto ciudadano con el Estado. Ello supone incluir entonces mecanismos de participación que permitan la sostenibilidad de las nuevas relaciones con el Estado.
- 3.- Es igualmente necesario distinguir la deliberación de la participación. Con frecuencia es mayor la experiencia deliberativa en las organizaciones de niños que su real participación con fuerza de incidencia en el espacio público. Si bien hay nuevos elementos simbólicos, éstos no configuran una transformación cultural reconocible a nivel más allá de lo micro, relaciones intrafamiliares, en la escuela, en los espacios locales.
- 4.- El Código de l Niño y Adolescente del Perú en su Artículo 22, dice a la letra y refiriéndose a los niños trabajadores que tienen derecho a interponer ante la autoridad competente sus demandas, “sin intermediarios,” es decir, sine interpósita persona, sin un tutor representante o apoderado. Una sociedad en la que nadie sea el apoderado de nadie, significaría que estamos avanzando en una cultura democrática y ciudadana en la que se reconoce el carácter de irrepetible, de autonomía y de condición protagónica de cada ser humano y específicamente del niños, de la niña, de cada niño y niña sin discriminación alguna.
- 5.- Los movimientos sociales de niños, niñas y adolescentes en la Región<sup>29</sup>, en sus propios términos no están dispuestos a un reconocimiento meramente nominalista de su ciudadanía, son conscientes que enfrentan el reto de una real transformación cultural, cuyo ciclo es más largo de lo que su impaciencia existencial les permitiría sospechar. Construir, o mejor, aportar a la construcción de la democracia desde abajo y en el caso de los niños y niñas desde “afuera” del imaginario social dominante, deviene en una tarea expectante y apasionante no sólo para ellos. En este sentido, no basta levantar el discurso de sus derechos, en particular tal como están definidos en la Convención, hay que ir más allá si se quiere salir de una ciudadanía normativa. Estos movimientos están inspirados por lo que llaman la promoción del protagonismo, es decir de su autonomía. La ciudadanía que viene construyendo, no sin dificultades, avances y retrocesos, se juega fundamentalmente en el ámbito cultura, que involucra lenguaje, comportamiento, argumentación, subjetividad, percepciones y valoraciones propias, etc. Incluso, ciudadanía no se refunde ni confunda con democracia.

---

29 **A. Cussiánovich, Donald Méndez**, *Movimientos Sociales de Nats en América Latina. Análisis histórico y balance político en los últimos treinta años*, Itejant, 2008, passim.

- 6.- Sin lugar a dudas, las TICs devienen actualmente para importantes sectores de niños, niñas y adolescentes en instrumento de desarrollo de nuevas posibilidades de experimentar lo que llamamos diálogo, concertación, negociación, acuerdos, toma de decisiones, participación, al margen de lo que pueda estar sucediendo en el ámbito de los adultos, en lo público, etc. Van gestando criterios, opinión y concibiendo nuevas relaciones afectivas y de información y conocimientos, que son mayormente desconocidos a los adultos con quienes a diario se relacionan. Es lo que una vez más se viene llamando la innovación democrática hija de las TIC. Nuevas oportunidades y nuevos impasses para la participación, pero también posibilidades de ser funcionales de viejas formas de ciudadanía y democracia participativas.<sup>30</sup>

**Lima 2009**

---

30 Ver **Celia Colombo**, "Innovación democrática y TIC, ¿hacia una democracia participativa?", en Rev. Internet, IDP, Derecho y Política, n.3, 2006.

# LOS DERECHOS DEL NIÑO COMO DERECHOS DE DIOS

Lo central no son los derechos, sino lo que constituye su misma razón de ser. La esencia de lo que llamamos derechos, no es otra que la dignidad humana<sup>1</sup>. Los derechos positivizados, siempre fatigosa y dolorosamente consignados en declaraciones, en normas, en convenciones vinculantes o no, son apenas una necesaria, aunque insuficiente, expresión del grito de los pueblos por ser reconocidos dignos. Para los creyentes además, dignidad que brota de ser imagen de Dios, de ser dioses como diría el apóstol Pedro. No por casualidad, ancestralmente los niños en nuestras culturas andinas son considerados deidades.<sup>2</sup>

Pero el reconocimiento de los derechos humanos, revela no sólo que somos una especie depredadora y sociedades violadoras que necesitan referentes de contención, sino que también existe una reserva de humanidad, una herencia histórica de persistir buscando aquello que nos permita ser hermanos y hermanas. Por ello que los derechos humanos son en primer lugar una cuestión ética, es decir, de la que pende la dignidad de todo ser humano colectivo y personal.

Si somos imagen de Dios, si nuestro Dios se hizo hombre, se hizo historia y lo sigue siendo, podemos afirmar que los derechos del niño son derechos de Dios. No por nada Jesús mismo habría dicho que lo que hagamos a cualquiera de estos pequeños a mí me lo hacéis.

Al celebrar los primeros veinte años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, se abrió un nuevo horizonte para la humanidad entera. Los derechos del niño son en primer lugar una posibilidad de humanización para el género humano y no sólo para los propios niños. Allí se anida su fuerza política, es decir, su carácter público.

En la última década, se ha venido trabajando en lo que se ha dado en llamar “desde el enfoque de derechos”. Ello significa que ser sujeto social de derechos implica para el niño, que no puede dejársele de ver como tal al precio de negarlo como persona, como ser humano, como sujeto de dignidad cualquiera sea su condición, cualquiera sea su comportamiento. Y es que el llamado enfoque de derechos, no es otra cosa que el enfoque de dignidad, que recordarnos que toda violación de los derechos del niño, antes que ser una cuestión de incumplimiento son una cuestión que refiere directamente a la dignidad.

---

1 Ver **Ernesto, Garzón Valdés**, “*Tolerancia, Dignidad y Democracia*”, UIGV, 2006

2 Ver **Milagros Brondi**, “*Niños indígenas*”, en AAVV, “*Infancia y Derechos Humanos*” Itejant, 2009.

Pero si Jesús coloca como condición del seguimiento y como exigencia del Reino la forma como nos relacionemos con los niños, es por su profundo amor a los niños, signos de del amor del Padre. El discurso de Jesús sobre los niños brota de su experiencia de niño, de haber nacido de una joven embarazada cuyo compromiso matrimonial aún no se había formalizado, venido al mundo en un corral rodeado de animales y de recién nacido hace la experiencia de ser un migrante forzado por razones de seguridad y un refugiado político en país extranjero. La llegada de Jesús, estremece el poder político de entonces. En los niños, Jesús renueva las promesas y las hace cumplimiento.

Por ello el enfoque de derechos del niño en nuestro trabajo, constituye una matriz fecunda para ligar la lucha por la defensa y desarrollo de los derechos humanos de todos los niños con nuestras propias opciones de fe. Pero fundamentalmente, el enfoque de derechos deviene en algo no negociable; sería una contradicción asumir la Convención y abiertamente guardar reticencias frente a que ello presupone adoptar la mirada, la visión, la reflexión, la escucha, la comprensión y la toma de decisiones desde el enfoque de los derechos que ella proclama. El enfoque de derechos no es una cuestión sólo conceptual, es el enfoque de nuestro trabajo cotidiano con los niños y niñas. No se trata de una retórica más, sino de la imaginación y creatividad que el amor por los niños y niñas puede inspirar la Convención leída desde nuestras experiencias también como creyentes.<sup>3</sup>

Finalmente, la Convención ha consagrado lo que se ha dado en llamar en castellano el "interés superior del niño" (the best interests of the Child), principio que expresa la dignidad de la que es portador el niño secularmente postergado en nuestras culturas occidentales, en particular. Se trata de un principio que es transversal a toda relación que se establezca directa o indirectamente con la infancia. Consideramos que este principio está llamado a ser el punto de encuentro de un profundo como real amor a los niños y niñas y a la búsqueda de su dignidad.

**JUNIO 2009**

---

3 Ver las excelentes reflexiones respecto a los derechos del niño y la religión de **Judith Ennew, Paul Stephenson**, "Questioning the basis of our work. Christianity, Children's Rights and Development", Tearfund, 2006.







# CAPÍTULO II:

LA DIGNIDAD  
COMO EJE  
DE LA LUCHA Y  
REFLEXIÓN HOY



# CULTURAS DE INFANCIA COMO FORMAS DE PODER

## Introducción

En ocasión de celebrar el vigésimo aniversario de la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, no se podía abordar otro tema político de tanta importancia para las nuevas generaciones. Consideramos, además, una feliz coincidencia con el vigésimo primer año de la Facultad de Psicología de nuestra Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Somos los humanos una especie en la que se ha desarrollado, de forma inagotable, la capacidad de representarnos la realidad, de producir símbolos que la expresen, de inventar y reinventar sin fin, de imaginar y crear, de imaginarnos el universo y crear un universo de universos. Pero nada de ello es al margen del desarrollo del poder y al mismo tiempo del reconocimiento de nuestra limitación, de nuestra incertidumbre frente a la complejidad de lo que somos y sobre lo que vamos descubriendo. El lenguaje o más exactamente los lenguajes, son una expresión de estas potencialidades. El lenguaje mismo es una forma de poder y genera poder<sup>1</sup>. Y es que nombrar es una de las fabulosas posibilidades de nuestra especie, ya que nombrar es el acto de reconocer, de ubicar, de trascender la apariencia, de identificar y dotar de identidad.

Por ello, nombrar es una responsabilidad política pues de ello se sigue una forma de relacionarse y de actuar, trátase de otros seres humanos o del entorno de la naturaleza de la que somos parte.

Nombrar es la posibilidad de hacer que exista comunicación y que ésta concrete la cohesión y la coherencia y alumbre proyectos que inviten a desarrollar nuestra condición humana. Por ello, eso que llamamos representaciones sociales y que son la mediación necesaria para vivir, deben ser cuidadosamente revisadas para indagar de sus implicaciones concretas en las relaciones humanas que favorecen o que inhiben. Así entendemos lo que llamamos las "culturas de infancia", vale decir, las distintas formas de pensar y de actuar que una sociedad reserva a sus nuevas generaciones. Pero fundamentalmente, son asimismo una forma de sentir, de disponer nuestra afectividad, de adecuar nuestro cuerpo. Toda cultura de infancia se torna comprensible en el marco de la cultura política, social, escolar, comunitaria de una

---

1 Ver **Rafael Echeverría**, "*Ontología del lenguaje*", Garnica, 2006, quien señala cuatro dominios del lenguaje como fuentes de poder: el dominio de las distinciones; el dominio de los actos lingüísticos; el poder sobre otros que no es la palabra; el dominio de las conversaciones, p.400-404

sociedad. No hay cultura de infancia que no encuentre su razón de ser en el horizonte del conjunto de estructuras y de prácticas sociales dominantes, sean funcionales o sean más bien alternativas a éstas.

### Cuando las categorías conceptuales conforman discursos

Las categorías por sí mismas constituyen una manera de pensar, una pista para analizar y una direccionalidad para el actuar. Cuando desde las categorías se hilvanan discursos, se establece un campo conceptual más amplio, un campo lingüístico que da cuenta de las implicancias sociales del mismo, estamos en la construcción de discursos que son argumentativos, que juegan un papel de fundamentación que da mejor cuenta del sentido y de la significación de lo que todo discurso es portador. Con mucha razón, Zemelman recuerda que “no se trata sólo de organizar conocimiento sino de que desempeñe un papel de representación de espacios de vida para los sujetos, tanto concretamente como en el ámbito de lo simbólico”<sup>2</sup> Y es que finalmente, lo que interesa es ver qué lugar en el discurso se le asigna al sujeto, en nuestro caso, al niño.

Los discursos, de forma narrativa o analítica, son portadores de una fuerza emancipatoria o de un poder de dominación y lo son con tanta mayor fuerza que su coherencia y articulación juegan un impacto en las subjetividades, instauran identidades y moldean actitudes y comportamientos.<sup>3</sup>

Todo discurso es pues, un acto de interrelación en torno a un sistema social de pensamientos, de ideas como diría Michel Foucault y además tiene efectos en los pensamientos, en las creencias, en los sentimientos, en las acciones de quien recibe dicho discurso. Por más incompleto que sea todo discurso, en el sentido que es tan importante aquello que deja de decir o que mantiene como presupuesto, el discurso es un factor de construcción de sentido común y de opinión pública. Esto se hace evidente, por ejemplo, en el discurso con intención y fuerza persuasiva que sobre niños trabajadores sostiene la fundación Pro Niño de la empresa transnacional Telefónica, contribuyendo así a naturalizar fenómenos que desde una aproximación etnográfica, son estrictamente de carácter socio-cultural. Bien podemos convenir con Pierre Bourdieu<sup>4</sup>, que el discurso así entendido termina constituyendo *habitus*, formas de obrar, pensar y sentir que tienen su origen en la posición de una persona en la estructura social, sea de manera fáctica o de forma meramente virtual, de identificación y de aspiración. Cabe reconocer que ciertos discursos sobre infancia han conformado una especie de capital ideológico y cultural que son verdaderas manifestaciones de poder en la comprensión de fenómenos sociales. Un ejemplo

---

2 Hugo Zemelman, “El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana,” *Anthropos*, 2007, p.27.

3 *Ibidem*, p.103-126, sobre la relación entre epistemología y psicología: la problemática del desajuste entre el sujeto y sus circunstancias.

4 Ver Pierre Bourdieu, “*Opoder simbólico*”, Bertrand Brasil, 2002, en especial el cap.III, A génesis dos conceitos de *habitus* e de campo, p.59,-64

podemos verlo en la consideración de la peligrosidad de los menores de edad y la tendencia a hacer más severas las leyes o por otro lado, la exaltación de la infancia como consumidora en la lógica del mercado.

Pero como veremos más adelante, siempre fueron emergiendo pensamientos divergentes y antagonicos a las formas hegemónicas de discursos dominantes sobre infancia.

### **La cultura como patrimonio organizador**

Esta es una expresión de E. Morin quien nos recuerda asimismo que el patrimonio cultural heredado está inscrito en primer lugar en la memoria de los individuos y de sus colectivos<sup>5</sup>. Este patrimonio se expresa en múltiples formas y por inagotables caminos y signos. Uno de ellos es el mundo de representaciones sociales que no sólo pretenden reflejar la realidad objetiva sino que crean inclusive realidades que sólo existen como representaciones, pero que en ellas bien puede concretarse el teorema de Thomas, es decir si decimos que algo es real sin serlo, traerá consecuencias reales. En otras palabras, serán igualmente gestoras de sentido y de significaciones. Pero debemos enfatizar que estas representaciones sociales que habitan sentidos comunes, que moldean conductas e informan discursos jurídicos, normativos, pedagógicos, discursos políticos e ideológicos, constituyen de hecho modos de relacionamiento, de establecer responsabilidades en lo social, en lo político, en lo económico. Es por ello que hablamos de culturas de infancia, es por ello que se habla de culturas de juventud.<sup>6</sup> Lo importante es entonces entender las representaciones sociales, en este caso sobre infancias, como un hecho relacional, siempre en referencia al otro, a lo otro. En este sentido juega un papel organizador de dichas relaciones, al margen de si éstas son de carácter emancipador o de dominación.

Pero la construcción de representaciones no es apenas un acto de claridad *conceptual*, se trata de un hecho funcional a un proyecto intencional en el que predominan intereses de quien más poder tiene. Como veremos las representaciones dominantes sobre infancia, son una expresión del rol social, de la ubicación del niño en la sociedad, es decir en la división del poder en un determinado ámbito, sea en la familia, en la escuela, o en la sociedad en general. Sin más, las propias representaciones sociales de infancia son ellas mismas resultado de una correlación de fuerzas, de poder.

### **El pensamiento oculto de las culturas dominantes sobre infancia**

Es sabido que las ideas no caen del cielo, que éstas son el producto de complejos procesos sociales, políticos, culturales, del encuentro de pueblos. Por lo tanto tienen historia y van adquiriendo acepciones en su verbalización que es necesario compren-

---

5 **Edgard Morin**, "La Humanidad de la humanidad. La identidad humana", 2003, Catedra, p.184 ss

6 **Mario Cerbino et Alii**, "Culturas Juveniles. Cuerpo, música, sociabilidad y género" 2001, CAB, p.13-22

der en los contextos históricos en que se usan. Los epistemes originarios, no están garantizados con el discurrir del tiempo y de sus usos en distintos contextos. Es el caso, por ejemplo, de la palabra sujeto hoy entendida como un concepto revestido de dignidad, como la máxima expresión en las culturas occidentales del ser humano, mientras en su etimología original *subjectum* significaba exactamente lo contrario, el sometido, el sujetado, etc. Otro ejemplo es el de la palabra infante, *infans*, que es el que no tiene voz, el que no cuenta, mientras hoy las infancias, el infante goza de derechos, etc.

Lo que se está planteando en torno a las culturas dominantes de infancia, es fundamentalmente una cuestión ética que refiere a la condición humana que está en juego en cada una de las culturas o de las representaciones sociales que se hacen sobre infancia. Lo que entonces está en el fondo es la primacía del sujeto, su constitución democrática, su naturaleza pública<sup>7</sup> Por ello podemos asumir que cuando hablamos de culturas de infancia, estamos refiriendo a los paradigmas que subyacen a las mismas, es decir el pensamiento oculto que las sostiene y les imprime sentido y direccionalidad<sup>8</sup>.

### Características de nuestro discurso sobre infancia

#### a.- *Político vs privado*

Una primera e insoslayable característica de nuestro discurso sobre infancia es su carácter político, es decir su esencia pública, pues todo ser humano, a fortiori todo niño, es un ser público, interés del conjunto de la humanidad. Ningún ser humano es privatizable, es decir, refundible fuera del ámbito de la responsabilidad de la sociedad, de la especie de la que es parte. Por ello toda representación de la infancia como reducible al fuero de lo privado, de la exclusiva responsabilidad de la familia, de lo doméstico, constituye una conceptualización de funestas consecuencias en el desarrollo de la condición social de todo niño.

#### b.- *Ético vs moralista*

Sin necesidad de establecer una relación excluyente, la cuestión de infancia constituye una cuestión radicalmente ética, toda vez que refiere a las grandes preguntas sobre la responsabilidad que la humanidad contrae frente a sus nuevas generaciones. La ética no es un juicio, sino un cuestionamiento por la capacidad de la sociedad de construir humanidad, de sostener procesos de humanización. Históricamente, se ha cultivado en muchas culturas un cierto sentimiento de misericordia, de malentendida compasión por la aparente fragilidad o vulnerabilidad de una criatura. El pietismo religioso como laico y agnósti-

---

7 Ver **Susana Villavicencio**, "*La (im)posible república*", CLACSO, 2002, p.88

8 **E.Morin**, "*Las Ideas: Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*", Cátedra, 2001, quien llama al paradigma, "el soberano subterráneo", p.216ss.

co, es insuficiente para abordar a la infancia como fenómeno social. Los moralismos son finalmente legalismos incapaces de movilizar las mejores energías que requiere todo proceso emancipatorio y de subversión de un orden injusto.

**c.- *Utópico vs pesimismo “realista”***

La realidad concreta pareciera desaconsejar todo entusiasmo y condenar toda ingenuidad en la labor educativa, en la acción social, en la búsqueda de cambio y de desarrollo. Pero el pesimismo, tan frecuente en nuestro estado de ánimo, en nuestro clima subjetivo, es antagónico, incompatible con la vocación educativa, con la militancia social y política. Sin una recuperación de la utopía, es inútil actuar en función de la emancipación, del desarrollo de las nuevas generaciones, en la transformación de maneras de pensar y de actuar, de comportarse. Como nunca parece acertada la expresión de Antonio Gramsci, el pesimismo del análisis y el optimismo de la acción.

**d.- *Práctico vs pragmatista***

Ciertamente que el diletantismo no tiene cabida cuando de trabajar por la infancia se refiere. Muy en particular cuando de las infancias en situación de privación social, económica y cultural se trata. Entender la acción con y a favor de la infancia como una práctica social, significa un permanente llamado y voluntad política a concretar, a responder a las necesidades reales y sentidas. Para que así sea, se requiere abordar a la infancia como aparte del conjunto de las estructuras de la sociedad. Todo aislamiento, nos inhibe de considerar a la infancia como un fenómeno social. Pero conocemos más bien de políticas sociales de infancia que tienden a dar respuesta inmediata a cuestiones puntuales aunque necesarias. El pragmatismo es hacer, o como dicen los italianos, *fare, strafare e dimenarsi in tutti i sensi*, pero abrir la puerta al asistencialismo, al paternalismo populista a un inmediatismo que termina alejándonos del cambio y de la justicia social.

Ciertamente que bien pueden agregarse otras características componentes de un nuevo discurso sobre infancia. Pero es necesario enfatizar que nuestra reflexión hasta aquí, tiene como horizonte la cosmovisión occidental. Por ello debiérase igualmente desarrollar un acercamiento a las culturas andino amazónicas y el rol que en dichas culturas se suele asignar a los niños como parte de la comunidad. Tendríamos que hablar entonces del niño como *ayllu*, el niño como chacarero, el niño como autoridad, el *kamayoq* en su propio entorno, el niño como predictor, etc. y lo que ello significa como función social y ritual<sup>9</sup>

---

9 Ver **Grimaldo Rengifo**, “Niñez y *ayllu* en la cosmovisión andina”, 2003, en Pratec, Huchuy Runa, Jiska Jaqi, p.17-18; **Albert Rechnagel**, quien aborda los límites de la Convención sobre los derechos del Niño respecto a las infancias en culturas no occidentales, en Culturas e Infancia, TdH, 2000; **DNI**, “*Julián, el niño alcalde*”, en Rev. Protagonistas, Bolivia, 1999

Conscientes de esta limitación, presentamos algunas representaciones sociales sobre infancia que pueden permitirnos tener un cuadro general de cómo en sociedades predominan una u otras de las representaciones. Si bien construidas en tiempos y contextos diferentes, mantienen cierta vigencia y suelen reverdecer de cuando en cuando en la subjetividad social.

### **Los resabios de la cultura patriarcal y “racista”**

En nuestra sociedad predominan culturas heredadas que conviven con nuevas culturas contemporáneas; somos un país en el que debido a su realidad multilingüe y su composición pluricultural, no hemos aún logrado hacer de la diferencia y la variedad una riqueza, sino que la tendencia dominante persiste en considerarla como una dificultad, como un peso difícil de cargar en el camino al desarrollo y al progreso. El Estado mismo en su organización y en su composición no permite que éste sea reconocido como expresión de los pueblos que habitan el país. Los excluidos de siempre son no sólo los pobres, sino que éstos son además andinos, amazónicos y afrodescendientes y entre ellos, las mujeres históricamente las más postergadas. Por ello, no existe propiamente una cultura de infancia peruana, sino diversas culturas de infancias aunque alguna sea considerada como formalmente oficial y por ende como patrón a partir del cual deban medirse las otras infancias realmente existentes. Y es en dos discursos centrales en los que esta visión se plasma; el primero es el discurso jurídico, y el segundo es el discurso pedagógico. En efecto, es a través del derecho, de la normativa sobre infancia, pero en general en el conjunto del cuerpo jurídico sucesivamente vigente en el Perú, que podemos colegir la cultura oficial sobre la niñez; bastaría con hacer un recuento del pensamiento subyacente a lo largo de la historia de la normativa en el país, para entender, por ejemplo, cómo la cultura de la propiedad de los niños por parte de sus padres ha tenido tanta prevalencia o cómo la expresión “menor” equivalía a delincuente o infractor.

La historia de la pedagogía y de la educación en el país refleja sin timideces la relación de poder adultista de maestros sobre alumnos; la permisividad a formas de castigo equivalentes a verdaderas torturas legitimadas como medio de enderezamiento y corrección de las criaturas y todo, hecho por el amor que padres y maestros dispensan sus hijos o alumnos. Correccionalismo y autoritarismo preñaron la responsabilidad del adulto en la familia, en la escuela y en la vida social.

Si bien hoy la llamada cultura patriarcal ha sufrido ciertos cambios gracias a la presión de organizaciones feministas y a movimientos de mujeres, consideramos que algunos de sus rasgos principales están latentes y con frecuencia invaden el campo de las relaciones intrafamiliares y suelen impregnar subjetividades muy en particular en las relaciones de género, pero también en las relaciones intergeneracionales. Estos remanentes resistentes de la cultura patriarcal explican algunos de los factores de violencia intrafamiliar así como justifican el castigo físico infligido a los menores de edad.



## La sobrevivencia de la cultura de propiedad o dominación

Estamos ante una extensión extrema, porque llevada al ámbito de las relaciones intrafamiliares, de la cultura basada en el tutelaje como simultáneamente una forma de expresión de aparente cercanía, interés, hasta de afecto, pero bajo el establecimiento de una relación signada por la desconfianza en la capacidad del otro, por la voluntad de mantener bajo dominio, por la negación de la autonomía de a quien se le hace objeto de tutelaje. En referencia a la infancia, podemos hablar de un real orden tutelar que puede dar razón de las formas concretas de dependencia, de postergación y de verdadera mutilación de muchas de sus potencialidades de desarrollo humano, no fuera sino la posibilidad de tener pensamiento propio, criterio de discernimiento forjado por el esfuerzo y la impronta de autodeterminación.<sup>10</sup>

Este orden subyace a la tendencia que considera que los niños y las niñas son propiedad de los padres, de los adultos, por lo que su participación está supeditada a los criterios de obediencia y sumisión, en el fondo a las pautas dictadas por los que se sienten dueños de los niños. Esto todavía existe como una ideología de la función maternal y paternal, de que los niños son la primera responsabilidad de los padres. Es una manera de considerar al sujeto como objeto de responsabilidad, y aunque nadie suela decir el niño es “mi propiedad”, si consentimos que se diga “mi hijo”, “nuestros”, “yo sé lo que necesitas, y como me pertenesces yo soy el que va a decidir por ti”, en sentido de pertenencia y propiedad.

Esto marca de cierta forma el pensamiento del niño, ya que por más cariño que se le dé, lo que le va a quedar es que la familia es propietaria de su vida y esto marca los discursos de participación. La tendencia subyace además a la legitimación del castigo físico y la permisividad de la violencia intrafamiliar. El niño que logra sacudirse de esta forma de ser tratado, suele hacerlo llegada la adolescencia y no sin rupturas muchas veces violentas con su entorno familiar.

## Mirar al niño como potencialidad y como futuro

El concepto de potencialidad se refiere a percibir al niño como futuro, será persona pero después. Esto no es otra cosa que la postergación del reconocimiento del peso social y político que tienen todos los niños más allá de su condición específica, de su “nivel” de desarrollo, en el fondo significa reconocerlos tan valiosos pero no para ahora sino para más adelante. Entonces, se han creado pedagogías que apuntan a prepararlos para “el futuro”. Se insiste en invertir ahora en los niños para que después puedan ser ciudadanos productivos. Pero no es problema de tiempo porque todos somos potencialmente mejores de lo que estamos siendo ahora. En esta visión, hay una exaltación simbólica del niño como “futuro”, “hombres del mañana”.

---

10 Ver las interesantes anotaciones de **Guillermo Nugent**, “El Orden Tutelar. Para entender el conflicto entre sexualidad y políticas públicas en América latina”, Lima, 2002, *passim*.

La ideología que está por detrás es un escape a la responsabilidad política, social y ética que tenemos hoy día con los niños<sup>11</sup>. Una sociedad que enfatiza el niño como futuro es una sociedad que no quiere que los niños cuestionen el mundo adulto de hoy, que se lo dejen como ellos lo piensan.

### **Reales clientes y consumidores para el mercado**

Ciertamente que el niño como consumidor, es hoy una de las concepciones más extensas en las sociedades regidas por la lógica del mercado, de la codicia sin límites y de las indiferencias y cinismos más abiertos. En ese contexto, paradójicamente, los niños devienen objeto del consumo, sujetos del mercado, clientes apetecibles. Desde antes de nacer, cuando en el seno de la madre, el niño ya es objeto del mercado<sup>12</sup>. En este sentido, se puede decir, que la infancia ha dejado de ser parte del mundo doméstico y que ocupa un lugar privilegiado en los medios, en la propaganda, en las nuevas tecnologías, en las nuevas líneas de producción especializadas para bebés, niños, adolescentes, en la moda, en trabajos para la televisión, etc. Paradójicamente, todo ello va de la mano con la reticencia e incluso el rechazo a considerar a la niñez como actor social, como ciudadano, como sujeto de derechos políticos, económicos y sociales.

### **Considerarlos como peligrosos: una cultura que los produce**

Esta tendencia considera a los niños, las niñas y los adolescentes como un riesgo o amenaza para la sociedad. Esta forma de mirar no sólo es con relación al niño, sino también respecto a las comunidades originarias como signo de retraso o a los movimientos sociales como peligrosos para el establecimiento de la democracia. No es inocente que la misma OIT así los considere a los movimientos de NATs de Bolivia, Ecuador, Paraguay y Perú. En el fondo los menores de edad resultan peligrosos por lo que les falta y por lo que les sobra, por sus carencias y por sus potencialidades. Se cree que los niños y los adolescentes son capaces de todo, no hay cosa que no puedan realizarla. Si de asesinos se trata, hay niños que "le dan vuelta" a otros. Si de ebrios se trata, hay adolescentes que se embriagan, es decir, su audacia y atrevimiento los tornan peligrosos a los ojos de la sociedad, del Estado y de sus instituciones.

Las carencias legitimarían como peligroso a un niño pobre ya que es una fuente de riesgo para sí mismo y para los ciudadanos, por ello es común escuchar: "esos ignorantes son capaces de cualquier cosa". Entonces el concepto de peligrosidad es una cultura defensiva de la sociedad frente a las potencialidades del niño, a las audacias de los adolescentes. Actualmente, esta ideología de la peligrosidad ha reflorado en

---

11 Ver **Jens Qvortrup**, "Il bambino come soggetto politico, economico e sociale," 1991, en *Politiche sociali per l'Infanzia e l'Adolescenza*, ed. Unicopi.

12 Ver las agudas reflexiones de **Gabriela Montes**, "El corral de la infancia", fce, 2001, *passim*.

las sociedades, los califican de peligrosos cuando los adolescentes están organizados en pandillas, barras bravas, en movilizaciones sociales y políticas, presentes en luchas campesinas, obreras y no solamente como curiosos.

Después de los acontecimientos del 11 de septiembre esta cultura de la peligrosidad aflora y se diseñan espacios y actividades en las que el ejercicio de la participación no ponga en riesgo a la sociedad. Bajar la edad penal es otra tendencia hija de este paradigma cultural de infancia. La doctrina de la situación irregular, ¿no ha muerto!<sup>13</sup>

### **Privatización de la infancia: una cultura de su insignificancia**

Otro rasgo cultural en el abordaje de la infancia ha sido la privatización de la infancia, es decir, a los niños, niñas y adolescentes se les niega su participación en el espacio público y político. Actualmente, vivimos la paradoja, del ocultamiento social y político de la niñez por un lado y, por otro, como nunca los niños están en todas las vitrinas, en los programas de los medios de comunicación social, se conoce mucho más lo que dicen y piensan que hace 20 años. Los niños aparecen más; sin embargo, se les ha quitado el peso y el sentido político de su participación. El problema no solamente es que escuchemos sus opiniones, sino en reconocerle peso social y político, los niños, niñas y adolescentes tienen que manifestarse sobre las políticas públicas y sus prioridades. De esta manera se muestra la paradoja entre la visibilización para el mercado de la infancia, pero funcional a su ocultamiento político y social. Un avance en la "otra" visibilización de la infancia es la Convención sobre los Derechos del Niño, porque coloca en la agenda pública la temática de la niñez y adolescencia, aunque con un discurso de ocultamiento social del rol político de la infancia en la sociedad.

No obstante, recientemente el Comité de Ginebra viene elaborando su Comentario General sobre el Artículo 12 de la Convención, que representa un significativo avance sobre el derecho a la participación de los niños. Ello representa entonces, un franco desafío a toda tendencia privatizante de la infancia y una reivindicación del derecho que le asiste a ser ciudadana, a no sólo opinar, sino a que se dé cuenta de qué se hizo de su opinión. En este sentido, el Comité aclara y supera las restricciones formales que contiene el texto del artículo 12 de la Convención: "El Comité insta a los Estados Partes a trasladarse de un enfoque a la consulta con niños basado en eventos –en el cual los niños meramente están involucrados en reuniones, conferencias y otros eventos que se dan muy esporádicamente- hacia la inclusión sistemática de la participación de los niños en la creación de políticas. Se deben introducir mecanismos para institucionalizar la participación en todos los niveles de la toma de decisiones relevantes del gobierno, incluyendo reformas legislativas, creación de políticas, planificación, recolección de datos y colocación de recursos", n.29, (v).

---

13 Ver los excelentes trabajos de **Carlos Aguirre** recogidos en "*Dénle duro que no siente. Poder y transgresión en el Perú republicano*", 2008, Fondo Edit. del Pedagógico San Marcos, en especial Los irrecusables datos de la estadística del crimen: la construcción social del delito en la Lima de mediados del siglo XIX, p.115-138

### **Prescindibilidad: innecesarios por incapaces**

Otro elemento que influye en la forma de concebir a los niños, niñas y adolescentes es la prescindibilidad de la infancia. El mundo adulto sabe que puede decidir sin necesidad de que los niños digan su propia palabra sobre lo que les atañe. Los niños, niñas y adolescentes son prescindibles para los grandes diseños sociales, políticos, económicos, culturales. Entonces son prescindibles para la política e imprescindibles para hacerlos consumidores de lo que el sistema produce. Los niños están incluidos como consumidores de lo que la sociedad produce para reproducir su propia estratificación económica, social, cultural y política. La prescindibilidad no sólo es a nivel macro sino también en aspectos cotidianos como de los maestros de aula que pueden prescindir de los niños y adolescentes para la programación del año y para las decisiones respecto a los grandes lineamientos de los centros educativos o hasta hace poco los gobiernos locales y el Congreso de la República que da leyes sin consulta a los niños y niñas, etc.

Si se concibe de alguna de estas formas al niño, la consecuencia directa es que el niño resulta un preciudadano en lo concreto. En este sentido, si queremos promover la ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes el primer desafío es romper con el esquema jerarquizante respecto a la niñez, con el adultocentrismo y con todas aquellas representaciones sociales sobre la infancia que la reducen a ser súbdita y no actora social.

### **La infancia como coprotagonista: una cultura emergente**

Desde hace más de 30 años la organización de niños trabajadores levantó un discurso inspirado en el dinamismo de los movimientos populares que emergían con planteamientos propios en la escena política, social, económica y cultural. El paradigma del protagonismo como condición de todo ser humano a ser sí mismo, ha ido cobrando significación para repensar la infancia. Como bien lo señalan en su declaración de principios los NATs, "somos protagonistas, pero debemos aprender a serlo". Ello explica por qué el eje de su manera de entender a todas las infancias sea el de la promoción de su protagonismo, de su autonomía, de su iniciativa, de ser sujetos con capacidades, de ser actores. Desde esta paradigmática, se recupera en otro horizonte el derecho a la protección, el derecho a la participación y a la provisión. Restringir el derecho a ser protagonistas a las nuevas generaciones es afectar su dignidad. Por ello suelen afirmar que no hay protagonismo, sino en la medida en que se contribuye a que otros sean igualmente protagonistas y que el protagonismo no puede prescindir de la participación, aunque no toda participación construye y expresa el protagonismo de la infancia.

Paradójicamente, en los escenarios cotidianos, tanto en el ámbito público como el privado, coexisten de forma tensa y conflictiva, las distintas tendencias de lo que se ha dado en llamar las culturas de infancia y cómo éstas grafican las relaciones de

poder, la división generacional del poder. Pero también hay signos de que en algo van cambiando las cosas...lentamente, pero avanzando desde los propios niños, niñas y adolescentes.

## ALGUNAS CUESTIONES PARA SEGUIR REFLEXIONANDO

- Interesa preguntarnos por nuestro rol profesional en cuanto profesionales en psicología. Si bien de forma aún no extensa como se desearía, se va reconociendo el rol del psicólogo en la vida de la sociedad, en su necesidad de bienestar y de calidad de vida humana. Posiblemente, en el marco y las secuelas del conflicto armado que desgarró al país y revivió viejas discriminaciones y expresiones de indiferencia y hasta racismo frente a los pueblos indígenas que habitan nuestro país, los psicólogos de todas las especialidades y no sólo los clínicos están llamados a dar un aporte necesario en el largo como sufriente proceso de restauración de subjetividades sociales e individuales, que hagan creíble la posibilidad de una real reconciliación. Las nuevas generaciones de niños no pueden cargar con el lastre de nuestros desencuentros, rencores e indolencias.
- Cabe preguntarse por nuestro papel insoslayablemente político, en el sentido que no podemos entender las cuestiones de la personalidad, las actitudes, los comportamientos y las conductas, así como las tendencias en los procesos de desarrollo de las nuevas generaciones como algo desligable de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas.
- Los psicólogos estamos obligados a tener una visión del niño como un sujeto social como una condición ética para el ejercicio profesional. Aunque pareciera tirado de los cabellos, no concebimos un psicólogo que no sea un apasionado luchador por los derechos humanos, y muy en particular, por los derechos de las generaciones emergentes. Por ello, la escucha, la consulta, el tomar en cuenta su voz lejos de ser una concesión desde el profesional, debe ser un imprescindible componente de todo ejercicio profesional que quiera ser expresión de humanización.
- El psicólogo en cuanto operador social, también cuando su labor se desarrolla en el recinto de un consultorio, es un privilegiado observador del clima social y relacional de nuestras familias, de nuestras escuelas, de las instituciones, de los llamados hogares a los que van a parar niños y niñas que se les considera abandonados o infractores.. Es asimismo un calificado testigo de los efectos de la violencia, de las agresiones, de las violaciones que se perpetran contra los niños. Pero en particular, de los recursos racionalizadores, justificadores y naturalizadores que subyacen a dichos eventos.

- Lo que emana de las consideraciones anteriores, es un reto por el rol colectivo de los psicólogos en nuestra sociedad, vale decir, su real capacidad como cuerpo, para constituirse en un colectivo que las nuevas generaciones puedan reconocer como aliados de su necesidad no sólo de protección, sino de promoción de contextos favorables a su desarrollo. Hasta la fecha, es muy débil su presencia como parte de un movimiento social por la salud mental, por el respeto a los niños y niñas, por la construcción del humor y la alegría, por elevar la autoestima de las nuevas generaciones. El cuerpo profesional de psicólogos, no son vistos por los niños como reales aliados en la lucha por reivindicar los derechos humanos de las infancias en el país. En esto comparten la suerte de los propios maestros y otros gremios, que en ocasión de cumplirse veinte años de la Convención sobre los Derechos del Niño no han tenido ningún gesto de solidaridad con las organizaciones de niños y niñas en el país.
- El psicólogo tiene una voz autorizada en el mundo escolar, pero muy particularmente en las evaluaciones de muchachos y muchachas en conflicto con la ley. Las decisiones de jueces y fiscales penden en medida respetable de los informes psicológicos. Por ello la urgencia de que en la formación general de los futuros profesionales de la psicología, se incluya, para todos, una sólida formación en materia de las culturas de infancia y los paradigmas conceptuales, ideológicos que subyacen, pues ineludiblemente son formas de poder, de la división intergeneracional del poder.

**Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
Maestría en Psicología Educativa.**

**15 de Diciembre del 2009**

# APORTES DEL MANTHOC EN TREINTA AÑOS DE VIDA AL PENSAMIENTO SOCIAL SOBRE INFANCIA - NOTAS PARA UN ENSAYO

## Introducción

Se trata de algunas notas que den cuenta de un análisis comparado entre la historia del pensamiento social sobre infancia dominante en el Perú en la segunda mitad del siglo pasado y lo que podríamos llamar el aporte propio de la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores, específicamente del Manthoc.

Son preguntas relevantes las que emergen de este intento, como: ¿en qué sentido el Manthoc fue portador de nuevas representaciones sociales sobre la infancia en general y sobre la infancia trabajadora específicamente?, ¿cuáles son las raíces histórico culturales de lo que podríamos llamar el pensamiento social sobre infancia trabajadora del Manthoc?, ¿en qué sentido y hasta qué punto se puede decir que dicho pensamiento social haya calado realmente en el sentido común de las gentes?, ¿se podría decir que el pensamiento social sobre infancia e infancia trabajadora que el Manthoc ha ido desarrollando en sus dos primeras décadas de vida, representa realmente algo nuevo o simplemente estaríamos ante una innovación meramente lexical, terminológica?, o dicho de otra manera, ¿cuál es el *episteme*, que subyace a los discursos del Manthoc sobre infancia trabajadora e infancia en general?. De manera más radical, tendríamos que preguntarnos si en efecto ha habido un aporte al conocimiento de la infancia trabajadora en la contribución del Manthoc y cuál el aporte teórico reconocible.

En el fondo, estamos llamados a indagar en torno a lo que fueron las intuiciones iniciales de la experiencia Manthoc y preguntarnos si dichas intuiciones se han ido plasmando en un *corpus* conceptual relativamente sólido y sistematizado o si fueron quedando como slogans, como cliché. Todo ello merecería una exploración en los archivos institucionales, un meticuloso rastreo de documentación circunstancial y de textos más oficiales. Trabajo éste que desborda las pretensiones de estas iniciales Notas.

En cuatro puntos centrales entregamos algunas consideraciones. El primero refiere al contexto de las ideas en el Perú de los años 70, en particular aquellas que fueron cobrando presencia en la segunda mitad de dicha década así como la emergencia

de posiciones contra las que se enfrentaban entonces dichas ideas. En un segundo punto intentamos pensar el Manthoc como un fenómeno social embrional y como matriz epistemológica de pensamiento sobre infancia trabajadora. En un tercer punto esbozamos algunas premisas puntuales sobre lo que entendemos por pensamiento social sobre infancia y los aportes del Manthoc al mismo. Finalmente señalamos aspectos adscribibles al pensamiento social sobre infancia, pero que han surgido y tomado forma más allá del ámbito institucional del Manthoc.

### I. CONTEXTO GLOBAL DE LAS IDEAS EN EL PERÚ DE LOS 70

Los años setenta se nutren de muchas de las ideas que están al origen de las reacciones en el campo de las prácticas sociales y de los enfoques teóricos que las sustentan. Los años sesenta se habló largamente de la necesidad del progreso, del crecimiento económico, de la relación entre el centro y la periferia, de lo que vendría la doctrina de la dependencia, de la comunidad y su participación en la lucha por encarar la pobreza y la carencia de servicios, etc.

Con la llegada compulsiva del gobierno militar autodenominado revolucionario a finales de los sesenta como respuesta al entreguismo del gobierno de entonces de Acción Popular- con aquello de la "página once"- se conoce en el país un resurgir de ideales nacionalistas que además de la afirmación nacional y de cierto antiimperialismo en la recuperación del petróleo, hace de los pobres, de los campesinos y sus intereses, una de las banderas de justificación de las reformas emprendidas como la reforma agraria, la reforma educativa, de la industria y luego el impulso a la movilización social. En el lema "ni capitalismo, ni comunismo" se grafica la búsqueda de una tercera vía que se afirma como reivindicando los intereses de las mayorías marginales históricamente y simultáneamente como haciendo de la justicia social un objetivo insoslayable. Una vez más, proclamas como aquella "la tierra es de quien la trabaja", "campesino, nadie comerá del sudor de tu frente" revelan bien el clima social y político de esos años. Por otro lado, el impulso a la reforma educativa abriría un espacio altamente significativo en términos de un pueblo que debía acortar la distancia entre los avances de la modernidad y los retos que el propio proceso político suscitaba a largo plazo. Cuando se esgrime aquello de que buscamos una "Sociedad de participación plena" y se da la ley de SINAMOS, podemos comprender la envergadura de estas reformas emanadas desde el poder establecido<sup>1</sup>.

Importantes sectores populares urbanos y rurales, se mantienen en búsqueda de su ubicación ante los nuevos fenómenos, la misma que es acompañada por la reflexión teórica de la clase intelectual y de izquierda. Hay varios factores que debemos re-

---

1 **Julio Cotler**, *"Clases, Estado y Nación en el Perú"*, IEP p.22-25 y 335: "...el carácter particular del proceso político inaugurado por el gobierno militar sólo puede entenderse en la medida que se considere el desarrollo histórico seguido por el Perú".



cordar. En primer lugar estamos en un momento en que la nueva izquierda extiende su presencia e influencia en el país. Otro factor es el de la corriente de educación popular<sup>2</sup> que genera una serie de importantes experiencias en relación a la toma de conciencia y organización de sectores tradicionalmente no tomados en cuenta con la relevancia que ameritan, como es el caso de las mujeres de sectores populares, el de jóvenes y, en parte, a sectores indígenas andinos como amazónicos. El tercer factor lo podríamos ubicar en la corriente de la llamada teología de la liberación en la que cristianos, tanto católicos como protestantes encontraron así las razones de un compromiso socialmente radical con los pobres del país y coherente con la radicalidad del Evangelio; fue a través de este acercamiento a la fe que importantes sectores de creyentes se involucraron en las luchas populares combinando no sólo espiritualidad, sino una comprensión distinta de la realidad social del Perú gracias a algunos aportes de análisis de inspiración marxista que entonces favorecieron dicha reflexión.<sup>3</sup>

Categorías como opresión-liberación; explotados y explotadores; clase dominante y clases populares; clase obrera y clase empresarial; ricos y pobres; incluidos y excluidos; marginados; justicia y caridad; amor y lucha; horizontalidad y verticalidad, lucha de clases y amor cristiano, etc, fueron utilizadas en análisis, en discursos, en propuestas de políticas, en las propias reformas.

La llamada segunda fase del gobierno militar expresa ella misma las debilidades internas de los militares en relación a la primera fase y las presiones externas que sobre el proceso se cernieron desde el inicio<sup>4</sup>. En ese contexto, se conoce un largo período de represión a las organizaciones populares surgidas con renovada fuerza en el clima de la primera fase. Podemos intuir entonces, las nuevas estrategias que las organizaciones populares a lo largo y ancho del país empezaron a poner en marcha. Todo ello, luego de casi dos años seguidos de suspensión de garantías, encontraría en el Paro Nacional del 19 de Julio 1977 la expresión de una profunda insatisfacción por el carácter autoritario y antipopular del gobierno. Seguirían dos prolongadas huelgas de hambre de obreros despedidos desde junio de 1976 y luego del paro del 77. En todo este contexto se involucrarían gruesos sectores poblacionales en el país. Con la convocatoria a la Asamblea Constituyente se daría cierto canal de desfogue a energías populares dirigidas a acabar con la dictadura.

Es en este contexto político, social e ideológico que en Octubre de 1976 se inicia la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores que luego asumiría el nombre de Manthoc casi dos años más tarde.

---

2 **A.Cussianovich, S.Ciroque**, "Educación Popular en debate", IPP, 1987; **L.Sime**, comp., "Aporte para una historia de la educación popular en el Perú", Tarea, 1990.

3 **G.Gutiérrez M**, "Teología de la liberación", CEP, 1971; **A.Cussiánovich**, "Nos ha liberado", CEP, 1972, "Desde los pobres de la tierra" CEP, 1975.

4 *Ibidem*, p.334

Niños de todas las latitudes del país participan de este clima y de las acciones que las organizaciones populares emprendieron. Podemos afirmar que se dio una visibilización de estos niños en marchas de mineros, en huelgas de hambre, en comités de familiares de despedidos, en ollas comunes. No olvidemos que desde 1972 el SUTEP ya se había constituido como una fuerza sindical importante. Pero si hay una reforma que dice directamente relación a infancias en el Perú, es la Reforma Educativa que Velasco realizara. No obstante, podemos decir que el pensamiento social que predomina en la sociedad peruana y en el Estado, es prácticamente el mismo que se heredara de la colonia y de la independencia en el siglo XIX; es decir, no constituye la Reforma Educativa un esfuerzo por reformular las representaciones sociales que sobre el niño eran predominantes en lo que iba del siglo. Si hay que admitir que el contexto político y el clima cultural eran otros, pero paradójicamente hubo una reformulación de las culturas de infancia que siguieron siendo vistas como dependientes del mundo adulto, como merecedoras de respeto, pero en preparación para la vida adulta, productiva y objeto de atención por parte del estado. Podemos decir que se trataba, en el campo social, de una participación formal y vigilada y hasta cierto punto decorativa. Y es que la reforma apuntaba más bien a una renovación en el campo de la valoración de la propia lengua, de la preparación para el trabajo, del sentido de independencia nacional, de valores nacionales e incluso de gran creatividad pedagógica y de seriedad en los contenidos. Todo ello por más positivo que fuera, dejó, a nuestro entender, intocada la cultura de infancia o las culturas de infancia. Pues la infancia no fue visualizada como fenómeno social, sino como problema social a atenderse; los niños y niñas no fueron vistos como actores sociales, sino como en etapa preparatoria para la vida juvenil o adulta<sup>5</sup>. La gran reforma educativa se resume en una importante renovación pedagógica en el marco de una educación finalizada a un proyecto ideológico y político que intentaba demarcarse de proyectos entreguistas y pro capitalismo a secas. Pero ello dejaba inalterada la manera como el sentido común dominante en la sociedad peruana se representaba a la infancia.

Varias son sin embargo las publicaciones que sobre infancia abrían una serie de posibilidades de enfocar de otra forma a los niños y niñas. Entre esos trabajos destaca el de Carlos Castillo Ríos, *“Los Niños del Perú”*, posterior a los trabajos pioneros de J.A. Encinas y el profesor Catacora respecto a los niños y niñas indígenas y su contexto cultural.

En síntesis:

- 1.- A las finales de la década de los setenta, podemos decir que la relación Infancia-Sociedad en el Perú no conoció mayores cambios en las representaciones sociales de infancia heredadas en los últimos cien años.<sup>6</sup>

---

5 Ver el interesante trabajo de **Teresa Tovar**, *“Reforma de la Educación. Balance y perspectivas”*, Cuadernos Desco, 2da ed. p.33-62

6 Ver **Susana Iglesias**, *“Los Congresos Panamericanos del Niño”*, ed. Ijejant, passim; a finales del siglo XIX el Congreso

- 2.- Los importantes avances de las ciencias sociales en el Perú, tampoco tocaron claramente la cuestión de infancia a no ser que permitieron un mejor conocimiento de la situación social de los niños y niñas, pero sin llegar por lo tanto a replantear los paradigmas vigentes hasta entonces sobre infancia. Se estaría mejor informados y se tendería a una atención calificada de la infancia como parte de la cuestión social, pero sin ingresar a cuestionar su condición subordinada en la sociedad y ante el Estado.
- 3.- El concepto y la práctica de la participación social generalizados en el clima de dichos años, incorporó a la infancia, pero en condición de participar en los espacios y tiempos específicos asignados a la infancia. Predominan categorías conceptuales como la de *prevenir, preparar, proveer, proteger* en cuanto contenido concreto de *participar*. En otras palabras, la infancia en moratoria social, como suelen decirlo algunos analistas. El paradigma heredado de la modernidad seguía de pie lo que explica cómo permanece sin modificación alguna del Código de Menores de 1962 inspirado en la Doctrina de la Situación Irregular.
- 4.- Si bien se valora durante los setenta la relación educación-trabajo, no se llega a un abordaje explícito y positivo sobre los niños y niñas trabajadores. Hay una valoración del trabajo en la lucha por el desarrollo y la independencia. La Reforma Educativa da razón de todo ello. Pero no se conoce una formal valoración o reconocimiento de los niños y niñas trabajadores, tampoco se les sataniza o discrimina. En 1973 la OIT aprueba el Convenio 138 sobre la edad mínima para el trabajo, el mismo que pasa desapercibido e ignorado para las grandes mayorías.
- 5.- ¿En qué sentido podemos afirmar que en los setenta la infancia peruana era no sólo expresión de la cuestión social sino una cuestión de Estado?<sup>7</sup> O dicho de otra manera, si realmente en el Perú de los setenta se había logrado cuestionar y superar la tradición de vínculos marcados por el tutelaje como lo señala Mannarelli, es decir para liberar a la infancia en el Perú de una de las consecuencias más inaceptables- por negativa- de considerar a la familia como la célula básica de la sociedad e impidiendo así que se pudiera pensar el problema político de infancia<sup>8</sup> y ésta como cuestión política.

---

Catálogo de 1896 recoge de forma descarnada la visión sobre infancia heredada de la colonia; en los discursos durante la Primera Conferencia Nacional sobre el Niño Peruano celebrada en Lima, se mantiene incólume la ideología y el pensamiento social de corte colonial sobre infancia, específicamente sobre infancia indígena e infancia trabajadora, ver para ello Actas de Trabajo. Entre los estudios históricos más consistentes ver **M. Emma Mannarelli**, "*La Infancia y la configuración de los vínculos en el Perú: Un enfoque histórico*", en AAVV, Políticas Públicas e Infancia en el Perú, SCUK, p.11-59; ver asimismo **Samuel Villegas**, "*El descubrimiento de la infancia en el Perú. Percepciones e Ideas de la Colonia a la República Aristocrática*", en AAVV, Otras miradas sobre Infancia, Ifejant, 2006; **Ricardo Portocarrero**, "*El TrabajoInfantil en el Perú. Apuntes de interpretación histórica*", ed. IFEJANT- SCS, 1998

7 Ver **Marcos Cezar de Freitas, org.**, "*Para una sociología histórica da Infancia no Brasil*", ed Cortez, 2da. Ed. 1997, p.10

8 **M.Emma Mannarelli**, op.cit. p.14

- 6.- Consideramos que en el contexto en el que nace y se desarrolla inicialmente el Manthoc, sigue vigente un discurso privatizante de la infancia y no existe presencia nítida y pugnante de un discurso extra doméstico que favorezca una cultura afectiva distinta a la sensibilidad social instalada en los sentidos comunes, vale decir, la proteccionista, preventivista y tutelar, cuando no controlista y correccionalista por parte de la familia, la sociedad y del Estado.
- 7.- Ciertamente que en el país existían formas de asociacionismo infantil y adolescente. Baste recordar el Movimiento Scout, la organización de niños Chapistas con 49 años de fundación por el partido aprista, o las organizaciones católicas y protestantes de chicos y chicas. Pero ninguna de estas experiencias, colocaron a la sociedad peruana un real desafío a su tradicional como conservadora manera de ver y comportarse frente a la infancia.

## II. ALGUNAS PREMISAS PUNTUALES

### 1.- *Pensamiento y pensamientos sociales sobre infancia:*

El pensamiento social sobre infancia, como todo pensamiento, es una representación socialmente producida y que como tal entonces es susceptible de permanente construcción, precisión, afinamiento. Puede prestarse elementos de otras tiendas específicas, asumirlos con carácter explicativo, como de aplicación analógica.. En este preciso sentido el pensamiento social sobre infancia es la conjunción de múltiples acercamientos a fenómenos similares, como podría ser la mujer, el indígena o más llanamente al mundo animal<sup>9</sup>. Todo ello nos indica que no existe entonces un pensamiento único sobre infancia y que no siempre existió el mismo que el pensamiento que hoy es dominante entre nosotros y que éste no tiene garantizada la eternidad.

### 2.- *Pensamiento explícito o subyacente:*

La ausencia de una formulación directa de lo que en la sociedad se entiende por infancia no significa que no se tenga en *off* una representación social sobre la infancia. Lo que otros han acertadamente llamado el pensamiento subyacente<sup>10</sup>. Los discursos que excluyen en la verbalización suelen dejar implícito un concepto que deberá develarse a través de un ejercicio de exégesis y de hermenéutica. Como afirma Aganben, más es lo que dejamos de decir que lo que decimos al decir lo que decimos. Nuestros discursos sobre la sociedad, los

---

9 Lo que **E.Morín** en "El Método. El conocimiento del conocimiento," ed. Cátedra, 2002, p.62ss, llama la "animalidad del conocimiento".

10 Ver **E.Morín**, "El Método. Las Ideas," ed. CATEDRA, 2001, p.216ss.

ciudadanos, los actores sociales, los derechos humanos, la responsabilidad social, etc., leídos desde una preocupación por la infancia terminan configurando una imagen de la misma.

### 3.- ***El dinamismo del pensamiento social del Manthoc***

En primer lugar debemos recordar que en los meros inicios de lo que se llamaría Manthoc, no existía niño o niña trabajador alguno. Los jóvenes trabajadores que acordaron dar inicio a la organización de niños trabajadores eran todos ex niños y niñas trabajadores pues desde muy pequeños y pequeñas habían empezado a trabajar. Ya como jóvenes y organizados en la JOC, habían hecho suyos los grandes principios que desde inicios del siglo XX inspiraban a la JOC.

La originalidad están en lo que dichos jóvenes concebían como las grandes líneas que debían inspirar la organización de niños y niñas trabajadores. Es lo que se ha dado en llamar las **intuiciones** de la fundamentación y fundamento del Manthoc.

En este entendido, podemos decir que el pensamiento tiene su origen fuera de la organización de los niños trabajadores, pero que su concreción práctica sólo se da como parte inescindible de la gradual organización del Manthoc. Por ello es correcto afirmar que el pensamiento social del Manthoc es simultáneamente una **herencia** recibida bajo forma de **intuiciones** dado que los sujetos serían otros, es decir los niños trabajadores. Con el tiempo y con la participación de quienes acompañaban este proceso de acción y de organización, dichas intuiciones adquirirían cierto nivel de **elaboración**, de **desarrollo conceptual** hasta llegar a conformar un **discurso** en el sentido denso de la expresión y habiendo pasado por múltiples formas de **narración**.

### 4.- ***El pensamiento social del Manthoc desborda la cuestión estrictamente infantil***

Señalamos algunos aspectos que permiten entender el alcance de esta premisa:

a. *Se trata de una entrada desde los niños trabajadores a la sociedad antes que a la cuestión infantil.*

Esto queda confirmado cuando se le reprocha al Manthoc estar trabajando con adultos prematuros, con niños que ya son como adultos, pues el trabajo es propio de adultos y no de niños, o como dirían otros, con niños que han perdido su infancia.

b.- *Se trata de una organización de niños que sea orgánicamente autónoma, es decir no ser la sección o el brazo infantil de ninguna otra organización.*

Esto implica una visión distinta del trabajo que algunas organizaciones políticas y religiosas solían hacer con la infancia, como la Acción Católica, la Legión de María en el campo católico o los Scouts o la organización chapista del Apra. Hay entonces un pensamiento divergente sobre la infancia e infancia trabajadora en los planteamientos del Manthoc.

c.- *Hace del protagonismo de los niños trabajadores organizados un discurso que se lo devuelve al conjunto de los seres humanos y al conjunto de la sociedad en cuanto organización.*

El protagonismo es un discurso que emerge casi diez años antes de que naciera el Manthoc. Al apropiarse de él, el Manthoc extiende el campo semántico del mismo y ensancha su radio político y social, pues involucra a un sector que las propias organizaciones populares de los setenta no habían considerado, los niños y niñas. Pero además se va haciendo conciencia que nadie puede desarrollar y crecer en protagonismo si no contribuye a que otros igualmente lo vayan siendo y ese otros no excluye a nadie.

d.- *Colocar un pensamiento alternativo sobre infancia trabajadora le plantea a la sociedad y sus instituciones, incluida la comunidad internacional, una cuestión de democracia, de libertad de opinión y de pensamiento.*

Ciertamente que aquí radica una de las contribuciones no formalmente buscadas, pero real del Manthoc. Invita a repensar cómo se ha producido culturalmente la anormalidad del niño por ser trabajador, y de la infancia por ser un ser en formación. Vale la pena recordar que en nuestro medio se calificó a los niños trabajadores como "parias", como causantes de la pobreza, como determinados a ser adultos con alguna deficiencia mental y causa de desprestigio internacional para el país<sup>11</sup>, de su no elegibilidad como país.

### **5.- El pensamiento social del Manthoc sí aporta al pensamiento social sobre infancia**

Trece años antes de que apareciera la Convención de NNUU sobre Derechos del Niño, el Manthoc había ya colocado a parir de su existencia y de su discurso inicial, algunos elementos que luego la CDN reforzaría y otros que aún se mantienen como una crítica a dicho documento internacional. En ello el Manthoc no estuvo solo<sup>12</sup>.

a.- *Su discurso sobre protagonismo de la infancia trabajadora organizada constituye un referente conceptual central para hablar de participación de la infancia.*

---

<sup>11</sup> Ver OIT, "Manual para Parlamentarios. La aplicación del Convenio 182", Ginebra, 2002, p.31 ss.

<sup>12</sup> Ve Irene Théry, "La Convenzione sui Diritti del Bambino. La nascita d' una nuova ideologia", M.I., Italia, 1994, passim. En nuestra región fue Benno Glauser, desde Paraguay, el primero en alertar sobre las debilidades de dicha CDN.

b.- El discurso de ciudadanía que cobraría visibilidad en los últimos seis años a nivel de las propias organizaciones infantiles y de quienes trabajan la temática de la infancia, encuentra en el paradigma del protagonismo un referente consistente conceptualmente y válido para toda la infancia en general

## 6.- **Aportes del Manthoc al pensamiento jurídico en materia de infancia trabajadora**

- a.- En sus inicios el Manthoc no habló de “trabajo infantil” sino de niños, niñas y adolescentes trabajadores. Es decir, refería a los sujetos, a los actores, a las personas concretas de carne y hueso y no a una cuestión abstracta, a un constructo conceptual. Esto es sumamente significativo, pues desde una perspectiva humanista que ha asistido al Manthoc, era poner de relieve el corazón de la organización y su razón de existir: los niños, niñas y adolescentes trabajadores no sólo organizados y no sólo de Perú sino a nivel internacional. En el contexto posterior y en el clima de polarización alimentado por la polémica sostenida en Lima con el entonces director de Tacro en septiembre de 1994, se introduce aquello de *trabajo infantil* que luego pasará a ser utilizado por la inercia del debate, pero que empobrece, a nuestro entender, el sentido y significación de hablar siempre y en primer lugar de los sujetos concretos.<sup>13</sup>
- b.- No se habló de *menores trabajadores*, aunque tampoco se tuvo una actitud totalmente de rechazo al uso de *menores de edad*. En el marco de la preparación del nuevo Código de Niños y Adolescentes en 1992, luego de la CDN, los cuestionamientos a la categoría menor, fueron asumidos también por el Manthoc. Lo que debe quedar claro, es que no se trataba de una estética del lenguaje, sino de una confrontación conceptual de significativas implicaciones en el campo social y normativo, incluso policial.
- c.- El Manthoc tuvo una destacada presencia en la dinámica que preparaba el nuevo Código y en lo referente al reconocimiento del derecho a trabajar que luego fuera asumido por los redactores de la propuesta y por quienes lo aprobaron. Aspecto éste que ha sido materia de debate permanente, incluso en estos días en que se preparan las nuevas modificaciones al Código, el único en toda la región que mantiene el goce del derecho a trabajar también para los niños, pero que igualmente plantea que dicho derecho, como cualquier otro, debe ser regulado para que su ejercicio no devenga en una puerta abierta a cualquier abuso y explotación, incompatibles con el valor que todo derecho intenta reconocer.

---

13 Ver SCS, Apuntes 5, “Trabajo Infantil, ¿Ser o no ser?”, 1995.

- d.- Igualmente en el Manthoc se refirió constantemente no sólo al niño como sujeto de derechos, sino como *sujeto social de derechos* poniendo el acento que no basta con ser portador de derechos si en la sociedad no se reconoce además como sujeto social en el entendido que serlo en lo social, es decir en la sociedad y serlo por derecho, deviene en un reforzativo interesante. No obstante, esto no es parte del texto jurídico hasta la fecha.
- e.- Lo importante es recordar que en el Manthoc se fue gradualmente prestando mayor atención, tanto de los colaboradores como de los propios niños y adolescentes trabajadores, a los aspectos legales y jurídicos. Ello explica la elaboración de propuestas del Manthoc para lo que podría ser inscribir a los niños trabajadores en el régimen de prestación de servicios de salud en el sistema nacional con el aporte mensual de los propios niños trabajadores.

### **7.- *El pensamiento social del Manthoc en el campo educativo y la reflexión pedagógica***

Desde sus raíces en el carisma de la Juventud Obrera Cristiana, el Manthoc nace con una irrenunciable vocación educativa que bien podríamos llamar, la de no cesar en intentar contribuir a aprender la condición humana. Allí se resume no sólo la labor educativa, sino la propia posibilidad de hacer creíble y concreto su mensaje de fe como organización con identidad cristiana.

De la JOC ha heredado la concepción de su método, basado en la acción transformadora no sólo de las condiciones materiales de vida, sino productora de bienes espirituales, simbólicos, culturales.

El Manthoc al ingresar a sus primeros diez años de vida, crea el servicio educativo de Ciudad de Dios. Es notable que el primer servicio de atención a niños trabajadores sea el de una escuela, dirigido precisamente a la producción no material, sino a la formación de los niños y niñas trabajadores en el conocimiento, en lo afectivo, en lo relacional, en lo organizativo, etc. En efecto la tesis que se sostenía no era otra que verificar que si las grandes intuiciones válidas para la organización social de los niños y niñas trabajadores, debían igualmente ser válidas para animar una experiencia de escuela formal de niños trabajadores.

El Manthoc se benefició de las largas décadas de experiencias de educación popular que estaban aún vigentes en el país. El valor agregado que el Manthoc colocaría es hacerlo con niños que son trabajadores en las condiciones de una economía no formal, pero en la que debía haber una coparticipación en todo lo concerniente a la vida de la escuela. Otro aspecto era la relación de la escuela con la organización social de niños trabajadores, verdadera promotora de la escuela.



Cuando años más tarde se elabora la propuesta curricular diversificable de la escuela, se hace un primer ensayo de lo que sería la herencia pedagógica y educativa del Manthoc.. Pero ello ya es parte de la colaboración también de otras personas no formalmente colaboradores del Manthoc.

**8.- *El pensamiento social del Manthoc y su aporte al pensamiento de infancia de la Iglesia Católica.***

a.- No es fácil señalar en qué haya consistido el aporte del pensamiento del Manthoc a la iglesia católica. Lo que sí es rescatable es la experiencia de los primeros años en que en algunos barrios, los grupos del Manthoc tuvieron una influencia en ciertas actividades parroquiales o de comisiones del episcopado, como la laicos y de infancia.

Si bien la inspiración central de cómo se abordaba por parte de los colaboradores la formación cristiana de los niños trabajadores pertenecientes a los grupos de Manthoc, era la teología de la liberación, no se puede reconocer de forma precisa algún impacto en la iglesia como tal. Quizá en algunas regiones o diócesis se haya gozado del apoyo de las autoridades eclesiásticas, pero consideramos que no se ha logrado impacto significativo en el sentido que se haya modificado la visión dominante entre católicos y autoridades respecto a infancia y a infancia trabajadora. La importante participación en el Jubileo 2000 que tuviera el Manthoc, no afectó, a nuestro entender, viejos reflejos que en autoridades y feligresía se mantienen frente a los niños trabajadores y menos aún en la perspectiva que el Manthoc sostiene.

b.- Incluso al interior de la llamada "corriente de teología de la liberación" y de los movimientos y comunidades que a ella se adscriben, si bien hay un reconocimiento por el Manthoc, tenemos la impresión que su representación sobre infancia trabajadora y sobre infancia en general no difiere tanto del común de los mortales. Y esto debido a dos factores, entre otros. Uno primero es que el Manthoc mismo no ha producido casi nada en materia de teología, de lectura popular de la Biblia, en espiritualidad sistematizada y difundida. Todo parece más bien de consumo interno al Manthoc. Y el otro es que la propia teología de la liberación, es decir quienes están aún trabajando más sistemáticamente en dicho campo, no tienen a la infancia como una posible entrada hermenéutica para leer Biblia y retrabajar espiritualidad. De infancia espiritual no se ha pasado a la infancia como sujeto evangelizador. El discurso sobre los pobres no ha discriminado positivamente a los niños y niñas como evangelizadores hoy en la perspectiva tan rica que abriera la teología de la liberación. Como bien se ha dicho, la teología es un acto segundo. Se requiere la materia prima que son los procesos y experiencias históricas que el Manthoc y otras organizaciones de niños y niñas van abriendo, para que se pueda intentar una lectura teológica de dichos procesos. Son tareas que

requieren de cierta preparación específica y de cierta voluntad y condiciones para hacerlo. En los próximos treinta años el Manthoc está llamado a entregar esa riqueza no sólo a sus militantes, sino a la comunidad de creyentes más amplia.

### III. EL MANTHOC COMO FENÓMENO SOCIAL EMERGENTE Y HECHO EPISTEMOLÓGICO PARA EL PENSAMIENTO SOCIAL DE INFANCIA

Estamos, entonces, frente a lo que E. Morin llama acertadamente una ecología de las ideas, la misma que comprende una antropología del conocimiento, una noosfera o vida y contexto de las ideas, del conocimiento así como una noología de las ideas, es decir su organización.

La existencia misma de la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores con y en un espíritu que aparecía como “normal” a la experiencia y a la vivencia de quienes decidieron dar inicio a esta organización, hace que la apariencia nos pueda llevar a engaño. En realidad lo que se presentaba como obvio, como dado por descontado a un reducido grupo de jóvenes, varones y mujeres obreros, empleadas domésticas pertenecientes a una organización *internacional* de jóvenes obreros cristianos, la JOC, no lo era absolutamente para la inmensa mayoría de los ciudadanos y ciudadanas del país. Y no lo era porque no se había dado el fenómeno desde los propios niños y niñas. Se aceptaba formalmente que jóvenes y adultos reivindicaran derechos, autonomía de clase, pero no estaba en el horizonte que los propios niños y niñas se sumaran en términos propios a discursos tolerados, pero no aceptados en el fondo.

Y es que cuando un discurso es apropiado por quienes no lo inventaron, dicho discurso no sólo adquiere nueva vida, nuevo sentido y significación, no sólo se enriquece su *episteme*, sino que adquiere la autonomía y la resonancia política, cultural que los nuevos decisores-hacedores del discurso le imprimen. No se trata de una simple extensión del lenguaje, del lenguaje hecho discurso, se trata de un salto cualitativamente importante. Se trata de un salto epistemológico de transcendencia por sus implicaciones. Este es precisamente el caso de la significación de la existencia de niños, niñas organizados en lo que luego se autonombraría como MANTHOC. Y lo es por tratarse de un sector del pueblo históricamente excluido de todo, también de la producción de hechos paradigmáticos y de la producción de pensamiento. Lo es porque en realidad lo que está en juego no es una cuestión de infancia, de niños y niñas, sino de la sociedad en su conjunto, de la institucionalidad democrática, de la coherencia radical del contenido mismo de los derechos humanos, de la posibilidad de ser nación, etc. Lo que los niños trabajadores le imprimen al discurso heredado no debe medirse en primer término por si le dan mejor lógica o si le otorgan nuevos ángulos teóricos. Su aporte hay que verlo primeramente en la fuerza simbólica, en la imaginación social, política, ética que pueden provocar y que luego otros actores con

otras herramientas conceptuales pueden sistematizar, confrontar, iluminar y colocar en códigos tanto teóricos como comunicacionales más sofisticados, pero igualmente necesarios.

Quisiéramos señalar algunos puntos respecto al aporte del Manthoc en cuanto fenómeno social que ha ido permitiendo un nuevo lugar epistemológico para repensar desde la infancia trabajadora a la infancia en general y a la sociedad como conjunto.

### **1.- *Afirmar desde lo negado:***

La infancia en general y la infancia trabajadora han sido históricamente un ejemplo de negación social, de exclusión y de marginación. En el mejor de los casos se le reservó un espacio especial, algo así como el corral de la infancia que con la sociedad y cultura industrial adquiriría consistencia e institucionalidad. El nacimiento del Manthoc representa entonces, la terca afirmación desde lo negado. Se trata de una paradoja, necesaria para develar lo irracional de toda exclusión. Una de las cuestiones que se coloca es el cuestionamiento a que la edad cronológica<sup>14</sup> y todas sus lecturas desde la psicología y la pedagogía, deviniera en una justificación de la discriminación y de la subordinación, incluso una legitimación de la cultura privatizante y doméstica en la que se pretendía entender a la infancia. De allí que la infancia trabajadora por ser trabajadora y romper con este esquema, fuera doblemente considerada una no infancia. La edad que servía para negar, se iría convirtiendo en ocasión para afirmar que ello no justifica discriminación alguna.

### **2.- *Reconocimiento como condición:***

El reconocimiento del niño, de la niña es una condición de existencia personal y social. Lo es personal porque permite el despliegue de la propia identidad, es decir del autoreconocimiento gracias al que viene desde el otro, desde el que se presenta como externo a uno mismo. La emergencia de la organización propia de niños trabajadores, coincide con su reconocimiento como colectivo. La presencia física, la existencia de niños trabajando en calles, plazas, buses, talleres no implicaba una existencia política, una existencia social, sino un problema social, un incómodo hecho objeto de reacciones contradictorias entre la compasión, la victimización y el deseo no siempre confesado de su desaparición incluso por la vía de la represión.

El mero hecho de salir a invitar a los niños y niñas trabajadores a organizarse, a hacer algo juntos, a reflexionar sobre ellos mismos, sobre cómo los ven y los consideran en la familia, en el barrio, en la escuela, constituía un primer ejercicio de construcción de nueva imagen personal basada en el reconocimiento de

---

14 E.Sullerot, "L'Age de travailler", Fayard, 1986, p.224; AAVV, "A razão da idade: mitos e realidade", Brasil, 2001, passim,

cada niño trabajador y de ellos en conjunto en la necesidad de reconstruir las representaciones tendenciosas que sobre ellos se tienen en la sociedad que los rodea.

### **3.- *La valoración como restauración del daño***

La valoración de cada niño o niña trabajador constituye una forma de restaurar el vínculo establecido por la sociedad con la infancia, vínculo que se corresponde con una cultura afectiva signada por la incomodidad, por cierta aporofobia, por la intolerancia, por la insignificancia, la humillación extensa, por la indiferencia, etc. la valoración que el Manthoc representa para cada niño o niña es considerarlos como dignos de la amistad, de la afectuosidad, de la amorosidad de los adultos y entre ellos mismos. Se trata no sólo de transformar representaciones sobre infancia ancladas en el sentido común sino en la afectividad social; pero además de hacer la experiencia de otro tipo de adulto y transformar las representaciones de adultez que los propios chicos y chicas se han ido formando. La valoración en este preciso sentido tiene un efecto restaurador del daño sufrido por un contexto generalmente agresivo frente al niño y niña.

### **4.- *Tres rupturas metodológicamente necesarias:***

El Manthoc en sus inicios siente la necesidad de hacer tres rupturas coyunturalmente necesarias. Ellas son el resultado de la experiencia directa con los chicos y chicas trabajando en calle. Pero estamos hablando de metodológica o coyunturalmente necesarias, no como una negación de principio.

*a.- Se rompe con la familia como la medianera y mediadora necesaria e insalvable para convocar a los niños y niñas trabajadores.*

En este sentido sale al encuentro de prácticas consolidadas por numerosas ONGs, en particular por aquellas que hacían trabajo con pequeños. El Manthoc sin afirmar ninguna subvaloración del rol de la familia ni una sobrevaloración de la autonomía de los niños trabajadores en calle, apunta a no hacer depender de la familia el proceso de organización y de abrirse un espacio público en el barrio vía una iniciativa dejada en manos de adultos de la familia. Una vez constituida la organización o los grupos, sería más fácil abrirse a la familia sin el riesgo de verse invadidos y fiscalizados por los padres o parientes. Estaba de por medio, la libertad de expresión de los propios niños en sus grupos.

*b.- Se rompe con la hegemonía de las dirigencias vecinales que en los setenta constituían una especie de condición para trabajar en el sector.*

Sin el permiso vía un convenio con la dirigencia, las ONGs no empezaban una labor en la población. El Manthoc considera que los niños trabajadores

se movilizan en calles y plazas y que su propia imagen de organizarse por propia convicción les otorgaba la libertad de reunirse y actuar en su barrio con o sin el beneplácito de la dirigencia. Habida cuenta además que las dirigencias vecinales no representaban una nueva visión del rol de la infancia y de la infancia trabajadora. En esto hay una diferenciación del Manthoc de las estrategias que las ONGs solían emplear para posesionarse en territorios de poblaciones marginales. Pero por detrás hay una manera diferente de considerar a la infancia en el Manthoc y en las ONGs así como en las propias organizaciones y dirigencias vecinales.

### **En síntesis:**

- 1.- El Manthoc representa, hasta donde estamos informados, la primera experiencia de organización de niños trabajadores que con las intuiciones de origen ha sido capaz de seguir desarrollándose durante treinta años. Nada garantiza su continuidad, pero lo logrado no sólo en el tiempo, sino fundamentalmente en la vigencia y actualidad de su proyecto es ya un hecho social que merece ser detenidamente estudiado y considerado en la historia de la infancia, por lo menos, latinoamericana, si no internacional.
- 2.- Tanto la CDN en 1989 como toda la andanada de cuestiones suscitadas en el mundo- en los últimos diez años-respecto al mal llamado trabajo infantil, no son cosas ajenas, por lo menos en nuestra Región, al significado abierto por el Manthoc y actualmente ampliado y desarrollado por organizaciones que han inspirado su acción en las primeras intuiciones que conforman el carisma del Manthoc. Todo ello ha sido reconocido directamente por quienes desde una posición abolicionista esgrimen sus temores y sus incomodidades cuando aparecen en los escenarios niños y adolescentes trabajadores organizados desde esta creciente corriente de vida, de acción y de opinión que movimientos como el Manthoc representan.
- 3.- En este sentido consideramos que el Manthoc colocó en estos años las bases de una nueva epistemología de la infancia trabajadora a demitizar mitos y creencias, al levantar una mirada y una voz positiva y valorativa desde la propia experiencia. Se trata de una epistemología cuya matriz vivencial y conceptual está en el valor de la vida de cada niño y niña trabajador, pero que quizá requiere de una elaboración conceptual mucho más exigente
- 4.- Pero lo que nos parece más relevante es señalar el esencial carácter ético que la experiencia del Manthoc coloca ante una arremetida de la ética del mercado, del consumo que pretende hacernos a todos y en particular a las nuevas generaciones, súbditos y servidores de proyectos de muerte y no de vida. Y es tanto más paradójica la ética que el fenómeno de NATs organizados y con la fuerza

del carisma que el Manthoc ha legado a las infancias de nuestro país, que traen a la memoria la pelea bíblica entre el David y el Goliat.

- 5.- Recordemos los ejes fundamentales de la experiencia y del discurso del Manthoc que pueden darle contenido a una epistemología de la infancia: la valoración crítica de la vida de la infancia trabajadora; su legítimo derecho a ser reconocidos y a desarrollarse como protagonistas de su historia personal y colectiva de todos los niños y niñas; el hacerlo desde la alegría y desde el derecho a que nadie les quite la ilusión como escribiera en la pizarra de la sede del movimiento un niño o niña del Manthoc en 1986; cultivar un vivo sentido de la trascendencia de lo que vivimos y hacemos por los demás cuando la amistad y el amor son nuestro móvil. Por ahí emerge la experiencia de ir siendo dignos.

#### **IV. NUEVOS APORTES DESDE LOS SURCOS ABIERTOS POR EL MANTHOC**

La grandeza del Manthoc está en su pequeñez comparada con los procesos que de él se han nutrido e inspirado. Si tuviera que señalar la mayor contribución del Manthoc en estos treinta años, puesta aparte la labor en cada uno de quienes pasaron por él, señalaría si pestañas para el Perú, al Movimiento Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes Organizados del Perú, el MNNATSOP. Ese es el nicho orgánico que el Manthoc ha ido construyendo en veinte y ahora en treinta años.

Pero no todo acaba ahí. Queremos señalar aspectos del pensamiento social de infancia que son como el desarrollo de lo que embrionalmente el Manthoc fue portador. Y en este caso, casi se trata de anónimos, algo así como el anónimo de Yucay en nuestra historia.

En 1990 Giangi Schibotto acuñó esa feliz expresión, “valoración crítica” que luego se llamó valoración crítica del trabajo y actualmente la combinamos con valoración crítica del niño, niña trabajador.

Ese mismo año, se esbozó una primera lectura de la experiencia del Manthoc empleando la categoría movimiento social como unidad conceptual de análisis. Ambas cuestiones se encuentran en el libro Niños Trabajadores, construyendo una identidad, publicado en 1990.

En 1995-98 se acuña la expresión el NAT como sujeto pedagógico que se recoge en la propuesta curricular diversificable.

Ese mismo año, 1995, y en el primer número de la Revista Internacional Nats se aborda el tema de los NATs y la transculturalidad.

Es a inicios de 1990 que se inicia el discurso sobre pedagogía de la ternura que deviene entonces algo así como la pedagogía del paradigma del protagonismo.

Hace unos años, en el 2000, se afina y concreta el concepto de participación protagónica y de personalidad protagónica.

Pero desde más lejos, M.Liebel profundiza lo de protagonismo es ese libro *Mala onda* que publicara en Nicaragua. Y es de Guatemala que vine un tiempo después una sistematización enriquecida sobre protagonismo de la pluma de Angel Gaitán.

Finalmente, el Manthoc tiene que aprender a alegrarse por lo hecho y por lo que otros fuera de los márgenes institucionales del Manthoc han producido y desarrollado. Porque finalmente no estamos para reconocer propiedades, sino para confluir en un cauce que nos haga guardar la esperanza de que se seguirán fecundando los campos de la infancia y más allá de ella par alegría y gozo de muchos y de muchas generaciones.

Enumeramos, entonces, los doce núcleos en torno a los cuales se anudan hoy las preocupaciones y reflexiones del movimiento de Nats en el Perú y que sigue contando con el aporte del Manthoc que históricamente en conjunto con Generación y Colibrí le dieran origen.

### **1.- El co-protagonismo**

Hace tres años los niños, niñas y adolescentes en eventos preparatorios al II Congreso Mundial sobre los Derechos de los Niños y Adolescentes celebrado en Lima, insistieron que debíamos hablar de co-protagonismo. La experiencia les había enseñado cómo el mundo adulto reaccionaban no muy favorablemente ante el discurso de protagonismo infantil, considerando que atentaba contra su figura, su rol, su autoridad, su poder. Actualmente se tiende a enfatizar que los adultos sin los niños y éstos sin los adultos, no lograremos los cambios a los que aspiramos.

No sólo esto favorece un diálogo en que nadie se sienta amenazado, sino que experiencias como la participación el Presupuesto Participativo en gobiernos locales y regionales, en mesas de concertación o de lucha contra la pobreza, hablar de co-protagonismo puede en efecto crear mejores condiciones subjetivas para llegar a acuerdos consensuados o consentidos.

Ciertamente que no se trata simplemente de una cuestión semántica, sino epistémico, toda vez que se logra un más afinado concepto de implicaciones pertinentes para el cambio cultural frente a la infancia.

### **2.- La pedagogía de la ternura como pedagogía del protagonismo**

Si bien se debe estar atento para que no se reduzca el discurso sobre la pedagogía de la ternura a una cuestión válida para el trabajo con niños, el movimiento de Nats enfatiza que las cosas referentes a su condición protagónica

tiene que ver con algo que no puede confundirse con autoritarismo. Incluso, se encara la pedagogía de la ternura en toda su fuerza política, en su necesidad que impregne el ámbito público. El movimiento de Nats viene en estos últimos años incorporando el lenguaje artístico y estético, festivo y alegre en todas sus reivindicaciones y marchas exigiendo sus derechos. Ello hace que la pedagogía del protagonismo encuentre en la pedagogía de la ternura una de sus más ricas expresiones.

### **3.- *La fuerza política de los NATs está en su capacidad de hacer cosas con todas las infancias***

Desde su fundación hubo una tenue perspectiva de hacer que el movimiento de Nats fuera como llamado a suscribir formas de encuentro con infancias no trabajadoras. Esto ha cobrado fuerza y concreción no sólo en la reflexión, sino en acciones y gestación de nuevas formas de organización promovidas por los Nats. Hoy la Red Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes en Perú congrega al Movimiento Scout, a los Municipios Escolares, a Organizaciones de Niños Comunicadores, a Grupos de barrios, de zona rural, andina, de la región amazónica, etc. Aquí radica una de las razones por las que el movimiento de Nats se opuso y lo sigue haciendo a la Marcha Global, que en nuestro caso, puso a niños contra niños, enfrentó a niños contra sus pares trabajadores y contribuyó a estigmatizar a los Nats exaltando la escuela como una respuesta válida *per se* a la complejidad de la vida de los Nats.

### **4.- *Reivindicar el discurso de la dignidad frente al de la decencia de la OIT***

Desde hace once años, los Nats de Perú y luego el Molacnats a nivel de América Latina y el Caribe, levantaron la consigna: *¡Sí al trabajo digno!, ¡No, al trabajo explotado!* Desde hace algunos pocos años funcionarios y textos oficiales de la OIT prefieren hablar de trabajo decente, sin hasta la fecha dar una cabal explicación de por qué ese cambio, para los movimientos de Nats, nada casual e inocente en el contexto de globalización neoliberal.

### **5.- *Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores y no “trabajo infantil”***

En Septiembre de 1994, en una polémica pública en Lima con el entonces representante de Tacro, quedó claro que la expresión “trabajo infantil” se había convertido en un *constructo ad hoc* para descalificar toda forma de trabajo de niños y darle un nuevo lustre a la posición abolicionista. Esto se mantiene hasta la fecha en la inmensa mayoría de textos y de reflexiones cuando del trabajo de niños se trata. Trabajo infantil obvia lo prescrito por el artículo 32 de la Convención. En los movimientos de Nats a nivel de la región, la hermenéutica de dicho artículo recuerda que se refiere a explotación económica ante la cual el niño



debe ser protegido por el Estado. La versión de la OIT sobre el Convenio 182 retoma sin ambages aquella interpretación antojadiza y sostiene que mientras se combate las peores formas de trabajo infantil, se mantiene el horizonte abolicionista. (Ver en este ensayo la nota 48)

Los Nats refieren a sujetos, a personas concretas, a los niños y niñas trabajadores en cuanto seres humanos, y no a un *constructo* que los nivela y los descalifica.

#### **6.- *Los Nats que deben dejar por edad la organización***

Este es un reto importante. En el caso de Perú, algunos de los hoy jóvenes que pasaron por el movimiento, han conformado un movimiento de ex Nats con experiencia de organización, JENATSO. Experiencia similar se hizo en Paraguay. Lo que todo ello muestra es la preocupación por dar continuidad al trabajo de años. No siempre los movimientos juveniles están en condiciones de recibir a chicos y chicas que ya han logrado niveles interesantes de conciencia y acción. Otros jóvenes, se inician como futuros colaboradores de grupos de Nats. Todo ello representa un reto importante para la organización de Nats, pero que aún no encuentra causas más institucionales para formalizar una relación.

Y es que la experiencia vivida anteriormente como Nats, no puede transformarse en una norma para las generaciones que siguen. Los ex Nats deben hacer un proceso y construir una nueva identidad y rol. Hay casos muy exitosos, pero no faltan los casos en que el joven ex Nat se sobrepone a los chicos y chicas que empiezan.

#### **7.- *Relaciones no fáciles con los Sindicatos de obreros***

Este es un tema no resuelto. No obstante, se han iniciado experiencias con dirigentes de un comité de jóvenes y niños trabajadores recientemente creado en el seno de la Central Sindical CGTP Agenda abierta y de manejo no fácil que el movimiento de Nats debe encarar en los próximos años.

#### **8.- *La relación entre el Movimiento Mnnatsop y la OIT***

Ya son años que el movimiento peruano y el conjunto de movimientos de América Latina decidieron formar parte de la OIT cuando ésta discuta y acuerde cosas respecto a los Nats, con el argumento de que los organismos sindicales no representan los intereses de los niños y adolescentes trabajadores. Hasta la fecha no se ha avanzado mayormente en esta gestión, pero queda como parte de una agenda necesaria.

Los informes de evaluación del programa IPEC, en especial el de 1996, tuvo juicios muy descalificatorios sobre los movimientos de Nats en nuestra Región.

Se llegó a decir que dichos movimientos representaban un peligro y que ya habían alertado a los gobiernos, pero que sin ánimo confrontacional encargarían a ONGs para encarar el asunto. Ello para nada favoreció la posibilidad de un diálogo. Apenas hace unos meses por vez primera, los delegados del Mnnatsop pudieron reunirse con una representante de la OIT con sede en Lima. Un diálogo que marca, se espera, la posibilidad de darle continuidad. Y es que en eventos del movimiento mundial de Nats, los delegados africanos y asiáticos tenían dificultad para entender la actitud de los latinoamericanos frente a la OIT, dado que en su región, incluso les apoyaban para sus eventos.

### **9.- *Movimientos de Nats y los nuevos movimientos de colaboradores***

Esto representa una novedad que se venía preparando desde hace más de dos décadas. El desarrollo del Mnnatsop encara hoy la necesidad de llegar a un acuerdo que delimite bien los términos de relación entre ambos movimientos, de modo que cada cual conserve su autonomía orgánica y el absoluto respeto institucional. Experiencia similar se tiene en Bolivia aunque con muchas dificultades. El gran riesgo es que los adultos traslademos nuestras desavenencias al seno de la organización de los chicos. No obstante, estamos ante algo que va tomando cuerpo y que precisa de mucha vigilancia. Casi parece natural que los adultos acompañemos a las organizaciones de niños y niñas. Es más difícil aceptar lo contrario, es decir que los niños y niñas formen parte de nuestras organizaciones, de nuestras ONGs, etc. en su condición y rol de Nats.

### **10.- *La relación entre el Mnnatsop y la Academia***

Existe desde hace ocho años una maestría en Políticas Sociales y Promoción de la Infancia en la Universidad Decana de América, San Marcos. La cuestión de organizaciones de niños, niñas, de movimientos sociales por sus derechos, constituye un tema necesario en la formación de los futuros máster. Ya son casi un centenar y medio de profesionales con específica preparación a nivel de pos grado en materia de infancia. El movimiento debe fijar su relacionamiento con quienes pueden aportar desde la academia, elementos para ciertas batallas que los movimientos sociales de Nats deben encarar. Pero además existe una Red Latinoamericana de Universidades que tienen postgrados en infancia. El MOLACNATS mantiene una estrecha colaboración con la Red de Universidades.

En síntesis. Este ensayo queda inconcluso y conviene tomar conciencia que hacer un estudio desde el instrumental que la investigación histórica ofrece, representa una responsabilidad ineludible, si se quiere seguir contribuyendo a ese gran cambio cultural que significa una mirada distinta sobre las infancias que hoy emergen en países de la Región. La democracia como sistema, pero fundamentalmente como cultura y la ciudadanía como expresión de la dignidad

de las nuevas generaciones, no pueden ser privadas de los aportes que los niños, niñas y adolescentes trabajadores desde hace 32 años vienen intentando ofrecer al país.

### **11.- El desarrollo y fortalecimiento del movimiento regional y mundial de Nats**

Ciertamente que hay importantes avances a nivel de coordinación latinoamericana y a nivel mundial. Recientemente se han celebrado tanto el encuentro de los movimientos de A.Latina en Marzo 2008 en Bogotá como a nivel mundial en Siena, Italia, hace un año. La incorporación de nuevos movimientos en Asia es un signo de avance como presencia pública de los Nats de esa Región. Para nosotros el movimiento actualmente mejor articulado y con presencia significativa en el ámbito público, es el EMJT en Africa.

Un balance de los movimientos sociales de Nats<sup>15</sup> puede revelarnos no sólo su real existencia, sino su incidencia a diversos niveles. No obstante, requieren repensar las nuevas formas de articulación que la propia dimensión del fenómeno organizacional demanda. No hay experiencia previa al respecto en la historia de la infancia trabajadora. Lo importante será que la creatividad y sentido de lo concreto que los propios Nats tienen, permita mantener la voluntad y el modo de vida que las organizaciones se dan a sí mismas en el mundo.

Quisiera concluir estas Notas repitiendo dos frases de dos Nats del Manthoc en 1989 que quedaron esculpidas en mi mente y en mis sentimientos porque son de gran fuerza y esperanza:

**“Los Niños Trabajadores tenemos derecho a que nadie nos quite la ilusión”**  
**Nat - Anónimo**

**“Me voy tranquila, porque el movimiento está en manos de los niños”**  
**Rocío Vargas - Nat**

**Ensayo publicado  
en la Revista Internacional  
NATs, n.16, 2008, p.21-35**

---

15 **A. Cussianovich**, “Cuando los Nats se organizan...es porque piedras traen”, en **G.Schibotto**, *Niños Trabajadores, construyendo una identidad*, Ipec, 1999. **Donald Méndez Q.**, “Niños, Niñas y Adolescentes trabajadores organizados en Nicaragua”, Ifejant, 2008; **A.Cussianovich**, “Movimientos Sociales de Nats en América Latina. Análisis histórico y balance político en los últimos treinta años”, Ifejant, 2008.

# EL LARGO E INACABADO CAMINO DE EMANCIPACIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES DE NUESTRA REGIÓN LATINOAMERICANA

## INTRODUCCIÓN

Al iniciarse la Maestría sobre infancia en la Universidad Landívar de Guatemala, conviene recordar que desde que el año 2001 cuando se da inicio a la primera Maestría en Políticas Sociales y promoción de la Infancia, se concibió ésta como parte de una escuela de pensamiento sobre infancia en la Escuela de Post Grado en la UNMSM en Lima. Una escuela de pensamiento sobre infancia es no sólo una necesidad y un deber, sino una responsabilidad política y ética. Pero es además una real posibilidad, pues existe en nuestra Región una dinámica social de niños, niñas y adolescentes por sus derechos que la hacen histórica y legítimamente pertinente.

Para las infancias latinoamericanas, se trata de un largo y sufriente camino de emancipación, y en tres dimensiones como condición para su emancipación social y política. Los niños, en efecto, son parte de la discriminación generacional basada en la ficción de la edad cronológica a la que se le atribuye limitantes y carencias naturalizados. En realidades como la guatemalteca y la peruana de evidente composición indígenas, los niños junto con sus pueblos son objeto de discriminación étnico-cultural, de sus usos, de sus lenguas, de sus saberes. A ello además hay que añadir la urgencia de una real emancipación de las múltiples formas de exclusión por género de las que son igualmente objeto, muy en particular, las niñas.

Consideramos que en nuestra Región, todo discurso sobre emancipación apunta a instaurar la justicia como la suprema virtud, diría Platón. Y a la búsqueda de dignidad como fundamento de la ética y utopía irrenunciables de la especie.

Nuestro ensayo hilvana sus reflexiones en tres puntos: los regímenes democráticos en un mar de desigualdades e injusticia; los niños, niñas y adolescentes que ven su futuro amenazado; los movimientos sociales en que ellos se van nucleando y que son un signo de esperanza y dignidad.

### **I. Treinta años de democracias excluyentes y de crecientes desigualdades**

Simplemente hacemos un enunciado de los grandes referentes que permiten evidenciar una Región en la que las infancias son parte visible y sensible de la exclusión y signo inocultable de desigualdades escandalosas.

- a.- En general, se hace patente aquel antiguo dicho, “vino nuevo en odres viejos”. El llamado retorno a las democracias formales, constitucionales, no siempre supuso una superación de viejas representaciones de las mismas. Lo heredado del siglo XX, sigue de pie con muy poco avance. En efecto, esa herencia venía cargada por las crecientes desigualdades y pobrezas, incluso cuando se hubieran podido apreciar leves mejoras estadísticas de la pobreza, las desigualdades se han ido haciendo mayores y más sensibles sus efectos en la sensibilidad social. Con ello ha venido de la mano, niveles de inseguridad social, de desamparo frente al desempleo, a las múltiples expresiones de violencia social y política, frente al crecimiento del crimen organizado; las nuevas formas de riqueza no son ajenas a la corrupción y a la narcoeconomía. En el campo de la violación a los derechos humanos, hemos conocido la emergencia de una cultura de la impunidad y poderes jurídicos no siempre a la altura de su deber. Ello nos ha hecho entrar en un siglo XXI con sociedades frágiles, líquidas como diría Z. Baumann y con estados enajenados a fuerzas e intereses extraterritoriales, verdaderas piezas de cambio en la lógica del mercado. El paso de regímenes militares a democracias políticas se dio -en algunos de nuestros países- con la presencia activa de grupos paramilitares y escuadrones de la muerte. En países como Perú y la misma Guatemala, tendríamos que preguntarnos si realmente concluidos formalmente los conflictos armados, hemos logrado que la verdad y la reconciliación se hayan abierto camino o seguimos viviendo duelos no o mal elaborados.
- b.- No sin razón se habló de democracias autoritarias centradas en la “gobernanza” más que en la justicia social. Y las mayoría pueden reconocerse en lo que Norberto Bobbio llamó acertadamente “las promesas incumplidas de la democracia”. El mayor de los incumplimientos hay que verlo en la conformación de democracias sin ciudadanos, o con ciudadanos de primera, de segunda y de cero categoría. Dicho de otra manera, democracias con “súbditos”.
- c.- No termina de frenarse cierta tendencia al vaciamiento de la vigencia de los derechos humanos, de su desplazamiento a hacer de los mismos “bienes” del mercado como afirmara Atilio Borón<sup>1</sup>.
- d.- Desde hace apenas menos de una década, se conoce en nuestra Región, algunos esfuerzos por la emancipación o mejor, de afirmación nacional y sub-regional, no sólo en el campo ideológico, sino en las relaciones políticas. A nivel de la economía y de las relaciones comerciales, el panorama no deja de ser muy complejo y conflictivo, los propios tratados de libre comercio son un signo de procesos de globalización no sólo económica, sino jurídica. Las clases dominantes, demandan del estado su intervención frente a cualquier atentado

---

1 Ver “Quince años después: democracia e injusticia”, p.153.

u oposición al cumplimiento de los pactos establecidos con los poderes económicos extraterritoriales o transnacionales. Respaldo que incluye, que sean los Estados que financien las crisis de las empresas y de los bancos.

- e.- Estos son algunos elementos de los escenarios para las nuevas generaciones. Son los niños y niñas de hoy y los que vienen mañana que tendrán que vivir y diseñar sus proyectos de vida o de sobrevivencia, en el horizonte económico, social, político y legal que hoy predomina en el panorama.

### **II. Los niños, niñas y adolescentes: un futuro amenazado**

- a.- En realidad es el conjunto de nuestros pueblos que viven o sin certezas de futuro mejor o que a causa de la precariedad y deterioro de las condiciones de vida del presente les es difícil imaginar a corto plazo un futuro sustancialmente diferente.
- b.- Los niños y niñas viven esta realidad como una inquietante paradoja y desconcertante contradicción con las representaciones y discursos que plantean que los niños son el futuro, son una potencialidad diferente, que ellos habitarán una especie de tierra prometida que las generaciones mayores de hoy les han de entregar. Esto para cualquier niño que abre los ojos y es algo crítico, le suena a música celestial sin referente alguno a su cotidianeidad. Mientras tanto toda la invasión visual de los medios de comunicación le pinta en tiempo real un mundo y le dicen que es el suyo y que está a su alcance si se esfuerza. Y los niños más despojados, excluidos y marginales, devienen en ávidos consumidores visuales, pero impotentes para hacer de algo de ello una realidad concreta. Se crean así falsas expectativas que tendrán consecuencias en la subjetividad de las generaciones y pueden terminar creando nuevas necesidades insatisfechas o una permanente postergación de legítimas aspiraciones.
- c.- Estamos viviendo ya, por lo menos en Perú, una inversión de la pirámide demográfica y este proceso parece irreversible. Ciertamente que no se trata sólo de políticas poblacionales y de salud reproductiva, tiene que ver con la cuestión de trabajo y empleo que es hoy el nódulo de la cuestión social y que refiere a lo que se ha dado en llamar, la configuración creciente de sociedades de falsos trabajadores independientes. Esta transformación de la pirámide demográfica, en la que con el tiempo tendremos una población adulta mayor que la que hoy tenemos y que las nuevas generaciones tienen ya un crecimiento cuantitativo más lento, modificándose entonces la proporción entre edades. Ello tiene que ver con políticas de contención entre las que se incluye lo que alguien llamó el mito de la escuela y de la sociedad del conocimiento que la justificaría hoy.
- d.- Además se puede decir que el escenario legal, jurídico, normativo referido a infancia, está bastante armado, muy en especial luego de la aprobación de la

Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 y las implicaciones que ha tenido en la normativa nacional en la absoluta mayoría de países ratificantes de la misma. Si bien el balance internacional de su cumplimiento muestra sin lugar a dudas algunos importantes avances, se puede decir que aún la infancia arrastra sobre sí la exclusión de la que ha sido objeto secularmente.

- e.- Y es que hay un real desencuentro entre los avances normativos y su cumplimiento por parte de los Estados. Ello constituye una negación fáctica de la condición ciudadana de los niños y niñas. El estado llamado, obligado a proteger y promover, termina reeditando su función correccional, punitiva, represora.
- f.- Pero el incumplimiento legal es en primer lugar un incumplimiento político y constituye una omisión, una claudicación. Se tipifica como una *violación pública*, demandable penalmente al Estado.
- g.- En nuestras sociedades y autoridades, sobrevive la cultura de la doctrina de la situación irregular, quizá acentuada por los conflictos armados que hemos vivido, por el pandillaje juvenil o las maras como en países de la región centro-americana. Ello mantiene latente el paradigma y los reflejos de considerar a las nuevas generaciones divergentes en sus comportamientos, rebeldes y críticas, como peligrosas. Ello va de la mano con la demanda -asentada en el sentido común en que ha devenido la manera de pensar y actuar señalada- de aplicar mano dura, tolerancia cero, criminalización de la pobreza y de cualquier forma de violencia que venga de chicos, de adolescentes o jovencitos en su inmensa mayoría además pobres, de origen étnico con frecuencia estigmatizado. En momentos de mayor impotencia, hasta se ha intentado reponer la pena de muerte como eventual solución. Es a todo ello que llamamos ciudadanía no sólo amenazada, sino negada lo que espera, de seguir así las cosas, a los niños, niñas y adolescentes.
- h.- Otro aspecto que en la Región ha crecido, es el fenómeno de la migración fuera del propio país. Sólo en el caso de Perú, se calcula en unos tres millones los que han emigrado y viven fuera del país. El caso de Ecuador es similar aunque proporcionalmente más grave aparentemente. La consideración para las nuevas generaciones prematuramente escindidas de sus progenitores que son los primeros en salir para luego de unos años y en virtud del reagrupamiento familiar, poderlos sacar del país, representa problemas mientras están sus padres lejos, y luego, en el país de acogida, el largo proceso de adaptación.<sup>2</sup>

---

2 Ver el interesante estudio de Norberto Liwski,, 2008, OEA,, IIN.

### III. Movimientos sociales de niños, niñas, Nats: un signo de esperanza

- a.- En todos los países de la Región hay expresiones múltiples de niños, niñas organizados. Este es un hecho masivo y globalmente podemos decir, positivo, prometedor. No podemos desmerecer ninguna forma de organización de la que se hayan dotado los niños o de las que libremente forman parte.
- b.- Como bien apunta Iréne Théry, la Convención sobre los Derechos del Niño ha logrado un consenso sentimental, que considera, ambiguo y hasta peligroso. Y lo es, para la autora, porque piensa que no se puede hacer de los niños una causa, algo así como una bandera de lucha en manos de los adultos que fueron los que sancionaron dicha Convención sin la real participación de los niños y niñas del mundo. Fueron funcionarios y representantes de los Estados los que, apoyados en personas bien intencionadas sin duda, y expertos, que acordaron lo que hoy es el texto base para reconocer a los niños como personas y sujetos de derecho. Cuando en 1993, la autora escribe el artículo que levanta más de una polémica respecto a la Convención<sup>3</sup>, afirma sin ambages que los niños siguen siendo rehenes de debates que ellos no iniciaron y de los que no participan como fuerza social autónoma. Además sostiene que el consenso sentimental logrado debe ser sometido a una reflexión crítica y a una discusión metódica. En realidad no se trata de un “abordaje completamente nuevo del niño” como algunos tienden a considerarlo, ni de “un cambio revolucionario de actitudes”. Sobre la Convención se dan debates políticos que no respetan el propio texto jurídico, lo que deviene en una ideología de los derechos del niño, pues se ocultan las contradicciones, el compromiso, los límites y las confusiones jurídicas de dicha Convención.
- c.- La propia Convención reconoce a los niños el derecho a asociarse con fines no económicos, o si se quiere, que no comprometan patrimonialmente y en vistas a la paz y la convivencia. En realidad, la normativa nacional, en el caso de Perú, en particular en el Código de los Niños y Adolescentes, reconoce el derecho a la organización, incluso en la modalidad sindical para los trabajadores, y faculta a los menores de catorce años, en su condición de niños y niñas, a formar parte de las organizaciones y programas de adolescentes. En la LOPNA de Venezuela, se establece que los NATs pueden formar sindicatos y con derecho a huelga.
- d.- En la Región hay experiencias que merecen ser tomadas en cuenta, pues son un signo de esperanza: el Movimiento de Chicos del Pueblo, Argentina, sin lugar a dudas al más importante en todo nuestro continente por su capacidad movilizadota y por las banderas con las que convoca incluso a la CTA. De él hay mucho que aprender para otros movimientos e iniciativas que congreguen a chicos y a adultos juntos. Durante buen tiempo el Movimiento Nacional de Meni-

---

3 Ver “La Convenzione sui Diritti del Bambino: la nascita di una nuova ideologia”, M.dell’ Interno, 1993.



nos e Meninas de Rua de Brasil ha jugado un papel importante en relación a las poblaciones callejeras de muchachos y muchachas. En relación a los NATs, es el MOLACNATS, con sede en Venezuela y presencia en países de la Región, que encarna las luchas por los derechos de la infancia trabajadora y en permanentes tensiones con organismos a todo nivel que reproducen el fundamentalismo que subyace a la posición cerradamente abolicionista.

- e.- Las organizaciones de adultos a favor de la infancia, han hecho de la Convención su escudo y su emblema. Sin embargo, las Maestrías sobre Infancia, a nuestro entender, no pueden acriticamente sumarse a esta dinámica presente en ONGs y en instituciones gubernamentales. Las Maestrías están llamadas a encontrar un espacio y discurso propio aunque eventualmente se coincidiera con otras iniciativas. Es su tarea, cuidar la solidez teórica, conceptual de las cuestiones que plantea y las eventuales implicaciones prácticas que de ellas se deriven.
- f.- Pero no sólo se aprende de las experiencias exitosas. Quizá mayores son las lecciones aprendidas de aquellas que no fueron exitosas y que conocieron un corto tiempo de vida. No olvidemos lo que significó hace ya algunos largos años la experiencia con niños trabajadores de Vecinos en Costa Rica, los Natras en Nicaragua, Olof Palm en el Salvador, Childhope en Guatemala, etc.
- g.- Los Movimientos Sociales de Niños, Niñas y Adolescentes han logrado empezar a levantar el problema político de la infancia. Esto es nuevo, pues, en general, los estados y la sociedad, se resistieron históricamente a marcar el carácter político de la infancia como fenómeno político<sup>4</sup> y predominó el carácter tutelar de la cuestión infancia. Los movimientos de NNA van logrando muy lenta y penosamente abrir una brecha en la visión de la infancia adolescencia como signo de desorden a una cuestión político social ética, superando así la reacción meramente estética, de sacar de la vista pública a quienes afean la ciudad con su presencia o su imagen de pobreza, de miseria y mendicidad, de abandono y orfandad social.
- h.- En este preciso sentido, los movimientos de NNA como parte de dinámicas más amplias, invitan a repensar el contrato social heredado de la modernidad. Asistimos a una cierta inversión cargada de significación. Si bien la Convención encarnaba una especie de horizonte más ambiciosos que superaba las prácticas establecidas en los estados y en las sociedades respecto a la infancia, actualmente podemos decir que lo social, el dinamismo que las organizaciones de y a favor de la infancia, están más adelante en muchos aspectos fundamentales a la propia normativa. Podríamos decir que en 20 años de CDN, se desenca-

---

4 Ver **María E. Mannarelli**, *“La infancia y la configuración de los vínculos en el Perú: un enfoque histórico”*, passim.

dena un proceso que tiene en lo jurídico un referente singular y de impacto en lo social. Hoy, hay signos evidentes de que desde lo social, se reclama por un referente jurídico que dé cuenta de las nuevas realidades que las generaciones emergentes están planteando. Baste señalar dos factores, el de la irrupción masiva de las TICs y las nuevas coordenadas de las relaciones interculturales e intergeneracionales, o referirnos a lo que significa ya para los sistemas democráticos formales, la creciente presión por el ejercicio del derecho a la participación efectiva de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la vida toda de sus sociedades y gobiernos. Las culturas dominantes de adultez, se resisten a ser repensadas en este marco.

- i.- No exageramos si afirmamos que las confluencias de estas dinámicas, las que vienen de la sociedad, las que se expresan en ciertos niveles del Estado y las que llegan desde las propias organizaciones de NNA, están configurando un nuevo mapa del sentimiento de infancia. Se empieza a poner en duda las representaciones sociales de infancia hasta hace poco dominantes, hay signos embrionales de transformación en el imaginario social, en los sentidos comunes históricamente instalados y regularmente reproducidos respecto a los niños y su concepción, su rol y su significación.
- j.- Finalmente, desde los movimientos sociales de Nats, podemos decir que hay también una contribución al pensamiento social de infancia que lo configura como divergente en muchos aspectos al pensamiento heredado, y en otros casos, como francamente en contradicción con las formas de pensar dominantes. Se trata obviamente de procesos de desarrollo del pensamiento, siempre inacabados. Un elemento es el de la valoración crítica del trabajo; otro, el del co-protagonismo; un tercero el del rol de la nueva subjetividad, afectividad en la vida social, política y que se expresa en lo que se ha querido llamar, la pedagogía de la ternura. Esto cobra sentido y significación toda vez que la pobreza también se reproduce por los circuitos que refieren a "sistemas discursivos, a representaciones sociales y cosmovisiones que están a la base de de naturalización de relaciones sociales, económicas y culturales en las que se basa la pobreza, operando como reproductores de las cuasas que la producen y de un cierto tipo y rango de desigualdad que las sociedades, en un momento histórico dado, aceptan como *normal*:"<sup>5</sup>
- k.- Los movimientos de NATs, creemos, están aportando a la superación, incluso desmantelamiento, de ciertas barreras simbólicas que representan discursos como el de jornada del 12 de junio elegido día mundial de la erradicación del trabajo infantil, o el considerar la prostitución infantil y la trata de niños como trabajo e incluso el cambiar trabajo digno por trabajo decente. Y es que -desde

---

5 Ver **Sonia Alvarez L.**, "*Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe*", FLACSO, 2005, Introducción, p.23

los movimientos sociales de NNA- referirse a barrearas simbólicas es empezar a cuestionar el monopolio del discurso oficial y del prestigio institucional ligado al mismo.

- 1.- Los movimientos de NATs y con ellos las organizaciones de niños, niñas y adolescentes, vienen bregando por salir del umbral de la ciudadanía en la que se les ha colocado tradicionalmente, en la familia, en la comunidad, en la escuela, en el trabajo. Estar en el umbral social y político, significa en concreto estarlo en el de sus derechos, cada vez más formales y poco reales, más declarativos que ejercidos. En este sentido, todas aquellas organizaciones, se van constituyendo en generadoras de una nueva ciudadanía, en la transformación de la condición ciudadana que hoy se les asigna.

### **Algunas reflexiones abiertas**

- 1.- Los procesos de transformación cultural son normalmente más complejos y largos de lo previsto. Ello no debe justificar la relativa lentitud con que los Estados y la sociedad de adultos y adultas tardan en llevar a las relaciones cotidianas un nuevo tipo de acción en relación a los niños y niñas y a que éstos igualmente hallen los caminos adecuados para lograr abrirse el espacio que les corresponde como co-partícipes, como co-actores sociales en la transformación de la realidad social dominante. ¿Consideramos que en estos casi 20 años de Convención se evidencian cambios significativos en las culturas de adultez? ¿Cuáles?
- 2.- Hasta qué punto, cabría preguntarse, se ha superado el paradigma estricto y reductivamente moral que ha estado vigente en el sentimiento de infancia propio de sociedades y Estados tutelares, benefactores y asistencialistas? Pero la pregunta se revierte sobre el rol que están llamados a jugar quienes pasando por la maestría de infancia asumen la responsabilidad de ser constructores de nuevos abordajes sobre infancia no sólo conceptuales, sino afectivos, es decir, de que se vaya constituyendo un sentimiento nuevo de infancia que incida en lo político y no sólo en lo emocional.
- 3.- Hacer una maestría en infancia, no refiere en primer lugar a obtener un grado que exprese mérito, sino una responsabilidad frente a los grandes sectores de excluidos y de insignificantes como son la inmensa mayoría de los niños, niñas y adolescentes en nuestros países.
- 4.- Una última cuestión gira en torno a la importancia de que la academia se ligue de forma más formal y consistente con los movimientos sociales de infancia y a favor de ella. Allí encuentra su legitimidad no sólo social, sino política y teórica.

**Agosto 2008**

# TREINTA Y TRES AÑOS DE VIDA Y ACCIÓN DE LOS NATS POR LA DIGNIDAD EN EL PERÚ

## **Introducción:**

Quisiera en primer lugar hacer expresamente pública la significación, de este acto, emanada de las razones que la Universidad Federico Villareal ha señalado en la resolución rectoral que lo sustenta. A mi modesto entender es la primera vez que una universidad del prestigio de la que esta mañana nos acoge generosamente, otorga el Doctorado Honoris Causa por el trabajo con niños, niñas y adolescentes, en particular niños trabajadores. Sin un atisbo de demagogia alguna, éste es entonces un vivo homenaje a quienes secularmente se vieron considerados como algo indeseable, como objeto de estigmatización o de pacata compasión, como símbolo de exclusión y de freno al desarrollo de nuestras sociedades, cuando no, como motivo de persecución. En estricta justicia, considero que se trata de un "doctorado honoris causa" conferido a los millones de niños, de niñas y adolescentes trabajadores, luchadores cotidianos de primera fila contra la pobreza, la exclusión, y portadores de la bandera de la dignidad más allá de las circunstancias en las que buscan no dejarse abatir por la compleja realidad que los desafía. Creo que ello enaltece a la infancia trabajadora más allá de nuestras fronteras y coloca a nuestra universidad como pionera sin antecedentes conocidos del lado de los aparentemente insignificantes para la sociedad, para los poderes dominantes. Pero fundamentalmente, constituye una razón que obliga a poner decididamente en relación insoslayable a la Academia con las dinámicas sociales emancipatorias de las que los niños, las niñas y adolescentes se consideran actores y no sólo beneficiarios.

Pero el horizonte es más amplio que el de la infancia trabajadora del campo como de la ciudad. Para los miles de trabajadores sociales, de educadores y educadoras, de padres y madres de familia que dedican lo mejor de sus energías al servicio inteligente y amorosamente apasionado de los millones de niños y niñas de nuestro país, esta significativa ceremonia constituye una señal positiva y refrescante de tanta fatiga y esfuerzo no siempre recompensado con el éxito.

Quisiera en esta breve disertación, centrar la reflexión entorno precisamente a la fuerza que aporta a la lucha de todos los pobres durante todos los tiempos, la dignidad del ser humano que está en juego en situaciones en las que se busca no

sólo el reconocimiento, sino la justicia social para cada uno y para la colectividad sin discriminación alguna. Nuestra entrada específica será la de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, aunque ello es predicable de todo niño y niña, de todos aquellos que han visto desfigurado su rostro humano y encendido su corazón por la discriminación.

### **LA BREVE HISTORIA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS TRABAJADORES ORGANIZADOS EN PERÚ: UNA NOVEDOSA VOZ POR LA DIGNIDAD Y LA JUSTICIA SOCIAL**

Es motivo de alegría, pero sobre todo de gran responsabilidad, el hacer memoria de que al Perú le tocó una vez más ser el útero en el que se inaugurara a finales de los años 70, una experiencia de la que surgiría la oportunidad para elaborar un nuevo acercamiento a la infancia trabajadora y a la infancia en general. Podemos decir que es en el lapso de un lustro apenas que dos importantes hechos, no ajenos el uno al otro, constituyen aportes al pensamiento, pero sobre todo a la vida de significativos grupos de nuestra sociedad. Se trata de la teología de la liberación de nuestro compatriota Gustavo Gutiérrez surgida de una reflexión audaz desde la práctica de los pobres por sacudirse de su condición de explotados y marginales y hacerlo desde la inspiración y la fuerza de la vida espiritual que trasunta de la fe en Jesús y de la tradición cristiana. En ese contexto y con el rigor que ofrecían las ciencias sociales, se acuña la expresión del protagonismo popular<sup>1</sup> como forma de nombrar el fenómeno social del creciente aliento emancipador de los olvidados de siempre.

El segundo hecho, es la emergencia de la primera organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores por iniciativa de los jóvenes trabajadores de la Juventud Obrera Cristiana. ¿Qué de particular tiene dicha organización para parangonarla con el movimiento que daría origen a la llamada teología de la liberación? Simplemente que era un hecho insólito que niños, siempre presentes en la historia del país en los grandes acontecimientos sociales, esta vez empezaran a hacerlo pero con voz propia, con lenguaje propio, con sentimientos surgidos de su peculiar forma de sentir y vivir los hechos que afectan a sus familias, a sus barrios, a su país. Es decir, se estaba produciendo una nueva presencia, no la de acompañantes de sus padres, sino la de actores con su propio talante y simultáneamente hacerlo como una generación destinada a vivir en escenarios que muy pronto cambiarían los ritmos y los acentos de las luchas por la justicia y por la identidad de los sectores populares. Es desde esta práctica naciente y que se irá constituyendo en una matriz para repensar, no tanto qué es ser niños o niña trabajador, sino fundamentalmente, haciendo que la infancia sea vista como una cuestión política, vale decir como una cuestión de estado que obliga a repensar la relación Sociedad, Infancia, Estado. O más genéricamente, la relación mundo adulto, mundo del niño, de la niña.

---

1 R. Ames Polítologo Peruano.

Mientras el libro de la Teología de la Liberación, en su primera edición, condensaba un largo proceso de reflexión y elaboración sistemática desde la práctica, el año 76 se iniciaba un proceso novedoso de preguntarse por la necesidad de la no ausencia de los niños y niñas trabajadores organizados de los procesos de reflexión social, pedagógica, e incluso desde la fe. Es decir, por romper con la herencia de la modernidad que nos legara un contrato social del que los formalmente no excluidos, aunque tampoco explícitamente mencionados, quedaban excluidos o postergados en el tejido histórico, en la trama de las relaciones económicas, sociales, jurídicas.. Una reflexión sistemática y puesta por escrito de forma fundamentada y dando cuenta de la complejidad del fenómeno, llegaría unos años más tarde, hacia la segunda mitad de los años 80 en que aumenta la producción escrita sobre el fenómeno de los niños trabajadores y en general sobre la infancia en el Perú<sup>2</sup>.

Pero tanto la teología de la liberación como las reflexiones a partir de la acción de las naciescentes organizaciones de Nats, representan importantes rupturas epistemológicas en los enfoques, desarrollos y prácticas sociales que de ellas se inspiran. En realidad, los jóvenes de la Juventud Obrera Cristiana, iniciadores de la larga marcha de organización de los niños y niñas trabajadores, también eran ya parte del movimiento del que surgiría la experiencia viva que sostiene el discurso académico de la teología de la liberación.

### **a.- La búsqueda de dignidad frente a las culturas dominantes sobre infancia**

Una primera cuestión que merece ser recordada, es que la motivación central al origen de la primera organización de NATs, el Manthoc, no fue reivindicar el trabajo. No predominó nunca en sus orígenes la cuestión laboral. Por ello no se pensó en un sindicato de niños trabajadores, o en una plataforma de reivindicaciones laborales. La idea central era más bien de carácter político, es decir, la necesidad de asumir la cuestión de los niños como cuestión política, visible y actuante frente a la realidad de justicia social, frente al clamor largamente contenido del reconocimiento de la dignidad de los niños y niñas trabajadores como sujetos sociales. Ello explica por qué, el trabajo no figura en las cinco iniciales intuiciones con las que se inicia el largo camino de construcción del movimiento; quizá ello se deba a que se daba por descontado que trabajar era un hecho asumido por los pobres como medio no sólo de sobrevivir, sino de hacerlo con dignidad. De allí el dicho popular, "el trabajo es dignidad". No obstante, la condición de trabajador muy rápidamente, por la experiencia de confrontación que surge en relativos pocos años, hará que con renovada reflexión, se vaya armando un primer cuerpo conceptual, entre el que aparecerá la expresión "valoración crítica del trabajo". En efecto, es a partir de los años 90 que con más preocupación y apuro, organismos internacionales, empiezan una carrera para

---

2 Ver **L.Tejada R**, "Panorama bibliografico "de la infancia en el Perú, en Rev. Infancia y Ciencia Social, n.1, 2007, p. 157-169.

encarar el avance de un pensamiento divergente y disruptivo que se levantaba frente a la tradicional posición abolicionista que los caracterizaba. En el caso peruano, es recién en 1994 que se expresa de forma más pública la polémica entre la posición abolicionista y la nueva corriente de pensamiento no abolicionista y que sus detractores solían tildar de ser “promotora del trabajo infantil”; usufructuando de él como siglos atrás lo hicieran los empresarios defensores de que los niños trabajen y reticentes a las leyes que abogaban por su abolición. La historia de este proceso, muestra con claridad que en el fondo, son intereses ajenos a lo estrictamente laboral los que subyacen al debate sobre el mal llamado trabajo infantil.

Podríamos hoy formular de esta manera las intuiciones de origen y cómo a lo largo de tres décadas, dichas intuiciones fueron desarrollándose: una organización autónoma representada y dirigida por los propios niños; entendida como una herramienta para llegar a la masa y la matriz de una pedagogía desde los niños/as y por la valorización crítica del trabajo.

Ello muestra entonces la primacía que tenía la infancia trabajadora en cuanto cuestión política de la infancia, es decir la necesidad de que se visibilizara a los niños y niñas en cuanto participantes activos en la sociedad, en cuanto miembros de la sociedad luchando por dignidad y por su dignidad. Ello llevaría a hacer más patente que las culturas de infancia dominantes, expresaban directamente una división social del poder y una forma de entender la división generacional del mismo.

**b.- *Una organización entre las manos de los propios niños, niñas y adolescentes***

Los niños siempre se han sabido organizar para diferentes fines. Quizá más exactamente, fueron objeto de organización, con frecuencia funcional a los intereses de los adultos bajo cuyo control debían regirse. Ello no sólo era signo inequívoco de un tipo de relación adulto-niño en que primaba la verticalidad y el control sobre el niño, sino con la creación de territorios liberados a la espontaneidad y autonomía vigilada de los niños y niñas. Nada de ello constituía una amenaza a la cultural patriarcal y adultista, hasta podían cumplir una función legitimadora de la misma. La novedad como hecho y como pensamiento, está en apuntar a una organización en manos de los propios niños, niñas y adolescentes, pero sobre todo en el discurso que dichas organizaciones empezaban a articular en escenarios cada vez menos privados y más públicos.

El subtítulo evoca la reflexión que hiciera Rocío, una adolescente del Manthoc de la ciudad amazónica de Pucallpa en Perú, cuando al término de su responsabilidad en 1989 como delegada nacional, ella dijera: “Al concluir la responsabilidad que nuestros compañeros y compañeras nos pidieran en 1986, no tengo

ningún miedo de cómo seguirá nuestra organización, porque el movimiento está en manos de los niños”.

Esta convicción que apuesta por el futuro de la propia organización, está cifrada en el hecho de que son los mismos niños, niñas y adolescentes trabajadores que sienten suya la organización, que tienen conciencia de ser permanentemente “fundadores” de su institución, que cada generación nueva sabe que recibe un legado grande en cuanto a responsabilidad, pero que la mayor herencia que reciben es la de continuar siendo “reinventores” de esa herramienta llamada organización en cada etapa de la vida del país y de la infancia como condición para no envejecer y, quizá, desaparecer antes de tiempo. Pero simultáneamente, esta expresión para nada constituye la afirmación de una autosuficiencia de los niños, niñas y adolescentes. Estar en las manos de los niños no excluye de dicha convicción, el reconocimiento de que aquello es también resultado de una manera de haberse relacionado con los adultos y adultas, educadores o colaboradores como les gusta llamarlos, que son parte de dicho proceso. Esa es la experiencia vivida a la que alude Rocío.

Lo que interesa en este ensayo, es intentar ver las ventajas, los desafíos, los riesgos, cuando no, los errores en que se puede caer cuando la organización infantil está pensada como “en manos de los propios niños y niñas” o cuando la organización deviene un programa del Estado, del gobierno local, de la escuela o de una ONG nacional o internacional y en la que finalmente los responsables políticos son adultos, funcionarios, profesionales por más llenos de buena voluntad que estén.

Desde el inicio tenemos que guardarnos de posiciones maniqueas que falsamente dividirían como organizaciones exitosas las que están en manos de los propios muchachos y como sospechosas de simplemente asistencialistas o al borde de la manipulación y del tokenism, aquellas en las que adultos e instituciones, de las que los propios niños y niñas no forman parte, son los responsables e imputables. Las experiencias muestran que la realidad es más compleja.

La pregunta, entre otras, que surge, es si agente y actor son conceptos que se excluyen mutuamente. Y entramos entonces en la necesidad de explicitar qué entendemos por uno u otro concepto. Si breve y esquemáticamente quisiéramos asumir como noción de agente lo que en el sentido común se entiende, vale decir, agente es aquel que debe cumplir una tarea que se la ha asignado, una función de cuya intencionalidad final el agente no es responsable individual o colectivamente, aunque sí lo sea en términos de cómo entendió y ejecutó la tarea, tendríamos que reconocer que el agente no es radicalmente pasivo; podríamos decir que es fenómeno lógicamente actuante, pero de algo sobre lo que no tiene dominio ni capacidad de sentirse creador, innovador, productor sobre el sentido y significación de fondo.



Cuando referimos a “actor” se está cargando de un acento que en las ciencias sociales y en algunos autores y teóricos, ha recibido una significación y fuerza simbólica que involucra niveles de conciencia, de responsabilidad, de participación en las decisiones, pero sobre todo, el actor es el portador de un proyecto, el que inscribe su acción en un horizonte mayor que la simple ejecución de tareas o de actividades yuxtapuestas.

Podríamos decir que todo “actor” es un agente; pero que un agente no obligatoriamente es un actor en sentido denso. Como todo lenguaje, estamos en una realidad contingente y convencional. Por ello no podemos forzar a nivel lingüístico y conceptual, lo que en la realidad cotidiana es menos excluyente y se resiste a ser encuadrado en blanco o negro, especialmente si tomamos en cuenta que la cultura occidental no es la única que conceptualiza o mejor, que desarrolla la racionalidad o lógicas “racionales” y que por ser tales sean universales. Cuando lo universal suele encubrir lo que se llamó “la obsesión de la totalidad”<sup>3</sup>.

No es infrecuente en nuestro medio escuchar el reproche irónico, cómo podemos considerar a un niño aún lactante ser un actor social y, peor, ser un actor político. Y es que tendemos a confundir los niveles de conocimiento o mejor de representación social de los fenómenos. La dificultad que emerge al referirnos al niño, niña como actor social viene de representarnos la infancia de manera coincidente con lo real concreto y olvidarnos lo real abstracto para decirlo de una manera un tanto escolástica. Y si a esto añadimos una visión individualizante, sumatoria, agregativa, nos será imposible pensar y abordar la infancia como fenómeno social. Por ello, y con toda razón, Jens Qvortrup aborda la infancia como sujeto social y político(1991) y Judith Ennew (1991) refiere al niño como ser competente en abierta crítica a A. Giddens. Ninguno de ellos está hablando de genios ni de adolescentes talentosos.

Sin lugar a dudas, referirse al niño, niña como agente, no creó, en la historia de la infancia occidental, ningún problema mayor; en el fondo el verdadero nombre del niño-agente era el de súbdito, el de sometido, el de dependiente, el de “protegido”, el de menor, el de incapaz, el de incompetente. Esta representación social era directamente funcional a una sociedad jerárquica, adultista y autoritaria.

Se comprende entonces cómo en tiempos modernos recientes, aludir a la infancia como sujeto de derechos, como actor social, como un ser competente, deviene una exigencia de cambio a todos los niveles trascendente y rica en implicancias personales y sociales para la familia, la escuela, el Estado, los sistemas o modos de organización democrática.

Lo paradójico es que, actualmente, este nuevo discurso sobre infancia, que encuentra en la Convención sobre los Derechos del Niño un nivel de consenso

---

3 A. Touraine, Critique de la modernité, p.248.

jurídico, es también el resultado a nivel **académico**- sociológico, psicológico, jurídico- y en un contexto contradictoriamente democrático en lo constitucional, pero rígidamente aún adultista, discriminatorio, marginalizador y excluyente de sujetos como la infancia en las relaciones sociales, políticas, económicas. Este discurso no encuentra correspondiente satisfactorio en la práctica. En épocas remotas- aunque bajo un signo inaceptable- había cierta coherencia entre el discurso y la práctica. Hoy esa coherencia es muy frágil y proporcionalmente insignificante e instaura ética y políticamente un inocultable doble discurso. Sin embargo está lejos de nosotros sostener una visión apocalíptica respecto a lo que nuestras sociedades y gobiernos intentan hacer por la infancia<sup>4</sup>.

Pero hay que reconocer que un importante sector de profesionales de lo social, han logrado no sólo producir información sobre infancia a nivel mundial, sino que ésta es insuficientemente conocida y aplicada a la acción transformadora de su realidad. Y es que "la crisis de organicidad", como señala Mario Sandoval M.(2000) está referida a la ruptura que se ha producido entre la producción de los conocimientos y el cambio de la realidad. Es tan grande el divorcio entre producción de conocimiento y cambio, entre teoría y práctica, que muchas personas que hasta hace algún tiempo participaron activamente en organizaciones que procuraban contribuir al cambio social, "se fueron para su casa".

Vemos que los discursos sobre el niño como actor, como sujeto, parecen instaurar más bien una nueva ideología sobre infancia toda vez que el contraste con la realidad es bastante agudo. Por ello y en relación a la Convención, se habló de una nueva ideología sobre la infancia, finalmente negadora de la fuerza simbólicamente transformadora que reconocerla como sujeto de derechos tendría<sup>5</sup>. Pero señalar un desempate entre teoría y práctica, no es sino una forma de aludir al desencuentro entre discurso y práctica política transformadora, equivale a reconocer una real segmentación de discursos o lo que se ha dado en llamar "discursos de fragmentos"<sup>6</sup>. De ser así, la infancia, no obstante las formales declaraciones internacionales sobre ella, deviene una vez más parte del mundo de lo privado o a lo sumo de lo "privado social". Es decir, se da una reedición del pacto de la modernidad del que la infancia queda excluida como sujeto, como actor social y político y simultáneamente es incluida como objeto de protección por el mundo adulto, como sujeto dependiente y subordinado<sup>7</sup>.

### **c.- *Hacia una nueva epistemología de la infancia***

¿Por qué relacionar nuevo acercamiento conceptual a dignidad? En el caso de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, consideramos que la necesidad de

---

4 **Ma. T. Tagliaventi** et alii, 2000.

5 **Irène Théry**, "La Convenzione ONU sui Diritti del bambino; nascita di una nuova ideologia" M.Interiore, 1991.

6 **M.Sandoval**, 2000,p.39.

7 **A.Baratta**, "*Infancia y Democracia*," en Infancia, Ley y Democracia, ed.Themis, 1998.

contar con un mejor esclarecimiento de ellos mismos como fenómeno social, el lograr puntualizar referentes que les permiten hacer un mejor análisis de su situación y de su rol en la sociedad, creemos que tienen un impacto positivo en su autoestima, en su subjetividad, les ofrece la posibilidad de sentirse seguros o menos inseguros frente a los frecuentes ataques y reproches o descalificaciones de las que suelen ser objeto por la opinión pública, por campañas humillantes como cuando se imprimen y se colocan afiches en plazas, calles, mercados y avenidas diciendo, por ejemplo, "Una sociedad con valores, es una sociedad sin niños trabajadores" (Caso en una municipalidad de distrito residencial de Lima, año 2007). Pero en realidad, el referente más radicalmente ligado a la dignidad como niños y niñas, debe verse en que son conscientes de haber aportado una posibilidad de que la sociedad mire y actúe frente a los niños de una manera que se los perciba como iguales, como sujetos sociales, como llamados a ser considerados capaces, socialmente productivos, partícipes en búsqueda de transformación en las relaciones sociales discriminantes y deshumanizantes, etc. En otras palabras, ser sabedores que vienen contribuyendo a una significativa transformación cultural que no sólo los beneficia a ellos, sino a todo esfuerzo por hacer de la democracia una mejor posibilidad de vida y buen entendimiento entre generaciones, de crecer todos en humanidad, de reaprender la condición humana en lo que a la relación mundo adulto y mundo de los niños y niñas refiere. Esta es una utopía que se va haciendo embrionalmente realidad más consistente y extensa también gracias a los aportes de los niños y niñas.

Pero podría sonar a pedantería considerar la experiencia de los movimientos de Nats en nuestra Región, como una anticipación simbólica que facilite la construcción de una epistemología de la infancia desde el paradigma del protagonismo. No obstante, consideramos que la perspectiva o las perspectivas que vienen abriendo los movimientos de Nats en el intento de conquistar un estatuto que los reconozca como sujetos sociales, como actores y coautores del desarrollo de sus sociedades, en que se les asuma en ejercicio de su participación protagónica, constituye la creación de un nuevo orden simbólico, como antes lo hicieran las mujeres<sup>8</sup>. Pero más fundamentalmente, aquí se reconoce el núcleo fuerte de su lucha por la dignidad que transita por la de su reconocimiento y la de su identidad como niños y niñas. Es evidente que no es algo privativo de los Nats, sino del conjunto de la infancia -entendida como fenómeno social- de la que los Nats son apenas una pequeña, aunque significativa, porción con características histórico sociales que los colocan en la posibilidad de tocar directamente aspectos de las estructuras de la sociedad desde su condición de trabajadores. Es esto lo que imprime un sentido nuevo a su presencia y acción organizada con carácter autónomo y representada por ellos mismos. Es éste un

---

8 **Elisabetta Zamarchi**, "Perché una tradizione si affermi", en *Educare nella differenza*, 1989, p.20-30.

fenómeno relativamente nuevo en la historia de la infancia occidental. El sólo hecho de existir con las características que han ido construyendo, constituye un nuevo concepto de infancia, a nuestro entender. Y es que desde la relativa experiencia acumulada a nivel internacional en Asia, África, América Latina, se ha levantado una crítica a sentidos comunes instalados, a roles sociales asignados con los que se discrepa, a lenguajes que revelan un pensamiento único y neocolonizador del mundo adulto frente a la infancia trabajadora y por ende a la infancia *tout court*. Pero también se sugieren enfoques promisorios para repensar la infancia. Y es que los viejos, aún remanentes, paradigmas de infancia, como el de la propiedad, el de la peligrosidad, el de la prescindibilidad, el de la protección, aquella como dicen los psicoanalistas que prepara la experiencia de desamparo cuando deviene obsesiva, o la del niño como consumidor, medido desde la lógica del mercado son un obstáculo epistemológico que las organizaciones de Nats vienen cuestionando desde una perspectiva de lo que se ha dado en llamar el paradigma de la promoción del protagonismo. Ciertamente que este mismo concepto de protagonismo se confronta necesariamente con el problema de su significación en el contexto cultural en el que emerge y en los ámbitos culturales en los que desarrolla su sentido y su significación. Esta noción de obstáculo, como lo señala Bachelard, es básica y funcional para conocer.

Pero se requiere señalar algunos elementos concretos que permitan visualizar el encuentro entre la contribución que viene desde una relectura de la acción y sus iniciales intentos por develar el episteme que subyace a dicha acción de los movimientos de Nats en nuestra Región y los aportes que desde Europa se vienen haciendo a la epistemología de la infancia. Una de las contribuciones más sugerentes es la hecha por el profesor Raúl Iturra quien nos recuerda cuán importante sea el encarar la tensión entre la lógica de los niños, niñas y la omnipotente sabiduría que el adulto pretende tener sobre ese saber infantil, pero subrayando que antes es preciso entender la interacción emotiva para luego pasar a comprender la lógica del discurso cultural y así, desarrollar una epistemología imaginaria de la experiencia para pasar a ser un saber epistemológico adulto<sup>9</sup>. En algunas sociedades se ha intentado una epistemología desde el niño escolar, lo que guarda coherencia con contextos en los que el trabajo de los niños estuvo hace más de 90 años ligado a formas de explotación propias de la sociedad industrial, habiéndose actualmente reducido de forma drástica, al punto de que no forme más parte del sentido común la relación infancia-trabajo y se pueda incluso afirmar que ha desaparecido. Estudios recientes no obstante demuestran que no es exactamente así<sup>10</sup> o incluso llevó a Jens Qvortrup a sostener la

---

9 "A epistemologia da Infancia: ensaio da antropologia da educação" en Rev. Educ, Sociedade&Culturas, n.17, p.135.

10 Ver **Manfred Liebel** entre otros de sus trabajos, "Infancia y Trabajo", ed.Ifejant, 2004; "Working Children's Protagonism, children Rights and the Outline of a different Childhood. A comparative reflection on the Discourses in Latin America and the "First World", Ámsterdam, 1999.

tesis de que el trabajo de los niños no ha desaparecido, se ha transformado y hoy ese trabajo es el que realiza el niño en la escuela. El sociólogo danés tiene la precaución de poner en duda que su tesis pueda ser igualmente válida para países del sur. En rigor, se conformó otro sentido común hoy prevalente contra toda realidad fáctica, tangible y evidente como en nuestros países abrumados por desigualdades y pobreza, vale decir, el sentido común de la incompatibilidad entre infancia y trabajo que sustenta posiciones abolicionistas y que exaltan la escuela y el juego como la esencialidad de la llamada condición infantil.<sup>11</sup>

Desde la experiencia de las organizaciones de Nats, el reto es trabajar una epistemología que tenga como punto de partida la infancia trabajadora como entrada al conjunto de las infancias que habitan nuestros pueblos. Y es que en los movimientos sociales de Nats, interesa el niño, la niña en su totalidad, es decir, no se le aborda exclusivamente ni en primer lugar como trabajador, sino como niño, como hijo de familia, como vecino en su barrio, como compañero de aula, como trabajador en las múltiples formas de ser todo ello y de vivir su vida siendo también parte de esas experiencias con las que se relaciona e interactúa- de forma variada, heterogénea y hasta contradictoria- con el mundo. Las organizaciones de Nats son un espacio privilegiado para releer y resignificar lo vivido y una de las preocupaciones centrales y permanentes es la decodificación de cómo ellos perciben ser vistos por los demás, por la sociedad, por el mundo adulto en casa, en la calle, en la escuela, en la comunidad, en el trabajo. Una epistemología alternativa de la infancia, en nuestro caso, pasa inevitablemente por desmontar las epistemologías que se expresan en las representaciones sociales estigmatizantes y discriminadoras de la infancia, en particular de aquella marcada por la pobreza y la compulsividad de tener que trabajar para sobrevivir, y que se han instalado en imaginarios sociales y se han transformado en sentidos comunes. Lo importante es señalar, que este ejercicio, hoy es parte del patrimonio cultural, metodológico de las organizaciones de Nats. Al ser preguntado en el mercado un niño trabajador muy pobre y de 12 años: ¿Eres pobre?, respondió para sorpresa de la educadora: "Yo no soy pobre, yo trabajo y además estoy organizado." Por ello, rechazaron el calificativo de "parias" por no estar en la escuela, como los llamaron en un pronunciamiento de ONGs que trabajan por la infancia en el país hace unos diez años; por esa misma razón se opusieron y oponen al Convenio 182 cuando señala que una vez que dejen de trabajar deberán ser "rehabilitados"; tampoco aceptan aquello de "erradicación" del trabajo infantil, pues "se erradicaban las plagas de ratas o la malaria"; o el constructo "trabajo infantil" hecho sin matices a la medida de legitimar el abolicionismo. Y así se podría seguir. Pero ésta no es una cuestión meramente semántica, aquí se confrontan sensibilidades distintas, enfoques y visiones contrapuestos,

---

11 Ver **Bernard Chariot**, *"La mystification pédagogique"*, PBP 1980, passion.

representaciones sociales confrontadas, autoimágenes divergentes; valores, sentimientos, intereses no intercambiables. Por ello, una epistemología de la infancia desde los Nats, se inscribe en lo que E.Morin llama una epistemología compleja, es decir sin fundamento<sup>12</sup>. Una vez más, los movimientos de Nats no han sistematizado o tematizado-teorizado ordenadamente la dimensión epistemológica que está presente en sus maneras de ver al mundo, de verse a sí mismos, etc. Es un trabajo por hacerse y estas notas apenas pretenden señalar su necesidad y urgencia. Pero quizá más que epistemología del conocimiento, sería preciso hablar de ecología de sus saberes, de sus ideas, de las nociones, de los principios, de los puntos firmes de su andamiaje conceptual, de sus deseos, sentimientos y lenguaje, de qué los hace alegres, qué los contrista, en qué sueñan y por qué de tal o tal manera. Y es que una ecoepistemología de la infancia desde la vida y acción de los movimientos de Nats, tiene su matriz en el esfuerzo de éstos por realizar lo que se representan, por hacer realidad en la vida cotidiana lo que perciben en ella y desde ella<sup>13</sup>. Y es que epistemología y ecología de la infancia, se preguntan por el sentido, por la búsqueda de sentido que los propios niños hacen sin pausa; en los movimientos de Nats, como en el caso peruano, se enfatiza además el sentido que puedan tener las cosas no sólo para ellos, sino para el conjunto de la infancia. Epistemología es relacionamiento, es producir vínculos, es construir sentido como componente de una tonalidad de vida, como factor de socialidad positiva, como experiencia de dignidad; epistemología se emparenta con procreación, concepción, labor de parto, con solidaridad. Como señala Iturra “..la epistemología sería un conjunto de símbolos que permite la comunicación entre seres humanos, una lógica que permite la interacción...un capital social como dice P.Bourdieu, o una reflexión a partir de un saber teórico y de una observación participante del terreno que permite saber los efectos de la estructura social sobre los agentes”<sup>14</sup>.

Consideramos que el eje de una epistemología de la infancia desde el mundo de los niños, niñas trabajadores, es la relación que éstos establecen con el mundo adulto, no sólo en términos individualizables, sino con el mundo de formas institucionalizadas en las que los adultos ejercen su poder. No es asintomático que la relación de los movimientos latinoamericanos de Nats tengan dificultades para colocar su manera de entender su ubicación en la sociedad y ante el Estado con organismos como la OIT y su programa IPEC- más exactamente con funcionarios regionales de segundo orden- o con parlamentos en los que se ha pretendido legislar de espaldas a los intereses que sus organizaciones re-

---

12 “El conocimiento del conocimiento”, ed. Cátedra, 2002, p. 33: “En suma, mantener abierta permanentemente la problemática de la verdad debe considerar cualquier conocimiento que sea verdadero, cualquier pretensión de conocimiento, cualquier pseudo-conocimiento, es decir, también el error, la ilusión, el desconocimiento...”

13 Como lo recuerda **Hugo Assmann, J.Mo Sung**, op.cit, p. 246ss.

14 Op.cit.p.145.

presentan. En general se tiende a pensar que los Nats no saben lo que exigen, pues va contra sus reales intereses, o que tienen una visión simplista en un mundo globalizado, complejo y que dichos movimientos van contra la historia y que ésta terminará despejando sus maneras de ver y de sentir o que son insignificantes bolsones de resistencia a la modernización de nuestros países. Y es que no estamos hablando de un espacio sin epistemología de la infancia; no estamos en el vacío de epistemologías de la infancia. Muy por el contrario, intentamos señalar que estamos ante una profunda transformación de las infancias y de las epistemologías toda vez que éstas las consideramos como parte de transformaciones culturales de hondas consecuencias. Iturra concluye diciendo que “..acaba por existir una base cultural para actuar de forma epistemológica con la infancia, ...”

¿Cuál sería entonces el salto cualitativo para una epistemología de la infancia desde los movimientos de Nats? No ciertamente aislarlos del resto de las infancias como un grupo predestinado a ser motor de una transformación de la envergadura histórica que se necesita en relación a los niños, niñas en nuestras sociedades, habida cuenta de su heterogeneidad étnico-lingüística, económica y social. Pero en particular no levantar el sector organizado- proporcionalmente minoritario- en contraposición con el conjunto de niños, niñas y adolescentes trabajadores que son la inmensa mayoría. Quizá lo que se pueda señalar es apenas las formas específicas como los Nats encaran la sociedad asimétrica por edad y género y el fundamento que ellos colocan para ser reconocidos y exigir que se revisen los pseudo-fundamentos epistemológicos que han relegado a la infancia y a la infancia trabajadora por razón de ser trabajadora a una doble y triple exclusión. Sí creemos que la cuestión de trabajo cobra fuerza como factor que puede definir la vida y la muerte de nuestras mayorías, que sigue siendo un bien escaso y que el autoempleo, digno en sí por lo que revela de la voluntad de no rendirse ante el infortunio, pero en general precario, termina no encontrando caminos definitivos para confluir con desarrollo, con crecimiento, con bienestar, con emancipación de necesidades atendibles. Y es que los Nats colocan como cuestión de valor agregado a la lucha de todas las infancias, el trabajo, verdadero *punctum dolens* de las sociedades víctimas de la globalización excluyente, trabajo no explicable ni justificable por la pobreza, sino indelible de las desigualdades institucionalizadas por la globalización de factura neoliberal<sup>15</sup>. Quizá uno de los aspectos más sobresalientes sea la colocación del paradigma de la *promoción el protagonismo integral* como el que da sentido a la prevención, a la protección, a la provisión y especialmente a la participación hoy consagradas por la Convención sobre los Derechos del Niño. Dicho para-

15 R.Iturra, op.cit.,p.151: “Economía tal e qual definiu Aristóteles: o trabálo em conjunto de todos os membros do lar, da cada um conforme a sua possibilidade, para cada um conforme a sua necessidade. A única idade socialista da vida de um ser humano.é o seu tempo de criança...”

digma, deviene entonces el eje epistemológico que los Nats entregan a sus pares y que caracteriza la intuición fundacional de la primera organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores de Perú. Sin caer en una especie de "epistemologismo," que hace decir a Bourdieu que finalmente no resulta útil, sí consideramos que allí se anidan también ideologías encubridoras de la injusticia y finalmente negadoras de la autonomía y dignidad, en este caso de los niños y niñas que es pertinente develar y encontrarle alternativas epistemológicas que apunten al reconocimiento y fortalecimiento de la dignidad de los niños y niñas. Algo de ello, consideramos, que se ha logrado en estos treintaidós años de organización propia de los niños y niñas trabajadores a nivel internacional. No obstante, la elaboración teórica interdisciplinar y filosófica al respecto, está en sus inicios y a la espera de un aporte fundado desde la Academia.

### EL DISCURSO DE LA DIGNIDAD FRENTE AL DISCURSO NEOLIBERAL DE LA DECENCIA

Toda invisibilización de la infancia deviene en una abierta lesión a su dignidad como ser humano. Todo miembro de la comunidad humana es un ser público no reducible al ámbito de lo privado, a ser considerado apenas como refundible en la privacidad social, política, alejada de la responsabilidad que incumbe a toda la sociedad y al Estado que nos hayamos dado. La histórica invisibilización social de la infancia, es decir la paradoja de quedar librada a fuerzas ocultas y en la práctica inexistentes para la responsabilidad pública, constituye un factor de riesgo y el despojo de la infancia como problema político<sup>16</sup> como una cuestión de Estado. En ello está en juego la dignidad de todo niño y niña. Invisibilización, es exclusión<sup>17</sup> aquí se asienta esa cultura aún prevaleciente de la prescindibilidad de los niños y niñas y por ende, cuando emergen de forma desconcertante para la sociedad, el recurso a su penalización, a la privación de su libertad, cuando no, a su desaparición forzada de calles y plazas aflora como un mecanismo autodefensivo y expedito<sup>18</sup>.

En este contexto se hace comprensible el acento que cobra el pensamiento emergente desde la práctica, desde la vida y la acción por el respeto a su dignidad de las organizaciones de niños, de niñas y muy particularmente de aquellos que además son trabajadores.

---

16 Ver **M.E.Mannarelli**, "La conformación de los vínculos sociales en el Perú un enfoque histórico": 2002 S.C.UK.

17 Ver, **C.Javier Aguilar M**, et alii, "los niños n situación límite"; ACDA, Arequipa, 2003, passim; **Luis Tejada R**, "Los niños de la calle y su mundo" UNMSM, 2005, passim. Sobre exclusión, ver, **Robert Castel**, "La lógica de la exclusión" y **Alberto Minujin**, "Vulnerabilidad y exclusión en América latina", en AAVV, "Todos entran", UNICEF, Bogotá, 1998, passim; **R.Castel**, "L'exclusion: les marginaux dans l'histoire", La découverte, Paris, 1996; **Ph.Mayer**, "L'Enfant et la raison d'État", éd. De Seuil, Paris, 1977, passim.

18 Ver el importante trabajo del desaparecido historiador inglés, **Jhon Boswel**, "The Kindness of the Strangers", ed. en castellano, "La Misericordia ajena"; Muchnik Edit., 1999, passim.



**a.- *La dignidad de todo niño, niña y adolescente trabajador***

No es paradójico que quienes ven mellada su dignidad, coloquen como finalidad de todo su quehacer y luchar, la cuestión de la dignidad. Precisamente cuando las condiciones materiales atentan contra lo que se podría considerar como un mínimo necesario para hablar de dignidad. Y es que no equivocan los Nats organizados cuando finalmente apuntan a que todo se motive en la dignidad que supone que se les haga justicia. Lo que recompone un acto de justicia no es la reparación en primer lugar, sino la recuperación de reconocerse con dignidad en el acto de justicia. Nada de esto es formalmente una abstracción, algo que para nada movilice su indignación ante tanta indignidad cotidiana. Por el contrario, el discurso sobre dignidad empata con lo que los juristas llaman el bien jurídico último es la dignidad de quien es el sujeto social de derechos.

Y es que estamos frente al referente ético con el que debería medirse todo acto social que afecte la vida de los Nats y de cualquier ser humano.

Ciertamente que la palabra dignidad no ha sido recurrente en los discursos de los movimientos de Nats, salvo cuando se refieren a "trabajo digno". Se trata entonces de una experiencia que remite a alegría, a saberse respetado, a reconocerse como persona y no como desecho de la sociedad; tiene que ver con cómo la sociedad circundante se representa a los Nats, pues allí suele experimentar o el desdén o la pena, la compasión o la consideración igualitaria. Eso es algo de lo que ellos suelen entender por dignidad. Se trata de un universo semántico que recoge la complejidad y la riqueza que encierra para los Nats referirse a su dignidad. En efecto, cuando dejan de ser vistos exclusivamente como víctimas y ellos mismos empiezan a mirarse a sí mismos como luchadores de a pié contra tanto infortunio, es que la experiencia de dignidad cobra cuerpo en sus corazones.

Probablemente radique aquí cierta reticencia a aceptar que hoy organismos como la OIT prefieran hablar de "decent work"; trabajo "decente"; en vez de trabajo digno. Decencia pareciera referir a condiciones externas que la hagan aceptable socialmente; dignidad parece referir a una realidad más profunda que afecta la interioridad, la identidad, la sensibilidad, la vocacionalidad del ser humano.

La dimensión cristiana encontró en esta veta una expresión laica, secularizada importante que le abría las puertas de un panecumenismo necesario cuando de los excluidos y de los marginados se trata. Para muchos niños y niñas trabajadores creyentes, el discurso sobre dignidad traduce bien su condición de hijos de Dios como gustaba decir a J.Cardijn.

Aquí de anudan los discursos de origen con los que de forma más frontal cobrarían renovada luz con la Convención al colocar al niño como sujeto de derechos reconocidos.

### **b.- *La experiencia de autonomía como componente de la identidad y dignidad***

Cuando en 1976 se acordó entre los jocistas de entonces dar inicio a una acción militante que apuntara a la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores, la primera intuición hecha exigencia y condición, fue la de la autonomía de la organización respecto a cualquier otra organización de jóvenes o adultos. Una sensible atención a la dimensión colectiva y organizada, habría precedido una extensión de la autonomía a la condición de cada NAT, como ser autónomo, necesitado de un proceso de liberación personal como construcción de su libertad.

Sin embargo, autonomía no significaba ni autosuficiencia ni aislamiento. Los Nats organizados contarían más bien con una herramienta de interlocución con otros actores. La autonomía era condición para relacionarse con identidad propia, con conciencia y expresión propia de la misma. La autonomía no sólo entendida como siempre relativa, vale decir en relación a otras autonomías, sino como reconocimiento de otras autonomías. Este es el núcleo que permitiría más adelante explicitar identidad y autonomía como fundamento del discurso sobre dignidad.

### **c.- *La valoración crítica de su condición de trabajador***

Lo señalado en el primer punto se vive de forma paradójica en la experiencia de trabajo en condiciones que con frecuencia considerable son violentadoras del niño. Desde años atrás uno de los lemas de las organizaciones de Nats, expresa de forma inequívoca que el trabajo que atente contra la dignidad del ser humano, no puede ser considerado como trabajo. Esta es además una herencia ancestral en muchas de nuestras culturas originarias, en las que lo que en el occidente llamamos "trabajo," forma parte de los procesos de socialización, de iniciación a la toma de conciencia de la pertenencia a una comunidad que produce y reproduce sus bienes materiales y no materiales. Trabajo en este sentido tiene que ver con identidad, con una cosmovisión diametralmente opuesta a la visión del trabajo que la cultura griega y romana tuvieron, pues el trabajo es parte de una ritualidad, de una festividad, de una relación con el universo. Por ello que nadie podía sustraerse de esta función en conformidad con su condición y con su proceso de desarrollo; la edad no era un óbice, era una condición a tomarse en cuenta, pero no para prohibir; y es que la división social del trabajo estaba inscrita en otra cosmovisión, más compleja y más rica<sup>19</sup>.

*“...era imposible que hubiesen vagabundos y mucho menos gente miserable qu anduviesen desnudos o hambrientos, pues todo estaba previsto y regla-*

---

19 Ver **Antonio Peña Cabrera**, “Racionalidad occidental y racionalidad andina: Una comparación” en Rev. de CCSS de la UNMSM, 2003, p.47-58; **Nelson Manrique**, “El trabajo que nos trajo la conquista,” en Rev.Autoeducación, n., 1992.

*mentado de tal suerte que cada uno valiese por sí, con la sola excepción de los enfermos e inválidos a quienes se atendía proveyéndoles de lo necesario de los depósitos del Inca” Según el cronista “El Jesuita anónimo”*

Sin embargo, los profundos cambios en la sociedad peruana, en la producción de la riqueza material así como las transformaciones culturales y en la subjetividad, obligan a considerar la realidad que marca las condiciones en las que el trabajo debe ser analizado hoy, incluido el trabajo que realizan los menores de edad. Pero lo central es saber que hoy por hoy se requiere como nunca antes desarrollar una actitud crítica frente al trabajo. Precisamente porque el Manthoc hereda una cultura valorizante del trabajo, es que la reserva crítica debe ser aún mayor. Dicha reserva crítica encuentra en el radical rechazo a la explotación bajo cualquiera de sus modalidades y expresiones en el trabajo, su concreción. Paradójicamente, la valoración del trabajo conlleva la razón crítica como componente de dicha valoración, en el sentido que nos demanda vigilancia inteligente y sabia, pues lo que está en juego no es la riqueza a la que pueda dar lugar la acción productiva, sino la dignidad del ser humano, de los seres humanos. Valoración sin ingenuidad; crítica sin satanización genérica y confusa. La valoración entonces se refiere a la valía humana, personal y social que tiene el trabajo como componente en los procesos de humanización de la especie y, por ende, el goce de este derecho; la crítica se refiere al ejercicio del mismo.

“La valoración crítica del trabajo es una exigencia del derecho a no ser excluido social, cultural y políticamente. La ciudadanía supone la valoración también de la contribución social como trabajador.

Pero la valoración crítica se refiere centralmente a la cuestión de la autoestima e identidad del trabajador. Ambas tienen que ver con el contexto cultural, con el significado que social y culturalmente se asigna al trabajo, a su finalidad, a quien lo ejerce y a las condiciones en que se realiza. Los grandes cambios que hoy conmocionan la dominante cultura moderna del trabajo, desafían frontalmente no sólo el status del trabajador, sino la identificación con su condición de tal y con el trabajo que realiza<sup>20</sup>.

Dos cuestiones emergen de esta consideración. Una primera es la reafirmación del trabajo como un derecho humano, es decir inherente a cada colectivo humano y a cada uno de sus miembros. Derecho que para ser ejercido, postula de una regulación que impida que devenga en ocasión para una experiencia perversa para la vida de las personas. Si el trabajo es un derecho lo es porque es un valor inscrito en el derecho a la vida, con autonomía y con dignidad, con libertad y alegría, con significación social y gratificación personal.

---

20 Tomado de “Algunas premisas para la reflexión y las prácticas sociales con niños y adolescentes trabajadores”, 1996, ed. Radda Barnen

La segunda cuestión se concreta en el rechazo que los movimientos de Nats han públicamente expresado a que se incluya en el Convenio 182 la "prostitución infantil" como una forma de trabajo, considerada por dichos movimientos como un crimen de lesa humanidad en la infancia.

### **d.- *La vocación protagónica de la infancia toda y de cada NAT.***

En el horizonte de las culturas occidentales de infancia, pareciera que la participación de la infancia constituya un avance atribuible a la modernidad reciente. En realidad no es así si tomamos como referente otras cosmovisiones, como las andino-amazónicas. En ellas, la comunidad juega un papel protagónico en todo lo que afecta a la colectividad, incluido el territorio y cuanto en él hay, pues todo tiene vida en su visión.

Hablar de vocación protagónica alude a estar llamados a desarrollar aquello que se ha dado en llamar el sujeto, el irrepitable, la persona, el ser humano en su radical originalidad y particularidad. Por ello el movimiento nacional de niños, niñas y adolescentes organizados del Perú, Mnnatsop, en su declaración de principios nos dice:

*"Artículo 16: Somos protagonistas, pero debemos aprender a serlo. El Mnnatsop es un espacio para formarnos una personalidad protagónica, es decir, humilde, con autoestima; flexible, con identidad propia; tolerante, con convicciones fundamentales; emprendedora, con iniciativas sólidas; responsable, con gran imaginación; solidaria con la promoción del protagonismo de los demás". Y antes, en el Artículo 14: "Consideramos que el protagonismo es un derecho de todo pueblo, de todo ser humano y como tales, los niños y niñas como conjunto de infancia gozamos de este derecho y del derecho a ejercerlo". Artículo 15: Ser protagonista es para nosotros una responsabilidad que nos exige calidad, excelencia en las iniciativas, en las opiniones, en las propuestas que hagamos para que éstas tengan fuerza social, posibilidades de acogida."*

Es por ello que desde los movimientos de Nats se ha venido levantando el paradigma de la promoción del protagonismo como un paradigma desde el cual se aborda la prevención, la protección, la participación en un horizonte que les da otro sentido y direccionalidad. Ahí mismo la provisión debe ser un factor de incentivar el protagonismo, la iniciativa en vez de generar una cultura de la dependencia antesala de la legitimación del asistencialismo y el espíritu de beneficencia.

### **e.- *La centralidad de la organización como herramienta de representatividad***

El contexto en el que tiene origen el movimiento de Nats en Perú, ponía un acento particular en la necesidad de la organización como herramienta de visibilidad social, de capacidad de negociación representativa más allá de quienes

eran los encargados de hacerla. Esta perspectiva colectiva echa sus raíces en la cosmovisión andino amazónica en la que el individuo es entendido como comunidad; en efecto *runa*- lo que solemos llamar reductivamente en la cultura occidental *persona*- es concebido como producto de la *pacha o el mapu*, en la cultura mapuche. *Runa* no define una unidad indivisible y autocontenida de cuerpo y mente(cuerpo y alma), sino una *red*, un tejido de cuerpos que involucra lo humano, pero del que participa también lo no-humano: la naturaleza, las deidades andinas o *wacas*<sup>21</sup>.

La organización de los Nats aparece entonces como una necesidad sentida y real, si de alguna manera se pretendía que la infancia trabajadora emergiera como actora social, organización orgánicamente autónoma de cualquier otra organización, condición ésta para sacar a los niños y niñas del escondite de los enfoques familiaristas que hasta el mismo derecho consagrara.

Pero es necesario señalar que no se trataba sólo de organización, sino que ésta debería configurarse como movimiento dirigido y representado por los mismos niños y niñas y que fuera de carácter nacional e internacional. Hoy, luego de catorce largos años de paciente labor, existe un movimiento mundial de organizaciones de Nats con presencia en Asia, África, Centro y Sur América<sup>22</sup>.

**f.- El sentido de lo concreto y de lo complejo**

El trabajo con infancia es una labor de no despegarse de lo concreto, de lo cotidiano y de encontrar respuestas igualmente concretas. En el movimiento los Nats han ido aprendiendo que tan concreto como empezar a retomar la escuela, por ejemplo, es el reflexionar sobre por qué retomar los estudios deviene imprescindible para garantizar motivación que sostenga la voluntad de hacerlo. Es decir, la exigencia de lo concreto tiene directamente que ver también con eso que se ha dado en llamar la toma de conciencia, la reflexión, la escucha y comprensión, pues más allá de la respuesta eventual a lo concreto inmediato, la reflexión, ese sentido de tomar conciencia, tendrá una utilidad de trascendencia en el proceso de vida de cada Nat.

En el movimiento se cuida mucho que el activismo no termine volviendo a los Nats funcionales a la situación dada, que la necesidad de mantener actividades, no haga perder la perspectiva de mediano y largo plazo. Todo ello implica que existan tiempos regulares en los que la información, la reflexión sobre la misma se combine con tiempos fuertes de aprendizajes. Bien podríamos decir que la vida de grupo, de movimiento, es un tiempo y un espacio de desarrollo de lo que se ha dado en llamar "filosofía desde los niños".

---

21 Ver **G.Rengifo**, "Niñez y ayllu en la cosmovisión andina", en Huchuy Runa-Jiska Jaque, Concepciones quechuas y Aymaras de Niñez, Pratec, 2003, p.17.

22 Ver documentación sobre el Encuentro Mundial de Berlín de abril del 2004, página web del Ifejant, de Pronats, Italia-nats y memoria de dicho evento.

El paradigma de la complejidad no es otra cosa que el permanente esfuerzo por dar siempre una visión multidimensional a las situaciones que se analizan y a las acciones a realizar. Interesa siempre la dimensión individual, familiar, local y aquella que dice referencia a la dimensión colectiva, pero además a enfoques desde las implicaciones psicológicas, pedagógicas, culturales, políticas, económicas, etc. que cada hecho de vida pueda implicar. Todo esto forma parte del proceso de desarrollo de una personalidad protagónica de cada Nat y de su organización.

### ***g.- La afirmación de su condición de sujetos políticos, éticos y culturales.***

No es infrecuente en nuestro medio escuchar el reproche irónico, cómo podemos considerar a un niño aún lactante ser un actor social y, peor, ser un actor político. Y es que tendemos a confundir los niveles de conocimiento o mejor de representación social de los fenómenos. La dificultad que emerge al referirnos al niño, niña como actor social viene de representarnos la infancia de manera coincidente con lo real concreto y olvidarnos lo real abstracto para decirlo de una manera un tanto escolástica. Y si a esto añadimos una visión individualizante, sumatoria, agregativa, nos será imposible pensar y abordar la infancia como fenómeno social. Por ello, y con toda razón, Jens Qvortrup aborda la infancia como sujeto social y político (1991) y Judith Ennew (1991) refiere al niño como ser competente en abierta crítica a A. Giddens. Ninguno de ellos está hablando de genios ni de adolescentes talentosos. Es precisamente la experiencia de organización y gradual presencia en escenarios públicos de los Nats lo que permite referirse a ellos como emergentes sujetos sociales de derechos, como ciudadanos, en expresión hoy de venida casi en cliché, como sujetos políticos portadores de una interpelación ética. En efecto, su propia condición de trabajar desde el alba de sus vidas y en las condiciones, motivaciones y finalidades con las que compulsivamente están forzados a hacerlo, coloca a la sociedad ante la ética como un cuestionamiento a los proyectos sociales, económicos, políticos y culturales en los que este fenómenos se da en nuestros países. El fenómeno social niños y niñas trabajadores, es un hecho ético en el preciso sentido de interpelar la globalidad de la sociedad.

Pero no siempre fue así. En efecto, referirse al niño, niña como agente, no creó, en la historia de la infancia occidental, ningún problema mayor; en el fondo el verdadero nombre del niño-agente era el de súbdito, el de sometido, el de dependiente, el de "protegido", el de menor, el de incapaz, el de incompetente. Esta representación social era directamente funcional a una sociedad jerárquica, adultista y autoritaria.

Se comprende entonces cómo en tiempos modernos recientes, aludir a la infancia como sujeto de derechos, como actor social, como un ser competente, deviene una exigencia de cambio a todos los niveles trascendente y rica en

implicancias personales y sociales para la familia, la escuela, el Estado, los sistemas o modos de organización democrática.

Lo paradójico es que, actualmente, este nuevo discurso sobre infancia, que encuentra en la Convención sobre los Derechos del Niño un nivel de consenso jurídico, es también el resultado a nivel académico- sociológico, psicológico, jurídico- y en un contexto contradictoriamente democrático en lo constitucional, pero rígidamente aún adultista, discriminatorio, marginalizador y excluyente de sujetos como la infancia en las relaciones sociales, políticas, económicas. Este discurso no encuentra correspondiente satisfactorio en la práctica. En épocas remotas- aunque bajo un signo inaceptable- había cierta coherencia entre el discurso y la práctica. Hoy esa coherencia es muy frágil y proporcionalmente insignificante e instaura ética y políticamente un inocultable doble discurso. Sin embargo está lejos de nosotros sostener una visión apocalíptica respecto a lo que se intenta hacer por la infancia, pero fundamentalmente lo que la propia infancia hace por sí misma, como es el caso de los movimientos de Nats.

Hablar de actoría social, pareciera un discurso que se sostenga en sí mismo y sin piso y trayectoria en y desde el tejido social e histórico. Pero hacerlo desde la conciencia de la marginalidad, cuando no desde la exclusión, se presenta con mayor fuerza como una osadía o como un atrevimiento, quizá como puro voluntarismo.

¿Cómo hablar de actoría social en una Región como la nuestra?, ¿cómo hacerlo desde una abrumadora mayoría de familias signadas por el machismo, la verticalidad e incluso por el maltrato y el autoritarismo de adultos?, ¿cómo hacerlo desde una escuela cuya cultura se inspira en concepciones adultistas de la autoridad, de la disciplina y del poder que brinda el saber?. Pero además cómo pretender un discurso que reivindique la actoría social de niños-as y adolescentes en barrios y comunidades urbanas en la que las organizaciones vecinales están constituidas exclusivamente por adultos? En fin, ni las iglesias se escapan a esta interpelación, pues en efecto, los niños-as siguen siendo clientela de pastores y agentes pastorales y decimos bien “agentes” y no actores.

Pero paradójicamente éstas son las razones por las cuales los discursos sobre infancia como sujeto de actoría social, deviene un discurso necesario para la sociedad y para los niños-as mismos. La experiencia de casi treinta años de organización de los Nats constituye un referente que va dando solidez y concreción a discursos que podrían aparecer como creación de la imaginación, pura fantasía.

Sin embargo, ni los niños-as ni adolescentes ni los sectores sociales económicamente deprimidos han renunciado a seguir ideando imágenes de sociedad deseable, a modos de vida humanizantes, pero tampoco han abandonado la lucha en contra de aquellas imágenes o representaciones sociales que los confinen al mundo de los objetos de compasión y misericordia.

Es por ello que los excluidos, entre los que los niños-as, en particular los Nats organizados, son un significativo sector por razones de clase de edad y a la que para las mayorías se añade la condición de pobres, de género y etnia, constituyen un lugar epistemológico, es decir, una puerta de entrada crítica, analítica, de comprensión del dinamismo social, político, relacional que caracterizan nuestras sociedades. Pero este lugar epistemológico no es un mirador exterior a la realidad de los excluidos, por ello mismo es simultáneamente un lugar de encuentro del *logos* y del *pathos* que va más allá del reductivo análisis de estructuras y que asume el dinamismo, el comportamiento, el imaginario, los afectos y las voluntades, el *eros* y el *agapé* político y pedagógico de los actores sociales desde su situación de excluidos.

La demanda de los NATs y de otros niños-as por su actoría social y política, es un grito por dignidad. La exclusión, el anonimato, la "privatización" de la infancia vía la negación de su condición de actores sociales, inscriben a la sociedad en su conjunto en la senda de su deshumanización. Por ello no se puede desatender sin graves consecuencias, el respeto que los NATs y los niños-as en general exigen de su derecho a ser actores sociales, a existir social y políticamente.

Entre situación de marginalidad social y actoría social no hay ni fatalismo ni determinismo social negador. No hay modo de quebrar la exclusión y marginalidad sino a través del ejercicio de la actoría social, política, ética, cultural y económica de los sectores hoy, bajo ciertos conceptos, marginales y excluidos.

Es que el gran reto está en cómo hacer, cómo lograr desde una situación de pobreza, de marginalidad, de exclusión objetiva y subjetiva, salir de "víctima" transformarse en "actor", de zamaqueado por el infortunio de una pobreza no escogida ni asumida, en una personalidad resiliente, en un sujeto, en un actor social y político.

La condición del ser humano como ser educable, nos abre la posibilidad no sólo de afirmar que todo niño es sujeto, es actor, sino que debe aprender a lo largo de su vida a serlo. Nacemos protagonistas y estamos retados a aprender a serlo en todos los espacios de nuestra vida colectiva e individual. La exclusión no es un justificativo para abandonar la lógica del reto humano de aprender y desaprender a ser un luchador, un constructor de por vida de nuestra situación de sujetos, de actores.

Es evidente que hablar de NATs como actores sociales, hoy social e ideológicamente vistos como marginales, cuando no como excluidos, encierra y expresa una utopía, la de apostar a que la última palabra no la tenga ni la pobreza, ni el infortunio sino el esfuerzo de los que la padecen por construir sus proyectos personales y colectivos de vida.



**h.- Preocupación no sólo por los NATs, sino por toda la infancia**

Desde la fundación del Manthoc se mantuvo como prioridad a los Nats; de la cuasi no existencia social a la visibilidad organizada y con creciente capacidad de reivindicar sus derechos. Históricamente, en el debate y la reflexión para nombrarse a sí mismos, los Nats decidieron en 1979 llamarse Manthoc. La “h” de Manthoc es el resultado de un largo debate, pues refiere a “hijos e hijas” de la clase trabajadora. Con ello se ampliaba el espectro, pues incluiría a niños y niñas que trabajaban y que no estaban trabajando aunque su vida y su propia raíz familiar los colocaría, tarde o temprano, ante el reto de trabajar.

Veinte años después, en 1996, el Manthoc culminaría un paciente proceso de construcción de un movimiento nacional, el Mnnatsop. En el Acta fundacional del movimiento, con apenas dos artículos, se lee textualmente: “El movimiento hace suya la misión de defender y desarrollar todos los derechos de todos los niños y adolescentes del Perú.” Y en el segundo artículo, “...especialmente de los Nats.” Con ello el movimiento se compromete a no perder el horizonte; los Nats no deben agotar sus esfuerzos en reivindicar lo suyo. Tienen la vocación de contribuir y trabajar por lograr que el conjunto de la infancia confluya en un proyecto mayor del que los Nats sean parte significativa.

No se trata por ello de mezclar a medio mundo en una misma estructura; es decir, no se logra esto incluyendo en organizaciones de Nats a quienes tienen una extracción social que no les demanda trabajar en las condiciones y circunstancias en las que los Nats deben compulsivamente hacerlo, con frecuencia. Por ello, es tarea de los movimientos de Nats entusiasmar a que se conformen organizaciones en las que tengan cabida todos los niños y niñas sin distinción alguna. Sin vocación mesiánica, los Nats organizados deben tener su responsabilidad muy en claro al respecto.

Cabe recordar que ésta es una perspectiva que los jocistas de Perú plantearon en el Consejo Mundial de 1975 en Linz, Austria, vale decir, que la JOCI estaba llamada a contribuir con iniciativa propia a que se forjara una organización internacional de jóvenes trabajadores que no colocara ninguna barrera confesional para su pertenencia; que las experiencias de las entonces juventudes comunistas no terminaban de satisfacer un encuentro ampliamente democrático y de clase que encarnara el discurso internacionalista de la clase obrera. Esta propuesta no sólo no fue aceptada, sino condenada como una amenaza a la existencia de la misma JOC.

Y es que no hubo entonces capacidad de entender que se trataba de hacer que el *carisma* de la JOC, su mensaje central, no es para los jocistas exclusivamente sino que tiene la fuerza de fecundar múltiples iniciativas conjuntamente con otros jóvenes, varones y mujeres. No se entendió que una cosa es referirse

al *carisma* y otra cosa es pretender incorporar a todos los JJTT a la *institución* JOC, sin sacrificar ninguna de sus características y objetivos. Pero 20 años más tarde, el Manthoc a nivel de Perú concretaba en el Mannatsop aquello que la JOC no logró para el mundo. Hoy, existe un movimiento mundial de organizaciones de NATs que vienen de reunirse por primera vez en Berlín en abril del 2004. Allí confluyen movimientos y diversas formas de organización de NATs de África, Asia y América Latina. Podemos considerar que el *carisma* de los orígenes del movimiento peruano, Manthoc, hoy es propiedad y herencia de los niños y adolescentes del mundo en sus intuiciones fundantes y acogiendo las novedades que cada región viene aportando.

Un aspecto que en el caso peruano es sensible, refiere a lo que una de las delegadas del Manthoc al concluir su mandato expresara: "Me voy tranquila y contenta, porque el movimiento queda entre las manos de los niños." Y es que para las organizaciones peruanas, el Encuentro de Berlín bajo iniciativa y decisión de las organizaciones de Nats de Asia, África y Latinoamérica, constituye el Primer Encuentro Mundial, luego de un largo proceso de "mundialitos". Kundapur fue un encuentro intercontinental convocado por un organismo- IWGCL- que si bien fue muy abierto y democrático, no dependía de las organizaciones de Nats y fue financiado por organismos, algunos de los cuales no sólo no compartían nuestra posición, sino que hasta la combatían abiertamente como quedó demostrado con la aprobación del Convenio 182, la creación del Programa IPEC y la Marcha Global. Considerar Kundapur como el primer encuentro mundial, no se ajusta al carácter de autonomía de las organizaciones de Nats que en nuestro caso peruano constituye un referente fundamental. Sin embargo, esto no significa subestimar la contribución que los Nats y los adultos que con ellos participaron, que los famosos diez puntos de Kundapur han y siguen aportando.

### ***i.- La reformulación del poder en una relación nueva con el adulto.***

Siempre hubo una pregunta que se hacían quienes se interesaban por entender la presencia de adultos en la organización de Nats. Desde considerar a los adultos o jóvenes adultos como los "directores," "encargados," "responsables," "representantes" de la organización de los niños y niñas, hasta no entender, en el otro extremo, por qué si es organización autónoma y los Nats son protagonistas, los adultos debían estar metidos en una organización que no es de, ni para adultos y menos que no son trabajadores en similitud con los niños y niñas.

Se debe recordar que la organización fue inicialmente iniciativa de jóvenes y adultos. Se hicieron necesarios diez años para que el movimiento de Nats eligiera su propia dirección nacional en 1986. Proceso largo, pero respetuoso de cómo una organización se va construyendo en base a los ritmos y acentos propios de los niños y niñas y además hacerlo a nivel nacional. La representación de la organi-

zación, suponía un proceso no burocrático de constitución de coordinaciones, de extensión y de definición de un cuerpo de delegados surgidos desde la base. Si los adultos hubieran dirigido el proceso ellos solos sin partir de cómo los mismos Nats lo iban entendiendo, no habría sido necesario esperar tanto tiempo, pero además probablemente hoy no se estaría hablando de un movimiento con treinta años de vida y de vida creativa, innovadora y en expansión.

No se quiso desde el inicio hablar de “acompañante”, de “asesor”, de “promotor”; se prefirió el nombre de colaborador, colaboradora cuya etimología nos remitía a “co-labor”, refiriéndose a la *labor de parto*, a compartir los dolores y las alegrías de ir dando vida a algo nuevo. La consciencia de “fundadores” es un rasgo importante en la identidad histórica de los Manthoc y hoy del Mnnatsop también, pues son parte de una novedad significativa en las culturas occidentales sobre infancia, en ruptura con ellas y retando a repensar no sólo la relación con los niños por parte de la sociedad adultista, sino a entender esta nueva relación como una reformulación del poder tradicional atribuido al adulto en su relación con las nuevas generaciones.

La vida en los movimientos de Nats es un ejercicio que adelanta el discurso de una sociedad sin discriminación en razón de edades, de saberes, de status jurídicos o sociales. Pero nada de esto obvia las dificultades concretas de este aprendizaje también en el seno de los movimientos de Nats. Como han señalado muchas personas, el riesgo de manipulación, de tokenism, de formas sutiles de influir y de conducir, no son ajenas a la vida cotidiana de los movimientos con sus “colaboradores”, pero igualmente con las ONGs amigas o de apoyo. Y es que el movimiento no es una isla en sociedades en las que esta relación sigue retando discursos y prácticas democráticas y ciudadanas<sup>23</sup>.

#### **j.- La amistad, el sentido de compañerismo y la pedagogía de la ternura**

Un abordaje no pesimista, una visión no patologista de los Nats conjuntamente con una cuota de reconocimiento de su dignidad, de su valoración como capaces y en particular un trabajo de acompañamiento afectuoso, están a la base de la creación de un clima marcado por una amistad sincera y abierta. Tendríamos que añadir que dicha amistad lejos de favorecer falsas complicidades y complacencias, constituye un componente de la capacidad crítica y rectificadora, necesarias para que la organización no termine siendo un club de amigos y amigas.

La formación de una conciencia de ser parte de un sector de infancia que lucha por su dignidad y mejores condiciones de vida para todos, da sentido a eso que es sentirse compañeros de ruta de millones de Nats que hay en el mundo.

---

23 ver **Rolando Ames**, “Ciudadanía de los Niños y Adolescentes Trabajadores”, en Manthoc, Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores: Derechos, Ciudadanía y Protagonismo, 2000, p.21-38

Ciertamente que una de las contribuciones de los movimientos de Nats puede ubicarse en lo que se ha dado en llamar la pedagogía de la ternura. Vale decir, en una pedagogía que se basa en apostar por el desarrollo y madurez afectiva como un componente de todo luchador por la justicia social, por la dignidad, por el protagonismo de los pueblos. Lo que se escribió desde Nicaragua, “la ternura es la solidaridad de los pueblos.” El amor visto como una competencia necesaria si de un mundo otro queremos hablar. Pero el hecho de que amistad, compañerismo, amor estén confluyendo en la pedagogía de la ternura, no significa que ésta refiera a la infancia como la edad de la sencillez, de la ingenuidad que nada dicen con conflicto, con lucha, con confrontación, con exigencia, con derechos, con disciplina, con política. La pedagogía de la ternura es en primer lugar, el clima que se intenta vivir en las organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores.

### ***La dignidad de la persona: algo más que cuestión de palabras***

Referirse a la dignidad de las personas en el tejido concreto social, económico, cultural, deviene paradójico cuando no contradictorio. Ello es tanto más así, si consideramos, en el supuesto negado, que la dignidad depende de forma inexorable y sin fisuras de las condiciones en las que se desenvuelve la vida y se satisfacen las necesidades imprescindibles de la misma. Pero si entre dichas necesidades colocamos también lo que señala Mac Neef, es decir, las más humanas y legítimas aspiraciones –no sólo del bienestar material- que constituyen simultáneamente una reserva de energía y de permanente tensión hacia niveles más humanos de vida y a condiciones más favorables a la humanización, tenemos que admitir que la lucha por la dignidad sigue siendo la energía que dinamiza la historia. La compleja realidad del trabajo hoy en el marco de las profundas transformaciones por las que sigue pasando y se prevé que lo hará en los escenarios de futuro, nos coloca ante uno de los desafíos de consecuencias más definitivas del ordenamiento social, de la convivencia entre los pueblos.

En nuestro caso además, encaramos una doble cuestión, la de la infancia ligada al trabajo, la relación niño-trabajo, es decir, eso que venimos llamando trabajo en nuestras culturas modernas y occidentales, en que se levantan una serie de cuestiones no sólo prácticas, sino teóricas. El sociólogo y compañero de trabajo Manfred Liebel de la Universidad Tecnológica de Berlín y su equipo de trabajo, acaba de publicar unas primeras reflexiones en torno a esta materia que nos introducen en la complejidad de una cuestión de importante resonancia para los movimientos sociales de niños, niñas y adolescentes trabajadores del mundo<sup>24</sup>.

---

24 **Manfred Liebel, Ina Nnaji, Anne Wihstutz**, “Niños Trabajadores y dignidad en el trabajo”, Berlín, 2008, 26 págs.

Desde hace un tiempo, la OIT habla de “trabajo decente”. Ello ha motivado una reflexión en las organizaciones de NATs, de jóvenes trabajadores y en las organizaciones de quienes acompañan los procesos organizativos de dichas organizaciones. En el encuentro mundial de movimientos de NATs en Siena, Italia el 2006, se dedicó un tiempo para reflexionar al respecto. Y es que a todas luces, no estamos simplemente ante una cuestión de cambio de palabras o de que estemos ante una equivalencia entre dignidad y decencia, sino de algo que enfrenta la historia de los movimientos obreros, de los movimientos de derechos humanos con su propia trayectoria. Y es que en el contexto de globalización excluyente, asistimos a una globalización terminológica que refiere al campo léxico que a su vez vehicula campos semánticos respondientes a los que se ha llamado el lenguaje como fuente de colonización<sup>25</sup>. Y es que carecemos de conceptos que expresen equivalencias en nuestras lenguas originarias al universo vocabular que nos viene del mundo globalizado dominado por el mercado como paradigma no sólo de la igualdad social, sino como matriz de transformación de la emocionalidad y del pensamiento, vale decir de las categorías y representaciones que el y los lenguajes expresan y constituyen. Se refiere que la administración Reagan favoreció una revisión y sustitución de vocablos prestados o sospechados de marxismo, como conflicto social en vez de lucha de clases, subdesarrollo en vez de dominación, y más recientemente, el espectro abarcativo de terrorismo desde el 11 de Septiembre. Ciertamente que los procesos extra lingüísticos devienen en procesos lingüísticos. Ejemplos de categorías hoy casi naturalizadas y obvias, forman parte de nuestro hablar: “equidad, competitividad, sostenibilidad, gestión, negociación, cliente, administración de lo social, de la pobreza, de las desigualdades, reingeniería social, institucional, etc”; sin que ello signifique un juicio moral sobre su utilidad. Pero detrás de ello, hay un proyecto social que pretende ser hegemónico, en todo caso, funcional a los intereses del gran capital. Y es que el campo léxico, recuerda José Oviedo P, presupone un campo conceptual que le sirva como su referencia extra lingüística. No sin razón, se ha afirmado que entre el léxico y el concepto está la *imago mundi*. En breve, el léxico no es aislable, tiene historia y hace historia.

Consideramos que es en este marco, que el discurso sutilmente introducido sobre “trabajo decente” que gradualmente va dejando fuera el de “trabajo digno” y sus variantes como “dignidad en el trabajo”, “dignidad del trabajo”, corresponde a una nueva correlación de fuerzas que bien puede terminar dispensando al capital de las exigencias que la memoria de la dignidad del ser humano colocaba en la lucha secular de los pobres y marginales. Algo similar se ha hecho con el mal llamado “trabajo infantil” en español que hoy es sinónimo de algo intolerable, negativo *per se*, incompatible con la condición de niño o niña.

---

25 Ver el excelente trabajo de **C.A.Bowers**, “Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la Educación”, Cap.II, El lenguaje como fuente de colonización, p. 65-199, Pratec.

Entre las teorías más relevantes en torno al *discurso*, están aquellas que lo conceptualizan como *interacción*<sup>26</sup>. Si bien la investigación y elaboración teórica sobre el y los discursos son relativamente recientes, la tendencia mayoritaria se basaba en enfoques apoyados en el *sentido común*. Ciertamente que colocar una afirmación y lograr que ésta devenga en sentido común, constituye un logro para quienes así lo persiguen. Y lo es por cuanto el sentido común pareciera dispensar de mayores exigencias críticas y de revisión, pero además porque por encima de cuestionamientos, los tiempos de transformación cultural, vale decir, de mentalidad, son normalmente más largos que la simple advertencia de las debilidades conceptuales y prácticas que se anidan en el sentido común que termina dotando de carta de ciudadanía a creencias, imágenes, ideas y constructor conceptuales.

Pero si asentimos que el discurso es interacción, cabe preguntarse por quién lo elabora, por qué lo elaboró y cómo lo utiliza o aplica. No obstante, lo central es preguntarse ¿quién es el interlocutor?, ¿a quién se dirige quien lo hizo?. Esta son preguntas necesarias a hacerle a organismos internacionales como la OIT, a sindicatos y a laboristas cuando hacen suyo aquello de “trabajo decente” como alternativo a “trabajo digno,” o más crudamente, a sustituir dignidad por decencia. En honor a la verdad, la propia OIT anda en busca para superar eso de “trabajo decente” como una categoría difusa y ambigua, sin estructura teórica, en construcción, aunque cada vez de uso más cotidiano en texto no vinculantes

Pero lo hasta aquí afirmado vale también para nosotros mismos, que debemos sistemáticamente someter nuestros propios discursos a una semántica del discurso e intentar develar la teoría de nuestra propia discursividad; ello puede ser no sólo académicamente necesario, sino un indispensable ejercicio demitizador de nuestras propias seguridades. El ejercicio de un análisis exigente desde la filosofía del lenguaje, de la epistemología del lenguaje y desde lo que Eliseo Varón llama la *semiosis discursiva*<sup>27</sup>, puede ayudar a los movimientos de niños, niñas y de sus educadores a no cerrar su horizonte social y conceptual a las cosas que han podido ser útiles en contextos que ya no son los mismos.

Tendríamos que preguntarnos si existe un parentesco conceptual entre digno y decente, si se dan relaciones de interdependencia, recordando que los campos conceptuales no son, para algunos autores, universales por ser también producto de factores socio-culturales. Igualmente, convendría saber si para la OIT se trata de una relación “opositiva” entre digno y decente, ya que no demarca una relación en la que decente esté subordinado a digno. Finalmente ¿cuál es la visión de lenguaje que maneja la OIT?, una visión sincrónica, es decir de simultaneidad entre digno y decente, o una visión diacrónica, es decir, de secuencialidad y en este caso, quién sigue a quién? Pero, es nuestra opinión, qué significaría la inversión de digno por

---

26 Ver **Teun A. Van Dijk**, “El estudio del discurso” en *El discurso como estructura y proceso*, Gedisa, 2001, p.21-26.

27 Ver **Eliseo Varón**, “La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad”, Gedisa, 1998, passim.

decente, ¿un retroceso conceptual?, ¿un realismo político?, ¿una concesión ante presiones de los dueños del capital?, ¿una estrategia minimalista?, ¿una simple purificación del lenguaje?, ¿una resignación ante la impotencia frente a los escenarios del trabajo y de la economía?

### **La dignidad: razón de ser de la vida y acción de los movimientos sociales de Nats**

Si bien la cuestión del trabajo afecta más directamente a los niños, niñas y adolescentes que se reconocen como trabajadores -y menos directamente a los niños y niñas en general- estamos ante un forma de concebir el trabajo que refiere exclusivamente, en la visión de la OIT, al mundo adulto y de jóvenes mayores de 18 años. Los niños, niñas y adolescentes trabajadores, no forman parte de su horizonte, quedan excluidos desde la matriz abolicionista que sustenta sus discursos, incluido el reciente Convenio 182<sup>28</sup>, que recuerda los catecismos religiosos de pregunta y respuesta, señala claramente lo que entiende por trabajo infantil, modificando así lo que la Convención dice en el art.32: **“Trabajo infantil es aquel que priva a los niños de su infancia, de su potencial y de su dignidad, y es perjudicial para su desarrollo físico y mental”**<sup>29</sup> y para evitar confusión posible en la p.31 leemos: **“El trabajo infantil se debe considerar no sólo como consecuencia sino también una causa de la pobreza y del subdesarrollo.** Los niños víctimas de las peores formas de explotación, con poca o ninguna educación básica, serán adultos analfabetos con algún impedimento físico o mental, virtualmente sin perspectivas de escapar de la pobreza en la que nacieron ni de contribuir al desarrollo de la sociedad”<sup>30</sup> Llamamos la atención sobre el vocabulario empleado, como ¡¡ “escapar de la pobreza” !! sí, el que pueda. Y más adelante: **“Hoy en día, la situación y el prestigio internacionales de un país, incluyendo su acceso a los mercados internacionales, depende en gran medida de su empeño en eliminar el trabajo infantil, especialmente sus peores formas”**<sup>31</sup>. Y ante una declaración de parte que no deja dudas, el abolicionismo de la OIT no es invención nuestra: “Ahora bien, la adopción y la extensa aceptación del Convenio n.182 **no significa que se haya abandonado el objetivo fundamental, que es la eliminación de todas las formas de trabajo infantil.** Al dar prioridad a la lucha contra las peores formas d trabajo infantil, se está empezando por el principio, **es el punto de partida para promover y facilitar el quehacer ulterior en la consecución de esa meta fundamental”**<sup>32</sup>. Pero al margen de ello, conviene preguntarse por las implicaciones para las organizaciones a nivel mundial de niños, niñas y adolescentes trabajadores implica una reflexión en torno a la dignidad y ésta ligada al trabajo.

28 Ver por ejemplo la Guía para Parlamentarios elaborada por la OIT: “Erradicar las peores formas de Trabajo Infantil” Guía para implementar el Convenio núm.182 de la OIT.

29 ver p. 16, negritas en original.

30 ver p. 31, negritas en original.

31 ib.p.32, negritas en original.

32 ib.p.21, negritas en original.

En primer lugar, la dignidad no es reducible a la situación de trabajador. Los niños y niñas tienen inherente a su condición de miembros de la especie humana, la dignidad en el sentido adscriptivo. En otras palabras, la dignidad es transversal a sus vidas e irreducible a ser trabajadores o no serlo. Los propios niños, recuerda Liebel, tienen una forma específica de referirse a la dignidad. No sólo hay un campo semántico amplio referido a "dignidad", sino que éste refiere a reconocimiento, a aprecio, a respeto, a valoración, a significatividad y todo ello referido a las condiciones de vida y de trabajo. Digno o digna es apenas una forma de referirse a dignidad humana, a la dignidad de la condición humana. Nuestros niños, niñas del mundo andino y en general de culturas no occidentales, no circunscriben el respeto, el buen trato, el cuidado a los seres humanos, sino a la pachamama, a los animales, a los cerros porque todos ellos tienen vida y dan vida. Aquí entonces hay una ampliación de nuestra consideración antropocéntrica más urbana y occidental de la dignidad<sup>33</sup>.

En segundo lugar, en los movimientos de Nats, la dignidad constituye no sólo parte vertebrante de sus discursos, sino de la motivación del actuar, de todo esfuerzo por lograr mejores condiciones humanas o cada vez más humanas. La reivindicación que a lo largo de más treinta años hacen los niños y niñas trabajadores por su dignidad, hace de ésta un factor perturbador, subvertiente del quehacer humano; la dignidad constituye un recentrarse en lo definitivo del ser humano, vale decir, el ser sujeto de su propia vida, ser el protagonista de su historia personal. Y es que para los movimientos de Nats, hay igualmente un concepto distinto de lo que es el trabajo. Como lo señala Liebel, estamos en la visión de ellos en el corazón de lo que Marx llamaba el "trabajo vivo"<sup>34</sup>, y que no se reduce a su racionalidad económico-productiva. Por allí los Nats intenta hacer que se reconozca que su trabajo es socialmente útil e incluso, personalmente gratificante. Si bien es cierto que pueden aducirse innumerables casos en que no es así la experiencia de menores forzados a trabajar y en condiciones que nadie en su sano juicio puede aceptar, pero tampoco generalizar, también es cierto que en similar y mayor número, son millones de niños y niñas que pugnan por que su trabajo sea visto como ellos mismos lo ven, necesario para sobrevivir, útil socialmente para sus familias y personalmente gratificante por lo que les permite no sólo aprender, sino cubrir gustos y aspiraciones absolutamente legítimas con su cooperación y esfuerzo. Pero de por sí, el trabajo como cualquier otra actividad humana no tiene garantizadas estas dos cualidades de forma espontánea. Se requiere una labor de resignificación de la experiencia para obtener de ella esa plusvalía que significa el proceso de aprendizaje y de maduración que haga de situaciones poco deseables o cargadas de riesgos, una posibilidad de humanización y de resiliencia. La organización de los Nats, cumplen en gran medida esa función.

---

33 Ver respecto a esto **M.Liebel** et alii, *Niños trabajadores y la dignidad en el trabajo*, nota 6, p.9.

34 *Ibidem*, p.15.



Con Sartori podemos decir que para los movimientos de Nats, la dignidad es un concepto *radial*, es decir en referencia a lo que no se nombra formalmente como *dignidad*, pero del que se desprende el fundamento filosófico de tres de los principios que articulan su acción y su autocomprensión: la valoración crítica del trabajo<sup>35</sup>, el derecho a trabajar como parte del derecho a producir y reproducir la vida ampliada, material y espiritual y como goce y ejercicio de los derechos humanos, entre ellos el de la autodeterminación, del protagonismo. Y es que la dignidad está en el camino de la búsqueda permanente de la excelencia, de la calidad de ir siendo seres humanos en ininterrumpido proceso de humanización. Por ello se trata de un atributo de todo ser humano y como tal, cultivable individual y colectivamente, librado a la conciencia de sí y para sí, a la autopercepción y a la percepción del entorno. Empeñarse por que las condiciones de vida y de trabajo sean buenas, forma parte de la vida y de la acción de las organizaciones de Nats. Schibotto viene trabajando una entrada conceptual novedosa para retomar los grandes ejes orientativos de los movimientos sociales de Nats así como su función educativa. Se trata del marco que ofrece la economía solidaria, precisamente en base a múltiples experiencias en curso desde hace ya más de catorce años en el caso peruano. Sistemas de micro-créditos, fondos de retorno o fondos rotatorios administrados por los propios niños y niñas que vienen dando resultados significativos en una perspectiva de mejora de condiciones de vida y de trabajo, formación de una cultura de la previsión y del ahorro<sup>36</sup>.

### **La dignidad del género humano: fundamento del Superior Interés del Niño**

El Interés Superior del Niño como ha sido equivocadamente traducido al castellano el texto oficial en inglés de la Convención (*the best interest of the Child*), constituye el principio central, a nuestro entender, pues en él se concreta lo definitivo desde lo que hay que mirar y actuar frente al niño: su dignidad. El fundamento del Interés Superior del Niño, la dignidad como condición y como el sentido de todo actuar con la infancia, lo entronca con los valores que se arropan en los derechos humanos, los positivizados como los que desbordan la norma reconocida pero que son componentes de la condición humana. Pero ello no equivale a obviar la ambigüedad que rodea esta formulación<sup>37</sup>. No obstante, consideramos que la intención iba por el lado de reconocer la dignidad del niño, de todo niño y al mismo tiempo colocarla como el norte hacia el que debe apuntar todo acto que afecte a los niños y niñas, habida cuenta de su significación para la continuidad biológica y cultural de la propia especie. Si bien desde el punto de vista estrictamente de administración de justicia, el interés superior del niños no es reducible a fórmulas jurídicas demarcadas con precisión, el

---

35 Ver **Alejandro Cussiánovich V.**, Algunas premisas Op. Cit.

36 Ver la experiencia del Manthoc y PROMINATS promovido a nivel nacional por el Consorcio Nats con el apoyo de KNH de Alemania y SC.Suecia.

37 En esto coincidimos con las pertinentes anotaciones de Eduardo S. Bustelo, "El recreo de la infancia. Argumento para otro comienzo", Siglo XXI, 2007, p.104-109.

interés superior del niño nos remite más bien a una sensibilidad frente al niño en la medida en que lo que sea lo mejor para el niño lo es insoslayablemente para el conjunto de la humanidad. Si bien es parte de un texto jurídico, el interés superior del niño nos remite a la dignidad de la especie desde el respeto y afianzamiento del desarrollo de la dignidad de todo niño, de toda niña. Estamos ante un principio cuya transversalidad indica su profunda significación, pero al mismo tiempo, queda librado a la sensibilidad ética, a la comprensión y razonabilidad de quienes en él deba inspirarse obligadamente<sup>38</sup>. Lo predicable del niño, lo es igualmente de cualquier ser humano. En efecto el interés superior de la condición humana se juega en cada uno de sus miembros al margen de la edad, del género u origen étnico. La pregunta sería ¿qué aporta entonces afirmar desde la infancia el interés superior del conjunto de personas? Nos atrevemos a decir que en sociedades secularmente depredadoras de la vida de los niños por su marginación, por su confinamiento al ámbito de la vida privada, por su dependencia de los adultos, su invisibilización social y política, su no reconocimiento como ser capaz salvo para atentar contra el orden social y la convivencia pacífica, etc., etc., se urgía y sigue siendo un clamor, que la sociedad ponga punto final a tanta insensibilidad e ineficacia y reconozca que mientras un niño o niña vea negada su condición humana, estaremos frente a sociedades afectadas por el deterioro de su propia humanización. Y es que en el fondo, el interés superior del niño debidamente asegurado, coincide con el interés que hace a todos superiores a sus circunstancias.

Es entonces comprensible, como se ha afirmado, que inexorablemente, la dignidad se juega también en la confrontación socio lingüística, ideológica, política y jurídica (Notas de Juan E. Bazán)

- 1.- Los mejores intereses del niño, son un principio sobre el que se sostiene la coherencia de la Convención y por ello son un derecho del niño. Esta relación entre derecho y principio es interesante desde un punto de vista teórico y desde un abordaje práctico. El texto del Comentario General señala en el n.2 como uno de los cuatro principios fundamentales de la CDN y asimismo como un derecho conjuntamente con el de ser escuchado y tomado en cuenta, no discriminación, derecho a la vida. Pareciera que ser un "principio" fuera más importante que ser un "derecho". Pero no es así. La relación entre principio y derecho es un enriquecimiento mutuo. Por eso se habló del Artículo 12 en cuanto derecho a la participación como el derecho clave para sentirse sujeto de derechos positivizados, reconocidos. Del mismo modo, que el principio tenga el estatuto de "derecho" le permite ser exigido formalmente y no quedar como simplemente un referente de inspiración o de fácil referencia sin que realmente haya sido mejor ponderado y aplicado al momento de decidir. El n.21 retoma lo de los mejores

---

38 Ver las pertinentes críticas levantadas a la Convención por **Irène Théry**, "*La Convenzione sui diritti del Bambino: nascita di una nuova ideologia*", en Ministero dell'Interno, Politiche Sociali per l'Infanzia e l'Adolescenza, Ed.Unicolpi, 1991, p.87-105.

intereses como un principio y advierte que no puede anular “los otros derechos en la Convención”

- 2.- Los mejores intereses del niño, están por encima y más allá de los derechos actualmente reconocidos y constituye no sólo una herramienta de hermenéutica para la normativa existente, sino un ángulo epistemológico para una normativa menos imperfecta o más acorde con el espíritu de lo que los mejores intereses del niño pretenden salvaguardar. Es lo que sugiere el n.17 al hablar de “soluciones inadecuadas contenidas en la ley de procedimientos.” En otras palabras la normativa siempre está cargada de limitaciones en su formulación y todo discurso jurídico no sólo es un producto cultural, sino que por ello mismo es perfectible. Pero antes que los defectos eventuales de una norma, están los intereses mejores del niño.

“Todas las leyes domésticas, reglamentos e instrucciones administrativas deben ser examinadas y reformadas según sea necesario para asegurar que el Artículo 12 se refleje adecuadamente en la legislación que se aplique a todos los aspectos de las vidas de los niños” n.29(iv).

### **La dignidad se ejerce y se consolida desde una participación protagónica.**

Es innegable que la dignidad humana constituye un término de fácil invocación, pero de difícil precisión conceptual.<sup>39</sup> No estamos ante un concepto descriptivo, sino ante una apreciación positiva que implica un valor moral. Bien dice Garzón que la dignidad “no es una característica accidental sino una propiedad distintiva atribuida exclusivamente a todo ser humano viviente...es algo así como colocarle una etiqueta de valor no negociable, irrenunciable e inviolable, que veda todo intento de auto o heterodes-humanización”<sup>40</sup>.

Uno de los elementos que condensan la conciencia y la expresión de la dignidad es el ejercicio de la autonomía y la defensa de la misma. En la experiencia peruana, como ya se señalara anteriormente, se acuñó la expresión protagonismo referido en primer lugar a las organizaciones sociales de base irrumpiendo de forma novedosa y propia en la escena social y política del país en los años 60 y 70. Es desde allí que se reivindica la dignidad como un deber moral y como un auténtico aporte a la democracia deseada. El protagonismo entonces se constituye como un ejercicio de autonomía de intrínseca densidad moral. Ya Kant afirmaba que “la autonomía es el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional”<sup>41</sup>. Desde la experiencia de la organización pionera en Perú de niños y niñas trabajadores, conviene profundizar en el paradigma del protagonismo como se ha dado en llamarlo.

---

39 **Ernesto Garzón Valdés**, “Tolerancia, Dignidad y Democracia”, Fondo editorial Universidad Inca Garcilaso de la Vega, 2006, ¿Cuál es la relevancia moral del concepto de dignidad humana?, p.234.

40 *Ibidem*, p.260.

41 Citado, *Ib.p.*265.

### **Protagonismo: un discurso práctico y teórico en construcción**

En primer lugar cabe destacar que el protagonismo no se entiende como un único discurso, sino más bien como discursos, pues como otras categorías, su apropiación la expone a usos y acepciones que se distancian o que incluso contradicen o enriquecen sentidos y contenidos ligados a su primer origen y contexto cultural. Sin lugar a dudas, respecto a protagonismo se han construido discursos que al organizar la realidad circundante, en nuestro caso preciso el mundo de la infancia, han producido efectos a veces nefastos<sup>42</sup>.

En efecto, nos preguntamos por las condiciones sociales en las que se dio la emergencia y construcción de aquello que se ha dado en llamar protagonismo. Y es que como toda categoría, es insoslayablemente una forma social, es decir arbitraria y socialmente determinada<sup>43</sup>, sin olvidar que también se puede caer un flagrante abuso del poder simbólico al que toda categoría puede inducir, como así lo recuerda el mismo Bourdieu<sup>44</sup>.

#### **a.- Una categoría que emerge y cobra fuerza en un contexto de luchas populares.**

La matriz vivencial en la que por vez primera, en el contexto peruano, un profesional de las ciencias políticas utiliza, para entender lo que las organizaciones populares obreras, campesinas, barriales, juveniles, de mujeres venían haciendo para posesionarse en el espacio político y reivindicar sus secularmente postergadas demandas, es a las finales de los años sesenta en pleno proceso de reformas nacionalistas de los militares. En efecto, autodefinieron su gobierno de facto como ni capitalista ni comunista en la búsqueda de una sociedad de participación plena. Ante la dinámica organizativa popular, no se podía hablar de participación sin riesgo de ser asimilados a las fuerzas en el poder; importantes sectores organizados del pueblo no estaban dispuestos a ser funcionales a las propuestas militares, aunque buen partido sacarían de los espacios que el nacionalismo abriera entonces en todos los frentes, el político, el social, el productivo, el educativo, el cultural. Precisamente en este complejo panorama político, y desde la experiencia de grupos activos y desde una perspectiva de izquierda y "clasista" como se solía llamar a posiciones deslindantes dentro del propio campo popular, que se nombró este amplio como heterogéneo fenómeno, la emergencia del protagonismo popular en un clima en el que intervenir en la realidad para transformarla aparecía como necesario y posible, incluso se vivía como un deber, como una urgencia, y como nos dijera en 1979 un chaval de 12 años en Managua, "era "natural" que entráramos en estas luchas."

---

42 Ver **Montse Vidal i Jordá**, "Discurso, síntoma e institución educativa" Instituto Psicoanalítico, Barcelona, 2001, *passim*.

43 Ver **Pierre Bourdieu**, "O Poder Simbólico", BB, 2002, p.8.

44 "Cuestión de palabras. Una visión más modesta del rol de los periodistas", en Pensamiento y acción, ed. Zorzal, Bs.As., 2002, p.65.

Tres consideraciones merecen ser tomadas en cuenta. En primer lugar, nadie se detuvo a pedir definiciones de qué es eso de protagonismo; estaba tan claro en tanto que categoría que daba cuenta simultáneamente de la complejidad de fenómenos- relativamente nuevos en el país por las características que iban tomando- y que empataba con una conciencia, quizá algo difusa entonces, (es decir extensa aunque de comprensión no necesariamente racionalizada) que no hubo la tentación de buscar ribetes precisos, fronteras conceptuales que dieran cuenta de su originalidad. Para nada. Se refería a cosas que la gente más sencilla de comunidades, barrios, etc. sabía bien a qué se refería aquello de protagonismo: a vida propia, a proyecto propio, a dignidad, a autoorganización, a voz propia, a derechos, a libertad, a responsabilidad, a ser uno mismo, a mostrar iniciativa, responsabilidad, a no ser mendigos de la beneficencia pública, a hacer las cosas como uno mismo las entiende, a entender el país de otra forma no impuesta... en pocas palabras, a existir socialmente, a existir por lograr reconocimiento, asumiendo el pensamiento de Axel Honneth.

Pero debemos añadir que tampoco fue una categoría que se encontrara en la boca de campesinos, de señoras de los barrios marginales, de obreros de base, de empleadas del hogar. Fue un sector con cierta trayectoria sindical o política que, en los inicios, empleaba también el discurso simple y sencillo de protagonismo. Con los años esta categoría seguirá circulando en sectores restringidos, y a mediados de los setenta, será asumido como parte de un discurso central de algunas organizaciones de jóvenes, de niños, niñas y adolescentes trabajadores, lo que permitió que no se abandonara. La clase intelectual no le daría carta de ciudadanía en las ciencias sociales, sino de forma muy superficial y casual. Pero de todas maneras, a nuestro entender, ésta es la matriz histórica, o la placenta en la que se va gestando un discurso práctico y, más lentamente, conceptual. El proceso requería de aquello que se ha dado en llamar, una tolerancia a la ambigüedad, quizá inevitable a todo proceso que intente construir teoría desde prácticas sociales complejas como heterogéneas<sup>45</sup>. En segundo lugar, es pertinente señalar que la experiencia se refiere a un fenómeno colectivo, de organizaciones, de grupos, de colectivos diversos. En este sentido, el discurso sobre protagonismo, no estuvo ni está emparentado con lo que es de uso común cuando se quiere señalar la voluntad de figuración de algún personaje, de lucimiento. Quizá el lenguaje cinematográfico nos acostumbró a las primeras estrellas, protagonistas centrales y las comparsas tras bambalinas o en borrosos cuadros de fondo; es decir como acompañantes de figuras estelares. No es esto lo que evoca desarrollar el protagonismo de los sectores populares en la conquista de sus derechos o en la colocación de sus propuestas políticas. Para las clases populares, protago-

---

45 Se podría asumir lo que, para el mundo de la organización, dicen **M. Crozier y E. Friedberg**, *“L’Acteur et le Système, éd. Du Seuil, 1977, p.9-10: “que en este contexto se vuelve un instrumento de acción esencial. Una tolerancia tal no es una simple característica psicológica sino una capacidad cultural que se adquiere a través de la acción.”*

nismo significaba un proceso de emancipación, una especie de segundo proceso de liberación. Además, debemos señalar, que protagonismo está ligado en el tiempo con la emergencia de la teología de la liberación que, no por casualidad su primera verbalización y posterior sistematización, tiene su origen en Perú.

Es por ello que también se establece una distancia con conceptos tradicionales, y que se han ido posesionando del sentido común, como el de *leader* cuando éste es sinónimo del que conduce, el que guía y a quien los demás siguen. Igualmente se descarta asimilar el protagonismo a lo que es la *vanguardia* como élite clarividente, como grupo selectivo y predestinado a priori. Tanto en su abordaje individual como de colectivos, estas acepciones señaladas, no formaron parte del discurso que tuvo origen en nuestra realidad, por lo menos la peruana. Esta distancia conceptual similar se mantiene con lo que desde que Seemamm<sup>46</sup> hablara de *empoderamiento* como una forma de ceder poder pasara a ser una forma de intercambiable por protagonismo.

Finalmente, una tercera cuestión toca dos dimensiones o exigencias del desarrollo del protagonismo en la vida personal y colectiva, tanto en el ámbito privado como público. Y es que crecer como protagonista de la propia vida y ejercer su propia condición de miembro de una colectividad implica hacerlo directamente como parte de la actual división social del poder, división de género y edad en nuestras sociedades. Esto estuvo presente cuando en los años sesenta y setenta se empezó a hablar de protagonismo popular, entendido como un discurso que colocaba sin titubeos lo político como la arena de la cosa pública en la que cada uno debía ir siendo dueño de su propio destino. Nada de ello se podía lograr sin capacidad de lucha, de una lucha por la vida y su reproducción ampliada; no por nada protagonismo viene de *agonistés*. Quizá en las versiones que se han ido desarrollando en nuestra Región sobre protagonismo y que finalmente erosionan su fuerza ideológica, conceptual, y política y al banalizarlo terminan domesticándolo, explica lo que Assmann y Sung<sup>47</sup> califican como recurrente estratagema de cooptar discursos para desvanecer su sentido y significado más radical.

De esta forma, permanece abierta la pregunta por la teoría social que subyace al discurso del protagonismo, incluso un análisis más exigente como fundamento del tipo de cultura política que lo origina y que presupone hoy. Se puede decir que está abierta la búsqueda por saldar las distancias que pueden darse hoy entre pensamiento y realidad en relación al protagonismo, porque pensamiento y realidad se potencian recíprocamente<sup>48</sup>. Es necesario asumir que es-

---

46 Citado en **Carlos Franco, K.Langton, M. Scurrah**, "Personalidad y Poder y participación", CEDEP, 1981, p.72-73.

47 " *Compétencia e sensibilidade solidária*", *Voices*, 2000: 284-287; Um alerta para nao banalizar as linguagens motivacionais.

48 Ver **A.M.Piussi**, " *Educare alla differenza*", B&S, 1989, p.20.

tamos ante necesidades conceptuales no satisfechas y que, para la cuestión de la infancia, deviene en un punto de agenda académica de importancia. Como lo señala Foucault<sup>49</sup> “la primera cuestión a revisar es la que yo llamaría, las necesidades conceptuales, lo cual significa que la conceptualización no debería estar fundada en una teoría del objeto, ya que el objeto conceptualizado no es el único criterio para una buena conceptualización. Deberíamos tener en cuenta las condiciones históricas que motivan nuestra conceptualización. Es necesaria una conciencia histórica de nuestras circunstancias actuales”

Precisamente sobre la realidad de la infancia recaen muchas de las grandes transformaciones operadas en las últimas cuatro décadas en los universos simbólicos y en los campos semánticos. La lectura que de esta realidad se hizo y desde la que se levantó como intuición primero, como hipótesis luego, es que desde el mundo de los niños, niñas y adolescentes trabajadores se ofrecía también un punto de vista epistemológico emancipatorio no sólo para los NATs, ni especialmente para la infancia, sino para el conjunto de sociedad. Y es que epistemología de la infancia está estrechamente ligada a su relación con la historia, y es en esta relación que se ha ido construyendo la entrada a lo que venimos llamando protagonismo por su potencial emancipatorio para nuestra Región, de subjetividades y también de enfoques teóricos y debates que eventualmente siguen funcionales a la postergación de la infancia en cuanto ciudadana y portadora de derechos que se respeten. Por otro lado, respecto a protagonismo, hacemos nuestro aquello que Geoge Luckas llama la “teoría del punto de vista” y lo que Alexander Gerschenkron llama la “ventaja relativa del atraso” en materia de una epistemología de la infancia desde nuestra realidad particular, ambos citados en Fuller (2000:52)

Es saludable consignar que los discursos sobre protagonismo como hipótesis de matriz para repensar la infancia, tienen sus primeros pasos en los países del Sur y con ello evitamos que se nos apliquen las advertencias que hacía Nussbaum (2001:91) cuando escribe que: “en la práctica sigue siendo problemático utilizar conceptos que se crean en una cultura para describir y definir realidades de otra y más aún cuando la primera ha colonizado y oprimido a la segunda”. Lo producido en América Latina sobre el protagonismo de la infancia, de la juventud, sigue siendo una producción que no vacilaríamos en calificar de incipiente y de carácter abductivo, vale decir, inferencial, hipotético, abierto.

***b.- Protagonismo: ¿sólo ideología o transformación cultural?***

No es infrecuente que se haya tildado a alguno de los discursos o textos sobre protagonismo, en particular cuando éste refiere a niños, niñas, de introducir una nueva ideología que terminaría irrespetando los procesos de desarrollo de cada

---

49 Citado por L.Duch,1997:passim.

niño y casi como que sería una forma de adultizar al niño al atribuirle autonomías que no posee, capacidad de criterio propio que está en formación, y maduresces que no termina de demostrar. Las evidencias que para estos discursos brinda la observación y la experiencia cotidiana, parecen no tener lugar a objeción y por ello aparece con más evidencia una especie de imposición que no se condice con el niño concreto y con el niño de los imaginarios sociales dominantes. Por ello interpretan como ideología referir protagonismo a infancia, porque se interpreta como forzar desde un texto, una realidad<sup>50</sup>.

Ya a propósito de la Convención sobre los Derechos del Niño, Thérry se había referido a ella como una nueva ideología sobre la infancia, tanto más que dicho discurso no se condecía con la práctica cotidiana que evidenciaba irrespeto hacia ellos y un creciente como sutil modo de control de la sociedad adulta sobre la infancia, cuando no, de vivir en plena modernidad la barbarie de siglos premodernos<sup>51</sup>.

Tenemos que asumir que siempre es posible reducir a ideología los mejores planteamientos y propuestas cuando en su uso nos tornamos dogmáticos, rígidos, apodícticos, cerrados y estáticos teóricamente. Pero consideramos, que cuando nos referimos al protagonismo de niños, niñas y adolescentes, intentamos mantener apertura e inquietud analítica e investigativa.

Quizá otra interpretación es la que Roger Hart haya podido tener del discurso sobre protagonismo cuando entonces sugiriera como un exceso de entusiasmo ingenuo en el trabajo con niños<sup>52</sup>. Y es que el paradigma del protagonismo emerge como un horizonte distinto al que subyace en la sociedad adulta cuando ésta enfatiza el paradigma de la protección como aquel que norma la responsabilidad de la familia, del mundo adulto, frente a la infancia. No es ajena a esta interpretación, lo que el propio Hart subraya en el uso de la "escalera" de la participación, es decir, su alerta sobre la manipulación de la que los niños pueden ser objeto por parte de adultos y del tokenism como un permanente riesgo. La advertencia es absolutamente pertinente, habida cuenta de no caer en una esquizofrenia que ve por doquier manipulación abierta cuando los niños, especialmente los organizados o pertenecientes a los movimientos sociales de NATs, sencillamente tienen un pensamiento divergente o sostienen tesis alternativas a las que suelen sostenerse en el mundo profesional o adulto. Esta desconfianza visceralmente salvacionista en algunos casos, no es otra cosa que producto de una subestima y desvaloración de las capacidades de los niños; más que un insulto a los mayores que trabajan con niños, es una ofensa a los propios niños.

---

50 **Gabriel Cohn**, "Ideología," en AAVV, *Términos críticos de sociología de la cultura*, Píados, Bs.As., 2002:134-140.

51 **Irène Thérry**, 1991, op. cit. pássim.

52 **R.Hart**, "Children's y Participation," UNICEF, 1997:11-15.



En los últimos treinta años, se han venido desarrollando nuevas dimensiones en torno al discurso del protagonismo. Es decir, se intenta complementar aquello de ligar protagonismo principalmente a actoría política, a ciudadanía social, a presencia pública. El protagonismo tiene que ver igualmente con personalidad, con talante y modo de vida y de comportamiento, con un estilo transparente de acción en lo social, pero también la vida personal, en el ámbito de lo privado como de lo público, con valores que apunten a crecer solidarios, buscadores incesantes de la justicia y de la convivencia pacífica, al desarrollo de la fraternidad. En este sentido, el protagonismo no se ve, no se evidencia sino por el estilo de vida, por el tipo de personalidad, por la calidad y calidez humana. El movimiento peruano de NATs organizados lo expresó bien en su Declaración de Principios: Art14: "Consideramos que el protagonismo es un derecho de todo pueblo, de todo ser humano y como tales, los niños como conjunto de infancia gozamos de este derecho y del derecho a ejercerlo".

Art.15: "Ser protagonista es para nosotros una responsabilidad que nos exige calidad, excelencia en las iniciativas, en las opiniones, en las propuestas que hagamos para que éstas tengan fuerza social, posibilidades de acogida"

Art.16: "Somos protagonistas, pero debemos aprender a serlo. El MNNATSOP (Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú) es un espacio para formarnos una personalidad protagónica, es decir humilde, con autoestima; flexible, con identidad propia; tolerante, con convicciones fundamentales; emprendedora, con iniciativas sólidas; responsable, con gran imaginación; solidaria en la promoción del protagonismo de los demás" (negrita en el original).

Pero parece legítimo abordar el desarrollo del protagonismo como el esfuerzo por plasmar una cultura en la que todos los seres humanos afianzando su interdependencia, puedan hacer que ésta se encamine a favorecer el crecer como seres autónomos individual y colectivamente considerados.

En concreto, los discursos sobre protección, pueden justamente dejar de lado o hacer pasar desapercibida la relación de poder existente entre mundo adulto e infancia, o por lo menos postergar dicho insoslayable componente de la relación. Desde el paradigma de la promoción del protagonismo del niño, es, desde nuestra experiencia y perspectiva conceptual, imposible evadir las cuestiones que refieren a la sociedad asimétrica, adultocéntrica como en la familia, la escuela y la comunidad amplia, es decir la división de edad del poder. Nada de esto se transforma por un simple ejercicio de reingeniería familiar, escolar o comunitaria. Se trata de una radical transformación cultural Transformación de las raíces más profundas de la cultura patriarcal de la que las mujeres han logrado en gran parte develar sus nefastas consecuencias y avanzar en muchos campos. Sin embargo, la cuestión de la infancia sigue presa de ese patriarcado

remanente en el que la infancia sigue, por encima de cualquier discurso contrario y no hecho realidad en el tejido histórico, relegada al mundo doméstico, al ámbito de lo privado. Allí se reproduce el patriarcado ya no sólo macho, sino además femenino. Quizá sea éste el eje sobre el que toda adscripción al paradigma del protagonismo de la infancia debiera encontrar el surco que haga que dicho protagonismo sea visto como de interés del conjunto de la sociedad, de la democracia y de la ciudadanía. Entonces el protagonismo no debería devenir en ideología simplificadora de la realidad que le prive de su capacidad de producción de sentido, precisamente por coincidir con un atributo de la condición humana y no de intereses particulares como podrían ser los de la infancia, siendo así todos reconocidos como co-protagonistas de su sociedad.

Se podría argüir que la apología del protagonismo podría terminar siendo un factor más que abone a favor de las tesis de quienes sostienen la desaparición de la infancia; si por ello se quiere decir que las formas en las que hasta ahora se han representado a la infancia en sociedades adultistas y los roles que en consecuencia se le han asignado, convendríamos que sí, precisamente en un cambio de época en el que se desdibujan aceleradamente las rígidas fronteras que se establecieron amparados en periodizaciones que la psicología evolutiva nos dejara. En una cultura de internet, las generaciones emergentes han iniciado un camino sin retorno hacia formas antes insospechadas de entender el mundo, de representarse las relaciones entre los distintos grupos etarios, de entender el tiempo y de configurar el espacio<sup>53</sup>. Se trataría entonces de considerar el protagonismo como cultura, ya que nos abre hacia horizonte mayor y más complejo, toda vez que refiere a la totalidad de las prácticas.

Desde esta mirada del protagonismo, se comprende mejor la emergencia de movimientos sociales que levantaron embrionariamente el discurso. Y es que protagonismo refiere a un campo semántico, simbólico de amplio espectro como ya señalado y entre sus elementos, las ideas son un componente necesario en la posibilidad de mantener cohesión y unidad de los movimientos o colectivos sociales. Pero además, el enfoque del protagonismo como cultura, nos invita a considerarlo como forma de vida y de representarnos la vida social. En este sentido, la cultura del protagonismo va constituyendo un capital simbólico que en el caso de los movimientos sociales de NATs cabe que nos preguntemos cómo está siendo invertido, es decir qué capacidad tienen estas organizaciones de inspirar nuevas representaciones de infancia, de ser semilla de una epistemología de infancia desde las prácticas teóricas que ellas puedan suscitar más allá de los bordes de su propia organización. La infancia en cuanto sujeto del derecho a ser protagonista, es una cuestión interna a la sociedad, a la democracia, no es algo externo a ellas.

---

53 J.Sánchez-Parga, Op.cit: 69-76.

**Participación protagónica: cuando lo adjetivo es lo sustantivo**

La popularización del discurso sobre participación lejos de lograr superar la intrínseca ambigüedad que la define, ha conseguido más bien reforzar esta vaguedad genérica. Y es evidente que estas fragilidades conceptuales han tenido y siguen teniendo serias limitaciones en la práctica social, muy particularmente cuando de niños y niñas se trata.

La noción de participación está grosso modo emparentada con expresiones como *partnartshaft*, *partnership*, *parternariado* como se suele traducir- sin confundir *partenariado* con *patemariado*- *parcería*, etc.

La participación está estrechamente ligada a nuestros discursos sobre democracia, ciudadanía y esto en el marco de la globalización, de las hegemonías emergentes, del poder en general. Quizá por ello los grandes referentes financieros coloquen la participación de la población, de los grupos meta o destinatarios, etc., como un criterio y una condición de sostenibilidad, de eficacia, de impacto y continuidad de los proyectos sociales.

Insoslayablemente la cuestión de participación es una cuestión de poder, aunque no sólo de poder, pero éste deviene en un componente de todo discurso teórico y práctico sobre participación. Pero la cultura es otro factor de elaboración y de práctica de la noción de participación, de sentido, de su valor simbólico, de su transformación. Los paradigmas culturales al interior de los cuales se definen los paradigmas de poder, nos dan el marco en el que las relaciones sociales institucionalizadas, colectivas, pero también interpersonales, se deben entender. En concreto, podríamos analizar cómo se dan las relaciones de poder y qué margen para una participación autónoma, con pensamiento y representación propios son dables en la sociedad, en países como los nuestros donde la nación es o pretende ser expresión de múltiples naciones como son nuestros pueblos aborígenes; igualmente, situar aquí las relaciones entre adultos, entre éstos y las nuevas generaciones; o las relaciones de género. Y todo esto en su impacto práctico para lo que venimos llamando una participación protagónica.

De por sí la expresión o el vocablo "participación" a secas o tout court, como gustaría decir a los franceses, resulta sin mayor sentido. Requerimos de una adjetivación que rompa su formal ambigüedad; adjetivación que deviene en sustantiva por este ajuste no sólo semántico, sino teórico y político que le imprime a la participación. Quizá sea por ello que en general se utilizan expresiones como participación "activa"; "proactiva"; "directa"; "delegada"; "democrática"; "ciudadana"; "social"; "política"; "oficial"; "popular"; etc., etc. Nosotros creemos que desde el paradigma de la promoción del protagonismo integral, bien podemos hablar de una *participación protagónica* para indicar que un criterio o parámetro central que norte cualquier ejercicio de participación, ha de ser cómo exprese, desarrolle y profundice la experiencia colectiva y personal de ir siendo protagonistas en el ejercicio de ciudadanía a todos los niveles de la vida de la sociedad y de las personas.

Conviene señalar algunas tendencias en relación a la participación que se reflejan en el lenguaje, en el campo simbólico y en las prácticas sociales que la impulsan. Muy brevemente, queremos repasar las cinco más caracterizadas formas de abordar la participación.

- a.- La Convención entonces, es una invitación indirecta a la participación de los niños y niñas. Y es que la Convención posiblemente es la expresión más avanzada del pensamiento burgués de fines del siglo XVIII en materia de derechos y hace un reconocimiento vinculante de varios derechos atribuidos ahora de forma directa a la infancia. Así reconoce el derecho a la opinión, a la asociación, la información, etc. pero esta es una lectura y hermenéutica que debe inferir del texto que de participación se trata. En ninguna parte la Convención reconoce de manera explícita e inequívoca el derecho de los niños y niñas a la participación. Creemos que un lenguaje jurídico directo, explícito tiene un efecto muy distinto en cuanto a su exigibilidad. Pero además tratándose de la infancia, es acortar el espacio de "maniobra" que generalmente está aún marcado por una cultura adultista, de otra forma es abonar a favor del mantenimiento o refuerzo de dicha cultura. Recientemente el Comité de Ginebra encargado del seguimiento de la Convención, ha emitido un comentario oficial al artículo 12 de dicho instrumento internacional. El texto es en sí mismo una calificada hermenéutica hecha por el organismo internacional más calificado actualmente con el que se cuenta para cuestiones referentes a la Convención de NNUU sobre los Derechos del Niño. Es decir, estamos ante una instancia cuya comprensión del texto de la CDN debe constituir un referente obligado cuando de interpretaciones de normativa oficial sobre infancia se trate. Ello no obstante no significa dar por cerrada la evolución de los derechos humanos de los niños y niñas, sino referirnos a aquellos que desde el 20 de Noviembre de 1989 hasta nuestros días, han recibido el respaldo vinculante de mayor alcance hasta la fecha al nivel internacional. Pero como veremos, y lo señala claramente el Comentario del Comité de Ginebra, esta aprobación casi universal, no se condice con su real y cabal cumplimiento en el mismo casi universal concierto de naciones.

Consideramos que la trascendencia del comentario del Comité radica, no sólo en centrarse en lo que se ha dado en reconocer como el derecho a la participación, de insospechadas implicaciones no sólo para las nuevas generaciones, sino para las sociedades y los Estados a todos sus niveles. Es decir, estamos ante un relevante hecho de jurisprudencia.

Todo ello no queda desmerecido por el reconocimiento de las distintas sensibilidades que el propio texto del Comentario General al Artículo 12 revela. Pero ello ratifica, que el propio Comité, es también expresión de la diversidad de experiencias, de la heterogeneidad de culturas, de las tensiones en curso en diferentes contextos respecto a aspectos o situaciones de sectores específicos de la infancia.

Queremos señalar tres principales ejes de tensión que demandan una permanente atención y reflexión. Se trata de asegurar una evaluación de los procesos concretos que subyacen a la aplicación de la Convención y en particular a la vigencia del Artículo 12, materia del Comentario General del Comité: *El referente edad y madurez que señala el Artículo 12*.

El derecho a participar en la toma de decisiones que afecten a la infancia no es sólo materia de exigibilidad. El goce de este derecho, va de la mano con la responsabilidad ética, política y pedagógica de regular su ejercicio. En el contexto actual de las sociedades, es evidente que somos deudores no sólo de las grandes bondades acumuladas en la historia de la convivencia humana, sino también del reconocimiento de los límites de lo que por ahora consideramos una cultura democrática como la con mayores posibilidades de acortar potencialmente los márgenes de las desigualdades. Por ello, la CDN, colocó dos referentes a tenerse en cuenta cuando de participar en la toma de decisiones se trate. El de la EDAD y el de la MADUREZ<sup>54</sup>. Ambos son muestra de nuestras actuales limitaciones mentales, estructurales, organizativas, en síntesis de nuestra situación humana global. Nos permiten acercarnos a un ideal y al mismo tiempo nos abren un abanico de dificultades. La EDAD CRONOLÓGICA, pareciera presentarse como un referente objetivo. La MADUREZ, como un componente de apreciación relativamente subjetiva. Sin embargo ambos, se dan en contextos sociales y culturales que desbordan una simple referencia a objetivo y subjetivo. En Ginebra en ocasión de una reunión de niños y niñas convocada por el Consejo Mundial de Iglesias, el año 2001, una señora entonces miembro del Comité de Ginebra y el director del programa IPEC de la OIT, reconocieron ambos, ante los niños, que a nivel de las estructuras de organismos de NNUU no sabían bien cómo hacer para una real participación de los niños y niñas en la toma de decisiones. Por ello, Alessandro Baratta escribió diciendo que este Artículo 12 siendo tan trascendente, era al mismo tiempo una señal de nuestra visión adultista y presumiblemente occidental y moderna. Pero además que la comunidad internacional se ha organizado en un contexto y en una cultural que no reconocía a los niños y niñas una activa participación en todo aquello que les afectara. El mérito de la serena observación de Baratta, es que nos invita a no olvidarnos que la humanidad ha ido creciendo gradualmente en conciencia de su dignidad y por ello de lo que se ha dado en llamar “derechos humanos”. Pero además, que aunque imperfectos, estos criterios apuntan a promover y proteger a las infancias de todo entorpecimiento de su desarrollo individual y colectivo en el intento mismo de reconocer su pertenencia y derecho a ser par-

54 Ver la distinción que hacían los griegos entre *kronos*, el tiempo lineal que transcurre y *kairós*, el tiempo histórico preñado de novedad y vitalidad. Se puede hacer extensiva esta *nuance* a la cuestión de la edad mínima que contempla la normativa y específicamente la referida a los niños, niñas y adolescentes trabajadores, ver los avances de investigación no terminada sobre el punto, de **Michael Bourdillon, William Mayers**, *¿Una edad mínima laboral como estándar universal?*, 2006, 27 págs; ver E.Sullerot, *“L’Age de travailler”*, éd. Du Seuil, 1986, *passim*.

te real y activamente incidente en la vida y en su entorno. Por ello el tema y la tensión que encaramos se puede así señalar: El margen de discrecionalidad aún existente en el Artículo 12 y el peso de la opinión del Comité de Ginebra respecto al mismo, la edad y madurez deben siempre ser las condiciones a tomarse en cuenta. Pero el Comité hace una serie de valiosas anotaciones que perfilan mejor y limitan cualquier tentación de rigidizar o descontextualizar la edad o de manipular la difícil cuestión del grado de madurez. Así:

“El alcance de los derechos de los niños a la participación no está limitado a asuntos específicamente tratados en la Convención de los derechos del Niño”, n. 11, y antes: “El Comité enfatiza que no impone (art.12) una edad límite al derecho a la participación y desalienta a los Estados Partes a que introduzcan límites de edad en la ley y práctica que restrinjan el derecho del niño a la participación”, n. 9. Luego recuerda que: “El testimonio de un niño no debe ser asumido como inválido o carente de confianza por razones que tengan que ver con su edad o madurez, aún si requiere de apoyos comunicativos o cualquier otro tipo de asistencia” n.66. No estaña entonces que se diga: “El Comité da la bienvenida a movimientos en varios países para reducir la edad de votación en elecciones nacionales y comunitarias, como muestra de la aceptación de la evolución de la facultades de los niños”, n. 29 (iv), añadiendo: “...el Artículo 12 pone en claro que la edad por sí sola no debe usarse para limitar la importancia de las opiniones de los niños. El nivel de entendimiento de los niños está muy lejos de ser uniformemente vinculado a la edad”, n.12. Y abre el alcance del derecho a participar al señalar que: “...el Comité incentiva a los Estados Partes a establecer, además de la edad límite, un título legal que asegure que cuando un niño más pequeño pueda demostrar capacidad para tomar una decisión informada, se le otorgue el derecho a hacerlo” n. 36(iii) Se refiere al cuidado de la salud, pero el espíritu que anima esta opinión del Comité es extendible a otros ámbitos, a nuestro entender. Se puede decir que apela a lo que podríamos llamar, una discrecionalidad “positiva”, vale decir, favorable al niño, lo que demanda flexibilidad de quien esté encargado de tomar la decisión final.

### **Los derechos humanos de los niños y niñas exigen un cambio cultural**

Lo señalado anteriormente enuncia lo que el Comentario General del Comité ha recordado sin ambages. La participación de los niños y niñas, como individuos, como colectivo organizado o como miembros de su comunidad, constituye un reto impostergable a las sociedades y a los Estados Partes. Es decir, estamos ante la posibilidad de repensar la democracia y resignificar la ciudadanía, incluso a nivel global y de reconocer con voluntad política las grandes transformaciones que todo ello acarrea. En este camino, anteceden a los niños y niñas, la larga y no fácil experiencia de las mujeres por sus derechos, los indígenas por su autonomía y autodeterminación como pueblos originarios. El texto del Comité está impregnado de un tono esperan-

zador, sin ocultar lo que aún falta por recorrer. Una primera cuestión es la afirmación de que no hay escenario que se le pueda negar a los niños y niñas para ejercer su derecho a la participación, directa o indirecta e insta a los Estados Partes a: "Introducir una legislación que establezca por completo el derecho expresado en el Artículo 12 en todos los escenarios," n.29

Hay que reconocer que el clima general no es favorable a la participación de los niños y niñas, en particular cuando son portadores de un pensamiento divergente. Y es que finalmente, el Artículo 12 nos ha colocado directamente frente a una cuestión de poder en las sociedades y frente a los aparatos estatales. Si bien el Comentario General del Comité no menciona una sola vez la cuestión del poder, en el sentido más amplio de la expresión, sí deviene importante por lo menos para una región como América Latina. Y es que el reto de cambio cultural, es también el reto a las actuales estructuras de poder a todo nivel, el familiar, el de la escuela, el de la comunidad, etc. Aludir a la cuestión de poder no resuelve los problemas, pero alerta a los propios niños y niñas de los riesgos a los que se exponen, como la frustración, el desánimo ante gestiones no aceptadas, ante la negativa de ser escuchados, o ante las descalificaciones a las que suelen estar sistemáticamente sometidos ciertos sectores de niños, niñas, en particular aquellos que por estar en conflicto con la ley o tener discapacidades, no son tomados en cuenta. El problema no es sólo de capacitación para participar; parte de esta preparación, es aprender que están ante fuerzas que expresan intereses que no son obligatoriamente ni los de los niños, ni los del país mayoritario. Por ello el Comité hace bien en su Comentario al insistir en relacionar el Artículo 12 con otros y simultáneamente diferenciarlos por lo de específico que cada artículo aporta, conformando así un campo no sólo semántico, sino de contenido cultural relevante.

"La libre expresión de las opiniones de los niños requiere comprometerse con un cambio cultural, en el cual los adultos comiencen a adoptar actitudes que reconozcan la importancia de escuchar y respetar a los niños," n.10. "Se debe promover un clima social que conduzca a la participación del niño para cambiar actitudes culturales y tradicionales negativas que impiden el reconocimiento de los derechos participativos del niño" n.29(i)

Una de las cuestiones por las que las organizaciones de niños y niñas en todos los continentes han iniciado campañas o gestiones de reconocimiento, es el de la institucionalización de su participación en aquello que les concierne. El Comité señala experiencias altamente alentadoras en este campo. Pero precisamente, institucionalizar no es ser cooptados por estructuras que no siempre los tomaron en cuenta; ello demanda modificaciones, cambio de pautas de relacionamiento con autoridades y ciertamente una normativa que garantice autonomía de los niños y niñas así como formas de acción adecuadas a estos nuevos actores sociales y políticos, es decir en las cuestiones públicas. Afirmar ello equivale a reconocer que estamos todos,

absolutamente todos ante el reto de reaprender a convivir juntos, en un clima de respeto y de paz.

“El Comité insta a los Estados Partes a trasladarse de un enfoque a la conducta con niños basado en eventos...hacia la inclusión sistemática de la participación de los niños en la creación de políticas. Se deben introducir mecanismos para institucionalizar la participación del niño en todos los niveles de la toma de decisiones relevantes del gobierno...” n.29(v) “El invertir en la construcción de una cultura en la cual los niños sean respetados como contribuyentes y participantes en todos los aspectos de sus vidas diarias, es una obligación inmediata bajo la Convención” n.74.

Pero el cambio cultural debe producirse igualmente en los propios niños y niñas, que con frecuencia terminan internalizando y naturalizando hábitos y pautas de crianza inaceptables o por lo menos, cuestionables. El Comité también señala esta tarea: “Mucha de la violencia perpetrada contra los niños permanece sin ser cuestionada debido tanto a que ciertas formas de comportamiento son entendidas por los niños como prácticas culturales aceptables, por ejemplo el castigo físico, la mutilación genital, o el casamiento a temprana edad, como a la carencia de alguien a quien puedan reportarse en forma segura” n.69. Hemos sido extensos en este punto porque representa un factor sentral para repensar democracia y ciudadanía en nuestras sociedades.

### **Leyes y normas, necesarias... aunque insuficientes**

El Comité insiste en readecuar la normativa nacional a lo que el derecho de los niños y niñas a la participación activa exige. No se trata sólo de llegar a un discurso jurídico “amigable,” comprensible. Se trata de repensar el discurso normativo a la luz del enfoque del derecho a la participación activa y directa como el horizonte deseable y posible. En circunstancias, se trataría de un verdadero cambio en el discurso legal. No estamos ante un mero llamado a la inteligibilidad del discurso, sino a otro discurso, a repensar otra epistemología en la construcción de leyes y normas que incorporen definitivamente a los niños y niñas como actores sociales y políticos, en expresión de Jens Qvortrup (Conferencia sobre el Niño como sujeto social y político, 1993), como sujetos éticos y sociales.

Si el Artículo 12 en el correcto y valiente entendimiento del Comité, refiere a una participación informada y al ejercicio de una ciudadanía activa, que prescinde de la edad cronológica como criterio jurídico restrictivo, es de fuerza “..desmantelar las barreras legales, políticas, económicas, sociales y culturales que actualmente impiden el acceso de los niños a la participación en la toma de decisiones” reza el n.75 en la Conclusión.

Un ejemplo claro es la exigencia del Comité a que se asegure un mecanismo legal para que se reinforme a los niños de qué se hizo con su opinión y por qué se le asignó el peso social que de hecho se le otorgó al tomar una decisión: “Brindar al niño re-orientación sobre cómo se le ha dado el debido peso a sus opiniones”, n.29.“Los



niños también tienen derecho a ser provistos de una clara retroalimentación con respecto a cómo su participación ha influenciado cualquier resultado” n.73(viii)

Pero cabe señalar algo cuyo espíritu parece garantizar que su aplicación se extienda a otros campos, es decir no sólo a la salud física. Cuando el Comité habla de cuidado de la salud afirma: “Los Estados Partes necesitan introducir una legislación o reglamentos que aseguren que los niños tengan acceso a consejo y asesoramiento médico confidencial sin permiso de los padres, sin importar la edad del niño, cuando esto se necesite para la seguridad o bienestar del niños” n. 36(ii). “Los niños deben ser consultados acerca de la formación de la legislación y las políticas relacionadas con la justicia juvenil, e involucrados en la formulación, desarrollo e implementación de planes y programas relacionados” n.62

Hemos afirmado que las normas y leyes son necesarias, pero insuficientes. En efecto, si la presencia organizada y movilizadora de los propios interesados que son los niños en la vigencia de sus derechos y del derecho clave, como lo considera Peter Crowley (Bogotá, 1998), el cambio cultural anunciado, no verá la luz tan fácilmente. Con mucha razón el Comité insiste a tiempo y destiempo en la importancia de las organizaciones de niños y niñas (ver n.48) y señala además su carácter autónomo, sin manipulación política, bien informadas y con chicos capacitados. A los con mayor experiencia acumulada, los propone a ser interlocutores válidos de quienes deben tomar decisiones. “El Comité también pide a los Estados Partes prestar específica atención a la recomendación en el Estudio de NNUU de respaldar e incentivar organizaciones infantiles e iniciativas lideradas por niños para afrontar la violencia” n.51. “El Comité alienta a los Estados Partes a respaldar y alentar el desarrollo de organizaciones infantiles independientes que puedan jugar un papel de monitoreo y evaluación de la calidad de la educación...” n.43. “El establecimiento de mecanismos efectivos, por ejemplo, un consejo representativo de los niños y niñas al interior de la instalación residencial...” n.33.

El n.26 del Comentario General del Comité íntegro está dedicado a la cuestión de organización para la mejor participación de los niños y niñas. “El Comité...reconociendo el creciente número de organizaciones dirigidas por niños o jóvenes en todo el mundo. Da la bienvenida a su formación como vehículo para promover el derecho a la participación. Incentiva a los estados Partes a apoyar e incentivar a las organizaciones infantiles y las iniciativas lideradas por niños, así como a considerar la introducción de una legislación o reglamentos que permitan y apoyen a los niños para que formen sus propias asociaciones. Los grupos organizados para niños y jóvenes deben tener estructuras democráticas participativas” Y sin absoluto ánimo selectivo, el Comité incluso recomienda “realizar esfuerzos para garantizar que aquellos niños con experiencia relevante y apropiada sean consultados...” n.29(v)<sup>55</sup>.

---

55 Ver Comité de NNUU para el Seguimiento a la Convención sobre los Derechos del Niño, “Comentario general. Artículo 12”, Diciembre 2007, 25 págs.

### **Otra tendencia es aquella que considera la participación de niños y niñas como un riesgo que exige gradualidad.**

Hablar de una cultura adultista no es apenas un slogan; se corresponde con experiencias inveteradas y actuales en las que niños y niñas siguen siendo objeto de manipulación o sobredeterminación por parte de la sociedad adulta. R. Hart nos advierte sobre esto y reelabora una muy conocida escalerita hecha inicialmente sobre la mujer y que él aplica a los diversos niveles de participación infantil; en ella se ve cómo en una primera etapa el adulto es el que decide sobre el niño, niña; luego anota el gran riesgo del *tokenism*, es decir cierta complacencia del adulto cuando ha logrado colocar en boca del niño lo que él hubiera querido decir y que es dicho por la criatura. En el fondo se trata de riesgos que obligan cierta gradualidad en el proceso de aprendizaje de la participación. En el fondo nos parece que el autor se mueve en el marco real de una sociedad que siempre ha manejado al niño como de la mano; pero el autor muestra una cierta obsesión por la imagen del adulto manipulador casi por naturaleza- actitud ésta que vemos en una serie de "expertos" de infancia- lo que más que una desconfianza en el adulto deviene en una visión minusvalorante del niño considerado como inevitablemente manipulable, tonto.

### ***Una tercera tendencia es la que considera la Participación en el marco de una ciudadanía diferida***

En base a una serie de consideraciones históricas filosóficas, dos investigadores chilenos, Gonzalo García y Sergio Mico, han elaborado una reflexión encaminada a ser sostén de una teoría de la preciudadanía del niño. Sin entrar en mayores detalles de su erudita argumentación, creemos que exigir que la sociedad reconozca a los niños el derecho a la preciudadanía, deviene en una cierta marcha atrás en lo que la Convención deja discretamente abierto, es decir el que tenga derecho a opinión y a organización. Además la Convención al no emplear para nada el concepto de ciudadanía referida al niño, tanto el de una ciudadanía social como el de ciudadanía jurídica, no puede ser fuente para afirmar la preciudadanía del niño, de la niña. Tendríamos que añadir, que el concepto mismo de ciudadanía resulta inapropiado para referirse a que si bien todo ser humano-y a fortiori el niño- por ser tal es miembro de una sociedad, de una colectividad, goza del derecho de pertenencia a lo que con la modernidad hemos conocido como ciudadanía amplia, cultural, social, es un ciudadano, no un pre-ciudadano, pues esta noción se refiere directamente, en la mente de los autores, a la estricta acepción jurídica que norma de muy variadas formas el ejercicio de ciertos derechos, entre ellos el de ser ciudadano con capacidad jurídica. Por ello consideramos inadecuado el enfoque para hablar de protagonismo de la infancia, de participación protagónica, los mismos que deberían ser formas "diferidas" de participación para cuando los códigos o leyes lo determinen.

### ***Una cuarta tendencia aborda la Participación como un derecho social y político***

Sin salirse del marco de la Convención y en un legítimo ejercicio de hermenéutica del texto y el espíritu del mismo, PCrowley habla de la participación como un derecho, como un derecho social, político-clave para el ejercicio de los demás derechos. Ciertamente que el alcance de "derecho político merece ser precisado, pero es interesante las dos características que el autor asigna a este derecho; por lo tanto, podríamos inferir, que la participación de los niños es una participación social y política en los términos en que el autor los entiende.

Nuestra quinta tendencia es la que refiere a lo que se ha dado en llamar una participación protagónica que se presenta como recogiendo lo mejor de las otras tendencias y abriendo un paradigma alternativo que da coherencia a lo planteado por la Convención, que cuestiona el concepto de pre-ciudadanía, pero asume la importancia de que la infancia sea reconocida como portadora de una ciudadanía social, cultural más allá y antes que una formal ciudadanía jurídica en estricto sentido.

### **El co-protagonismo de adultos y niños: dignidad compartida**

La afirmación del paradigma de la promoción del protagonismo como matriz de un nuevo pensamiento sobre infancia, no puede hacernos olvidar que los niños no son un mundo aparte y que son los predestinados a arreglar el mundo y sus problemas. La condición protagónica, es decir la vocación a desarrollar y aprender permanentemente a ser humanos, autónomos es inherente a la condición de persona. Desafortunadamente no todos lo logran de forma satisfactoria y socialmente productiva de bienestar, desde convivencia armoniosa, de niveles deseables de humanización. Los niños como los adultos nos requerimos unos a otros para ser nosotros mismos en la sociedad. La evidencia cotidiana de la experiencia, constituye un valioso antídoto para todo atisbo de mesianismos y de autonomías excluyentes. Es en esta convicción que con nitidez, en los movimientos sociales de Nats, se habla de co-protagonismo para marcar la interdependencia que nos hace libres y autónomos.

Desde hace casi una década, y en el contexto de una larga como fecunda reflexión- en el movimiento nacional de Nats organizados de Perú- en torno a la participación de adultos en la propia organización de niños, niñas y adolescentes, se ha ido acuñando la expresión co-protagonismo para señalar que no sólo los niños son protagonistas, sino que todos los seres humanos están llamados a desarrollar su condición de seres autónomos, miembros y por ende participantes en su entorno social por derecho propio. La expresión entonces, recuerda que por más afirmación que los niños hagan de su condición protagónica, ni ellos ni los adultos solos podemos crecer y desarrollarnos como tales en la densidad humana, personal y social que la categoría ser sujeto de su propia vida y de la historia conlleva. No se trata de concesión alguna, sino de un enriquecimiento del concepto, de su sentido y de las implicaciones concretas en la vida social que arrastra. Pero decir que somos co-protagonistas no

desconoce las diferencias existentes entre generaciones ni las asimetrías y desigualdades sociales evidentes. El concepto convoca más bien a reconocer los límites y las limitaciones en el desarrollo personal como social cuando son algunos que se construyen una autoimagen que los hace superiores o predestinados a priori a ser los agentes del desarrollo, del cambio, del progreso dejando a los demás en condición de súbditos, de dependientes y ,en todo caso, de beneficiarios de lo que los otros hayan hecho también por ellos. No hay ciudadanía ejercida sino como copartes, como co-protagonistas, como lo expresara en forma brillante **Per Miljeteig**, "moving from participation to partnership"<sup>56</sup>.

### **Dignidad y culturas no occidentales frente a la colonialidad del poder y del pensamiento**

Nos parece necesario señalar cómo la cuestión de la participación de los niños y niñas presentada hoy como un derecho inferible en una lectura sistemática y dinámica de la Convención, aparece como algo raro en culturas en las que la participación infantil constituye un componente de la vida colectiva y de los procesos consuetudinarios de socialización.

La Convención, a nuestro entender, no logró inaugurar un nuevo pacto social con las infancias fundado en la interculturalidad, es decir en el reconocimiento sin timideces ni matices de la diversidad cultural como un recurso necesario a la sobrevivencia de la humanidad como especie y como fuente de capacidades renovables. Ello habría permitido además asumir una crítica esencial a todo paradigma colonizador de la infancia y a todo rastro de pensamiento único. Y es que el enfoque intercultural puede ofrecer un punto de vista epistemológico emancipador." Las culturas son escenarios de debate y discusión, en los que se alzan voces dominantes, pero también voces de mujeres que no siempre se escuchan" y añadiríamos, voces de niños y niñas que casi nunca fueron escuchadas.

Todo esto cobra cierta importancia si se tiene en cuenta que la Convención ha desplegado un universo simbólico transnacional, para lo cual se ha valido de un campo semántico que requiere de un análisis y de una hermenéutica rigurosa. Esta es condición si se quiere dar fuerza al discurso y al derecho a la participación de los niños y niñas.

No dejan de ser pertinentes preguntas como: ¿por qué la CDN logró un consenso sentimental tan rápido y tan extenso? y ¿por qué las prácticas no se condicen con ese sentimiento?, o ¿no será que el estrecho margen concedido a la participación en la CDN, es apenas un descolorido diseño de una utopía más que de un proyecto político?; o quizá ¿estamos ante una anticipación simbólica que luego tiene dificultades serias para hacerse concreta en el tejido político, social, cultural?. Posiblemente estemos ante un fenómeno puramente de diplomacia internacional generalmente des-

---

56 ver " *Creating partnerships with Working Children and Youth*," Discussion Paper, n.0021 for the World Bank, August 2000, p.20.

empata de lo que sucede en el terreno del trabajo directo con infancia, toda vez que se produce una cierta nivelación homogeneizante de realidades absolutamente heterogéneas. Uno de los derechos que más dificultad tienen para concretarse debido a que suponen un replanteamiento de estructuras de gobierno, de representatividad, de capacidad jurídica y social para decidir, es el derecho a la participación y en particular cuando de participación de sujetos poco considerados en espacios que los adultos han considerado privativos para sí. Es el caso de la infancia.

Sin embargo, basta dirigir la atención a contextos culturales distintos a los que predominan en la Convención y lo que ella dice sobre participación aparece como la invención de una ficción del occidente moderno y contemporáneo. En este sentido la Convención, es nuestro parecer, corre riesgo de ser para ciertas culturas no occidentales un factor de rupturas en el "círculo de la reproducción simbólica" como diría Pierre Bourdieu y que "determinan posicionamientos irreductibles en el proceso del conocimiento y la aprehensión social sobre los roles de estos actores...no es menos cierto que se han instalado con un simplismo peligroso, nuevas formas de privación de sentido".

En la medida que hay un matrimonio entre la institución escuela formal y derecho a la educación y a la difusión desde la escuela existente en el mundo andino y amazónico de los derechos del niño sin su debida recreación desde la cultura de las comunidades originarias, se puede estar contribuyendo a dicha privación de sentido.

La participación infantil tiene que ver con qué se entiende en cada contexto cultural por eso de "infantil" referido al niño, a la niña. Bastaría recordar que "la noción de *runa* no define una unidad indivisible y autocontenida de cuerpo y mente (o cuerpo y alma), sino una red, un tejido de cuerpos<sup>57</sup> que involucra lo humano, pero del que participa también lo no humano: la naturaleza y las deidades andinas o *wacas*...en las comunidades también los niños son deidades y existe un sinnúmero de niños deidades...en la persona *wawa* está el *ayllu*...La comunidad vivencia al niño no como individuo, sino como un miembro más del tejido familiar que es el *ayllu*, un *ayllu* que no se agota en el seno de lo humano, sino que... involucra lo natural y lo sagrado".

Es fácil entender desde esta visión cómo la noción de participación tiene otras características, entre las cuales el respeto más absoluto por los procesos de desarrollo del niño, podemos asimismo comprender cómo lo que llamamos "trabajo" es una forma de pertenencia, de participación en la reproducción ampliada de la vida comunitaria, cómo discursos como el "integración social", la "rehabilitación" o no existen o tienen una significación que no parte de hacerlo desde fuera de la propia comunidad de pertenencia como si fuera una sociedad ligada a la exclusión y marginalidad de sus miembros. Y es que el principio de equivalencia entre las edades, marca una visión antagónica a la que se ha ido consolidando en muchos de los discursos occidentales en el campo de la psicología, del derecho. "La relación adulto-niño es una relación porosa, de capilaridad, continua, de heterogéneos equivalentes e intercambiables".

---

57 Jiménez, en revista *Qamaña* 1995:60.

En este tipo de cosmovisiones los abordajes sobre participación tienen otros paradigmas e implicaciones prácticas. Tiene que ver con la concepción del tiempo, con la no homologación de la historia social a la historia biológica y psicológica del hombre como sucede con el pensamiento moderno cuya concepción de niñez es evolutiva y progresiva en la que el presente no contiene al pasado, sino algo que lo supera.

De allí que el niño puede ser autoridad, puede ejercer cargos de responsabilidad en su comunidad pues "el ayllu debe acompañar al niño en su cargo". Si participación es relación y toda relación implica un componente de poder, esto tiene connotaciones particulares en culturas como la andina, precisamente cuando referimos a participación como un derecho. Pues en dichos contextos culturales "no existen derechos del niño que no sean derechos de su familia, de su comunidad. El niño y cualquier integrante del ayllu (familia humana extensa que integra a la naturaleza y a las deidades) se concibe en términos de sus relaciones con la comunidad y no fuera de ella".

En culturas como las andino-amazónicas, como las de Mesoamérica, la participación de los niños y niñas en la vida de las comunidades no tiene nada de ficción o de "jugar a la participación". La cosmovisión de dichas colectividades consagra una condición de pertenencia dentro de las lógicas que las sustentan, que impiden hablar de meros ejercicios de participación sin significación real en lo económico, en lo social, en lo organizativo, en lo productivo, en la preservación y construcción de saberes, en la comunicación de creencias y de tradiciones, en el desarrollo del pensamiento andino.

Y es que en los Andes se forjó una cosmovisión propia, una ética, una visión autónoma del mundo y ajena a otras formas de pensar y obrar, de concebir el estado, las instituciones, la ciencia, la técnica, el arte y "sin conexión alguna con la llamada cultura occidental".

Finalmente la interculturalidad no sólo ni en primer lugar refiere a la relación de etnias diferentes, también tiene que ver con culturas distintas, como las culturas de adultez predominantes en ciertos contextos sociales, económicos, culturales y las culturas de infancia, lo que se ha dado en llamar las culturas generacionales. Así en los países desarrollados se advierte una tendencia por la que los niños se confrontarán con sociedades de ancianos, de adultos mayores; esto rompe la relación intergeneracional y acentuará el adultocentrismo.

Y es que las grandes transformaciones en la pirámide demográfica en muchos de los países de la Región, presagian a relativo mediano plazo un equilibrio de las edades muy distinto al que se tuvo hace dos décadas.

Ciertamente que la interculturalidad en su sentido más denso, remite a la inevitable relación de maneras de entender la vida y lo que llamamos el pasado, el futuro, la muerte, el entorno todo, etc. La relación intercultural, con frecuencia históricamente conflictiva y hasta sangrienta, es algo inherente a toda cultura. La interculturalidad no es una exterioridad a cada cultura, pues todas las culturas tienen sus propios y

particulares límites y requieren de encontrarse para incluso poder consolidar su propia identidad, valorar sus creencias, sus tradiciones, sus saberes, para enriquecer y enriquecerse.

Varios son los aspectos en los que la Convención por lograr un amplio consenso internacional, ha dejado abierta la posibilidad de que desde contextos culturales específicos, se repiense la aplicación de los derechos. En otros aspectos, ha debido asumir un discurso más cerrado, como en el derecho a la vida, a la educación, a la identidad, a la opinión, al debido proceso, a la edad, etc.

En síntesis, los escenarios del futuro no garantizan el respeto a la interculturalidad; tienden a afirmar la multiculturalidad que en el fondo es apenas la constatación de una realidad, mas no el hecho de que somos seres colectivos interculturales. A la interculturalidad subyace el implícito reconocimiento de su necesidad para reconocernos, para identificarnos, para que nuestros proyectos se incluyan como proyectos interculturales.

La participación infantil tal como se ha reconocido en la CDN como en las legislaciones que de ella se han inspirado, tendrá que irse redefiniendo en y a través de la mediación cultural de cada una de las realidades en las que se ejerza dicho derecho. Sin embargo, la cuestión no es exclusivamente cultural. Se trata de una cuestión, como ya indicado en esta disertación, de carácter político.

Finalmente, queremos reiterar nuestra plena confianza en la irreversible justeza que anima la vida y la lucha de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país por hacerse reconocer dignos, por hacer que sus fatigas por ocupar el lugar que les corresponde como ciudadanos y ciudadanas al igual que el resto de sectores secularmente despojados de muchos de sus derechos, vea pronto amanecer la luz de un día que no se cubra más de tinieblas. Entonces podremos todos comprender mejor qué es la democracia, qué es ser ciudadanos sin categorías y jerarquías, qué es haber aprendido algo más de nuestra condición humana. Se agolpan en mi memoria y sacuden mi corazón los miles de niños, de niñas, de adolescentes y jóvenes en cuyas vidas tuve el privilegio y la bendición de cruzarme y quedaron para siempre adheridos a mis sentimientos, a mi imaginación y a la pasión por aprender cada día en condición de aprendiz, las lecciones de las siempre desconcertantes lecciones que nos ofrecen las nuevas generaciones.

Reitero mi profundo agradecimiento, en la persona del Señor Rector- de esta prestigiosa Universidad Federico Villarreal, al servicio de los sectores pujantes y emergentes de nuestro querido Perú, por el alto honor de ser desde hoy hijo de estos claustros.

**Universidad Nacional  
Federico Villarreal  
20 de Junio 2008**

# LOS NATs, POR LA DIGNIDAD Y LA JUSTICIA SOCIAL

En Perú, con veintiocho millones de habitantes, con una pirámide demográfica con once millones de menores de dieciocho años que empieza a declinar, con más del 60% de ellos que vive en condiciones de pobreza; es el grupo más afectado por la pobreza del total de peruanos. La población formalmente empleada es menos del 12% de la PEA y tenemos ciudades como Lima que concentran ocho millones en su inmensa mayoría población de origen migrante entre los años 50 del siglo pasado y los 80 a 90 a causa del conflicto interno armado que durara veinte años. Hoy el 60% de la población habita las ciudades y un 40% se mantiene en la región rural andino-amazónica. Se ha producido una acelerada inversión en la composición demográfica. Además hay tres millones *circa* de peruanos migrantes fuera del país<sup>1</sup>. Es la adolescencia, rural y femenina, la que mayores retos presenta a la justicia social respecto a las nuevas generaciones en materia de educación y seguridad en salud. Este es el marco en el que hay que situar a la infancia de las mayorías del país, y muy especialmente a los niños y niñas trabajadores.

Con acierto el ex funcionario de la OIT, el francés Michel Bonet, tituló uno de sus libros, "El trabajo infantil, terreno de luchas". Es decir, de intereses y pasiones. En los últimos casi veinte años, esto sigue siendo no sólo una realidad, sino que ha entrado en dos vertientes a ser tomadas en cuenta. Por un lado, el nuevo, aunque inicial, fenómeno social de carácter internacional de la organización de NNATs que conforma el movimiento mundial de niños, niñas y adolescentes trabajadores, y por otro lado, la cruzada internacional por la abolición, erradicación, eliminación, prohibición del trabajo infantil en pleno marco del neoliberalismo económico que ha sumido en la pobreza y en la exclusión a poblaciones y países enteros. Entre los primeros, están organizaciones de la sociedad civil, tanto de base como de ONGs y las propias organizaciones de chicos y chicas. Entre los segundos, están organismos de Naciones Unidas como la OIT, OMC, el Programa IPEC, sectores de la UNICEF, Gobiernos en representación de Estados, Empresas Multinacionales como Telefónica, federaciones y centrales sindicales, etc.

Por un lado, los movimientos sociales de NNATs representan una nueva conciencia de la explotación y de la exclusión a la que son recluidos los pobres y los pueblos originarios de nuestros países y con ellos sus infancias. En la historia occidental de la infancia trabajadora, estamos ante un fenómeno nuevo, es decir, que los propios

---

1 Ver **Norberto Liwski**, "Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos", 2008, IIN, conferencia en Foro de Alto Nivel sobre Asuntos Migratorios-OEA.



NNATs se levanten con voz propia, con un pensamiento alternativo al que los confinó el estigma, a negarles la condición de niños normales, a considerarlos como causa de la pobreza existente y del atraso de sus naciones. A enfrentar de alguna manera la diaria incoherencia de una sociedad que dice defender a sus niños y caer en cierta obesidad normativa de la mano con un raquitismo social, económico y político en el respeto y cumplimiento de sus derechos. En otras palabras, a seguir siendo objeto del paternalismo jurídico respecto a ellos y que se refleja en Convenios como el 182 de la OIT que hace una interpretación dura del anterior convenio 138 de 1973 sobre la edad mínima para el empleo. Convenio además que, a nuestro entender, distorsiona lo señalado por la CDN en su artículo 32 que exige al Estado reconocer el derecho del niño a ser protegido de toda forma de explotación siendo así que prostitución y pornografía infantiles, como la trata y el tráfico de menores son delitos, son crímenes y no trabajo como los considera dicho C.182.

Con frecuencia se pregunta la gente si el niño debe o no debe trabajar. La pregunta ya trasunta su carácter impositivo. Los movimientos de NATs, como en el caso peruano que existen desde 1976 y hoy agrupan a unos catorce mil chavales trabajadores, afirman el derecho a trabajar y con la misma convicción y fuerza plantean que el ejercicio de dicho derecho debe, por razones éticas, políticas y pedagógicas, ser regulado. Ser un derecho no arrastra consigo que sea una obligación, pues no todo derecho trae consigo un deber, aunque sí, una responsabilidad.

También se pregunta a las organizaciones de NATs, por cuál es su posición. Y es que posición es la que sostiene el abolicionismo, en el sentido etimológico y bélico de la palabra "posición". Las organizaciones de NNATs se autoconciben como formando parte de una corriente de pensamiento, vale decir, como una forma de entender el fenómeno del trabajo de niños y adolescentes. Ser parte de una corriente equivale a reconocerse como abiertos y atentos al fenómeno social, como no dogmáticos en la manera de expresar y de actuar ante el hecho social de chicos que trabajan y que en Perú son casi tres millones trabajando en el campo y en la mal llamada economía informal, en múltiples formas de servicio, de comercio. Ello no equivale a ser ambiguos o no saber para dónde hay que encaminar la acción cuando no sólo de combatir la explotación, el abuso y el maltrato se trate; más bien a reconocer la complejidad de la realidad de chicos y chicas trabajadores y la incertidumbre de los instrumentos con los que se pretende acertar una respuesta que contribuya a la justicia social y a la dignidad de cada niño y niña trabajador. O como diría J. Lacan, escuchar, comprender y decidir, sin descuidar ninguno de estos componentes del quehacer humano prudente y sabio.

Hay un campo semántico que denota nuestras concepciones divergentes, entre el abolicionismo y quienes nos inscribimos desde los movimientos sociales de NATs en la llamada valoración crítica del trabajo. Estando claros, el problema no es sólo una cuestión meramente semántica por más importante que ésta sea. En efecto, durante buen tiempo utilizamos la expresión "trabajo infantil". Pero hoy, ello es sinónimo de

lo que es *per se* incompatible con ser niño o niña. Incluso en la Guía de la OIT para uso de parlamentarios sobre el C.182, se emplean sin ambages estas expresiones: **“Trabajo infantil es aquel que priva a los niños de su infancia, de su potencial y de su dignidad, y es perjudicial para su desarrollo físico y mental”**<sup>2</sup> y para evitar confusión posible en la p.31 leemos: **“El trabajo infantil se debe considerar no sólo como consecuencia sino también una causa de la pobreza y del subdesarrollo.** Los niños víctimas de las peores formas de explotación, con poca o ninguna educación básica, serán adultos analfabetos con algún impedimento físico o mental, virtualmente sin perspectivas de escapar de la pobreza en la que nacieron ni de contribuir al desarrollo de la sociedad”<sup>3</sup>. Llamamos la atención sobre el vocabulario empleado, como ¡¡“escapar de la pobreza”!! sí, el que pueda. Y más adelante: **“Hoy en día, la situación y el prestigio internacionales de un país, incluyendo su acceso a los mercados internacionales, depende en gran medida de su empeño en eliminar el trabajo infantil, especialmente sus peores formas”**<sup>4</sup>. Y ante una declaración de parte que no deja dudas, el abolicionismo de la OIT no es invención nuestra: “Ahora bien, la adopción y la extensa aceptación del Convenio n.182 no significa que se haya abandonado el objetivo fundamental, que es la eliminación de todas las formas de trabajo infantil. Al dar prioridad a la lucha contra las peores formas d trabajo infantil, se está empezando por el principio, es el punto de partida para promover y facilitar el quehacer ulterior en la consecución de esa meta fundamental”<sup>5</sup>. Pero al margen de ello, conviene preguntarse por las implicaciones que para las organizaciones a nivel mundial de niños, niñas y adolescentes trabajadores implica una reflexión en torno a la dignidad y ésta ligada al trabajo y a la organización social.

A ello se añade que desde unos años atrás la OIT empezó tímidamente a colocar el discurso neoliberal de la decencia en lugar del de la dignidad.

Y es que toda invisibilización de la infancia deviene en una abierta lesión a su dignidad como ser humano. Todo miembro de la comunidad humana es un ser público no reducible al ámbito de lo privado, a ser considerado apenas como refundible en la privacidad social, política, alejada de la responsabilidad que incumbe a toda la sociedad y al Estado que nos hayamos dado. La histórica invisibilización social de la infancia, es decir la paradoja de quedar librada a fuerzas ocultas y en la práctica inexistentes para la responsabilidad pública, constituye un factor de riesgo y el despojo de la infancia como problema político como una cuestión de Estado. En ello está en juego la dignidad de todo niño y niña. Invisibilización, es exclusión y aquí se asienta esa cultura aún prevaleciente de la prescindibilidad de los niños y niñas y por ende, cuando emergen de forma desconcertante para la sociedad, el recurso a su penalización, a la privación de su libertad, cuando no, a su desaparición forzada de

---

2 Ver p. 16, negritas en original.

3 Ver p. 31, negritas en original.

4 Ib.p.32, negritas en original.

5 Ib.p.21, negritas en original.

calles y plazas aflora como un mecanismo autodefensivo y expedito. En este contexto se hace comprensible el acento que cobra el pensamiento emergente desde la práctica, desde la vida y la acción por el respeto a su dignidad de las organizaciones de niños, de niñas y muy particularmente de aquellos que además son trabajadores.

No es paradójico que quienes ven mellada su dignidad, coloquen como finalidad de todo su quehacer y luchar, la cuestión de la dignidad. Precisamente cuando las condiciones materiales atentan contra lo que se podría considerar como un mínimo necesario para hablar de dignidad. Y es que no equivocan los Nats organizados cuando finalmente apuntan a que todo se motive en la dignidad que supone que se les haga justicia. Lo que recompone un acto de justicia no es la reparación en primer lugar, sino la recuperación de reconocerse con dignidad en el acto de justicia. Nada de esto es formalmente una abstracción, algo que para nada movilice su indignación ante tanta indignidad cotidiana. Por el contrario, el discurso sobre dignidad empata con lo que los juristas llaman el bien jurídico último es la dignidad de quien es el sujeto social de derechos.

Y es que estamos frente al referente ético con el que debería medirse todo acto social que afecte la vida de los Nats y de cualquier ser humano.

Ciertamente que la palabra dignidad en sí no ha sido recurrente en los discursos de los movimientos de Nats, salvo cuando se refieren a "trabajo digno." Se trata entonces de una experiencia que remite a alegría, a saberse respetado, a reconocerse como persona y no como desecho de la sociedad; tiene que ver con cómo la sociedad circundante se representa a los Nats, pues allí suele experimentar o el desdén o la pena, la compasión o la consideración igualitaria. Eso es algo de lo que ellos suelen entender por dignidad. Se trata de un universo semántico que recoge la complejidad y la riqueza que encierra para los Nats referirse a su dignidad. En efecto, cuando dejan de ser vistos exclusivamente como víctimas y ellos mismos empiezan a mirarse a sí mismos como luchadores de a pié contra tanto infortunio, es que la experiencia de dignidad cobra cuerpo en sus corazones.

Probablemente radique aquí cierta reticencia a aceptar que hoy organismos como la OIT prefieran hablar de "decent work," trabajo "decente," en vez de trabajo digno. Decencia pareciera referir a condiciones externas que la hagan aceptable socialmente; dignidad parece referir a una realidad más profunda que afecta la interioridad, la identidad, la sensibilidad, la vocacionalidad del ser humano.

Lo central es la valoración de los sujetos que trabajan, en el caso, los NATs que lo hacen para salir al encuentro de las inhumanas condiciones de vida de sus familias y de ellos mismo. Pero más positivamente para recuperar la dignidad que subyace a no dejarse derrotar por lo que les ha tocado vivir. Ello no equivale a pensar que su trabajo sea una respuesta definitiva para superar la pobreza. Hoy por hoy, para la mayoría es apenas una estrategia de sobrevivencia material y humana. Por ello lo de

valoración *crítica*, es decir vigilante, no ingenua, permanentemente insatisfecha, tensionada hacia mejores oportunidades, hacia condiciones que no les priven de ejercer otros derechos, muy en particular el de la educación, el de la organización colectiva por sus derechos y ciudadanía activa y protagónica en su medio.

La valoración crítica del trabajo es una exigencia del derecho a no ser excluido social, cultural y políticamente. La ciudadanía supone la valoración también de la contribución social como trabajador. Pero la valoración crítica se refiere centralmente a la cuestión de la autoestima e identidad del trabajador. Ambas tienen que ver con el contexto cultural, con el significado que social y culturalmente se asigna al trabajo, a su finalidad, a quien lo ejerce y a las condiciones en que se realiza. Los grandes cambios que hoy conmocionan la dominante cultura moderna del trabajo, desafían frontalmente no sólo el status del trabajador, sino la identificación con su condición de tal y con el trabajo que realiza.

Es en esta perspectiva que la organización está llamada a jugar un rol significativo en la formación de los NATs y en su derecho a la participación. Hay que reconocer que el clima general no es favorable a la participación de los niños y niñas, en particular cuando son portadores de un pensamiento divergente. Y es que finalmente, el Artículo 12 nos ha colocado directamente frente a una cuestión de poder en las sociedades y frente a los aparatos estatales. Si bien el Comentario General del Comité no menciona una sola vez la cuestión del poder, en el sentido más amplio de la expresión, sí deviene importante por lo menos para una región como América Latina. Y es que el reto de cambio cultural, es también el reto a las actuales estructuras de poder a todo nivel, el familiar, el de la escuela, el de la comunidad, etc. Aludir a la cuestión de poder no resuelve los problemas, pero alerta a los propios niños y niñas de los riesgos a los que se exponen, como la frustración, el desánimo ante gestiones no aceptadas, ante la negativa de ser escuchados, o ante las descalificaciones a las que suelen estar sistemáticamente sometidos ciertos sectores de niños, niñas, en particular aquellos que por estar en conflicto con la ley o tener discapacidades, no son tomados en cuenta. El problema no es sólo de capacitación para participar; parte de esta preparación, es aprender que están ante fuerzas que expresan intereses que no son obligatoriamente ni los de los niños, ni los del país mayoritario. "La libre expresión de las opiniones de los niños requiere comprometerse con un cambio cultural, en el cual los adultos comiencen a adoptar actitudes que reconozcan la importancia de escuchar y respetar a los niños"; n.10. "Se debe promover un clima social que conduzca a la participación del niño para cambiar actitudes culturales y tradicionales negativas que impiden el reconocimiento de los derechos participativos del niño" n.29(i)

El camino aún es largo, pero los propios niños ya empezaron a recorrerlo a pie firme.

**12 de Junio 2009**

# TRABAJO DECENTE VERSUS TRABAJO DIGNO, UN NUEVO E INQUIETANTE ELEMENTO EN LOS ESCENARIOS PARA LOS MOVIMIENTOS DE NNATS

## INTRODUCCIÓN

El evento de Siena se inscribe en un largo como intermitente proceso por concretar una forma y una herramienta que ayude a los adultos a acompañar de manera menos torpe, menos tentativa, los procesos de lucha de los movimientos sociales de niños, niñas y adolescentes trabajadores del mundo.

Siena debe necesariamente concretar este paso iniciado en Octubre de 1990 en Verona, Italia, cuando el Manthoc, Save the Children Suecia, Terre des Hômmes de Alemania y el MLAL organizaron el Encuentro Pedagógico al que participaron compañeros y compañeras de Asia, África, América latina, Europa y Medio Oriente.

En los más de tres lustros transcurridos, mucha es el agua que ha corrido bajo el puente trayendo nuevos militantes de y a favor de las organizaciones de NNATs, pero también sacudiendo propuestas, iniciativas que obligan a repensar, a reinventar los caminos de la *dignidad* de los pueblos.

Este evento -al que se han dado cita organizaciones de NNATs, ONGs, representantes de cooperativas de trabajadores, académicos- está llamado no sólo a tener honda significación en las propias organizaciones de NNATs del mundo, sino a incidir en la necesidad de repensar la justicia social en nuestras regiones, la democracia y el ejercicio de ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes en cada una de nuestras sociedades.

Aspiramos a que el encuentro de Siena logre colocar elementos para una agenda social sobre infancia y específicamente sobre infancia trabajadora que tenga significación para la orientación de la labor de todos aquellos actores sociales por el bienestar de los niños y niñas. Esta agenda se hace tanto más necesaria, cuanto que se requiere recoger las posibilidades reales de un nuevo contrato social entre los NNATs, las otras infancias, la sociedad y los Estados.

Se nos ha solicitado esbozar algunas reflexiones en torno a aquello de *trabajo digno* y *trabajo decente* colocado por otros, éste último, en la agenda social internacional.

Esta intervención se desarrolla en tres puntos centrales y algunas reflexiones abiertas.

## I. ALGUNAS PREMISAS PARA ENTENDERLOS

Cada vez que una categoría aparece en un campo que usualmente no es el de su acepción cotidiana, suele alertarnos sobre el nuevo sentido que se le debe estar asignando al interior de un discurso. Es el caso de la categoría decente que refiere a decencia, la misma que en el habla tiene una connotación adquirida, por lo menos en el contexto contemporáneo. Es por ello que vemos oportuno señalar algunas consideraciones a modo de premisas.

### 1.- *Los vocablos son algo más que una cuestión lexicológica*

En el caso que nos ocupa, no estamos ante una cuestión meramente lexicológica, es decir, no es una cuestión de vocabulario o un mero affaire de terminología. También lo es, pero no se agota allí nuestra preocupación.

- a.- Ningún constructo lexicológico es aislable ni del campo conceptual que refiere y expresa –pues el campo conceptual es la estructura mental que subyace al léxico– ni de su evolución histórica, como lo señalara hace setenta años Jost Trier, ya que además no son campos universales para dicho autor.
- b.- El vocabulario se entiende en su gestación, su uso, su evolución si se le ubica en el contexto de los factores que está en su origen y evolución o su desaparición. Y es que “el campo léxico revela la intencionalidad de búsqueda de una arquitectura de base subyacente al vocabulario, es decir de una estructura léxica (de voces) en la cual no se encuentran ausentes factores de carácter socio-cultural”.
- c.- “El campo léxico requiere del establecimiento de un campo conceptual que le sirva de referencia extralingüística. No si razón hay quien sostiene que entre léxico y concepto está la *imago mundi*, la misma que media a la elaboración del concepto y la categoría verbal con la que éste se va a expresar. En síntesis, el léxico no es aislable de su contexto, tiene historia y hace historia.

### 2.- *Lenguaje y neocolonización del pensamiento*

En el contexto de globalización excluyente, asistimos a una globalización terminológica que refiere al campo léxico, el mismo que nos remite al campo semántico, vale decir, a términos ligados entre sí por estar emparentados por su significado. Es lo que C.A. Bowers llama el lenguaje como fuente de colonización.

- a.- Asistimos a la casi absoluta ausencia de conceptos que expresen equivalencias en nuestras lenguas originarias y el universo vocabular que nos viene del mundo globalizado dominante.
- b.- En relación a lo que llamamos trabajo, hay comunidades amazónicas en las que ni existe una palabra equivalente al concepto de trabajo que hoy es

predominante en el occidente. Es decir, no todo el mundo tiene una palabra específica para nombrar eso que nosotros llamamos trabajo, trabajar.

- c.- Por el contrario, según algunos, en el idioma aymara tienen dos palabras: U'tha, U'the, que significa el trabajo que genera alegría, goce, y el segundo que conlleva un componente de carga, penalidad, sufrimiento, ausencia de gratificación espiritual colectiva y personal.
- d.- Se refiere que el propio R.Reagan habría solicitado a sus técnicos la revisión y sustitución de vocablos-categorías prestados del marxismo o cercanos a éste. Por ejemplo, conflicto social en lugar de lucha de clases; subdesarrollo en vez de dominación; sustratos en vez de intereses de clase, etc. Bastaría recordar la acepción que ha cobrado la categoría *terrorismo* después del 11 de Septiembre.
- e.- Nombrar es un acto que revela no sólo cómo conceptuamos algo, sino cómo actuamos frente a lo que nombramos. Tiene actualidad aquello de los filósofos escolásticos, *agere sequitur esse*.

### **3.- Los procesos lingüísticos como procesos sociales, económicos, políticos, culturales.**

Los procesos lingüísticos son una forma de nombrar procesos de carácter social, político, económico, cultural. Así por ejemplo, es en medio del proceso de extensión de los intereses del gran capital en su fase neoliberal, que se hacen discurso dominante expresiones que introducen categorías como la de negociación, competitividad, equidad, sostenibilidad, calidad, empoderamiento, marketing, cliente, gerencia, etc. No es que estas palabras no existieran antes. La novedad es el significado que cobran en un marco extralingüístico diferente. Reciben su nuevo significado de la función respecto al proyecto institucional en el que se inscriben organismos internacionales como las NNUU vía OMC, OIT, etc. Nada de ello es inocente.

- a.- Pueden ser funcionales a evitar sociales polarizaciones.
- b.- Con frecuencia responden a paradigmas de reingeniería en la administración de la pobreza, en la gestión de los conflictos sociales.
- c.- Un claro ejemplo es el que muestra la Guía para Parlamentarios para la aplicación del C.182 de la OIT. En efecto, en los primeros borradores de lo que sería dicho Convenio, se hablaba de abolición, de rehabilitación, de erradicación del *child labour*, etc, formando un todo con los objetivos del Programa IPEC desde 1992, la Marcha Global contra el trabajo Infantil del mismo año, la campana por el 12 de junio, día internacional contra el trabajo infantil(2002), los Planes Nacionales de Erradicación del Trabajo Infantil, la inclusión en los Tratados de Libre Comercio, así como las Cláusulas Sociales,

etc. La introducción de las llamadas “peores formas de trabajo infantil” del C.182, no tienen que llevarnos a error, se trata, sin matices, de todo trabajo, pues entre infancia y trabajo hay incompatibilidad *per se* en este enfoque etnocéntrico occidental. Y es que el propio C.182 llama trabajo a crímenes como la “prostitución infantil”, la “trata de niños”, “los niños soldados”.

#### **4.- El discurso como interacción**

Asumimos, entre las teorías sobre el *discurso*, aquella que lo concibe dentro del marco conceptual de la *interacción*.

- a.- Cabe reconocer que la investigación y elaboración teórica sobre el discurso, no sólo es de fecha relativamente reciente, sino que predominan aquellos enfoques que se asientan en el *sentido común*.
- b.- Si aceptamos concebir el discurso como interacción, debemos, entonces preguntarnos: ¿Quién utiliza este lenguaje? ¿Cómo lo utiliza?. ¿Por qué y cuándo lo hace? Pero lo central es preguntarse: ¿Quién es el interlocutor?, ¿a quién se dirige la OIT con ese discurso del trabajo “decente”?.

La respuesta a estas preguntas puede develarnos qué pensamiento subyace a esta introducción de expresiones que de primera vista parecieran realistas, objetivas, pero que se enfrentan a algo tan central como el de la dignidad que es el corazón de seculares luchas por el reconocimiento de los derechos humanos también y sobre todo en el ámbito de los derechos ligados a esa experiencia *total* como la llama Marcel Mauss, el trabajo.

#### **5.- El discurso como cuestión de poder**

El ejercicio que hacemos al preguntarnos por el sentido y significación de los aspectos cognitivos y sociales que están involucrados en todo discurso, muy en particular cuando éste versa sobre sujetos históricamente colocados en condición de dependencia, de dominación, de exclusión y de insignificancia social y política. Es el caso de la infancia trabajadora.

Por ello es necesario recordar que estamos tocando cuestiones que rebalsan aspectos meramente lingüísticos. El mundo de los discursos, es un mundo en que se expresa, se construye y se disputa poder; en que se revelan intenciones, es decir aspiraciones, expectativas, proyectos; en que se manifiestan ideologías, vale decir, en que se expresan cosas y se ocultan otras; en que se escamotea la complejidad de los fenómenos bajo pretexto de lograr su claridad. Como diría E.Morin, se trata de reconocer que al hablar o escribir, más es lo que dejamos de decir que lo que logramos comunicar. La lengua es siempre más pobre que la riqueza de nuestras vivencias, que la complejidad de nuestros sentimientos, que lo dinámico de nuestro pensamiento.



## 6.- Desde la valoración crítica del trabajo, ¿cuál es la teoría de nuestra discursividad?

No sólo interesa analizar críticamente el discurso sobre el llamado “trabajo decente” que ha inaugurado hace apenas un tiempo la OIT. Se requiere someter nuestros discursos –en el sentido preciso de hacer una *semántica del discurso*– para ver la consistencia teórica de nuestra discursividad. Ello puede ser un camino demitizador de nuestras propias seguridades.

Ello demanda un análisis exigente desde la filosofía y epistemología del lenguaje, y lo que Eliseo Verón llama, la *semiosis discursiva* que puede ser un valioso aporte a los movimientos sociales de niños, niñas y adolescentes trabajadores.

Nos toca echar mano de las ciencias especializadas para evitar *subjetivar* el análisis de lo que piensan quienes sostienen tesis como las del abolicionismo, el trabajo *decente*. Sabemos que las propias ciencias como la lingüística, la semiótica, la semántica se construyen y reconstruyen. Pero sus aportes pueden ser muy necesarios, en particular si no versan sólo sobre las lenguas oficiales en organismos internacionales.

Desde esa perspectiva, conviene examinar el *lexema* “digno,” “decente.”

## II. EL TRABAJO DECENTE EN LOS DISCURSOS DE LA OIT

### 1.- Los años 80 y 90: un contexto difícil para la OIT

Todo parecía indicar un cierto agotamiento de ciertas funciones asignadas históricamente a la OIT. Incluso su difícil situación era parte de la llamada crisis del sistema de Naciones Unidas. La propia Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, representa un avance importante para la sociedad global. Estamos en un contexto, en el que el Convenio 138 sobre la edad mínima para trabajar, prácticamente no se pasaba de una docena de países que lo hubieran ratificado. Se trataba del Convenio que pretendía salir al encuentro de la regulación de un fenómeno que crecía exponencialmente en el mundo. Sin embargo, la conciencia política global mundial, no le paraba gran atención a dicho instrumento. La grave recesión de los años 70, explican un caminar paralelo entre normativa sobre la infancia trabajadora, y las grandes directrices de organismos financieros internacionales respecto al manejo de la crisis.

Incluso la propia Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 32, sienta un importante precedente frente al abolicionismo más rancio. En efecto, refiere al derecho que asiste a la infancia a ser protegida de toda explotación, y fija, además, algunos criterios que regulen, hasta prohibir, el trabajo bajo ciertas condiciones.

Ha sido entonces necesario, que la voz organizada de movimientos de NATs en los países de la Región, se levante con otra visión, con otro discurso antagónico al del abolicionismo, para que se inicie un proceso que alerte sobre las crecientes desigualdades y pobreza que son parte del contexto en el que crece el fenómeno de niños trabajando para sobrevivir, para poder ir a la escuela. Desde mediados de los 70', el Manthoc en Perú representa una presencia de los propios Nats que encuentran en el Artículo 32 de la CDN, una confirmación de su intuición fundamental, es decir, es contra la explotación que hay que luchar, no contra los niños trabajadores a secas.

En este contexto, algunos decían casi agónico, que la OIT encuentra en el trabajo infantil una posibilidad de presentarse con una razón consistente de existencia institucional. Los millones de marcos alemanes para esta lucha a inicios de los 90' constituye una real posibilidad de orquestar una acción a nivel mundial por la abolición, luego se dirá, la erradicación, la eliminación, la prevención del llamado trabajo infantil.

La creación del Programa IPEC, encarna esa nueva versión salvacionista que recuerda, en algunos aspectos, a los movimientos reformadores de siglos pasados por la redención de los niños pobres, abandonados. El Convenio 182 es por así decirlo, el triunfo jurídico más importante que legitimaría la existencia del IPEC y la inversión de los 50 millones de DM y de los millones dados por otros estados, como Holanda, España, etc. a lo largo de estos años.

Así se llega a una *cruzada moral* que pega en imaginarios sociales marcados por un sentimiento de infancia hijo del pietismo, de cierto filantropismo, de una conciencia moral en falta con los pobres y en especial con los niños. Esto tiene su asidero en la reanimación de una conciencia salvadora en empresarios, en gobiernos, en organismos de cooperación internacional, en federaciones internacionales de sindicatos, en ONGs, en partidos políticos.

Simultáneamente, desde las décadas finales del siglo XX, asistimos a una incapacidad y/o falta de voluntad política para encarar eficazmente cuatro fenómenos:

- El imparable deterioro del empleo
- El trabajo como un bien cada vez más raro y escaso
- La amenaza de serias modificaciones a los derechos laborales, o su claro retroceso.
- El globalismo jurídico que despoja al poder judicial local de competencia en ciertos aspectos en el marco de tratados de libre comercio y similares.

## **2.- El discurso sobre trabajo “decente” o los hechos consumados**

Es necesario distinguir entre textos jurídicos con fuerza vinculante y discurso o textos no vinculantes.

Hasta la fecha no conocemos textos emanados oficialmente de la OIT y que sean de carácter vinculante para los Estados en que formalmente se hable de trabajo “decente.” Es posible que lo haya, pero se requeriría una pesquisa más sistemática. No sería raro que haya algún texto que sea de carácter obligatorio a nivel regional. Un punto que queda abierto a la investigación. Sin embargo, en los objetivos del milenio para el desarrollo, se incorpora el *trabajo decente para todos*.

El empleo de “decente” al referirse al trabajo de adultos se encuentra cada vez más presente en textos de carácter narrativo que expresan una intención, una pasión, una suposición como diría Oscar Quesada en su estudio sobre Ockhan (Tesis doctoral, UNMSM). Es decir, estamos ante una masa de discursos, conferencias de funcionarios, sindicalistas, participantes a eventos, etc.

Dos ejemplos: En febrero del 2002 en ocasión de la IX Reunión de la Conferencia Africana de la OIT sostenida en Abidjan, J. Somavía desarrolla la conferencia “Trabajo decente y Protección de Todos”, en que señala el creciente número de NATs, la extensión del sida sin ocultar cierto afropesimismo.

En mayo del 2006 se realiza la Conferencia de Sindicatos Libres en Bruselas con el lema: “Making the Link between Poverty and Decent Work in the fight against Child Labour” y se plantea que firmar el C.138 y 182 es una medida indispensable incluso para hablar de “diálogo social”.

Es decir, combatir el mal llamado “trabajo infantil” deviene en una condición para que el trabajo de *otros* sea un trabajo decente!! Casi en la lógica de que no habrá para nadie trabajo decente, si no se lucha contra el trabajo de los niños, niñas y adolescentes. Pero también ligar dos nociones, la de trabajo decente de adultos con las condiciones de vida decente de los niños que devienen, entonces, indisolublemente ligadas.

Lo importante es haber introducido lo de “decente”, aunque nadie lo explique o se pregunte qué se entiende por decente. Introducirlo, es empezar a ganar espacio insensiblemente en el sentido común, en el imaginario social de modo que deviene una consigna axiomática, que no requiere fundamentación.

## **3.- Tres cuestiones en busca de respuesta sólida**

Respecto a la cuestión del trabajo decente, se debe dar cuenta de estas cuestiones:

- a.- Si la propia OIT reconoce que se trata de una categoría *difusa, ambigua*, es decir, sin mayor precisión, ¿por qué la lanzó sin más?

- b.- La OIT parece reconocer que se trata de una categoría sin *estructura teórica*.
- c.- Dado que se trata de una categoría en construcción, hace ya algún tiempo encargó al Instituto Internacional de Estudios Laborales de “*crear un paradigma de trabajo decente y dotarlo de una estructura teórica*” ¿Cuándo lo tendrán listo?

#### **4.- La OIT aventura un concepto de trabajo decente**

Estas serían las características del trabajo decente:

- a.- Trabajo productivo
- b.- Protección de los derechos del trabajador
- c.- Ingresos adecuados
- d.- Protección social
- e.- Tripartismo
- f.- Diálogo social

Juan Somavía señala, por su lado, estas características: libertad; igualdad; seguridad; dignidad humana!!! Y más recientemente se acuñan expresiones como: trabajo decente=trabajo seguro; la igualdad de género en el corazón del trabajo decente; se hablará de globalización equitativa basada en el trabajo decente y del Programa de Trabajo Decente incluido en la declaración de OIT sobre la justicia social para una globalización equitativa. Sin olvidar que uno de los valores fundamentales de la OIT incluye la abolición del trabajo de niños. (ver Guía práctica para uso de parlamentarios, n.3, 2002, ed. en francés, p.37)

#### **5.- El trabajo infantil, sería de por sí, trabajo no decente**

En efecto, todo el discurso formal de la OIT sobre trabajo decente no tiene nada que ver con el trabajo de los niños y niñas. Se trata de un discurso para los adultos o para aquellos cuya edad los facultaría para trabajar, ciertamente en el contexto de la sociedad salarial, en franco proceso de desaparición para las grandes mayorías, no sólo de nuestros países del Sur, también en algunos países del Norte.

Para el caso de los NATs, no existe este discurso de trabajo decente y es lógico en el esquema de un pensamiento confuso como es el del abolicionismo a secas. Para los NATs, ni decente, ni digno, simplemente, incompatibilidad, y por ende, abolición.

De allí el “indecente” campo léxico de la OIT y sus declinaciones: abolición, eliminación, erradicación, prohibición, rehabilitación, reinserción social, terminar con esta plaga (ib.p.5, 6,53, 58, 63, 69), proscribir, readaptar; prostitución

infantil, pornografía infantil, tráfico, peores formas, formas abominables que son propiamente las del trabajo infantil(sic, p.16), etc, al mismo tiempo que se afirma “nosotros afirmamos y respetamos la dignidad de todo niño” (Seminario interparlamentario sobre la infancia, 1997)

## 6.- **Algunas preguntas a la OIT desde la semántica del discurso**

- a.- ¿Existe para la OIT un parentesco conceptual entre “digno” y “decente”? Lo que notamos es, accidentalmente, cierta yuxtaposición, cierta secuencia que las haría o equivalentes o meramente tangenciales. Esto, nunca se aclara en la literatura a la que se ha tenido acceso.
- b.- ¿Se generan entre “digno-decente” relaciones de interdependencia que llegarían a conformar series que se articulan hasta producir conjuntos mayores que a su vez devienen en estructura total del léxico? Todo indica que no, pues pareciera más bien que el vocablo “decente” juega un papel de suplantación cada vez más marcado de lo que históricamente fue el móvil mayor de las luchas emancipatorias de los trabajadores por la *dignidad* frente a las múltiples formas de atentar contra ella. El discurso mismo de los derechos humanos se funda en que ellos expresan la dignidad como horizonte inherente a la condición humana e irrenunciable.
- c.- ¿Existe una *relación opositiva* entre digno y decente? En realidad todo indica que la tendencia sea opositiva al no establecerse, hasta la fecha, otro tipo de relación explícita en que “decente” esté subordinado a “digno”.
- d.- ¿Cuál es la visión de lenguaje que en este caso maneja la OIT? ¿Será una visión *sincrónica*, es decir, simultánea? ¿Será una visión *diacrónica*, es decir, sucesiva?
- e.- ¿Qué análisis semántico de sus unidades lingüísticas hace la OIT en sus textos jurídicos como el Convenio 182 y el 138? Posiblemente esto lleva a colocar bajo el concepto de trabajo, cuestiones que son materia penal por ser delitos, crímenes como la prostitución infantil, la trata, el sometimiento forzado, la esclavitud, etc. Y es que lo que lesiona la dignidad, no puede ser “decente” en la acepción acunada por el organismo internacional.
- f.- ¿Qué significa la inversión de digno a decente? ¿Qué implicaciones arrastra? ¿Estamos ante un “avance” conceptual o ante un retroceso cognitivo? ¿Se trataría de una concesión a las presiones que sobre la justicia laboral recae a los dueños del capital y de las fuentes de empleo o sobre quienes deciden las políticas económicas y laborales? ¿Estaríamos frente al llamado “realismo político” hijo de la predominancia de los intereses de la economía sobre la política? o ¿estamos frente a una especie de limpieza de lenguaje más acorde con otras limpiezas sociales?

g.- La dignidad del ser humano no se reduce a condiciones decentes de trabajo aunque las exige en justicia.

### III. IMPLICACIONES PARA EL MOVIMIENTO MUNDIAL DE NATS

Las organizaciones de NATs desde sus inicios en los años 70' colocó al centro de su práctica social y de su discurso la dignidad como el fundamento de su actuar, como el horizonte de sus aspiraciones colectivas y personales. Ellos acuñaron esta herencia legada desde los movimientos obreros internacionales, en ese *leit motiv*, "¡¡Sí al trabajo digno, No, a la explotación!!". Este binomio, dignidad y no explotación, ha quedado puesto en tela de juicio recientemente nada menos que por el organismo internacional que ligó su historia a este esfuerzo secular de las grandes mayorías de productores por la justicia social. En efecto, la simplista como ideológica reducción del concepto "trabajo infantil" asimilado a lo incompatible con infancia, por un lado, y el discurso que desplaza a la dignidad usurpada por la "decencia", representa un doble golpe a las nuevas generaciones que no se rinden ante el infortunio, las desigualdades y la pobreza.

Los movimientos sociales de NATs vienen nutriendo su acción de intuiciones que el tiempo se encarga de enriquecer o cuestionar.

- a.- La dignidad es como uno mismo, es decir, vamos siendo ininterrumpidamente sin terminar de ir siendo. El verbo griego *ginomai* expresa bien esta dinámica. En la declaración de principios del MNNATSOP, es la forma como conciben la condición protagónica del ser humano, es decir, de todo niño también: vamos siendo nosotros mismos.
- b.- La dignidad refiere inexorablemente a la persona, al sujeto, al ser humano individual como colectivo. No se trata sólo de una percepción o apreciación subjetiva de sentirse bien, es también eso, pero refiere a la conciencia para sí y en sí. No hay dignidad escindible del sujeto
- c.- Por ello, estuvo siempre presente la convicción de que dignidad es más amplio que trabajar. Trabajar es apenas una ocasión eventual de ir siendo coproductor cultural, espiritual, simbólico y coproductor material.
- d.- Dignidad remite a autonomía, autodeterminación, a condición humana. Nos refiere al núcleo de la utopía, es decir, que siempre podemos aprender la condición humana. La dignidad se expresa en la capacidad real de ser responsables; la responsabilidad, antes que la libertad, a nuestro entender, expresa el sentido y la significación de la dignidad.
- e.- La dignidad, la búsqueda de dignidad tiene un núcleo ético perturbador-subversivo de todo quehacer humano, social, político, económico, cultural, de toda relación intersubjetiva con los otros y con lo otro.

- f.- La dignidad como concepto radial, diría Sartori, establece un discurso que está en referencia con lo que no se nombra como dignidad, pero que lo es. En este sentido, encontramos elementos para fundamentar tres principios que nutren a los movimientos sociales de NATs:
- La valoración crítica del trabajo y del conjunto de circunstancias en las que toca vivir a los NATs como la familia, la escuela, la comunidad, en fin, su relación con el mundo adulto.
  - El derecho a la sobrevivencia, a la vida, es decir, a ser activos en la producción y reproducción de la vida ampliada, material y espiritual. Aquí se ubica el derecho a trabajar. El Código del Niño y Adolescente de Perú señala bien este derecho; no refiere a derecho al trabajo, sino a trabajar. Lo primero implicaría el derecho a que se le de trabajo; lo segundo a que nos se obstaculice el derecho a sobrevivir con el propio esfuerzo vía acciones que no nieguen el valor que encierra este derecho.
  - El goce y ejercicio de los derechos humanos, entre ellos el de la autodeterminación. Aquí se inscribe la irrepitibilidad de cada cual, el ser seres únicos, el ser protagonistas de nuestra vida y estar llamados a serlo en el tejido social e histórico concreto.
- g.- La dignidad está en el camino y en la búsqueda de la excelencia de la calidad de ser humanos. Se trata de hacer de ello un modo de vida, un atributo cultivable individual y colectivamente. Por más modestos y rutinarios que podrían ser las labores que desempeñan los NATs en el mundo urbano como en las zonas rurales, la organización de NATs debe nutrir la conciencia de excelencia, de calidad humana en los servicios que se presten, en las relaciones sociales que se establezcan.
- h.- Corresponde a los movimientos sociales de NATs a nivel internacional, mantener el discurso de la dignidad, elaborar un planteamiento que haga que el trabajo decente no vaya a terminar desviando lo central de la vida y de las luchas por la justicia social hacia necesarias aunque insuficientes condiciones decentes de trabajo para hablar de dignidad.
- i.- Ello supone hacer una labor de diálogo y de acercamiento a las organizaciones gremiales y sindicales, actualmente ganadas por el discurso del trabajo decente como horizonte ideal hoy en los medios laborales y empresariales.
- j.- Se requiere estar vigilantes sobre el lenguaje que se emplea cuando de quienes piensan y actúan de otra forma a lo que los movimientos de NATs plantean, se trata. No se puede bajar el nivel, estigmatizando y satanizando como se suele hacer con los niños que trabajan. La dignidad se expresa también en mantener la certeza que asiste a quienes saben enfrentar las durezas de la vida que no han escogido, con humor, con sentido realista y esperanzador.

#### IV. REFLEXIONES ABIERTAS

- a.- Un estudio sistemático desde la semiología y la signología podría ayudarnos a mejorar la comunicación que con frecuencia está al origen de desencuentros que generan animadversiones y confrontaciones estériles.
- b.- El hecho de que hoy empiece a dominar el discurso del trabajo decente, puede constituir un intento de colonización del pensamiento y de colonialidad del poder económico y político. Requiere por ende, vigilancia, pero además análisis serio de las implicaciones que dicho discurso acarrea a las organizaciones de trabajadores en general y para las organizaciones de NATs, en particular.
- c.- Si bien en nuestro lenguaje corriente, “decencia, decente” se contraponen a “señorío”, es decir algo que no reporte ofensa al amo, el concepto se maneja en los discursos que tienden a ser dominantes en el campo laboral, en el sentido de condiciones de trabajo. Desligarlo casi sistemáticamente de digno, de dignidad, hace irremediamente ambiguo, confuso y hasta conservador aquello de trabajo decente.
- d.- Cuando se refiere a trabajo decente, se han levantado algunos indicadores como seguridad, género, diálogo social, derechos laborales, etc. El discurso del trabajo digno debe igualmente levantar indicadores, sabiendo que el ser humano es indivisible y que el concepto de dignidad en el trabajador, representa una complejidad que no obstante no nos exime de señalar para el ámbito de lo que hoy es el trabajo, indicadores que permitan reconocer el discurso que se hace desde el trabajo digno.
- e.- El enfoque de derechos del niño constituye una obligada orientación para hablar de trabajo digno de los NATs. La Convención sobre los Derechos del Niño ofrece el marco necesario, en particular a la luz del artículo 32, del artículo 12 y la proclamación del llamado interés superior del niño como un principio vector.
- f.- Uno de los parámetros para evaluar un movimiento social, es su capacidad de crear un discurso propio, con categorías conceptuales, nociones que den cuenta de una práctica social se un proyecto portadores de alternativas que abran espacio y generan posibilidades de emancipación, es decir como contradiscurso a los discursos dominantes excluyentes. En realidad surgen, en caso de las organizaciones de Nats, por la insuficiencia de las categorías para dar cuenta de la compleja como heterogénea realidad del mundo de los niños y niñas trabajadores. El discurso de las organizaciones de Nats, representan realmente una ruptura epistemológica con otros discursos no sólo sobre infancia trabajadora, sino sobre la infancia en general. Y es que los movimientos de Nats no son consumidores de discursos ya hechos, sino que han empezado a ser deconstructores de los discursos que sobre ellos y sobre la infancia circulan como obvios, como normales.

Lima, 2006





Giancarlos León - 9 Años

# CAPÍTULO III:

LA EDUCACIÓN  
ES MÁS QUE  
LA ESCOLARIZACIÓN



# LA EDUCACIÓN COMO DERECHO, COMPONENTE DE LA DIGNIDAD DE LOS PUEBLOS

La educación como un derecho humano de las personas y las sociedades y ello como componente de la dignidad de los pueblos, son dos ideas matrices que subyacen a este nuevo libro, que nos distingue presentar, y que se inscribe en la ya larga y siempre actualizada información sobre educación en la Región a la que José Rivero nos tiene habituados. Su lectura nos permite afirmar que guarda coherencia con sus anteriores trabajos con los que conforma un sólido *corpus* de pensamiento educativo y pedagógico de inocultable articulación a lo social, a lo político, a lo cultural y a la responsabilidad ética. En este preciso sentido hay continuidad y simultáneamente novedad. Esta es reconocible en el contenido, muy en particular en lo que refiere al hermoso capítulo dedicado a la educación de la primera infancia, y el último, al abordar la educación desde la perspectiva de los movimientos sociales y el rol que éstos juegan en los procesos de afirmación de la educación como componente de sus luchas por la dignidad. El capítulo tercero consagrado a la educación de adultos y jóvenes – que se concreta en un concepto amplio y novedoso de alfabetización- se enmarca en el horizonte de dos coordenadas no escindibles entre sí, la de la globalización y la pobreza frente a las cuales los esfuerzos de reformas y de cambios en educación evidencian sus propios límites.

## ***¿Revertir la pobreza desde la pobreza?***

El autor no duda en reconocer los grandes desafíos que supone combatir la pobreza, la exclusión y las radicales desigualdades desde aquellos que las padecen secularmente. Rivero es un lúcido y ponderado crítico de la realidad, vale decir de las concretas posibilidades para el logro de encarar exitosamente situaciones de la complejidad como la de las enunciadas. Pero precisamente por ello, es radicalmente esperanzador y sin espejismos. Todo el libro está tejido en torno a un método comparativo de experiencias en curso y de las lecciones que de ellas podemos recoger. Desde allí se confronta con los avances de investigaciones, estudios y aportes de eventos e instituciones especializadas a diversos niveles.

No se trata de una afirmación ideológica y principista, sino de un recuerdo centrado en la participación de las poblaciones y comunidades que padecen desigualdades crecientes, olvidos prolongados y exclusiones con frecuencia naturalizadas por la

extracción étnica, el origen social, el género y la edad. Es decir, centrado en la significación humana y política de ser sujetos activos en la búsqueda de la equidad de oportunidades y la justicia social como factor de conciencia de dignidad colectiva y personal. *"...es necesario reconocer los límites de la educación de adultos y de la educación en general que, si bien contribuye al desarrollo de las sociedades, no es la solución por sí misma para la pobreza y el desempleo que son productos de la aplicación sistemática de las políticas que reproducen aumentan y agudizan la pobreza y la desigualdad"*(p.198)

### **Globalización del pensamiento único o de una educación emancipadora**

Las reformas que analiza el autor en materia educativa si bien fueron pretendidamente globales en relación a los sistemas educativos ofertados, quedaron irremediablemente parroquianas en comparación a lo exigido por el proceso de globalización ya que se inscribieron más bien en el ritmo de la oferta que en las necesidades de la demanda. Ello equivale a reconocer, que finalmente estuvieron de espaldas a las posibilidades de los más pobres. Y es que, lo recuerda el autor, las reformas emprendidas -si "reformas" es un término apropiado habida cuenta de la densidad etimológica que conlleva- no hacen sino reproducir la retórica del capital humano(p.4), se evidencian como incapaces de hacer que la educación constituya un real proceso de movilidad social y de equidad social para las grandes mayorías (p.16). Las llamadas reformas se dan entonces bajo la batuta en manos de la economía y del fundamentalismo del mercado así como de organismos financieros internacionales y de corporaciones y en tiempos de sensible pérdida de autonomía y autodeterminación de los Estados nacionales. La educación devino entonces territorio de ocupación mercantil, pensada como servicio y no como derecho y objeto de una distribución desigual de los beneficios de la globalización, como diría A.Sen(p.7) Pero además la educación de bien social público pasó a ser tema de contabilidad pública con lo que se favoreció la no inocente confusión entre modernización y privatización de la educación.(p.25-26)

La globalización está hoy, también, al origen de ciertos rasgos de una subjetividad perpleja y desajustada, vale decir, de contrastes y de expectativas crecientes y sistemáticamente frustradas para los excluidos y pauperizados. Todo a la vista, nada al alcance de sus bolsillos. Pero lo más serio desde una perspectiva educativa, es la escala de aspiraciones y de valoración de la vida que se genera y que pervade a quienes pueden satisfacer sus necesidades de consumo y a quienes con similares aspiraciones, saben que no lo han de lograr. El estado de la salud mental hoy en nuestros países no es ajeno a esta desarticulante realidad.

Rivero nos recuerda sin embargo, que los ensayos de reformas educativas colocaron en el tapete político las posibilidades inauditas y los estragos aterradores de la

globalización<sup>1</sup>. Pero también la urgencia de otras reformas, como la del Estado, de los poderes ejecutivo y judicial, de las políticas de empleo y las referidas a la deuda social interna. De ello depende no sólo la estabilidad y gobernabilidad de regímenes democráticos, sino que éstos sean creíbles y factor de una cultura ciudadana democrática.

No obstante, el texto nos recuerda que *“en Latinoamérica no existe la intención de enfrentar desde la escuela el problema de la pobreza”* y que además *“son escasos los estudios sobre la desigualdad educativa como problema social”*(p.23-24).

### ***“Colaboración temprana en el Desarrollo Infantil”, piedra angular de todo desarrollo humano y social***

Consideramos que el capítulo tercero constituye un bien fundamentado llamado a la prioridad insoslayable de toda agenda educativa para América Latina.

Se podría resumir la razón fuerte de afirmar que la educación temprana sea la piedra angular de todo desarrollo humano y social en su directo relacionamiento con la gobernabilidad y con la posibilidad de democracia real. El descuido de la proto y primera infancia embalsa las debilidades de toda democracia.(p.57)

Rivero nos invita a una revisión de las culturas dominantes en el imaginario social sobre las infancias, muy en particular las que refieren a la protoinfancia, hasta los tres años. No sin razón se hace un cuestionamiento al paradigma subyacente a la “estimulación temprana” por evocar cierto conductismo y por ello una relación directiva y vertical que puede anular la participación creativa y el desarrollo de la autonomía en el niño. Por ello se prefiere el paradigma de la “atención temprana”. Consideramos que otra forma de entender la educación temprana podría ser la de “Colaboración Temprana en el Desarrollo del Niño”. No toda “atención” evita cierto conductismo, verticalidad y exterioridad. Colaborar puede incluir atender, pero alude a que el propio niño tiene un rol activo en su proceso de desarrollo en el que los demás colaboramos. Pero más allá de una cuestión semántica, lo que interesa es reconocer al niño como sujeto de acción y no sólo de reacción(p.95) pues allí se juega la constitución de su subjetividad, de su personalidad autónoma, de su condición protagónica.

### ***La interculturalidad, inherente a todo proceso educativo por la dignidad***

Hay en el texto de Rivero una línea transversal inocultable. Es la preocupación por una educación que parta y termine haciendo de la interculturalidad un eje definitivo para la comprensión del fenómeno educativo, de los actores y para el éxito de toda contribución de la educación al desarrollo humano.

---

1 Ver el informe del Instituto de Investigaciones de NNUU, “Los Estados de Desorden. Diez años de globalización”, 1994, passim; **Joao dos Reis Silva Júnior**, Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito, en CLACSO, La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo, 2001, p., 241-258

La dimensión intercultural es inherente a toda cultura. Vale decir, hay que entender las culturas como necesitadas *per se* de ser interculturales para asegurar su propia sobrevivencia y desarrollo. Por ello, la educación llamada intercultural no debiera ser apenas una concesión o una especie de benévola inclinación hacia el diferente, hacia el étnica y lingüísticamente otro. En países de la Región, incluso podría entenderse el aprendizaje de lenguas aborígenes como una vuelta al pasado y una renuncia a la modernización, o algo válido para etnólogos, antropólogos o lingüistas. La interculturalidad abarca más que la lengua, incluye lo que ésta expresa, vale decir, una cosmovisión propia, un sentido de la vida, de las relaciones con los otros y lo otro, del rol de lo colectivo, de la ritualidad, de las pautas de crianza, del arte, de la filosofía. En síntesis, de la condición humana, de su destino y de la naturaleza toda. Por ello, la educación intercultural constituye un eje vertebrador de toda educación nacional, democrática y socialmente transformadora no reducible al bilingüismo.

El capítulo referido a la educación de adultos y jóvenes, constituye un permanente llamado al rol de la interculturalidad para repensar la educación y el sistema educativo, la escuela misma. En efecto, las nuevas generaciones necesitan hacer experiencia extensa y sostenida de adultos significativos y éstos son también el resultado de una educación durante toda la vida. Es en esta relación que la intergeneracionalidad constituye también una dimensión de la interculturalidad. La distancia que entendimiento y la comprensión mutua abonando por el autoritarismo en el mundo adulto ante la impotencia para lograr aceptación y desde los más jóvenes, por la subvaloración de la palabra y del criterio del adulto. Si el diálogo constituye una condición del Estado de derecho<sup>2</sup>, podemos entonces entender las confrontaciones, las dificultades para institucionalizar la participación de los niños, adolescentes y jóvenes en los sistemas democráticos y en el ejercicio de ciudadanía. Pero además, la tendencia a la penalización, a la reducción de la edad penal y la reproducción de un sentido común agresivo por la representación de las nuevas generaciones como peligrosas para el orden establecido, no son factores que favorezcan un clima educativo ni el mutuo respeto a la dignidad.

### ***Los Movimientos sociales y la educación liberadora***

El último capítulo nos entrega una importante reflexión sobre la educación generada por los movimientos sociales a lo largo de la historia de nuestros países, poniendo además de relieve su origen estrechamente ligado a la búsqueda de justicia social, de afirmación de identidad propia, indígena, rural y popular. Estos movimientos además han evidenciado su crítica al estado nación cuando no se respetó la heterogénea composición étnico cultural de nuestras naciones. El texto nos recuerda que los movimientos sociales tienen significación por haber logrado hacer que la educación

---

2 Ver **Alfred Fernandez (edit)**, *Hacia una cultura de los derechos humanos*, Universidad de Verano, Ginebra, 2000, p.4

encuentre su matriz en la comunidad, en los saberes acumulados, en las culturas en las que surgen, es decir, más allá de escuela advenediza y portadora de colonialidad del pensamiento y del poder. Estos movimientos sociales, sea por el territorio, por la tierra<sup>3</sup>, por los derechos de los pueblos, los derechos humanos, se levantan como portadores de una nueva fuerza de interlocución con el Estado no exenta de tensiones y conflictos; aportan saberes y sabiduría en su pensamiento pedagógico; ofrecen una real articulación entre trabajo y educación que los sistemas oficiales tienden a dicotomizar.<sup>4</sup>

Todo ello es muestra de que los sectores populares nunca dejaron de valorar la educación, aunque sus dificultades frente a la escuela y a la educación institucionalizada en modelos occidentales pudieran haber dado la impresión que se debía imponer de forma coactiva. El gran reto está en la capacidad de articular las reformas a la educación que los movimientos sociales inspiran y aquellos aspectos que la complejidad de la vida impone para ser reconocidos y valorados. En el fondo, estamos ante dos horizontes en los que se inscriben las propuestas educativas y que es urgente que se abran a un mutuo aprendizaje.<sup>5</sup>

Nos toca agradecer a José Rivero por este logrado trabajo que invita a la reflexión y que renueva la voluntad profesional y política por darle a la educación el lugar que merece en la vida de nuestros pueblos.

**Lima, Setiembre 2008**

**Prólogo al libro de José Rivero,  
Educación y Actores Sociales frente a la pobreza de América Latina  
Tarea Gráfica, 2008**

---

3 **R.Salete C.** O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo, CLACSO, op.cit. p. 125-144

4 **Mauro del Pino**, Política educacional, emprego e exclusão social, en CLACSO, op.cit. p.65-88

5 **Roberto Leher**, Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação, CLACSO, op.cit, p. 145-176

# I LA EDUCACIÓN COMO DESARROLLO

Al cumplirse veinte años de la aprobación de la Convención de NNUU sobre los Derechos del Niño, toca a la sociedad civil y al estado, hacer una evaluación de lo que nuestro país ha logrado honrar de su compromiso internacional, muy especialmente en lo que a la educación como derecho reconoce dicha Convención como parte específica de los derechos humanos, en sus artículos 28, 29, 31.

Generalmente obviamos señalar el fundamento del derecho a la educación. La educación como derecho humano constituye el fundamento de todo discurso sobre el derecho a la educación. Pasar por alto este recuerdo, nos hace cómplices de reducirlo todo a la educación como un servicio. Dar por sobreentendida la consideración de la educación como derecho humano, tiende a ignorar la inextricable relación entre educación y política. Más, educar es un acto político que no debiera confundirse con la lógica de las decisiones políticas en educación.

Podemos decir sin caer en pesimismo alguno, que a lo que venimos asistiendo desde hace algo más de tres décadas, es a una terca concepción de la educación como servicio. A este enfoque corresponden los esfuerzos de sucesivos gobiernos por darse leyes en educación que si bien convocan a la calidad, a la eficiencia y a la modernización, no logran sortear las profundas desigualdades entre el respeto a la educación como un derecho humano en las zonas rurales, por ejemplo, y en territorios en los que la presencia misma del Estado o no existe o es de una inculcable incapacidad de incidencia en la vigencia de dicho derecho. Incluso, la formal declaración de emergencia de la educación, no se condice con una voluntad política que vaya más allá de proclamar con fuerza de ley el Proyecto Educativo Nacional para luego olímpicamente ponerlo en el rincón de los olvidos. Y es que hasta hoy, ninguna administración política del Estado ha querido realmente plantearse una reforma educativa que se instituya como política de estado y que ponga a la educación pública a tono con los retos del nuevo siglo y de los objetivos del milenio. Más allá de los emotivos quinquenios de la educación, de algunas significativas pistas contenidas en la Ley 28044 y en el Proyecto Educativo Nacional, se hace pertinente tomar en serio para la evaluación lo que son las preocupaciones y recomendaciones del Comité de Ginebra para el seguimiento al cumplimiento de la Convención al estado peruano: "El bajo nivel de las asignaciones presupuestarias para la educación y los mínimos incrementos previstos por el Gobierno. Las desigualdades, tanto en calidad como infraestructura que existen entre las escuelas urbanas y rurales y los centros públicos y privados. En particular al Comité le preocupan las deplorables condiciones de las escuelas de las zonas remotas y la baja calidad de la educación en dichas



zonas. La falta de formación adecuada para los docentes, particularmente en la enseñanza intercultural bilingüe para las comunidades indígenas. El hecho de que los niños no asistan a la escuela de forma regular ni en primaria ni en secundaria, que las tasas de abandono y repetición sean extremadamente altas y que casi uno de cada cuatro adolescentes hayan dejado de ir a la escuela, entre otras cosas por la falta de centros. El acceso a la formación profesional. Los gastos ocultos que entraña la escolarización...” Y termina recomendando entre otras cosas: “Que insista en la calidad de la enseñanza y acelere el aumento de los recursos destinados a la educación, y mejor asignados, en el presupuesto nacional. Que redoble sus esfuerzos para aliviar a las familias de los gastos suplementarios y ocultos de la escolarización. Que amplíe las oportunidades educativas de los niños no escolarizados y los niños trabajadores mediante programas concretos adaptados a sus condiciones de vida”

**El Comercio - Guión Suplemento  
Contratado - 20 de Noviembre 2009**

# LA EDUCACIÓN COMO DERECHO O ¿SIMPLEMENTE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN?

## Introducción

Parecería que estamos haciendo un juego de palabras que para nada afecta el fondo de lo que se quiere decir, dicho de otra manera, lo que interesa es que todos tengamos derecho a la educación, y ahora se añade, a una educación de calidad.

Si convenimos que la educación como derecho no es privativa de los padres de familia, docentes de escuela, podemos decir que los grandes medios de comunicación son igualmente parte responsable de la creación de una realidad, en particular vía la televisión y otras TICs, que desafortunadamente poco o nada tienen de educativas. Allí se crean no sólo imágenes, sino representaciones mentales, contenidos y significados que están a la base de sentimientos colectivos expresión de subjetividades sociales inhibitorias de todo discurso y prácticas formativas del ámbito familiar, institucional educativo, el de las relaciones interpersonales intra e intergeneracionales. Y es que, en general, la lógica y el lenguaje mediático –con honorables excepciones– son parte de los factores de trivialización y empobrecimiento del discurso político y educativo<sup>1</sup>. Nada de ello, nos exime a los docentes, de nuestra propia responsabilidad en el ámbito de nuestra cotidiana acción pedagógica.

### 1.- **La educación como derecho: un nuevo eje epistemológico del derecho a la educación**

- a.- Un repaso algo rápido –y ciertamente limitado– a la normativa internacional en materia de educación, no ha permitido encontrar textos vinculantes en que formalmente se hable de la educación como derecho, lo que no significa que no exista un enunciado y desarrollo teórico de la educación en cuanto derecho humano. Lo que se intenta señalar, es que la formulación predominante en el corpus jurídico, refiere más bien al derecho a la educación y éste generalmente reducido al sistema ofertado por el Estado o la sociedad en términos de escuela, de colegio a distintos niveles y modalidades.
- b.- Parece pertinente señalar tres cuestiones a ser tomadas en cuenta:
  - La educación como derecho, representa un avance y presupone un abordaje teórico que brinda fundamento a concebir a la educación como práctica social, pública, política.

---

<sup>1</sup> Ver **María Rosa Almandoz**, “Las lógicas de las decisiones políticas,” p.53 ss

- Pero se requiere precisar que se trata de la educación como *derecho humano*, es decir como parte del conjunto del corpus de los derechos humanos. No se trata de un preciosismo, sino de un llamado a relacionar *educación* con *humano*, con todo lo humano. Por ello a la educación no le es ajena nada que se relaciones con lo humano.
  - La educación como derecho, es materia de interesantes pesquisas de un colectivo de educadores y psicopedagogos en Argentina que se esfuerzan no sólo por dejar sentada la diferencia entre educación como derecho y derecho a la educación, sino las implicaciones que de ello se derivan a nivel de políticas sociales en materia educativa como responsabilidad de los Estados . En particular Gabriela Figueiro (en *Educación, ese acto político*) en su brillante comentario a la Cinta de Mobellius, asigna al verbo activo educar una fuerza simbólica movilizada que el sustantivo educación no tiene. Y es que educar apela a lo psíquico, a lo cognitivo, a lo emocional, a lo pulsional, a la sublimación, a las relaciones, a lo que se ha dado en llamar el trabajo de la cultura, etc. Podríamos decir, la labor de parto, el trabajo de parir humanidad ininterrumpidamente en cada ser humano, en cada colectivo.
- c.- Se puede entonces hacer la distinción entre la educación como derecho y el derecho a la educación. Distinción necesaria. Aunque distinguir no es equivalente a incompatibilidad o antagonismo. Mientras *educación como derecho* es la matriz fuerte conceptual y políticamente, el derecho a la educación apunta más bien a las políticas educativas, a los instrumentos y condiciones concretas del ejercicio de dicho derecho, es decir a la educación como política.
- d.- La educación como derecho no refiere inmediatamente a normas, agencias educativas, sistemas, obras educativas, etc. La educación como derecho coincide con la historia que nos lleva al homo sapiens, homo ludens, y hoy, como lo señala Edgar Morin, al homo demens. Por la educación como derecho, la educación deviene un bien público, pues todo ser humano es un ser público, jamás privatizable, sin que ello no sea una violación de su dignidad.
- e.- Probablemente esto de la educación como derecho cobre hoy fuerza agregada en cuanto contradiscurso ante el reduccionismo de la educación entendida como *servicio*:
- El *servicio* nos coloca en lo externo, en lo funcional, en lo tecnico-administrativo, en el paradigma de la reingeniería tecnológica, necesaria, pero insuficiente. Se concreta en el sistema y en el aparato de que se dota el Estado para cumplir con su tarea de ser garante y exigible del cumplimiento del derecho a la educación constitucionalmente reconocido.

La educación como derecho nos remite frontalmente a los sujetos, portadores de dicho derecho. Por ello la finalidad del educar es la de instituir sujetos políticos(ib.p.243?)

La educación como derecho restituye al *servicio* su sentido y significación humanizada y demanda por ello la *calidad* y demás indicadores para reconocerla.

- f.- Educar, educación no puede no ser concebida como derecho. De no ser así, quedaría en la orfandad, huérfana de referentes de sentido y significación, sometida a la razón del vacío, a la mera lógica mediática. Educación como derecho humano, revela su ser ético.
- g.- Educar/educación como derecho humano, remite inexorablemente a condición humana, es decir aquello en que se verifica el imperativo categórico kantiano: "El ser humano nunca puede ser un medio, es siempre un fin". Tanto educar, como derecho humano son la proclamación concreta de este imperativo ético. Bien podríamos decir que no hay educar si no es en y desde lo humano; que no hay derecho humano sino como un educar, es decir, desde un proceso de construcción de lo humano, desde un devenir en humano, desde un invocar lo humano. Las tres generaciones de derechos humanos apuntan a ello. En esta perspectiva se inscriben los DESC, el derechos culturales (ver la Declaración de Friburgo), los del medio ambiente, la solidaridad, etc.
- h.- Educar/educación sería entonces "el acto político de reconocer<sup>2</sup>. Y como dice Paul Ricoeur, el reconocimiento es previo y concomitante al conocimiento. En este sentido, educar es un acto que efectiviza una política de la justicia.

### En síntesis:

Educar/educación abordada en primer lugar como derecho humano, constituye un eje epistemológico en el sentido en que instaura una lógica de rereconocimiento con uno mismo, con la sociedad y con el Estado que obliga a cultivar un pensamiento crítico de toda acción, de toda tarea y de todo servicio que se pretenda educativo, es decir, al servicio del ejercicio de la educación como derecho.

Por ello, desde este enfoque de derechos en lo que atañe a educar/educación, no se establece una relación de cliente, de población beneficiaria propia de cuando se restringe a hablar del derecho a la educación. Además, si es un derecho humano, todos somos sujetos, actores del derecho e que gozamos y desde allí cobra sentido y significación nuestra relación con cualquier forma institucionalizada que se pretenda

---

2 G.Figueiro, op.p.15

concretar el goce de ser portadores de la educación/educar como derecho.

Y es que ser conscientes de ser sujetos de la educación como derecho, nos restituye una fuerza simbólica que nutre un talante distinto frente al servicio que el Estado está en la obligación de garantizar que sea de calidad, expresión del valor y dignidad que todo derecho humano consagra.

**Participación en Panel durante el Seminario Internacional  
organizado por el IPP. Agosto, 2007**

---

## I LA EDUCACIÓN Y LOS NATs\*

Más preciso sería hablar de los NATs y la escuela pública que tenemos, pues allí se anudan varios de los problemas para entender la vida concreta de los más de dos millones de chicos y chicas hasta los diecisiete años que en el mundo rural como en el urbano, declaran trabajar o estar buscando trabajo.

Pero también es posible desde su realidad, reconocer cómo, en general, la educación en la escuela pública no logra estar a la altura de los desafíos que le coloca la compleja y preocupante realidad del país de hoy en materia educativa. Como señala el doctor R. Webb, no es el fenómeno que visualizamos, sino las causas que lo generan lo que interesa entender y transformar.

Hoy es sentido común en organismos del estado, de la sociedad civil, de sindicatos, en particular entre maestros, en ONGs, aceptar, simplistamente, que “la escuela es el lugar natural del niño”, “el trabajo infantil es la causa del bajo rendimiento escolar”, “el niño que trabaja no va a la escuela”, “el trabajo infantil es la principal causa de deserción escolar”, “el trabajo infantil es causa de la pobreza”, “el niño debe vivir su infancia”, “lo propio del niño es el juego y no el trabajo”, etc.

Los maestros hemos terminado creyéndonoslo sin más y hasta pretendiendo justificar nuestras graves limitaciones para asegurar una real aprendizaje de los NATs que llegan a la escuela pública.

Hace diez años una investigación sobre escuela y niños trabajadores mostró que más del 78% de los NATs entrevistados en Arequipa, asistían regularmente a la escuela; un 74% o hacían en La Libertad y hasta un 93%, en Lima. No contamos con cifras globales y actualizadas hoy, pero es muy probable que la situación refleje niveles más bajos debido al deterioro de la escuela pública, los costos de ir a la escuela “gratuita” y la realidad de la vida material de las familias.

El resultado no es otro que cierto desaliento en las expectativas sobre la escuela, una percepción de inutilidad de los estudios para responder ya a las urgencias de la vida cotidiana. Pero también, un temor a reconocer que los hijos trabajan, dada la santanización de la que son objeto desde hace buen tiempo con campañas nacionales por la erradicación del trabajo en el mundo rural como se hizo este año, o las redadas en calles y plazas bajo pretexto de aplicar la inaceptable ley sobre la mendicidad que el propio Comité de Ginebra ha señalado que debe derogarse. Todo ello abona al ocultamiento de la realidad.

---

\* NATs: niños, niñas y adolescentes trabajadores.

No obstante la Ley General de Educación contempla la llamada Educación Básica Alternativa, EBA, con un carácter de flexibilidad que la hace coherente con lo establecido en el Código del Niño y Adolescente y que es una realista respuesta a casos como los de una escuela pública en Jaén en la que el 75% de más de mil alumnos estudiaban y trabajaban. Desafortunadamente, las PEBANA no se han implementado como lo deseable, ni se les ha asignado el presupuesto que requerirían. El reto mayor es para los docentes, casi sin preparación técnica y espiritual, para abordar el reto que supone pensar la educación desde los propios sujetos, en este caso desde los NATs del campo y la ciudad. La escuela sigue siendo –con excepciones destacables- un factor de colonización occidentalizante para culturas que tienen otra matriz. Y el trabajo, no deviene en un tiempo y vivencia para repensar los procesos de aprendizaje. Currículo, didáctica y tecnología educativa, tienden a estandarizar en un país pluricultural y multiétnico como es el nuestro. *“...las instituciones educativas están diseñadas para excluir o hacer fracasar al diferente, es decir, al que sale del prototipo de alumno sobre el cual han sido estructuradas. Es el caso, por ejemplo, del tercio de la población en edad escolar que trabaja. El sistema educativo peruano no ha logrado reconocer en toda su dimensión la necesidad de hacer visible a un sector altamente vulnerable como lo es la niñez trabajadora”* (Proyecto Educativo Nacional)

**Lima, 2009**

# REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

## Introducción

En el marco de los escenarios de hoy para los NNATs, tenemos que aceptar que en el imaginario social el argumento más difundido se puede resumir en expresiones recogidas de diferentes campañas, investigaciones y publicaciones nacionales e internacionales como éstas: “el niño que trabaja, no estudia”; “la educación es el factor decisivo para combatir la pobreza”; “el único trabajo que beneficia al niño, es el de la escuela”; “a más escuela, menos trabajo infantil”; “el niño que por trabajar no va a la escuela, es un paria”; “el lugar natural del niño es la escuela”; “la causa principal de la deserción escolar es el trabajo infantil”; “el trabajo infantil es el factor principal del fracaso escolar”; “el problema de la extra-edad escolar, es que los niños trabajan”.

No deja de sorprender, cómo en la era de la informática, telemática, de la internet, el mito de la escuela haya revivido precisamente como el mejor antídoto para triunfar en la vida, para vencer a la pobreza, como condición para ejercer sus derechos de ciudadanía, para ser competitivos en un mundo del desempleo creciente. La era del conocimiento, mirado éste desde la cosmovisión dominante -centrada en la sobrevaloración de la razón lógica e instrumental y en la ética del mercado- tiene como correlato que los demás saberes acumulados desde otras cosmovisiones y culturas, quedan como destinados a desaparecer o ser parte de las insignificancias para el progreso y desarrollo.

Lo que llamamos escuela, no es sólo una forma de institucionalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La escuela representa una manera de entender el poder en la sociedad, una manera de división social y política del poder que implica un entendimiento del desarrollo humano, de las relaciones intergeneracionales y de la división étnico-cultural del saber. La escuela, es entonces una forma de institucionalizar el acceso a la ciudadanía real, a la identidad y estatus social.

Nada de ello invalida el sentido que la escuela pueda tener desde nuevos atributos que a lo largo de la historia, los pueblos han intentado imprimirle. La escuela, entonces, es parte de un proyecto histórico y es en éste que deben descubrirse sus bondades y sus eventuales límites sociales, políticos, éticos y culturales.



Por ello, no se trata sólo de contraponer “escuela entre paredes” y “escuela de la vida”. Estaríamos simplemente encarando la cuestión formal del ámbito en que se da el aprender y el enseñar. En el primer caso, sería la escuela y toda el andamiaje de la cultura escolar, currículum, programación, división de materias, docentes, dirección, representación de los estudiantes, actividades varias, exámenes, promoción, etc. En el segundo caso estaríamos ante un tiempo y un espacio no sólo más amplio, sino más diverso, pues todo se constituye en una ocasión para aprender no sólo en la vida, sino para la vida, compleja, cambiante, desafiante en cada momento.

Pero lo central es que se trata de dos mundos con frecuencia contrapuestos, de culturas diferenciables, de procesos que bien pueden ser complementarios entre la vida familiar, en la comunidad o entorno y lo que la escuela ofrece.

Sin embargo, cuando hablamos de escuelas o de entorno familiar, social, estamos aludiendo a las formas de concebir la vida, el entorno, el sentido y significación que tiene la realidad global en la construcción de la propia identidad, de la mente, de la forma de relacionarse con lo que rodea, de sobrevivir, de sentirse que se pertenece a una colectividad, que se es miembro, que se aprenden modos de vida y valores que moldean el estar y no sólo el ser. En otras palabras, se trata de preguntarse por la cosmovisión que subyace a lo que la escuela propone o pretende imponer. Pero también de tomar en cuenta si la escuela realmente cumple una función de valoración de la cultura que es hija de una cosmovisión distinta a la dominante. Exactamente lo mismo, deberíamos preguntarnos de la llamada educación de la vida en relación a otras cosmovisiones o en la que la escuela se funda.

En efecto, si no se toma en cuenta lo señalado, podemos estar en una misma cosmovisión, sin tomar debida distancia crítica, reduciendo el problema a una modalidad, la que se ha dado en llamar la educación escolar y la educación fuera de la escuela. Todo ello se torna más conflictivo cuando estamos hablando de dos mundos culturales como sería el caso de la escuela en el mundo andino-amazónico y la escuela en el mundo urbano moderno.

Todo ello se torna más conflictivo cuando estamos hablando de dos mundos culturales como sería el caso de la escuela en el mundo andino-amazónico y la escuela en el mundo urbano moderno.

Las experiencias que sustentan nuestro estudio refieren mayoritariamente a niños, niñas y adolescentes trabajadores en el mundo urbano moderno. No obstante, estos niños son en un alto porcentaje hijos de familias migrantes en cuyas casas se suelen mantener algunos rasgos de la cultura andina o amazónica en los padres y adultos. En este caso surgen problemas intergeneracionales que la escuela oficial termina por radicalizar. La escuela entonces, vuelve a su rol colonizador, homogeneizador y discriminador toda vez que ser trabajador siendo menores de edad, deviene hoy en un *handicap* para el rendimiento escolar y un motivo de clara descalificación en

concordancia con las consignas internacionales por la erradicación del mal llamado trabajo infantil. O en consignas como las de la Fundación Pro Niño de la Telefónica: “El único trabajo permitido al niño, es el de la escuela”.

Ciertamente que la escuela tal como hoy la tenemos, en particular la escuela pública, constituye un factor de globalismo, es decir, de imponer a una realidad pluricultural como la peruana, un modelo único nacional. Aunque está normado que hasta un 30% del curriculum puede ser reajustado a las circunstancias locales, el modelo es inequívocamente montado desde una cosmovisión que hace de lo andino-amazónico, apenas un cuestión folklórica o de cosas necesarias para la sobrevivencia familiar o comunitaria, pero sin incidencia en la vida nacional. Si a ello sumamos que los docentes mayoritariamente siguen pensando que hay que modernizarse e ir superando los usos y costumbres ancestrales además de imponer el castellano como lengua que los incluye al resto del país modernizado, se puede entonces visualizar el rol devastador que el sistema escolar así concebido plantea. La correa de trasmisión continúa en profesionales forjados en la visión cientista dominante cuando como ingenieros, técnicos, médicos, enfermeras, geólogos llegan a regiones andinas o amazónicas.

El gran reto que encaran las escuelas de NATs es precisamente cómo concebirse en la práctica como escuelas centradas en la interculturalidad, promotoras del respeto, abiertas al aprendizaje que sea en su aplicación respetuoso de la naturaleza y de los modos de relacionarse con la misma.

Se podría afirmar que para las culturas originarias de nuestro país, la educación tal como está concebida por el Ministerio de Educación, no encierra un tesoro como pretendería el informe de Jacques Delors para la Unesco en 1996 y que es base del proyecto globalizador de la educación moderna<sup>1</sup>.

En general, se ignora lo que las comunidades andinas y amazónicas han empezado a reivindicar. Ello consiste en exigir lo que en quechua llaman el **iskay yachay** y en aymara **paya yatiwi**: los dos saberes. No se trata de apenas yuxtaponer saberes, sino enriquecerlos, producir un encuentro que permita revalorar lo propio de cada cultura en fecunda síntesis. Este encuentro presupone una transformación mutuamente enriquecedora, ninguna es superior a otra, son equivalentes. No sólo se debe exigir un esfuerzo a quienes tienen como lengua original el quechua, al aymara, el ashannica o cualquiera de las otras 45 lenguas existentes en el país, sino que los modernos occidentales y urbanos, también deben hacer un esfuerzo similar. Uno de los primeros efectos será descubrir que todo tiene vida, que son los modernos que

---

1 Ver las agudas reflexiones de **Grimaldo Rengifo V**, *Educación y Diversidad cultural*, 2, 2008, Pratec, p.25 y en lb.,1, p.20-21 cita: “Cada niño, dondequiera que esté, pueda acceder al razonamiento científico y convertirse para toda la vida en un “amigo de la ciencia..Esta constatación no debe llevar a los países en desarrollo a descuidar los motores clásicos del crecimiento y concretamente el indispensable ingreso en el mundo de la ciencia y la tecnología con todo lo que ello implica de adaptación de las culturas y modernización de las mentalidades”, J.Delors, 15

han destruido el equilibrio ecológico que sus ancestros supieron no sólo preservar, sino aprovechar de las diferencias para desarrollar nuevas formas de vida.

Los NATs en las ciudades traen saberes que se conocen poco, que no se han sistematizado. La escuela prescinde por principio de ellos. Arranca de lo que les falta respecto a lo que se propone el curriculum. Son unos carenciados, ignorando lo que la escuela les va a descubrir. La escuela entonces aparece como la que da conocimientos que son científicos, ordenados en una lógica racional y expresión de una cultura de racionalidad instrumental en torno a la cual se elaboran los proyectos de vida personal.

## OBJETIVO

***La educación entendida desde el paradigma del co-protagonismo social de los NNATs obliga a repensar la relación entre organización, proceso de formación y escuela.***

- a.- La organización social de los NNATs está concebida como una escuela de vida, de formación de una consciencia social colectiva y personal, como experiencia de vocacionalizar la solidaridad, el amor a la justicia, la capacidad de lucha por la dignidad, como una exigencia a saber dar razón de sus opciones como NNATs.
- b.- En la organización los NNATs no sólo logran cierta visibilización alternativa de las condiciones de su vida, de una voz colectiva de denuncia y de anuncio de lo que consideran justo no sólo para ellos sino para todos los niños, niñas y adolescentes, sino además, la organización constituye una experiencia de promoción de su protagonismo personal y colectivo, de su participación así como una herramienta de prevención.
- c.- La organización social de los NNATs entonces, constituye un ejercicio permanente de relectura de sus vidas como miembros de una familia, de una comunidad, como trabajadores, como estudiantes. En este sentido, tiene un efecto resiliente fundamental.
- d.- La organización social de los NNATs constituye además una experiencia de valoración de cada niño o niña trabajador, de ejercicio de vida democrática de carácter deliberativo e incluso de lo que se ha dado en llamar, la teledemocracia, pues dada la extensión nacional e internacional de sus movimientos, deciden regularmente vía teleconferencias, redes virtuales, etc.
- e.- La organización social de NNATs es una experiencia de relación horizontal en la que adultos y niños ejercen su co-protagonismo. El adulto se llama colaborador/colaboradora para indicar que asume la *labor* de los NNATs como una experiencia a transformar, a combatir lo que de explotación, maltrato, abuso o irrespeto pudiera conllevar. Los adultos ni representan ni dirigen el movimiento de NNATs, pero son parte del mismo en su condición de adultos.

- f.- La organización social de NNATs no constituye sino un momento en el ciclo vital de los niños y niñas. En efecto, suelen pasar un máximo de 10 a 12 años como miembros del movimiento. Por lo tanto, la formación del NNAT mientras está en la organización, es apenas un tiempo que puede, sin embargo, marcar positiva y profundamente sus vidas. Pero, lo central es que en su organización encuentre un nuevo sentido y valoración a todo lo que la vida le puede enseñar, en la familia, en la escuela, en la calle, en el trabajo, en su relación con sus pares, etc.
- g.- En general, la organización permite recuperar la globalidad de la vida del NNAT y suelen ellos salir mejor equipados para aspectos importantes en su próxima etapa de vida como jóvenes. Suelen reconocer los aportes de su movimiento para su formación integral y si bien suelen tener algunas críticas a la experiencia de la escuela, también suelen apreciar lo que ésta les ha aportado.

### PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

- 1.- El niño como sujeto social y político de derecho.
- 2.- El NAT como sujeto económico y cultural.
- 3.- El NAT como sujeto ético.
- 4.- El niño como co-protagonista del desarrollo y bienestar del país.
- 5.- El movimiento social de NNATs como síntesis de educación y trabajo.
- 6.- La valoración crítica del trabajo.
- 7.- Los NNATs como luchadores exitosos contra la pobreza de cada día.
- 8.- La pedagogía de la ternura como factor de la condición humana:
  - Formación por la acción.
  - Valor de la vida toda del NNAT.
  - La amorosidad como componente del eros pedagógico.
  - Sentido político y ético de la ternura.
- 9.- La dignidad como eje de nuestro discurso sobre el NNAT como ser humano.

**Propuesta de Estudio**

**Lima 2009**

# INFANCIA, TRABAJO Y EDUCACIÓN

## POSIBILIDADES Y DESAFÍOS

### EN ESCENARIOS DE FUTURO

#### **Introducción**

Desde hace 35 años *circa*, el trabajo directo con niños, niñas y adolescentes trabajadores en Perú, nos ofrece una experiencia desde la que hilvanamos las reflexiones que siguen en torno a la siempre polémica relación entre infancia y trabajo, entre trabajo y educación o, más precisamente, entre ser niño, niña y ser trabajador, entre serlo y atender exitosamente la escuela.

Las consideraciones se basan además en la experiencia de las escuelas de Nats (niños y adolescentes trabajadores) que el propio movimiento de Nats decidiera empezar a organizar en octubre de 1985 con estas intuiciones: queremos una escuela que se base en el carisma de nuestro movimiento Manthoc (Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos nacido en 1976) porque lo que es bueno en el movimiento debe ser también bueno para la escuela; que tenga el mismo método, es decir que parta de lo que vivimos, de lo que trabajamos, de lo que ya sabemos; que la relación con los adultos colaboradores docentes sea como en nuestra organización, es decir, tengan mucha paciencia y organización en la que somos los NATs los que representamos y dirigimos nuestro movimiento; una escuela en que se nos trate como sujetos sociales de derechos; en la que todos participen y tomen decisiones juntos; que sea una escuela abierta a todo Nat sea o no sea organizado o del movimiento; queremos una escuela que se adecue a nuestro ritmo de vida y no al revés como la escuela pública; una escuela en la que nos queramos todos. Este año se está celebrando el 23 aniversario de la primera escuela fundada en el mercado ambulatorio y cooperativo de Ciudad de Dios al sur de Lima. Si la iniciativa de crear una organización de NATs nace de los jóvenes militantes de la Juventud Obrera Cristiana, la de crear escuelas de Nats, es iniciativa de los propios Nats del Manthoc, y todo ello, bien antes de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989.

Y es que en Perú, los sectores populares no necesitan, todavía, ser obligados a creer y apostar por la educación para sus hijos e hijas. En el imaginario social de las familias pobres del campo y la ciudad, hay una valoración de la educación como herramienta para encarar la vida en menos desventajosas condiciones, muy en particular cuando la migración devino en una necesidad compulsiva para poder educarse y trabajar en más amplias oportunidades de superación personal y familiar que en un mundo rural descapitalizado y sinónimo de atraso y futuro de pobreza y exclusión sin fin.

Infancia, trabajo y educación siguen siendo una cuestión polémica e irresuelta, cuando de ponerlos en relación se trata. Podríamos decir que estamos ante un caso de lo que los juristas conocen como una *coalitio iurium*, es decir un conflicto de derechos que parecen ser contradictorios entre sí siendo ambos derechos de los que *goza* todo ser humano. La polémica está entre quienes dicen que el derecho a trabajar no refiere al niño y quienes lo reconocen como un derecho inherente a la condición humana, por ende, también al niño, aunque en su ejercicio regulado, pueda aceptarse gradualidad atendiendo a circunstancias que son siempre objeto de ponderada consideración. Tendríamos que reconocer que estamos ante dos derechos multifacéticos<sup>1</sup> y que por ende llaman a considerarlos en su complejidad y en su permanente evolución, como se verá más adelante. Toda simplificación, atenta contra una serena como sensata ponderación de lo que implica relacionar infancia, trabajo y educación<sup>2</sup>. La propia Convención sobre los Derechos del Niño, escamoteó el reconocer el derecho a trabajar como un derecho también del niño. Prefirió formular su reflexión en términos de protección de toda explotación económica, en el supuesto de que trabaje o no el niño, la explotación puede perfectamente referirse a un horizonte más amplio que el del trabajo. Tampoco niega el derecho a trabajar, previene, en todo caso, que sea ocasión de explotación frente a la cual, en cualquier campo, el niño tiene derecho a la protección<sup>3</sup>.

Los organismos internacionales han consagrado la expresión, "todos tienen derecho a la educación"<sup>4</sup> que no tiene expresión similar referida al trabajo. Conviene hacer una reflexión. El derecho a la educación tiene su fundamento en considerar la educación como derecho. Esto es tanto más pertinente cuanto que el derecho a la educación suele entenderse como derecho al servicio que el Estado oferta en materia educativa y evoca más bien el sistema educativo y sus servicios. Pero la educación no es reducible a los servicios en los cuales se asegura algunos aspectos de lo que la educación presupone, como por ejemplo la escuela tal como hoy la conocemos, fue duramente cuestionada por Iván Illich hace ya más de tres décadas. Nuestro ensayo versa sobre infancia, educación y trabajo, no sobre escolaridad exclusivamente, por más importante que ésta sea.

Si a lo afirmado respecto a la frecuente asimilación de educación a escuela, añadimos la presunción de que exista un modelo de infancia llamado a ser por sí mismo universal -y que éste coincida con el modelo escolarizado de infancia escolar- un tipo de ser trabajador niño o niña que igualmente permite descalificar al resto de niños por ser divergente del modelo preestablecido, y si tomamos en cuenta el

---

1 **UNESCO**, *The Right to Education. Towards education for all throughout life*, 2000, W.E. Report.

2 Ver **Banco Mundial**, *Peru. Education at a Crossroads: Challenges and Opportunities for the 21st Century*, Dic., 1999. Es real el riesgo de simplificación y generalización cuando referimos a educación/trabajo. Hace diez años el Banco Mundial lo advirtió; hay variables que obligan a ser más cuidadosos en las afirmaciones, conclusiones y medidas respecto al rendimiento de los estudiantes, ver *ibid.*, p.38.

3 Ver Art.32.

4 UNESCO, *op.cit.*, Art.26, p.17.

pensamiento dual, de sistemas binarios para dar cuenta de la complejidad del fenómeno que nos ocupa, podremos comprender bien la facilidad con la que se reparten calificativos y descalificaciones desde quienes se aferran al abolicionismo y quienes estamos por lo que se ha dado en llamar la corriente de pensamiento de la valoración crítica del trabajo, en particular de los niños, niñas y adolescentes<sup>5</sup>.

El ensayo se articula en tres acápites centrales. El primero refiere a algunas premisas necesarias para entendernos de qué estamos hablando cuando colocamos como alternativas educación y trabajo. Un segundo, busca colocar las coordenadas de lo que son los escenarios de futuro en materia educativa y de trabajo-empleo en los que habrá que repensar aquello de niños trabajadores y estudiantes al mismo tiempo. El tercer acápite recoge algunas paradojas que luego tienen incidencia en las breves consideraciones abiertas para terminar el ensayo.

## I. PREMISAS NECESARIAS PARA ENTENDERNOS

### A.- *Sobre cuestiones generales*

- 1.- Para los fines de estas reflexiones, educación no puede ser suplantada por escuela, colegio, sistema escolar, educación formal, oficial, pública o privada. Se trata de una práctica social que cubre lo que se conoce como proceso de socialización, de culturización, de desarrollo de la personalidad, de aprendizaje de actitudes, aptitudes, conocimientos, habilidades, virtudes, sentido de la vida personal y colectiva, etc.
- 2.- Consideramos la infancia como una construcción social, vale decir, en un contexto histórico específico, lo que admite diversas formas de entender las relaciones que con esta porción de la humanidad se establezcan en cada contexto histórico y por ende, las distintas funciones o roles que en el colectivo humano asuma la infancia en la división social para la reproducción material y no material de la vida ampliada de dicho colectivo o comunidad, o sociedad.
- 3.- Ninguna acción humana de por sí, espontáneamente, es formativa, educativa, ni ir a la escuela, ni salir a trabajar. Se requiere una intención educativa, una intervención formalmente destinada a robarle a la vida cotidiana, al quehacer diario, a los eventos o acontecimientos vividos, la plusvalía formativa que puedan contener. Ello supone una resignificación de las cosas vividas, transformar en aprendizaje lo experimentado<sup>6</sup>.

---

5 Ver las agudas reflexiones de **Michel Bourdillon**, *Enfants et Travail: examen des conceptions et débats actuels. Points de vue du Sud*, en Alternatives Sud, CETRI, vol.16-2009/1, p.41.

6 **Jacques Delors** en UNESCO, op.cit p.18: "...el mero acceso a la educación deja aún abierta la cuestión de si la educación dirige sus buenos propósitos a los individuos y a la sociedad".

- 4.- Ni fácil universalización de cuestiones locales, ni etnocentrismo occidental que finalmente es un relativismo cultural elevado a la potencia universal, parte de una forma de colonialidad del pensamiento, verdadera forma de colonialidad del poder<sup>7</sup> y en el campo normativo, de velado paternalismo jurídico<sup>8</sup>. La cultura no puede constituir un refugio para evitar respetar dimensiones que son componentes de la condición de miembros de la especie. En este sentido compartimos la crítica que se hace a toda forma de escencialización de las culturas<sup>9</sup>.
- 5.- La cuestión de la infancia trabajadora, por lo menos, en los países andinos constituye una realidad en la que hay cuidadosamente que considerar la cuestión del crecimiento de la llamada economía no formal, es decir, una creciente población no sólo infantil constreñida a sobrevivir en el autoempleo, generalmente en condiciones precarias y con ingresos no sólo ajustados al día a día, sino que ni siquiera figuran en las estadísticas oficiales ni en el cálculo del Producto Bruto Interno. Se sabe que en Perú, el aporte de los niños entre 14 y 17 años al año es de unos 600 millones de dólares, cifra nada despreciable aunque ignorada desde el momento en que dicha población no paga impuestos al fisco, ni ahorra<sup>10</sup>.

### **B.- Sobre la relación educación-trabajo**

- 1.- No hay, *per se*, obligatoriamente antagonismo, aunque sí tensiones por la naturaleza de cada una de las actividades; cierto desencuentro; cierto desaprovechamiento de los aportes o aprendizajes de cada actividad debido, entre otras razones, a que predomina un sentido común que tiende a establecer incompatibilidad, en la que el trabajar queda considerado como un handicap, como un obstáculo al buen rendimiento escolar<sup>11</sup>. Incluso, se suele afirmar que cuando un menor de edad gana dinero por su actividad, la escuela se transforma en un obstáculo para ganarse la vida, en un distractor inoperante para obtener alguna ganancia monetaria, por insignificante que ésta sea.
- 2.- No más la desatinada afirmación de que la escuela sea el lugar natural del niño como se sostuvo desde funcionarios del abolicionismo enraizado en Traco-Unicef en los 90. Esta es una afirmación nacida en el afán de levantar la escuela

---

7 **Anibal Quijano**, "*Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*", 2003, en E.Lander et alii, *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, FLACSO, p.201-246.

8 Ver **E.Garzón V.**, "*Tolerancia, dignidad y democracia*"/2006.UGV, quien se pregunta: ¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?, p.287-309.

9 **M.Bourdillon**, op.cit. p.43, nota 4 a **Lieten** quien sostendría dicha escencialización de la cultura.

10 Ver **Sonia Bhalotra**, "*Poverty and Child Work in Rural Pakistan*", IREWOC, 1999, quien sostiene que en el Norte de India, el aporte del trabajo de los niños ascendía hasta un 40% y más; citando a Myers sostiene que en Paraguay la mitad del 6% de las familias llegaba a contar hasta un 50% de sus ingresos aportados por el trabajo de los niños; en Brasil se estimó entre un 10 y 30% del ingreso familiar fue por los niños. Es muy probable que en los últimos diez años, estas cifras no hayan variado significativamente.

11 Investigaciones han confirmado esto. Ver **M. Woodhead**, "*The place of Work and School in the Family Expectations and self-esteem of Working Children*", Ámsterdam, 1999; **Fulvia Rosemberg, R.Freitas**, "*The Participation of Brazilian Children in the Labor Force and Education*", 1999, IREWOC, quienes señalan el aumento de chicos que trabajan y estudian, p.11.



como la panacea en la erradicación del “trabajo infantil” y como antídoto a las implicaciones nefastas del trabajo para el desarrollo del niño<sup>12</sup>.

- 3.- No está probado que indefectiblemente el trabajar sea causa del atraso escolar, del bajo rendimiento, de la repitencia, del abandono escolar y de la extra-edad<sup>13</sup>. Incluso, la obligación de ir a la escuela, induce a trabajar para poder cubrir los costos del estudio. Pero tampoco, en nuestro Continente queda fehacientemente demostrado que la escolarización sea el medio mágico para lograr la eliminación del llamado trabajo infantil. La realidad es más compleja<sup>14</sup>.
- 4.- Ni la escuela ni el trabajo por sí solos definen un proyecto de vida personal o colectiva. Para lograr eso, es indispensable un proceso educativo, de formación, de orientación, de acompañamiento, es decir una acción intencionada y regular.
- 5.- Con frecuencia subyace a las objeciones a trabajar y a señalar que es la educación el único “trabajo” permitido al niño. Lo que subyace es un determinismo instrumental para lograr un clima de alarma social contra el niño que no está en la escuela. Lo que llevó a la Red de ONGs contra el Trabajo Infantil en Perú a afirmar que el niño que no está en la escuela por trabajar es un “paria”<sup>15</sup>. La ética de la escolaridad sin más, quita la posibilidad de elegir y combinar en el tiempo actividades que pueden bien ser ambas necesarias, concluyentes y tener un efecto de complementarse.
- 6.- La ruptura de la escolaridad en los adolescentes trabajadores, tiene implicaciones serias para la vulnerabilidad socio-económica de las familias dada la precariedad y la situación de exclusión en la que viven<sup>16</sup>.
- 7.- Dejar de trabajar, deviene en una doble vulnerabilidad psico-socio económica en el ámbito de las relaciones intrafamiliares. El aporte económico a la familia no tiene en primer lugar una significación reducible a la sobrevivencia material, sino que toca la subjetividad social, el clima intrafamiliar, la redefinición de roles. Cuando esto sucede, normalmente se produce una autoexpulsión del menor

12 Ver uno de los trabajos más completos sobre el punto, **David Post**, “*Children’s Work, Schooling, and Welfare in Latin America*”, 2002, Westview, quien en sus conclusiones sostiene que la mayoría de niños en América Latina asisten a la escuela, p.234. Estudios de una década atrás señalaban para Perú que hasta un 84% y en caso como Lima, hasta algo más de un 90% de chicos que trabajaban y estudiaban. No es de extrañar que la tendencia haya disminuido en los últimos años.

13 Recientemente el trabajo de **Julio Dagnino**, “*Desarrollo cognitivo en niños y niñas que estudian y trabajan*,”2005, IPP, muestra que no hay diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes.

14 El estudio hecho por UNICEF, no pasó de ser, en realidad, un buen deseo, “*Mejores escuelas: menos trabajo infantil*”, 1996, Bogotá; ver **Juan E. Bazán**, “*Crítica al Prefacio, Mejores escuelas: menos trabajo infantil*,” en Niños Trabajadores, protagonismo y actoría social, 1998, Ifejant, p.129-135.

15 **J.Boyden** señaló ya en 1994: “But education alone cannot solve the problem of child labour which is often protected by powerful vested interests...,” en “*The relationship between education and child work*”, Innocenti , allí señala además que la mayoría de niños trabajadores en Lima como en Bogotá, estudian y trabajan, ib.p.7.

16 Ver el excelente aporte de **Robin Cavagnoud**, “*Le travail des adolescents à Lima: une analyse des stratégies familiales et des trajectoires sociales vers la déscolarisation*”, thèse de doctorat, 2009.

de edad trabajador hacia la calle, espacio de liberación de los reproches que normalmente se multiplican. Abandonar la casa deviene en un acto de dignidad personal para el niño o niña. En la calle, el trabajo, o quizá mejor, la lucha por la sobrevivencia, tendrá otras características personales y grupales no exentas de preocupantes riesgos.

### **C.- Sobre pobreza trabajo-educación**

- 1.- Ni la escuela, ni el trabajo constituyen una fórmula mágica para salir del círculo de la pobreza. Se trata de una relación compleja y además ambigua dadas las tendencias en los escenarios que pronostican, hoy con más fuerza a causa de la crisis financiera y económica internacional, no sólo un eventual cambio del modelo, sino transformaciones importantes en lo que hemos entendido hasta algunas décadas atrás por pleno empleo: Por ello no sólo asistimos a nuevas formulaciones de las leyes laborales en todos nuestros países, sino a las demandas que desde el mundo del trabajo se plantean a los sistemas educativos.
- 2.- Si bien el trabajo que realiza la mayoría de niños, niñas y adolescentes tanto en el mundo urbano como en el mundo rural, no alcanza para resolver la pobreza, sin embargo son objetivamente una forma significativa de solidariamente aportar al presupuesto familiar, una forma de encarar la pobreza con dignidad y no dejarle la última palabra al infortunio. En opinión de los propios niños trabajadores, no se trata de ser solidarios cuando sus padres sean ancianos y requieran de ellos, sino de retribuir ahora lo que sus padres ya hacen o han hecho por ellos. En el mundo andino, esta reciprocidad refiere a la propia tierra, a la *pachamama* a la que vía el trabajo se le está devolviendo lo que ella nos da<sup>17</sup>.
- 3.- Aunque la escuela tampoco resuelve la pobreza, permite que los niños y niñas tomen conciencia y fundamenten no sólo su indignación, sino que comprendan las causas de su situación y adquieran conocimientos que les permitan encarar su futuro con mejores herramientas. Ello dice relación directa con la condición humana digna.
- 4.- Como señalan historiadores, el trabajo no siempre tiene como causa ni motivo la pobreza. Tampoco la educación obligatoria, si bien necesaria, no es la única ni principal explicación para dar cuenta de la disminución del llamado trabajo infantil, por ejemplo en el Reino Unido<sup>18</sup>. Otros investigadores igualmente abordan de forma más crítica, es decir, no determinista, la relación pobreza-trabajo de niños<sup>19</sup>.

---

17 Ver **R. Aguilar V.**, "*Trabajo Infantil y socialización andina*" en AAVV, Trabajo Infantil Rural en el Perú, 2009, La Red por un futuro sin trabajo infantil, p.25.

18 **H. Cunningham**, "*Combating Chile Labour. The British Experience*", 1996, ICDC, Florencia.

19 Ver **Marguerite Bey**, "*Un acercamiento empírico a la problemática de la pobreza. El caso del trabajo infantil en el Perú*", paper de 18 págs.

## II. INFANCIA Y ESCENARIOS DE FUTURO EN EDUCACIÓN Y TRABAJO

Brevemente queremos recordar las tendencias principales en escenarios de futuro inmediato en el campo de la educación y del trabajo, por lo menos para nuestra región. Y es que la relación entre niños, niñas y adolescentes trabajadores y la educación, es parte del preocupante panorama que se vive en educación y en mapa del empleo en nuestros países. Hacerlo, puede permitirnos no sólo reconocer las debilidades estructurales de las propuestas de políticas sociales que intentan salir al encuentro y responder al fenómeno social de millones de menores de edad en actividades de sobrevivencia, sino revisar los presupuestos conceptuales en los que se inspiran dichas medidas y estrategias de lo que se ha dado en llamar erradicar la plaga que es el mal llamado "trabajo infantil".

### A.- TENDENCIAS EN EDUCACIÓN

Es ya un tópico el levantar, cuando de la educación se hacen análisis, las dificultades por las que sus instituciones y agencias atraviesan, como la escuela por ejemplo, referir sus grandes límites para responder a las nuevas demandas y exigencias de un mundo tan cambiante. Pero sobre todo, cuando se trata de asumir las grandes transformaciones en la subjetividad de individuos y de colectivos, en los nuevos como desconcertantes cambios generacionales para quienes ya cargan años en su personal cronología. No obstante, de lo que se trata no es precisamente de lamentarse ante tal panorama, sino de entenderlo. Se requiere como nunca una mirada comprensiva en el sentido bourdieuliano, es decir una dimensión holística y una actitud de escucha, de auscultación paciente y exigente, amorosa e interpelante. Y es que toda actitud comprensiva se sostiene en algunos presupuestos epistemológicos. Como lo recuerda el precepto espinosiano, «nada deplorar, no reír, no detestar, sino comprender» como nos lo señala el autor<sup>20</sup>.

Paradójicamente, la llamada era del conocimiento, de las transformaciones tecnológicas, de la informática en el marco de la globalización, han puesto sobre el tapete aquello que se consideraba coto propio de la educación, vale decir, el mundo de los conocimientos en cuanto factor de integración, de ciudadanía potencial y real. Y es que conocimientos no dicen hoy, en primer lugar, referencia a «verdad», sino a «poder». Y es éste un tópico que debiera articular toda reflexión sobre escenarios de futuro globalizados. Si hace apenas dos siglos la educación se orientaba a preparar la mano de obra laboral y la clase dirigente, hoy está centrada en la preparación y perpetuación del poder de los sectores dominantes. Tenemos que reconocer que pretender bosquejar escenarios de futuro no es cuestión de vaticinios, aunque sí de anclaje simultáneamente en la historia que precede, en la historia de hoy leída desde sus raíces y sus matices o novedades propios. Y es que los escenarios de futuro son

20 Ver P. Bourdieu, «*La misère du monde*», Seuil, p.7, 1993.

hijos de los de hoy que a su vez arrastran huellas de los de ayer. Quizá en nuestra dominante racionalidad moderna, cartesiana y occidental, estos tiempos aparezcan como escindidos unos de otros; pero la experiencia nos enseña que si bien *nihil novum sub sole*, en otras cosmovisiones quizá sería más fácil discurrir sobre futuro<sup>21</sup>. Pero además, plantearse un ejercicio de imaginar escenarios de futuro, es un ejercicio de no-postmodernidad, en la medida que ésta tendería a que «la renuncia de la finalidad representa rendirse al presente, a su mediocridad y a sus injusticias. Para los postmodernos no cabe ya pensar en la producción del futuro, sino apenas el consumo del presente; no hay más creación, apenas repetición»<sup>22</sup>. Las palabras de Diógenes son inspiradoras: “Nosotros el pueblo awajún tenemos lo que se conoce como *el poder de la visión*. El *poder se la visión* significa que cuando tomas ayahuasca, cuando tomas el toe adquieres el *poder de la visión* para ser guerrero, para tener buena familia y para ser profesional.. Ahora los ancenos nos decían en la visión “*ustedes tienen que estudiar, estar mejor preparados para poder convivir y defender su territorio*.”<sup>23</sup>

### **La educación: de bien social a objeto del mercado:**

“En el nuevo contexto, se espera que la integración se produzca a través del mercado y pase a ser un proceso individual y familiar, limitándose el Estado a fijar las reglas del juego, regular las relaciones entre el interés público y el privado y ser un agente activo en la búsqueda de la equidad”<sup>24</sup>.

La Sociedad Industrial impuso por más de dos siglos su paradigma de sociedad y su concepción sobre la función de la educación. Este se concretaba en su valor de uso y su funcionalidad al modelo de desarrollo económico y de dominación político-cultural, en muchos casos político-militar colonizador.

Con el término de la sociedad industrial y el ingreso en la era post-industrial, entramos en el paradigma de la globalización como lugar epistemológico para la redefinición de los grandes fines de la educación y de las formas institucionalizadas de su materialización: la informática, la telemática, los grandes medios de comunicación y las agencias sobrevivientes, como la escuela y la universidad, redefinidas en su rol y en sus alcances. La educación entonces tiende a dejar de ser considerada un bien social y pasa a ser un botín del mercado. De un derecho que refiere intrínsecamente a la dignidad del ser humano, pasa a ser un derecho entendido a la luz de su significación para el mercado. Heredamos del siglo pasado una educación continental marcada «por la globalización de la educación y la presencia hegemónica del

---

21 Ver por ejemplo la cosmovisión de los Awuarunas, de los Ajum en la Amazonía peruano-ecuatoriana, en **Diógenes Ampam Wejin**, “*El Trabajo Infantil del Pueblo Awajun y Wampis*”, en Trabajo Infantil Rural en el Perú, La Red, p.33-42; sobre el punto, ver abundante literatura producida por PRATEC en los últimos quince años.

22 **A.D.Cattani**, “*Trabalho e Autonomia*”, ed.Vozes, 2000, p.24.

23 Ib.p.38.

24 **Manuel de Puelles, Raúl Urzúa**, “*Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos*”, en Rev. Iberoamericana de Educación, n.12, OEI, 1996, 1.7.

neoliberalismo en educación»<sup>25</sup>. Es con este paradigma epistemológico con el que hemos ingresado al siglo XXI. Paradigma hegemonizado por la razón económica, comercial y tecnológica, es por allí que el paradigma se transforma simultáneamente en un paradigma político, cultural y ético que marcará a la educación. Hoy no hay visos de que a largo plazo se pueda revertir la lógica de este paradigma aparejado a la grave crisis que en el mundo se percibe en la educación cuando de estándares de calidad deseable para toda la población se trata. Crisis ha devenido una generalidad, sin mayor evocación de contenido, un truismo ya que puede aplicarse a todo y en cualquier tiempo indistintamente; y es que «la idealización de épocas pasadas y la ausencia de control epistemológico, en esas elaboraciones, acarrearán un alto grado de subjetividad en la apreciación de los hechos»<sup>26</sup>.

Una de las impresiones generalizadas y reales que se tiene en la Región, es lo inmanejable para la población mayoritaria de su situación de exclusión, es decir de discriminación, de desigualdades flagrantes. Los escenarios de futuro- entendido éste como los próximos 25 años- que según algunos expertos no sólo no detendrán su tendencia a acentuar las distancias entre excluidos e incluidos, sino que en la mayoría de nuestros países, la tendencia es a un agravamiento de estas señales de discriminación social, cultural y educativa. Cabe entonces preguntarnos por las condiciones no sólo materiales de vida de los potenciales participantes a los sistemas y clientes de las agencias educativas, sino las condiciones subjetivas de las que dependen los aprendizajes en un porcentaje casi total. Y es que actualmente «...el modelo neoliberal refleja una agenda internacional de investigación e inversión educativa que predica la privatización como solución educativa, tanto para subsanar las deficiencias de la inversión estatal en educación como para confrontar la crisis fiscal del Estado»<sup>27</sup>.

Incluso asistimos no sólo al crecimiento de la educación privada, o pública de gestión privada, sino al autoempleo docente que terminan creando servicios educativos a modo de pequeño negocio. Sintomático resulta ver en ciudades como Lima, la proliferación de escuelitas, de nidos instalados en casas de familia, etc.

### **La educación y la razón económica de la vida individual y colectiva**

Un eje del nuevo paradigma dominante, es la preeminencia de la economía sobre lo político, lo cultural, lo social. De allí que hoy la educación sea terreno privilegiado de los intereses de organismos esencialmente concebidos como organismos económico-financieros. En el área de los servicios, conjuntamente con la salud, la educación destaca por su impacto en la economía a todo nivel. No sin razón J.L. Coraggio señala que «en la medida en que el Banco Mundial está compuesto primariamente

25 **C.A. Torres**, «Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX» en **Paulo Freire** y «La Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI», Clacso, 2002, p.28.

26 Ver **A.D.Cattani**, «Trabalho e Autonomia», ed. Vozes, 2 edición, p.17, 2000.

27 **C.A.Torres**, op.cit.p.40.

por economistas y no por educadores, el objetivo final de la política educativa es la eficiencia económica, la liberalización de los mercados y la globalización del capital, todo lo cual lleva a un sobre-énfasis en métodos cuantitativos para medir el éxito de una política educativa»<sup>28</sup>. Las nuevas formas organizativas del capital constituyen el soporte concreto para nuevos enfoques, los mismos que incluyen a la educación<sup>29</sup>.

Otro eje de este paradigma es la preeminencia de lo cognitivo, de los conocimientos; la era de los conocimientos no es ajena a la nueva función económico-financiera en el marco de la globalización. Pero además fomenta la tendencia a una prolongación de la escolaridad- como una muralla de contención de la presión de las nuevas generaciones en el mercado de trabajo- la misma que, está demostrado, acarrea en sociedades ya escandalosamente desiguales, un efecto desnivelador<sup>30</sup> que aumenta la brecha de las desigualdades y no asegura obligatoriamente mejores condiciones para postular exitosamente a un empleo. Este eje epistemológico hoy instalado, está al origen de la inflación de ofertas educativas, de cursos de post-título, de diplomas post-grado, de maestrías, todo ello proporcional, quizá, su devaluación por un lado, y a su creciente carácter meritocrático. Podemos decir que una consecuencia de esta tendencia, es cierta desvalorización de los saberes de la vida, del desdibujamiento de la educación de base comunitaria o la reducción de la misma a cuestiones de empleo del tiempo libre, para los que lo tengan. No por nada, todas las reformas educativas contemporáneas apuntan justamente a una revalorización de dichos saberes, de la comunidad como educadora. Sigue sin embargo de pie la cruda realidad de lo que se ha dado en llamar la brecha creciente entre sociedad del conocimiento y exclusión social<sup>31</sup>. En el caso de la Ley 28044 de Educación en Perú, similar a la EBA en Bolivia, se abre la posibilidad de programas de la llamada Educación Básica Alternativa específicamente para población excluida del sistema educativo por razones diferentes. Sin embargo la financiación a esta modalidad está lejos de darle la importancia que reviste, en particular para la población de niños y jóvenes trabajadores<sup>32</sup>.

### ***La educación: entre reingeniería y resignificación.***

Otro eje de dicho paradigma dominante es la permanente innovación y cambio de instrumentos, mas no de sentido<sup>33</sup>. Atrae entonces el quedarse simplemente en una reingeniería social que proyecta una falsa imagen de modernización, pero que mantiene los viejos usos y funciones de los modelos. Y de las agencias. Tendríamos que preguntarnos si la globalización en su fase actual realmente ha o no cancelado el pacto social de la modernidad, centrado éste en el sujeto, en una escala de va-

---

28 Ibid.p.40.

29 Ver **A.D. Cattani**, op.cit.p. 21.

30 Ver **R. Flecha**, "La nueva desigualdad cultural", 1990, passim.

31 Ver **J. C. Tedesco**, «Los fenómenos de segregación y exclusión social en la sociedad del conocimiento y de la información», 1998, policopiado

32 Ver **José Rivero et alii**, "La Otra educación," Minedu, 2007.

33 Ver **J. A. Fernández**, «El redescubrimiento de la educación permanente», en Educación XX1, 3, UNED, p.28, 2000.

lores privilegiante de la libertad y la igualdad ontológicas de los individuos y en un sentido democrático de la vida y gobierno de los pueblos. De ser así, estamos ante otro paradigma que articula el pacto social que subyace a la globalización y centrado más bien en un reconocimiento formal de la igualdad de los seres humanos ante y en el mercado, de valores tales como la competitividad, la eficacia y eficiencia, así como una aspiración formalmente proclamada a la equidad y a la democracia. Más específicamente, en el campo de la educación esto significa el reto de enfrentar las fracturas culturales producidas en el mundo entero, la imposición de un conocimiento oficial aunque no percibido por grandes mayorías como válido, apropiado y necesario. Y es que repensar la noción de conocimiento «implica repensar la noción de poder y por ende la noción de la democracia y la ciudadanía...»<sup>34</sup>. Sin embargo, hoy con más fuerza que en la Ilustración, se afirma casi como si se tratara de un axioma, la educación es una palanca imprescindible para el progreso y un bien en sí mismo<sup>35</sup>. Pero «el riesgo que confrontamos, ostensiblemente, es que la ruptura del compromiso por la educación pública pueda significar y anticipar la ruptura del pacto democrático en las sociedades latinoamericanas»<sup>36</sup>. A esto debiéramos añadir la tendencia creciente a hacer de la privatización de los servicios como la educación y la salud, la panacea para asegurar eficiencia y calidad. La agenda neoliberal sobre educación está basada en el pensamiento de la privatización que adquiere connotaciones de *pensée unique*. Otro eje, para algunos el más característico de la nueva era, es que estamos ante la primacía del eje de revolución tecnológica<sup>37</sup>. Hay quienes con toda razón señalan que hay un nuevo rubro de analfabetos, los analfabetos tecnológicos. Pero además acertadamente se plantea que la revolución tecnológica e informática no es ajena, entre otros efectos, a cierta desestructuración de las edades y a la autonomía total de los escenarios pedagógicos virtuales que escapan a legislaciones nacionales y no están articulados al sistema educativo del propio país<sup>38</sup>.

### **Educación y movilidad social: una relación compleja y conflictiva**

No sin razón, históricamente la movilidad social estuvo ligada a dos factores. Uno, el haber logrado un nivel respetable de capital. El otro, que el trabajo fuera la fuente de la superación de la pobreza y de la acumulación de riqueza. En ese entendido, la educación cobra cada vez más una fuerza como el factor que asegura trabajo como medio de ganar dinero arrastrando, en principio, una movilidad social positiva. Es evidente que para la inmensa mayoría de la población, ésta no es más una experiencia cotidiana. Muy por el contrario, es el dicho popular en el caso peruano, tenemos los taxistas con un nivel profesional muy alto, es decir, está en demasía sobrecalificados

34 Ver **C.A.Torres**, op.cit. p.46 .

35 Ibid. p.24.

36 Ibid. p.26.

37 Ver **M.Castells**, «La era de la información: «La sociedad red»,t.I, «El poder de la identidad», t.II, «Fin de milenio»,t.III, 1997-1998.

38 Ver **Adriana Puiggrós**, «Educación y poder: los desafíos del próximo siglo», en **C.A.Torres**, op. cit, p.18.

para el oficio que desempeñan, pues hay ingenieros, abogados, químicos, contadores, administradores graduados o egresados que se la pasan "taxeando" para sobrevivir, o andan metidos cambiando dólares en las esquinas. Y es que "una serie de factores han contribuido al debilitamiento de la educación formal como camino para la movilidad social...el crecimiento más lento de las oportunidades ocupacionales respecto al experimentado por los niveles educativos ha contribuido a incrementar los requisitos de acceso a muchas ocupaciones, incluyendo algunas comparativamente mal remuneradas. Este "credencialismo" ha hecho que aun cuando alcanzar el nivel promedio de educación aumenta la probabilidad de obtener trabajo y disminuye la de caer en la pobreza, ese nivel no garantice por sí mismo la movilidad social"<sup>39</sup>.

### **Trabajo: ética y educación**

Quizá uno de los aspectos más afectados por dicha revolución, refiere al trabajo. Se ha producido una transformación radical del sentido y de las condiciones del trabajo de los seres humanos, es decir, de la función social, espiritual, gozosa del mismo. Es en este campo en el que se evidencia la ética neoliberal en el marco de la globalización como uno de los aspectos de mayor impacto en la subjetividad de las personas y en sus condiciones de vida material. Desde varias décadas ya se habían levantado voces alertando sobre los procesos no sólo de deterioro del trabajo, sino sobre la desaparición de sociedades basadas en el trabajo que día a día devenía un bien escaso y que abría inquietantes interrogantes sobre su propio futuro. Podemos decir que el trabajo ha devenido en una mercancía más del mercado. No es en vano que se hable hoy del «mercado de trabajo», librado a ser un verdadero enigma en el siglo XXI. Se han modificado las expectativas y los valores al transformarse el sentido del trabajo<sup>40</sup>. Y es que la cuestión del trabajo, del empleo, es la que nos da el termómetro de los niveles de inseguridad, de inestabilidad emotiva, del estado de salud mental colectiva. Los escenarios educativos hoy, están afectados por la creciente conciencia de estar educando para el desempleo, para el rápido saberse desactualizado después de haber estudiado y haberse capacitado en los sistemas y agencias educativas aún vigentes en la mayoría de nuestros países<sup>41</sup>. Pero es pertinente afirmar que la educación desde una perspectiva no mercantilizante, refiere en primer lugar al trabajo y no al mercado. No obstante, "esta nueva reorganización del trabajo y de los mercados explica la obsesión por convertir al sistema educativo en directamente dependiente del sistema productivo"<sup>42</sup>. En este sentido, sabemos que mientras la educación como práctica social y socializadora presupone, incluso en el marco del sistema educativo, una porfiada apuesta por un modelo de futuro, el mercado tiene ritmos de corto plazo.

---

39 **M. Puelles, E. Urzúa**, op.cit., 2.4, n.54

40 Ver **Gaudencio Frigotto** (org.), «Educação e Crise do Trabalho, perspectivas de final de século», ed Vozes, 1999.

41 Ver **Pablo Gentili**, «Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora», ibid. p.76-1.

42 **Jurjo Torres S.**, op.cit. p.6.



### **La ironía de la globalización excluyente y la educación dialógica**

Consideramos que una epistemología de la globalización excluyente, no puede inspirar una educación que tenga como eje epistemológico lo dialógico, entendido éste no como apenas algo interpersonal y privado, sino algo internaciones y público, político, que refiera a interaccionismo global sin discriminaciones inducidas y desarrolladas sistemáticamente. Y es que lo dialógico está indefectiblemente ligado a las exigencias de lo que H.Assmann llama la nueva epistemología, aquella que subyace y nutre la sensibilidad solidaria<sup>43</sup>. Entre otras características y exigencias de dicha epistemología cabría mencionar, por paradójico que parezca, la humildad, vale decir, la superación de toda autosuficiencia o autoimagen de superioridad de la que se desprenda una subestima del otro; una actitud entonces de principio que valore al otro como es; una sensibilidad solidaria y exigente que no escamotee la consistencia conceptual, teórica de los análisis de la realidad y sus implicancias; un gran sentido de apertura, de escucha, de mentalidad antidogmática, de *pensée unique*. Pero en esencia, ¿cabe calificar a la educación de "dialógica"? Quizá sea necesario decirlo porque en sociedades de sordos o de monólogos, no es obvio que la educación que no es diálogica, no es educación.

Los escenarios futuros encaran una realidad ya existente y dominante: el «capital busca imponer sus objetivos, su organización y sus prioridades» y arrastra tras él a la educación que reproduce su tendencia a ser funcional a dichos objetivos y quedar a merced de la ley del mercado que determina sus finalidades y organización»<sup>44</sup>.

### **Globalización, aporofobia y tensión educativa**

¿Será que la mercantilización de la educación constituya un inexorable alejamiento de sus fines y la fuerce a ser más bien una aliada de la lógica del mercado esencialmente discriminadora y excluyente? ¿No será que una educación regida por los principios y la ética de una globalización neoliberal se torna funcional a la dominación y cómplice de lo que A.Cortina llama acertadamente la aporofobia que se evidencia como una tendencia –objetiva y subjetiva- en el mundo?<sup>45</sup>. La llamada aporofobia no puede tener su origen en los recientes procesos de globalización. La historia de los pobres<sup>46</sup> muestra cómo en los más variados contextos sociales, económicos, políticos, la aporofobia ha sido un pesado componente de la vida cotidiana de los empobrecidos, de los excluidos. Muy acertadamente la filósofa española, escribe: «la aporofobia está creciendo». Y la aporofobia significa la incapacidad de tolerar al pobre. La incapacidad de tolerar y de mirar en los ojos a aquel que está social, cultural o económicamente disminuido a nuestra manera de ver. Esa aporofobia, esa

43 Ver "Competencie Sensibilidade Solidária", ed.Vozes, 2000, cap.8, p.243-268.

44 C.Germaná, «Los retos de la UNMSM frente al siglo XXI», 2001,p.9.

45 Ver El País, 7 de marzo de 2000, p.14)

46 Ver por ejemplo Vincenzo Paglia, «Storia dei Poveri in Occidente», Biblioteca U.Resoli, 1994, passim.

manera que los psiquiatras llaman justamente de un rechazo y de una cuasienfermedad, porque los pobres nos apestan, porque los pobres nos pesan, porque como se atrevieron a decir algunos, «si no existiera el África» estaríamos mejor en el mundo, desafortunadamente adquiere hoy nuevas y subliminales formas. Este tipo de expresiones revelan que nuestro corazón de humanidad está todavía cerrado a otras perspectivas y a otras alternativas de crecer y de madurar como gente. Contexto éste que hace platónicamente irónico todo discurso sobre la solidaridad como ternura de los pueblos, en feliz expresión de Tomás Borges, sobre amorosidad; se tornan huecos los discursos y llamados a la unidad de los pueblos que conocen de esa aporofobia global. Objetivamente se ha producido hasta cierto punto una globalización de la aporofobia encubierta en programas de lucha contra la pobreza, la discriminación y la exclusión incapaces hasta hoy de erradicarlas de la faz de la tierra. Es decir, ha quedado afectado el campo simbólico, el conjunto del campo relacional, lo que toca directamente a la acción educativa. Es lo que se ha señalado como la «dislocación real y simbólica entre los discursos de los maestros y los alumnos que refleja asimismo una dislocación, también de magnitud, entre los discursos de las nuevas generaciones y las generaciones adultas»<sup>47</sup>. El gran reto está en que además de salir al frente de las escandalosas desigualdades que el propio mercado produce, es necesario preguntarse si la escuela como institución es también una reproductora de desigualdades educativas<sup>48</sup>, vale decir, funcional a la aporofobia que se intenta infructuosamente disimular.

### ***Sujetos educativos: más allá de lo meramente tecnológico.***

La cuestión de la educación apunta simultáneamente a la cuestión de vivir juntos y lo que presupone la cuestión del sujeto<sup>49</sup>. Entre una y otra cuestión no hay yuxtaposición; aprender a vivir juntos es una condición para la emergencia del sujeto. Y es que la dimensión del vivir juntos constituye el campo de apertura, de interpelación necesario a la irrupción del sujeto<sup>50</sup> reconociendo sin embargo que cabe hoy seguirse preguntando por el sujeto que se pretende construir en tiempos de fisura, de fragmentación, «de nihilismo, donde la pregunta por el orden social no es para nada irrelevante»<sup>51</sup>. Aceptar esto, significa que es en la necesidad de devenir sujeto que radica la educación como permanente interpelación ética. Paradójicamente, la acción educativa es «un trabajo de separación, de decolaje sin el que no hay sujeto sino un «moi» perdido en su todopoderío y su total gozo mortíferos<sup>52</sup>. Por ello la educación no puede reducirse a una cuestión meramente de tecnología. El educador, la sociedad educadora es más que simplemente una sociedad tecnóloga, experta en

---

47 **C.A. Torres**, op.cit, p. 43.

48 **M.Puelles, R.Urzúa**, op.cit, 3.2, n.78.

49 Ver **Elmbert**, «*La question du sujet, enjeu d'une éducation à la citoyenneté*» p. 35 en *Eduquer à la citoyenneté*.

50 *Ibidem*, p.35.

51 **M.A.Rossi**, «*La filosofía política frente al primado del sujeto y la pura fragmentación*», en AA.VV, *Filosofía Política Contemporánea*, Clacso, 2003, p.317.

52 Ver **Elmbert**, *ibidem* p. 41.

reingenierías sociales<sup>53</sup>. Tendríamos que complementar el acento tradicionalmente puesto en el episteme -determinados conocimientos- con el epitedeuma-ejercicio de acciones factuales, pero a lo que añadiríamos el thimos y el eros de los que todo sujeto es portador y cultivador en el esfuerzo de cada aprendizaje<sup>54</sup>. El reto que interpela la desviación cognitivista dominante en algunas agencias educativas, es la necesidad de asumir la dimensión afectiva, física, corporal, estética y lúdica del ser humano. Si lo tecnológico apunta hacia ello, se le reconocerá como un medio significativo. En realidad los avances y conocimientos «científicos» llegan a las grandes masas en el ropaje de la tecnología como ciencia aplicada<sup>55</sup>.

No deja de ser un riesgo la tendencia en las agencias educativas a reducir la cuestión del sujeto a lo que se ha dado en llamar la educación en valores, la educación a la democracia y la educación a la ciudadanía. El riesgo radicaría en que la educación en valores puede quedarse- en el más puro cognitivismo- en dar a conocer que formalmente hay valores, si así se pudiera casi cosificar los discursos sobre valores<sup>56</sup>. Igual cognitivismo puede seguir infectando los discursos sobre educación y democracia, educación y ciudadanía, educación y cultura cívica<sup>57</sup>. En realidad, se trata de algo más que del logos sobre estas dimensiones de la vida, es decir, de contribuir al desarrollo de las mismas en cuanto areté, en cuanto «virtudes», en el sentido de Aristóteles que son actitudes, competencias, conocimiento, hábitos adquiridos que permiten actuar, pero fundamentalmente vivencias y no valores veritacionales como con razón los llama Peñaloza<sup>58</sup>.

### **Educación, Familia, Escuela y Estado**

Las profundas transformaciones en la estructura familiar tradicional, los modelos culturalmente diferenciados de familia que siempre han conocido nuestras sociedades, obliga sin embargo a tener en cuenta dichos cambios. Hoy la familia configura modelos que deben enfrentar escenarios cambiantes en cuanto a su rol en las condiciones de pobreza, de exclusión, en medio de tendencias que van hacia el reforzamiento de la inseguridad, de la necesidad de su papel compulsivamente activo en economías de sobrevivencia, vale decir, del deterioro de las condiciones de vida. Pero lo central, es que el rol socializador, educativo, aculturador de la familia,

53 Ver **C.Germaná**, «La Racionalidad de las ciencias sociales», UNMSM, 2001, passim.

54 Ver **W.Peñaloza**, «Los Propósitos de la Educación», FE del Pedagógico San Marcos, 2003, p. 46; **H.Assmann, Jung Mo Sung**, «Competencia e Sensibilidade Solidária», Ed.Vozes, 2000, cap. 7, p.226-242, y cap.9, p.269- 281 sobre el impacto sociocognitivo de las nuevas tecnologías.

55 Ver **Claudio Rubiliani**, «La Culture Scientifique», p.52-53, en *Éduquer á la citoyenneté*.

56 Ver **W.Peñaloza**, op.cit. p 167-176.

57 Ver las pertinentes anotaciones de **M.Puelles, R.Urzúa**, op.cit, 2.1: «Capacitación de recursos humanos o formación en valores: un falso dilema», n.31-47.

58 Op.cit, p.167; ver además **C.Castoriadis**, «Fragments d'un Séminaire sur la vertu et l'autonomie», en *ARETÉ rev. de filosofía*, vol.XI, n.1-2, 1999, p.293-313; AAVV, «Eduquer á la Citoyenneté», Mignard, 1998; **A.Mayordomo**, «Democracia y Ciudadanía como retos políticopedagógicos », en L.M.Lázaro et alii,...

conoce dificultades nuevas y de no fácil solución. Podríamos decir que se requiere repensar las teorías de la socialización que no siempre han tomado en cuenta situaciones como las que se dan en nuestra Región. La CEPAL en el año 1994 señaló varias tendencias en la familia. Allí se indica las tendencias más marcantes como la reducción del tamaño de la familia, el descenso y retraso de la nupcialidad, las rupturas conyugales, las uniones consensuales, los hogares monoparentales, las familias reconstruidas, etc. Las familias monoparentales se difunden en muchos de nuestros países. Que las familias en las que se tiene un adolescente a la cabeza, a veces no acompañado o no acompañada, representan otro reto para poder hablar de la ternura, para poder hablar del calor y del afecto y poder referirnos a educación familiar, es un reto mayor. Cuando uno ha sentido desgarrada su propia vida por una violación o por una relación que produjo una criatura y que después no tuvo secuencia y continuidad, eso hace que la relación de la joven madre con el niño no siempre sea en los mejores términos para promover, a través del afecto y de la amorosidad, la estatura de autonomía y de libertad que todo ser humano requiere para desarrollarse como miembro de la especie. También estas familias que se han recompuesto, que se han rearticulado no porque se han juntado después de separarse sino porque han encontrado la posibilidad de reanudar una relación de segundo compromiso de pareja y familiar, también representan un reto para aquellos niños y niñas que están al margen del tipo de dificultades que a veces suelen encarar y solucionar a favor de intereses de adultos. La escuela como una de las agencias más marcantes en la vida del niño que a ella accede, es tiempo y lugar en que los docentes enfrentan las secuelas de experiencias familiares castrantes del desarrollo del niños o niña. El sociólogo inglés Anthony Giddens decía, «la familia es el lugar más peligroso para el niño»!!. La situación se seguirá presentando compleja y altamente delicada si además se quiere tomar en cuenta la heterogeneidad cultural de la familia, como en el mundo andino y amazónico. Abordar entonces el aspecto de lo transaccional y no hacerlo unidireccionalmente, es un aporte interesante, así como la visión ecológica de la familia representa otra contribución significativa. La familia, entonces es una fuente específica de tensiones a la labor educativa.

### ***Educación: lo único cierto es que encaramos un futuro incierto***

Posiblemente ésta sea una de las tensiones y de las angustias mayores que experimentan, por ejemplo, los estudiantes al terminar sus estudios secundarios o los universitarios al concluir la carrera y tener que enfrentar el mercado de trabajo.

Pero lo que está en juego básicamente, es lo que podríamos llamar, el papel de las agencias educativas, uno de cuyos discursos – aunque no privado de ellas- deviene en inflacionar las expectativas, las aspiraciones y los sueños que bajo promesas absolutamente reducibles a meros *flatus vocis*, crean las más favorables condiciones para la decepción, para la frustración. Los estragos a nivel de salud mental de gruesos contingentes entre las nuevas y emergentes generaciones, pueden ser un

aplastante indicador de la merma de energías llamadas a revitalizar la sociedad, que se desvanecen o que se sienten más convencidos que la migración fuera del propio país garantizará mejores condiciones de sobrevivencia psíquica y material como resultado de su efecto compensatorio. Y esto no refiere únicamente al trabajo, sino a las reales condiciones de vida comparativamente hablando en relación a su situación en el propio terruño. Que en la Región, los ingresos venidos del extranjero por concepto de la solidaridad familiar represente muchísimo más dinero que el llegado de toda la cooperación internacional, no es sólo un dato económico, sino una experiencia de solidaridad, de construcción de lazos humanos que se fortalecen y que permiten encarar en mejores condiciones el futuro incierto de centenares de millones de vidas humanas.

Nada de lo dicho puede ser entendido como que una de las funciones de la educación sea preparar mano de obra y profesionales para la migración fuera de nuestros países. Lo que debemos preguntarnos, es cómo hacer para que la educación aporte a la inmensa mayoría que no emigrará para seguir encarando las incertidumbres de los escenarios futuros en todos los campos, incluidos el ético, el cultural, el familiar, el comunitario<sup>59</sup>. Asistimos hoy a causa de la pobreza y miseria de las familias, a una cierta devaluación de la educación como medio para responder a las necesidades impostergables de cada día. Ello se refleja en el ausentismo escolar a partir de los últimos grados de primaria y en secundaria con uno quince millones de niños fuera de la escuela en América latina y el Caribe<sup>60</sup>.

### ***Educación: entre modernización y subjetividad***

Uno de los planteamientos que han asistido a las reformas educativas en la Región, refiere a la modernización educativa. Incluso se transformó en un slogan. Esto -en casos como Perú- se contrajo a nueva infraestructura educacional, algunos materiales educativos, cursos de capacitación y perfeccionamiento del personal docente. Discurso envuelto en el lenguaje de la calidad educativa, de la equidad y de la intención de aumentar la competitividad de los sujetos educativos. Sin embargo, este discurso se da en contextos en los que la subjetividad social está marcada a fuego por la exclusión social, por la discriminación, por la marginalidad y acompañada por programas de compensación social, asistencialistas, clientelistas aunque recepcionados por poblaciones carentes de lo básico para sobrevivir. Y es que la modernización vino aparejada de un descuido casi absoluto de la subjetividad de individuos y colectivos secularmente estropeados por la cultura dominante en lo social, en lo económico, en lo político y en lo étnico. La tensión entre modernización y subjetividad es un contexto heredado de las décadas anteriores y es parte del escenario de futuro para la educación. ¿Desde dónde saldar esta tensión, este desencuentro?

---

59 Ver **Ettore Gelpi**, op.cit., p.98.

60 **UNESCO**, "The Right to education...", op.cit, p.47.

Y más fundamentalmente ¿por qué intentar resolver esta tensión?. Lo que está en juego es la posibilidad misma de desarrollo humano. Lo que se está arriesgando es el deterioro de la espiritualidad, del tono y del talante humano de la sociedad, porque la amenaza que enfrentamos es la renuncia a la socialidad, la fatiga por lograr solidaridad y la postergación de experiencias societales armoniosas y festivas. «Mientras que el liberalismo decimonónico apuesta a una complementariedad espontánea entre modernización y subjetividad, el modelo socialdemócrata construye la complementariedad por medio del Estado»<sup>61</sup>.

Y es que bien podríamos afirmar que una subjetividad caracterizada por una débil autoconfianza, por una tonalidad muy tenue de entusiasmo por proyectos colectivos, por una generalizada miopía frente al futuro, equivale a reconocer que el capital social se presenta como descapitalizado debilitado como forma de poder simbólico como lo conceptualiza **P. Bourdieu**- ante gruesos sectores de la población precisamente por ser los nuestros países con profundas desigualdades. Sin embargo no hay reconstrucción posible de mejores niveles de autoestima individual y colectiva, autoconfianza y «estabilidad» personal y social, sentido de futuro personal y societal sino desde el propio capital social que se apuntala y se construye también desde todos los esfuerzos de la sociedad educadora. La modernización en el marco de la globalización excluyente modifica la percepción y el acceso al capital social y éste tiene un impacto en la identidad de los individuos como en la transformación de las relaciones sociales<sup>62</sup>. La pregunta es por cómo la educación contribuye a cerrar esta brecha en las subjetividades. Creemos que una vía irrenunciable en la tarea educativa es el campo de la ética y del reforzamiento de una moral no pacata, pero además un empeño sin tregua por desnaturalizar las desigualdades, la pobreza y la exclusión afirmando los derechos humanos y su indispensabilidad. Sin embargo, en la matriz cultural del neoliberalismo, y en concreto los sistemas educativos, están llamados a jugar un papel nada secundario en la reestructuración del capitalismo. Las instituciones escolares "son uno de los espacios privilegiados para la construcción de las nuevas subjetividades economicistas para la conformación de seres humanos con destrezas mecánicas y técnicas, pero, al mismo tiempo, con una notable incapacidad para ir más allá en la imaginación y experimentación de nuevas formas de vida, de modelos sociales y productivos alternativos a los existentes"<sup>63</sup>.

### ***La educación: un territorio ocupado***

Desde las últimas décadas del siglo pasado, asistimos a lo que podríamos llamar una invasión del campo educativo por parte de agentes que durante muchísimo tiempo, no le dieron a la educación la atención y el valor que hoy le asignan como

---

61 **N. Lechner**, «Desafíos de un desarrollo: individualización y capital social», en Los valores culturales y su influencia en los procesos de desarrollo, p.105.

62 *Ibidem*, p.117.

63 Ver **Jurjo Torres Santomé**, "La institución escolar en tiempos de intolerancia: frente al pensamiento único, el compromiso con la aceptación de la diversidad", en Rev. Electrónica Escuela Pública, Amydep, 2001, n. 2a3 vol. 2.

factor de desarrollo. Se trata de la incursión sistemática de organismos y entidades de todo tipo, en particular económicas, y de carácter financiero. Ciertamente que la educación no es coto cerrado de nadie, pero en el contexto de las grandes transformaciones tecnológicas y los requerimientos de la recomposición del capital financiero, la educación cobró significación de imprescindible en el afianzamiento de los procesos de globalización en el marco del neoliberalismo. Cabe reconocer que el panorama general de crisis de la educación en la Región, favoreciera y hasta justificara en algunos la invasión. La educación se vio entonces literalmente copada por discursos provenientes del mundo de la economía y de la organización empresarial. No sorprende entonces por qué los docentes en el sistema educativo nacional, se vieran desconcertados ante enfoques como el de gestión empresarial aplicado a la escuela, evaluaciones como control de calidad del personal, exigencias de rendimiento y eficiencia adecuados o autoridades concebidas como gerentes de la cuestión educativa; no sorprende entonces que aparejadas a estas novedades no sólo de vocabulario sino de conceptos y orientaciones prácticas, se pretendiera hacer sentido común cosas como «el Estado debería ocuparse solamente de los pobres y el sector privado de las demandas más sofisticadas y complejas de las capas medias y altas e la sociedad»<sup>64</sup>; «El riesgo que confrontamos, ostensiblemente, es que la ruptura del compromiso por la educación pública pueda significar y anticipar la ruptura del pacto democrático en las sociedades latinoamericanas», y es que «la lucha por la educación es una cuestión de Estado; es una lucha por la defensa del pacto democrático»<sup>65</sup>. Sin embargo, no todo lo llegado del mundo empresarial ha significado un obstáculo, muy por el contrario, la educación debía abrirse a otras entradas a las que tradicionalmente agencias como la escuela estuvo cerrada y con razón se decía que vivíamos con ideas pedagógicas del siglo XVII, XVIII, XIX en vísperas del siglo XXI<sup>66</sup>. De aquí en adelante, toca saber que la pluridisciplinariedad es un dato que no tiene vuelta atrás; que hay que seguir sin embargo luchando porque la interculturalidad no implique nuevas formas de sometimiento; porque la que quizá se presentó como con un aire de subestima para los educadores de aula, se convierta en un estímulo a la superación y a reconocer todos que nadie tiene la última palabra en materia tan exigente como la educativa. Y es que se despertó en escenarios que se regían por un nuevo «pacto» social en el que los sujetos tradicionales de la educación no tomaron parte. C.A. Torres dice sin ambages «el fin del siglo en la educación latinoamericana está marcado por la globalización de la educación y la presencia de la agenda hegemónica del neoliberalismo en educación»<sup>67</sup> y citando a J.L. Coraggio «en la medida en que el Banco Mundial está compuesto primariamente

64 Como lo denuncia acertadamente **J.C. Tedesco**, «Educación y nuevo capitalismo en América Latina», en L.M.Lázaro, Op.cit. p52.

65 CA Torres, op.cit.p.26 y 46; ver además, **A.Puiggrós**, «Educación y Poder: los desafíos del próximo siglo», en CA Torres, op.cit.p.15.

66 Ver **N.Diesbach**, op.cit.p.38.

67 Op.cit.p. 28.

por economistas y no por educadores, el objetivo final de la política educativa es la eficacia económica, la liberalización de los mercados y la globalización del capital, todo lo cual lleva a un sobreénfasis en métodos cuantitativos para medir el éxito de una política educativa»<sup>68</sup>.

### **Educación: hija del pánico económico y del pánico moral**

La educación no escapa a la creciente tendencia que Torres Santomé señala que: "...las personas en sus análisis e intervenciones sobre la realidad tomen en consideración de manera prioritaria, los aspectos utilitaristas de todo aquello que hacen y eligen; el utilitarismo y la procura de beneficios económicos son, para una gran parte de las personas del mundo occidental el principal rasero para medir, para juzgar la conveniencia de sus acciones"<sup>69</sup>. A un plano más complejo, y en esta lógica, El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, la OCDE, etc. no dejan de insistir y presionar, cuando no de imponer, sobre la necesidad de sistemas educativos reacomodados a las nuevas como imperiosas necesidades de la economía y la producción. Y el autor continúa: "...al mismo tiempo que se produce esta apuesta por la mercantilización del sistema educativo, también surgen los diagnósticos sobre la degradación de las actuales sociedades, sobre la decadencia moral, violencia y egoísmo de las personas que habitan los países desarrollados en este momento de la historia. Vivimos una época que algunas personas e, incluso, grupos sociales definen como de pánico moral"<sup>70</sup>. Ello explica, quizá, que muchos consideren que la solución a tanta pesadumbre social, no pueda lograrse sin darle prioridad a la educación, devenida entonces en tabla de salvación.

### **Una nueva brecha: el analfabetismo tecnológico-informático**

Ciertamente que uno de los escándalos mayores en la mayoría de los países de la Región en particular Perú, Haití, Bolivia, etc., es el analfabetismo de sectores importantes de la población de toda edad y con énfasis en la mujer rural. Creció la cobertura y se retrocedió en algunos casos en cuanto a población analfabeta funcional. Ciertamente que el problema no es sólo económico, sino de voluntad política y capacidad movilizadora. Los escenarios futuros estarán signados por este problema como expresión de la exclusión social, de la deuda social. Lo que no se vislumbra es qué prioridad de facto tiene el analfabetismo en las políticas sociales públicas y en los presupuestos nacionales.

Si a esto añadimos un analfabetismo tecnológico informático que se añade a las otras expresiones de brecha educativa, pero que atraviesa la sociedad sin distinción de estatus o condición económica y que además en muchos casos es una nueva

---

68 Ibid, p.40.

69 **Jurjo Torres Santomé**, "La institución escolar en tiempos de intolerancia: frente al pensamiento único, el compromiso con la aceptación de la diversidad", Rev Electrónica Escuela Pública, Amydep, 2001, n.2, vol. 2a3, p.1.

70 Ibidem, p.3.



brecha generacional. Y es que de lo que se trata no es sólo de aprender a utilizar la nueva tecnología sino que ésta tiene implicancias en la relación adulto – niño, maestro – alumno, padres e hijos. Pero además hay una experiencia de autonomía, de comunicación más allá del ámbito familiar, escolar o local, etc, que modifica los escenarios generacionales y subjetivos. En efecto se cuestionan y alteran imaginarios, aspiraciones, sentidos comunes, creencias, y necesidades. Paradójicamente, los nuevos escenarios educativos, generan nuevos excluidos o acumulativamente excluidos. El gran reto educativo es revertir el riesgo de distanciamiento, de acen-tuación de la exclusión, en oportunidad para repensar el papel del conjunto de las agencias educativas a fin de acortar esta nueva brecha.

Apuntar al autoaprendizaje, tan importante en los escenarios presentes y venide-ros<sup>71</sup>, nos convoca a un esfuerzo del conjunto de la sociedad por masificar el acceso a los conocimientos con el apoyo de la tecnología informática; en ello se juega no sólo una cuestión referida a la verdad, sino al poder<sup>72</sup>. Estamos exigidos de hacer que la ciencia moderna, la tecnología y la cultura que emerge del uso intensivo y ex-tenso de ésta, lejos de ser rechazadas nos revelen su potencialidad para los mejores propósitos humanos y humanitarizantes<sup>73</sup>. Además de las oportunidades fácticas, se requiere fomentar en las generaciones de mayores el deseo de acceder y superar esta nueva cara del analfabetismo.

### ***Educación: una apuesta ética y política.***

Se trata de un tema viejo y remanido. Lo importante es trabajar sobre las caracterís-ticas y el contenido que ética y política tienen y tendrán en los escenarios de futuro en los que la educación está llamada a cumplir una tarea insoslayable en relación a la formación ética y política de la población.

En contextos de fractura cultural, de deterioro de las condiciones de vida que inciden en las posibilidades de vivir juntos, la ética se reviste de imprescindibilidad inmedia-ta. A lo primero a lo que la ética está ligada es, en las circunstancias de escenarios de futuro, a la cuestión de los derechos humanos, más profundamente, a la dignidad de todo ser humano, al derecho a ser gente y a combatir todo lo que pretenda mer-mar dicha condición. Aquí mismo se anuda la cuestión política, vale decir, la práctica que haga posible en el tejido social, económico, cultural, que todos puedan sentirse parte, actores de su destino personal y colectivo. La ética entonces está llamada a ser la reserva crítica del quehacer humano, a ser la que incansablemente levantará las preguntas esenciales para asegurar que el rumbo de la vida en la sociedad se encamina a la construcción de lo que haga real que sí podemos vivir juntos y crecer individualmente. En este sentido la ética se distingue de la moral y juega un papel de

---

71 Ver **N.Diesbach**, op.cit.p.92.

72 Ver **P.Demo**, «*Conhecimento e aprendizagem*», p.315, en C.A.Torres, op.cit.

73 Ver **N.Diesbach**, op.cit.p.107.

vigilancia crítica y de evocación del horizonte que da sentido o cuestiona el sin sentido de los códigos que pretenden regir la convivencia humana. La ética es entonces una interpeladora de la moral en la medida que la ubica en un horizonte que va más allá de lo convencionalmente estatuido, de lo formalmente asumido como norma de convivencia y comportamiento<sup>74</sup>.

En escenarios de futuro, la ética y la política encaran la solidaridad como un eje articulante y constituyente de un proyecto de vida personal y colectivo. La justicia y la paz son exigencias de sobrevivencia de la humanidad. Pero ambas son valores insuficientes aunque necesarios. La solidaridad constituye el paradigma ético y político al que la educación debe amarrar su quehacer permanente<sup>75</sup>, «Por ello, la ética se encuentra hoy «al centro de los debates de las ciencias de la educación, en la medida que la escuela devino en un local problemático y en la medida en que la sobrevivencia del ser humano está directamente relacionada a la sobrevivencia del planeta»<sup>76</sup>. Los escenarios de futuro no conducen espontáneamente a la solidaridad de los pueblos, que implica en primer lugar equidad, respeto a la propia cultura, valoración positiva del otro sin discriminación y exclusión algunas.

Las agencias educativas están llamadas a hacer de la solidaridad el paso adelante que la comunidad humana debe dar si quiere que equidad, justicia y paz sean condiciones significativamente estables.

Se trata, pues de «entender que lo ético-político se enraíza en campos de sentido que emergen bajo la forma de experiencias de aprendizaje que a su vez emergen de procesos auto-organizativos de vida real, en la que vivir y aprender se identifican en un único proceso»<sup>77</sup>. Esa es la tarea educativa, la de crear sentidos y que éstos vayan encaminados a proyectos de vida individual y colectivamente humanizantes. Allí la ética, como reserva interpelante, y la política, como práctica articulante, tienen en los escenarios de futuro que aportar al desarrollo de convivencia ciudadana.

### ***Educación: la urgencia de un pensamiento crítico e innovador.***

Una de las dificultades mayores que encontramos en nuestro país, el Perú, es la falta de coherencia y real articulación entre la política educativa, la política cultural y la política de la comunicación-información. En particular si asumimos que la “educación es una dimensión de la política cultural de la sociedad”<sup>78</sup>.

Quizá uno de los retos más inquietantes es para la educación, la necesidad de contribuir a un pensamiento crítico, bien fundamentado, en la población. Pensamiento

---

74 **R.Werberguer**, «*Le questionement éthique*», éd. Prosoyon, 1994, passim.

75 Ver **Luck Boltanski**, «*L'Amour come competence*», París, éd. Métailié, 1990, passim; **H.Assmann, J.Mo Sung**, «*Competencia e Sensibilidade Solidaria*», Vozes, 2000, passim.

76 **M.Gadotti**, op.cit.p.90.

77 **H.Assmann**, «Reencantar...», op.cit, p.108.

78 Ver **J.Torres S**, “*Democracia ,instituciones escolares, diversidad y justicia social*”, ponencia, s/f.

que se va formando, en la medida que hay oportunidad de expresar las propias ideas u opiniones. Pero no basta con la oportunidad para hacerlo, sino que sólo se puede aprender a ser crítico si además de comprender lo que está en juego se desarrolla la capacidad de confrontarlo con su aplicabilidad práctica, su consistencia y coherencia argumentativa y si se ha cultivado un espíritu de investigación, de indagación permanente; a esto cabe añadir, la urgencia de cultivar la capacidad de escucha de lo que los demás piensan y la apertura para recoger lo que se considere mejor argumentado.

Pero todo ello presupone no erigir como verdad absoluta nuestra opinión, sabiendo que los conocimientos y saberes deben permanecer abiertos a ser enriquecidos. No es ajena a la era de la información y del conocimiento, que se viva la permanente tendencia que acompaña la acumulación de poder y dominación, la de imponer lo que se ha dado en llamar la *pensée unique*. Pensamiento único que no es otra cosa que una forma de colonización<sup>79</sup>. En el fondo es una carencia de pensamiento holístico. En efecto «los holistas sustentan que la utopía e imaginario son instituyentes de la nueva sociedad y de la nueva educación. Rechazan un orden fundado en la racionalidad instrumental que menosprecia el deseo, la pasión, el mirar, la escucha.

Según ellos, los paradigmas clásicos banalizan esas dimensiones de la vida, sobrevalorizando la macroestructura, el sistema, las representaciones socio-económico-políticas y epistémicas, lingüísticas o psíquicas»<sup>80</sup>. En los escenarios de futuro, la educación encara no sólo la necesidad de un pensamiento crítico, sino autocrítico. Nadie está exento de errores, ilusiones y cegueras. Lo que E.Morin llama las cegueras del conocimiento por lo que propugna el conocimiento del conocimiento. La educación, entonces, «debe dedicarse a la identificación de los orígenes de errores, de ilusiones y de cegueras. Existe en cada mente una posibilidad de mentira a sí mismo (selfdeception) que es fuente permanente de error y de ilusión.

Nuestros sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías) no sólo están sujetos a error, sino que también protegen los errores e ilusiones que están inscritos en ellos. Es necesario entonces reconocer en la educación para el futuro un principio de incertidumbre racional: si no mantiene su vigilante autocrítica, la racionalidad arriesga permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora, es decir que la verdadera racionalidad no es solamente teórica ni crítica, sino también autocrítica»<sup>81</sup>.

Para quienes trabajan desde la escuela, se hace imprescindible creer en la capacidad para pensar de los niños, niñas y adolescentes como jóvenes y hacerlo por sí mismos; para aprender por sí mismos; cultivar un pensamiento divergente<sup>82</sup>. En el

---

79 Ver **C.A.Bowers**, «Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación», Pratec, 2002, passim.

80 **M.Gadotti**, op.cit.p.84.

81 Op.cit.págs.6, 7, 8, 14, 21.

82 Ver **N.Diesbach**, op. cit p.117: "Cuestionar lo que comúnmente es aceptado, exige una especie de verdadera pasión, sin la cual la mente se encuentra con tan baja energía que no le permite ir más allá de la estructura habitual del pensamiento, en el cual se siente uno confortable, seguro, respetado."

fondo, la educación deberá apuntar a crear en los sujetos aprendientes un permanente estado hermenéutico ante la realidad total en la que se mueve. Es ésta una condición para fomentar capacidad inventiva, imaginación creativa e innovadora. La sobrevivencia y las posibilidades de transformación de las condiciones de vida de los individuos y de las sociedades, dependerá, en los escenarios de futuro, de estas capacidades. Pero una vez más Torres nos alerta sobre algunos riesgos que cierta cultura centralmente enfocada en los aspectos tecnológicos puede tener relación con dos cuestiones de mayor importancia. Una refiere a la “pérdida de vista del valor social del trabajo y del conocimiento (que) se agrava en la medida en que desde las universidades se apuesta por una especialización muy acusada, en la que la interdisciplinariedad pierde terreno”<sup>83</sup>.

### ***Educación, Placer, Arte y Corporeidad.***

Esta trilogía que se transforma en contenido y referente de la educación en los escenarios de futuro, corresponde a lo que Edgar Morin llama «enseñar la condición humana» como objeto esencial de toda educación<sup>84</sup>. Consideramos que los escenarios de futuro abren una interpelación a la educación desde tres entradas confluyentes. Estas son la de la constitución corporal del ser humano histórico, su necesidad de hacer las cosas gustosamente, con placer para poder madurar y crecer en humanidad y su raigambre artístico-estética. En esos tres referentes se basa la condición lúdica, ella expresa la síntesis de estas tres inseparables dimensiones de la condición espiritual del ser humano. La trascendencia de toda persona no puede prescindir de estos tres componentes.

Los escenarios de futuro no parecen ser los más favorables para un desarrollo equilibrado de la condición erótica del ser humano. El eros es el amor a la vida, el apego a la vida marcada por la gratificación de saberse parte de y requerido por. No hay educación de siglo XXI que no haga un esfuerzo por retomar la dimensión erótica de la especie intentando reconstruir las representaciones sociales sobre las que se basó en décadas pasadas el abordaje de esta dimensión de la vida personal y societal. No son obligatoriamente más claras y positivas muchas de las formas como hoy en la sociedad, por lo menos occidental, se aborda el eros de los humanos.

Liberados de muchas nefastas creencias sobre este aspecto, quizá la tarea que toca es la de construir en positivo un desarrollo humanamente aceptable de la eroticidad de la vida humana.

Ligada a esta primera cuestión, está el desarrollo de la corporeidad como lenguaje, como lugar de encuentro, como componente de la identidad individual y colectiva, como espacio de autonomía y responsabilidad personal y social, como experiencia de pertenencia al cosmos todo, como tiempo experiencial y comunicacional, espa-

---

83 J. Torres S, op.cit. p.7.

84 En «Los Siete Saberes necesarios a la educación del futuro», UNESCO, 1996, passim.

cio del conocimiento y los aprendizajes.

El cuerpo, entonces, es el lugar de la espiritualidad, es condición de trascendencia. Con razón Assmann afirma que «solamente una teoría de la corporeidad puede brindarnos las bases para una teoría pedagógica»<sup>85</sup>. No es de extrañar que desde la emergencia de la aponomía -ciencia del tocamiento como comunicación de energía- hasta el florecer de religiones basadas en la sanación vía la imposición de manos y otras disposiciones corporales, se valoriza el cuerpo, la corporeidad de la persona.

Quizá sea entonces más comprensible lo inaceptable de la tortura física, de la desaparición forzada, del maltrato, del abuso sexual, pero también de la desnutrición crónica de grandes masas, las enfermedades curables y no atendidas, la privación de agua potable, de habitat, de servicios higiénicos. La educación en los escenarios futuros no puede ser ajena, como ha tratado de no serlo, a esta negación de la corporeidad como lugar de humanización.

Conocimiento y placer, aprendizaje y placer, pues «el aprendizaje es primeramente un proceso corporal; todo conocimiento tiene una inscripción corporal y que venga acompañada de una sensación de placer no es de ningún modo un aspecto secundario. El conocimiento sólo emerge en su dimensión vitalizadora cuando tiene algún tipo de ligazón con el placer»<sup>86</sup>.

El tercer componente de la vida humana y por ende de la educación, refiere a la condición estético-artística de toda persona. Que haya sociedades en que esto no logra desarrollo significativo alguno, no niega que ésta sea una dimensión vital para la totalidad de la vida, para la apreciación del mundo que nos rodea, para decidir y escoger sobre los más ínfimos detalles de la vida cotidiana. Desde los gustos y colores sobre los que no opinan los doctores, hasta cómo se vive internamente todo, el tamiz del arte, de lo estético juega un papel permanente aunque con frecuencia no explícito. Es evidente que el cultivo de estas disposiciones da como resultado expresiones absolutamente deslumbrantes del arte y del gusto estético». Es un hecho innegable que la industrialización y el tecnicismo de la sociedad contemporánea nos ha conducido a la creencia de que el arte no tiene ningún valor utilitario, por lo que ha sido devaluado y desvalorizado»<sup>87</sup>. Quizá el descuido secular de la educación artística desde la primera edad, explica generaciones que tienen dificultad para abrirse a la sensibilidad social, a los derechos humanos, a rebeldía cuando la dignidad es vejada. Por ello el arte no sólo es un lenguaje comunicacional de primer orden en situaciones en que se pretende coaccionar la libertad individual y colectiva, sino que es un factor vital para el desarrollo humano de los seres humanos. Las agencias tradicionales educativas como la escuela, en muchos de nuestros países ha dejado caer la educación artística como algo prescindible para encarar la vida y –dicen- para

---

85 En «*Reencantar à Educação*», Vozes, 1999, p. 34.

86 H. Assmann, *ibid.*, p. 29, 30.

87 N. Diesbach, *op.cit.*, p. 133.

ahorrar costos a los estudiantes. Jamás podremos olvidar a esa señora ya mayor de edad que preparaba unas arepas en algo que pretendía llamar su casa, pero que no pasaba de ser sino una forma de organizar cartones y latas para tener algo de intimidad y cobijarse del sol o de la lluvia conjuntamente con su familia. Y esto detrás de la pared de la Escuela de Arte de Managua en 1979. Cuando le preguntamos qué es la revolución para usted. Y, nos dijo, “espere un minutico», se marchó tras una de las divisiones de la estancia y trajo orgullosa y sonriente una cantidad de cartulinas dibujadas y pintadas a colores. «Esta es para mí la revolución. Durante toda mi vida desde pequeñita quise aprender a pintar, a dibujar, a hacer cerámica, a hacer poesía. Nunca se pudo. Los chavales de la Escuela al lado, vinieron y me enseñaron. Eso es para mí, la revolución».

### **Educación: resignificar las experiencias y el y los aprendizajes.**

El aprendizaje está inexorablemente ligado a los estímulos afectivos, sensoriales y biofisiológicos.

El desarrollo humano requiere de dichos estímulos. Sin embargo podríamos decir que los estímulos más personalizados, devienen insuficientes si se carece de estímulo social; en la medida que el contexto global de la persona desafía capacidades, cualidades, motivaciones, sueños, etc., los aprendizajes cobran significación más amplia que la sola gratificación individual, ella misma, de por sí, obviamente válida.

Aquí encontramos el fundamento para afirmar con Assmann que los procesos de conocimiento son procesos vitales, que entre aprender y vivir, entre conocer y procesos que involucran a todo el ser humano hay una simbiosis.

Cuando se señala que es necesario en los escenarios futuros tener presente que es de imperiosa necesidad que se tome conciencia a todo nivel y por cada individuo de la condición planetaria, del destino planetario del género humano, de la urgencia de aprender y enseñar la identidad terrenal del ser humano, se nos está abriendo un horizonte al que muchas de nuestras representaciones sociales nos condujeron a no verlo como componente de nuestra vida cotidiana y condición *sine qua non* de nuestra sobrevivencia<sup>88</sup>. Desde esta entrada, el trabajo pionero de Fscó. Gutiérrez, introdujo el discurso pedagógico como ecopedagogía, que se ha dado en conceptualizar como una pedagogía para la promoción del aprendizaje del sentido de las cosas a partir de la vida cotidiana<sup>89</sup>. El autor puede afirmar entonces estar seguro que los temas relacionados con el desarrollo sostenible y la ecopedagogía se volverán muy importantes en los debates educativos de las próximas décadas, y que cualquier pedagogía, pensada fuera de la globalización y del movimiento ecológico, tiene hoy serios problemas de contextualización<sup>90</sup>. Todo ello exige un cambio de paradigma en

---

88 E.Morin, en « Los siete saberes...»passim.

89 Ver M.Gadotti, «Pedagogía da Terra: ecopedagogia e educacao sustentavel», en C.A.Torres, op.cit., p.89.

90 Ibidem, p.102-103 y 106.

lo conceptual y en lo práctico. No somos consumidores, voraces enemigos del planeta, depredadores. Esta sigue siendo en buena medida la racionalidad que asiste hoy a la tendencia de invadir la amazonía para explotarla industrialmente por parte de las multinacionales. Los tiempos se acortan para lograr poblaciones que estén en condiciones de comprender lo que esto podría significar no sólo para los países amazónicos, sino para el ecosistema mundial.

Requerimos en los escenarios de futuro, ensanchar el horizonte en el que se pretende dar significatividad a los aprendizajes; sin un proyecto más amplio opuesto al proyecto neoliberal conservador que hoy conocemos mejor, todo el esfuerzo educativo a través de las diversas agencias, corre el riesgo de devenir directamente funcional a la devastación planetaria. Los aprendizajes serán significativos si lo son también «para la salud del planeta»<sup>91</sup>.

Los escenarios de futuro demandarán a la educación una contribución sustantiva y sostenida en relación «al problema de la Vida en el planeta Tierra, el problema de la sociedad moderna y el problema del destino del Hombre. Esto nos obliga a poner nuevamente en cuestión la propia orientación de la civilización occidental»<sup>92</sup>.

Mas si resignificar aprendizajes es una manera de resignificar la vida personal y colectiva, la educación deberá reinventar su papel reencantador en contexto de marcada desmovilización afectiva y efectiva por proyectos de largo aliento y de naturaleza colectiva; deberá porfiadamente inyectar sentidos, capacidad de forjar razones de esperanza a nivel individual, familiar, comunitario. No se le pide a la educación pretender jugar un rol terapéutico en la salud mental de la población, aunque debe ser consciente que uno de sus resultados y logros deberá incidir en esa tonalidad confiante y esperanzadora que se requiere para seguir viviendo. Esto es parte de su tarea emancipadora.

### ***Educación: ante pobreza resistentes y migración creciente***

En nuestro país, no obstante indicadores altamente positivos a nivel de macroeconomía y reservas de riqueza, la pobreza y las pobreza son resistentes y no retroceden como se suele oficialmente anunciar. Mientras tanto cobra fuerza un tipo de aspiración de superación gestado por la expectativa de migrar, de salir de donde se está y buscar horizontes más entusiasmantes para sobrevivir. Tenemos más de tres millones de compatriotas fuera del país, mientras Ecuador bordea los dos millones y medio habida cuenta que tiene dicho país la mitad de población que Perú.

A nadie se oculta las graves dificultades para migrar fuera del país y las no menos sufrientes rupturas que ello significa para los individuos, las familias y en especial para los menores de edad. Nada garantiza una respuesta a la situación global de

---

91 Ibid.p.93.

92 E.Morin, citado por M.Gaddotti, op.cit.p.89.

pobreza vía la migración, aunque ésta sí pueda significar una respuesta a situaciones particulares igualmente justas y atendibles.

Colateral, surge el problema de la exclusión en tierra extraña, la insignificancia social y el recurso a vivir indocumentado en cierta clandestinidad cargada de riesgos, de temores y forzados a un comportamiento que evite mayores riesgos de ser deportados al país de origen. En algunos países de Europa, soplan aires represivos, reaccionarios y fascistas si querían recibir una ayuda. Un derivado central, es el de la educación, la interculturalidad y el de la llamada integración. Lo que preocupa es si toca volver al país, se renueva el reto de la readaptación a contexto que no fue el de la primera socialización. Para la escuela y universidad pública, pues en general son sectores menos pudientes los que migran, surge la pregunta: ¿preparamos para la fuga o para que sirvan al país?<sup>93</sup>. Los niños, suelen quedar a cargo de parientes y hasta de vecinos; muchos de ellos salen a trabajar precisamente para cubrir necesidades no atendidas en su nueva situación de ser hijos de padres migrantes o ellos mismos como migrantes al interior del país mismo o fuera del propio país. Es conveniente, no obstante, retomar el tema de migración, en particular del mundo rural a las grandes ciudades en las nuevas coordenadas que impone la globalización. Se considera que la migración “ya no significa un desarraigo, sino que es vivida y sentida como la incorporación de nuevos tiempos y espacios físicos, sociales, culturales y económicos...que bajo algunas condiciones y en determinados grupos de edad, especialmente jóvenes o adultos jóvenes...la migración resulta atractiva y gratificante más que un proceso doloroso como había sido clasificada en los estudios clásicos sobre la materia”<sup>94</sup>.

## B.- ESCENARIOS DE FUTURO DEL TRABAJO PARA LOS NATS

### Una creciente resistencia a reconocerle a todos el derecho a trabajar

Es sentido común que el derecho al trabajo, logrado luego de muchas luchas por los sectores productivos, históricamente tuvo como sujeto de dicha facultad al Estado o a la autoridad competente. En efecto, frente a la pobreza y la pauperización de gruesos sectores de la población, el trabajo ofrecía oportunidad para cumplir con la obligación de los pobres de ir a trabajar. En este contexto se crean los *ateliers* y luego los *ateliers de charité*, de modo que los pobres recibieran lo necesario para su sustento ganado con su trabajo. Esa era una condición de dignidad. En este período, más que derecho formal, se trataba de un deber para hacerse acreedores de la ayuda del Estado<sup>95</sup>. En relación a los menores de edad, este derecho no fue reconocido

---

93 Ver **Rosaura Galeana C**, op. cit, p.4-9; **Norberto Liwiski**, “Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos”, 2008, IIN, conferencia en Foro de Alto Nivel sobre Asuntos Migratorios-OEA.

94 **J.C. Rodríguez T, H.Salas O**, “Lecturas antropológicas para la ruralidad latinoamericana: diagnóstico del mundo rural”, en Rev.Digital Rural, Año 1, n. 2, Enero 2004.

95 Ver **Pierre Rosanvallon**, *La nouvelle question sociale, repenser l'État Providence*, Senil, 1995, Cap.V, “Le droit au travail: histoire d'un problème”, p.133-161 y 138; **Alain Supiot**, *Critique du droit du travail*, PUF, 1994, p.257; **Dominique Méda**, *Le travail, une valeur en voie de disparition*, Alto-Aubier, Paris, 1995, passim.



y se vio siempre como si se tratara de una población a la que los derechos le eran negados formalmente aunque en la práctica se explotara a los niños conjuntamente con sus madres. Para ellos se aplicó el principio de ser sujetos apenas de “derechos menores” o de ser considerados con “menor derecho”; ello “significaba que las condiciones ofrecidas a la gente sostenida con el auxilio recibido, y no con el salario, debían hacerles la vida menos atractiva que la de los obreros más pobres y desgraciados”; los niños no escaparon a esta realidad<sup>96</sup>.

Sin embargo, más recientemente, en algunas legislaciones nacionales en nuestra Región, se dio un cierto reconocimiento, implícito, al derecho a trabajar, evidentemente asignando a su ejercicio ciertas condiciones que lo regulan. Es el caso de Ecuador, cuando en su Código vigente hasta la aprobación del actual, se leía textualmente así en el Artículo 43: “...los hijos están obligados, cualquiera sea su edad, a cuidar de sus padres en la ancianidad, y en estado de demencia y enfermedad, y proveer a sus necesidades en la medida de sus posibilidades...”; y en el Artículo 45: “Los padres pueden exigir que los hijos que estén bajo su autoridad y cuidado les presten colaboración acorde a su desarrollo y posibilidades.” Esto puede incluir el trabajo que en ciertas circunstancias devendría un deber filial, en todo caso, no lo excluía explícitamente. Resulta pertinente además recordar que en el Artículo 21,f señala “la libertad de participar en la vida pública y política”. En la Carta Africana de Derechos y Bienestar de los Niños de la OUA, 1991, se señala igualmente el deber de asistir a sus padres, con similar espíritu a los códigos de los países mencionados de nuestra Región.

El Código de los Niños y Adolescentes de Perú aún vigente, plantea en su Artículo 22: *“El Estado reconoce el derecho de los adolescentes a trabajar, con las restricciones que impone este Código, siempre y cuando su actividad laboral no importe riesgo ni peligro para su desarrollo, para su salud física, mental y emocional y no perturbe su asistencia regular a la escuela”*. Actualmente se ha elevado la edad a 14 años para ser considerado en este artículo y el Comité de Ginebra ha recomendado fijarla en 15 años en la nueva revisión del Código que está en proceso. Pero el código habla de “derecho a trabajar”; no refiere a derecho al empleo o al trabajo como se acostumbra a decir. La eliminación del derecho a trabajar como lo norma el Código, sigue siendo una obsesión para algunas ONGs, comisiones ministeriales, seguidores de lo que fue la Marcha Global, algunos sindicatos, etc. Las organizaciones de NATs se movilizan para que no se les desconozca este derecho. Reconocerlo no cambia mágicamente la realidad, pero da otro talante, el mismo que está recogido en el artículo 69: *“Reconócese a los adolescentes capacidad jurídica para celebrar actos y contratos relacionados con su actividad laboral y económica y con el ejercicio de su derecho de asociación. ...Podrán además reclamar ante las autoridades competentes administra-*

96 **Zygmunt Baumann**, *“Trabajo, Consumismo y Nuevos Pobres”*, Gedisa, 2005, p.27; quizá es una distorsión de lo que N.Bobbio llama “derechos fuertes”.

*tivas y judiciales el cumplimiento de todas las normas jurídicas relacionadas con su actividad económica, **sin necesidad de apoderado***"(negritas, nuestras)

La intención de señalar estas referencias, es mostrar que en materia de infancia y de infancia trabajadora, hay un interesante proceso de construcción de pensamiento social sobre el rol de los niños en nuestras sociedades. Baste recoger lo que en su anterior Código del menor en Bolivia, se afirmaba: Artículo 159 que define al menor como "*sujeto activo defensor de sus derechos y responsable en la construcción de una nueva sociedad*"(sic).

Ciertamente que una de las transformaciones importantes hoy, refiere al concepto de derecho al trabajo, precisamente cuando se vaticinaba su desaparición entendiendo ésta como el agotamiento de la sociedad salarial tal como se conoció en el contexto de la sociedad industrial. Sin embargo, en nuestra realidad latinoamericana para las grandes mayorías que viven de actividades múltiples en el marco de economías de servicios y de sobrevivencia, ha sido cabal que el Código de los Niños y Adolescentes emplee el concepto de "*derecho a trabajar*", en inequívoca referencia al derecho a ganarse la vida honestamente sin que se vulneren otros derechos y sin que haya impedimento a hacerlo. El derecho a trabajar entonces refiere directamente al derecho a la vida, a la sobrevivencia y es una manera de concretar aquello del *primum vivere, deinde philosophare*. En este estricto sentido y límite, el derecho a trabajar tiene una gravitación que lo coloca como derecho fuerte y se distingue del llamado derecho a la educación, es decir, a la escuela y en determinadas circunstancias vitales tiene sobre ésta una precedencia.

En el caso peruano, debemos señalar que reconocer el derecho a trabajar a niños, niñas como los concibe la Convención, va de la mano con una de las líneas de pensamiento que constituye la herencia cultural de la organización de NATs: la valoración crítica del trabajo que realizan los niños, de las actividades en las que se involucra la inmensa mayoría de ellos. Valorar no tanto la actividad que realiza, sino al sujeto que la ejecuta; la crítica versa sobre las circunstancias en que debe trabajar porque éstas pueden devenir en una dificultad considerable para otras dimensiones de la vida de la criatura más allá de los beneficios que a nivel material podría tener, pero además, la crítica refiere a un descubrir permanente de las posibilidades de hacer de cada experiencia una oportunidad para crecer, madurar, aprender, formarse criterio crítico, pensamiento propio, opinión fundada. Para que la organización devenga una escuela de vida, de formación sin pausa ni interrupción, la valoración crítica permite superar todo eventual romanticismo o riesgosa ingenuidad.

### **Empleo precario y raro; trabajo y desprotección social para los más**

La mal llamada economía informal, paralela, es decir, el autoempleo, el subempleo, las iniciativas familiares de pequeños negocios, iniciativas de cooperativas de producción y fórmulas similares, conforman ya una realidad con tendencia a seguir cre-

ciendo. No sólo el término del Estado de bienestar que ha tocado piso, y con él, aquello del pleno empleo y la protección social asegurada hasta la jubilación y hasta la muerte<sup>97</sup>. Ni las luchas sindicales de organizaciones que bregan por contener su proceso de desgaste para constituirse en un referente real para el conjunto de la población como es la tendencia en países como Perú, ni las organizaciones urbanas de base muestran su capacidad de movilización y de incidencia en el poder establecido y en la transformación de estructuras legadas por décadas de aplicación de las recetas económicas y sociales de los grandes centros financieros, hacen prever a mediano plazo un viraje histórico emancipador. Ciertamente que en todos nuestros países hay cosas que se mueven y que mantienen resilientemente la conciencia y subjetividad social preñadas de esperanza, porque están actuando, construyendo pensamiento propio y nuevo. Sin embargo se ha institucionalizado ya la precariedad. Las nuestras son sociedades de actividad plena, la gente transforma cualquier detalle de la vida urbana, por ejemplo, en una posibilidad de "ganarse algoito". No hemos sido sociedades de pleno empleo, pero sí de trabajo pleno. Los millones de niños, niñas y adolescentes trabajadores formaron siempre un considerable número de estas sociedades. Hay quienes estiman que similar experiencia empieza a formar parte de escenarios de países llamados desarrollados<sup>98</sup>.

El trabajo de los Nats globalmente, no está en el mercado de trabajo, pues en opinión de Michel Lavalette, no existe un mercado de trabajo para niños. Lo que no quiere decir que éste no sea significativo para sus familias y para ellos. Pero además habría que reflexionar en la situación de menores de edad trabajando en sectores que de alguna manera terminan en el mercado, como por ejemplo, cierta producción agrícola, o de "reciclaje", o en la minería informal. Aunque podría entenderse que si la economía informal es vista como una "no-economía" significativa en el marco formal de la sociedad industrial y sus presupuestos ideológicos, es comprensible que se afirme que no existe un mercado de trabajo *ad instar* de lo que se entiende por éste en dicho marco.

No sería del todo desatinado afirmar que la tendencia es hacia la desaparición del derecho del trabajo (*droit du travail*) tal como se concibió en la sociedad salarial, es decir del empleo protegido, pero hacia la afirmación del derecho a trabajar (*droit á travailler*) como un derecho fundamental en busca de una normativa que acorte la vulnerabilidad que le asecha.

### ***De la ética del trabajo a la ética del mercado y consumo***

Una de las tendencias más fuertes es aquella que configura un panorama de reindividualización o de descolectivización. Este fenómeno no es sólo creciente en países

---

97 Ver **M.Superville, M.Quiñones**, "De la marginalidad a la exclusión social: cuando el empleo desaparece," en S.Alvarez L, comp., Trabajo y producción en Latinoamérica y el Caribe, CLACSO, 2005, p.99-136.

98 Son pertinentes las reflexiones de **R.Castel** al respecto en *La Montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Seuil, 2009, p.162.

del norte, sino que de una u otra forma va siendo un escenario también para nuestros países latinoamericanos aunque no hubiesen logrado los niveles de industrialización alcanzados en países occidentales considerados ricos. Puede sonar extraño, cuando en nuestros países conocemos fenómenos importantes de organización y luchas acompañadas de discursos menos pesimistas o catastróficos como son los que emanan de algunos análisis y pronósticos<sup>99</sup>. El contraste puede visualizarse por la emergencia de movimientos sociales en todos los campos y países de la Región; el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, los Piqueteros en Argentina, los Movimientos Sociales en Bolivia, los Pinguinos en Chile, los Movimientos de Derechos Humanos, los Movimientos de Pueblos Indígenas en Ecuador, Guatemala, México, Perú, Bolivia, los Movimientos de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de América Latina, etc.<sup>100</sup>

Ética del mercado y del consumo, configura una sociedad de individuos, nos dice R. Castel aunque se actúe en colectivo, aunque se presenten como conjunto. Baumann enfatiza que igualmente es apenas una especie de sumatoria de individuos en la que priman intereses pasados por el crisol del consumismo, real, efectivo o por el consumo meramente visual, virtual. Y es que la ética del consumismo, hija de la ética del mercado, deviene en una cultura de la que los mimos pobres no siempre logran emanciparse, aunque sean menos significativos clientes del mercado o modestos consumidores<sup>101</sup>. O como puede colegirse del pensamiento de Baumann, a los Nats su trabajo no los califica como consumidores, son infractores de la norma del consumo como el resto de miserables de nuestras sociedades<sup>102</sup>.

### ***Nueva ruralidad, nuevos retos para el trabajo también de los menores de edad***

En Perú, se habla hoy de la nueva ruralidad, resultado no sólo de la reforma agraria de fines de los sesenta y parte de los setenta, sino del desarrollo industrial de la producción agrícola, la recomposición de la tenencia de la tierra, la apertura a mercados internacionales en el marco de los TLC más recientemente, y a las políticas referidas a la minería, grande como mediana. Todo ello ha devenido en nuevas formas de articulación de los movimientos campesinos, de sus luchas y de su incidencia y significación a nivel de la sociedad y del aparato estatal. En este marco, la llamada nueva ruralidad, en particular en el mundo andino y amazónico, incluye un componente de identidad cultural y étnica que amplía el ámbito de las implicaciones sociales y políticas además de las económicas. El modelo dominante de desarrollo y modernización dominante, es un factor decisivo en la configuración de la nueva ruralidad. Se va

---

99 Para el norte occidental baste citar a **C.Offe; Ulrico Beck**.

100 Ver **R. Salete Caldart**, *O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo*, en La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo, CLACSO, 2001; **C.Almonacid, M.Arroyo**, *Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisionarias*, ibidem; **Alvaro García L et alii**, *Sociología de los Movimientos Sociales en Bolivia*, 2008, Plural; **A.Cussiánovich, D.Méndez**, *Movimientos Sociales de Nats en América Latina. Análisis histórico y balance político en los últimos treinta años*, Ifejant, 2008.

101 Ver **R.Castel**, *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Senil, 2009, p.24-25ss.

102 **Z.Baumann**, op.cit, p.140.

produciendo una porosidad creciente entre lo urbano y lo rural que pone en evidencia la caducidad conceptual con la que se ha analizado hasta hace poco una realidad tan cambiante como compleja. Definitivamente la ruralidad tiene que ser pensada y observada en relación a su articulación con el proceso de globalización<sup>103</sup>.

El mundo del trabajo rural y específicamente el de los niños y niñas, comienza a ser estudiado desde la sociología y desde la economía, en Perú; hasta entonces, predominaron los estudios de carácter antropológico y educativo<sup>104</sup>. En Bolivia se han realizado estudios desde hace ya quince años<sup>105</sup>.

## CUESTIONES ABIERTAS A LA REFLEXIÓN

- 1.- La no aceptación, en materia de niños trabajadores, del abolicionismo –hijo de la modernidad eurocéntrica- es parte de una afirmación del pensamiento surgido desde la realidad de América latina y muy en particular desde su composición pluriétnica y cultural. Más recientemente, es parte de una experiencia encarnada en distintas formas de organización de menores de edad trabajadores presentes en algunos países de la Región.
- 2.- Los Convenios 182 y el mismo 138, representan un intento de colonización de la realidad del mundo de la infancia trabajadora de nuestros países andino-amazónicos, amparados en un discurso abolicionista y sus conjugaciones –eliminación, erradicación, prohibición, desaliento- bajo pretexto de ser un ideal de sociedad a alcanzar y de la que dependería que nuestros países sean elegibles por los organismos financieros internacionales<sup>106</sup>. Los Movimientos de Nats de América Latina se opusieron desde antes de la aprobación a lo que luego sería el C.182, entre otras cosas por considerar trabajo, verdaderos crímenes como la prostitución infantil, la trata, la esclavitud, los niños soldados. En este sentido, cabe preguntarse por el código cultural que subyace a ambos Convenios por el pretendido efecto de “naturalización” y “universalización” de lo que proponen. Se requiere asimismo, ahondar en las bases conceptuales e ideológicas que sostiene el discurso sobre la edad mínima para trabajar consagrada por el

---

103 **J.C. Rodríguez T, H.Salas Q**, “*Lecturas antropológicas para la ruralidad latinoamericana: diagnóstico del mundo rural*”, en Rev. Digital Rural, Año 1, n. 2, Enero 2004: “Sin tierra, sin memoria colectiva, sin referentes simbólicos que cohesionen a las personas a un espacio y un tiempo, se queda subordinado a quienes controlan el tiempo y el territorio”; ver **Carlos Monge**, “*La comunidad: tierra, institucionalidad e identidad en el Perú rural*”, 1998, Cepes, Arariwa, Diafonia, p.109.

104 Ver **Walter Alarcón**, “*El trabajo infantil en los Andes*”, 2008, Proyecto Solidario.

105 Ver **Ramiro Molina B, R.Rojas L**, “*La Niñez campesina. Uso del tiempo y vida cotidiana*”, 1995, CEP, ONANFA, La Paz, 187 págs.

106 Ver **OIT**, Guía práctica para parlamentarios, N3-2002, para la aplicación del C.182, que demuestra descarnada y axiomáticamente el proyecto abolicionista radical, es decir, de la incompatibilidad sin fisuras entre niñez y trabajo, como si se tratara de un dato biológico predeterminado para la especie humana. Estos discursos representan una amenaza para el diálogo alturado entre distintos abordajes, pero también para la participación de los propios niños en todo lo que les concierne.

C.138<sup>107</sup>.

- 3.- Convendría analizar la validez en nuestro contexto latinoamericano y específicamente para los NATs, de lo que Baumann anota respecto a “reemplazar la ética del trabajo, moldeada a favor del mercado de trabajo, por una ética del trabajo bien realizado (workmanship). La ética del trabajo bien realizado podría devolver a ese instinto esencial, la dignidad y la importancia que la ética del trabajo, nacida en la moderna sociedad capitalista, le negó”<sup>108</sup> Pero la ética del trabajo escolar que subyace a la escolarización levantada como la bandera principal por las campañas internacionales por la abolición del trabajo infantil, configura campañas moralistas, como cruzadas morales y civilizatorias más que interpelar la conciencia propiamente ética, es decir, la que refiere a los grandes proyectos de sociedad por si logran mayor fraternidad o lo contrario. La escuela así compulsivamente impuesta, tiende a devenir en la institución “panóptica”<sup>109</sup> desde la que se vigila, se controla y se sanciona a la infancia trabajadora.
- 4.- Exigencias prácticas y teóricas para hacer que las organizaciones o movimientos sociales de NATs por su acción, puedan contribuir a ser una voz y un punto de quiebre e indignación que se sume a las voces de otros pobres para no quedar atrapados en la sorprendente pasividad que algunos analistas les atribuyen hoy.
- 5.- Se requiere hacer una evaluación independiente de lo que de hecho ha significado para nuestros países en América Latina la aplicación de las políticas del IPEC de la OIT, sus dos evaluaciones de ejercicio y su rol en el Plan de Erradicación del Trabajo Infantil. Similar investigación debiera hacerse sobre el significado de la llamada Marcha Global.
- 6.- Se requiere asimismo que se profundice la relación entre familia-vida cotidiana y trabajo de niños, niñas y adolescentes. Los estudios ya realizados, permiten una cabal comprensión de la significación de la experiencia de trabajar en los procesos de desarrollo de la personalidad, en la construcción de imaginarios sociales e identitarios, de proyectos de vida. Allí se pueden recoger elementos valiosos para un nuevo pensamiento social sobre infancia-adolescencia<sup>110</sup>.
- 7.- Es necesario indagar por la relación, en los hechos, que se da entre la tendencia generalizada a bajar la edad penal de los menores de edad en conflicto con la sociedad y sus leyes y la tendencia a subir la edad legal para trabajar. Este no

---

107 Ver las anotaciones de **M. Bourdillon**, op.cit., p.56-57 que considera defectuoso y etnocéntrico lo planteado, en particular la referencia a la edad de término escolar; conjuntamente con W.Myers vienen realizando una interesante investigación sobre el C.138.

108 Op.cit., p.149.

109 Ib.p.35.

110 ver dos excelentes investigaciones sobre el punto, **Antonella Invernizzi**, “*La vie quotidienne des enfants travailleurs. Stratégies de survie et socialisation dans les rues de Lima*”, 2001, L’Harmattan; **Robin Cavagnoud**, “*Le travail des adolescents à Lima: une analyse des stratégies familiales et des trajectoires sociales vers la déscolarisation*”, thèse de doctorat, 2009.

parece ser un hecho de mera circunstancia coyuntural. A ello cabe añadir, las leyes de vagancia y de mendicidad en menores de edad aún vigentes en países de la Región, cuando no, hasta el rebrote de instalar la pena de muerte para casos graves, como el fallido intento en el parlamento de Panamá, hace apenas unos tres años.

- 8.- Los métodos y los discursos que preceden, acompañan y prolongan las acciones-en el legítimo propósito de poner fin al abuso, a la explotación- deben ser oportunidades en sí educativas, es decir formadoras de una conciencia de humanidad respetuosa de todos los derechos humanos de los niños. Precisa una evaluación del lenguaje, de las imágenes que se vienen produciendo, pues crean mundos que pueden contribuir a mejorar o, desafortunadamente, a satanizar, estigmatizar vidas. Las implicaciones de una toma de conciencia de estos aspectos, nos puede llevar a prácticas educativas dentro y fuera de la escuela, de trascendente importancia para la sociedad toda y no sólo para los propios niños, niñas y adolescentes trabajadores. No puede repetirse lo que se escribió y por lo que nunca hubo una rectificación oficial adecuada, para que no se repita: *“En América Latina se da una situación excepcional... Existe en la Región un movimiento de organización y promoción de los niños y adolescentes trabajadores (Nats). Estas organizaciones que se sitúan fundamentalmente en Perú, Bolivia, Ecuador y Paraguay tienen un indudable arraigo y “defienden” el trabajo infantil... Uno de los esfuerzos del IPEC ha consistido, sin entrar en confrontaciones dialécticas, en indicar a los Gobiernos los peligros de este tipo de movimientos y crear alianzas estratégicas con diversas Ongs de los países, como contrapunto a estos llamados movimientos de Nats”*<sup>111</sup>.
- 9.- El cuerpo de docentes de escuela, representa un contingente de millones de adultos profesionales especializados en educación y que deben ser aún informados sobre la Convención que luego de veinte años de aprobada, aún es insuficientemente conocida por ellos. Además están llamados a ser directos participantes en las reformas educativas que nuestros países requieren si queremos que la escuela logre atender con excelencia a niños y niñas de sectores populares que llegan a la escuela pública y que simultáneamente trabajan, no sólo para comer, sino también para estudiar. Particular atención deberá darse a las escuelas del mundo rural e indígena, a la propuesta curricular y a la organización calendaria de los ciclos escolares y su compatibilidad con los ciclos agrícola, y medio ambientales en general<sup>112</sup>.

---

111 [www.oit.org.pe/spanish7260meri/oitreg/actividad/proyectos/ipec/balancesa.shtml](http://www.oit.org.pe/spanish7260meri/oitreg/actividad/proyectos/ipec/balancesa.shtml).

112 Ver **A.Cussiánovich**, “Calendarización escolar diversificada, necesaria aunque insuficiente”, 2009, en Contribuyendo a la labor parlamentaria, Manuela Ramos, Ipedehp, p.175-201.

- 10.- Finalmente, se requiere a partir de una articulación positiva, fecunda entre escuela y trabajo fortalecer en las nuevas generaciones de muchachos y muchachas de nuestros países, abordar dos cuestiones que concreten el discurso sobre su responsabilidad de ser co-protagonistas en la construcción de una América latina digna. La primera versa sobre el real ejercicio de su derecho a la participación, y la segunda, a su conciencia y ejercicio de una nueva ciudadanía refrescante de aquella que le fuera negada durante mucho tiempo. Que no vean amenazados estos derechos en los escenarios que ya se ciernen sobre ellos y ellas<sup>113</sup>.

**04 de Junio 2009**  
**Edición Revisada**

---

113 Ver las reflexiones de **R. Castel**, "*La citoyenneté sociale menacée*" en *Cités*, 35/2008, Puf, p.133-151; **Comité de Ginebra**, Comentario General al Art.12 de la CDN, borrador, texto aún no aprobado que promete abrir horizontes sobre la participación de los niños, niñas y adolescentes.



# PEDAGOGÍA DE LA TERNURA, PEDAGOGÍA CRÍTICA Y PENSAMIENTO ANDINO – AMAZÓNICO

## Introducción

El Seminario Internacional al que nos convoca el IPP está centrado en la llamada Pedagogía Crítica en su vertiente maclareana, vale decir, en la pedagogía revolucionaria crítica, aunque la entrada que hace Paulo Roberto Padilha abre la posibilidad justame de ampliar al colocar históricamente todo esfuerzo crítico en el necesario como urgente horizonte del encuentro de culturas y el reto de asumir los resultados de dicho encuentro como una real transculturalidad, como una verdadera trascendencia de las culturas que se encuentran. Para nada una posibilidad de trascender para cada cultura, pues ello dependerá del carácter del proceso de dicho encuentro, siempre cargado de tensiones y potencialidades.

Dado que este Seminario prioriza el modelo teórico de la Pedagogía Crítica, referirnos a la llamada Pedagogía de la Ternura no puede no hacerse sino en diálogo con aquella. Múltiples son las preguntas que surgen a la propia elaboración actual de la pedagogía de la ternura. Mientras la pedagogía crítica nos confronta directamente con instrumentos de análisis y de propuesta que brinda el marxismo y que en ella encuentran una razón válida de su actualidad, pareciera que el discurso de la pedagogía de la ternura nos remitiera hacia el mundo de lo privado, de la relacionalidad interpersonal como una forma de privatización, de confinamiento a lo doméstico, a lo intrafamiliar, a lo intraescolar, al mundo de lo subjetivo; en otras palabras, como que nos impone un reduccionismo a lo afectivo, a lo interior, a los sentimientos. Paradójicamente la sociedad dominante ha tenido la habilidad de hacer del mundo de los afectos, emociones y sentimientos un campo privilegiado de manipulación y de distracción histórica frente a los graves como centrales problemas que aquejan a la vida sobre el planeta. Y todo ello de la mano con la disminución de razones para hacer de la crítica un poder de subversión frente a lo que niega la dignidad.

Cabe sin embargo preguntarse por qué eventual relación puedan tener la pedagogía de la ternura y la pedagogía crítica. ¿Será su condición de ser relativamente recientes y aún inacabadas? o ¿su naturaleza pluridisciplinar?

En cuatro puntos hilvanamos nuestras reflexiones. Uno primero aborda la premisa de que toda pedagogía se inscribe como un acto segundo a nivel teórico en el marco

de un tipo de contrato social al que de alguna manera deviene funcional. Un segundo punto trata de levantar algunas cuestiones de carácter crítico al actual discurso sobre pedagogía de la ternura. En el tercer punto quisiéramos hacer una relectura de los presupuestos filosóficos que subyacen al discurso de la pedagogía crítica, de la pedagogía de la ternura desde la llamada filosofía andina. Un cuarto punto esboza algunos alcances a lo que podríamos llamar la pedagogía revolucionaria crítica de la ternura y el paradigma del co-protagonismo. Concluimos con algunas cuestiones abiertas a la reflexión.

### I. TODA PEDAGOGÍA SE INSCRIBE EN UN CONTRATO SOCIAL

- a.- Tendríamos que señalar que no se trata de hacer de la pedagogía un segundo momento obligado y que lo primero, cronológicamente, sea el contrato social que deriva de la formación social y la explicitación del proyecto histórico, cultural, político, económico y social que adopte una colectividad. La pedagogía también puede levantarse como expresión de la necesidad del diseño de un contrato social otro al hegemónico y colocar su contribución al mismo. Es en esta perspectiva que en el plano estrictamente pedagógico, se recoge también la intuición, la percepción, la voluntad política de otro orden social, económico, político, ético. Es así como la pedagogía revolucionaria crítica, por ejemplo, constituye un aporte, desde el propio y estricto terreno pedagógico, a lo que venimos llamando un contrato social otro al dominante<sup>1</sup> heredado de la modernidad y al servicio de la actual alicaída sociedad industrial.
- b.- Lo específico del discurso pedagógico es simultáneamente extra pedagógico por paradójico que esto suene. No podemos olvidar que el ámbito teórico de lo pedagógico refiere a los grandes objetivos sociales de la acción educativa y no sólo a sus componentes didáctico-curriculares. Los discursos pedagógicos que resultan dispersos, obsoletos, en extinción, son precisamente aquellos que se descolocan de aquello que pareciera serle un campo ajeno, pero no lo es. De allí que se requiera estar alertas frente a la amenaza permanente de que la pedagogía devenga epistemológicamente anárquica, abiertamente ideológica y en cierta medida utópico-sotereológica<sup>2</sup>. Explícita o implícitamente toda pedagogía es parte necesaria de un tipo de contrato social.
- c.- Toda pedagogía, si bien necesaria, es insuficiente ante la complejidad del fenómeno y misterio de ser y aprender a ser y seguir siendo humanos. Resultan necesarias las pedagogías porque son parte consciente o inconsciente de todo proceso educativo, de formación, de socialización. No hay ser humano que no

---

1 Baste recordar a Makarenko y su propuesta pedagógica en función de la nueva Rusia post zarista y comunista, ver **Jesús Palacios**.

2 Ver las reflexiones pertinentes de **A. Granese**, "*Il labirinto e la porta stretta. Saggi di pedagogia critica*", La Nuova Italia, 1996, p.12.

devenga tal sino gracias a un tipo de aculturación, de reconocimiento y de pertenencia a un núcleo de iguales. El lenguaje mismo como hecho social es resultado de un aprendizaje y éste como logro de un implícito proceso educativo. No sin razón se ha señalado la urgencia de enseñar la condición humana.<sup>3</sup>

- d.- Si bien la pedagogía la entendemos como el referente teórico que nutre, orienta, interpela, alerta y critica el quehacer práctico educativo, la pedagogía se hace comprensible cuando conocemos mejor la cosmovisión en la que se inscriben sus fundamentos cognitivos, filosóficos, éticos. En otras palabras, si reconocemos el origen de sus presupuestos, los alcances de sus categorías, la lógica que los articula, el sentido y significación que tienen sus postulados para quienes entran en lo que llamamos una relación educativa. Cabe no obstante alertar sobre la propia etimología de cosmo-visión, típicamente de raíces occidentales que privilegian la *visión* como clave del *conocer*, pero lo visible, lo aparente, lo accidental, dirían los aristotélicos. Desde otras matrices culturales no occidentales ni cristianas ni capitalistas, se tiende a privilegiar otros sentidos.<sup>4</sup>
- e.- Y es que la pedagogía está también llamada a dar respuesta a la pregunta que se hace Touraine, “¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes”<sup>5</sup>. La matriz occidental, aunque crítica del sociólogo francés quien prefiere hablar de desmodernización por ejemplo en vez de postmodernidad, está centrada en una categoría que el autor reconoce como el eje que ha guiado toda su búsqueda intelectual, es decir la centralidad del Sujeto,<sup>6</sup> deviene precisamente en una categoría que desde otra matriz y lógica como la andino amazónica, tendría que ser cotejada.<sup>7</sup>
- f.- En general, las pedagogías heredadas -con significativas excepciones en el siglo XIX y en el siglo XX- respondieron *grosso modo* a la ideología subyacente al pacto sellado por la modernidad a finales del siglo XVIII. Si bien todos los seres humanos estaban comprendidos desde el momento que no se les excluía formalmente, *de facto* quedaron excluidos, durante siglos, en el real ejercicio de los derechos reconocidos. Es el caso de las mujeres, de los indígenas y de los niños y niñas. En el caso de los pueblos indígenas bien podría confluír la discriminación por ser indígenas, por ser mujeres y por ser “menores de edad”. El derecho positivo consagró como natural la moratoria de los derechos de estos tres sectores de la población durante décadas y aún no se termina este proceso de emancipación de la exclusión, de la discriminación. La pedagogía en general, fue débil frente a esta situación general. A ello puede también deberse el de-

---

3 Ver **Edgar Morin**, “Los siete saberes necesarios para la educación del siglo XXI”, UNESCO, 1996, Paidós, 2001, *passim*.

4 Ver **Josef Estermann**, “Filosofía Andina. Sabiduría andina para un mundo nuevo”, ISEAT, La Paz, 2007, p.113.

5 Ver ed. Fondo de cultura económica, 1998.

6 Ver **A Touraine, Farhad Khosrokhavar**, “A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto”, Piados, Bs.As. 2002, 270 páginas

7 Ver el consistente trabajo de **Josef Estermann**, *op.cit.*, p.246.

terio del pensamiento pedagógico y a su penoso y largo proceso de revalorización como social y políticamente significativo para las luchas libertarias. Cabe señalar, para el caso latinoamericano, el aporte del maestro Simón Rodríguez, verdadero pionero y precursor de lo que hoy podríamos asumir –salvando las distancias históricas– como pedagogía crítica y acuñada desde las luchas de emancipación del continente en los primeros lustros del siglo XIX.

- g.- Desde experiencias distintas, pero confluyendo en la necesidad de hacer que la pedagogía y la práctica social de la educación se demarcara de la complicidad mantenida durante largo tiempo con las clases dominantes y funcionales a la acumulación de desigualdades y de pobreza en nuestros pueblos, es que surgen las experiencias de educación popular en todos nuestros países, muy en particular desde los años 50 y 60 del pasado siglo. Allí hay una crítica radical no sólo a los métodos y a las concepciones de las leyes y políticas educativas, sino a las teleologías, a los fines que se le asignaba a la educación y quienes como docentes debían asegurar su cumplimiento. Distintas corrientes expresan en nuestra América lo que se puso en marcha bajo el nombre de educación popular. Entre dichas corrientes, aquellas que con mayor creatividad asumían los aportes del marxismo, fueron las que convocaron a las organizaciones sociales populares, a los movimientos sociales. No obstante, tenemos que reconocer, que la escuela pública quedaba de lado y que decir educación popular era más bien aludir a otras formas fuera del sistema educativo oficial.

Para nosotros, aquí está el núcleo de origen de lo que más tarde se daría en llamar pedagogía crítica cuyo mérito es haber empezado a darle un corpus filosófico, de nivel teórico y académico a sus postulados. En lo que respecta a nuestra experiencia peruana, consideramos que fue insuficiente el aliento teórico de las bases marxistas, en su comprensión mariateguista, ya que no se logró, como hubiere sido necesario, articularlas como un *corpus* teórico filosófico a los discursos de la educación popular. Ello quedó a finales del los 90 como una agenda pendiente.<sup>8</sup>

- h.- Bajo una rica gama de expresiones, se han venido elaborando pedagogías que han requerido ser adjetivadas a fin de poner de relieve el específico eje epistemológico desde el que se busca renovarla o recoger algún aspecto que hubiere sido insuficientemente tenido en cuenta. Ninguna de estas pedagogías abraza la pretensión de suplantar a las otras o de erigirse como “la” pedagogía. Se puede asentir que estamos ante un florecer de aportes que buscan dar cuenta de una realidad concreta como es la labor educativa y que no puede ser absuelta sino desde múltiples entradas y acercamientos. Posiblemente es lo que Morin y sus seguidores recogen cuando elaboran la llamada *pedagogía compleja* o de

---

8 Ver entre la abundante bibliografía, **Sigfredo Chiroque, A.Cussiánovich, “Educación popular en Debate”, IPP, 1984; Luis Sime,**

la *complejidad*. En efecto, una primera cuestión que la crítica permite reconocer es la complejidad de todo hecho social, de todo fenómeno social. Descuidar el paradigma de la complejidad, nos inhibe de conocer el mundo de hoy de forma menos aproximativa y es una exigencia de todo pensamiento que se quiera pertinente hoy. Crítica y complejidad se anudan, se demandan, pero además postulan creatividad, imaginación, espíritu intuitivo.

## II. LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA: ALGO MÁS QUE PEDAGOGÍA

Justamente, estamos ante una adjetivación más a la pedagogía. Lo importante es ver cuál es el origen o los antecedentes recientes a dicho discurso, para entender a qué responde y cómo desde la entrada específica que privilegia, puede dar luces para repensar la pedagogía, pero muy en particular, para hacer que esa práctica social que llamamos educación, o mejor como se ha dicho muy atinadamente, para ese acto político que es educar.<sup>9</sup>

### a.- *Banalizar es privarse de seguir aprendiendo*

Hablar de pedagogía de la ternura corre el riesgo, como todo en la vida, de devenir una banalidad, un slogan, una tarjeta de presentación aceptable. Tanto más buscada cuanto que puede funcionar como un mecanismo de compensación a la cultura de la modernidad heredada y que en nombre de la razón terminó relegando la subjetividad y en su combate contra el romanticismo e instaurando cierto neoestoicismo, o como señaló en 1919 el II Congreso Panamericano del Niño, el ideal de niño es que sea “robusto, sano y viril”. Sin embargo, la ternura para nada es apenas un refugio ante sociedades de la violencia institucionalizada; la ternura, en particular en el *milieu* familiar, está llamada a convocarnos en torno a otros paradigmas de las relaciones sociales, de la vida interpersonal. Pero muy en especial, la ternura debe ser entendida como una virtud política, como un componente insoslayable de nuestra práctica educativa familiar, profesional sea cual fuere ésta.

Ciertamente que de ello dependerá que con menos desgarramientos logremos que la vida familiar, escolar, comunitaria exprese el *eros pedagógico* y el *agape convivial*, necesarios para construir sin pausa identidad, responsabilidad social y solidaridad. La solidaridad es la ternura de los pueblos dijo con razón Tomás Borges y añadiríamos, de las parejas, de las familias, de las colectividades sociales.

La primera consideración a tenerse en cuenta, es que estamos ante un tema que desde cualquier ángulo que se le quiera abordar- es decir, lo que se ha dado en llamar “Pedagogía de la Ternura” desde finales de los años 80 en nuestro

---

9 Ver **Graciela Frégeiro, Gabriela Diker,** “Educar: ese Acto Político” Del estante, edit., 2005, passim.

país- nos muestra su complejidad conceptual como aplicativa. Y es que moverse en el ámbito de los afectos, de los sentimientos, incluso de las emociones, históricamente ha sido irremediamente un campo en el que sólo pueden ser válidos los abordajes a modo de hipótesis y en una estricta actitud hermenéutica. Ello puede explicar por qué los debates en torno a la vida de los sentimientos y de las emociones fue cíclicamente dejada de lado en nombre de la ciencia, de las disciplinas objetivas y exactas. Es lo que L.C. Restrepo nos lo recuerda cuando afirma que la "ternura fue excluida de la academia"<sup>10</sup>

No obstante, la misma expresión "Pedagogía de la Ternura" nos llama a una sospecha metodológica, es decir, a preguntarnos si es correcto desde el punto de vista de la propia pedagogía hablar de un sustento teórico, conceptual específico que dé cuenta de la acción educativa ella misma ocasión vehiculizante de lo que entendemos por "ternura".

Desde un abordaje meramente declarativo y efectista, no se necesitaría justificación alguna teórica y la expresión pasaría a engrosar la larga lista de "pedagogías de" que se han ido acuñando, como pedagogía de la esperanza, pedagogía del deseo, pedagogía del amor, pedagogía de la compasión, pedagogía de la revolución<sup>11</sup>, etc., etc. En otras palabras, bien podríamos estar ante una expresión feliz, evocativa y suscitadora de un sentimiento agradable y hasta nostálgico. De ser sólo eso, estaríamos ante la autodescalificación de un discurso que pretende animar una práctica educativa de trascendencia y que entonces perdería todo su potencial renovador que la propia pedagogía y la práctica educativa están llamadas a desarrollar. No sin razón E. Morin nos recuerda cómo las formas institucionalizadas que los conocimientos han sufrido en el sistema de disciplinas de estudio en el ámbito escolar, "hace imposible aprender qué significa ser humano"<sup>12</sup>. Pero el mundo extra-escolar no es menos que la escuela en hacer imposible que podamos aprender qué es ser humanos, por el contrario, están instalados múltiples y poderosos factores que provocan más bien un indeclinable proceso de pérdida del sentido de humanización. Si **aprender** la condición humana ha devenido tarea difícil cuando no, imposible en circunstancias, **enseñar** la condición humana es un reto aún mayor<sup>13</sup>. Pero quisiéramos que aquello de "aprender la condición humana" deviniera como el objetivo de toda acción

---

10 **Luis C. Restrepo**, "El derecho a la ternura", Bogotá, 1994, passim.

11 **Joao Francisco de Souza**, "Uma pedagogia da Revolução", Cortez Editora, 1987, 198 páginas; **Wolfgang Brezinka**, "La Pedagogía de la Nueva Izquierda. Análisis y Crítica", PPU, Barcelona, 1998. No concordamos con las ideas expresadas por el traductor José Ma. Quintana Cabanas, expresadas en la Presentación "La Pedagogía de la Liberación"; en efecto para el presentador de la edición en español, pareciera que todo lo trabajado en América Latina, no es sino algo que los europeos ya habían investigado y escrito. En un contexto de globalización informática, cada día será más difícil pretender un tipo de originalidad absoluta, una especie de creación *ex nihilo*, pero en particular quitarle originalidad relativa a otras maneras de pensar y de acentuar temáticas. Ni americanocentrismos, ni vetustos eurocentrismos.

12 En "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", Paidós, 2001, p. 19

13 *Ibidem*, Capítulo III, Enseñar la condición humana, p.57-74

pedagógica y como el eje vector de nuestras reflexiones sobre pedagogía de la ternura.

Sería importante mostrar cómo la literatura peruana, tanto antigua como contemporánea, refiere a la ternura, a los sentimientos, a los afectos; cómo la canción y el cine nacionales abordan este vasto y complejo mundo de las relaciones humanas signadas por la ternura y específicamente qué barreras levantan- en escenas descritas así como en la letra de la llamada canción sexual- a discursos que hagan aceptable un abordaje positivo de la ternura como un componente de la vida cotidiana pública como privada. Pero igualmente hay un límite, en ausencia de una revisión seria de lo producido en psicología, medicina, psiquiatría y psicoanálisis, en filosofía y en sociología, respecto a lo que aquí intentamos entender por ternura. Tendríamos que haber revisado la producción nacional estrictamente en el campo de la pedagogía y partir también del "eros andino" expresado en poemas, cuentos y mitologías<sup>14</sup> y en el arte de huacos eróticos como se les suele conocer, pero sobre todo en la ritualidad de las poblaciones amazónicas y en el ritmo de la música y la expresividad afro-peruana. Todo ello habría dado mayor consistencia y sabor local nacional a las reflexiones que se ofrecen.

Podríamos decir que el problema que encaramos se verbalizaría así: Estamos ante una necesidad vital no satisfecha y que dice relación directa a las posibilidades de desarrollo de la condición humana de la sociedad, de la convivencia, de la felicidad y del bienestar colectivo del país.

Nuestra hipótesis es que la pedagogía de la ternura es un factor necesario, aunque insuficiente, en la satisfacción de la necesidad de aprender la condición humana de la sociedad peruana en el marco de lo señalado por la CVR y de los estragos de la condición de pobreza y desafiliación de las mayorías en el país. Y es insuficiente porque lo vivido y por restaurar no es sólo cuestión pedagógica, es fundamentalmente cuestión política, ética y cultural en las que, evidentemente, la pedagogía tiene un rol imprescindible.

Se requeriría tratar los orígenes del discurso de la pedagogía de la ternura; la epistemología y el campo semántico que ejemplifican la complejidad del fenómeno al que alude dicha pedagogía; la colocación de la pedagogía de la ternura en el horizonte de la historia de la pedagogía y en los aportes de otras ciencias. Además se tocan tres referentes centrales de nuestra manera de articular el discurso, es decir, entender la pedagogía de la ternura desde la pluri e interculturalidad y transculturalidad, desde el paradigma de la promoción del protagonismo, desde la esfera pública ligada a un modo de vida cotidiana personal y colectivo.

---

14 Ver el interesante como ilustrativo trabajo de **Andrés Chirinos R y Alejo Moque Capira**, "Eros andino", CBC, Cuzco, 1996, 408 páginas.

Sin lugar a dudas, la pedagogía de la ternura está llamada a tocar temas tan significativos para todo educador o educadora- en la familia como en la escuela o la comunidad- como la corrección, el castigo, las confrontaciones, la protesta, los conflictos, las agresiones, las venganzas, los desquites, el chisme, la mentira, la reincidencia, la tensión entre autoridad y libertad, la corrupción, el daño comprobado, la indisciplina, etc, etc. No es el propósito de esta intervención, pero sin ello, la pedagogía de la ternura corre el riesgo de ser poco convincente por poco concreta y ver volatilizada su fuerza innovadora. Debemos señalar asimismo, que todo ello queda en deuda con lo que finalmente suele ser la preocupación central de educadores y educadoras cuando de pedagogía de la ternura se trata y se interesan. Es decir el cómo es en concreto que se logra todo esto en la práctica, en la vida cotidiana, en el quehacer educativo diario. Consideramos que sería una pretensión abordar ello desde un trabajo individual. Se requiere de un equipo interdisciplinar e intercultural que aborde sistemáticamente la cuestión del método, de la didáctica, de la programación y de los materiales que podrían hacer más evidente y plausible la posibilidad de que el discurso de pedagogía de la ternura, se vaya haciendo realidad extensa en nuestro medio. Falta sistematizar lo que debiera constituir una propuesta pedagógica. Pero esto es tarea pendiente, quizá promesa que requiere voluntad colectiva de cumplimiento.

### **b.- *Los orígenes e inicio del discurso de pedagogía de la ternura***

Intentamos dar cuenta, aunque en forma rápida, del contexto en el que tiene origen la intuición brotada de la vida de sectores populares durante los años ochenta y noventa del siglo pasado. Consideramos necesario este señalamiento, pues nos permite entender de manera menos subjetiva o "en privado," un discurso que se irá lentamente elaborando y que aún hoy es un discurso inacabado y que seguirá así, si se quiere ser fieles a los procesos que demandan una atención y un pensamiento que se va enriqueciendo con el devenir de la vida y maduración de las gentes. Sólo así la pedagogía podrá ser considerada como el recurso conceptual que permita orientar y dar respuesta a los retos que el quehacer cotidiano plantea a la demanda educativa de toda práctica social. Si entendemos por matriz epistemológica una referencia a experiencias vitales, a aquellas que involucran toda una existencia vivida y la por vivir, podemos decir que estamos entrando de lleno en la epistemología de la pedagogía de la ternura desbordando el estrecho marco de lo cognitivista<sup>15</sup> e incluso la circunstancia en la que tuviera inicio un primer abordaje. Esta tarea deviene indispensable, pues frente a cualquier propuesta de carácter conceptual, en este caso, la de la pedagogía de la ternura "...es necesario conocer el por qué, el cómo, cuándo,

---

15 Hugo Assmann, Jung Mo Sung, "Competencia e Sensibilidade Solidaria. Educar para a esperança", ed. Vozes, 2000, que refieren a la epistemología solidaria, p. 260.



dónde, con qué instrumentos y por quién ha sido construida, teniendo en cuenta naturalmente especificar las coordenadas históricas.<sup>16</sup>

Aunque no es nuestro propósito, conviene recordar que desde la lexicología, la lingüística, la semiótica, la filosofía del lenguaje, etc., es pertinente hacer una evaluación del campo semiótico, del campo cognitivo que los discursos de la pedagogía de la ternura, hasta donde se ha llegado, expresan. Ello nos permitiría develar los aportes que dicha pedagogía puede ofrecer al pensamiento pedagógico y a la acción educativa, pero también nos abriría un margen de reconocimiento de sus propias lagunas.<sup>17</sup> No obstante, se trata entonces de un análisis multidisciplinario que deviene imprescindible si se quiere dotar a los discursos de pedagogía de la ternura, de un corpus teórico fundamental<sup>18</sup>. Los discursos de pedagogía de la ternura en cuanto discursos sociales, no deberían eludir un abordaje exigente desde las disciplinas que lo hagan consistente,<sup>19</sup> habida cuenta que el lenguaje es en primer lugar resultado de factores extralingüísticos de carácter socio cultural que además nos permiten reconocer su historia y el *milieu* en el que emergen. En síntesis, el análisis de los discursos sociales, como es el de la pedagogía, nos alerta sobre el uso del lenguaje como una fuente de colonización al entregarnos o pretender imponernos campos semánticos, es decir de contenidos cognitivos, campos de ideología que finalmente son campos de poder. Nuestro propio discurso sobre pedagogía de la ternura, debe pasar por el examen del análisis de su discursividad.<sup>20</sup>

### c.- *En el contexto de una crisis no resuelta*

Mediados de los 70, significan una entrada franca en lo que se dio en llamar la crisis recesiva del capitalismo del 73 en adelante. Luego de siete u ocho años de Gobierno militar, en el país se resienten los efectos de la recesión económica y en lo social y político la amenaza para los intereses de las clases dominantes, la respuesta de una oligarquía frontalmente golpeada por las reformas de los militares y por otro lado la fuerza que venían cobrando los sectores populares organizados. La crisis tenía que ver con la evidencia de los límites del proyecto reformista de los militares y con la creciente demanda por sectores populares desde las brechas que dichas reformas permitían avizorar en la práctica. Cabe igualmente señalar, las tensiones, limitaciones y hasta la poca capacidad demostrada al encarar técnicamente la gestión de los espacios abiertos tanto en la cuestión agraria como industrial. Todo ello se suma para configurar

16 **J.I. Bedoya**, *"Epistemología y Pedagogía"*, ECOE, Bogotá, 2000, p.86. quien recoge estas ideas de R.Fornaca.

17 **Ver Teun A. Van Dijk**, compilador, *"El discurso como estructura y proceso"*, Gedisa edit., 2001, El estudio del Discurso, p.21-65; **Robert de Beaugrande**, La saga del análisis del discurso, ibidem, p.67 ss.; **Russell S. Tomlin et Alii**, *"Semántica del discurso"*, ibidem., p.107-163.

18 **Mario Francioni**, *"Psicoanálisis, lingüística y epistemología"*, Gedisa edit., 2002, passim.

19 **Eliseo Verón**, *"La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad"*, Gedisa edit., 1998, p.121-123.

20 **C.A. Bowers**, *"Detrás de la Apariencia. Hacia la descolonización de la educación"*, Pratec, 2002, p.65-219

una real crisis. Son los inicios de una nueva versión en la represión sufrida por las organizaciones sociales, sindicatos y gremios que conocerán de suspensión de garantías, de toques de queda, y en ese contexto se da el importante paro nacional del 19 de Julio de 1977, masivas huelgas de hambre, las huelgas del magisterio, de los empleados del Estado, de campesinos y movilizaciones de pobladores<sup>21</sup>, de organización de despedidos por su reposición, etc.

Es en este contexto de crisis que surgen nuevas formas de pensar y analizar el país desde los sectores más golpeados por la crisis, pero que han desbordado los planteamientos reformistas y, con frecuencia, de sabor populista. Esa era la apuesta. Desde las clases populares empujar una nueva y renovada práctica social y política por la liberación, por la autodeterminación, por lo que años más tarde cobraría estatuto de categoría de análisis, desde una nueva ciudadanía social.<sup>22</sup> El complejo como doloroso conflicto armado es también el epílogo de este proceso y el inicio de lo que podríamos llamar *las cicatrices de la violencia política*, en parangón con lo que se llamó, hace algunos años, las cicatrices de la pobreza<sup>23</sup>. En todo caso, estamos ante una larga y no resuelta crisis que no obstante sus profundas secuelas, también ha sido matriz de importantes aprendizajes. Este es posiblemente el contexto que nos permite entender la corriente de educación popular que se define como autoeducación y como herramienta de las clases populares<sup>24</sup> para su emancipación.

Dos ejemplos pueden ilustrar mejor lo señalado. En 1976 se inicia la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores a nivel nacional. Se da inicio a la elaboración de un discurso sobre derechos humanos que se irá institucionalizando gradualmente y que se irá incorporando como parte de la tarea educativa, incluso como parte de experiencias de propuestas curriculares para la escuela.

### **d.- En el marco de la violencia política y social**

Podríamos señalar que el discurso de pedagogía de la ternura nace en el cruce de varios factores políticos y sociales que configuran una profunda transformación de la subjetividad social y que es el inicio de una no menos radical modificación cultural en el país.

El hecho más intenso y extenso, es el conflicto armado que vivió el país desde finales de los 70 e inicios de los 80 hasta los 90. Y decimos finales de los 70 pues consideramos como un antecedente importante los acontecimientos de Huanta en junio de 1969, con la muerte de campesinos y la movilización de

---

21 Recientemente **Jaime Joseph A** dedica el tercer capítulo *Crisis y Bifurcación*, de su investigación, a analizar la naturaleza y la extensión de la crisis, op.cit, p. 111-143

22 *Ibidem*, p.79-80

23 **César Rodríguez Rabanal**, *"Cicatrices de la pobreza: un estudio psicoanalítico"*, Ed. Nueva Sociedad, Caracas, 1989, 240 páginas.

24 **A.Cussiánovich y S.Chiroque**, *Educación Popular en debate. Características y metodología*", IPP, 1987, 203 páginas.

estudiantes de la Universidad San Cristóbal y estudiantes de secundaria que inmovilizaron la ciudad de Huamanga. Campesinos y estudiantes se movilizan por la gratuidad de la enseñanza. Se trata de un hecho simbólicamente premonitorio de lo que diez años después significaría el inicio de la lucha armada por los derechos del campesino del ande postergado y por las nuevas generaciones de jóvenes migrantes a las ciudades.

Ya en pleno conflicto armado, es decir, cuando se conocía de atropellos, de matanzas, de vigencia de una mentalidad de tierra arrasada, de matar preventivamente ante la eventual posibilidad de eliminar a un probable subversivo- la conocida como inaceptable doctrina predicada por el gaucho Cisneros y del discípulo Teniente Hurtado- se hacía objeto de sospecha y de alto riesgo para la vida, congregarse a maestros por varios días para hablar de derechos humanos, devino en una temeridad y objeto de sospecha, prueba entonces suficiente para quedar expuestos y librados a cierta arbitrariedad de mandos de lucha anti-subversiva como se dio en llamarla. Pero es importante resaltar que fueron tiempos en que el discurso sobre derechos humanos cobró una fuerza ética y un significado de humanidad sumamente importante. La brutalidad empezaba a ser respondida con el sentido de la dignidad de los seres humanos. Al mismo tiempo que asistíamos a un nefasto proceso de deshumanización y, lo peor, de cierta legitimación del mismo como recurso eficaz para asegurar la tranquilidad de la sociedad urbana- y preventivamente "capitalino limeña"- la acción generosa y audaz de quienes apostaban por la vigencia de los derechos humanos, fue haciendo sentir su voz y pagó, también, el precio de su responsabilidad humanitaria. EL Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación ha recogido de forma amplia, los testimonios y las cifras que pueden pintar con mayor realismo y objetividad lo aquí señalado<sup>25</sup>. El otro factor es el que va constituyendo en el país, la construcción de un discurso propio sobre la vigencia, en principio, de los derechos humanos; el sentido de la vida que llagó a valer nada en el marco del conflicto y se empieza a incorporar como un discurso no sólo éticamente necesario, sino políticamente significativo. Desafortunadamente, en el caso peruano, el recurso a las instancias internacionales fue relativamente escaso hasta casi mediados de los años noventa. En este contexto aparecen las primeras ONGs dedicadas exclusivamente a la educación en derechos humanos que muy pronto incorporarían el discurso de la paz. Es el caso del IPDEHP que inicia sus actividades en 1984. Quienes trabajaban desde los 70 en la llamada educación popular, fueron gradualmente virando hacia un discurso que sin ambages incorporaría la cuestión de la paz como condición para hablar de justicia social, respeto a la dignidad y a la vida. Pero además, tanto las experiencias de educación popular como el trabajo en las escuelas, debió asimismo encarar lo

---

25 Ver *Willakuy* o *El gran relato*, que es una versión abreviada del Informe Final de la CVR, 2004, p.11 y 12; 460 y 461.

que podría ser una nueva educación ciudadana, con contenido y sentido político sorteando los dogmatismos y fundamentalismos que invadían el imaginario social y se expresaban en actitudes cada vez más radicalmente intransigentes en todos los sectores concernidos directamente por la realidad de la guerra.

### **e.- *La infancia trabajadora se organiza***

Mientras tanto, en lo que estrictamente respecta a la infancia trabajadora, observamos dos fenómenos significativos a reportar. El conflicto armado se inicia cuando el proceso de organización de los niños, niñas y adolescentes tenía casi cuatro años de haberse iniciado. Y lo que hoy podemos consignar es que el movimiento se desarrolla incluso en zonas de guerra, como sería el caso en Ayacucho a partir de 1986, o en Puno, o en Pucallpa desde 1982. En la organización siempre estuvo presente la referencia y la reflexión en torno a la situación de violencia, a sus estragos en cada región, a los problemas que los niños y niñas surgían a causa del mismo. Pero también se entablaba una reflexión sobre el sentido político del contexto. Las tendencias y las opiniones entre los Nats eran diversas y algunas veces discrepantes. Todo ello se respetó y se fue abordando de manera serena, informada y permanente. El resultado mayor, es que durante esos años ningún niño o niña de la organización se dejó involucrar ni por un bando ni por otro, no obstante que algunos de los adolescentes, debieron hacer el servicio militar durante esos años. Lo que interesa recoger como experiencia es la necesidad de una formación política, de criterio político y ético para formarse opinión propia respecto a eventos realmente desconcertantes como los que la guerra suele producir. Y es que entre los Nats había familiares desaparecidos o sencillamente asesinados. Fuimos madurando la experiencia de organización como una herramienta de prevención y como una posibilidad de formación de opinión despojada de los apasionamientos y tensiones tan comunes en esos años aciagos. El rol de educadores y educadoras, verdaderos colaboradores en estos esfuerzos de escucha y de comprensión de la vida cotidiana de niños y familias en esas circunstancias, fue remarcable.

Es en esta encrucijada que surge en la práctica lo que hoy llamamos “pedagogía de la ternura,” cuya primera embrional formulación se hace con docentes maestros y maestras de la sierra central en 1990.

Pero lo que el conflicto también dejó al desnudo fue la desastrosa situación de la educación, no sólo en las áreas rurales de la sierra central, sino, en general, de la educación peruana. Todo ello quedaría graficado algunos años más tarde en la evaluación Pisa. El ciclo de superación de dichas deficiencias, compromete no sólo recursos financieros, sino convoca a una real como radical transformación cultural y de la cultura escolar específicamente. Todo ello implica ciclos que no son cortos. Mientras tanto seguimos constatando los efectos en el rendimiento escolar y en las formas de comportamiento que la insatisfacción de una escue-

la, de un sistema con las graves dificultades que el nuestro exhibe, provoca en las nuevas generaciones<sup>26</sup>.

**f.- Parte de la herencia del discurso de la teología de la liberación y de la educación popular.**

Quizá otra de las reflexiones que es pertinente hacer, refiere a que desde mediados de los 70 se inicia una creciente reacción en las iglesias frente a lo que se dio en llamar la teología de la liberación. Este no fue un fenómeno reducible a la iglesia católica, también se fue dando en sectores protestantes. Tanto las publicaciones del Centro de Estudios y Publicaciones(CEP) en Perú, como las del CELADEC son un reflejo del fenómeno que en los años ochenta deviene en una clara descalificación de escritores y materiales que abordaban tanto cuestiones teológicas como de educación popular. Pero además el papel público que sectores de avanzada habían jugado durante los 70, prácticamente pasan a una cierta discreción y hasta de franca retirada de escenarios eclesíásticos que habían devenido abiertamente contrarios al discurso que se expresaba en la teología de la liberación<sup>27</sup>.

No obstante es en el seno de la corriente de cristianos comprometidos en los procesos de liberación en diversos países de la Región, y específicamente en Perú, donde se acuña bien a las finales de los 60 la categoría de "emergencia del protagonismo popular"<sup>28</sup> que hasta la fecha sigue siendo, en el caso de los movimientos de infancia trabajadora organizada, uno de sus ejes paradigmáticos en discursos conceptuales como de acción práctica. Podemos decir, que son los movimientos de NATs que han mantenido como referente identificadorio y factor de dinamización social aquello de la promoción del protagonismo como una especie de contra-discurso a la historia de la infancia entendida tradicionalmente como destinada a la protección y al control por parte de la sociedad adulta.

Pero uno de los temas vertebradores de la teología y espiritualidad de la liberación, es la relación entre justicia y caridad<sup>29</sup>. Allí creemos encontrar las raíces

26 Ver al diagnóstico y el análisis así como los importantes planteamientos del **Consejo Nacional de Educación**, "*Hacia un Proyecto Educativo Nacional*", Agosto, 2005, 126 páginas.

27 Ver la tesis de **Young Jun Jo**, "*El papel del grupo sacerdotal ONIS en la transformación social y eclesial peruana durante el periodo del general Velasco Alvarado: 19168-1975*", Tesis, UNAM para obtener el grado de Magister en Estudio Latinoamericanos., México, 2005; asimismo la tesis en historia de **Juan D. Ramírez Aguilar**, "*El Movimiento Sacerdotal ONIS. La Iglesia en el Perú ante las demandas de justicia social: 1968-1975*", UNMSM, 2006. Ver además, **Michel Macaulay**, "*Ideological change and internal changes in the Peruvian Church: change, status quo and the priest. The case of ONIS*", Tesis presentada a la Universidad Notre Dame para obtener el grado de doctor en filosofía, USA, 1972 Las decisiones tomadas en las reuniones de Santa Fe de mandos militares, comenzaban a ser aplicadas por gobiernos y de alguna manera por jerarquías religiosas.

28 Es el politólogo peruano **Rolando Ames Cobián** quien utiliza por primera vez- en reunión de comunidades cristianas populares- esta categoría para dar cuenta de los fenómenos de organización y movilización que sectores populares, campesinos, pobladores, obreros, mineros y jóvenes como mujeres venían desarrollando en el contexto de las reformas del entonces gobierno revolucionario militar cuyo discurso central giraba en torno a la búsqueda de una "sociedad de participación plena", "ni capitalista ni comunista".

29 El 26 de Junio de 1962, **Gustavo Gutiérrez** aborda este tema en una de sus siempre iluminadoras conferencias, en este caso, a estudiantes universitarios católicos.

remotas conceptuales de lo que en el terreno de la práctica educativa y de la reflexión pedagógica, serían unos años más tarde aquello de la "pedagogía de la ternura".

Dentro de las tendencias expresadas en las experiencias educativas que se inscribían a lo que se dio en llamar una educación popular, podemos reconocer algunas características que el discurso de pedagogía de la ternura ha recogido en sus inicios. Se trata de la llamada opción por las clases populares, por su proyecto social y político -incluso e aquello de cristianos por el socialismo- por la valoración de sus raíces culturales, por asumir su específica manera de entender la socialización, la relación educación-trabajo, por recoger las formas de manifestar afecto, afectividad, por el rol de la fiesta en la construcción y fortalecimiento de los lazos sociales, el sentido y significación de lo comunitario, de lo colectivo en el desarrollo de la personalidad individual y colectiva, de la identidad individual y social. La pedagogía de la ternura se ha ido nutriendo desde el inicio de estos referentes, aunque de forma desigual y gradual. Pero quizá lo central que la educación popular ha brindado a la pedagogía de la ternura deba buscarse en su tendencia a suscitar y nutrir la pasión por ideales que trascienden la circunstancia inmediata, pasión por apurar la historia. Lo que desde la pedagogía de la ternura, en su embrional desarrollo de entonces, se intenta ofrecer al trabajo educativo, es el de una recuperación de dimensiones referentes a la interrelación, la solidaridad, el compromiso como envueltos en motivaciones y externalizados en comportamientos, que reconozcan la dimensión subjetiva como un recurso necesario y el componente afectivo, de *ágape*, en las relaciones sociales, en la esfera política de la vida de las colectividades.

### ***h.- La nueva subjetividad social que aportan las mujeres organizadas***

Ciertamente que son las mujeres organizadas las que van a brindar nuevas perspectivas para entender la naciente aparición de los niños y niñas trabajadores organizándose. No que las organizaciones de mujeres se lo hayan propuesto ex profeso, pero los espacios abiertos por los llamados movimientos feministas y por lo que hoy conocemos como movimientos sociales de mujeres, permitieron ser releídos desde la condición de exclusión y de dominación del que niños y niñas eran y seguían históricamente siendo objeto.

Lo central debe buscarse en la real participación de la infancia al lado de sus madres y de sus padres en movilizaciones, recuperación de tierras secularmente confiscadas, huelgas de hambre como las de 1978 y 1980, en las ollas comunes, en las marchas de sacrificio, en las llamadas invasiones a terrenos, etc, etc. Con seguridad, no puede explicarse el fenómeno del surgimiento acelerado de mega y meso ciudades como algo que no diga relación directa a niños y niñas<sup>30</sup>. Pero hay que reconocer que en general fueron parte sin ser visibilizados en cuanto coprotagonistas de muchas de dichas luchas y movilizaciones.

Estar presente no significa tener significación política ni dejar oír el tono de sus propias voces. Todo ello se irá haciendo posible en los últimos treinta años, muy lentamente, pues la subjetividad social y los esquemas mentales que la justifican, no se mudan de un día a otro. Los niños y niñas experimentan desde entonces, lo mismo que aconteciera con las mujeres y con los indígenas desde que la modernidad de finales del siglo XVIII les reconociera formalmente derechos iguales, que los incluyera- en cuanto titulares sobre el papel y las palabras- como ciudadanos, pero que en el complejo tejido social y político permanecieran por dos siglos o más, en condición de incluidos en cuanto excluidos, de tenidos en cuenta en cuanto marginales. La infancia se encuentra aún al alba de este proceso y encara, como lo hicieron las mujeres ayer, en desigual lucha por hacer valer su condición igualitaria.

Pero los movimientos de mujeres han asestado un duro golpe- a los fundamentos y a las prácticas que de ella se derivan- a la cultura patriarcal. Es a través de estas grietas que la infancia puede ver abrirse un camino que facilite que sea recuperada como sujeto y salir de su condición de objeto, de lo bueno y de lo menos bueno que le toca soportar. Ciertamente que hay índices alentadores que muestran cómo la infancia, no obstante lo grave de situaciones específicas en nuestra Región, va emergiendo como sujeto social. Los movimientos sociales de Nats son un germen concreto que permite avizorar avances más decisivos y esperanzadores.

En síntesis, podemos recoger los grandes temas que entraron en profunda revisión e incluso cuyos discursos se evidenciaron como insuficientes para permitir una respuesta consistente y eficaz al impacto y secuelas de la crisis. Lo más grave fue lo que se solía decir cuando la matanza de seis obreros de la fábrica Cromotex y uno de ellos casi moribundo sentenció: "La vida, compañeros, no vale nada"<sup>31</sup>. Se había perdido el sujeto, esa contribución tan decisiva de la modernidad; con la pérdida del sujeto se desvanece todo discurso que pretenda ser expresión de utopía, evocación y comunicación de esperanza, de entusiasmo, es decir, se hace lejana la alegría, se tiende a esconder sentimientos y se vuelve la sociedad avara en generosidad, en capacidad de don. Pero además florecen sentimientos de pesar, de pena, de resentimiento, de venganza, de desquite; se produce un retirarse al mundo pequeño de los que son "íntimos", de los que uno sí se puede fiar. Desdibujado social y políticamente el sujeto, se pierde como sujeto ético, como lugar de encuentro, como posibilidad de humanización, como el que nunca debe dejar de aprender la condición humana. Y es

30 Ver dos excelente estudios, materia de tesis doctorales en la UNMSM, **Jaime Joseph A.**, "*La ciudad, la crisis y las salidas. Democracia y desarrollo en espacios urbanos meso*", 2005, 277 páginas, **Julio Calderón C.**, "*La Ciudad ilegal, Lima en el siglo XX*", 2005, 320 páginas.

31 Ver **Sindicato Textil Industrial Cromotex y Comité de Familiares de los Obreros de Cromotex**, "*Compañeros, tomen nuestra sangre.*" Lima, 1981, 382 páginas.

que discurso no es cuestión de dicción o sintaxis; tiene que ver con **episteme**, con el contenido, con el sentido y con la significación para la vida. Cuando el sujeto pasa a estar apenas en **veilleuse**, como se dice en francés a una luz que no brilla de luminosidad plena, ¿de qué justicia podemos hablar?, ¿de qué democracia podemos gozar?, ¿qué ciudadanía se puede ejercer?

La pedagogía de la ternura es por ello- desde su primera formulación a finales de los 80- un intento irrenunciable por recuperar **el sujeto** que en el contexto se ha refundido.

Pero la pedagogía de la ternura está asimismo llamada a ser un intento cotidiano por reconstruir y resignificar el discurso que nos permita aprender la humanidad. Para ello, debe ser en primer término un discurso político, es decir que convoca a la **philia** como la amistad de los pueblos en el pensamiento aristotélico; incluso para Aristóteles la **philia**, es anterior a la justicia, la precede y hasta la hace inútil. Y es que en el **mileu** en el que se incuban y emergen los primeros componentes del discurso de la pedagogía de la ternura, podría fácilmente ser vista ésta como una reacción a replegarse a la interioridad, al mundo de los afectos, a la necesidad de climas emocionales compensatorios de tanto desgarramiento vivido en el país, a tanta escisión provocada. La privatización de la vida, la distinción dura y casi excluyente entre lo público y lo privado podría presentar una profunda deformación a un discurso que nace como respuesta, como intento de no dejar que la vida de las personas, de las nuevas generaciones quede atrapada ni por el pesimismo, ni por la desesperanza, pero en particular por una renuncia a sentirse llamados a ser actores sociales, políticos, a ser co-protagonistas de una nación de seres dignos.

Sin mayores pretensiones, la pedagogía de la ternura intentó desde sus inicios ser un contra-discurso que recuperara la fuerza del amor basado en la justicia social y en la capacidad de que nuestras entrañas no dejaran de conmoverse ante la postergación de millones de peruanos del ande y de la amazonía, de nuestras poblaciones empobrecidas de la costa, ante todo excluido y marginal, discriminado por color, por género, por edad, por no tener. Y es que mientras las entrañas no se conmuevan, se hará más difícil que la inteligencia y que la imaginación práctica se desarrollen y sean transformadoramente eficaces frente a la realidad. Pero entrañas de misericordia no tiene nada que ver con piedad ni con pietismo<sup>32</sup>.

Pero el daño a la vida, a la convivencia de las personas, la brusca como injusta interrupción de sueños y aspiraciones, es en primer lugar una grave lesión a la corporalidad, a la condición corporal de las personas. Por ello un discurso de

---

32 Ver el extraordinario libro, cargado de sabiduría y de realismo, de **Constantino Carballo Rey**, "*Diario educar. Tribulaciones de un maestro desarmado*", Aguilar, 2005, p.107.



pedagogía de la ternura lejos de ser una cuestión falsamente espiritualista, es fundamentalmente un reencuentro con el cuerpo, con lo material, con lo real concreto. No se puede aprender la humanidad, saltándose que este aprendizaje tiene insoslayablemente un esencial componente de corporeidad. Esta perspectiva estuvo de alguna manera presente en el primer intento de formular algunas reflexiones sobre lo que entonces se empezó a llamar “pedagogía de la ternura”:

Cabe preguntarse por el tipo de subjetividad, de sentimientos, emociones que predominaban en el contexto de los inicios del discurso de la pedagogía de la ternura. Nos atreveríamos a señalar por ejemplo, que la subjetividad social y personal estaba marcada por el temor, por el miedo, por la inseguridad y por la profunda desconfianza en el no conocido, el silencio o la prohibición de la palabra, la satanización de todo lo que olera a marxismo. Entre los sentimientos más reconocibles, era el de la impotencia, el de saber que la verdad no servía para proteger la vida y que había que mentir, el sentimiento de culpa ante desaparecidos o asesinados cuando de la palabra de uno dependía que se liberaran o que los ajusticiaran; pero asimismo el sentimiento de dolor incontenible. Entre las emociones, el terror, el pánico, la ira, el odio. Todo ello configura un radical cambio de los imaginarios colectivos. Se instalan lógicas absolutamente ilógicas, como la inversión de la prueba, la traición como premiada con la benignidad de la pena.<sup>33</sup> Concluido el conflicto formalmente, asistimos a la necesidad no sólo de reparaciones como lo plantea la CVR, sino además a la urgencia de un programa nacional de salud mental.

Cuando entramos en el terreno de la pedagogía y de la educación, ingresamos a acciones de mediano y largo plazo, es decir, los tiempos que demandan las transformaciones culturales. La pedagogía de la ternura se inscribe en ese horizonte, el de los largos aunque necesarios procesos de transformación cultural que implica una revisión de los presupuestos conceptuales que subyacen a las prácticas sociales educativas, pero además de las propias prácticas.

Finalmente, podemos distinguir en la propia intuición que da origen al discurso de pedagogía de la ternura, sus raíces humanistas. Pero cabe señalar dos factores más. El primero refiere a que el contexto de los 80 y 90 es fundamentalmente un contexto de poblaciones afectadas. No es un conjunto organizado con una voz común orgánica y con visibilidad pública reconocida. Es decir, se trata de un discurso como el de la pedagogía de la ternura que reacciona frente a la brutalidad generalizada en ciertas regiones del país y hasta la fecha comunidades desconocidas para los foráneos. En pocas palabras, pedagogía de la ternura y masas “anónimas” o indiferenciadas como se solía decir en los 70. Pero

---

33 **A.Cussiánovich**, “*Aún yo no soy*”, en *Hasta sus menorcitos ahora lloran, 1980-2000, Violencia contra niños, niñas y adolescentes*, ASPEM, APRODEH, 2004, *passim*.

además, el discurso tiene su asiento en colectivos identificados, organizados, como es el caso de maestros sindicalizados, de miembros de iglesias evangélicas, estudiantes de universidades. Es en estos segundos que la pedagogía de la ternura tiene no sólo a sus destinatarios privilegiados, sino de quienes recibiría asimismo muchas contribuciones y desafíos prácticos como conceptuales.

Lo que es necesario dejar claro es que la pedagogía de la ternura no nace como discurso de movimientos sociales como fuera el caso de la llamada pedagogía de la revolución en el caso brasilero y más precisamente pernabucano.<sup>34</sup> Y es que en realidad, hablar de pedagogía es referirnos a un nivel de conceptualización, de elaboración teórica al que los propios movimientos sociales de carácter educativo no están inicialmente abocados; por ello hablamos, también en el tiempo, de un acto segundo sobre prácticas sociales en curso y como un esfuerzo de lectura, recuperación y sistematización conceptual del pensamiento subyacente, de los saberes e intuiciones que sostiene la dinámica social, política y cultural de las organizaciones y movimientos sociales que luego hacen de forma ordenada y conceptual un discurso educativo que los caracteriza. La pedagogía de la ternura, entonces, es inicialmente una lectura, hecha muy embrionalmente, a partir de fenómenos sociales como los anteriormente señalados y que, a nuestro entender, aún no cuenta con movimientos pedagógicos que la hayan hecho suya asignándole un lugar significativo en su discurso educativo. Quizá, una excepción a esto deba verse en las escuelas de niños, niñas y adolescentes trabajadores que sí la han incorporado en su propuesta curricular, pero que no dejan de ser aún de escasa significación e incidencia en el panorama global de la educación nacional. Cuando hace algunos años, se organiza una campaña nacional sobre educar en ternura, en Ecuador, lo que se buscaba era colocar un discurso general sobre el componente afectivo en la corrección, en la orientación y en el comportamiento de la sociedad frente a la infancia. Pero una vez más, el referente sigue siendo el niño como objeto de ternura, sin que se logre visualizar la naturaleza política de la pedagogía de la ternura.

En el caso peruano, podemos señalar que este discurso de la pedagogía de la ternura va cobrando cierta presencia en el movimiento nacional de niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados; también empieza a ser recogido en sectores de educadores y educadoras, en particular en los docentes de la llamada educación inicial. Pero tenemos que reconocer que se trata de un discurso marginal por las siguientes razones. En primer lugar porque no ha sido asumido por movimientos de mayor reconocimiento en el campo específico de la educación, como podría ser en el caso peruano, por el movimiento pedagógico, por Foro Educativo, por el sindicato Sutep. En segundo lugar por el estadio aún frag-

---

34 **Joao Fsc. de Souza**, op.cit.,p.122 ss. Incluso la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire hay que entenderla como un acto segundo a los movimientos educativos en los que se inspira o en los que toma pié y a los que aporta y motiva, y en un contexto de dura represión sobre el pueblo brasilero.

mentado de su elaboración conceptual, lo que se expresa en pequeños ensayos ocasionales. En tercer lugar porque todo el aspecto didáctico, metodológico, programático, que es lo que interesa sobre manera a docentes, es algo que no está trabajado. En cuarto lugar, porque con estas limitaciones, el discurso casi queda como una invocación ideal, como un llamado moral, como algo librado a la buena voluntad con el riesgo de ser asimilado como práctica personal y no asumido como componente de un quehacer mayor ética y políticamente hablando. En quinto lugar, el hecho de que sea un discurso inspirado en estos últimos años en un movimiento de niños trabajadores, lo hace pasible de las observaciones y cuestionamientos que aquellos padecen en sociedades en las que están puestos bajo sospecha por ser menores de edad y por ser además trabajadores sin mayor significancia en la economía nacional y una especie de fenómeno contra natura para los esquemas dominantes sobre infancia y trabajo en organismos internacionales y ONGs. Estas son algunas razones acumulativas que pueden explicar el estadio actual de la presencia pública del discurso de pedagogía de la ternura. Tenemos la impresión que de esto no escapa el discurso sobre pedagogía de la ternura que llega desde el trabajo de educadores cubanos y que se recoge en un interesante pequeño texto sobre el punto<sup>35</sup>.

En sociedades del desencuentro, es decir, de la bifurcación, de la incomunicación, de las distancias sociales, de las discriminaciones varias, no halla espacio y condiciones el derecho humano al “encuentro”, entendido éste como una necesidad emanada de nuestra propia condición humana.<sup>36</sup> Lo que Edgard Morin llama el ajuste de trinidades humanas para recordarnos que sólo ahí puede tener cabida un discurso que apele simultáneamente a la raíz de nuestra condición humana y la posibilidad de un discurso que contribuya a su proceso de modulación histórica, social e individual<sup>37</sup>.

Por todo ello, el discurso de la pedagogía de la ternura va surgiendo como un discurso restaurador en un contexto de rupturas dramáticas de fraternidad, de proximidad, de escasas relaciones productivas de humanidad. Podríamos hacer un parangón con lo que escribe Cathy Caruth quien “explica que el trauma y la ruptura (*departure, break*) que son por lo general inconscientes, y reaparecen en formas incoherentes, se abren la posibilidad de voz, a una relación a la ética y a la política, la posibilidad de historia y lazos con otras historias en los tiempos pos-estructurales”<sup>38</sup>.

35 L. Turner Martí, B. Pita C, “Pedagogía de la Ternura”, ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2002

36 Pedro Lian Entrago, “Teoría y realidad del Otro. Otridad y Proximidad”, II, Revista de Occidente, 1961, p. 14 y 20 en la que nos recuerda que no hay proximidad sin encuentro dado que en los humanos el núcleo ontológico del encuentro es la *relación, esse ad alium*, p.23 una relación *petitiva*, personal por la que uno se lanza hacia lo que se busca, es decir la forma de relación humana de encuentro, p.26, o lo que X. Zubiri afirma: la realidad “es” sintaxis, disposición coordinada, citado ibid. p.24.

37 Em Morin, “La humanidad de la humanidad”, El Método, ed. Cátedra, 2001. “Lo humano se define en primer lugar como trinidad individuo-sociedad-especie: el individuo es un término de esta trinidad”, p.57-58

38 Citado en Jaime Joseph A, op.cit., p. 86

Ciertamente, que para nuestro caso, las crisis sociales, políticas, culturales suelen ser la matriz del surgimiento de nuevas pedagogías, precisamente porque lo que queda afectado es el ser humano en toda crisis cualquiera sea su género, y la educación tiene a los seres humanos como el corazón y razón de ser de la pedagogía y de la acción educativa. Pero la pedagogía como la educación si no devienen movimientos sociales, vale decir, como movimientos culturales con una propuesta política, no constituyen realmente un componente de transformación de emancipación de los graves problemas que encaran nuestras poblaciones mayoritarias.

### ***i.- Una oportunidad, no bien aprovechada, para la ética y la política***

El contexto que venimos a grandes trazos de evocar, no sólo nos revela un trauma reciente de la nación. Es también una inmejorable ocasión para recomenzar los esfuerzos por aprender la humanidad desde la entrada ética y su fuerza interpeladora desde un proyecto de humanidad que salga al encuentro del garabato de humanidad que el país había llegado a trazar histórica como recientemente. Porque ése es el mérito de la ética, el colocarnos ante lo esencial de nuestros afanes sociales, políticos, económicos, culturales, es decir, ante la capacidad de construir y desarrollar fraternidad, proximidad<sup>39</sup>, fuera de lo cual todo esfuerzo de desarrollo deviene en el riesgo de no ser sino una nueva forma de dominación, de sometimiento de los más débiles por los más fuertes.

Podríamos decir que la situación vivida y las secuelas heredadas bien podrían ser como lo recuerda la CVR, una inmejorable ocasión para retomar el camino hacia lo sustantivo de la vida de los seres humanos, es decir a su esencialidad como seres en relación no agresiva ni violenta a los otros y a lo otro, vale decir a los semejantes y al entorno cósmico. Esto implica precisamente un alto desarrollo del sentido ético que apela al reconocimiento, al respeto, al encuentro, a la ***philia y al ágape***. Sin ello la política pierde, según el aporte aristotélico, su profundo ***episteme*** como ***philia*** y más que manejo de lo público, pasa a ser la manipulación de las personas desde la cosa pública o bien reducir la política a la defensa de los amigos y el ataque a los enemigos, como la conceptúa Carl Schmitt<sup>40</sup>. Y es que sin una fecundación por la ética, la política deviene estéril en relación a su sentido de referencia a intereses comunes y al de poder para lograrlo. Y es que no basta afirmar que la ética como la política se proponen aprender y practicar la humanidad, sino que ello asimismo implica entender que se trata de aprender una humanidad conflictiva<sup>41</sup>.

---

39 Weber Rosemberg, "Le Questionnement éthique", éd. Prosopon, 1995

40 Citado por Norberto Bobbio, "Teoría general de la política", ed. Trotta, p.186.

41 Ibidem, p.194-222. Bobbio coloca de forma extensa el debate histórico en torno a la superioridad de la moral sobre la política o viceversa

Si bien las iniciales reflexiones sobre pedagogía de la ternura pretendían intuitivamente ser un acercarse simultáneamente a la cuestión de humanidad como en primer lugar una interpelación ética a la conciencia nacional, ello decía directa relación a la cuestión política, no sólo por tratarse de un fenómeno que concernía al país entero como era el conflicto armado interno, sino por el directo involucramiento del Estado. Podemos, entonces afirmar que el discurso sobre pedagogía de la ternura, se presenta por su contexto y por las propias categorías conceptuales utilizadas, como un discurso fuertemente sesgado en lo ético, en lo que se llamaba el mundo de la subjetividad social y personal. El carácter formalmente pedagógico no es claramente distinguible y pierde concreción en lo que en materia educativa podríamos considerar como aspectos de currículo, de didáctica, de metodología de acción educativa. No obstante, esta primera entrada devenía insoslayable en el momento histórico de su nacimiento, aunque fuera una entrada en demanda luego de otros avances que se relacionaran de forma directa también con el quehacer cotidiano de trabajadores sociales, educadores de base, docentes de escuela, promotores de salud, administradores de justicia.

En el fondo, la hipótesis que subyacía al discurso semilla sobre pedagogía de la ternura, no era otra que la certeza intuitiva de que en un contexto de radical confusión y negación ética en la vida de la nación, era desde la propia ética que debíamos rehacer sentimientos y recrear razones para apostar por los peruanos y peruanas. La ética estaba entonces llamada a ser matriz necesaria de un nuevo llamado a la vida en *koinonía* y de retorno a la sensatez de la razón.<sup>42</sup>

**j.- La pedagogía de la ternura como recuperación de la voz y de la palabra críticas**

La práctica educativa no puede entenderse si se le niega como una permanente ocasión por recuperar la propia voz, por reconocer que todos estamos llamados a tener y hacer sentir nuestra voz personal y colectiva. En un contexto como el evocado anteriormente, la sociedad, en particular aquellos sectores más directamente afectados por la realidad de anonimato y de silencio que tiende a crearse en tiempos relativamente prolongados de inseguridad y de desprotección, la pedagogía de la ternura se entendía como una restauración de la voz y del lenguaje que dieran cuenta de la propia identidad. Y es que duelos prolongados y no elaborados, son fuente de mutilación del lenguaje y del habla. Es decir, de privación para la sociedad de la sonoridad de las voces de quienes en el tono, en la inflexión, en la combinación del gesto, la voz, la mirada, las pausas y la hilación del pensamiento, nos brindan interpelaciones y nos señalan pistas para seguir aprendiendo la condición humana.

42 Ver el esclarecedor trabajo de **Alejandro Angulo, sj**, "La Ética como guía para la mediación", en **Álvaro Toledo** comp, Mediación Comunitaria. Conceptos y herramientas básicos para la convivencia ciudadana, Universidad Externado de Colombia, Alcaldía mayor de Bogotá, 2002, *passim*.

La relación pedagógica preñada de ternura es necesariamente una relación fundada en el diálogo, en la palabra, en una nueva palabra, es decir, aquella que sí expresa cercanía, respeto, transparencia, comprensión, en la que no hay falso piso, coartada o motivo de condena y de sanción. En sus orígenes, pero centralmente en el pensamiento subyacente a los primeros discursos de la pedagogía de la ternura en nuestro medio, encontramos la necesidad del retorno a la palabra que nos hace ser, que nos permite devenir humanos. Por ello la labor educativa es tan central en nuestra autoconstrucción como personas, como sujetos, como hacedores de nuestra historia personal en cuanto parte de la historia. Por ello el discurso de la pedagogía de la ternura se presenta como un contra discurso a la perversión de la palabra y al silenciamiento de la voz. Muy poco tiempo después y ya en el periodo post conflicto armado, se va a introducir en el entonces nuevo Código de los niños y adolescentes, un artículo que abre a los alumnos la posibilidad de denunciar a sus educadores si, a su entender, sus maestros estuvieran haciendo apología de la violencia. También la palabra del maestro deberá ser entonces administrada, mejor dicho autocensurada, en el clima de sospecha, de mil ojos y mil oídos y su voz, entonces, se irá apagando. Silenciar a un educador, es cortarle la posibilidad de hacer de la labor educativa una permanente ocasión de desarrollar eso que llamamos una pedagogía de la ternura. Pero lo mismo podríamos decir de otras profesiones en las que la palabra deviene la posibilidad de desarrollar conciencia, opinión y de formar sentido común. Por ello comunicadores y periodistas, locutores y predicadores, conciliadores y terapeutas, entre otros, están igualmente llamados a sumarse a la elaboración de una pedagogía de la ternura que sea componente de una nueva cultura de vida en sociedad. Sin lugar a dudas, sin voz y sin palabra propia, no emerge el sujeto<sup>43</sup>. Por ello podemos afirmar que inconscientemente la inauguración del discurso de pedagogía de la ternura, fue una forma de reintronizar al sujeto y hacer que los sujetos afectados por la negación de su condición de persona, de sujeto, volviera a tener la oportunidad de llegar a serlo.

En el fondo estamos refiriendo directamente a la cuestión de sí mismo. La pedagogía de la ternura desde sus orígenes, entonces, está revelando una preocupación por hacer que los sujetos involucrados en relaciones sociales que expresaban y reproducían relaciones asimétricas y hasta de injusticia y discriminación, pudieran encontrar un camino de búsqueda y de encuentro con su propia condición humana, que les permitiera asimismo sentirse parte de su sociedad y de su especie<sup>44</sup>.

---

43 Bien dice **Alain Touraine**, toda su reflexión sociológica gira en torno al tema del sujeto. Por ello dedica un hermoso capítulo en su libro "¿Podremos vivir juntos? a la Educación del sujeto.

44 **Alain Touraine, Farhad Khosrokhavar**, "A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto," Piados, Bs.As. 2002, 270 páginas.

### k.- *Una pedagogía desde la protesta contenida*

Históricamente la pedagogía está cíclicamente ligada a movimientos de protesta por situaciones sociales no tolerables<sup>45</sup>. En nuestro caso, podemos más bien referirnos al emerger de un discurso de pedagogía de la ternura desde una protesta contenida, desde una reacción que se activa porque la alegría ha sido diferida o se ha debido guardar en la memoria y en la interioridad y se hace difícil poder regar el campo de nuestra familia, de la comunidad, del barrio, de la ciudad de flores coloridas que condensen la alegría. Y es entonces que el dolor, también contenido, halla múltiples formas de hacerse evidente. Pues bien, es desde esta circunstancia que se inicia un discurso de pedagogía de la ternura<sup>46</sup>. Su rol no es servir de catarsis, aunque el efecto pueda ser tal. La pedagogía de la ternura se empieza a hilvanar como discurso que encarna una protesta silente, pero que apunta a restaurar lo esencial en la vida de las personas, es decir, su condición humana, su conciencia de dignidad. Sin ello los estallidos verbales y públicos corren el riesgo de ser poco sostenibles en el tiempo, en particular cuando son tiempo marcados por la violencia organizada y represiva.

La pedagogía de la ternura asimismo intenta transformar la pasión, en el estricto sentido etimológico latino de "padecer", en una pasión que revierta en impulso, en dinamismo, en reactivación de energía y de motivaciones cautivantes para no rendirse frente a las fuerzas tanáticas que la violencia suele suscitar, las del odio, la venganza, la inmisericordia. De una agonía como antesala de muerte, a una agonía en el sentido igualmente fuerte de su etimología, de lucha por la vida frente a todo avance de formas de muerte. Y es que lo que está afectado en contextos duros como los vividos en el país, es el espíritu, mucho más que los cuerpos que lo contienen y lo expresan. La pedagogía de la ternura desde sus inicios apunta a reintronizar una espiritualidad que pervada la conducta pedagógica y educativa, la relación humana en el quehacer formativo de las nuevas generaciones. Quien sabe si no es precisamente esto lo que debiéramos entender por el **eros pedagógico**<sup>47</sup>

En realidad lo que venimos planteando no es otra cosa que señalar que la matriz en la que nace el discurso de la pedagogía de la ternura, no es una caridad desbordante y generosa cargada de compasión, sino su matriz, paradójicamente, hay que buscarla en una lectura alternativa desde lo inverosímil de la vida, es decir, desde la indignación y esperanza que también tienen lugar y fuerza transformadora cuando el límite de lo injusto y el borde final del olvido y la exclusión,

45 **Pietro Braido**, "*Prevenire non reprimere*", PAS, p. 389: "Las pedagogías institucionales nacen de la *protesta* por las estructuras socio políticas opresivas y manipulatorias y condicionan severamente el proceso de crecimiento cultural y educativo".

46 "Por ello debemos haber sido educados en cierto modo, desde jóvenes, como dice Platón, para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación", Aristóteles en *Ética a Nicómaco*, citado por C.Carballo R, op.cit., p.55

47 **Luis Jaime Cisneros** en *Prólogo*, p.11-12 al libro de C.Carballo R., op.cit.

se reconocen también como el umbral de la afirmación de la esperanza y de la necesidad de la transformación para seguir siendo nación<sup>48</sup>.

### **I.- La pedagogía de la ternura como propuesta**

En la historia de la educación podemos reconocer un itinerario tortuoso que ha hecho la humanidad para ir logrando mejores niveles de humanización que le permitieran ir tomando distancia de modos de ser, de relacionarse y de actuar que estuvieran más cercanos a la agresividad y rivalidad que pareciera pervivir en la naturaleza del homo sapiens. Y es que la relación entre naturaleza y cultura, es uno de los temas teóricos que deben ser tomados en cuenta para poder entender por qué en el contexto de origen de la pedagogía de la ternura, ésta se imponía como una necesidad y como una condición de desarrollo humano en circunstancias en que éste se desdibujaba en la sociedad peruana. Consideramos que la pedagogía de la ternura debe ser entendida como la posibilidad de gestar una cultura que haga de la **philia** un eje central. Quizá era difícil esperar que los mismos educadores afectados personalmente por la violencia y el no reconocimiento de su labor en dichas circunstancias, fueran los que de forma explícita y ordenada elaboraran un discurso de pedagogía de la ternura. Pero fueron quienes dieron su plena aprobación y la validaron como intuición originaria, por sentir que era un discurso que los convocaba a renovar las raíces humanistas de su profesión y en ellas volvían a encontrar no sólo razones para persistir, sino fuerza y clima para reconocerse como educadores y actores sociales de una cultura humanista restauradora, también desde la escuela. El discurso de pedagogía de la ternura venía así a renovar lo que la propia etimología de la palabra “pedagogo” significa, es decir, **paideia** que en griego es niño o ríz y **ag** que significa empujar, hacer avanzar, hacer crecer<sup>49</sup>.

Por todo ello, el discurso de pedagogía de la ternura, es una manera de invitar a no perder la razón de ser de la tarea educativa que la pedagogía intenta sustentar de forma que se asiente en referentes conceptuales y teóricos suficientemente coherentes. Pero además, es la condición para que dicho discurso no devenga en justificatorio de llamados a rápidos perdones y olvidos, de silencios frente a actos de impunidad, o a resignaciones basadas en recompensas extra terrestres o ante lo “irreparable”.

En síntesis, la pedagogía de la ternura es un llamado, desde el quehacer educativo, a reencontrar el sentido, a recuperar el sentido que permita resignificar la vida de cada individuo y de la nación como conjunto, precisamente cuando todo parecer indicarnos que se ha producido una pérdida del mismo<sup>50</sup>.

---

48 Entendemos en esta perspectiva tanto el mensaje del Informe Final de la CVR como el importante libro de **Salomón Lerner**, *Memoria del futuro*????

49 Ver el didáctico como estimulante libro de **Jean Moreau**, “*La pédagogie*”, J. Grancher, Paris, 1991, p.5ss; para el mundo griego y romano, ver **Henri-Irénée Marrou**, “*Histoire de l’éducation dans l’Antiquité*”, éd. du Seuil, T.1 y 2, 1975, passim.



Pero cabe preguntarse en qué sentido y por qué la pedagogía de la ternura debe asumirse como una "propuesta." En síntesis, consideramos que la pedagogía de la ternura representa una de las expresiones de la búsqueda de sentido, precisamente cuando los sentidos que sostenían las vidas de millones de peruanos, se ven borrosos e incapaces de sostener la esperanza. Por ello, la pedagogía de la ternura viene a ser una necesaria reacción de la tendencia innata de nuestra especie a buscar el sentido de las cosas, de los acontecimientos de forma creativa y saludable, en otras palabras, a reanudar la urgencia de ser seres de la palabra que comunica y que comulga. Sin ello, la pedagogía de la ternura aunque necesaria, deviene insuficiente frente a la complejidad que implica el desdibujamiento de sentidos y la posibilidad de construir otros sentidos abiertos a la vida. Pero además, la pedagogía de la ternura es una propuesta que debe articularse a los mejores aportes de otras entradas pedagógicas, pues en el fondo con todas ellas en la medida en que éstas estén centradas en el ser humano, con ellas comparte el mismo objeto. Ciertamente que esta manera de entender la pedagogía de la ternura no escapa a cierto antropocentrismo característicos de la cultura occidental y que rehuimos dilatar nuestra cosmovisión para incluir en el objeto de la pedagogía todos aquellos seres que llamamos inanimados y a las deidades en cosmovisiones como las andino amazónicas le darían al discurso de la pedagogía de la ternura un campo de sentido más ecológico, paradójicamente, más cercano a aprender la condición humana en un país como el nuestro<sup>51</sup>.

### m.- *Primeros intentos de formulación*

Una de las primeras, si no la primera formulación que se hiciera en nuestro medio de lo que se ha dado en llamar la Pedagogía de la Ternura, data de 1990 cuando se nos solicitara hacer una conferencia a docentes llagados a Lima desde las serranías de Cerro de Pasco, la Oroya, Huancayo, Huánuco, etc.<sup>52</sup> El Ipe-dehp debió invitarlos a trasladarse a la capital, pues hacer cursos con docentes sobre derechos humanos en una de las regiones más golpeadas por el conflicto armado, devenía una temeridad. No se nos ocurrió mejor idea que abordar el tema desde el eje de la ternura, precisamente porque la guerra y sus atrocidades no dejaba espacio ni condiciones humanas en la población y en los propios docentes, para la ternura, la confianza, la sensibilidad entusiasta. El mundo colectivo y personal de la afectuosidad de nuestro pueblo, debió traumáticamente

50 Refiriéndose a otro contexto y tiempo de la historia, , **W. Brezinka**, op. cit., señala: "El amor a ideales que exigen del hombre una autosuperación apenas puede darse ya en una sociedad en la que se tiene como "progresivo" el hecho de dudar de todo. Pero con este amor desaparecen también lamotivación para esforzarse moralmente y la fuerza de ponerse desinteresadamente al servicio de las grandes causas. Hemos visto mil veces confirmada esta afirmación de Nietzsche: "A todo aquel a quien se fuerza a no amar ya incondicionalmente, se le han cortado las raíces de su fuerza: se secará", p.19.

51 Ver las interesantes anotaciones de **Grimaldo Rengifo V**, *Culturas educativas andinas. Aproximaciones quechuas y aymaras. Presentación*, Pratec. TdH Alemania, p.5 y p.9-44 en que desarrolla "La cultura educativa de la comunidad".

52 **A.Cussiánovich**, " *Apuntes para una Pedagogía de la ternura*, IPEDEHP n.14, Agosto, 1990, 24 págs. Mimeo., ver en Anexo.

replegarse a la interioridad, a la privacidad, a la soledad, al mismo espacio en nuestros corazones en los que desde dos décadas aproximadamente había empezado a habitar y se asentaba la desconfianza, el miedo, la desesperanza y el dolor sufrientemente revestido de silencio.

Dos son, entre otras, las características de los orígenes de este discurso en nuestro país: el de la violencia política y armada y el de los maestros y maestras en medio de ella. Así como el surgimiento del feminismo en los siglos XVII, XVIII en Francia e Inglaterra se da en un contexto de “esposos brutales, exigentes y groseros”<sup>53</sup>, así la pedagogía de la ternura surge en contextos de negación de la vida como una afirmación del valor de la vida de todo ser humanos, como una rectificación del *ágape*, del amor humano como condición para devenir humanos. Sólo en 1994 el psiquiatra colombiano Luis Carlos Restrepo, involucrado en un contexto similar como el de la violencia política en su país y su ciudad Medellín, publicará ese hermoso como esclarecedor libro, “El Derecho a la Ternura”, al que seguirían otros trabajos suyos más sobre el tema.

En nuestro medio debemos destacar cómo en 1995 se colocaron una 35 líneas sobre esta Pedagogía de la Ternura en uno de los módulos para la formación de oficiales de la Policía Nacional del Perú. Al término del curso, por el que pasaron unos siete mil oficiales, la evaluación arrojó como el punto que más interpeló su labor profesional, esas escasas 35 líneas sobre un tema que luego sería requerido por más de 40 veces a ser tratado en las diferentes dependencias policiales del país.

Podemos afirmar, que en circunstancias en las que nuestros discursos y prácticas de educación popular encontraban serias dificultades para sortear el clima de sospecha de ser discursos subversivos, la educación popular descubre y empieza a desarrollar una veta que se había mantenido como subyacente e implícita en su andamiaje conceptual, en su orientación metodológica y muy particularmente en las relaciones humanas que la educación popular está llamada a cultivar.

### III. ENCUENTRO ENTRE LAS FILOSOFÍAS SUBYACENTES A LA PEDAGOGÍA CRÍTICA, LA PEDAGOGÍA DE LA TERNURA Y LA FILOSOFÍA ANDINO AMAZÓNICO

Pero lo que interesa no es quedarnos sólo en el contexto en el que emerge el discurso de pedagogía de la ternura, sino cuáles han sido sus fundamentos teóricos, aquellos que permitan proyectar su alcance más allá de las circunstancias en las que

---

53 Ver **Arturo Granados**, “Las crisis de la masculinidad. Hechos e interrogantes”, en M.Zegarra, Mujeres y Género en la historia del Perú, CENDOC-Mujer, 1999, p.449

naciera. En honor a la verdad, sus bases teóricas podríamos decir que no están tan explicitadas en la primera de las formulaciones, y es que se trata de una intuición, de una especie de brote instintivo, de un salto desde el abismo del horror de lo que se estaba viviendo, a alturas de aire y espíritu frescos para seguir viviendo, no en el engaño o en la ilusión, sino de algo que tiene relación con lo más profundo e irrenunciable del ser humano, es decir, ser humanos y serlo en dignidad. Los fundamentos conceptuales se irán construyendo y explicitando en los años siguientes y uno de los primeros aportes es sin lugar a dudas el de Luis Carlos Restrepo algunos años más adelante, quien desde su formación médico psiquiátrica, diseñará algunos referentes teóricos que darían una consistencia mayor a lo que podríamos llamar el pensamiento subyacente a las consideraciones emanadas de una reflexión, indispensable, a partir de los intentos de democratización y de participación popular en los cambios que se hicieran en los 70 y sobre los fenómenos de violencia armada que coparan los imaginarios sociales en los 80 y los 90.

No obstante, si bien es necesario preguntarse por la relación entre las cicatrices dejadas por el conflicto armado interno en la subjetividad, en los sentimientos y emociones -habida cuenta que es a partir de los 90 que se desarrolla el discurso de pedagogía de la ternura de forma más sostenida, es decir en el post-conflicto- y la pedagogía de la ternura- como toda pedagogía- que no puede estar sólo pensada en función de sus raíces, en particular cuando éstas son dolorosas, sino que el desarrollo de la pedagogía está relacionado con las perspectivas de futuro que es capaz de señalar, de intuir y a las cuales es capaz de convocar. En este entendido, toda pedagogía es de alguna manera una pedagogía de la esperanza, de la utopía como componente de la labor educativa. Aquí, creemos, hay que averiguar por el poder de la pedagogía y de la acción educativa así como su capacidad de entroncarse con otros discursos que por su especificidad le abren espacios y tiempos importantes; es el caso de los discursos políticos, del discurso jurídico<sup>54</sup>, del discurso de la interculturalidad, de los discursos médicos o en salud, el discurso comunicacional, etc., teniendo en cuenta que cada uno de estos discursos conoce desarrollos desiguales en la segunda mitad del siglo pasado y en el primer lustro del siglo XXI. Probablemente sean los discursos comunicacionales e informáticos que mayor impacto estén teniendo en lo que algunos consideran la desaparición de la infancia y por ende una radical reconfiguración de las líneas que demarcaban la relación mundo adulto e infancia<sup>55</sup>. Estas transformaciones impactan igualmente en el mundo de la escuela, en la vida diaria en el aula.

Pero creemos que el reto mayor en vistas a una real incidencia, está en lograr que de las ideas sobre pedagogía de la ternura- por cierto sueltas y un tanto genéricas

54 **Pierre Bourdieu**, "*O poder simbólico*", ed. Bertrand Brasil, 2002, Cap. VIII, A força do direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico, p.209 ss

55 **Manuel Castells**, "La era de la información", vol. II

hasta hoy- podamos llegar a la conformación de mentalidades, de maneras coherentes de acción y reflexión, de formas de reacción y comportamiento que sean como normales, aceptadas y reflejando un modo personal y colectivo de vida en armonía y equilibrio con el entorno. Es decir, este pase a mentalidades formadas desde una perspectiva de las vivencias, intuiciones e ideas de la pedagogía de la ternura, será un proceso más lento pues se trata de una real transformación cultural<sup>56</sup> y de incidencia política emancipadora.

### **a.- La relacionalidad como centralidad en la filosofía andina**

Las breves reflexiones que siguen están tomadas de Estermann y de otros autores que desde el Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología en Bolivia, vienen haciendo un remarcable aporte no sólo académico, sino esencialmente a las prácticas sociales coherentes con una comprensión más amplia, profunda y compleja de referentes que nos parecían constituir la filosofía verdadera, es decir la occidental.

Ciertamente que aquí se abre un capítulo importante para entender el aporte que el occidente puede recibir del pensamiento subyacente a las culturas andino amazónicas. Si bien hoy se afirma con nuevos acentos la racionalidad no-racional, la lógica no logisista según el modo de la lógica occidental, de hacerlo desde lo que se ha dado en llamar la *pachasofía*, la *runa/jaqisofía*, la racionalidad andina tiene su propia consistencia y reta el riesgo de racionalismo inherente a la concepción del ser humano característica del pensamiento y antropocentrismo occidentales.<sup>57</sup>

En la relacionalidad del todo –principio holístico- radica el eje central de la comprensión de la vida, la matriz de saberes que devienen sabiduría. En este principio de relacionalidad se asienta la consideración sobre la realidad que se hace tal en el símbolo, en el rito, en la celebración. En la relacionalidad radica la posibilidad de devenir “ente”, de ser, de existir, mejor dicho, de estar en relación. La existencia es relación ininterrumpida, de allí otra manera de entender la muerte.

*“Para la filosofía andina, la “realidad” está presente(o se presenta) en forma simbólica, y no tanto representativa o conceptual. El primer afán del runa/jaqi andino no es la adquisición de un “conocimiento” teórico y abstractivo del mundo que le rodea, sino la “inserción mítica”, la (re-)presentación cültica y ceremonial simbólica de la misma. La realidad se “revela” en la celebración de la mis-*

---

56 Ver **Arturo Granados**, “La crisis de la masculinidad. Hechos e interrogantes”, en M. Zegarra, Mujeres y Género en la historia del Perú, CENDOC-Mujer, 1999, p.448.

57 J.Estermann dedica el capítulo 4 de su libro a la racionalidad andina, p.97-120 y nos recuerda que hablar de racionalidad andina es ya hacerlo utilizando categorías occidentales que no encuentran equivalente directo en la cultura andino-amazónica, lo que no quiere decir que no se tenga una racionalidad otra. Y concluye recordando que “lo único que podemos hacer, es enriquecer paulatinamente –dialogando- los conceptos involucrados, en un acercamiento mutuo y respetuoso”, p.99

*ma, que es más una reproducción que una representación, más un “re-crear” que un repensar....La celebración(“re-creación”, “culto”) no es menos real que la realidad misma que aquélla hace presente, sino más bien al revés: en lo celebrativo la realidad se hace más intensa y concentrada”.*<sup>58</sup>

**b.- La relacionalidad como matriz de otros principios**

El principio de la relacionalidad constituye la matriz originaria de otros principios fundamentales de la filosofía y ciencia andinas. Mencionamos en primer lugar el principio de correspondencia que es más que equivalencia occidental y que interpela el principio de causalidad eficiente<sup>59</sup>.

En segundo lugar, el principio de complementariedad, pues todo es experiencia parcial de la realidad.<sup>60</sup> En tercer lugar, el principio de reciprocidad, que no es reducible en el mundo andino a lo económico y mercantil. Se trata de la reciprocidad, “como una normatividad relacional, es una categoría cósmica antes de ser incierto concepto económico.” y a través de ella “los actores y actoras (humanos/as, naturales, divinos/as) establecen una “justicia cósmica” como normatividad subyacente a las múltiples relaciones existentes.”<sup>61</sup>

**c.- ¿Qué en relación a la pedagogía de la ternura?**

Desde la perspectiva de la filosofía andino-amazónica, creemos que lo que entendemos por cómo se constituye la subjetividad, cómo se expresa la vida afectiva, como se concibe el amor, qué “valores” subyacen a dichas realidades, pueden encontrar vetas importantes para enriquecer categorías, cuestionar criterios axiológicos y establecer el vínculo educativo teniendo en cuenta que se trata de una relación que no puede agotarse en la relación interpersonal desconociendo el universo cultural que imprime otro sentido y significación a los que suelen tener en una cultura occidental.

Si la pedagogía refiere al cuerpo teórico que vectora la práctica social que es la educación, el axioma andino de la relacionalidad del todo abre una nueva densidad vital a la relación pedagógica y la coloca en un horizonte más amplio y complejo que el del mundo interpersonal. Se llega entonces a cuestionar lo que entendemos por la relación entre lo público y lo privado, lo religioso y lo profano, lo espiritual y lo material. Incluso, la cuestión del **eros** y del **ágape** que tienen tanta acogida en la reflexión occidental, carecen de ese sentido o mejor, en el horizonte de la cultura y filosofía andino-amazónica no tienen ni el sentido ni las implicaciones que les atribuimos en otras culturas distintas a la

58 Ib.p.105.

59 ib., p. 136 ss.

60 ib.,p.144.

61 Ib.,p.147: “Por eso, la base del principio de reciprocidad es el orden cósmico(y su relacionalidad fundamental) como un sistema armonioso y equilibrado de relaciones”

andino-amazónica. “*El amor desinteresado (agapé), como tal, no es un valor y tampoco lo es la ayuda altruista*”.<sup>62</sup> El hecho de que se de una “correspondencia recíproca de *pachasofía* (ontología) y ética” y que esta “ética andina no es tanto una reflexión sobre la normatividad del comportamiento humano, sino sobre su “estar” dentro del todo holístico del cosmos”; nos muestra otro acercamiento a aquello que la pedagogía de la ternura intenta colocar. En otras palabras, la filosofía andino-amazónica nos remite al corazón del educar y de que esta práctica social sea emancipatoria, liberadora que rompa con toda alienación. Igualmente interpelante es el hecho que en la filosofía andina el “sujeto” básico es el *ayllu* y la familia, pero de ningún modo el individuo particular y por ello no tiene sentido entonces distinguir una “moral individual y social; toda moral es esencialmente social porque *runa/jaqi* es en sí mismo relacional y no monádico”.<sup>63</sup> Por averiguar nos queda lo relativo al eros andino, al amor y a la afectividad en el contexto de la relacionalidad que conforma la estructura material y espiritual del mundo andino-amazónico. El reto es conocer realmente las “structures of feeling”, diría McLaren, la conformación de las estructuras del sentir, del vivenciar tal como se entiende en culturas no occidentales.

### **d.- ¿Qué en relación a la pedagogía crítica?**

Consideramos que también la pedagogía crítica como la pedagogía de la ternura, está llamada a preguntarse por cómo encarar la revolución desde categorías, ideosincracia y filosofía andino-amazónica en un encuentro intertranscultural con categorías que vienen del marxismo y de proyectos de socialismo que no sean ni copia ni calco como diría enfáticamente José Carlos Mariátegui. Hoy ambos discursos están de alguna forma o insuficientemente conocidos, o caricaturizados, simplistamente aludidos o huérfanos de experiencias concretas que permitan desplegar su fuerza inspiradora para la dramática realidad de los pobres y excluidos de hoy. Lo más grave es que las propias colectividades originarias no encuentren suficiente interlocución, diálogo con otros abordajes, sino que vean que también desde otras maneras de entender el cambio, la transformación y la misma revolución no se haya superado cierta mentalidad colonizadora aunque de distinto color. Toda yuxtaposición de enfoques, es decir, negación de un real encuentro intertranscultural, prepara retrocesos insospechados de los movimientos sociales emancipatorios. Uno de los filones para la crítica de la pedagogía crítica, en nuestro país, refiere sin lugar a dudas a su lejanía de los pueblos indígenas y paradójicamente, de las culturas emergentes urbanas y rurales de las nuevas generaciones. Los docentes no terminamos de ser aún parte de la neocolonización del pensamiento que la escuela y el sistema educativo representa para gruesos sectores de nuestras poblaciones andino-

---

62 lb.,p.262

63 lb.,p.260

amazónicas. Aunque suene a un tanto paradójico, la pedagogía de la ternura y la pedagogía crítica necesitan ser algo retóricas, aunque no sólo retóricas, como lo recuerda McLaren. Pero ninguna de las dos pedagogías, como todas las demás, hacen milagros sociales, políticos, económicos, éticos y culturales por sí solas.

#### IV. PEDAGOGÍA REVOLUCIONARIA CRÍTICA DE LA TERNURA Y COPROTAGONISMO

##### a.- *La pedagogía de la ternura como pedagogía del coprotagonismo*

La labor educativa que encuentra en la pedagogía de la ternura un vector global importante, apunta incansablemente a que cada uno pueda crecer y desarrollarse con sentido de autonomía- siempre relativa en el sentido de relacional- de una personalidad que exprese no sólo relación, sino encuentro, amistad y si es posible una tendencia a la *koinonía*, es decir a la comunidad y comunión. Nada de ello puede hacerse y lograrse sin una motivación, una actitud, un lenguaje y una capacidad de cultivar la disponibilidad y mantener espacio para que germine positivamente el afecto, la dimensión de sensibilidad que predisponga a la comprensión, a la conmoción, a la *philia*. Es en esa dinámica, nada fácil y muchas veces exclusivamente reservada a quienes no discriminamos y a quienes nos sentimos cercanos y que se hace imposible frente a quienes consideramos menos o no sólo diferentes, sino discriminables para nuestros sentimientos.

Pero en todo caso, en la teleología educativa, y en la práctica social que es la educación, nuestra aspiración se mantiene adherida a poder contribuir a que cada persona pueda cultivar y desarrollar una personalidad que le permita ser, de hecho, coconstructora de una sociedad en la que se pueda sin pausa aprender la condición humana. En nuestro entender, ir siendo protagonista de su propia vida y a que los otros también lo vayan siendo, está inseparablemente ligado a devenirlo como resultado de relaciones marcadas por el afecto, por el cariño, por el amor humano. Ello debe preñar toda relación humana, todo encuentro y muy en especial mientras estamos en lo que se ha dado en llamar el proceso de configuración de la personalidad, de la identidad personal y social.

Tendríamos que rescatar la dimensión fundante de lo afectivo, en particular en los primeros años de vida de cada ser humano. Restrepo nos recuerda que "podemos hablar del poder de la ternura desde estas experiencias, al parecer intrascendentes y anodinas, que se revelan sin embargo fundamentales para la construcción del sujeto social y de su estructura ideológica y valorativa"<sup>64</sup>

Así como hay en cada ser humano que aprender a ser humano, así hay que aprender a ir siendo protagonista, conductor de la propia vida, personal y colec-

---

64 L.C. Restrepo, "El Derecho a la ternura," Arango editores, Bogotá, 1994, p.13

tiva. La pedagogía de la ternura encuentra aquí su lugar, su espacio, su tiempo. Y si vamos siendo protagonistas en la medida que contribuimos a que otros también lo vayan siendo, podemos decir que se trata de un tiempo que dura la vida.

Lo que intentamos dejar asentado, es que no podemos hablar de protagonismo sin reconocer que es en la pedagogía de la ternura que encuentra su condición, su estímulo, el factor dinamizador y constructor de una personalidad protagónica que no sea sinónimo de personalidad autoritaria. Lo sabemos, la afectuosidad puede estar al engañoso servicio de intenciones perversas y no sólo como componente de un sincero esfuerzo por ser dignos. "Es fácil encontrar que personas autoritarias, que buscan someter al otro a su control, lo chantajejan con el apoyo afectivo, acorralándolo a partir de sus exigencias y necesidades<sup>65</sup>, cambiando las normas de acuerdo a las circunstancias y caprichos del momento" Aprender a discernir esto, constituye una necesidad para no llevarse a engaño cuando suenan aires celestiales en las relaciones pedagógicas, pero que no anuncian sino sujeción, dependencia, dominación. Es bueno traer a colación lo que Foucault escribe comentando el pensamiento de Aristóteles, "...entre el hombre y la mujer, la relación es "política": es la relación de un gobierno y de su gobernado. Para el buen orden de la relación, es necesario que ambos participen de las mismas virtudes, aunque cada uno a su manera. El que manda...el hombre, pues- posee la virtud ética en plenitud, mientras que en el caso de los gobernados- y para la mujer- es suficiente tener "la suma de virtud apropiada para cada uno..." y comenta: "se trata de virtudes de subordinación."<sup>66</sup> A esto nos referimos al hablar de formas perversas de manejo de lo afectivo, nada privativo de nuestra época por cierto.

Podemos reconocer que tanto el discurso sobre protagonismo como el de la relación pedagógica bañada de afecto, de cariño, de ternura están centrados en el reconocimiento de la centralidad de los sujetos que entran en relación y que están llamados a seguir siendo ellos mismos aunque, eventualmente, enriquecidos por la relación educativa. Es en esta perspectiva que los aportes a la práctica pedagógica hechos por Carl Ranson Rogers vienen a dar un sustento desde las prácticas terapéuticas a los discursos de la pedagogía de la ternura y del mismo protagonismo. En efecto son principios centrales en la orientación rogeriana la centralidad de la persona para devenir tal<sup>67</sup>. "Como en la terapia, será en el proceso educativo y didáctico, al sujeto le compete la tarea de construir la propia **personalidad**. Sea el terapeuta como el educador facilitan el proceso

---

65 Ibidem, p. 94

66 Michel Foucault, "Historia de la sexualidad. 2.- El uso de los placeres", siglo XXI, 1999, p.12

67 C.R.Rogers, "Cliente-Centered Therapy. Its current practice, implications and theory", Bstton, 1951; "On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy", Boston, 1961; "On personal power", N.Y., Delaconte Press, 1977; "A way of being", Boston, 1980.



de crecimiento como catalizadores de las **fuerzas sanas y constructivas** que empujan desde lo interior al paciente y alumno a la **autorrealización**”<sup>68</sup> Y es que encontramos una estrecha relación en lo que es la auto direccionalidad, la autonomía, el protagonismo y la pedagogía de la ternura. Quizá lo que diferencia la orientación rogeriana de nuestro entendimiento del protagonismo, refiere al carácter no sólo individual sobre el que trabaja el terapeuta en la atención individualizada, sino el carácter irrenunciablemente colectivo de referirnos al mismo<sup>69</sup>; el otro aspecto refiere al carácter político de nuestro discurso sobre protagonismo aunque debemos reconocer que Rogers plantea su enfoque para todos, pacientes o no; nuestro acercamiento a la ternura como virtud no privatizable ni reducible al ámbito doméstico o como recuerda Restrepo, el derecho a la ternura no puede entenderse como parte de la “categoría de derechos domésticos, relegados y vergonzosos”<sup>70</sup>. Hay además coincidencia total en relación a aquello de que “se trata de una habilitación no autoritaria a la libertad, a la capacidad de autodeterminarse, al sentido de responsabilidad y al espíritu de iniciativa”<sup>71</sup> Observamos cómo desde la etimología y campo semántico del protagonismo encontramos acepciones y significados que se enriquecen mutuamente con lo señalado por el terapeuta norteamericano. En efecto, Rogers está recolocando la cuestión del poder en la relación terapéutica y paciente asignándole a éste la tarea de auto producirse como ser humano con la colaboración del terapeuta evidentemente; pero además colocar todo ello dice estricta relación a dignidad e identidad e identificación. Este desarrollo auto **poiético**, constituye un enfoque de epistemología de la pedagogía de la ternura y del protagonismo que presuponen el cultivo de lo que los griegos llaman la **enkráteia**, es decir el dominio de sí, de todos los que entran en relación pedagógica, resultado este dominio de entender la relación educativa como una relación agonística, es decir por afirmar la vida<sup>72</sup>.

### **b.- Personalidad protagónica: un reto político-pedagógico.**

El tema de la personalidad nos introduce en el terreno psicopedagógico. Hablar de personalidad protagónica añade un tipo de caracterización de la personalidad que exprese en el plano de las actitudes, de los comportamientos, de las formas de relacionarse con los demás, en la autocomprensión de sí mismo, en los sentimientos, afectos, en el talante y el estilo de vida, aquello que hemos

68 Citado por **P.Braido**, *Prevenire non reprimere...*, op.cit., p.388

69 En esto asumimos el pensamiento de **E.Durkheim**: “La educación crea en el hombre un ser nuevo...ese ser nuevo que la acción colectiva, por la vía de la educación, constituye en cada uno de nosotros, representa lo que en nosotros hay de mejor, lo que tenemos de propiamente humano..En el presente como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es hasta en los detalles, la obra de la sociedad”, *Educación y Sociología*, Madrid, La lectura, 1985, p.8.

70 **L.C.Restrepo**, op.cit.,p.9

71 **P.Braido**, op.cit., p.388. Ver además, **Daniele Bruzzone**, “*Psicoterapia e pedagogia in Carl Rogers, Una ricerca sui contributi dell’approccio centrato sulla persona all’educazione*”, en *Orientamenti Pedagogici*, n.45, 1998, p.447-465

72 **M.Foucault**, op.cit.,p. 63, trabaja esta perspectiva desde el pensamiento griego, el *auton heauton archeia*, dominio de sí mismo, p.62.

señalado, a nivel más bien analítico, como componentes del protagonismo. Es decir, de lo que se trata es de ver a los sujetos concretos y actuantes en el tejido social y que sean reconocibles, identificables como individuos y colectivos, con lo que nos atreveríamos a calificar de personalidad protagónica. Estamos entonces ante el reto de la formación de una personalidad cuyos "rasgos" sean aquellos que delineen un perfil protagonista<sup>73</sup>.

Pero son varias las preguntas que debemos hacernos. Hay quienes consideran la personalidad como la expresión de tendencias consistentes y que esta *consistencia* debe llegar a ser trans-situacional para ser tal,<sup>74</sup> es decir "la prueba de la consistencia debe ser realizada a través de situaciones diferentes y no solamente a través de situaciones estandarizadas"<sup>75</sup>, así por ejemplo los niños trabajadores organizados pueden ir configurando rasgos de personalidad protagónica; sin embargo su consistencia debe ser investigada; es posible que en su organización y actos puntuales de carácter público, lo sean; pero su consistencia, en muchos casos, es relativa como en el aula, en la familia, ante la ONG con la que se relacionan, etc., y esto es comprensible, pues todos tenemos actitudes diferenciadas y reacciones que pueden desconcertar cuando se trata de espacios privados o menos públicos en los que no sacamos a relucir todos los rasgos de nuestra personalidad.

### **c.- Personalidad protagónica vs personalidad autoritaria.**

Entramos así a uno de los aspectos más complejos del desarrollo del ser humano desde un punto de vista integral, como es lo que se ha dado en llamar la formación de la personalidad. No sólo el dato biológico es fundamental, sino el entorno social, las condiciones y posibilidades de vida espiritual, el aprender a relacionarse entre humanos y con todo lo otro son los retos a la conformación de una personalidad positiva, resiliente y acertiva, flexible y consistente.

Hablar de personalidad protagónica puede suscitar la imagen más bien de una personalidad cuyos rasgos comportamentales evocan cierta figura que algunos han llamado *personalidad autoritaria*. De allí que sea necesario deslindar, de modo que tras el discurso del protagonismo no se filtre una apología de la personalidad autoritaria. "Conceptualmente, la personalidad autoritaria es similar al carácter sado-masoquista de Fromm(1941) que se pretende ha estado presente en la cultura occidental desde la Edad Media. La personalidad autoritaria fue conceptualizada como sumisa a las figuras poderosas mientras que expresa

---

73 **Patricio Donoso**, "El derecho a ser persona: Un desafío para un nuevo paradigma". En ¿superando la Racionalidad Instrumental?, Piie, 1991, Edit. **A Magendzo**, p. 25-50. "...el desarrollo de lo humano no puede ser entendido sólo desde la perspectiva del desarrollo de lo natural sino que ha de analizarse, además desde la perspectiva de lo histórico-social. Ello significa que la evolución de lo humano no es sólo el fruto de la evolución de la Naturaleza con mayúsculas sino que además es fruto de la interacción que comienza a desarrollar entre el interés natural y el entorno social." p31.

74 Ver **K. Langton**, "Modelos conceptuales y participación política: La continuación de un diálogo" en Cedep. p.40.

75 *Ibidem*.

hostilidad y agresividad hacia los subordinados”<sup>76</sup>. Sin embargo, el síndrome del autoritarismo no dice relación sino a anomia (alienación alta), defensa del ego, alta ansiedad, hostilidad, inflexibilidad, bajo ego, etc., que se presentan como antagónicos a nuestro concepto de protagonismo.

Es evidente que en contextos signados por el autoritarismo sea a niveles del conjunto de la sociedad como en el seno de la familia, en la escuela, en el barrio e incluso al interior de las organizaciones propias, los procesos de socialización<sup>77</sup> tenderán a reproducir y dejar su impronta en la personalidad de los individuos, cualquiera sea la edad de éstos y *a fortiori*, en la edad temprana de vida. Pero no se trata sólo de contextos formalmente autoritarios, impositivos, rígidos, controlistas y disciplinadores inmisericordes de los comportamientos que pudieran poner en tela de juicio la autoridad y ésta ejercida de esa manera.

Paradójicamente, en contextos familiares, escolares o comunitarios y que podríamos llamar de *permisibilidad total*, en familias y escuelas del *laissez-faire*, los procesos de socialización y la “educación” que éstos transmiten, nos darán como resultado personalidades autoritarias y no personalidades protagónicas, pues las *culturas del laissez-faire* instauran el imperio del propio ego, de la futilidad de las normas, la tiranía del instante, la absolutización de la opinión e interés personales. Estamos a las antípodas de una personalidad protagónica cuyo presupuesto irrenunciable es la afirmación del otro como fuente de mi identidad, del otro y de los otros no como límite sino como frontera, es decir como cercanía, como con quienes se está frente a frente, cara a cara, con quienes se comparte el destino final, privado y público, de nuestros proyectos personales y colectivos de vida.

La personalidad protagónica, como un modo específico de construcción del **self** no se condice con la creación de una personalidad “como si” que se caracterizaría por su inautenticidad, una especie de personalidad aparentemente bien adaptada a su rol en la realidad circundante, pero que esconde pasividad con el éxito, para ello, que le puede brindar su gran capacidad de adaptación, de mimetización, es decir el permanente préstamo de la identidad del otro<sup>78</sup>. Ni personalidad autoritaria ni ficción de personalidad protagónica.

#### **d.- Actoría social y personalidad protagónica**

Entramos en uno de los tópicos que en las últimas décadas han ocupado de forma significativa el quehacer de las ciencias sociales, en particular de la sociología. Autores como Alain Touraine han dedicado sus mejores y actualizadas reflexiones a la cuestión del *sujeto*, del *actor*<sup>79</sup>.

76 K. Langton, op. cit. p.63-64.

77 E. Becchi, “Il Bambino sociale”, introduzione, Ed. Feltrinelli, 1979, passim.

78 Ver Albert Ciccone, Marc Lhopital, “Naissance à la vie psychique”, Ed. Dunod, Paris, 1991, p. 258-259.

79 Ver Alain Touraine, “Sociología de la acción,” “¿Podremos vivir juntos?,” etc.

En efecto, los discursos en materia social, política, pedagógica cobran una fuerza ética e histórica cuando colocan al centro de sus preocupaciones al sujeto, pues en la medida en que el individuo deviene sujeto, trastoca el orden establecido cuando éste es sujeción, opresión, dominación, sometimiento o absolutización de la propia cultura, de la propia comunidad, de la propia ideología, del propio pensamiento<sup>80</sup>. En sentido estricto, *sujeto y protagonismo* se postulan: "El individuo por lo tanto, se confirma a sí mismo como sujeto en cuanto protagonista personal de su propio conocimiento y, a través de éste, de su propia afirmación en el mundo"<sup>81</sup>. Consideramos que el paradigma del protagonismo impone a nuestro discurso moderno sobre sujeto una radicalidad no sólo conceptual sino en sus implicancias histórico sociales, en el quehacer cotidiano, vale decir que instaura un modo, para nosotros novedoso, en que los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos dándoles<sup>82</sup>, demandándoles a las relaciones de significación y a las relaciones de poder la exigencia de centrarse en el sujeto, no sólo en lo que éste es, sino en lo que éste hace<sup>83</sup>.

El concepto de sujeto ha tenido una evolución enriquecedora; de su acepción como *súbdito* a la de *persona* con autonomía<sup>84</sup>. En conformidad a la noción de protagonismo y al alcance que le damos, el sujeto no sólo goza de autonomía sino que ésta, por ser relativa, arrastra indefectiblemente una relación a los otros y "en vez de hablar de una libertad esencial, sería mejor hablar de un *agonismo*, de una relación que es al mismo tiempo recíprocamente incitación y lucha, es una promoción permanente, en vez de una confrontación cara a cara que paraliza a ambas partes<sup>85</sup>.

Pero como todo discurso, el discurso sobre protagonismo goza de autonomía relativa en referencia a la experiencia o indicador histórico que le diera origen,

---

80 Ver **Alain Touraine**, p.245.

81 Ver **M.Dallari**, op. cit. p.7.

82 Ver **Michel Foucault**, op. cit. p.3, "...*Mi objetivo ha sido elaborar una historia de los diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos*".

83 Ver **Alain Touraine**, "*¿Podremos...?*" p.39: "La disociación de la economía y las culturas conduce o bien a la reducción del actor, a la lógica de la economía globalizada, lo que corresponde al triunfo de la cultura global que acabamos de evocar, o bien a la reconstrucción de identidades no sociales fundadas sobre pertenencias culturales y ya no sobre roles sociales. Cuanto más difícil resulta definirse como ciudadano o trabajador en esta sociedad globalizada, más tentador es hacerlo por la etnia, la religión o las creencias, el género o las costumbres, definidos todos como comunidades culturales...Si la cultura global se separa de las instituciones sociales, estas se convierten en nuevos instrumentos de gestión...El actor, entonces, deja de ser social; se vuelca sobre sí mismo y se define por lo que es y ya no por lo que hace".

84 Ver **M. Dallari**, "La emancipación de la palabra sujeto del concepto de súbdito hacia el de persona autónoma, tiene por tanto inicio en la sociedad pre-renacentista y encontrará luego, en particular, su afirmación con el nacimiento y el consolidarse del llamado "pensamiento científico"..El individuo confirma por tanto a sí mismo como sujeto en cuanto portagonista personal del propio conocimiento y, a través del mismo, de la propia afirmación en el mismo. El sujeto es el hombre, el objeto es el mundo": p5-7.

85 Ver **Michel Foucault**, p.19 y en p.4: "La primera cuestión a revisar es la que yo llamaría, las "*necesidades conceptuales*"; lo cual significa que la conceptualización no debería estar fundada en una teoría del objeto, ya que el objeto conceptualizado no es el único criterio para una buena conceptualización. Deberíamos tener en cuenta las condiciones históricas que motivan nuestra conceptualización. Es necesaria una conciencia histórica de nuestras circunstancias actuales. La segunda en cuestión a revisar es el tipo de realidad con la que tratamos."

lo que abre la posibilidad de su cooptación nominalista y la modificación de su sentido. Pero también, la posibilidad de que abra nuevos espacios de comprensión de la realidad y el planteamiento de realidades alternativas. Conceptualizar el sujeto protagónico, nos refiere a una comprensión directa de sus cualidades personales antes que a sus posibles roles sociales, es decir, refuerza el carácter no social de la relación con el otro, con los otros. El actor social se define por su libertad y no por el cumplimiento de un rol social<sup>86</sup>, o el de una responsabilidad social. La idea de sujeto, entonces, combina tres elementos: la resistencia a la dominación, como expresión de valoración de la libertad; el amor de sí como afirmación positiva de la propia autoestima, de la autoconfianza, de la autodirección; el reconocimiento de los otros como sujetos<sup>87</sup>, es decir, como iguales y diferentes, fundamento del derecho a la diversidad en cuanto garantía de fraternidad<sup>88</sup>. Esto equivale a reconocer que cuando de sujeto se habla, no se está entendiendo sólo su dimensión intrapsíquica individual, sino su esencialidad colectiva. Es, quizá, en esta perspectiva que Alain Touraine asume el sujeto como movimiento social<sup>89</sup> y que desde una teoría comunitarista, se sostendría que "la imagen individualista de la persona es ontológicamente falsa"<sup>90</sup>.

Actoría social evoca acción; actoría social desde el paradigma cultural del protagonismo vincula acción con el mundo de los valores. El sujeto por la *subjetivación*<sup>91</sup> deviene actor, es decir, el que modifica su entorno material y ,sobre todo, social, "transformando la división del trabajo, los modos de decisión, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales"<sup>92</sup>. Es esta actoría social de carácter protagónico, que está a la base del discurso y reconocimiento del status del niño<sup>93</sup>, que de manera alguna puede ser reducible al desempeño de roles o tener a éstos como fundamento del status.

En los escenarios futuros que se perfilan como cambiantes a ritmos que pasarán a ser de una celeridad habitual y que por su desacompasamiento con los tiempos de asimilación, adaptación y, en particular, con los tiempos para

86 Ver **Alain Touraine**, "Qu'est-ce la démocratie?", p.17.

87 Ver **Alain Touraine**, ibidem, p.178.

88 Ver **Elsa Bardales**, op.cit. p. 288.

89 **Alain Touraine**, "Critique..."; p. 271ss.

90 **Sinesio López**, "Una nueva concepción del individuo implica una nueva concepción de la comunidad. Una comunidad "comunitarista" es más que una asociación: Ella es una unidad de la que los individuos son miembros. Esta membresía no es ni artificial ni instrumental, pues ella tiene su propio valor intrínseco..." p. 96.

91 Ver **Alain Touraine**, p. 244, "La Subjetivación es la penetración del sujeto en el individuo y por lo tanto la transformación parcial del individuo en sujeto" en *Critique de la Modernité*"

92 Ver **Alain Touraine**, "Critique de la modernité," p.243; Ver **Michel Foucault**, op. cit.: "Generalmente puede decirse que hay tres tipos de lucha: contra las formas de dominación (étnicas, sociales y religiosas); contra formas de explotación que separan a los individuos de aquellos que ellos mismos producen; o contra aquello que ata al individuo a sí mismo y lo subsumen a otros de esta forma (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y sumisión)...Hoy en día, la lucha contra las formas de sujeción-contra la sumisión de la subjetividad- se está volviendo cada vez más importante, incluso cuando las luchas contra las formas de dominación y explotación no han desaparecido, más bien lo contrario"

93 Ver si se cita a **Alain Morice**, "Le partenarisme rapport de domination adapté à l'exploitation des enfants" en **B. Schelemer**, op. cit. p.269

el discernimiento o el distanciamiento crítico y la elaboración de alternativas, -lo que será inevitablemente percibido por las mayorías como un escenario de caos en lo subjetivo individual y en la subjetividad social- nos obligan a recolocar al centro del quehacer de la humanidad al  *sujeto* y a éste como  *actor*. El inminente riesgo que se cierne en dichos escenarios, es el de nuevas formas de negación, de alienación estructural y espiritual<sup>94</sup>. Desde la perspectiva ética del protagonismo y de su abordaje como paradigma cultural, el discurso sobre el mismo cobra pertinencia teórica y práctica. Aunque en el contexto actual y las tendencias que anuncia, el protagonismo aparezca como un discurso sin contenido, sin referentes convincentes, específicamente si de niños se trata, éste deviene una utopía que recoge deseos, aspiraciones, intereses, satisfacción de necesidades porque ya es realidad, embrional, pero realidad. En buena medida, el futuro de los niños en dichos escenarios dependerá de lo que se logre avanzar hoy y mañana en la mañana en la perspectiva del protagonismo no sólo de la infancia, sino de los sectores que hoy ven con mayor violencia negado su derecho a ser coprotagonistas.

### ALGUNAS CUESTIONES ABIERTAS

- 1.- La clase de edad es una categoría no formalmente asumida ni por la actual literatura sobre Pedagogía Crítica, ni por otras pedagogías, incluida hasta cierto punto por la Pedagogía de la Ternura. Además de la categoría de género, de clase, de etnicidad, la cuestión de clase de edad o la cuestión de la categoría generación, consideramos que es igualmente importante en tiempos en que las diferencias entre generaciones emergentes y las mayores cada vez parece mayor el desencuentro. Ciertamente que también en el discurso sobre interculturalidad habría que considerar esta relación, esta difícil comunicación que la sociedad informatizada ha hecho más patente y con frecuencia, más aguda. La interculturalidad refiere asimismo a las relaciones intergeneracionales, cada vez más incomunicadas y de relaciones instrumentales.<sup>95</sup>
- 2.- La Pedagogía de la Ternura parece desentonar con sociedades crecientemente de la indiferencia, y de la indiferenciación de lo que sucede. Es decir, en sociedades del cinismo y que se asemejan al tubo de Newton en que todo cae a la misma velocidad y todo tiene el mismo peso o el no peso significativo, el afecto, la amorosidad, la ternura corren el riesgo real de perder significación mayor, en todo caso para el espacio público, político y queda reducido al ámbito de lo

---

94 Ver **K. Langton**, op. cit., p.70: "La anomia, la impotencia, el control externo, la falta de significado, el aislamiento, la falta de compromiso, la desconfianza política, etc., han sido incluidos dentro de la dominación de *alienación*."

95 **Marcel Postic**, "*La Relation Educative*", PUF, 4éme éd., 1999, p.206 quien cita a G.Mandel: "*El corte entre adultos y el mundo de la infancia es tal que las relaciones de fuerza que se establecen entre las clases de edad cada vez más toman el perfil de una lucha de clases*"; según él las dos clases de edad deberían reconocer el valor en sí del conflicto y aceptar la mutua influencia

- estrictamente interpersonal y privado espacios en que se ha provocado el vacío de lo social, de lo político a semejanza del vacío del tubo de Newton.
- 3.- La Pedagogía de la Ternura, como la Pedagogía Revolucionaria Crítica son una expresión de un humanismo positivo y activo, diría Marx. Ciertamente que la ternura no es una debilidad, es más bien un componente necesario para el urgente proceso de humanización hoy. Allí la pedagogía, el educar incesantemente tiene una responsabilidad indelegable. Freire escribió –y lo recuerda Paulo Roberto- “La educación es un acto de amor, por eso, es un acto de coraje. No puede temer el debate, el análisis de la realidad ni huir de la discusión creativa bajo pena de ser una farsa”. Es tarea de la educación el contribuir a que vaya siendo realidad el hombre nuevo que requiere la liberación social. Desde la pedagogía de la ternura, se intenta borrar del sistema educativo el carácter *panóptico* que históricamente ha solido tener la escuela.
  - 4.- La cuestión de cómo se constituye la y las subjetividades deviene en un punto central cuando de renovación pedagógica se trata toda vez que es allí donde residen las resistencias y las posibilidades de emancipatorias de los individuos y de los colectivos como sujetos de su historia, como actores en sus vidas personales y sociales. La pregunta por la cultura emocional, afectiva o las culturas afectivas que se dan en una sociedad, demanda respuestas acertadas, bajo pena de condenar la labor educativa a la esterilidad. Y aquí se hace igualmente necesario escuchar lo que nos aporta el psicoanálisis, pues la relación educativa “no se sitúa sólo a nivel visible de la comunicación interpersonal, ella se desarrolla a nivel de afectos, de fantasmas, es decir, sobre el registro del inconciente”.<sup>96</sup>
  - 5.- El mismo nombre de Pedagogía de la Ternura exige levantarla como componente de toda práctica social, política y revolucionaria. Toda castración de su fuerza política, deviene en una descalificación en el concierto de luchas populares, muy en particular en el actual contexto latinoamericano de gradual encaramiento de las nuevas formas de dominación económica, política y militar e incluso territorial a la que se pretende someter a pueblos de la Región. Ello pone en directa relación a la Pedagogía de la Ternura con la democracia, las democracias constitucionales que hoy son parte del escenario de la Región, pero específicamente con su aporte a la forja de una cultura democrática que permita el ejercicio de la ciudadanía de carácter deliberativo y participativo y no sólo delegado o representativo. Es en este sentido que la Pedagogía de la Ternura se enriquece de los aportes de la Pedagogía Crítica en su vertiente emancipadora, liberadora, revolucionaria.

---

96 **Marcel Postic**, op.cit, p.193

- 6.- En países como el nuestro pluricultural, multilingüe, es preciso que las pedagogías que se pretenden imponer sin tener en cuenta dicha realidad, establezcan una relación –como bien lo dice Paulo Roberto Padilha- intertranscultural. La crítica como actitud de honestidad académica, social y política, se debe igualmente expresar en la escucha, la comprensión de quienes vienen de un horizonte no occidental para entender y vivir la vida. Corremos si no el riesgo de ser los nuevos colonizadores de pueblos que son originarios del territorio que habitamos y ser compatriotas. Ello supone hacer realidad lo que Morin llama el paradigma de la incertidumbre frente a los saberes que hemos terminado volviéndolos dogmas y del narcisismo que cierta cultura científicista ha generado en quienes hemos logrado algún grado de estudios. Tanto la Pedagogía Crítica como la Pedagogía de la Ternura tienen algo que aportar a este desafío. Para ello ambas tienen que preguntarse si se piensan a sí mismas también desde sí mismas
- 7.- La pedagogía, cualquiera sea la adjetivación que delate su intencionalidad transformadora, requiere una permanente vigilancia epistemológica, una real crítica que toque sus fundamentos y su teleología. En otras palabras prestadas de Freire, hacer de la crítica un conocimiento y un aprender para la propia conciencia del que enseña y aprende al enseñar. La recursividad cobra así importancia para mantener a la pedagogía abierta a sí misma y a la sociedad a la que ella se debe como componente de transformación en el sentido del proyecto popular. La pedagogía de la ternura debe hacer suyas las palabras de McLaren, “la pedagogía crítica necesita renovarse”, siempre, para evitar devenir en un dogma, para sortear con éxito la tendencia a la reificación instrumental, y lo peor, a que los educadores incubemos un espíritu determinista y una moral del pesimismo, ambas cosas incompatibles con la vocación educativa. Es necesario que las categorías pedagógicas logren el reconocimiento de su centralidad. Siendo categorías políticas, públicas, siguen atrapadas por las clases dominantes como categorías privadas, buenas para las cuestiones interpersonales mermando así su fuerza política emancipatoria y expuestas –aunque antifundamentalistas- a devenir funcionales a ciertos fundamentalismos. No podemos dejar que hagan de la pedagogía un reduccionismo meramente técnico metodologista. Lo planetario concierne a la pedagogía y a la praxis educativa como práctica social transformadora. Reducir la pedagogía privatizándola, es quitarle su fuerza utópica. ( )

**Seminario Internacional  
I.PP. - Agosto 2009**

---

97 Ver **J.L. Le Moigne**, “*La modélisation des systèmes complexes*”, Donud, 1999, 4ème éd.



# CUATRO PREMISAS DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA\*

Luego de escuchar las distintas experiencias en Educación Comunitaria que actualmente se están desarrollando en diversas regiones del país, quisiera hilvanar mi comentario en cuatro premisas y después hacer algunas consideraciones finales.

## **Primera premisa: abordar la Educación Comunitaria desde el paradigma de la complejidad**

Después de la exposición de Jacobo Alva, es la complejidad una condición necesaria si se quiere darle viabilidad a la educación comunitaria. Complejidad que no solamente radica en esa parafernalia, como él dijo, de la burocracia estatal en general, sino que tiene que ver también con la variedad, la heterogeneidad de experiencias, y tiene que ver, creo, con la novedad de la educación comunitaria en términos que sean asumidos, reconocidos, validados, acreditados, “oleados y sacramentados” por el Estado.

Entonces, esta complejidad me parece que no la debemos de perder de vista. Porque si no podemos caer en fáciles precipitaciones o en presiones, ya que nadie tiene bajo la manga la solución expedita ni mucho menos.

Por lo tanto, el concepto de partir de las experiencias en curso es fundamental, porque son esas experiencias las que nos permiten de alguna manera dotar de elementos concretos y contextualizados, de tren de aterrizaje a quienes tienen, desde otras instancias, que normar, que dar las directivas pertinentes para que de una u otra forma la educación comunitaria no quede empantanada en sus propias complejidades.

Entonces, para mí esa es una primera constatación que me parece fundamental tener presente.

Con esto evidentemente no es para decir “esperemos las calendas griegas”, sino para saber que las cosas que se decían son todas revisables, no solamente en el campo de las prácticas pedagógicas, de las prácticas de aprendizajes y de enseñanzas que se puedan estar haciendo, sino fundamentalmente también para llenar los vacíos en la norma o en las normas, como bien señaló Jacobo, y si no me equivoco,

---

\* Taller Regional “Cómo convalidar aprendizajes de Educación Comunitaria” Lima, 15 julio 2008. Ministerio de Educación del Perú / Dirección de Educación Comunitaria y Ambiental/Área de Educación Comunitaria el texto conserva al estilo coloquial.

la compañera Mimi Miyagi de CESIP, ella decía "que hay una ausencia o una deficiencia de vacíos" en lo que al Estado corresponde en esta materia. Y es normal, los vacíos lo tiene el Estado y lo tenemos bastante, también, nosotros en las distintas experiencias que estamos realizando.

### **Segunda premisa: reconocer la solidez de algunas experiencias en curso**

Creo que hay experiencias bien sólidas, las seis que se han presentado esta mañana, todas son importantes. Es decir, si estamos hablando y por lo tanto exigiendo una educación comunitaria reconocida a nivel de la acreditación, como bien dijo el compañero Fernando Yenque de Chulucanas: "Espero que al terminar el día tengamos en concreto qué diablos es esto y cómo lo vamos a viabilizar." Demanda absolutamente legítima, pero ante la complejidad reto, tengamos también el criterio realista de que estamos en un proceso de construcción de una valoración, reconocimiento y acreditación de la educación comunitaria. Si esto es así, creo yo, no podemos poner límite, sino lo que debemos hacer es continuar con nuestras experiencias y en multiplicarlas y en seguirlas conociendo y reconociendo a este nivel de intercambio. Porque ese va a ser el piso social y político sobre el cual podremos levantar nuestras demandas en otros campos como pOdría ser estrictamente el campo de cuáles son los caminos que conducen a una real acreditación de los esfuerzos que la gente está haciendo.

Creo que además de sólidas, estas experiencias, porque están respaldadas no sólo por el tiempo, sino también por la inteligencia que se pone en todo esto, son experiencias que generan imaginación, credibilidad y confianza en la educación comunitaria. Es decir, si uno lee bien no hay mucho que envidiar a los que elaboran propuestas curriculares, a los que están detrás de las propuestas de textos para los distintos niveles. La gente ha precisado cosas que se ajustan muy bien a la tecnología educativa en materia de diseños curriculares, de propuestas graduales de toda una manera de entender lo que podrían ser los procesos de enseñanza y aprendizajes.

Además, cuando nos dicen que hay 1200 horas dedicadas a la formación y la capacitación. ¿Cuántas horas tiene un niño, de la escuela primaria, anualmente en algunas regiones del país? Yo recuerdo hace algunos años, en la parte de Angaraes, en el Cuzco, nos decían que si había habido 120 horas ese año, por circunstancias "x" que no se han repetido después, era bastante ya. Ahora si viene alguien y dice "¡ 1200 horas!, esos artesanos han pagado por un proceso extraordinariamente rico" y sostenido. Entonces, a eso me refería yo, cuando decía que esas experiencias son sólidas, desde el punto de vista de una tecnología educativa, pero son sólidas también por el impacto que van teniendo.

Quiero recoger lo que planteó la compañera Martiza Caycho que representó al Cuzco. Es que, no obstante lo que se viene avanzando, **hay cuestiones abiertas para el debate**. Nosotros no hemos cerrado el debate sobre esto, si ustedes quieren

una impresión más personal, a mí me tocó preparar el mamotreto ese que era la educación comunitaria\*\* - ahora incluso, yo no digo que no sirve-, pero francamente después de escuchar las experiencias a mí me parece que hemos hecho pasos sumamente importantes en cuanto a esto de la educación comunitaria, a su comprensión; pero en particular, a las implicaciones que trae para el conjunto del sistema educativo. Esto es lo que me parece interesante. Y por ahí yo diría, la educación comunitaria en los pasos que ha dado, en estos dos últimos años casi para tres, me parece a mí que he revivido la misma experiencia que cuando preparamos, durante casi un año, lo que era la Educación Básica Alternativa (EBAJ). Es decir, uno entra por ahí y dice hay que repensar el conjunto del sistema. No es un problema de ajustar tuercas en la EBA, ahora ajustarlas al nivel de la Educación Comunitaria, sino que esto nos plantea **el conjunto de lo que oferta el Estado en educación tendrá que ser permanentemente reajustado.**

Dicho esto, quisiera pasar a una tercera consideración.

### **Tercera premisa: En los surcos de la Educación Popular**

Al escuchar estas experiencias yo tenía la impresión de que podríamos cambiarle de título y decir estamos hablando de Educación Popular. Un viejo discurso abandonado como castellano antiguo, pero a mí me parece que las cosas que hemos escuchado esta mañana, y hay otras seguramente en el país, no es sino, y me alegró que alguno empezara incluso con las frases del pensamiento de Freire, ahí es que yo pienso que el Estado mismo está favoreciendo lo que otras veces llamábamos una Educación de Base, una Educación Popular. Y esto no para esconder nuestras expresiones, **yo creo que volver a llamar las cosas como lo que son, nos permite también ser exigentes en cuanto a la tradición.**

No caen del cielo, como decía Mao, estas cosas. Estas cosas tienen un piso que las han antecedido, más de 40 años que aquí ha habido experiencias de Educación Popular sumamente importantes. En el campo de la Alfabetización, en el campo de la promoción de lo que eran los saberes y los conocimientos acumulados en nuestras comunidades. En ese sentido, me parece a mí que no nos vendría mal repensar algunas cosas de cómo en esta perspectiva histórica en el país, no siempre freirerianas, yo no creo que nosotros en el Perú nos alineamos tan fácilmente con Paulo Freire, pero interlocutamos y discutimos sus tesis y asumimos lo que se condecía con nuestra realidad específica. Creo que por fin **yo llamaría a todo esto una nueva versión de la Educación Popular, nueva en el sentido de que reaparece Incluso bajo la convocatoria del Estado,** cosa que es interesante como fue en la Reforma Educativa de los años setenta.

---

\*\* Se refiere a "Educación Comunitaria: nueva epistemología de la educación nacional". Informe elaborado por Alejandro Cussiánovich. Ministerio de Educación. Lima. Junio 2006. Nota del Editor.

Considero que aquí hay varias cosas, no solamente hemos hablado de que estamos trabajando con los pobres de este país, no es un problema de pobreza económica, con la riqueza cultural que las experiencias han mostrado, con la plasticidad para aprender y para inventar las comunidades que hoy se han presentado aquí. No sólo tampoco, yo diría, porque se abre expectativas para ser reconocidos por el sistema formal o mal llamado formal, llamémoslo reconocido por el Estado, no es cierto. Que se pueda contar con algo dado a nombre de la nación, que te dice: sí tienes lo que equivaldría a una primaria o una secundaria o una educación superior no universitaria. Pero no es por ese lado, que yo diría, que las experiencias mostradas reconocen una manera de hacer una educación desde los sectores más olvidados y excluidos del país, sino que fundamentalmente, porque **hay una nueva ciudadanía que ustedes han mostrado en las experiencias**. Alguien lo llamaba de “empoderamiento”, es decir, cuando estos artesanos de Chulucanas son capaces de relacionarse a nivel internacional con todos los eventos que nos han servido aquí en el PowerPoint -en letra un poco difícil para leer de lejos pero no importa, peor creo si tendríamos que ir al oculista (risas)- uno puede constatar que la educación nacional y pública no sólo se circunscribe al ámbito de la escuela, sino a cuanta iniciativa formativa despliegan nuestras comunidades y colectivos. No es apenas un detalle, es un instrumento para ayudarnos a mantener la atención. Creo que hay meter letras como para ciegos -risas- sería un poco una recomendación.

Pero me parece que esta idea de articular saberes y aprendizajes, muy bien lo ha señalado Jacobo, eso plantea un problema a la hora del reconocimiento, de la validación formal de los mismos, ¿no es cierto? Enriquece el debate sin lugar a dudas. A ver, ¿habría manera de patentar los saberes de una comunidad?, ¿qué tiene que ver esto con la propiedad intelectual?, ¿no es acaso lo que sucede con el pisco, con el cebiche, con el sacha inchi, etcétera? De tal modo, que pueda haber patrones que nos permiten decir, perdón, esto de Chulucanas tiene este sustento, no solamente en el saber empírico, como se dijo, detrás hay ideas, detrás hay una conceptualización de la estética, detrás hay una conceptualización del diseño, una manipulación de la piedra/terra de la terracota, de la greda, para poder producir eso. ¿Quién saca esos conocimientos? ¿Quién los eleva a otro nivel para patentar ese tipo de cosas? No se extrañen que pasado mañana en Alemania produzcan cosas igualititas a la de Chulucanas, ya las han producido para otras cosas, en el campo de la genética. Entonces, lo que quiero decirles es, no se trata de pelear si la patente del Pisco primero es chileno y después es peruano, no estoy en ese debate. Pero si la importancia de dotar una certificación a los saberes acumulados históricamente por nuestras comunidades y cada una tiene sus matices y tiene sus riquezas. No será el descubrimiento de América, pero será el reconocimiento de lo que la gente ha venido aprendiendo y ha tenido la capacidad de reproducir y perfeccionar a lo largo del tiempo.

En ese sentido me parece que estas experiencias mostradas tienen una esencia democrática sumamente importante. Creo que hay que recuperar democracia desde lo

que estamos haciendo y concretamente en las comunidades, porque la gente ahí no necesita que se le invite a discutir un presupuesto participativo, sino que eso forma parte de su trayectoria y su debate, de su forma de hacer y decidir las cosas que son positivas para el colectivo, la comunidad. ¿Cómo vamos a hacer para planificar todo lo que hemos hecho? A través de eso, hay una contribución, desde la educación que se está haciendo con esas poblaciones, hay un llamado a una democratización de la participación en general en la comunidad, en el país. Por eso sí me parecía interesante lo que se hace en la educación comunitaria y que nos plantea un problema político muy interesante. ¿Cuán democráticos somos en el espacio de la educación comunitaria y cuánto lo somos en el conjunto de la sociedad y en el Estado? Es decir, hay una proyección sumamente importante en su significación en la construcción de una nueva ciudadanía. El tipo que decide, la colectividad que desarrolla una autodeterminación en este campo, ¿por qué no lo puede hacer en otros?

Entonces, yo lo que quiero señalar es que cuando la Ley 28044 metió algunas cosas como ,la EBA y ahora lo de la Educación Comunitaria, me parece que no habíamos indagado suficientemente en el impacto social y que por lo tanto, esto lleva a lo que Jacobo ha mostrado a lo largo de esta mañana y en otras oportunidades, es decir, o el Ministerio se abre, dialoga y recoge o es un aparato que no corresponde a la dinámica que llevan las gentes y que la propia ley alienta. Entonces, en ese sentido hay una contribución, yo diría, a lo que es, a los procesos de demandas de una exigencia de democratización de la sociedad.

¿Qué significa convalidar aprendizajes? Los que uno trae o lo que uno aprende en el proceso de lo que llamamos educación comunitaria. Ciertamente que es ida y vuelta. Una de las acusaciones que siempre se hizo a la escuela es que no parte siempre y suficientemente valorando lo que los niños traen. El que les habla también es profesor de escuela primaria. Entonces, sí es importante saber lo que cada niño trae, bueno o malo, como se decía antes, no estamos haciendo una ponderación de las valencias que puedan tener esos conocimientos. Pero si yo no parto de ahí, cómo puedo motivar, cómo puedo transformar, cómo puedo complementar y cómo puedo empujar más allá los saberes de las criaturas, el aprendizaje de nuevas cosas. En ese sentido, creo, que sí estamos recién aprendiendo en esta relación con el Ministerio de Educación y en sus diversas instancias; estamos aprendiendo, qué es esto de Educación Comunitaria. Ya lo sabíamos, pero lo sabíamos como mundo aparte y no como exigencias de un reconocimiento, que es un acto político, un reconocimiento por parte de las autoridades de lo que uno sabe y de lo que uno va a hacer, va a producir. Me parece que una de las características de lo que se ha planteado es la gran heterogeneidad estudiada en la Educación Comunitaria. Podíamos decir que existen tantas educaciones comunitarias como comunidades hay, porque cada una tiene su impronta, y características que responden a su geografía, a su lengua, a su tradición y también responden ante los incentivos de la llegada de elementos de la modernidad que le plantean una renovación tecnológica, etcétera. Cómo lo sacan y logran al

principio, no siempre es evidente. Entonces a mi me parece que esto de convalidar aprendizaje es también cómo vamos convalidando entre nosotros en el diálogo y en el intercambio esto que vamos entendiendo por Educación Comunitaria, más allá de cómo el propio Ministerio lo entienda en la reglamentación de la misma.

Pero hay dos cosas que me han impresionado en la presentación de Jacobo al principio. Una, cuando habló del enfoque de la educación comunitaria, eso no lo habíamos metido a la lista. Y dos, lo del diplomado. Podíamos discutirlo pero, esos son elementos interesantes, nuevos. ¿Qué es el enfoque de educación comunitaria? Porque eso no se ha desarrollado, fue enunciado pero, se le escuchaba a los compañeros, colegas que presentaban sus experiencias que me decían “es importante que vayamos construyendo un enfoque de la educación comunitaria”. Ciertamente que sí, yo creo que es necesario para que la existencia formalmente legal de la educación comunitaria en la Ley 28044 pase a enervar el derecho del quehacer educativo en general. En ese sentido me parece a mi, es que la educación comunitaria puede ser una insalvable, inevitable oportunidad para una transformación cultural. Pero podríamos preguntarnos, ¿es sólo novedad o es la garantía de una reproducción, mejorada seguramente, reproducción de la grandes tradiciones culturales que están en las comunidades?, no solamente lo nuevo; sino, todo lo antiguo deviene actual y como lo antiguo o tradicional tiene capacidad de contar con un reconocimiento que le dé ciudadanía en el país, podemos colegir, que la educación comunitaria es un derecho que antecede a cualquier norma que lo positivase.

La producción cultural, la producción artística porque las cosas que se han presentado tienen que ver con el arte, tienen que ver con- la estética, no solamente por la presentación de los artesanos de las cerámicas de Chulucanas, sino fundamentalmente también se ven en los tejidos, en los colores y toda una entrada en lo que es, no solamente, la reproducción cultural en términos muy este serenos si no en términos muy artísticos, muy estéticos, es decir, se le añade un sentido de humor y un sentido de alegría al trabajo educativo. Esto me parece sumamente importante.

¿Qué constituye el enfoque de la educación comunitaria? Seguramente que ustedes tendrán bastantes ideas al respecto, yo voy a compartir las que se me ocurrieron entre lo que he escuchado.

### **La educación comunitaria supone relaciones sociales que generan comunidad**

La primera cosa es que subyace a la educación comunitaria un espíritu distinto para las relaciones sociales. Cómo me relaciono yo con la comunidad y cómo la comunidad se va a relacionar con la comunidad regional o nacional. Esto es más difícil en Lima, por eso las dos presentaciones de Lima son importantísimas porque posiblemente es el lugar donde es más difícil hablar de comunidad. Se podría hablar de “barrios”, de repente, pero esta idea es de que por debajo hay un espíritu que subyace a esto que llamamos educación comunitaria.

### **La educación comunitaria se asienta en el mutuo respeto y reconocimiento**

**Yo creo que la educación comunitaria expresa una subjetividad contenida, durante tanto tiempo la gente ha hecho cosas y casi nadie se las reconocía en el país. Reconocer es empezar a existir social y políticamente.** Por lo tanto, me parece a mi que estamos trabajando en esta educación comunitaria en el generar una nueva subjetividad.

Es decir, ¿cómo se siente la gente? Me perdonan, pero es algo que yo he visto ausente en todas las presentaciones, salvo en la presentación de Moyabamba. Es decir, hemos hecho un recuento de lo que hemos desarrollado pero yo no he sentido todavía qué tipo de mujer y de hombre sale de todo eso. Es decir, el elemento pedagógico se nos ha escapado, también por el tiempo, -aquí Raúl Martínez ha sido exigente como Jacobo para el tiempo es verdad- pero hubiera sido interesante decir, ¿cuánto cambió la gente gracias a todo esto?, ¿cómo la gente comenzó a entenderse a si misma de otra manera? No solamente si el negocio fue bueno, no solamente si tenemos mercados abiertos en el extranjero para vender nuestras cosas, que también hay que tenerlo no hay ningún problema, pero tengo la impresión como educadores nos toque en algún momento hacer una evaluación de: **qué tipo de gente se va configurando a lo largo de estos proceso de la llamada educación comunitaria.** Sin eso los primarios os nos quedamos un poco en la luna, ¿no es cierto?, porque quisiéramos ver cómo se desarrolla una criatura, cómo crece.

Algo como lo que nos planteó Javier Angulo: “de que no eran guerreros”, “que se sentían estigmatizados por ser agresivos”, y ellos dicen: “no somos así” . Ahora, si quieren bronca, bronca la tendrán, ese es otro tema, ¿no es cierto? Yo creo que al evaluar nuestras experiencias no solamente en función de los caminos normales y normatizados con los cuales tendríamos que lograr la certificación, y es que lo que hay que demostrar es no sólo cuántas horas dictadas tenemos, cuántos eventos hemos realizado, sino cuánto creció la gente. Alguien preguntó al principio: “¿y el desarrollo humano forma parte de esto? Me parecía una pregunta fundamental, es decir: ¿Cuánto creció la gente en su condición humana? Porque ese es un elemento que existe, es fundamental a tenerse en cuenta, en particular cuando se habla de la educación comunitaria porque la gente ahí siente que es ella misma. No es que no lo habíamos hecho, lo que quiero decir es que en los informes no apareció, a eso me estoy refiriendo, pero creo que será importante que eso también aparezca.

Algo que también dijo Mimi del CESIP, cuando habló de las chicas, de las trabajadoras del hogar que al manejar mejor las cosas se sienten de otra manera, creo que sí salió algo. Pero personalmente, me habría gustado que ese aspecto también estuviera presente. ¿Por qué?, porque en base a eso es la evaluación cualitativa de la educación comunitaria, no solamente el acumulado de cosas que hemos hecho sino qué hemos producido, es decir, qué se ha producido en la subjetividad, en el estado de ánimo, en la autodeterminación de esas comunidades, en el crecimiento de su

autoeslima, como bien señaló para uno de los talleres, la compañera Relinda Sosa que habló sobre la Federación de Mujeres. Entonces, por ahí yo diría que habría un elemento también a tomarse en cuenta.

Pero hay algo más. Si queremos validar, aquello de: “nosotros somos lo que sabemos,” necesitamos confrontar eso con el pensamiento sistemático, con el pensamiento lógico, si se quiere, necesitamos confrontar eso con el discurso científico, es decir, no solamente que pintan colores bonitos o hacen figuras extraordinariamente estéticas y llamativas los artesanos, sino ahí hay leyes de física, ahí hay una manera de entender la manipulación del material. No solamente porque le meten a otra cosa cuando llegan a Paita, como bien señaló el compañero, ¿no es cierto?, sino que tiene que ver con eso que podríamos llamar simplemente validar. No son cuestiones hechas solamente por inspiración o por envidia, aprendidas porque se ha ido mejorando a lo largo de un hábito creado sino que detrás subyacen cosas que son de carácter físico, de carácter matemático, hay un lenguaje que está ahí acuñado. Pero, ¿quién levanta eso? Porque al otro lado nos van a decir si sabemos o no la regla del tres, el cálculo infinitesimal, o sea, nos confrontan con códigos científicos y aquí ¿nos confrontan con qué?, con el hígado, con la buena voluntad, con la imaginación o con la compasión, porque si lo ha hecho la comunidad tiene el “gran” mérito de haber sido hecho por gente muy sencilla.

Yo no acepto el concepto del analfabetismo en ese sentido. Pueden ser analfabetos de esta cultura pero no son de la propia, ¿no es cierto? Entonces, ahí la expresión “analfabeto” está fuera de lugar -salvo mejor opinión de Javier que es un técnico-.

Pero lo que quiero decir es que yo soy un analfabeto, yo no sabría qué hacer con la arcilla francamente, saldría un monigote seguramente (risas). O sea, me parece bien importante en esa perspectiva, entonces, de cómo levantamos el pensamiento subyacente que hay en esas expresiones que ustedes han logrado de una u otra manera.

### **¿Cuáles serían los ejes irrenunciables para hablar del enfoque de la educación comunitaria?**

Voy a señalar seis:

- 1. Una primera cosa, es la centralidad de la comunidad.** Que no estuvo siempre presente en la Educación Básica Regular (EBR). Yo hace 50 años cuando empecé como maestrillo de escuela primaria, en cuarto año de primaria se decía: “la comunidad no se va a acabar”, y yo me dije ¡Dios mío! y en el aula ¿dónde está? y el padre de familia que me venía a pitear o , ¿esa es “la” comunidad? Pero la comunidad, no formaba parte de la vida de la escuela. Entonces, una cosa es la centralidad de la comunidad, en cualquier espacio hay que levantarla, otra cosa es en el territorio “liberado” de la escuela desligada de la comunidad.



2. **Que la educación comunitaria no es aislable del conjunto del sistema.** Esa educación que ahora se reconoce para los que no tuvieron la oportunidad. ¡Falso!. Es parte del sistema, se enriquece del sistema e interpela el sistema. Eso es irrenunciable, si no, nosotros somos cómplices de una representación jerarquizante entre la EBR que todavía la ley mantiene. El ideal es la EBR, pero para los que no pudieron seguirla, sale la Educación Básica Alternativa (EBA), sale la otra, sale la de aquí y la de allá. Todavía estamos bajo la hegemonía de eso que se ha dado en llamar EBR. La Educación Comunitaria es parte del sistema, con ciudadanía tan igual que la que pueda tener la EBR y la EBA. Creo que eso enriquece el conjunto de modalidades de la educación en este paso contemplado también por la ley. No se trata de modalidades que aseguran educación de primera y modalidades para una educación de segunda. Ni la EBA, ni la Educación Comunitaria tienen ciudadanía inferior formalmente, aunque sí en el imaginario social, incluso de docentes y autoridades.
3. **Una tercera cuestión, si bien eso estaba escrito en el texto de educación comunitaria, ésta no es ni compensatoria ni complementarla** aunque **tienen un efecto compensatorio y complementario.** Su esencia no es ser complementaria ni ser compensatoria de lo que no ha podido ser antes pero puede tener ese efecto. Como por ejemplo, con las señoras de los comedores, ¿no es cierto?, quieren que se las reconozcan o las trabajadoras del hogar o los Aguarunas, etcétera. **Tiene un efecto complementarlo, un efecto, yo diría compensatorio,** no es su esencia, pero hay que reconocer que también cumple esa función.
4. **Un cuarto elemento: La relación entre educación y territorio,** y por esto me pareció interesantísimo lo que planteo Javier. La educación no está desligada de la pachamama en lo que así concreta, está delimitada. El territorio es entonces un concepto mucho más rico que el que viene de una demarcación política llamada municipalidad o municipio o gobierno regional. Pero me parece que la idea de territorio es la que da el humus, esa base a partir de la cual hay que abrir panorama para la tarea educativa. Entonces, la relación entre, el territorio es identidad, el territorio es historia como bien se dijo, la relación principal-central. Somos un país, como escribió Gustavo Riofrío hace muchos años, “De invasores e invadidos,” eso somos un poco, somos poderosamente compenetrados por apetitos que no son exactamente lo que las comunidades quieren, como cuando se dijo “las comunidades están sobre petróleo” estamos a la expectativa y están con ojotas y no entienden nada de lo que hay debajo de sus pies. Lamentablemente estas personas están amenazadas **porque hay otra racionalidad de producción Incompresible,** el como hacerlo, el cuando hacerlo y que tratamiento se le da a la comunidad es uno de los problemas que se están aprendiendo, ahora han resurgido nuevas concesiones, las nuevas relaciones de la ciudad, relacionistas públicos y los relacionistas con la comunidad para

manejar bien los conflictos que puedan surgir con empresas mineras, petroleras o auríferas. Entonces, la relación entre educación, territorio, municipio o gobierno o territorio regional es un elemento de tren de aterrizaje fundamental en la educación comunitaria .

- 5. El quinto elemento, por el cual el enfoque sirve no sólo para la educación comunitaria es que relaciona de forma muy interesante lo técnico y lo productivo.** Dijo la compañera: “que el sector del empleo doméstico no es productivo, ¿no?”. Viejo debate de los años setenta, yo recuerdo cuando una empleada del hogar levantó la mano y entonces pidió la palabra y dijo: “Nosotras no producimos muebles, artefactos, y se nos dice que no producimos plusvalía, pero nosotras producimos tiempo”. La trabajadora del hogar produce tiempo para que los señores puedan irse a trabajar. Ella produce tiempo. Ya Marx reconoce el tiempo como un articulante/gesticulante/estimulante del trabajo, fíjense ustedes, y de marxismo no sabía ni pío aquella joven empleada del hogar. Pero lo interesante fue que su propia intuición le dijo “yo produzco tiempo”, “yo libero a Ja señora para que se vaya a trabajar y con lo que gana, nos tiene que pagar”, ese es su problema (risas). Que es lo quiero decir, y confieso que a mí no se me había ocurrido ese escape para poder responder en ese momento. Me parece que la educación comunitaria junta la necesidad de lo técnico y lo productivo. Con frecuencia, está más adelantado en lo productivo que en lo técnico.
- 6. Finalmente un sexto elemento del enfoque es que la educación comunitaria no se puede dar sin una participación cívica ciudadana.** Los seis cosas que he dicho valen no sólo para la educación comunitaria valen poro la Educación Básico Regular, Básica Alternativa, Productiva.

Entonces ese enfoque de la educación comunitaria sí me parece central. si podemos hablar legítimamente de un enfoque, desde ahí nace, creo, un discurso que es renovado e importante. Decir enfoque es señalar un horizonte, es aludir o un eje articulante, es evocar uno actitud, un clima, un criterio de acción.

### ¿Cuáles son las Implicancias de estas premisas?

- 1. Creo que se nos escapó al decir si la educación comunitaria es formal o no.** Esta palabra de “formal”, “no formal” o “informal” siempre es un compromiso. Creo que sí es formal porque está considerado en lo norma, en lo ley y “no es formal” en el sentido de que no obligatoriamente se ajusto o los patrones escolarizados, aunque después de todo lo que hemos visto, haya forma escolarizada de hacerlo. Nos estamos refiriendo que no es una institución enclaustrada, es la escuela de verdad. Lo escuela fue una deformación de la educación comunitaria. Es decir, una deformación en el sentido -no es que yo tengo un pensamiento illichiano al respecto-, pero en el fondo la educación nace, fundamentalmente, con los procesos de socialización en la familia, en el entorno, etc. Después se

institucionaliza, viene la escuela y lo escuela que tiene grandes ventajas, evidentemente, aporta y 01 mismo tiempo juega un rol de transferencia. Lo central será tener la capacidad de articulación, justamente, entre lo más formalmente institucionalizado y aquello que es desinstitucionalizado; esto es lo que puede lograrse en la educación comunitaria.

- 2. Una segunda implicación, se trata de un enfoque transversal a toda la educación peruana.** O sea, la educación que no tiene en cuenta la comunidad, llámese familia, llámese colectivos más amplios: barrios, comités, municipio, movimientos sociales. Por lo tonto, **la educación comunitaria no es sinónimo de educación de adultos.** Por eso ahí tengo dudas si sólo hoy que relacionarse con el CEAAL -porque CEAAL es educación de adultos- sino tendríamos que abrir un abanico para ver quienes están trabajando en comunidad. Evidentemente las experiencias que se han presentado, por más ricas que sean, no son todo el inventario de experiencias que hay en el país, eso es obvio. Pero no me gustaría que nos quedáramos con la idea de que la educación comunitaria es para los adultos que cuando chicos no tuvieron la oportunidad de hacer el ciclo regular. Porque en las comunidades -en los comunidades rurales tanto como las nativas y no creo estar fuera de foco-, no hay tanta división, esto es para esto y esto no es para nosotros. Ese corte cartesiano por dades no es el que rige en una comunidad en donde todo el mundo quiere aprender y todo el mundo está aprendiendo aparte, cada cual o su nivel y cada cual evidentemente según sus propias capacidades.

Pensamos que en ese sentido, uno de las implicaciones es que el espíritu de este enfoque de la educación comunitaria no puede quedarse entre nosotros que la estamos haciendo en la movilizaciones sociales, en los organizaciones sindicales o que la estamos trabajando en uno comunidad rural o un pueblo o en lugar dado, o con un sector de la población como podrían ser las mujeres, como podrían ser las trabajadoras del hogar, etc. **Yo creo que es transversal. Por lo tanto, hay un problema de Involucramiento que más allá de las edades cronológicas y que tiene su base, en la edad, llamémosla, de socialización, en la edad social que una comunidad asigna a cada uno de sus miembros.** Por eso creo que era correcto cuando se dijo: ¿y cómo entra la salud? -salud en el sentido de salud, ¿cierto?, y no "dos más" (risas)-. Salud-Trabajo cómo entra ahí el problema de nutrición, como entraría el tema de turismo que está presente en todos los planes regionales concertados, todo el mundo habla de turismo, ¿cómo entra eso?

¿Cómo entra la medicina tradicional?. Todo eso forma parte de un paquete tan grande que, por supuesto, la educación comunitaria podría hacer de cada uno de ellos una especialidad, como ya se hizo con la artesanía, ya se hizo con jóvenes. ya se hizo con todas estas tecnologías puestas al alcance para dar las energías como bien se dijo hace unos instantes.

Creo, entonces, que todas estas experiencias están llamadas a interlocutar con los avances de la ciencia moderna, porque es el discurso que entienden los otros. Si no nos dicen “banda de románticos” los que estamos acá. ¡Banda de románticos, idealistas que todavía creen que los chanchos vuelan!, (risas). Cómo si el Perú lo comprara todo. Por ejemplo, esta experiencia de la introducción de nuevas tecnologías, qué cambios favorece, qué modifica, cómo enriquece la cultura del lugar, cómo la desafía. No cómo la empobrece o cómo la desvirtúa. No es el problema de los tragamonedas en una ciudad como Lima, ni de los Internet donde uno va a cualquier cosa menos a hacer de ese instrumento un instrumento educativo -creo que está bien conseguir una novia o un novio por Internet no está mal tampoco (risas), Raúl parece que consiguió una enamorada (risas)-.

Finalmente quisiera dejar **algunas reflexiones finales**:

1. Lo primera es ratificar que me ha parecido muy estimulante las experiencias presentadas. Creo que juntan un panorama escogido, selecto, no es todo, pero un panorama maduro. O sea, yo no creo que estemos en pañales en la educación comunitaria, muy por el contrario, el Estado tardó en recuperar lo que ya se venía haciendo. Por eso lo quise ligar a la cuestión de la Educación Popular para que veamos que hay un retraso de unos 50 años más o menos, pero finalmente el Estado abrió un espacio para reconocer, acreditar, valorar estas experiencias.
2. Una segunda cosa lo que planteó Maritza del Cuzco que dijo: “nosotros estamos en debate”; ¡Eso debe ser para todos! ¡Esto está en debate! Estar en debate no quiere decir que nos inhibamos de hacer cosas porque todavía se está discutiendo. Estar en debate quiere decir que tenemos cuestiones abiertas para seguir trabajando, para seguir debatiendo, para seguir reflexionando como bien se dijo yeso me pareció sano, saludable. Un colectivo que no tenga agenda para la reflexión, la profundización y el debate, mejor ¡cerramos el negocio! (risas).
3. Una tercera consideración: evidentemente que lo planteado por el equipo que trabaja en Moyabamba colocó dos elementos, habló de los derechos sociales y políticos de la población: “Nosotros no estamos trabajando en el patio trasero de la sociedad estamos trabajando en el corazón donde se juegan los fines de carácter político de Derechos Humanos.” Ese es otro elemento para mí, que era muy claro. En realidad, seguramente hay comunidades en nuestro país que eso de hablarle de Derechos Humanos no es el discurso que suelen emplear, posiblemente, porque para ellos es evidente que hay que respetarse entre seres humanos, si se pide respetar las piedras, los árboles, los animales y la tierra, cómo no se van a respetar entre gentes. Pero de todas maneras para que no se desintonice y pierda la posibilidad de interlocutar con el mundo que les rodea -nosotros somos más occidentales que les parecemos como bichos medios raros ¡incluso, seguramente- es necesario que todo esto debe irse haciendo, corrigiendo, reelaborando, renovando. Creo que la educación comunitaria cum-

ple esa función, no de nivelar sino de fundamentalmente establecer códigos de comunicación que nos permitan unidad -también- como región o como país.

4. Una cuarta consideración: es importante lo que se viene haciendo, ya retomo la idea ya expresada. ¿Qué sucedió en la comunidad? ¿Con qué indicadores podemos medir que la educación comunitaria está produciendo una maduración, un proceso de crecimiento de la condición humana de las comunidades con las que trabaja?. Ahí hay un elemento interesante. ¿Será que la educación comunitaria podrá reencantar -si alguna vez lo estuvo- reencantar a la población con el Ministerio de Educación? ¿Podrá ser un camino para empezar a depositar una confianza en ese aparato llamado Ministerio de Educación? ¿Será que puede ser una nueva manera de articular el diálogo entre la Sociedad, Comunidad y Estado? Creo que ahí hay un potencial que habría que trabajar. Y esto tiene que ver con el crecimiento y el desarrollo humano de la comunidad.
5. Y finalmente todo lo que ustedes han planteado coloca un binomio que fue descuidado en reformas anteriores -no en el 70 que hizo de esto un ejemplo fundamental- que es la relación Educación- Trabajo. Porque todo lo que se ha dicho es para conseguir mejores condiciones de vida, o sea, aquí no hace falta volver a decir: "la educación es para que te prepares para ... ". No, ¡ahora! puede beneficiarte de lo que estás aprendiendo, en función también de mejorar tus condiciones de vida. Toda forma esquemática o toda forma de postergación, de moratoria, como está en la propia ley -la Educación para el Trabajo es para secundaria- no está pues para los niños, ¿por qué? porque somos deudores de una manera muy occidental de entender la relación entre Educación y Trabajo. La educación comunitaria tiene la gran posibilidad de restituir esta relación entre Educación y Trabajo fragmentada no solamente por organismos internacionales, no solamente por una mentalidad que ha privilegiado al intelectual sobre el manual, sino cómo ponemos a rearticular esta perspectiva de aprender, de madurar y de crecer con aquello que también nos sirve para poder cubrir algunas de nuestras necesidades pero en particular para ayudar también el desarrollo de la vida. Yo creo que esta es una nueva articulación que puede ser bien interesante, siempre como puntos abiertos. Para mí estos cinco puntos son reflexiones que debiéramos incorporar al trabajo de la educación comunitaria. Yo no me he metido en los vericuetos de la normas porque la verdad eso es para "especialistas en laberintos", (risas) pero, les agradezco la atención.

# EDUCACIÓN COMUNITARIA: ENTRE EL MERCADO Y LA SOLIDARIDAD

Es necesario preguntarse si la educación comunitaria no es otra de las agencias que se encuentra atrapada en la lógica impuesta por el mercado en su acepción globalizante de corte neoliberal o si constituye un necesario llamado a que eso que llamamos comunidad no sólo asuma su ancestral responsabilidad educativa, sino que ésta se inspire y concrete la solidaridad que es su fundamento. La ley 28044 recoloca la educación comunitaria como una necesaria modalidad educativa en la que el Estado tiene un rol específico que jugar como ente no sólo regulador, sino como incentivador. Para nada, educación comunitaria -vale decir, aquella que tiene como matriz vivencial el derecho de la comunidad, de la colectividad social y cultural a cuidar y asegurar procesos de socialización de sus miembros, de desarrollo humano de conjunto y de cada uno de los individuos- puede entenderse como una capitulación de las responsabilidades del Estado en materia educativa o como una elegante forma de privatización gradual de la educación.

La educación comunitaria se inscribe como un componente obligado de todo sistema democrático y como concreción de la responsabilidad ciudadana de individuos y colectivos sociales.

## CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA A INICIOS DEL S.XXI

Si bien la Educación Comunitaria es de larga data, la historia de su evolución conceptual y práctica no sólo es larga, sino bastante confusa. En todo caso, la educación en cuanto práctica social es también expresión de las grandes transformaciones económicas, políticas y sociales. Las ciencias sociales, en particular la historia general como las historias del desarrollo de las distintas disciplinas, entre ellas la educación, nos ofrecen una evidencia de cómo los grandes cambios históricos han incidido en las orientaciones teóricas, metodológicas y aplicativas de la educación. Y es que son contundentes los planteamientos que en torno a la ciencia social adelantan autores como I.Wallerstein<sup>1</sup> y abogando por una ciencia social necesaria frente a "las ciencias sociales".

Hablar de Educación Comunitaria es una forma de nombrar lo que ha sido una históricamente larga brega por plasmar, de forma la más democrática, la vida de la so-

---

<sup>1</sup> I.Wallerstein, "Conocer el mundo y saber el mundo": El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo .XXI. S.XXI editores, 2001, en particular la segunda parte.

ciudad civil en su relación con el Estado, en las propias relaciones intra sociedad con todas las ambigüedades que esta categoría de análisis pueda tener hasta la fecha en las ciencias sociales.

En el Perú el tema de la participación de la población en lo que le concierne, ha conocido un proceso desigual, pero igualmente de importante significatividad para explicarse conflictos, confrontaciones, reivindicaciones, represiones y resultados no siempre a la altura de las luchas por hacer vigente el derecho de las comunidades, de la sociedad ante el Estado. En educación, la participación ha conocido acentos notables en diversos períodos, como lo señala Madeleine Zúñiga en un excelente artículo que da cuenta de cómo la sociedad peruana ha ido construyendo no sólo la proclamación de un derecho a participar, sino la institucionalidad que garantice su ejercicio.<sup>2</sup> Se trata entonces de un proceso que si bien ha dado pasos formalmente importantes, queda aún, en el campo de la educación, una agenda abierta en lo práctico, en su vigencia real, en la capacidad de incidencia en las políticas sociales nacionales. "La deseada participación e influencia de la sociedad civil en la vida política, legislativa y administrativa del país requiere de un contexto democrático en el que prime el diálogo, no la arenga o enfrentamiento"<sup>3</sup> Lo que interesa es resaltar, que para el futuro de la Educación Comunitaria, hay una historia que la antecede y que la cuestión de la participación en una relación de ser co-partes en la búsqueda de sus grandes fines como en el logro de sus objetivos, forman parte de los retos a encarar en educación comunitaria.

La Sociedad Industrial impuso por más de dos siglos su paradigma de sociedad y su concepción sobre la función de la educación. Este se concretaba en su valor de uso y su funcionalidad al modelo de desarrollo económico y de dominación político-cultural, en muchos casos político-militar colonizador.

Con el término de la sociedad industrial y el ingreso en la era post-industrial, entramos en el paradigma de la globalización como lugar epistemológico para la redefinición de los grandes fines de la educación y de las formas institucionalizadas de su materialización: la informática, la telemática, los grandes medios de comunicación y las agencias sobrevivientes, como la escuela, las instituciones de educación superior no universitaria y la universidad, redefinidas en su rol y en sus alcances.

La educación entonces tiende a dejar de ser considerada un bien social y pasa a ser un botín del mercado. De un derecho que refiere intrínsecamente a la dignidad del ser humano, pasa a ser un derecho entendido a la luz de su significación para el mercado. Heredamos del siglo pasado una educación continental marcada "por la globalización de la educación y la presencia hegemónica del neoliberalismo en edu-

---

2 **Madeleine Zúñiga**, "La Sociedad Civil en un nvo escenario de la Educación Peruana: El Foro y el Plan de Educación para Todos", en Foro Educativo, Congreso Internacional: Reformas y Escuelas para un nuevo siglo, t.1, p.137-164.

3 *Ibidem*, p.139.

cación”<sup>4</sup> Es con este paradigma epistemológico con el que hemos ingresado al siglo XXI. Paradigma hegemonizado por la razón económica, comercial y tecnológica, es por allí que el paradigma se transforma simultáneamente en un paradigma político, cultural y ético que marcará a la educación.

La Educación Comunitaria se da entonces en el seno de comunidades, de sociedades que tienen- en su propio seno- tensiones, contradicciones, rivalidades, desencuentros; es decir donde hay pequeños mundos que no están dispuestos a dar cabida a otros mundos. Ella entonces está llamada a contribuir sin pausa a la gestación de una cultura de la tolerancia, del respeto y a una mentalidad no sectaria ni dogmática como parte de la calidad de la educación que la sociedad pretende brindar a sus miembros.

### LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN LA LEY 28044

Pero es necesario señalar inequívocamente que- de acuerdo a la ley 28044 y su reglamento- la Educación Comunitaria no refiere en primer lugar a si es escolarizada, no escolarizada, formal, no formal o informal. La Educación Comunitaria refiere sustantivamente a una nueva matriz de la acción educativa: la comunidad y desde allí se inaugura una relación específica con el Estado que a través de la Ley 28044 y de su Reglamento, ha fijado su rol: reconocerla, valorarla y promoverla. Igualmente de reafirmarse que la concepción misma de Educación Comunitaria, no debe estar relacionada ni consciente ni inconscientemente con el mundo de los excluidos, de los pobres, de los marginados, aunque de facto pudieran ser eventualmente favorecidos. En esto se demarca conceptualmente la Educación Comunitaria de la Educación Básica Alternativa, en la forma como ésta ha sido presentada en la LGE. Pero decir que es una **nueva** matriz refiere al tratamiento que se le da actualmente en la legislación y normativa vigente; que la comunidad intervenga, no es novedad y su aporte precedió históricamente a su institucionalización. Y es que el **continuum educativo** no empieza en la escuela, sino en el ámbito de la sociedad familiar, etc.<sup>5</sup>

La Educación Comunitaria, entonces, expresa una apertura importante del Estado hacia la sociedad civil en un contexto que supera dos prejuicios aún instalados en gruesos sectores del imaginario social. El primero es la sospecha de su cooptación para el control de iniciativas de la sociedad por parte del Estado; el segundo, en cambio, es cierto oportunismo por parte del Estado que en situación de crisis en materia educativa, echa mano de lo que la sociedad viene haciendo a cambio de darle un reconocimiento, asignarle una equivalencia y fomentar su desarrollo o promoción. Requerimos superar estos reflejos y la sola vía es centrarnos en el bienestar del conjunto de la nación y de todos sus miembros por más idílico que ello parezca;

---

4 C.A. Torres, “Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX” en Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI, Clacso, 2002, p.28.

5 José Ortega E, “Educación Social”, en Cuadernos de Pedagogía, n,321, 2003, p.52



necesitamos un país de ciudadanos competentes, aspirantes y de mirada generosamente amplia y solidaria. A esta transformación ética y cultural está convocada la llamada Educación Comunitaria en los próximos años.

Lo interesante de la propuesta de Educación Comunitaria puede verse en el reconocimiento de la responsabilidad social asumida por la comunidad, por entidades de la sociedad civil, asignándole un reconocimiento y una valoración, pero asimismo incentivando su desarrollo. Pero si bien ello es loable, puede aún ser simplemente el reconocimiento de una labor que deviene funcional a la lógica del mercado. Por ello, es tarea del Estado y específicamente de los sectores directamente concernidos por la labor educativo cultural, el de garantizar que la intencionalidad formativa, que el espíritu de una educación ética, axiológica, a la justicia social y a la solidaridad, al destierro de todo sesgo discriminatorio y el impulso a una cultura del respeto y democrática animen toda acción de responsabilidad social imprimiéndole a ésta un contenido y orientación humanizador. En otras palabras, requerimos que la Educación Comunitaria devenga en un factor importante en la construcción de "sentido", de un nuevo sentido para los participantes, para los agentes responsables, para la sociedad en su conjunto, para el propio Estado y sus funcionarios. Encaramos entonces el reto de construir un nuevo concepto de Estado-Nación en la medida que la Educación Comunitaria logre dar una sólida contribución a la conformación de una ciudadanía responsable socialmente también en lo que a la formación y educación se refiera.<sup>6</sup>

Estamos, quizá, ante un nuevo contrato social entre la sociedad civil y el Estado; de ser así ello acarrea una serie de retos: la revisión y re-vinculación entre gobernantes y gobernados, entre autoridades educativas oficiales y representantes de las iniciativas comunitarias, ampliación e institucionalización de mecanismos de concertación, consulta y negociación, el fomento de una cultura de construcción negociada de las normas que rijan la relación, la transformación de toda relación jerárquico autoritaria. Tendríamos que concebir, entonces, la educación comunitaria como en el marco de la política pública educativa y en un compromiso de reciprocidad, de un contrato entendido como modelo de interpelación recíproca como lo señala Donzelot-Estébe<sup>7</sup>.

Si por educación comunitaria entendemos también el desarrollo de la conciencia ciudadana, del sentido de la justicia, de la comprensión del bien, de la imprescindibilidad de una ética social y política centrada en la responsabilidad y en la valoración de cada sujeto, podremos vislumbrar cómo una posibilidad de hacer de la educación comunitaria una matriz innovadora para la educación nacional, demande tener una idea del conjunto de dimensiones teóricas que presupone y por ende, las imprevisibles exigencias prácticas que de ello emanen.

---

6 **J.C. Tedesco**, *"Perspectivas de la educación para el Siglo XXI"*, en A.Fernández, op.cit. p. 272.

7 **M. Hazmaoui**, *"El trabajo social territorializado. Las transformaciones de la acción pública en la intervención social,"* PUV, Nau Llibres, 2004, p.153-154.

El concepto de Educación Comunitaria se da en el siglo pasado y dice referencia a los problemas educacionales de la comunidad y en la comunidad. Pero más sencillamente, nos remite a la participación de las comunidades en todo aquello que concierne a la educación. Todo ello antes de materializar dicha participación en instituciones, sean éstas iniciativa de la propia comunidad, sean éstas aquellas que lo son del Estado. Aunque más exacto sería asumir el concepto de educación comunitaria como el permanente como sistemático esfuerzo y atención para lograr que de todas las actividades de la comunidad se pueda lograr un plus de humanización, una especie de plusvalía formativa.

Este acercamiento a lo que podría ser la "educación comunitaria", nos demarca de una acepción que termina reduciendo la educación a las instituciones formalmente escolares o similares. En una noción más amplia como la enunciada, deviene en una apuesta "**abrangente**" como dirían los brasileros, es decir, abarcante del universo todo de la vida de los individuos y de sus comunidades. Graficando, podríamos decir que el gran currículum de la educación comunitaria se fusiona con la vida toda de la comunidad. Nada en ella es excluyente. En el Art.3 del Reglamento de la E. Comunitaria se dice que ésta **"..es una forma de educación que se realiza desde las organizaciones de la sociedad que no son instituciones educativas..."** y esto no obstante que el Estado la considere **"parte del sistema educativo nacional por cuanto el Estado la promueve, reconoce y valora"**. La Ley sin embargo en el Art.46 al señalar el concepto y finalidad de la E.C. concluye: **"Su acción se realiza fuera de las instituciones educativas"**.

### **EDUCACIÓN COMUNITARIA, MOVIMIENTOS SOCIALES, EMPRESAS, ONGS, SINDICATOS, COOPERATIVAS....**

Cabría además abrir una reflexión a partir de la iniciativa del Estado por promover, valorar y reconocer la Educación Comunitaria. En efecto, la Ley 28044 estaría retomando un vínculo conceptual que desde el siglo XVI en adelante pendularía entre una asimilación entre sociedad civil y Estado hasta una ubicación de la educación comunitaria al lado del Mercado y Estado o hasta hacer de la sociedad civil el ámbito de la libertad ejercida en el mercado o la concepción de sociedad civil como el espacio de luchas sociales, de emergencia de "nuevos" movimientos sociales<sup>8</sup>. En este sentido, la Educación Comunitaria tal como asumida por la Ley 28044, estaría no sólo revitalizando la sociedad civil sin pretender subsumirla, sino asegurando que los intereses colectivos por un ejercicio real de ciudadanía, también en el campo de la educación, cultura, arte y actividades simbólico y corporales sean realmente parte de la responsabilidad del Estado que es de todos.

---

8 **H.Gallardo**, op.cit.p.94-97: *"El concepto de sociedad civil nació ideológicamente como sinónimo de sociedad política bien ordenada o de Estado. En el curso de su desarrollo histórico, pudo ser entendido como constituido por la esfera de relaciones económicas privadas en oposición a las relaciones políticas o públicas del poder"*.

La Educación Comunitaria asume que no se da en un ámbito social parejo, sino más bien en campos culturales, económicos, sociales marcados por las desigualdades y por los conflictos que éstas generan, está llamada a definir con claridad su perfil en lo que desde el estado corresponda. Como ya se señalara, se trata de campos divididos, lo que se reconoce en las orientaciones, las ideologías e intereses que instituciones, Ongs, sindicatos, agrupaciones políticas, gremiales, etc., sostienen. En el fondo, son proyectos sociales, económicos, políticos y culturales que se confrontan. La categoría “**sociedad civil**” emerge como una especie de representación irénica de una realidad por demás conflictiva, como colocándose por encima de las confrontaciones e impasses de la sociedad. Por ello, hoy en América latina, el despertar y la resignificación de la “sociedad civil” tiene que ver con la reacción que representan los movimientos sociales populares y de multitudes, aquellos que no sólo reivindican derechos reconocidos, sino la posibilidad de sacudirse de todo lo que los mantiene bajo el signo de la dominación, de la postergación, de la exclusión. Casi se podría afirmar que referir desde allí a sociedad civil es hacerlo en dirección divergente y no coincidente con un discurso genérico de sociedad civil.

De todo ello se desprende un reto a la Educación Comunitaria tal como formulada actualmente en la Ley General de Educación y en su reglamento: el Estado debe fijar su rol estrictamente en el campo educativo y desde una entrada no sólo profesional de alta exigencia, sino en coherencia con consensos globales mínimos en las metas que la educación pretende lograr para alcanzar sus objetivos de desarrollo de una vida digna para todos. En otras palabras, el Estado deberá enmarcar su rol con la flexibilidad que se requiera para generar oportunidades para todos, pues se trata no sólo de una responsabilidad política, sino de un imperativo ético frente a toda la ciudadanía. No obstante, probablemente deberá fijar sectores prioritarios de mayor sensibilidad en el complejo panorama de la educación nacional. Posiblemente el hecho que la Educación Comunitaria no represente inversión significativa de recursos económicos para el Estado y por ende constituir una fuente apetecible, el Estado podrá sortear con éxito las eventuales dificultades que priorizar, escoger, seleccionar y decidir conllevan en contextos dispares, con frecuencia conflictivos. Su intervención deberá, entonces, ser altamente profesional y de amplio sentido de responsabilidad social.

La Educación Comunitaria, entonces, puede ser una inmejorable ocasión de reencontro entre movimientos sociales de base o movimientos populares, ONGs, gremios y en general de sujetos sociales que confluyan en esfuerzos comunes y con un Estado que los pueda tener como válidos interlocutores en materia educativa, tanto la que se oferta desde el propio Estado como desde la comunidad. Pero otro factor de diversidad es el que ofrece la regionalización que imprime acentos específicos a los proyectos y procesos educativos. Una vez más, la Educación Comunitaria está llamada a encarar todo asomo de burocratismo en las relaciones Estado-Comunidad.

Resulta significativo que el reciente Proyecto Educativo Nacional- que es la propuesta del Consejo Nacional de Educación, asumida hoy por el gobierno- haya colocado como sexto objetivo- en el camino de lo que ha llamado el "gran cambio de la educación en el Perú"- "Una sociedad que forma mejores ciudadanos"<sup>9</sup>. Es interesante tomar en cuenta que dicho Proyecto refiere a "sociedad", "comunidad" y las especifica al señalar algunas de las instituciones que sea desde el Estado como de la propia comunidad, están llamadas a dar una contribución desde la educación comunitaria a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas: los gobiernos locales, las organizaciones sociales y empresas, los medios de comunicación.

Además, la Educación Comunitaria debe, en el caso peruano, sentar su fundamentación conceptual en las raíces de culturas propias originarias que han sabido combinar el valor de la comunidad, la centralidad de cada individuo y la responsabilidad que emana de la pertenencia a la comunidad. Pero asimismo, se tendrá en cuenta los niveles de complejidad adquiridos por las heterogéneas conformaciones sociales que se dan en el país y que obligan a tomar en cuenta diferencias como aquella que reconoce que la sociedad no es reducible a "comunidad" aunque ésta sea una condición de socialización primaria sin la cual no se dan otras socializaciones en el tiempo. De ser así, pueden recogerse reflexiones como las de Charles Taylor sobre el comunitarismo que afirma no sólo el "yo" que habita en el "nosotros", sino el "nosotros" que vive en el "yo"<sup>10</sup>. La Educación Comunitaria no puede inscribirse en un antagonismo radical entre sociedad-comunidad, ni entre una contraposición de individuo-sociedad o sociedad-Estado. Podemos decir que así, la educación comunitaria deviene en un verdadero proyecto de democracia, es decir, de brindarle contenido consistente a la democracia.

### ASPECTOS ABIERTOS A TRABAJAR

Enumeramos algunas cuestiones que son parte de las implicaciones atendibles de la Educación Comunitaria.

- 1.- La E.C. no está libre de los defectos de la educación escolarizada.
- 2.- La E.C. encara los grandes desafíos de la educación rural, pero también urbana, en particular en mega ciudades en las que no está adquirido un concepto concreto de ser comunidad o de ser sociedad civil.

---

9 **CNE**, Suplemento contratado, 1 de Octubre 2005, p.11. En el texto completo de la propuesta, dicho sexto objetivo es así formulado: "*Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad*," además de brindar en la tercera parte sobre *Las Políticas del Proyecto Educativo Nacional*, p.111-121, un desarrollo amplio que bien debemos considerarlo como parte de lo que la Educación Comunitaria debe asumir para entenderse a sí misma y de lo que debiera reconocer, valorar y promover en concordancia con el mandato de la Ley 28044 y su Reglamento.

10 *Ibidem*, p.140-141. Ver además **Miguel Giusti**, "*Paradojas recurrentes de la argumentación comunitarista*", ed. Archivos de la Sociedad Peruana de Filosofía, vol. VII, 1996, ps. 66-86.

- 3.- La E.C. es indesligable de las políticas de empleo y formación desde y para el trabajo.
- 4.- La E.C. enfrenta el reto de su autonomía y la razón instrumental funcional al mercado que la acecha.
- 5.- La E.C. se mueve en escenarios dominados por la cultura empresarial, con sus bondades y sus limitaciones.
- 6.- La E.C. supone profesionalidad y profesionales de la educación, de la salud, de la cultura, del arte, promotores sociales, etc. con vivo sentido de lo educativo.
- 7.- La E.C. requiere un sistema de reconocimiento, de validación y de certificación que no deje espacio a formas de corrupción en materia educativa.
- 8.- La E.C. requiere no sólo un sistema democrático, sino una cultura democrática, de participación directa.
- 9.- La E.C. demanda funcionarios del Estado con alto nivel de conocimiento del trabajo con comunidades, movimientos sociales, sindicatos, etc.
- 10.- La E.C. requiere de una eficiente y acertada gestión educativa comunitaria.
- 11- Trabajar la relación entre educación comunitaria y la llamada sociedad educadora, municipio educador.

Del acierto en esclarecer y dar respuesta cabal a estas cuestiones y otras más que surjan de las experiencias de educación comunitaria, estaremos en mejores condiciones para sortear todo intento por supeditar la solidaridad a las imposiciones del mercado cuando de educación comunitaria se trate.

**Lima 27 de Julio de 2007**

# CALENDARIZACIÓN ESCOLAR DIVERSIFICADA, NECESARIA AUNQUE INSUFICIENTE

## Introducción

El Objetivo de este Documento es abrir un debate entorno a la irresuelta cuestión de lo que se llamaremos la Calendarización Educativa Diversificada (CED) en un contexto sociocultural y geográfico-climatológico tan heterogéneo como desafiante en el que se desarrollan las actividades educativas y se requiere de un sistema escolar adecuado y adaptado para garantizar, no sólo el regular funcionamiento del aparato educativo, sino la calidad del mismo.

Si bien los términos de referencia privilegian el acceso y la permanencia en la escuela y el impacto que en ello pueda tener el calendario actualmente vigente en los niños, pero muy en particular en la niña, consideramos que lo que está como presupuesto es fundamentalmente la calidad y la significación de la educación en la vida de los participantes niños y niñas así como para el desarrollo de sus comunidades o entorno.

## Carácter del Documento

- a.- La cuestión de la “Calendarización” es apenas un tópico específico de un mundo más complejo. No obstante, constituye una condición necesaria para el mejor cumplimiento de las metas educativas y la satisfacción de un derecho irrenunciable al que el Estado está ética y políticamente comprometido a respetar de forma satisfactoria, es decir, justa y equitativa.
- b.- Se propone ser un Documento de Trabajo en la medida que se debe encarar dos preocupaciones centrales. La primera refiere a un recuento de lo que ya numerosos y consistentes trabajos de investigación han revelado respecto a la relación desigual, cuando no abiertamente contradictoria, entre la propuesta oficial que norma el calendario escolar nacional y las condiciones reales en las que éste se evidencia –no sólo como una “impertinencia curricular”<sup>1</sup>- como en la práctica, como casi pintado en la pared.

La segunda, refiere más bien a considerar las implicaciones que traería consigo para el conjunto de la administración, organización y gestión del actual sistema nacional educativo. Salir de una posibilidad y transformarla en una obligación,

---

1 Minedu, “Lineamientos de Política Educativa para la educación en Areas Rurales”, Dcto. Preliminar, 2005, 3.7-e

constituye para la diversificación en todos los niveles, incluyendo necesariamente el de la calendarización educativa habida cuenta de las condiciones del lugar en el que funciona la escuela, un objeto de reflexión sistemática que pueda finalmente plasmarse en un ordenamiento racional de la abundante normativa existente en materia educativa y escolar particularmente.

- c.- Inevitablemente, se requiere el concurso de miradas desde la sociología, desde la antropología, desde las ciencias del medio ambiente, etc. y no sólo desde la mera racionalidad de la tecnología educativa. Lo que está en juego, supone algo más que una reingeniería del sistema, o mejor, que ésta responda a una nueva manera de entender una educación nacional que convoque simultáneamente a la unidad desde las distintas realidades de nuestro país. En realidad, no faltan estudios, investigaciones que a nivel nacional, son un piso firme para intentar propuestas demostrativas de la imperiosa necesidad de una calendarización educativa diversificada.

### **Límites del Documento de Trabajo**

Una primera limitación la vemos en la limitada pesquisa que se hizo en varias regiones del país vía un cuestionario que incluimos en Anexo. Se buscaba actualizar opiniones dado que ya se cuenta con testimonios que consistentemente en el tiempo, han insistido en la urgencia de una calendarización educativa diversificada poniendo en práctica lo que ya desde hace largos años, ha sido incorporado en la normativa. De todas maneras hay algunas consideraciones que bien merecen ser tomadas en cuenta toda vez que revelan cierto estado de ánimo divergente, como se verá en la segunda parte de este documento.

Una segunda limitación, es la dificultad por razones de tiempo y otras más de carácter profesional, que impiden entregar una propuesta técnica, tanto en lo que refiere a una normativa concertada que supere las incoherencias o contradicciones actualmente existentes, como una propuesta de carácter técnico administrativo para el sector educación. Y es que esto último refiere a dos procesos aún crudos, uno más que el otro. Se trata del proceso de Descentralización y el de reforma del Estado. No puede desligarse de este proceso todo intento de Calendarización Educativa Diversificada.

### **Articulación del Documento**

El presente documento de trabajo se articula en cinco partes. La primera refiere a las premisas que es necesario colocar para entendernos sobre el campo amplio con el que está relacionada cualquier propuesta de calendarización educativa diversificada. Un acuerdo básico sobre ellas se hace pertinente para dotarnos de un horizonte común a tomarse en cuenta cuando de propuestas concretas al respecto de la CED se trate.

La segunda parte da cuenta de las opiniones recogidas sobre la oportunidad, los argumentos a favor y beneficios eventuales que traería el concretar una CED tanto para el ámbito urbano como para el rural. Estos datos empíricos, si bien no son una base estrictamente ajustada a los cánones de la metodología investigativa, constituyen un sondeo de opinión que puede servirnos a los propósitos de la reflexión sobre la CED.

La tercera parte está dedicada de forma muy sucinta a lo que podrían ser algunos retos que a primera vista surgen al hablar de una CED.

La cuarta parte esboza un cuadro sobre la normativa ya existente, tejiéndose así un mapa que permite visibilizar sus eventuales contradicciones, vacíos o incoherencias, las mismas que hacen más difícil el cambio y la transformación de la mentalidad en docentes, funcionarios y padres de familia.

Una quinta sección del documento, puntualiza las que serían, a nuestro entender, algunas implicaciones a tomarse en cuenta en la propuesta de CED considerando la complejidad como amplitud de dimensiones que convergen en una concreción de la CED.

Finalmente a modo de cuestiones abiertas a la reflexión, se concluye con lo que podría ser tomado como recomendaciones.

### I. ALGUNAS PREMISAS: TENSIONES Y TENDENCIAS

#### 1.- ***La escuela está instalada en los imaginarios sociales de rurales y urbanos***

Tendríamos incluso que decir, que la escuela no está exactamente en el mismo nivel que la propia comunidad o que el entorno inmediato de las familias, tanto en el mundo urbano como en el mundo rural. De no ser así dejaría de ser el símbolo -aún vigente no obstante todas sus limitaciones- del tránsito hacia algo mejor, hacia la superación, hacia la posibilidad de romper el círculo estrecho de la realidad precaria para muchos, de ser símbolo y camino obligado de entrada en contacto o más adentro de la cultura occidental y urbana para quienes la miran desde el campo<sup>2</sup>.

Referidos al mundo rural, se puede percibir una tensión que revela la tendencia hacia una cierta homogeneización y cierto imaginario relativamente optimista de lo urbano. Podríamos decir que lo homogéneo está en la mente, en el imaginario de los padres de familia, quizá en los propios docentes, en particular cuando éstos son foráneos al lugar donde enseñan. Es además evidente que el

---

2 **AAVV**, "Miedo a la lejanía. La Educación Rural en Puno", Programa ERA, Rádda Barne, Lima, 1990, recuerdan que para los adultos la escuela representa un mecanismo de vinculación factual y simbólico con la sociedad oficial, p.43-44. Para **Rafo León**, la escuela vincula la cultura andina con la occidental, ib.p.19



imaginario instalado sobre el valor de la escuela, contrasta con la experiencia de que aquélla “no responde a la realidad” y los propios funcionarios de la educación lo viven cuando se hace la supervisión, la evaluación y se constata que los resultados son insatisfactorios. Pero es en ellos donde se suele encontrar los bolsones de resistencia mayor para hacer que la escuela responda a la realidad y vaya más allá.

## **2.- *Tensiones entre respeto a la diversidad y la presión a la homogeneización***

Este es un aspecto que parece obvio, todo el mundo quiere que se tome en cuenta la realidad concreta, que la educación se muestre como funcional al bienestar, al desarrollo, a la superación de condiciones humanas no deseables. Se puede constatar que se trata de un clamor que cíclicamente se levanta: por una educación autóctona; por una educación en la lengua propia; por una educación ligada a las necesidades de la sobrevivencia, a la agricultura, a la agropecuaria, a los ciclos agrícolas y al desarrollo y producción y reproducción de la comunidad, etc. Queja y acostumbramiento. Una vez más, aunque de distinta manera y motivación, adultos como nuevas generaciones en el ámbito rural, suelen reproducir lo que se dio en llamar el mito contemporáneo de la escuela. Y es que las generaciones más jóvenes parecen ser más inconformes con una educación radicalmente relacionada con la producción y no tanto con aquello que les permite homogeneizarse, es decir nivelarse con lo que consideran una aspiración a manejarse adecuadamente en el ámbito urbano. De ser así, la Calendarización Educativa Diversificada puede significar para ellos algo ambivalente, se adecua a los requerimientos de la vida comunal, familiar, a las posibilidades de una economía menos vulnerable, pero al mismo tiempo, como un factor de perennización, de desventaja para la movilidad social hacia otros horizontes.

## **3.- *La CED desde una ruralidad en profunda transformación***

La transformación de la ruralidad la entendemos no sólo como el resultado de las transformaciones en el agro peruano de la costa y la sierra en particular y de la amazonía. La vemos como cambios significativos en la autoidentidad de los habitantes del mundo rural, en sus aspiraciones, en las nuevas formas de marginación, de discriminación y de exclusión a las que se ven relegados no obstante esfuerzos de “integración” y la autoimagen que ello produce. No es, entonces, esa transformación ajena a la cuestión demográfica rural ni a la mayor o menor cercanía a centros urbanos que les son relativamente cercanos. Pero ello levanta la pregunta etnológica: ¿qué hace que algunas poblaciones estén más abiertas o no a lo occidental?, ¿por qué hay poblaciones resistentes y otras con una predisposición a migrar, a salir del mundo rural e intentar hacerse un espacio social en la ciudad?, ¿qué papel juega en todo ello la escuela, internet o la radio, el mismo teléfono o celular? Quizá avizoramos que lo de la CED no

es sólo cuestión de ritmos, de horarios, de modalidad de organización del currículo, de las formas de promoción y de validación y certificación de aprendizajes obtenidos en actividades fuera del aula formal de la escuela. Paradójicamente, una acertada CED expresa una valoración crítica de la escuela, es decir, una re-colocación de esta forma institucionalizada llegada al mundo andino-amazónico y rural, y en equilibrio que favorece a las distintas exitosas formas de educación intercultural bilingüe que hay en el país.<sup>3</sup>

Esta transformación que lleva a decir que estamos frente a una nueva ruralidad<sup>4</sup>, refiere igualmente a cierto distanciamiento entre generaciones en el mundo rural.

No obstante, el modelo transicional representa la destrucción de la comunidad, de la cultura originaria o indígena y hace de la lengua propia un camino engañoso y un mecanismo de distanciamiento.

#### 4.- **La CED: una entrada a la complejidad de la cuestión social y educativa**

Es obvio que el requerimiento por una CED coherente simultáneamente con la realidad social, cultural, económica, cultural del lugar y con el proyecto de país al que aspiramos, constituye una insoslayable entrada en la complejidad no sólo de la cuestión estrictamente educativa, sino en la complejidad<sup>4</sup> que representan las distintas dimensiones, instituciones de la sociedad y del Estado que nos hemos dado. Incluso, más cercanamente, tendríamos que convenir en que la CED presupone un debate colectivizado en la sociedad sobre el proyecto educativo que el país debiera darse. Este esfuerzo se ha hecho de forma seria y calificada en dos oportunidades en el Perú contemporáneo. La primera es el proceso que culminó con la Reforma Educativa de los años setenta en el régimen velasquista.

Y la segunda, es el trabajo del Consejo Nacional de Educación plasmado en el Proyecto Educativo Nacional adoptado formalmente como ley. Si bien el primero fue de relativa corta duración, el segundo, parece no haber hasta la fecha

---

3 Ver **Consuelo Yáñez Cossio**, *"El modelo intercultural bilingüe"*, en **Carmen Montero**, compiladora, La Escuela Rural. Variaciones sobre un tema, FAO, 1990, p.417-421: "En el modelo intercultural bilingüe, la escolaridad tiene una importancia relativa y sus regulaciones dependen más de las disponibilidades de la población que de las regulaciones formales. De este modo, la flexibilidad permite una mejor adaptación entre los requisitos de asistencia necesarios en los primeros niveles sea de educación infantil o de adultos, y las actividades que realiza la comunidad. Con esto se logra mayor participación con la consiguiente reducción de los márgenes de deserción y repitencia de años. La importancia de esta modalidad radica en que la población puede realizar estudios reconocidos por el sistema oficial sin necesidad de asistir a centros educativos y, por el contrario, organizándose en base al sistema comunitario para hacer estudios libres de acuerdo con planes y programas adecuados a sus necesidades y a sus disponibilidades"

4 **Carlos Monge**, *"La Comunidad: Tierra, institucionalidad e identidad en el Perú rural"*, refiere a que lo "rural" es entendido como integrador de campo y ciudad, recordando que la afirmación cultural y étnica no es tema central del actuar de organizaciones sociales de la costa ni de la sierra rural, p.109 en **C.I.Degregori** (edit), Comunidades, Tierra, Instituciones e Identidad, 1998, Cepes, Arariwa, Diakonía.

calado ni en los actores o sujetos de la educación, ni en las orientaciones del Estado en materia educativa. En la reforma de los 70 se vivía un clima tenso y polémico en la educación, no faltaba ni el entusiasmo ni la voluntad de acometer una empresa que pudiera cambiar el rostro del país también con el aporte de la educación a todo nivel y modalidad, más allá de los cuestionamientos a la propia reforma<sup>5</sup>. El Proyecto Educativo Nacional, al igual que su antecesor de los 70, no sólo no está financiado, sino que no cuenta con el empuje y la voluntad política de sectores sociales mayoritarios; hasta la fecha, muy poco informados al respecto.

Sin una visión de la complejidad y por ello de lo que significa invertir en tiempo, en recursos de todo tipo, cualquier medida podría eventualmente paliar una situación, pero difícilmente cambiar el rumbo de la educación para las grandes mayorías y para el bien del país. Pero seguimos una senda de *impromptus*, de medidas, quizá en sí eficaces al corto plazo, pero desarticuladas de un proyecto mayor. Ello termina legitimando cosas a medio hacer, como por ejemplo, el impreciso proceso de Descentralización<sup>6</sup> así como el de la municipalización de la educación. La consecuencia es el grave riesgo de fragmentación del sistema educativo y su consiguiente recentralización del poder ante la eventual ineficacia de la gestión. Si a ello añadimos los *iatús* y desempalmes en el campo de la normativa, tenemos un serio llamado a no repetir el plato al intentar una CED descolgada de los Planes Educativos Regionales e incluso de gobiernos locales.

Paradójicamente, el paradigma de la complejidad lejos de llevarnos a la parálisis o a la inacción o perplejidad, nos remite a una gran flexibilidad. Si bien en el imaginario de funcionarios, autoridades y de cierto sentido común, la flexibilidad en lo concreto es vista como una debilidad y como un escape justificatorio de inercias y de desgano por el cambio, sólo puede ser flexible quien tiene claro hacia donde quiere ir en el proceso educativo y cómo hacerlo. Todo esfuerzo por concretar la CED, debe estar precedido por un esfuerzo de participación de la comunidad en la decisión que se adopte. Mejor, la CED deberá ser decisión comunal si se quiere que represente una mejor posibilidad de éxito.

## 5.- **La educación es un derecho, no una mercancía ni sólo un servicio.**

La conciencia de la educación como un derecho deviene en una tarea necesaria, para evitar cualquier atisbo de mercantilización de la misma, incluso bajo formas indirectas en la escuela pública, en particular en el ámbito urbano. Pero además para superar toda actitud mendicante ante autoridades o Ministerio Central. Pero en relación a la CED, la normativa ya hace buen tiempo que abrió la posibilidad de diversificar en función de realidades concretas y heterogéneas.

---

5 Ver **E. Morin**, "Los siete saberes necesarios para la educación del siglo XXI", UNESCO, 1996, *passim*.

6 Ver **José Rivero H.**, "Educación, docencia y clase política en el Perú", 2da Ed., Tarea Gráfica, 2008, Pp.364-398, 457-458.

Sin embargo, es insignificante lo que puede exhibirse como buenas prácticas, en el sector público, de calendarización educativa diversificada debido a factores absolutamente burocráticos o de creencias y tradiciones en la población particularmente adulta. La educación rural en el Perú es esencialmente pública, es decir responsabilidad del Estado.

### 6.- *La CED mirada desde la perspectiva de género*

Ciertamente que la niña, la mujer en general, son el grupo humano más vulnerable ante tendencias homogeneizantes y reductivas que tienden al ocultamiento sistemático de la cuestión específica de la mujer. Tampoco las estadísticas suelen discriminar positivamente –como suelen decir de forma algo rara los sociólogos- la especificidad de género. Si miramos los lineamientos de política educativa del Ministerio para la educación en áreas rurales, vemos que apenas en relación al analfabetismo discrimina a la las mujeres que representan el 76% del 12.3% a nivel nacional y luego señala que las niñas más que los varones tiene un ingreso tardío a la escuela; finalmente, entre los problemas de la educación rural, inciso j) leemos: *“Existe una marcada inequidad y desigualdad en la oferta educativa que se imparte en los ámbitos rurales y así mismo en el tratamiento de género”*. Pero cuando define los Principios y Objetivos de la Política Educativa Rural y los Lineamientos de Política, para nada se levanta la cuestión de género referida a la niña, a la mujer. En el diagnóstico algo se anota, pero en lo operativo, desaparecen la niña y la mujer.<sup>8</sup> Si bien la mujer juega un papel muy significativo en la comunidad andina, tanto aymara como quechua, no obstante siguen en ella concentrándose los indicadores de mayor discriminación, exclusión y vulnerabilidad. No obstante constituir un baluarte en la preservación de la lengua y otras expresiones de la cultura originaria, la niña y la mujer joven y mayor, merecen ser destacadas también cuando de calendarización educativa diversificada se trate. Ello obliga a no pensar la calendarización exclusivamente desde una perspectiva productivista y funcional al estilo de desarrollo rural predominante, sino desde la complejidad de la conformación de la identidad andina, amazónica, rural o urbana y del desarrollo humano. Un ejemplo, es la incapacidad del sistema para atender a población rural básicamente femenina mayor de 15 años que, por lo general, ha dejado la escuela terminada la primaria, en el supuesto que la escuela llegó a ellas. En este preciso cometido, la calendarización educativa no debe reducirse a la cuestión del ciclo agrícola o a las condiciones climáticas, sino a dimensiones sustantivas de la educación que desbordan la necesaria adaptación del calendario<sup>9</sup>.

---

7 **Manuel Iguiniz**, *“Una mirada al actual Proceso de Descentralización”*, en Rev. Foro Educativo, año IV, n.12, Dic., 2007, p.6-21

8 **Minedu**, *Lineamiento de política educativa para la educación en áreas rurales*, Documento preliminar, 2005.

9 Ver **Carlos A. Borsotti**, *“Críticas al sistema educativo formal en Áreas Rurales”*, en **C. Montero**, op. cit, p.375

## 7.- **La CED, el Proyecto Educativo Nacional y la necesaria Reforma del Estado**

Son niveles muy distintos el de una calendarización, el de la puesta en marcha de un proyecto como el PEN que bien puede constituir un paso necesario y sólido hacia una reforma educativa de gran aliento y el de una reforma del Estado Central habida cuenta de los procesos de descentralización, la creación y gradual desarrollo de la experiencia de los Gobiernos Regionales<sup>10</sup> y locales. Pero la sostenibilidad en el tiempo y su actual mejora, demandan que el aparato estatal central también sea reformado. Mientras tanto, estamos más bien ante formas parciales de cambio en todos los terrenos, pero cuya sumatoria no dará como resultado la reforma que se espera desde tiempo. La gradualidad de las transformaciones es más bien una condición necesaria, pero no confundible con una sumatoria de parches.

Mientras tanto, sí es deseable que se pongan en marcha, en el espíritu del PEN, la diversificación y la calendarización educativa conforme ya lo permiten las normas vigentes al respecto. No es cuestión de esperar una reforma del Estado por más urgente que ésta sea. Pero ello exige saber que la calendarización educativa diversificada, tiene un carácter revisable cíclicamente debido a los grandes como con frecuencia acelerados cambios que se dan en el mundo rural como en el mundo urbano.

## II. EMERGENCIA DE ALGUNOS RETOS DESDE LA CED

Es pertinente hacer nuestras -en relación a la cuestión de la CED- preguntas que Montero ha planteado hace ya algún tiempo en relación a la educación rural en general<sup>11</sup>. La calendarización educativa diversificada, ¿deveniría funcional al mito de la escuela como trampolín hacia afuera? ¿La calendarización podría favorecer mejor eficiencia y eficacia de la escuela como muro de contención a la migración y no tan ineficaz como la educación oficial impuesta en realidades como la rural andina y amazónica? Recalendarizar a secas, ¿no sería acaso ser funcional a lo que se ha dado en llamar la “escuela devoradora” o la “escuela asusta niños”? La escuela calendarizada en concordancia con la realidad, ¿qué función cumpliría, en el campesinado, frente al extendido mito del progreso?<sup>12</sup>

### 1.- **Indicadores específicamente diseñados para el contexto inmediato y regional al que debe responder la educación**

Con toda razón se ha afirmado que para reconsiderar una educación rural y en zonas urbanas específicas, se requiere hacerlo desde otros acentos y estándares

10 Ver Revista CUESTIÓN DE ESTADO, Núm..., 2007, dedicado a los procesos de regionalización,

11 Carmen Montero, op.cit, passim.

12 Juan Ansión, en C.Montero, op.cit, p. 343, 354 y 361

res distintos a los establecidos oficialmente a nivel nacional.<sup>13</sup> Sin embargo, ello no implica obligatoriamente un desentendimiento de los grandes indicadores a nivel nacional.

### **2.- *La calendarización diversificada presupone una escuela distinta***

La salida no empieza por la calendarización educativa diversificada. Es absolutamente al revés. La calendarización diversificada presupone una escuela que cuente con una clara definición de sus propósitos en relación a la realidad a la que intenta contribuir como una oportunidad de emancipación y de desarrollo. Es en función de ello que la calendarización educativa diversificada cobra pleno sentido y pertinencia.

### **3.- *Adecuar la escuela rural y urbana a la geografía, clima y necesidades, no es abogar por una escuela para pobres***

En un país como el nuestro, de accidentada geografía y de estaciones climáticas variadas, el gran reto es hacer de la geografía y de su riqueza climática una fuente de producción teórica para la educación y no sólo para la agricultura y la ganadería. Ello sólo es posible en un fecundo encuentro en las ciencias actuales de la educación y las tradicionales como valiosas experiencias de socialización, de aprendizaje y de transmisión de conocimientos que aún nutren la vida cotidiana de la familia y la comunidad, ni exaltación de los saberes educativos y pedagógicos heredados del occidente, ni minusvaloración de los conocimientos y formas de producir ideas y conocimiento de nuestras comunidades ancestrales, cuando éstas han logrado sobrevivir. Pero se trata de una escuela que contribuya más bien a un mejor aprovechamiento del espacio, a salir al encuentro de la crisis y desvalorización del espacio andino y aportar a la construcción de escenarios que no incidan negativamente en la ocupación andino como ha sucedido en las sociedades mecanizadas y mercantiles y su incidencia en la crisis actual de los Andes<sup>14</sup>. Una escuela, en fin, que no separe lo geográfico de lo social.

### **4.- *La CED debe guardar coherencia con el Plan Regional de Desarrollo Concertado y con el Plan Educativo Regional***

Estos dos planes son un referente necesario si se quiere que la calendarización educativa diversificada constituya un elemento de reforzamiento y orientación a nivel de Gobierno Regional. Una revisión de los Planes Regionales de Desarrollo

---

13 **Rafo León**, "La educación en el área andina debe ser observada y analizada a la luz de indicadores distintos a los oficiales", en op.cit., p.22

14 Ver **Olivier Dollfus**, "El reto del espacio andino", IEP, 1981, 141 págs. Precisamente este autor sostiene geografía como teoría, como matriz para elaborar pensamiento y sistematizarlo en teoría en especial para la agricultura y la agropecuaria. Y señala que "la crisis actual de los Andes no es sino un elemento, entre otros, de las crisis campesinas mundiales", p.3. Además recuerda que "conviene ser prudentes respecto al papel de las variaciones naturales, especialmente climáticas, en las condiciones de utilización de los ambientes por las sociedades", p.68

concertados, muestran una gran generalidad en lo que a educación refiere. Sin embargo tienen propuestas y metas más precisas en relación a los polos de desarrollo regional, a fuentes de trabajo que permiten que los Planes Regionales de Educación se articulen más coherentemente con el resto de orientaciones que refieren al desarrollo de la Región, en función de la cual la educación rural y urbana debieran estar en función. Es en este mismo marco que la educación superior universitaria y no universitaria encuentra cabal encuadramiento y abre posibilidades a que otras modalidades educativas, como por ejemplo, la Educación Básica Alternativa, la Educación Productiva, la Educación Comunitaria, puedan constituir una apertura orgánica de desarrollo. La CED entonces no constituye obligatoriamente mayor desigualdad ni un *handicap* para llegar a niveles más altos de profesionalización, sino por el contrario, es parte de un tipo de sistema educativo regional que se inscribiría en la llamada educación permanente.

#### **5.- La CED puede permitir un mejor abordaje de la educación intercultural bilingüe**

Ciertamente que una revalorización de la vida de la comunidad, del quehacer comunal, hace que los niños se identifique más con lo suyo y que hagan la experiencia de que lo que quizá otros consideran como obsoleto, atrasado y signo de estancamiento, se evidencia no como un freno a su desarrollo y a las posibilidades de validez en la escala nacional de verificación, aprobación y certificación, sino un camino igualmente válido, sin estigmas y prejuicios en la sociedad fuera de su ámbito comunal. La educación recobraría su potencial también de movilidad social, más no de fuga hacia fuera y hacia arriba con eventual pérdida de identidad. Entonces el aprendizaje de la lengua propia y en la lengua materna lejos de ser visto sólo en el campo de las relaciones familiares o como simple relegamiento al pequeño mundo cercano, se puede entender como un recurso importante más allá de la escuela. Salvando las diferencias, es lo que se aprecia en la sociedad paraguaya con la lengua guaraní. La pregunta entonces es por el papel que podrá jugar la lengua originaria en cualquier propuesta de CED. Igualmente, el papel socializador que tiene el trabajo en dichos contextos. Ambos, lengua y trabajo son ejes centrales en la cultura de nuestros pueblos del ande y la amazonía<sup>15</sup>.

---

15 **Manuel Valdivia**, "*Programa de educación ecológica*," en **C.Montero**, op.cit, p.441-447: "En el Perú, muchos niños campesinos deben trabajar en la chacra en épocas que lamentablemente coinciden con la asistencia a la escuela. Para poder trabajar se ven compelido a faltar al Centro Educativo, y son, entonces, merecedores de alguna sanción, y si van a la escuela los padres se pierden parte de la fuerza productiva y los niños dejan de recibir una experiencia que sin duda es más valiosa. ¿Cómo acercar estos dos calendarios? ¿Cómo reconocer, desde el punto de vista de la escolaridad oficial, el trabajo de los niños y la experiencia que adquieren ¿Cómo hacer que ese conocimiento sea valorado en la escuela? Esas son preguntas que todavía no tienen una respuesta cabal".

**6.- *Un reto mayor: la CED postula una formación y capacitación específica de docentes y administrativos***

La calendarización educativa diversificada para el mundo rural y urbano, implica un cambio muy radical en la actual cultura administrativa intermedia, en las funciones de acompañamiento, monitoreo, evaluación y sistematización de los procesos. En otras palabras, una transformación de la cultura burocrática y burocratizante que ha caracterizado hasta la fecha al grueso de funcionarios medios e intermedios como a los mismos docentes.

Si bien la CED necesariamente acarrea un cambio administrativo de consideración, no se trata sólo de un cambio administrativo, sino de una transformación de mentalidades, de hábitos de conducta y de un combate frontal a todas las formas de corrupción, desafortunadamente instaladas en el sector. Por ello no estamos simplemente ante una reingeniería en el marco de la CED, sino ante un cambio cultural, de mentalidades. No se trata de primero el cambio cultural y luego la CED. Se trata de prestar atención a ambos retos simultáneamente.

**III. SONDEO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE UNA EVENTUAL CED\***

**LORETO**

**I. DATOS GENERALES**

Región: **LORETO**.....      Area Rural: .X.....      Area Urbana: ...X.....  
Profesor /a: ...X.....      Niña, Niño o Adolescente: .....      Padre de Familia: .....  
Funcionario de Educación: .....

**II. CUESTIONARIO**

1.- ¿Consideras que se debe cambiar el “Calendario Anual Escolar”?

Sí: ..X....      No: .....

2.- ¿Qué periodo escolar se adecuaría a la realidad de tu Región?

Escribe por lo menos tres propuestas:

- |  |
|--|
| a. En las ciudades de Loreto, el período escolar de marzo a diciembre es el adecuado, no necesita cambiarse. Otra cosa en las riberas de los ríos, donde el periodo de inundación más fuerte coincide con el inicio de clases y por tanto se ve postergado hasta mayo con lo cual cada año se pierde de entrada dos meses de clase ya que el final de curso está establecido que sea en diciembre. |
| b. La Región Loreto es tan amplia que hay realidades diferentes incluso al interior de la región. Donde hay alturas la inundación no afecta, por tanto no precisan cambiar el calendario, pero en amplias zonas de la selva baja, la inundación, que llega a su máxima altura durante los meses de marzo, abril y mayo impide el normal desarrollo de las labores escolares.                       |

---

\* Texto elaborado por la profesora Elvira Figueroa S.



c. La propuesta es que debe hacerse una calendarización diferente para los pueblos y distritos que se vean afectados. En concreto sería.  
 Inicio de clases: 1 de junio.  
 Primer bimestre: 1 de junio hasta el 10 de agosto.  
 Segundo bimestre: 10 de agosto hasta el 19 de octubre.  
 Tercer bimestre: 19 de octubre hasta el 31 de diciembre  
 Cuarto Bimestre: 1 de enero hasta el 8 de marzo.  
 Marzo, abril y mayo vacaciones que coinciden con la Inundación.  
 Son 10 semanas cada bimestre, sabiendo que el 1° 2°-3° y 4° bimestre hay una semana de descanso por fiestas patrias, cosecha de arroz, navidad y semana santa respectivamente.

3.- ¿Por qué consideras que debería cambiar el periodo escolar? Da Cinco razones:

- |   |
|---|
| a. Porque se pierden muchas horas de clase debido a la inundación de los caseríos.  |
| b. Porque es necesario adaptarse a las necesidades climáticas de cada región y no a lo que dictamina el centralismo.  |
| c. Porque significa el reconocimiento a las diversidades y diferencias climáticas, culturales, agrícolas, que forman el Perú. etc.  |
| d. Porque ya va siendo hora que al Perú se le piense y se le reflexione desde la periferia y no siempre desde el centralismo uniformizador.   |
| e. Porque se aprovecharían mejor el tiempo dedicado al aprendizaje, habría menos ausentismo de profesores y más horas lectivas dedicadas a la sinergia de la enseñanza aprendizaje. |

4.- Señala algunas ventajas que encontrarías con el cambio del periodo escolar que propones para:

	<b>Profesores</b>	<b>Niñas, Niños y adolescentes</b>	<b>Padres de Familia</b>	<b>Los Funcionarios en Educación</b>
<b>Ventajas</b>	a. Más horas lectivas.	a. Más horas lectivas.	a. Apoyo oportuno de sus hijos en la chacra.	a. Mayor control y posibles visitas.
	b.	b. Mejor alimentación y menos desnutrición.	b.	b.
	c.	c.	c.	c.
	d.	d.	d.	d.

## CUSCO

<b>Area Rural</b>					
<b>I. DATOS GENERALES</b>					
Región	Cusco	Area Rural	18	Area Urbana	
Profesor/a	6	NNA	5	PPFF	5
Funcionario	2				

<b>II CUESTIONARIO</b>				
<b>1. Consideras que se debe cambiar el "calendario escolar?"</b>				
SI	18	NO		
<b>2. Qué periodo escolar se adecuaría a la realidad de tu Región? Escribe por lo menos tres propuestas</b>				
A. Se debe tomar en cuenta las diferentes épocas agrícolas: siembra, cosecha, triaje, etc				
B. Periodos trimestrales				
C. Periodos semestrales				
D. Periodos bimestrales				
E. Los meses de vacaciones debería ser en octubre y noviembre porque son los meses de mayor calor en la zona.				
F. De abril a Enero				
G. Periodo de vacaciones de 8 días, por periodos.				
H. Horario escolar en la mañana y en la tarde.				
I. Periodo de vacaciones: mayo – junio – setiembre (5)				
J. Desde la quincena de junio hasta la quincena de febrero				
K. Establecer horarios alternativos para los NNA de las zonas rurales				
<b>3. Por qué consideras que debería cambiar el periodo escolar? Da cinco razones</b>				
A. El Perú es un país que tiene el índice escolar mas bajo de América Latina.				
B. Sólo se cumple con 1000 Hrs. De trabajo al año.				
C. El tiempo de vacaciones es muy largo: 3 meses.				
D. Falta de docentes en el área Rural.				
E. Es saturante para NNA en situación de desnutrición				
F. Apoyo de los NNA en las labores agrícolas: siembra y cosecha				
G. El frío de mayo –junio es intenso y se presentan muchas enfermedades de los Niños y niñas.				
H. El inicio de clases debería ser a las 9:00 am hasta las 2:00 o 3:00 pm, porque todos trabajan.				
<b>4. Señala algunas ventajas que encontrarías con el cambio del periodo escolar que propones para:</b>				
<b>Ventajas</b>	<b>Profesores</b>	<b>NNA</b>	<b>PPFF</b>	<b>Funcionarios en educación</b>
A	Mas tiempo para programar.	Mayor número de hrs. lectivas	Tendrían obligaciones	Se tendría mas tiempo para la supervisión
B	Se organizaría de mejor manera los contenidos	Ampliación de Hrs. De clase	Apoyo de los hijos en las labores agrícolas	Programación de talleres de capacitación de marea periódica.

C	Diversificación del currículo	Alcanzar por lo menos 1200 Hrs. De clase	Práctica del calendario escolar	Conocimiento de la realidad y de las necesidades educativas.
D	Mejor capacitados.	Mayor asistencia a clases	Ahorro en gastos de enfermedad.	Promover la cultura local.
E		Se trabajaría mas áreas	Ahorro en los gastos de la chacra.	Adecuar las clases de acuerdo a las actividades del campo, y del frío de mayo-junio.
		Respeto por su tradición y cultura		
		Prevención de enfermedades		

**5. Qué cambios consideras que se logrará al adoptar otro periodo escolar anual?**

Cambios esperados	Profesores	NNA	PPFF	Funcionarios
	Responsabilidad	Obtendrían mayores aprendizajes	Participación	Presencia institucional
	Organización	Mejorar la calidad educativa	Mejora ingresos económicos por el apoyo de sus hijos en el tiempo de siembra y cosecha.	Mejora la calidad educativa
	Preparación	Mas hrs. De estudio	Mejor calidad de vida	Funcionario que cumple con su rol
	Capacitados	Dinamicidad		Capacitación adecuada a los profesores.
	Mejor programación	Orden		
		Mayor asistencia a clases		
		Mas saludables		
		Ahorro para sus gastos escolares.		

Resulta interesante constatar cómo el 100% de los docentes de área rural encuestados afirman estar de acuerdo con un cambio en el calendario. No es el caso en el ámbito urbano.

Asimismo entre las ventajas del cambio de calendario se subraya por los docentes que llegarían mejor preparados al aula, mientras los niños y niñas, podrían tener más horas de estudio. Consideramos que aquí se esboza un reclamo por un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado en el aula.

Los padres de familia apuntan al aporte que significan sus hijos en el tiempo de siembra o de cosecha. Quizá lo que se valoraría es que no habría conciencia de estarles privando de sus clases y afectando su rendimiento, sino que lo que era una irregularidad y hasta un falta sancionable, ahora es algo incorporado como parte de un tiempo de aprendizaje fuera del aula.

Se percibe cierta dispersión en el señalamiento del tiempo más oportuno para modificar el calendario.

**6.- ¿Qué cambios consideras que se logrará al adoptar otro periodo escolar anual?**

	<b>Profesores</b>	<b>Niñas, Niños y adolescentes</b>	<b>Padres de Familia</b>	<b>Los Funcionarios en Educación</b>
<b>Ventajas</b>	a. Reconocer la realidad	a. Que se tome en cuenta la diversidad de realidades.	a. Involucrar a los hijos de manera productiva en la chacra.	a. Posibilidad de más visitas de supervisión y por tanto de mejora.
	b. Aprovechar las actividades agrícolas para la enseñanza aprendizaje.	b. Mejoras en la calidad educativa.	b. Menos problemas para mantener la familia.	b. Evitar disculpas en el cumplimiento de su deber.
	c.	c. Mejor alimentación, por tanto más rendimiento.	c.	c.

<b>AREA URBANA</b>					
<b>I. DATOS GENERALES</b>					
Región	Cusco	Area Rural		Area Urbana	11
Profesor/a	4	NNA	5	PPFF	
Funcionario	2				
<b>II. CUESTIONARIO</b>					
<b>1. Consideras que se debe cambiar el "calendario escolar?"</b>					
	SI	7	NO	4	
<b>2. Qué periodo escolar se adecuaría a la realidad de tu Región? Escribe por lo menos tres propuestas</b>					
A. la zona urbana se adecua al calendario escolar actual, porque las vacaciones de los alumnos coinciden con las lluvias (3)					
B. Conocer el contenido de Res. Min. 0494-2007-ED de inicio escolar.					
C. Conocer la Directiva 077-2008-Cusco basado en el Reglamento de EBR					
D. Del 1 de marzo a julio (primer semestre)					

E. De agosto a Diciembre (segundo semestre)
F. vacaciones: enero-febrero, para los profesores sólo el mes de enero.
G. Inicio escolar en el mes de febrero
H. vacaciones en el mes de junio
I. vacaciones a mediados de noviembre
J. Que en tiempos de helada haya vacaciones

**3. Por qué consideras que debería cambiar el periodo escolar? Da cinco razones**

A. Es variado y ello lo considera la Res. Min. Y ka Directiva antes referida
B. Se debería tener sólo dos meses de vacaciones
C. Se adecua a la zona, no hay mucho frío
D. En el mes de julio 15 días de vacaciones sólo para los alumnos
E. Por el aspecto climatológico: en el mes de junio hace mucho frío por lo que baja la asistencia de los alumnos.
F. Por la labor agrícola

**4. Señala algunas ventajas que encontrarías con el cambio del periodo escolar que propones para:**

	<b>Profesores</b>	<b>NNA</b>	<b>PPFF</b>	<b>Funcionarios en educación</b>
<b>Ventajas</b>	Mayo tiempo de planificación	Mayor cantidad de Hrs. trabajadas	Mayor responsabilidad	Cumplimiento con la estructura curricular
	Mayor tiempo para el desarrollo de actividades	Podrían ayudar en el trabajo a los PPF.	Mas tiempo para apoyar a sus hijos.	
	Cumplir con la estructura curricular			

**5. Qué cambios consideras que se logrará al adoptar otro periodo escolar anual?**

Cambios esperados	Profesores	NNA	PPFF	Funcionarios
	Mayor programación	Mas horas de Trabajadas	Satisfacción por sus hijos que aprenden más.	
	Mayor cronograma de actividades	Mayor aprendizaje	Mayor apoyo en las actividades escolares y agropecuarias.	Mejoraría la supervisión
	Mayor número de horas trabajadas	Cumplir con la programación curricular		
	Puntualidad			
	Responsabilidad			

**AYACUCHO**

Area Urbana					
<b>I. DATOS GENERALES</b>					
Región	Ayacucho	Area Rural		Area Urbana	19
Profesor/a	4	NNA	5	PPFF	6
Funcionario	4				
<b>II. CUESTIONARIO</b>					
1. Consideras que se debe cambiar el "calendario escolar?					
SI	9	NO	10		
<b>2. Qué período escolar se adecuaría a la realidad de tu Región? Escribe por lo menos tres propuestas</b>					
A. de Abril a Diciembre					
B. de febrero a Diciembre					
<b>3. Por qué consideras que debería cambiar el periodo escolar? Da cinco razones</b>					
A. Por el trabajo de los Niños y niñas en sus hogares					
B. Apoyo a sus padres en los meses de descanso					
C. En los primeros meses del año en Ayacucho se realizan muchas actividades culturales y sociales.					
D. Porque no se cumple con lo programado, debido a distintos factores					
E. El mes de marzo generalmente se dedica a la contratación de docentes					
F. Para tener tiempo mas para que los docentes se organicen					
<b>4. Señala algunas ventajas que encontrarías con el cambio del periodo escolar que propones para:</b>					
Ventajas	Profesores	NNA	PPFF	Funcionarios en educación	
	Capacitación	Ayuda a sus padres	Son ayudados por sus hijos en el tiempo de cosecha.	Planificación para la capacitación de los docentes	
	T i e m p o para prepararse	Estarían concentrados en sus clases	Apoyarían a sus hijos en sus tareas	Trabajarían mejor	
	No perderían horas de clase	Estudiaríamos mas y con ganas.			
	Harían sus clases con toda normalidad	Mas horas de clase, mejor capacidad de aprendizaje			

E	Desarrollo ordenado de la programación de las clases			
<b>5. Qué cambios consideras que se logrará al adoptar otro periodo escolar anual?</b>				
<b>Cambios esperados</b>	<b>Profesores</b>	<b>NNA</b>	<b>PPFF</b>	<b>Funcionarios</b>
	T i e m p o para preparar las clases.	Mas preparados	Responsables	Mayor tiempo para la planificación de las capacitaciones
	Responsabilidad en el trabajo educativo		Mejor exigencia a los hijos para que estudien.	Dedicación a la educación
	Tendrían horas completas			

Area Rural						
<b>I. DATOS GENERALES</b>						
Región	Ayacucho	Area Rural	17	Area Urbana		
Profesor/a	7	NNA	5	PPFF	5	
Funcionario						
<b>II. CUESTIONARIO</b>						
<b>1. Consideras que se debe cambiar el "calendario escolar?"</b>						
	SI	13	NO	4		
<b>2. Qué periodo escolar se adecuaría a la realidad de tu Región? Escribe por lo menos tres propuestas</b>						
A. De Mayo a Diciembre						
B. De abril a Diciembre						
C. Las normas indican que se debe calendarizar de acuerdo al contexto de cada zona, pero se debe periodificar de marzo a Diciembre						
D. de abril a Enero						
E. De abril a Diciembre						
F. De febrero a Diciembre						
G. De enero a setiembre						

<b>3. Por qué consideras que debería cambiar el periodo escolar? Da cinco razones</b>				
A. Los profesores se incorporan en el mes de mayo				
B. Los primeros meses los docentes faltan por diversas razones				
C. Es tiempo de cosecha y por lo tanto los estudiantes también faltan por ayudar a sus padres				
D. El trabajar en la cosecha nos permite tener recursos para comprar los útiles escolares.				
E. Dos meses de vacaciones de los niños esta bien porque en este tiempo pueden ayudar a la familia para obtener algunos recursos.				
F. Demora en la contratación a los docentes				
G. Por la temporada de lluvias				
H. En los primeros meses del año hay festividades que perjudican al estudiante				
I. El cambio de calendarización tiene que ir a la par de la diversificación curricular				
J. Por la diversidad cultural: fiestas patronales y actividades agrícolas				
<b>4. Señala algunas ventajas que encontrarías con el cambio del periodo escolar que propones para:</b>				
<b>Ventajas</b>	<b>Profesores</b>	<b>NNA</b>	<b>PPFF</b>	<b>Funcionarios en educación</b>
A	De d i q u e n mas tiempo a los alumnos	No perder clases	No abandonar a la familia.	Capacitar a los docentes
B	Se preparen y enseñen bien en este periodo	Aprendan con mas calma y facilidad	Ayuda cuando lo necesiten, por ejemplo en el tiempo de cosechas	Mayor planificación
C	No faltarían los profesores	Ayudamos a nuestros papás	Ganar dinero en la cosecha	Mejorar en el asesoramiento
D	Los profesores asistan en el tiempo indicado	Estudiar con mucho ánimo.	Sacar la producción en los meses de vacaciones	Mayor importancia a la educación
E	Para que tengan tiempo de estar con su familia y se preparen.	Que los profesores refuercen a los estudiantes que están mal en los cursos	Que se preocupen por la matrícula de sus hijos	Agilicen la reubicación y contrato a los docentes
	Planificación adecuada	Evitar infecciones respiratorias		



5. Qué cambios consideras que se logrará al adoptar otro periodo escolar anual?				
Cambios esperados	Profesores	NNA	PPFF	Funcionarios
	Que se preparen bien y sean responsables	Que estudiemos, juguemos y ayudemos en la familia	Mayores ingresos económicos	Planificación para la supervisión
	Capacitación a los docentes	Con mayor educación	Apoyo a sus hijos y evaluarán el desarrollo de las clases.	Mejorar el orden en las instituciones educativas
		Mayor apoyo a los Padres en la charra y en el hogar	Interés en la matrícula de sus hijos	No estar apurados en la gestión educativa.
	Mayor desarrollo de las unidades de aprendizaje	Dedicación a sus deberes		Mejor desarrollo y preparación para el desarrollo de la educación.
	Que valoren a los educandos	Que todos manejen información adecuada		Capacitación a los docentes

**CAJAMARCA**

Area Rural					
<b>I. DATOS GENERALES</b>					
Región	Cajamarca	Area Rural	3	Area Urbana	
Profesor/a	3	NNA		PPFF	
Funcionario					
<b>II. CUESTIONARIO</b>					
<b>1. Consideras que se debe cambiar el "calendario escolar?"</b>					
	SI	2	NO	1	
<b>2. Qué periodo escolar se adecuaría a la realidad de tu Región? Escribe por lo menos tres propuestas</b>					
A. Medios del mes de marzo hasta el 20 de diciembre					
B. Abril a Diciembre					
C. Del 20 de marzo al 25 de diciembre					
<b>3. Por qué consideras que debería cambiar el periodo escolar? Da cinco razones</b>					
A. Por las lluvias fuertes y constantes en esa época					
B. Caminos destruidos					
C. Se produce un ausentismo de la población escolar					
D. Ocupación estudiantil en quehaceres agrícolas					

<b>4. Señala algunas ventajas que encontrarías con el cambio del periodo escolar que propones para:</b>				
<b>Ventajas</b>	<b>Profesores</b>	<b>NNA</b>	<b>PPFF</b>	<b>Funcionarios en educación</b>
A		Asistencia total		
B		Seguridad de los NNA.		
C				
<b>5. Qué cambios consideras que se logrará al adoptar otro periodo escolar anual?</b>				
<b>Cambios esperados</b>	<b>Profesores</b>	<b>NNA</b>	<b>PPFF</b>	<b>Funcionarios</b>
		Puntualidad		
		Orden y aseo		

Nótese el factor geográfico y climatológico como determinante de la conveniencia de un cambio de calendario.

**LA LIBERTAD**

<b>Área URBANA</b>					
<b>I. DATOS GENERALES</b>					
Región	La Libertad	Área Rural		Area Urbana	11
Profesor/a	6	NNA	4	PPFF	1
Funcionario					
<b>II. CUESTIONARIO</b>					
<b>1. Consideras que se debe cambiar el "calendario escolar?"</b>					
	SI	8	NO	3	
<b>2. Qué periodo escolar se adecuaría a la realidad de tu Región? Escribe por lo menos tres propuestas</b>					
A. De abril a Diciembre					
B. Vacaciones en el mes de mayo por ser tiempo de cosecha					
C. De Mayo a Enero					
D. De marzo a Noviembre					
<b>3. Por qué consideras que debería cambiar el periodo escolar? Da cinco razones</b>					
A. Por el calor y las aulas no son adecuadas para el clima .					
B. En el periodo de enero a marzo es época de plante					
C. En este periodo crece el río y no posibilita el acceso a estudiantes de las zonas aledañas.					
D. En tiempo de vacaciones los niños y niñas trabajan					

E. Adecuación a los factores climatológicos				
F. Articulación al calendario comunal productivo				
G. Mayor tiempo vacacional y de planificación				
H. Se debe tener en cuenta las actividades económicas				
<b>4. Señala algunas ventajas que encontrarías con el cambio del periodo escolar que propones para:</b>				
<b>Ventajas</b>	<b>Profesores</b>	<b>NNA</b>	<b>PPFF</b>	<b>Funcionarios en educación</b>
A	Capacitación y planificación	Mayor tiempo para trabajar y tener recursos para los útiles escolares	Aptos para la compra de útiles escolares	Seguimiento y monitoreo de acuerdo a lo que cada Institución Educativa haya designado.
B		Mayor concentración	Ahorro de dinero	Mejor desempeño en la supervisión
C		Mayor tiempo de recreación		
D		Mayor asistencia de los NNA.		
<b>5. Qué cambios consideras que se logrará al adoptar otro periodo escolar anual?</b>				
<b>Cambios esperados</b>	<b>Profesores</b>	<b>NNA</b>	<b>PPFF</b>	<b>Funcionarios</b>
	Llegan mas preparados	Menos deserción escolar	Apoyo a los hijos	Supervisión permanente
		Mas aptos para aprender		Mejores especialistas que supervisan y asesoran
		participación		
		Motivación		
		Logros de aprendizajes significativos		

Significativo el énfasis que dan los niños, niñas y adolescentes a un mayor tiempo para la recreación, mayor asiduidad en la asistencia y disponibilidad para estudiar y aprender.

#### IV. BREVE ESQUEMA DE LA LEGISLACIÓN Y NORMATIVA VIGENTE

TEXTO	PUNTOS RELEVANTES
<p><b>CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERU</b></p>	<p><b>Artículo 17°.</b>                      "...El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional."                      Artículo 23°. El trabajo, en sus diversas modalidades, es objeto de atención prioritaria del Estado, el cual protege especialmente a la madre, al menor de edad y al impedido que trabajan.</p> <p>El Estado promueve condiciones para el progreso social y económico, en especial mediante políticas de fomento del empleo productivo y de educación para el trabajo..."</p>
<p><b>LEY GENERAL DE EDUCACIÓN No. 28044</b></p>	<p><b>Artículo 10°.- Criterios para la universalización, la calidad y la equidad</b>                      Para lograr la universalización, calidad y equidad en la educación, se adopta un enfoque intercultural y se realiza una acción descentralizada, intersectorial, preventiva, compensatoria y de recuperación que contribuya a igualar las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes y a lograr satisfactorios resultados en su aprendizaje.</p> <p><b>Artículo 13°.- Calidad de la educación</b>                      b) Currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades educativas que deben ser diversificados en las instancias regionales y locales y en los centros educativos, para atender a las particularidades de cada ámbito.</p> <p><b>Artículo 25°.- Características del Sistema Educativo</b>                      El Sistema Educativo Peruano es integrador y flexible porque abarca y articula todos sus elementos y permite a los usuarios organizar su trayectoria educativa. Se adecua a las necesidades y exigencias de la diversidad del país. La estructura del Sistema Educativo responde a los principios y fines de la educación. Se organiza en etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas</p>
<p><b>CÓDIGO DE LOS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES-DL No. 27337</b></p>	<p><b>Artículo 19°.-</b> Modalidades y horarios para el trabajo.- El Estado garantiza modalidades y horarios escolares especiales que permitan a los niños y adolescentes que trabajan asistir regularmente a sus centros de estudio. Los Directores de los centros educativos pondrán atención para que el trabajo no afecte su asistencia y su rendimiento escolar e informarán periódicamente a la autoridad competente acerca del nivel de rendimiento de los estudiantes trabajadores.</p>

<p><b>RESOLUCIÓN MINISTERIAL 0494-2007-ED</b></p> <p><b>DIRECTIVA PARA EL DESARROLLO ESCOLAR 2008</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada IE detalla en su PAT la fecha de inicio y término del año escolar.</li> <li>• Las clases se inician a nivel nacional el 3 de marzo en un marco de flexibilidad teniendo en cuenta las características geográficas, climatológicas, económicas- productivos y socias de la Región a la que pertenece la IE.</li> <li>• Las actividades de evaluación y los informes de gestión elaborados por los docentes, directores y subdirectores se deberá desarrollar en el mes de diciembre.</li> <li>• Las actividades de planificación, programación y organización escolar del año 2008, se desarrollan en el mes de diciembre del año 2007.</li> <li>• El Director de la IE deberá remitir a mas tardar el 10 de enero 2008, el cuadro de distribución y secciones de horas. Para su revisión y aprobación.</li> <li>• Los periodos vacacionales los determina el Director y el CONEI teniendo en cuenta la política regional y las presentes normas. En el ámbito rural teniendo en cuenta las condiciones climáticas</li> </ul>
---	--

## V. CUESTIONES ABIERTAS A LA REFLEXIÓN

- 1.- **¿Calendarización educativa diversificada o mejor aprovechamiento de las horas dedicadas al estudio formal en aula?**
- 2.- **Necesidad de ordenar y concordar la normativa existente y que tenga incidencia en la CED. La LGE 28044 y la CED**
- 3.- **El sistema modular y su utilidad en una CED Regional.**

Algunos sugieren que sea bimestral, o trimestral. En todo caso podría dársele al sistema modular un carácter terminal, lo que permitiría hacer una eventual experiencia de éxito y de cerrar una etapa.
- 4.- **Rol del Ministerio Central de Educación, de las Regiones y Municipalidades**
- 5.- **Si bien no se trata sólo de un cambio en la administración del sistema, ¿Cómo debiera ser ésta en la CED?**
- 6.- **El impacto de la CED en los entes Intermedios**
- 7.- **Sin Plan Regional Educativo, ¿calendarización educativa diversificada?**
- 8.- **El derecho a la participación de los sujetos involucrados en la CED**
- 9.- **La necesidad de un sistema nacional de validación y certificación**
- 10.- **Plan Regional de Formación y Capacitación de Docentes y Administradores en el marco de la CED**

**11.- La CED desde una perspectiva de género: dotarla de normatividad formal.**

En la propuesta curricular debe plasmarse esta dimensión de género, en particular referida a la niña andina y amazónica. La equidad de género como práctica y no sólo como teoría...se transversaliza rápidamente, tanto a través de las propuestas curriculares y organizativas, como en las relaciones al interior de algunas familias<sup>16</sup> Y es que hay realmente un ocultamiento de la discriminación de género<sup>17</sup>

**12.- Cuadro de indicadores de proceso y de logro en calidad educativa**

**13.- Elaboración de una matriz curricular regional en el marco de la matriz nacional.**

**14.- Vigilancia frente a tendencias indigenistas y campesinistas que no pasan de visibilizar a los pueblos indígenas, en particular los del Ande, pero sin obligatoriamente revitalizar la identidad originaria.**

**15.- La CED entre desconcentración y descentralización.**

El actual proceso de descentralización se ha caracterizado por el desorden y la incoherencia normativa y por no haber respetado el carácter gradual de la transferencia de competencias a los niveles subnacionales<sup>18</sup>

**16.- Revisar cuando la norma habla de competencias y responsabilidades exclusivas, compartidas y delegadas por el riesgo de centralización<sup>19</sup>**

**Finalmente:**

Consideramos que es pertinente elaborar una propuesta de ley que regule con claridad las facultades dadas a los gobiernos regionales para lograr una positiva descentralización del sistema educativo nacional, un Plan Educativo Regional en cuyo marco se norme sobre la Calendarización Educativa Diversificada.

El proceso de municipalización debiera estar reglado en el marco de lo establecido por los gobiernos regionales y no como iniciativa bilateral entre el municipio y Ministerio de Educación, toda vez que fragmenta y diversifica esfuerzos.

Toda reforma administrativa pertinente a la descentralización y a la participación ciudadana debe poner el acento en lo pedagógico, en el monitoreo y seguimiento de

---

16 **Rosa M Mujica, J.Ma.García**, "*Las niñas somos importantes*", Ipedehp, FyA 44, 2006, p.192.

17 **C.Montero**, op.cit, p.17-19 Esto toca directamente la cuestión de las relaciones que refieren a la sexualidad de la niña, de la adolescente, ver **Patricia Oliart**, "*Género, sexualidad y adolescencia en la provincia dde Quispicanchis*", en R.M.Mujica, JM García, Quispicanchis, género y sexualidad, Ipedehp, FYA 44, 2005, passim.

18 Hugo Díaz,N.Valdivia, op.cit., p.31. para él el "problema central es la baja capacidad de gestión y la escasez de recursos de los órganos intermedios", ib.

19 *Ibidem*, p. 35 La municipalización, dice Díaz entraña el riesgo real de mayor inequidad educativa, de segmentación.

cada escuela. Se trata de una administración fundamentalmente pedagógica y en la perspectiva de la calidad educativa, no de la fiscalización censurante.

**Alejandro Cussiánovich V.\***  
**Elvira Figueroa Sempértegui**  
**Lima 2008**

---

\* Este ensayo contó con la participación en el recojo y sistematización de información de provincias de la Prof. Elvira Figueroa Sempértegui,- IFEJANT.  
Estudio encargado por Manuela Ramos y publicado en "Contribuyendo a la labor parlamentaria", 2009.

# ¿QUÉ TAN OCULTO ES EL CURRÍCULO “OCULTO”?

Lo primero que surge al referirse a eso de currículo “oculto” es pensar en algo que se escapa de nuestras manos, que va más allá de lo que hacemos a diario en la escuela, en el aula; algo que se nos escurre y que además, ya no es de por sí responsabilidad exclusiva del docente, sino que nos involucra a todos los que andamos de alguna manera concernidos por la institución llamada escuela. Incluso, que se trata de algo que desborda el ámbito escolar, que lo precede, que escapa a lo que formalmente nos proponemos en la escuela y que prolonga lo que en ésta hagamos. Podríamos decir que lo reconocemos simultáneamente como algo más extenso y difuso, pero además como algo que directamente refiere al quehacer cotidiano, a la rutina de la labor escolar. Y por ello mismo, debe ser reconocido, es decir, sacado de su condición de oculto y transformarlo en un elemento importante, objeto de un estudio sistemático y teóricamente exigente.

Lo que está entonces en juego, es el reconocimiento de que la escuela no es aislable del entorno global, que los sujetos de la educación son antes miembros de una sociedad, de una realidad familiar, barrial, social y cultural, que la educación como finalidad de la labor docente es una práctica social inscrita explícita o implícitamente en un proyecto histórico global por la dignidad de las personas, por su desarrollo como colectivo y como individuos, por el bienestar y la felicidad. Si la escuela cumple insoslayablemente la función de reproducción social, el currículo oculto constituye uno de los factores de mayor impacto y fuerza subliminal en la producción y reproducción social de carácter emancipatorio o, desafortunadamente, de carácter enajenante.

Es muy cierto que todo discurso es menos lo que explícitamente dice que lo que deja de decir. Las palabras no logran aprisionar la complejidad de lo que quisiéramos comunicar y el lenguaje es siempre más pobre que la riqueza de nuestros sentimientos, aspiraciones, emociones, placeres, alegrías. Pero también, de nuestros dolores, desgarramientos, sufrimientos. El lenguaje es más lo que oculta que lo que revela. En todo discurso, hay un pensamiento subyacente, **oculto**, que se reconoce como el paradigma en el que moldeamos nuestro pensar y nuestro actuar.



## LA CULTURA ESCOLAR: RESULTADO Y EXPRESIÓN DEL CURRÍCULO OCULTO

Lo que llamamos cultura escolar refiere al conjunto de prácticas instaladas en la vida escolar y que explican el tipo de relación que se establece entre los distintos sujetos educativos; el y los lenguajes que sirven para la comunicación; los estilos de disciplina y las políticas de estímulo y reconocimiento que tiene la escuela; el sentido y la significación asignados a las evaluaciones a todo nivel; la forma como se ponen de relieve las conmemoraciones de carácter cívico, patriótico, religioso; la mayor o menor valoración que se asigne a la creatividad, a la iniciativa; la cabida que tenga la discrepancia, el pensamiento divergente; la valencia que se asigna a comportamientos reñidos con la moral aceptada en la escuela y los valores que se proponen como adecuados a ciertos proyectos de vida personalmente gratificantes y socialmente útiles; la forma como se resuelven los conflictos y se administra justicia, etc. La escuela es objetivamente y más allá de intenciones de individuos, un espacio y tiempo de transmisión cultural, de estereotipos y formas de representación de la vida, de sí mismos, de las edades, del género y de la condición étnica. Todo ello puede contradecir lo que se trae de la cultura familiar o bien podría reforzarlo.

La cultura escolar sólo puede ser acertadamente considerada si se maneja un paradigma ecológico de la escuela, es decir, si ésta no deviene en un segmento, en un fraccionamiento de la vida, entre la urgencia de la instrucción e información necesarias para el aprendizaje entendido como acceso a los conocimientos, y la responsabilidad formativa de cada participante.

La cultura escolar dominante en gruesos sectores de la educación peruana, muestra tendencias a considerar a los niños, niñas y adolescentes que van a la escuela, como destinatarios, usuarios del servicio público escolar, incluso como clientes de la labor docente. Además, reproduce una representación del alumno bueno que lo identifica con el que acata, obedece, se muestra empeñoso en el estudio en contraposición con el que es suelto, distraído, cabecilla de clase, respondón y que finalmente se le ve como candidato a pandillero.

Actualmente y luego de las imágenes que se han hecho frecuentes en los medios a partir de las evaluaciones al magisterio, se percibe en los muchachos y muchachas una consideración de los docentes como profesionales de muy relativa calidad profesional e incluso, humana; personas que dejan que desear en su atención a los estudiantes y ni hablar del personal auxiliar. Cierta clima de pesimismo y de cierta baja autoestima en los educadores, constituye un mensaje que forma parte de ese currículo oculto de incidencia muy poco positiva. Si a ello añadimos las limitaciones para desarrollar lo que se ha dado en llamar las líneas y contenidos transversales considerados en la estructura curricular formal, podemos intuir el impacto en las nuevas generaciones que se nos confían. Ni mencionar la percepción de signos de corrupción que se cierne en el ámbito escolar e incluso en dependencias educati-

vas de las que depende la escuela; pensemos en el mensaje que emerge de niñas llegadas a adolescentes que abandonan la escuela por los riesgos que los docentes podríamos representar para criaturas llegadas a edad de fecundidad. Todo esto es también expresión del currículo oculto y sombrío.

Forma parte de este currículo oculto el mensaje que los estudiantes recogen de las APAFAS, mensaje positivo por lo que muestran de hacer de la educación una responsabilidad de la comunidad, de la familia y no sólo de los profesionales de la función docente. Pero también, mensaje que puede vehicular signos de interferencia, de intolerancia, de subjetividad demandante y comportamiento de adultos y adultas poco ejemplares para sus propios hijos.

### **CURRÍCULO OCULTO: LA ÉTICA EN LA VIDA DIARIA ESCOLAR**

En otras palabras, referirnos al currículo oculto, nos remite indefectiblemente al campo de la ética en la responsabilidad educativa, a preguntarnos por lo que realmente se está dando en el aula, en la escuela sin que haya previamente sido colocado como propósito formal, explícito en aquello que constituye la concreción del proyecto educativo: el currículo formal y éste como el currículo real o vivido. El currículo oculto, no es una especie de cuestión clandestina, sin lugar conocido, sin sujetos conocidos, que opera furtivamente. El currículo oculto interactúa y se desarrolla con el currículo real, vivido y tiene que ver con el clima, los "valores", el ambiente, la moral institucional, las latencias, los subconscientes colectivos, la cultura afectiva en la escuela. Por naturaleza, el currículo oculto es impreciso, poroso, pero tiene la fuerza de penetrarlo todo en el aula, en los sujetos. Es decir, es un poder que puede llenar los vacíos dejados por lo formal, lo explícito; por las omisiones, por lo inacabado, por lo que queda apenas sugerido en el desarrollo del currículo real o vivido.

Ciertamente que el currículo oculto es el que refiere de forma necesaria a lo que afecta directamente a la calidad de la condición humana que está en juego en el proceso educativo; remite directamente a la dignidad de los individuos, de los colectivos y de la propia acción del docente. De allí la urgencia a que se explicita, se le saque de la aparente "clandestinidad" o discreción y se torne en objeto de consideración regular en la vida de la escuela, en la convivencia escolar.

No de otra forma, se podría hacer de la escuela un privilegiado espacio y tiempo para hacer que se forme a las nuevas generaciones en una cultura de los derechos humanos, amante de la paz, de la no-discriminación, de un sentido de tolerancia, de la verdad, la honestidad, la transparencia y un vivo sentido de responsabilidad como garantía de libertad y autodeterminación.

Y es que aún no terminamos de restañar las heridas dejadas en la subjetividad social de nuestro país por el prolongado como doloroso conflicto armado interno. Entre esas secuelas se percibe una agresividad que ha pasado a formar parte natural del

escenario cotidiano al igual que la prepotencia y la desconfianza. La escuela, el aula, no es ajena a todo ello. La tendencia es ha naturalizar lo que debiera en realidad preocuparnos a los docentes. Y naturalizar estos fenómenos equivale por un lado, a no hacerlos objeto de evaluación y de transformación, y por otro lado, a cultivar el cinismo y la frivolidad frente a los mismos.

Una de las dificultades que encontramos para salir al encuentro de estos retos, es la fácil tendencia al moralismo, es decir, a instaurar normas, a hacerlo con un lenguaje prescriptivo, a rigidizar la disciplina, a aplicar a nivel de aula y de escuela lo que en el campo político se ha escuchado repetidas veces frente al desorden social, a la protesta, es decir, se requiere "mano dura"; incluso, reintroducir en la escuela el curso de IPM, instrucción pre-militar. Otra de las dificultades podría verse en recurrir al curso de religión como un antídoto, curso además centrado con frecuencia en cierto espiritualismo o en el reverdecer de doctrinas amenazantes de perdición o castigo eterno. Incluso, el insistir en formas, con frecuencia escolarizadamente cognitivistas en lo que se ha dado en llamar educación en valores. Dificultades, significa que se requiere repensar el enfoque y el lugar de estos referentes, el de la formación moral, el de la formación llamada religiosa y en valores. Se requiere, entonces, plantearse los desafíos y exigencias de una sólida formación ética que salga al encuentro de la que en concreto tiende a expresarse en lo que conocemos como currículo oculto.

En realidad, eso de currículo oculto no es tan así, pues los educadores, los docentes con un mínimo de concentración en su labor, de escucha y comprensión de lo que observan, comparten y dialogan con los participantes y sobre lo que se vive en el nivel de la sociedad peruana, estamos en condiciones de que lo oculto del currículo oculto sea apenas una manera de llamar aquello que está implícito, latente, pero no desconocido, obligatoriamente.

## **LO QUE QUEDA SILENCIADO EN EL CURRÍCULO OCULTO**

Es decir, hay aspectos o tópicos que difícilmente salen, incluso en lo que llamamos currículo oculto. Dicho de otra forma, hay aspectos del currículo oculto que penan para ser directamente explicitados y que bien podrían enriquecer el aprendizaje de la condición humana de los participantes en nuestras aulas. Consideramos que hacer visible lo que tiende a quedar más oculto, contribuye a prevenir, a proteger y a promover las mejores potencialidades, además de generar una consciencia colectiva de dignidad. Señalamos algunos:

La sexualidad activa, cuando nos encontramos con un número significativo de púberes y adolescentes que la ejercen. Ello se relaciona de alguna manera con los silencios en el aula sobre hetero-homo y bisexualidad; con conductas sexistas en la escuela. O la cuestión de la ESCI, es decir la mal llamada prostitución de menores de edad.

La cuestión del cuerpo y la belleza física que preocupa a varones y mujeres en las escuelas.

Como correlato, viene la visión instalada sobre quienes tienen limitaciones físicas o mentales, que el propio lenguaje común nombra como discapacitados.

La discriminación por origen étnico y la subvaloración de las lenguas originarias. Formas larvadas de "racismo", si así se nos permite llamarlo.

En el campo de las ideologías, de las tendencias políticas, se observa la tendencia creciente a cierta distancia y actitud esquiva. No deja de ser importante este aspecto si la escuela pretende ser un espacio de desarrollo del ejercicio de ciudadanía y participación reales.

Otro aspecto, refiere a la preparación para el trabajo o el ser ya trabajadores que son además escolares. El clima general que la campaña nacional por la erradicación del mal llamado trabajo infantil ha generado, hace que la realidad vivida por un importante número de estudiantes, quede como clandestinizada para evitar ulteriores estigmatizaciones.

Finalmente, los docentes debemos apuntar a tomar en cuenta lo que emerge del currículo oculto que tiene una fuerza significativa en la convivencia y en el desarrollo de los chicos y chicas escolares. Aunque en realidad contamos con relativas pocas sistematizaciones, en nuestro medio, respecto a esta realidad de la vida escolar. Bastaría con preguntarnos por las escuelas que han depositado su confianza y garantía de éxito en la introducción de las tecnologías informacionales, qué tipo de currículo oculto han detectado y cómo evalúan las implicaciones que traen para la formación integral de los estudiantes.

En todo caso, nos corresponde darle al currículo oculto toda la potencialidad que encierra para la formación. La calidad educativa no puede ser ajena a este factor que lejos de aparecer como un simple complemento compensatorio del currículo real, está llamado a devenir en una fuente de inspiración pedagógica.

**Publicado en la Rev. Tarea, Mayo 2009, n. 71**

# LAS NUEVAS PEDAGOGIAS HAN NACIDO DE LA CRISIS DE LOS GRANDES PARADIGMAS

*Alejandro Cussiánovich Villarán fue distinguido, en junio de 2008 como Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional Federico Villareal, distinción merecida para quien hizo de su vida un compromiso con la educación popular, particularmente con la de los niños y adolescentes trabajadores. En seguida gracias a la colaboración de Luis Carlos Gorriti (LCG) presentamos su punto de vista sobre algunos aspectos sustantivos de la problemática educativa.*

***LCG: El periodo que estamos viviendo tiene características singulares. Es un parte-aguas en la historia que plantea la posibilidad de un horizonte nuevo. Los problemas que se presentan están en el campo de la economía, particularmente en el ámbito financiero, y se originan en los países del hemisferio norte. Entre las economías que se encuentran en condición de crisis más severa está la primera potencia económica, política y militar del mundo, y también, el bloque de países más potentes de Europa. Los menciono, porque estos países son los que en los últimos veinte años han tomado las riendas de la globalización y, de manera complementaria, han tomado decisiones en el campo de la educación.***

***El modelo educativo, actualmente vigente en casi todos los países del mundo, es el que ha impuesto el Banco Mundial (BM) y las instituciones han girado a su alrededor. En correspondencia con ese modelo se han aplicado evaluaciones en países como el nuestro, dando lugar a confusiones como aquella que la educación peruana es la última o la penúltima en cuanto a aprendizajes de los estudiantes y, por tanto, está en crisis. ¿Qué posibilidades se abren, desde tu perspectiva, ahora que estos países ya no tienen la autoridad moral como para seguir dando orientaciones, ya no están en condiciones de discriminar y determinar qué cosa es buena o qué cosa es mala porque ellos mismos han fracasado? ¿Identifica indicios de que se van a producir transformaciones?***

Me parece que has tocado un escenario que es fundamental para poder entender lo que sucede en materia educativa.

En primer lugar, tienes razón cuando dices que han sido estos organismos de carácter financiero los que han terminado diseñando, en la nueva etapa de una sociedad industrializada y de una cultura industrial, cuales son los requerimientos en términos de conocimientos funcionales a la acumulación de capital, a la acumulación de la riqueza con todas las desigualdades, las formas de exclusión y de discriminación que traen colateralmente.

Yo creo que hay un elemento más, que apareció indicado a principios de 2008 en Le Monde Diplomatique, cuando un grupo de científicos – llamémosle así- hicieron un estudio de los documentos en los cuales se basan las políticas del BM, el FMI y otros organismos. El resultado de la revisión de documentos de los últimos 4 años fue que un 40% de ellos no tenían ninguna seriedad, ni consistencia académica y científica.

Entonces, muchas de las decisiones tomadas en distintos campos, entre ellos el de la educación, se han basado en estudios, por así decirlo, inconsistentes. Por lo tanto estamos ante instituciones míticas, que no tienen la palabra seria y consistente en todos los campos, sino que también han sido presa de informes y estudios que no han estado a la altura para describir y sugerir cursos de acción frente a una realidad tan compleja como la que nos toca vivir.

Ahora, ¿por qué me parece importante esto? Porque nosotros hemos “mamado” también de la mediocridad de estas instituciones, hemos acatado – yo diría en términos formales jurídicos y político- a través de normativas, directivas o simplemente de pleitesías políticas, y hemos terminado asumiendo sus propuestas, que no son necesariamente consistentes y más serias. Esto quiere decir que tenemos un imagen superdotada de estos organismos.

Conocer que hay deficiencias en las bases empíricas y teóricas para la formulación e implementación de políticas educativas, nos permite – en primer lugar- empezar a recuperar dignidad, volver a pensar que nosotros somos capaces.

Puedo decir que hasta el día de hoy no he conocido un clima tan favorable, tan entusiasta con la educación, como cuando se intento con la reforma de los años setenta del siglo anterior. Abría espacios y – como dice José Rivero- no necesitamos de asesorías ni permisos del FMI o del BM para pensar. Gente de aquí pensó en una Reforma Educativa que hizo una historia muy corta por razones extraeducativas, en especial por razones de carácter económico, pero que sigue siendo un referente a nivel regional.

Ese primer punto me parece que nos lleva a desmitificar, por un lado, la imagen sobredimensionada que nos hemos formado de estos organismos, adjudicándoles una credibilidad de la que no son merecedores. Puntualicemos que la crisis de la educación no es una crisis de nuestros países, mal llamados del “tercer mundo”. La educación en Estados Unidos, Francia o en la propia España, está en condiciones nada halagüeñas en términos de futuro. La educación no solo está en crisis en el Perú o en América Latina, está en crisis en la sociedad actual global. Podemos mencionar a los países nórdicos. Finlandia en particular, que quizás globalmente ha logrado estándares interesantes, pero tendríamos que preguntarnos si eso es un fenómeno absolutamente mayoritario o si ahí hay desencuentros menos escandalosos de desigualdades en el campo educativo. La segunda cuestión tiene que ver con que esto da curso a la creación de una nueva subjetividad, que me parece altamente

positiva. Creo que la realidad educativa se está transformando, no por magia, sino por la experiencia de gente integra y de primera calidad en todas partes. Somos capaces de inyectar una lectura distinta de la crisis, es decir asumir la crisis como que la situación ya no da más porque estamos embarazados de las cosas nuevas que quisiéramos que fuesen las que articulen nuestra manera de actuar, nuestra manera de ser. Creo que esta subjetividad tiene que ver no solo con el hartazgo, pues no todo el mundo para del hartazgo al desarrollo de la imaginación y a la capacidad de acumulación de fuerzas constructivas.

La salida, que podríamos llamar una reconceptualización de la labor educativa, no es espontánea. Si ahí no hay una intervención intencionada y explícita para hacer una lectura distinta, es evidente que no podemos dejar llevar, como subjetividad colectiva, por la insatisfacción y la queja más que por la capacidad de la propuesta acompañada de lo que podríamos llamar brazos políticos suficientemente coherentes para poder hacer que eso se transforme en realidad. Yo creo que la subjetividad, en términos de iniciativa, no ha desaparecido para nada, lo que pasa es que no tiene la visibilidad que quisiéramos. Hay experiencias extraordinariamente ricas, como la que están haciendo los niños campesinos en las alturas del Cusco o lo que se hace en el norte, en algunas escuelas de Piura, en parte de Cajamarca. Lo que podríamos llamar el desafío mayor está en lo que viene de décadas anteriores, experiencias que no han logrado una ciudadanía pública y política más consistente. Sin embargo, creo que si hay reservas para avanzar.

En el capítulo abierto por esta crisis económica, lo importante no es solamente sortear esta crisis, sino actuar con la perspectiva de que en la educación las nuevas pedagogías han nacido siempre de las grandes crisis de los paradigmas que ya no caminaban más.

***LCG: Volvamos al nivel global porque es en este plano donde estamos apreciando la crisis, es ahí donde se caen los grandes actores que han tenido el control de la situación.***

***¿Aparece en el nivel global algún tipo de alternativa? Recordemos que después de la II Guerra Mundial, la Asamblea de la ONU convoca a una sesión especial para plantear el tema de los Derechos Humanos; su fruto fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la cual se reconoce la centralidad de la persona, definiendo a esta por su integralidad. Ese discurso tuvo y ha seguido teniendo éxito, se ha expresado en las normas constitucionales de los diversos países, la ONU lo ha hecho suyo, tienen un ranking mundial para el cual evalúan a cada uno de los países en términos de desarrollo humano. Sin embargo, dicho planteamiento se ha movido solamente en ámbito del discurso y se ha producido una situación casi esquizofrénica, pues los gobiernos siguen hablando del desarrollo humano integral, aunque en la práctica se orientan por una concepción reduccionista.***

Observamos que el diseño de la globalización en el plano financiero y también económico se quiebra, pero de manera simultánea se produce la quiebra de un proyecto de civilización que tiene su origen en Occidente y que durante un periodo muy largo de la historia ha tenido un propósito universalista. Se trata del Humanismo, que entre sus diversas consecuencias ha traído un desprecio por la naturaleza, el cual ha tenido su correlato en la situación de calentamiento global, de transformaciones, de cambio climático. ¿Hay también necesidad de plantear cambios respecto del antropocentrismo, de los planteamientos humanistas hasta hoy vigentes?

Yo diría que esta corriente más autocentrada en nosotros como seres humanos, en una especie de antropocentrismo, más que un desprecio ha sido un irrespeto por la naturaleza, un desconocimiento. La sociedad del conocimiento está aprendiendo lo que la sabiduría de los pueblos ha trabajado durante miles de años en su relación con la naturaleza.

La relación predominante, que calzaba con el mundo de la economía, consistió fundamentalmente en un aprovechamiento utilitarista, dentro del horizonte de la sociedad de la acumulación y del consumo, un aprovechamiento y un maltrato a la naturaleza; entonces por ahí entendería el desprecio que llevó al irrespeto. Y esto es indicativo para muchos pueblos; el irrespeto por el entorno natural se ha reflejado en la falta de respeto entre las naciones, entre las razas -si es que de razas podemos hablar-, entre los distintos grupos étnicos y podríamos decir entre las generaciones al interior de una misma etnia. Lo que hoy dicen 105 ancianos de nuestras comunidades indígenas o aborígenes es: "se ha perdido el respeto". El respeto tiene una amplitud de la que no escapa la vida de la Pachamama, del entorno global. ¿Esto qué significa? Que también hay un cambio, hay el preanuncio de lo que podríamos llamar un nuevo horizonte de valores, aunque la palabra valor no es buena porque me parece una abstracción. Lo que tendríamos que decir es: hay virtudes que cultivaron otros antes que nosotros y que también deberían ser las virtudes a cultivar.

El hecho de habernos concebido como productores y no como creadores o cultivadores, establece parámetros distintos de comprensión de la vida y de respeto a ella, Yo creo que volvemos a recuperar -ojalá- algo que Chardin dijo y que fue calificado como poco lógico en términos teológicos y en términos también académicos y científicos. Él decía: no es verdad que las rocas, que las piedras no tengan espíritu; sí la tienen, son vida, vida que no es la mía. Esa capacidad de percibir y de ver, entronca con el hecho de que en nuestros pueblos le hablen a los Apus cuando se dirigen a los cerros y a la lluvia. ¿Qué es lo que quiero decir? Yo creo que la etapa que viene es, en primer lugar, la gran humillación para nuestros discursos exclusivamente centrados en el hombre como rey de la creación. Por lo tanto, indica que una de esas virtudes centrales es la humildad. La humildad no es ser un cacaseno o ser alguien que se contenta con la mediocridad. La humildad es el reconocimiento de que por más que creamos que sabemos, hay mundos nuevos por descubrir, por lo tanto no



nos podemos pavonear ni enorgullecernos por lo alcanzado. Este es un cambio de clima espiritual en el sentido más laico de la expresión, es decir en la percepción más humanamente humana que no tiene por qué ver obligatoriamente con referentes religiosos, que si tiene que ver con la densidad de la vida humana.

Entonces creo que hay camino. Del Oriente vienen cosas, en este camino, que no sabemos valorar. Ninguna cultura es perfecta, felizmente. Además, la cultura no existe sino a través de las culturas, todas ellas perfectibles, abiertas al aprendizaje y el enriquecimiento mutuo. ¿Cuál es el riesgo en esto? En mi opinión -y hay que estar vigilantes- que del fundamentalismo antropocéntrico podamos caer en una especie de fundamentalismo que aparentemente no tiene otra consistencia que mi propia subjetividad, es decir lo que a mí me parece.

***LCG: Ver esta situación de desplome de cierta manera de organizar las finanzas, la economía, la política, no como consecuencia de la presión, de la ofensiva de fuerzas contrapuestas, es lo que se denomina implosión, fenómeno parecido a lo que sucedió con la sociedad soviética décadas antes. Dada esta situación encontramos que no están apareciendo las grandes alternativas y, si se crea un vacío y no hay alternativas, tal vez correspondería plantear cuales son los grandes temas de la agenda. Uno de esos temas probables sería un nuevo modelo antropológico que establece una relación distinta con la fauna, con la flora y con el planeta en su conjunto, con esta nave que nos contiene y que supone entonces colocar en el centro a la ética, a efectos de establecer cómo nosotros, los reyes de la evolución hacemos bien o mal al vincularnos con los demás, flora, fauna o personas de otras latitudes, de otras culturas. Entonces, ¿Dónde ponemos el énfasis; en formular propuestas alternativas de un modelo educativo distinto o abrimos el debate y señalamos que la urgencia es establecer una agenda e impulsar un nuevo debate porque en estas circunstancias las camisas de fuerza se han aflojado?***

Lo que señalas es muy importante: por su propio peso se han evidenciado los límites de esas propuestas.

Seguro que no son absolutamente ajenas a cierto tipo de crítica, de cuestionamiento, pero en lo fundamental se han evidenciado incapaces de responder a todas las dimensiones de lo que podría ser la responsabilidad de la especie en el territorio global en el cual se desarrollan. Y aquí me parece que este nuevo modelo antropológico, centrado en la ética, contrasta con un modelo antropológico centrado en la moral. Yo no quisiera contraponer moral a ética, a tal punto que una desplace o anule a la otra, Pero, ¿cuál es el discurso de la moral? ¿La ética no juzga a la moral? Ocurre que de lo que se trata no sólo es que seamos más humanos sino que lo seamos con el resto, con ese cosmos que es nuestra casa, Y éste es el terreno de la educación. A la educación no hay que buscarla en otro lado. Está justamente en una perspectiva de adelantarse, en repensar cómo se implementa este modelo embrional.

No hablamos solo a partir de lo que ya no camina con nosotros porque toda pregunta crítica sobre nosotros es debido a que en forma embrional hay una alternativa en ciernes que habría que organizar, explicitar y retribujar. Para mí eso es utopía. es decir lo que existe embrionariamente pero que es significativa para que pueda ser más global. Yo sí creo que ese nuevo modelo antropológico pasa inexorablemente por un reconocimiento humilde y sencillo de que el antropocentrismo a ultranza nos condujo a la negación de la dignidad del ser humano en muchos aspectos y, entre otros, a la indignidad del hombre, como lo juzgan nuestros campesinos cuando sobre la tierra se hace y deshace sin pedir permiso. El daño no está hecho a la Tierra, sino que es una desfiguración del ser humano y creo que hay mucha gente que todavía conserva eso. Es evidente, como dicen nuestras poblaciones aborígenes, que ellos quieren los dos saberes; no quieren despreciar el saber de la modernidad, pero quieren que no humillen al propio, quieren aprender los dos saberes.

***LCG: ¿Y también podemos hacer extensivo eso de los dos saberes a las múltiples versiones de la espiritualidad?***

Así es. Yo no desplazo para nada la dimensión espiritual, también en términos religiosos, pero creo que ha sido la que ha distorsionado u obnubilado otras formas de trascender sin necesidad de un referente obligatoriamente religioso. En ese sentido creo conveniente recordar que, en determinado debate teológico en el cual tuve ocasión de participar, se haya considerado el fundamentalismo religioso como un atentado contra la posibilidad de articular positiva y creativamente al ser humano, a la especie humana. El fundamentalismo puede pecar de espiritualismo, por un lado, como puede pecar de un fundamentalismo escuetamente materialista. que tampoco te permite descubrir –como decía Talleyrand de Chardin- que el hombre no sólo es materia, es también espíritu

***LCG: Si recordamos a Chardin, quien menciona que existe una espiritualidad en aquello que se ha considerado inerte, con mayor razón tendríamos que anotar que hay una dimensión de emocionalidad y de sensibilidad en nuestros compañeros de evolución, los animales, que también son parte de la naturaleza. Estamos en grados de desarrollo diferentes, nada más. Ahora que se reivindica la naturaleza cada vez con mayor amplitud, en consideración de que no se toma debida cuenta del comportamiento que tenemos con los animales y yo hago esta relación en un diálogo sobre educación, sobre visiones de conjunto – cuando en los últimos tiempos la temática sobre espiritualidad no está presente y tampoco la de la emocionalidad-, da gusto decírtelo porque reconocemos en nuestro país que la pedagogía de la ternura es un concepto que tú planteaste en correspondencia con tu manera de ser y tu forma de relacionarte con el resto de las personas. Y estamos dejando de lado o dándole menos importancia a los temas que son estrictamente del conocimiento, a la dimensión intelectual, que son los que acaparan los diálogos en educación, que concentran el interés, los recursos y, por cierto, las capacitaciones.***

Yo diría que la cuestión de la espiritualidad se ha enriquecido gracias a un diálogo con culturas no occidentales, por decirlo de alguna manera. La relación, por ejemplo, con el mundo islámico, con el mundo budista, con las llamadas religiones orientales o las religiones de nuestras comunidades originarias es un elemento que tiene que ver con algo que tú señalaste antes y del que habló Tamayo en el Congreso de la República, al referirse al proceso de secularización que ha traído la modernidad.

Yo dije: ¿qué religiones han entrado en crisis? Las religiones de nuestro pueblo no han entrado en crisis. La gente sigue haciendo el pago a la tierra, sigue haciendo sus cosas. Lo que provocó la secularización fue la sencillez con la que nuestra gente ha resistido a la imposición de otros tipos de discursos religiosos espirituales. Yo recuerdo que en Surquillo, mi llamamiento de "ninguna estatua salvo la Cruz y la Virgen María" terminó en que cuando visitaba las casas constataba que estaban llenas de santería. Aprendieron a manejarse con registros.

La respuesta que dio Tamayo fue interesante: ninguna de esas religiones tuvo pretensiones universalistas, las otras sí. Hay un discurso de universalidad que las ha hecho más vulnerables. ¿Por qué estos resisten? Porque nunca quisieron imponérsela a otros, no salieron a la conquista de otros para, que crean en lo que nosotros creemos. Conservemos lo nuestro y aprendamos a relacionarnos con lo que no es nuestro originariamente. El discurso sobre universalidad también debe ser revisado. En un nuevo modelo antropológico tenemos que preguntamos el lugar de lo universal y de: lo particular o la relación entre el todo y la parte. Una de las cosas que debo resaltar es ese valor distinto que damos a la subjetividad, a la afectividad, a la emocionalidad, marcadas fundamentalmente por la moral y por otra parte, marcadas por un sentido ético, es decir preguntamos cómo llegar a ser mejores seres humanos también con el mundo que nos rodea. La moral juzga. La ética pregunta y nos centra en lo fundamental para poder decir si hay armonía, equivalencia, reciprocidad, solidaridad. Y cuando decimos equivalencia, aludimos a que no haya jerarquía, a que no haya dominadores, sino que cumplimos roles "por encargo de", sin que eso signifique superioridad o un nivel de prestancia que legitime cualquier tipo de intención de transformar al otro.

Esa es otra de las cosas, no solamente alteridad con relación a los seres humanos sino también alteridad con relación a los otros seres vivos y al mundo inanimado. Ahí me parece que podemos entender dos cosas. ¿Cuándo sintieron más el dolor los campesinos durante el conflicto armado interno? Cuando desaparecieron a sus seres queridos, cuando mataban a sus animales para comérselos. Matar a cualquiera de sus animales era matar a alguien de la familia. Esa sensibilidad existe en la sociedad moderna frente a los perros. Pero no se extiende.

Lo que señalabas en este ámbito representa una forma diferente de entender la espiritualidad Cuando yo decía que la palabra valor o educar en valores me producía cierto cosquilleo es porque podemos hablar de valores, señalar cognitivamente en

qué consiste un valor, pero si el valor no se transforma en una virtud, no existe para la posteridad. Lo que transforma la historia es la virtud, es decir la capacidad de hombres virtuosos. No hombres que puedan discursar sobre la solidaridad y otros valores, sino que la encarnen. Esa es la manera como en las religiones orientales los grandes maestros hacen reflexionar a sus discípulos, los invitan a vivir, a experimentar, no a discursar. No hay que aprender un discurso hay que moldear una vida.

***LCG: Al iniciar nuestro dialogo hemos comentado de la necesidad de hacer un quiebre del modelo occidental liderado por Estados Unidos, que se produce simultáneamente a un resurgir de los pueblos originarios muy cercanos a nosotros. Resurgir que se expresa en un debate acerca de los fundamentos y organización de los Estados y que da lugar a que se formulen alternativas que se concretan en Constituciones. En Ecuador ya fue aprobada. En Bolivia todo indica que con el referéndum van a ratificar la nueva Constitución. Y, tanto en una como en otra, gracias al impulso de los pueblos originarios, el tratamiento que se da a la relación entre la persona y la naturaleza es un tratamiento de respeto. Dejan de ser entonces constituciones antropocéntricas para convertirse en constituciones que sancionan una relación de armonía entre la persona y la naturaleza. Estos ejemplos no son solamente cercanos, sino que presentan una relación de parentesco. ¿No será, entonces, que estas dos situaciones que se conjugan: la declinación de la influencia de los países dominantes por una crisis grave, más la influencia de los países vecinos, nos obliga a replanteamos los acuerdos que hemos tenido y por tanto normatividades generales, Constitución, Leyes Generales, Proyecto Educativo Nacional, debieran nuevamente someterse a consideración?***

Es muy importante lo que planteas. En efecto, asistimos no solamente a un quiebre de un tipo de cultura, sino a la gran oportunidad para la revalorización y reaprendizaje de otras culturas. Globalmente hablando. Y ahí me parece que hay una necesidad de entender no solo la interculturalidad, sino la transculturalidad. Se presentan no solamente relaciones interculturales, sino transculturales, puesto que el encuentro de dos culturas nos está presentando algo que no tenía ninguna, sino hay una tercera posibilidad. Esta perspectiva me parece que es uno de los elementos de la agenda a trabajar.

Otro, yo tengo cierta preocupación porque el nuevo discurso sobre la importancia de la tierra, del agua, de los recursos naturales, que hay que cuidarlos y protegerlos, no sea como que "hay que cuidar el chanco porque me lo comeré algún día". Es decir: cuidemos la Tierra porque es ahí donde tenemos que acumular riqueza. También es decir: puede sobrevivir todavía la cultura utilitarista, instrumentalizante de lo que nos rodea, aun modificando el discurso pero no obligatoriamente el patrón ético con el cual nos educamos frente a estas cosas. Lo digo porque es un riesgo. Es como cuando aquí en el siglo XVI. en el Concilio de Lima. Toribio de Mogrovejo obligo a que

todos los doctrineros y curas aprendieran las lenguas aborígenes. ¿Para qué? Para venderles el Occidente en su propia lengua.

Hay que estar siempre atentos para romper la ambigüedad de un nuevo discurso que no corresponda a una nueva manera de relacionarse y valorar las cosas, en este caso la naturaleza. Por ahí me parece que está la novedad interesante de reconocer los límites de un proyecto antropocéntrico, viendo al ser humano como el rey de la creación, el dueño de la Tierra, como que su visión es dominar lo salvaje. Este cambio tiene que ir acompañado de la seguridad que también subyace a este discurso una ética distinta a la que hemos empleado hasta el día de hoy.

Detrás del discurso de los Derechos Humanos, no todos los pueblos se reconocen porque el lenguaje no ha sido el de ellos. Decirles que hay una relación no jerárquica entre las nuevas y las viejas generaciones puede sonarles a un insulto, pues para algunos pueblos los ancianos tendrán un rol distinto y predominante sobre las nuevas generaciones. Entonces, lo que para nosotros puede ser una contradicción o algo que consideremos coherente, en otras culturas o comunidades no lo es. Por eso, esa dimensión de transculturalidad, el discurso sobre Derechos Humanos como la revaloración de las culturas dialogantes respetuosas entre sí, me parece que tiene un eje que, las articula y es la dignidad que tiene todo aquello.

Esto nos obliga a repensar nuestro cognitivismo, a recuperar el valor de los conocimientos cuando estos se transforman en sabiduría, cuando son capaces de enhebrar la vida de otra manera, de darle un sentido a la dignidad, a la felicidad.

**Entrevista publicada  
en la Revista Maestro, 2009,  
p. 30-34**

# **| POR UNA EDUCACIÓN POPULAR, SIEMPRE A 25 AÑOS DE VIDA Y ACCIÓN DEL I.P.P.**

Que el Instituto de Pedagogía Popular, IPP, haya escogido como lema de sus 15 años “Por una Educación Popular, siempre”, y lo renueve luego de diez años al cumplir sus bodas de plata en el 2009, deviene algo más que una simple frase. Se trata de afirmar -como diría J.C. Mariátegui- pero no sólo la vigencia de su finalidad cuanto que la EP como práctica social está viva para sorpresa de quienes asentaron su partida de defunción hace ya un tiempo. Pero estar viva no equivale a considerarla ajena al paso del tiempo, en particular del tiempo político, del tiempo de las profundas transformaciones culturales, de aquel tiempo que envejece y deteriora convicciones o acumula escepticismo y decepción; y porque no escapa al tiempo, la EP popular - hoy obviamente menos marquetada por quienes ayer la redujeron a un artículo de moda- es también hija de ese tiempo que permite madurar, separar la paja del trigo, innovar, centrarse en lo fundante, articular con sabiduría la pasión de nuestros mejores y justos ideales con las exigencias de ser eficaces en el quehacer de hoy.

“Siempre” no es voluntarístamente aseverar la permanencia de una herencia o la terca fidelidad a la misma. El IPP, es uno de esos espacios, mejor uno de esos colectivos sociales que entendió la fidelidad a los sectores populares desde la EP como un permanente ejercicio de creatividad política y pedagógica, como un desafío cotidiano a las razones y afectos que fundan la globalidad de sus opciones personales e institucionales.

No pretenden estas líneas hacer un balance de la EP. Apenas quieren esbozar algunas reflexiones “por una EP”, expresión que se condice bien con la flexibilidad conceptual y práctica, con el rigor no dogmático de la búsqueda de estos años de los que AE es un inequívoco testimonio.

## **Educación Popular: filosofía y ética**

Las tres últimas décadas del siglo pasado(sic!) conocieron variados y diferentes acentos conceptuales y prácticos que marcaron el quehacer de quienes “hacían EP”. Las ONGs fueron, sin lugar a dudas, las que albergaron con mayor cuidado e imaginación las experiencias en perspectiva de educación popular. La institucionalización de ésta fue relativamente muy débil y si bien en ello se veía una salvaguarda a la

autonomía, a la diversidad de intentos y de búsquedas, ello mismo hizo frágil dichas experiencias cuando los tiempos y los recursos cambiaron de dirección y de prioridad.

Si a mediados de los sesenta y en los setenta la necesidad y posibilidad hicieron del trabajo en EP un aporte centrado en el desarrollo de los niveles de conciencia de clase de los sectores populares de la ciudad y del campo, y un exitoso discurso sobre organización propia, para los ochenta el escenario nacional quedó sustantivamente modificado, en particular en cuanto a imaginario social, opinión pública, subjetividad social, sentidos comunes, sentido de tolerancia, instalación gradual y profunda de una cultura de la desconfianza, sentimiento de vulnerabilidad generalizada paradójicamente justificadora de la necesidad de respuestas violentas a la violencia. Estos no fueron los únicos cambios que marcaron el escenario nacional, pero consideramos que sí decían y dicen relación directa con la razón de ser de la práctica educativa. Pero tiempos como éstos hicieron que el cambio de lenguaje común y del lenguaje de analistas y de los actores de la EP, simbolizara con nitidez los cambios de sensibilidad social, de salud mental y mentalidad en los peruanos. Las coordenadas de estos cambios culturales, su celeridad y contraste, no hicieron fácil un discurso coherente y pertinente desde las perspectivas de la EP. Si a ello añadimos los efectos de la globalización podemos visualizar mejor los límites y las carencias de nuestros discursos y prácticas de EP precedentes.

Pero quisiéramos subrayar dos ejes que son hoy imprescindibles para todo intento de repensar EP. La crisis de la década de los noventa es una crisis de filosofía. Puede la filosofía estar en crisis, pero la nuestra en el campo de la EP, y no sólo en él, es una crisis filosófica, vale decir, un tiempo en que se evidencia la debilidad de pensamiento sostenidamente filosófico que nutra discursos y prácticas educativas y simultáneamente un tiempo que nos convoca a exigirnos pensamiento riguroso. Afortunadamente en el país contamos con filósofos dedicados a la EP y de ellos cabe esperar una necesaria contribución. No se trata de enseñar filosofía sino de hacer filosofía. Experiencias como la propuesta educativa para niños y adolescentes trabajadores en las que explícitamente en todo el proceso escolar y extraescolar se ha incorporado lo que llamamos "filosofía desde los NATs"; constituye un estímulo para quienes apuestan por una EP que nutra y se nutra sistemáticamente del pensar y del sentir de todos los actores de los sectores populares.

Un segundo eje es el de la ética que sin contraponerla, va más allá de la formación moral o en valores, a nuestro entender. En efecto, la ética entendida como una permanente interpelación al sentido, a la significación, a lo que de humanidad está en juego en todo proyecto personal y social, sea éste de organización de la economía, o de establecimiento de normas de convivencia democrática, o de desarrollo cultural, social, político, etc. Pero esta tensión crítica, esta vigilante actitud que no conoce ni

fronteras ni campos exclusivos, es condición insoslayable para reestablecer sin pausa las posibilidades de humanización de cada individuo y del conjunto de humanos. En efecto, la ética nos centra en la cuestión del otro, en la fraternidad y nos abre a la responsabilidad como condición de la libertad, nos enfrenta dasafiantemente a preguntarnos por nuestra identidad personal y social. Pero fundamentalmente nos abre a la solidaridad como condición para crecer en humanidad. El debate pedagógico sobre formación de conciencia y de sujetos éticos, sin lo cual nuestros discursos sobre ciudadanía y sobre actoría política pierden credibilidad, sigue siendo un aspecto insuficientemente trabajado desde la EP. Quizá los acontecimientos recientes conocidos como el Baguazo y las significativas movilizaciones por la defensa de la vida, de la tierra, de las aguas, del empleo, etc. sean una nueva oportunidad para repensar y renovar lo que hemos venido llamando una educación popular emancipatoria y propositiva.

### **Educación Popular: realismo político y utopía**

Ni romanticismo ni utilitarismo pueden ser vetas deseables para repensar la EP. Tampoco un realismo político entendido como adecuación a la realidad renunciando a la fuerza de nuestros ideales, al incentivo de la utopía. Ni mucho menos una afirmación de utopía sin la exigente búsqueda cotidiana de caminos concretos para acortar la distancia por recorrer. Esta es una tensión no nueva en el pensamiento, en la práctica y en el sentimiento de todo educador popular, de toda organización que se inscribe en esta perspectiva.

El contexto nacional e internacional pareciera instaurar con inusitada fuerza, el imperio de lo pragmático, más que de lo efectivo, de lo efectista. Todo aboga a que lo del cada día justifique no hacerse preguntas por el futuro, en particular por el futuro colectivo más allá del futuro personal o del núcleo familiar. Todo deviene instrumental en el sentido reductivo de aspiraciones que por eternamente pospuestas, terminan por ser confinadas o a la nostalgia o a un autoimpuesto olvido para evitar que sean un factor agregado a la angustia y preocupación de la sobrevivencia. ¿Cuál el rol de la EP en este clima?, ¿qué acciones priorizar?, ¿cómo evitar que su discurso y su práctica se reduzcan a una ideología o que se centren en aspectos que no asumen la complejidad y globalidad de la vida cotidiana de los sectores populares?

Precisamente, desde la ética y la filosofía podremos encontrar imaginación y consistencia para que el realismo político se de la mano con nuevas formas de hacer política, para que el sentido y el pensamiento utópico se enraícen y maduren en las múltiples formas como los sectores hoy excluidos y marginados organizan su esperanza y celebran su alegría. Y si la filosofía hecha desde nuestra matriz social, política, cultural, étnica, desde los saberes ancestrales y más recientes de nuestros pueblos originarios, la ética levanta las grandes preguntas por el devenir de nuestra condición



humana, nuestra capacidad de ir siendo hermanos y hermanas, de preguntarnos sin cesar si lo que hacemos contribuye al proceso de humanización o reproduce formas de dependencia, de sujeción, de sometimiento, de colonización de los espíritus, de las mentes, de las visiones.

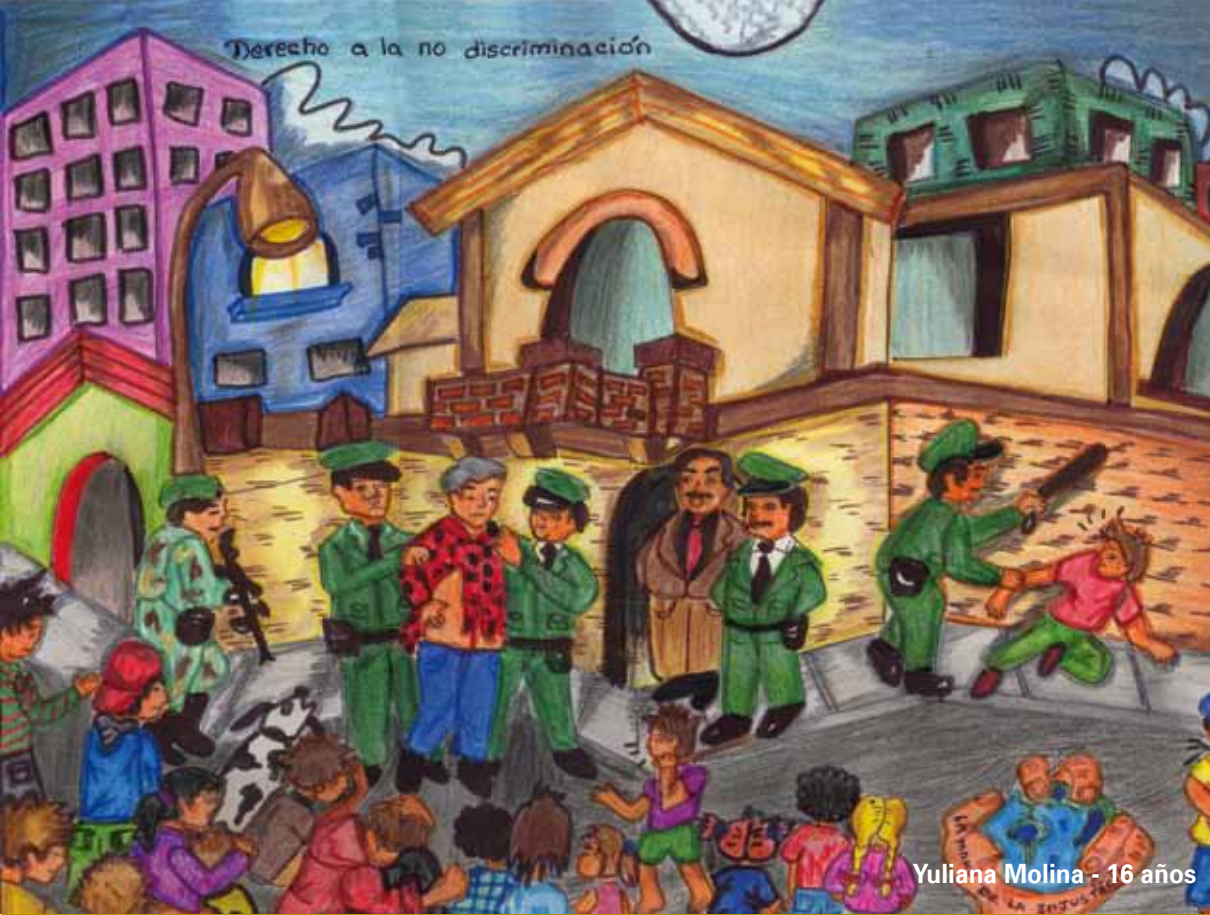
La EP está renovadamente llamada en el país a dar su contribución desde el campo de la cultura, desde el reto de construir un pensamiento estratégico porque sólidamente sustentado en nuevos movimientos sociales por la dignidad, la vigencia de los derechos humanos, el ejercicio real del protagonismo de todos los sectores populares, de todas las clases de edad, de etnia y de género. Puede ser paradójico, pero si ayer era un imperativo aportar a la conciencia de clase excluida y a la organización, hoy en las nuevas impuestas condiciones se requiere persistir en lo sustantivo e inventar lo nuevo, aportar a la capacidad de resiliencia en particular de los más afectados por la pobreza, la violencia, la desocupación, las crecientes y escandalosas desigualdades, el autoritarismo, la inseguridad social y ciudadana, la cultura de la impunidad y de la desconfianza cuando no, de la discriminación racial. Las experiencias de educación popular debieron surcar mares de violencia política en las aciagas décadas de conflicto armado interno. La reflexión serena y emancipadora aunada a la firme voluntad de fidelidad a las aspiraciones de los sujetos de la educación popular, permitieron la renovación del discurso, la ampliación de los campos en los que las intuiciones de la educación popular encontraría nueva savia y energía. Pero también fue tiempo importante para evaluar las acciones y producciones que habían cumplido dignamente su ciclo de vida.

Por estas y otras razones, la Educación Popular está llamada a renovar su vocación política y pedagógica.

**IPP**  
**Diciembre 2009**



Derecho a la no discriminación



Yuliana Molina - 16 años

# CAPÍTULO IV:

ROSTROS DE  
LA BÚSQUEDA DE  
JUSTICIA  
Y DIGNIDAD



# EL ROL DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA JUSTICIA INFANTO-JUVENIL RESTAURATIVA: EL CASO PERÚ: 2000-2009

## RESUMEN

El ensayo intenta relacionar la educación con lo que va siendo la práctica de la justicia juvenil restaurativa en la experiencia relativamente reciente en Perú de lo que se conoce hasta hoy como justicia juvenil restaurativa. El ensayo se introduce con una reflexión sobre la educación, y en particular, la institución educativa, como reproductoras de paradigmas penalizadores, satanizadores y estigmatizantes que una cultura dominante impone desde largos siglos y que sigue latente cuando de infractores se trata. Subyace a nuestra reflexión la experiencia llevada a cabo, en Perú, por iniciativa de TdH Lausanne y la ONG Encuentros. Asimismo, refiere a un breve contexto de la justicia infanto-juvenil en el siglo pasado y un rápido panorama de la violencia juvenil y su tratamiento en los inicios del siglo XXI.

Luego de presentar los avances de casi cinco años de puesta en marcha de algunos aspectos de lo que implica el llamado modelo de justicia juvenil restaurativa, el ensayo busca ampliar la reflexión de modo a hacer de la propuesta una necesaria relación con algunos nudos conceptuales que suelen bloquear a la comunidad como a los administradores de justicia frente a una justicia juvenil que aparecería como concesiva con el crimen.

Y es que las rupturas epistemológicas en materia de justicia infanto-juvenil son inevitablemente rupturas en las subjetividades constituidas en la vida cotidiana de la población respecto a la delincuencia callejera. Apostamos por una educación, pensada desde las esenciales intuiciones y fundamentos de la justicia juvenil restauradora, como un factor necesario para la eficacia y transformación de imaginarios sociales reacios a una representación alternativa de los muchachos y muchachas que hayan entrado en conflicto con la sociedad y con la ley.

El ensayo termina con dos ejes de reflexión y para la acción. La justicia juvenil restaurativa constituye un paradigma de transformación cultural que necesariamente tiene un ciclo más largo que apenas cinco años de experiencia en Perú. Pero además, la justicia infanto-juvenil restaurativa suele ser también un factor de resiliencia. En el caso peruano, se abren una serie de cuestiones práctico-conceptuales que merecen

ser parte de una agenda de trabajo. Y es que el enfoque educativo constituye un necesario componente del desarrollo de la propia justicia juvenil restaurativa y hace un todo con el enfoque de derechos.

### INTRODUCCIÓN

*“Dime cómo funciona el sistema penal juvenil y te diré cómo funciona el Estado democrático y social de derecho”* nos recuerda el jurista uruguayo C.E. Uriarte<sup>1</sup>

Si bien la cuestión de justicia penal respecto a la infancia, adolescencia y juventud fue siempre una preocupación en la sociedad peruana y en el Estado, tenemos que reconocer que aquella fue extensamente visualizada como una cuestión inspirada en lo que se ha dado en llamar la doctrina de la situación irregular, y en un recurso a hacer del escarmiento la fórmula mágica del correccionalismo y garantía de la defensa social.

En realidad, predomina aún el imaginario social penalizador que ha marcado la historia de la relación entre Estado y nuevas generaciones, en particular con aquellos sectores que históricamente fueron excluidos o relegados de la división política del poder debido a su situación de pobreza, de insignificancia social, étnica, económica y etaria. Y es que los pobres fueron ubicados siempre en una porosa frontera entre hambre y delincuencia, entre desempleo y criminalidad, entre discriminación y penalización de la condición a la que se los ha reducido secularmente.<sup>2</sup> Por ello debe distinguirse dentro de lo que se tipifica como violencia infanto-juvenil, lo que son las barras bravas, lo que es el fenómeno de chicos en situación de calle, lo que son las pandillas y lo que son grupos organizados para delinquir<sup>3</sup>.

Pero además, aquello de *administración de justicia*, deviene en un cinismo pretendidamente exculpador de la claudicación tanto del Estado como de la propia sociedad al olvidarse que lo que está en juego, en primer y último lugar, no es la observancia o no de una normativa existente, sino la vida concreta de seres humanos, de personas reales dotadas de dignidad, anteriores y trascendentes a todo derecho positivizado<sup>4</sup>.

También entre nosotros, en América Latina se terminó asignando una especie de evidencia ontológica al fenómeno de la delincuencia infanto-juvenil<sup>5</sup>. Y el discurso jurídico jugó el papel de mediación a partir de su concepción de cuál debiera ser la conducta no sancionable jurídicamente. O dicho de otra manera, el derecho a través de la normativa fue creando una realidad de qué muchacho es, o no es, pasible de pena

---

1 “Control institucional de la niñez adolescencia en infracción”, Montevideo, 1999, Ed. UNICEF, passim.

2 Ver los excelentes trabajos de **Carlos Aguirre** recogidos en “*Dénle duro que no siente. Poder y transgresión en el Perú republicano*”, 2008, Fondo Edit. del Pedagógico San Marcos, en especial *Los irrecusables datos de la estadística del crimen: la construcción social del delito en la Lima de mediados del siglo XIX*, p.115-138.

3 Ver **G. Costa, C. Romero**, “¿Qué hacer con las pandillas?”, Ciudad nuestra, Lima, 2009, passim

4 Ver *las reflexiones pioneras de Hans Kelsen, “Teoría pura del derecho”*, Eudeba, 1963, 3ra ed., p.113-114.

5 Ver **Emilio García M**, *Brasil, Adolescentes Infractores Graves: Sistema de Justicia y Política de Atención*, en **AAVV**, *Derecho a tener derecho*, UNICEF-IIN, 1998, t.II, p.378.

y castigo por su conducta. Y es que "...el perfil concreto de la delincuencia juvenil depende en buena parte del sistema (legislativo-ejecutivo) que la define y controla"<sup>6</sup>.

En las últimas décadas del siglo pasado, surgieron varias propuestas que levantaban cuestionamientos a la forma como se pensaba la justicia penal juvenil. Estas tendencias –que nunca llegaron a ser recogidas en el derecho penal nacional- expresaban, no obstante, una inconformidad. Podemos decir que formaban parte jueces y trabajadores sociales que flexibilizaban su labor profesional a la hora de tratar con los infractores. Pero ello quedaba librado a la sensibilidad y a la discrecionalidad del juez con todo los riesgos de lo que alguien llamó la *contaminación de la compasión*. En realidad se requería de un razonamiento paradójico, desinstalador y sistemático de los abordajes tradicionales dominantes frente a la delincuencia infanto-juvenil más allá del paradigma de reingeniería procesal a la que muchos jueces adhieren hasta hoy.

Consideramos necesario acogerse al paradigma de la complejidad y al paradigma de la incertidumbre como lo señala acertadamente Morin<sup>7</sup>. En efecto, la cuestión infanto-juvenil constituye un fenómeno social cuya complejidad exige no sólo un abordaje multidisciplinario y profesional, sino mantener siempre abierta la incertidumbre de nuestras propias certezas científicas, académicas, teóricas, ideológicas y culturales. Tratándose de vidas humanas, toda simplificación y toda ausencia de pensamiento hipotético, conspira contra el deber de hacer justicia y de que el derecho cumpla su esencial función humanizadora<sup>8</sup>.

Si bien los inicios de la llamada justicia juvenil restaurativa pueden ubicarse hacia los primeros años de la década de los setenta en Estados Unidos y en Canadá, esta corriente llegará al Perú hacia el término del primer lustro del actual siglo XXI. En efecto, estamos a los inicios de una experiencia piloto, como la llaman los impulsores de esta propuesta innovadora e inevitablemente lenta al abrirse paso. El ensayo que presentamos refiere estrictamente a la experiencia peruana, tanto en un barrio populoso y popular de Lima, como de otro barrio de características similares en el norte del país, Chiclayo. Esta puede ser la riqueza e interés de esta presentación, y allí mismo se encuentran sus límites<sup>9</sup>.

6 **García M**, *ibid.*: 378.

7 **Edgard Morin**, "*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*,"1999, Paidós, *passim*.

8 Ver las sugerentes anotaciones de **Pierre Bourdieu**, cuando refiere al "pensar relacionamente" y que bien pueden servir en lo relativo a las relaciones que se establecen en todo proceso de justicia infanto-juvenil, en "Una invitación a la sociología reflexiva" escrita con L.Wacquant, Siglo XXI, 2005, p.313ss.

9 En el libro de **Marian Liebmann**, "*Restorative Justice, How it Works*", 2007, Londres, Jessica Kingsley Publishers, la autora dedica apenas una página y media a la experiencia de justicia restaurativa en América Latina, señalando que en Argentina, en Chile y en Costa Rica hay experiencias en curso y que de Perú se recoge como significativa la muestra fotográfica que da testimonio de las atrocidades cometidas durante las dos décadas de conflicto armado interno. Simbólicamente, se confronta al conjunto de la sociedad y el Estado con la responsabilidad que nos compete por lo sucedido, págs. 49 y cap. 11, p.276-277, reconociendo además, que en las prácticas de culturas originarias de nuestros pueblos, ya hay modelos de restauración de relaciones, de conflictos que son como los antecedentes históricos de lo que hoy conocemos como el espíritu de la justicia juvenil restaurativa.

Este ensayo se articula en cinco puntos centrales. En el primer punto nos abocamos a señalar a la educación como un factor necesario al desarrollo de la justicia juvenil restaurativa. En el segundo punto, haremos una presentación de la experiencia concreta en Perú de la aplicación de la llamada justicia juvenil restaurativa intentando poner de relevancia el recorrido histórico jurídico que la ha precedido y luego recoger el proceso seguido desde el inicio de la experiencia piloto y los retos que hubo que encarar. En el tercer punto, una agenda para la reflexión, nos referiremos a las culturas de infancia, a las culturas jurídicas en relación a la infancia-juventud como culturas de poder, pues ellas pueden permitirnos entender mejor la realidad de adolescentes y jóvenes cuando éstos enfrentan situaciones de conflicto con la ley. En el cuarto punto, justicia juvenil restaurativa como factor de resiliencia, queremos tocar lo que consideramos uno de los resultados más auspiciosos de la aplicación de la justicia juvenil restaurativa cuando ésta logra cubrir el ciclo de exigencias que presupone este modelo, es decir, la demanda de una real transformación cultural no sólo jurídica, sino ética, social y política. Como es presumible, en este ensayo interesa tocar lo referente a la edad cronológica, la responsabilidad y lo que se ha dado en considerar como inimputabilidad por lo que ello significa para el enfoque que manejamos de justicia infanto-juvenil restaurativa. En esto tenderemos que abordar lo que el Código de los Niños y Adolescentes plantea respecto a los infractores menores de edad; consideraremos las tendencias y tensiones que actualmente enfrentamos respecto a la propuesta de nuevos enfoques de la justicia penal infanto-juvenil. En el quinto punto, desarrollaremos brevemente la práctica de la justicia juvenil restaurativa como práctica educativa. Finalmente, cerramos este ensayo con algunas reflexiones para continuar en la búsqueda práctica y teórica que se abre a partir de los cuatro primeros años de experiencia.

### **I. La educación: factor necesario en el desarrollo de la JJR**

La concepción de la llamada justicia juvenil restaurativa se anuda en torno a dos cuestiones centrales. La primera refiere al horizonte necesario de evitar que los adolescentes y jóvenes vayan a parar al sistema penal, pero que por el contrario puedan ser atendidos desde un modelo extra-judicial. La segunda cuestión deriva del imperativo ético, social y jurídico que la primera conlleva, vale decir, obliga a que el camino extra-judicial equivalga a un proceso educativo pedagógicamente acertado y humanamente de calidad y calidez. Sería, por ende, desdibujar la naturaleza de la justicia juvenil restaurativa si se le asumiera como prescindible de ser ella misma un evento educativo. Paradójicamente, ello enfrenta un contexto global que tiende a orientar en sentido contrario. Veamos.

#### **a.- Predominancia del paradigma de la peligrosidad.**

Todo parece indicar que actualmente a nivel mundial, asistimos al retorno del paradigma de la peligrosidad que representa centrarse en la defensa de la so-



ciudad ante el sujeto como peligro para la sociedad. En realidad, ese paradigma, jamás se alejó demasiado de los imaginarios sociales y de las prácticas sociales destinadas a intentar el logro de una convivencia social sin mayores sobresaltos. Hay quienes refieren a algunas tendencias en materia de pensamiento y de administración de justicia en los albores del siglo XXI. Cinco indicadores de dicha tendencia:

- *Disminución de la edad mínima para exigir responsabilidad penal.* Por ejemplo en Holanda de 14 años se ha pasado a 12 años; en Francia es de 13 años y desde el 2001 se imponen sanciones educativas desde los 10 años; en Alemania y España entre 12 y 14, y entre 12 y 13 respectivamente; en Inglaterra, desde los 10 años<sup>10</sup>.
- Exclusión genérica de la aplicación de la justicia de menores a los semi-adultos de 18 a 21 años.
- Ampliación de los supuestos en los que se priva de libertad al menor.
- Aumento de la duración máxima de la pena juvenil.
- *Fortalecimiento de la posición procesal de las víctimas en el proceso penal ante menores delincuentes*<sup>11</sup>. El creciente fenómeno de organización infanto-juvenil no ajena a formas de comportamiento antisocial, como son la maras, las pandillas, y otras, son un referente de cómo la sociedad justifica y exige la aplicación de la tolerancia cero, el mayor rigor de las penas y hasta la pena de muerte. En estos escenarios, la acción educativa aparece como débil, ingenua y hasta como uno de los factores que terminan alimentando las muestras de audacia de sectores juveniles que pareciera como un abuso de la inimputabilidad y un incentivo a una cultura de la impunidad.

**b.- Instalación de la cultura correccionalista y punitiva en el campo de la educación.**

La historia de la educación revela cómo ésta fue siempre vista como encargada de corregir, de frenar, de encausar, de disciplinar, de forjar buenos y honestos ciudadanos, de inculcar buenos hábitos de convivencia social, de domar y domesticar a quienes manifestaran comportamientos no aceptados en el entorno social. El propio campo semántico enunciado, revela la función correctiva y disciplinadora de la función educativa de los padres de familia y de la escuela muy en especial. Los hogares de acogida a niños en abandono material o moral, las correccionales como el propio nombre lo delata, tenían como misión la rehabi-

10 Ver **Eugênio Couto Terra**, "A idade penal mínima como cláusula pétrea", 2001, AAVV, A razão da idade: mitos e verdades, p.30-69; **G.G.Gomes Neto**, "A inimputabilidade penal como cláusula pétrea", ib.p.78-92.

11 **Carlos Vázquez G**, "Modelos de Justicia Penal de Menores", en AAVV, Derecho penal Juvenil, 2007, 2da. Ed., Dikson, p.178-180.

litación, expresión de tono medical. La figura del educador se asimilaba a la de un alguacil, a la de un gendarme. En su función se incluía el recurso al castigo físico, al rigor del aislamiento incluso dentro de la correccional. Algo similar se producía en los llamados colegios de internado.

**c.- Ambigüedad histórica del paradigma de la prevención.**

No faltaron ciertamente quienes desde el siglo XVI en adelante, comenzaron a desarrollar lo que se conoce como pedagogías preventivas. En realidad en muchos casos, la prevención no pasaba de ser una medida igualmente de rigor, de castigo físico, pero con la expresa filosofía que era prevenir, evitar que en el futuro pudieran desviarse o devenir indeseables para la sociedad. En algunas de las corrientes de la prevención, se trataba sólo de un eufemismo, pues su verdadero nombre era adelantarse como lo expresa bien el dicho "*curar en salud*". Quizá ello explique el surgimiento de quienes le dieron al discurso preventivo tres componentes que harían la diferencia: razón, religión y *amorevolezza*, amorosidad.

El modelo preventivo se asumía como modelo educativo en el que prevalecía la idea de que la justicia penal "no debía intervenir respecto a los menores" es decir, evitar en todos los casos posibles "que los jóvenes entraran en contacto con el sistema de justicia penal "buscando para ello "soluciones extra-judiciales, debiendo prevalecer la actuación educativa frente a los mismos"<sup>12</sup>. La intencionalidad educativa de la prevención consistía en evitar que los niños llegaran a cometer infracciones que los colocaran en directo conflicto con su entrono y objeto de intervención del sistema judicial. Es evidente que también se ha hablado de prevención primaria, de prevención secundaria cuando de educación de muchachos y muchachas en riesgo y en peligro se trata<sup>13</sup>.

**d.- La escuela como institución panóptica**

Se habló de la función panóptica de la escuela, es decir de exigente vigilancia y coerción. En otras palabras, la escuela pasa a ser una herramienta en la que bajo el viso de garantizar un proceso de socialización, de aprendizajes y de disciplinamiento, se constituye de facto en una institución de control, de rehabilitación. Baste con señalar las llamadas "escuelas correccionales", para comprender no sólo una contradicción *in terminis*, sino la profunda distorsión de la educación en escuelas así concebidas. Sin embargo, bien pronto la escuela aparece como insuficientemente apta para encarar la delincuencia juvenil. Incluso, las estadísticas sobre infractores y delincuentes juveniles alertan sobre el alto porcentaje de muchachos que o nunca fueron a la escuela, o si fueron en ella duraron poco.

---

12 C. Vázquez G, op.cit, p.148.

13 Ver Barbara Henkes, "The role of Education in Juvenile Justice in Eastern Europe and former Soviet Union", COLPI, paper n.2, passim.

La desconexión entre escuela y comunidad, explica, hasta cierto punto, las limitaciones de la institución escolar cara a la violencia callejera, a la delincuencia infanto-juvenil.

**e.- *Las instituciones de privación de la libertad: desafíos a la acción educativa.***

Las evaluaciones hechas en la región respecto a las instituciones correccionales hoy llamadas casas o centros juveniles, como en el caso peruano, u hogares de niños, preventivos, casas de tránsito, etc, señalan una relativa preocupación por contar con los equipos interdisciplinarios compuestos por profesionales, psicólogo, educador o educadora, trabajador social, abogado, etc. para Van der Maat: "El estatuto del personal sigue siendo calamitoso. Si la infraestructura no es ideal, por lo menos se debería hacer un esfuerzo por tener un personal capacitado y motivado...Es loable el empeño que muchos realizan, pero a la larga la situación laboral es insostenible. La situación es similar a la que se encuentra en los penales....pero invertir en este sector no parece muy rentable para la mayoría de políticos"<sup>14</sup>.

Si la situación es como se señala el autor, podemos fácilmente imaginar las dificultades para una labor educativa, vale decir, para una relación pedagógica que realmente pueda tener impacto en los jóvenes privados de libertad y las implicaciones que ello trae consigo en la subjetividad de cada chico o chica y lo difícil de elaborar y entusiasmarse por un proyecto de vida nuevo y digno. El educador, la educadora representan a la comunidad social, por ello lo que está en juego en el corazón de la labor educativa es el devenir de un ser humano y de una humanidad por medio de miembros de la comunidad social. Si bien toda relación pedagógica es una relación de poder, de lo que se trata es de que ésta no sea una relación de dominación, de sometimiento sino de emancipación, de permanente aprendizaje de la necesidad de asumir su propia vida a partir de cómo es ella, de ganar confianza de que es posible llegar a hacer bien las cosas no obstante las circunstancias por las que les ha tocado pasar. Los educadores deben entonces enfrentar no sólo la precariedad de los ambientes, sino la fragilidad y sensibilidad de quien se siente estigmatizado, desafiado. Quizá por todo ello, se requiere una preparación específica para desarrollar la labor educativa con esta población.

No sin razón, una de las lecciones aprendidas válida no sólo para procesos extra-judiciales, sino muy en especial, para situaciones de privación de libertad, es que "los equipos técnicos deben aportar elementos de la realidad psicológica y social del adolescente que ayuden al fiscal o al juez a tomar la mejor decisión..."<sup>15</sup>. Nunca es suficiente la formación y capacitación de los educadores

14 En "100 años de tratamiento de jóvenes en conflicto con la ley en Arequipa-Perú", 2007, OPA, t.I, p.190.

sociales con población juvenil en conflicto con la sociedad y con la ley. Si bien hay constantes en algunas conductas, el mundo juvenil muestra una creatividad –con frecuencia digna de mejor causa– en la reinención de modalidades de burla de lo establecido. La situación de privación de libertad además, suele favorecer la posibilidad de imaginar acciones y comportamientos de resistencia no siempre previstos.

### **f.- Las paradojas del factor educativo en justicia penal infanto-juvenil**

- El mandato de la *ultima ratio* debiera entenderse como el mandato, en nombre del interés superior del niño, a dar también prioridad a la medida educativa sobre la pena.
- Los tiempos que corren en nuestra Región respecto a expresiones de violencia y conflicto con el entorno y con la ley de significativos sectores infanto-juveniles en algunos territorios de las mega ciudades y ciudades intermedias de nuestros países, contribuyen a que la intervención educativa sea vista como una debilidad y un factor de debilitamiento de la autoridad encargada de velar por el orden y la convivencia pacífica.
- Desde la perspectiva de los jóvenes en conflicto con la ley, el educador tiende a ser visto como parte del sistema represivo, del sistema que los ha privado de libertad. Y es que el educador no escapa a la ambigüedad entre lo penal y lo educativo. Por ello, también al educador habría que aplicarle el principio de intermediación y de inmediatez que se asigna al juez<sup>16</sup>.
- Pretender dejar en manos de la acción educativa la contención de la devianza, de las tendencias delictivas en territorios de evidente peligrosidad callejera, de deterioro físico y degradación moral pública, constituye un refuerzo al abandono del trabajo educativo a favor de un endurecimiento de la labor represiva policial. La sola acción educativa, necesaria, deviene insuficiente para responder a la complejidad del fenómeno infanto-juvenil en conflicto con el entorno y la ley.
- La acción educativa requiere de la acción política cuando de poblaciones infanto-juveniles en riesgo, en peligro y en franca infracción se trata. La claudicación política en materia infanto-juvenil, abona a favor de la violencia política institucionalizada, y del desprestigio de la acción educativa.
- Pensar la intervención educativa apenas como algo puntual hace que ésta pierda toda posibilidad de ser efectiva para los objetivos y el espíritu de la

---

15 **Jean Schmitz**, "El proyecto de justicia juvenil restaurativa en el Perú", en Rev. Justicia para Crecer, n.13, 2009, p.6-12.

16 Ver **V.Garrido et alii**, "El modelo de la competencia social de la Ley de Menores. Cómo predecir y evaluar para la intervención educativa", Tirant lo blanch, Valencia, 2006, p.58.

justicia juvenil, así como para el bienestar del propio muchacho o muchacha.

- La acción educativa como práctica social demanda por su propia naturaleza ciclos ciertamente más largos que la simple determinación ajustada a la norma. La cultura imperante de medición de la eficacia por resultados se confronta con la cultura educativa que tiene tiempos menos predeterminados.
- Para que el educador especializado pueda ser un válido como responsable opinante en materia de criaturas en infracción, deberá asegurar no sólo permanencia en el acompañamiento, sino cercanía al muchacho o muchacha. Normalmente un muchacho en conflicto con su entorno y con la ley, ha construido un sistema de vínculos cargados de conflictividad que una paciente relación y acción educativa puede ayudar a repensar y eventualmente a reformular.
- La labor educativa debe encarar los resabios de la criminología positivista que no terminan de cancelarse y que suelen ser una muestra de la mentalidad heredera de la cultura subyacente a la doctrina de la situación irregular.
- Al joven que ha delinquido, el educador no debe verlo sólo como víctima de una realidad que le fue esquiva y lo sumió en la pobreza, en la exclusión, en la insignificancia. Su labor es suscitar en él el reconocimiento, la responsabilidad de los ilícitos cometidos e iniciar un proceso que apunte a hacerse socialmente competente
- Finalmente si hay un personal que debe combatir todo tipo de narcisismo profesional es el educador, bajo pena de volver estéril su acción con los jóvenes bajo su cuidado y con sus familiares.

## II. EL LARGO E INACABADO CAMINO DE LA JUSTICIA INFANTO JUVENIL EN EL PERÚ

### a.- *Primera mitad del siglo XX*

En esta parte queremos, muy breve y hasta esquemáticamente, señalar cómo a los inicios del siglo XX, en Perú estaba vigente una concepción de la infancia y adolescencia infractora hija de las corrientes retribucionistas, y dentro de la doctrina tutelar. Durante la primera Conferencia Nacional sobre el Niño Peruano celebrada en julio de 1922 en Lima, encontramos estos testimonios:

**“Condición actual de los menores delincuentes.** *Esta no puede ser más dolorosa. El menor es llevado a las Comisarías y castigado muchas veces cruelmente; se le conduce en público, a pie, con cadena de seguridad, por los agentes uniformados, y se le coloca junto a los adultos en los calabozos; no es objeto de un reconocimiento médico que precise su estado constitucional; es juzgado por los jueces comunes, en audiencias públicas; y en la Granja Escuela*

de Surco, único establecimiento con que cuenta el país, donde no se supone siquiera que alguno o muchos menores que ella alberga, sean retardados o anormales, se les da una instrucción corriente, como la que otorga cualquier escuela fiscal a los niños perfectamente normales."...apena el espíritu ver que en el Perú el problema se halla completamente en blanco, nadie ha aventurado aun idea, nadie señaló un propósito, nadie pensó, un solo instante, que los viejos métodos penales podían danar al menor delincuente, más bien que regenerarlo...Nuestra legislación penal, anacrónica y bárbaramente ineficaz, no contiene más principios que los muy conocidos relacionados con las causas de atenuación o eximencia de la culpabilidad del menor, fundadas exclusivamente en su condición de minoridad y en la tesis pueril y caduca del discernimiento. El viejo Código y los anteproyectos de 1877 y 1900, repiten, como no podían menos de hacerlo, las mismas inútiles disposiciones"<sup>17</sup>. El texto escogido denota por un lado, que la práctica corriente del Estado en relación a los infantes transgresores responde a formas de absoluto irrespeto por la persona a la que se expone a una estigmatización pública; por otro lado se percibe –no obstante el pesimismo de quien considera que nada es bueno en el país en materia de justicia juvenil- que hay una reserva crítica seria frente a los modelos de justicia en curso, y finalmente la tendencia a ver a los delincuentes juveniles como anormales. Y es que lo que tenemos delante es una forma de entender la imagen predominante en la normativa respecto al niño y joven infractor. Pero también permite vislumbrar la práctica institucional dominante en relación a un fenómeno como es la delincuencia juvenil. No menos significativa es además, la contribución –con frecuencia paradójica- de quienes desde la academia, la ciencia y el ejercicio profesional han marcado de alguna manera, para bien o para mal, el sentido común en la sociedad respecto a los delincuentes menores de edad. Cabe asimismo anotar que el lenguaje empleado es altamente revelador de las imprecisiones, ambigüedades y de la carga discriminante de expresiones como *menor*, *delincuente*, *antisocial*, *descarriado*, *anormal*, *enfermo social*, *tarado*, *extraviado*, etc que con frecuencia aparecen en textos de la época que comentamos, vale decir, los inicios del siglo XX<sup>18</sup>. Sin lugar a dudas, estamos frente a una cuestión no meramente semántica y de estilística de lenguaje. Las palabras crean sentidos y forjan juicios, es decir, terminan imponiendo los mundos que crean. En el campo de la infancia, este aspecto deviene central, pues

17 **Manuel G. Abastos**, *“Los tribunales para niños”*, conferencia en la I Conferencia Nacional sobre el Niño Peruano, Actas y Trabajos, publicados por la Junta de defensa de la Infancia y Carlos E Paz Soldán, Lima 1922, 44-45, 47. En este mismo sentido y en el mismo evento, afirmaba **Lino Cornejo**, *“El consejo de familia en nuestra legislación civil”*, p.159: “La defensa de menores no ha de estar limitada, como ahora, a la obligación pasiva de emitir dictámenes a solicitud del juez, en los juicios sobre bienes de menores; debe comprender la inspección y vigilancia de los tutores y la facultad de ejercer las iniciativas necesarias para la adopción de medidas favorables a la persona del menor”.

18 Ver **M.G. Bastos**, op.cit., p.35; igualmente los distinguidos psiquiatras, **Honorio Delgado**, **Hermilio Valdizán**, *“La infancia anormal. Estado del problema en el Perú”*, ibidem, p LXXXVII-CIV: *“Las Escuelas Correccionales constituyen otro refugio de nuestra anormalidad infantil...”*.

estamos refiriendo a un sector de la sociedad históricamente relegado precisamente en razón de su condición infantil. Ello ha llevado en casi todas las culturas occidentales a una naturalización, en la vida real, de su condición de inferioridad. Sobre este punto es esclarecedora la reflexión que hace recientemente Van Der Maat quien cuestiona la categoría infractor, menor e incluso adolescente en conflicto con la ley<sup>19</sup>. Ya en 1924 el Código Penal establecería medidas de carácter preventivo para los niños *“moralmente abandonados, moralmente pervertidos o en peligro moral”*, es decir, estos niños, finalmente inocentes, por su particular situación eran equiparables, *de facto*, a delincuentes, a estar en situación irregular y como dos años antes lo había advertido Abastos, la cuestión del discernimiento queda totalmente abolida, *“el niño delincuente será siempre, en todo caso, un sujeto activo del Derecho penal”*<sup>20</sup>.

En este mismo marco, puede apreciarse la forma en que se elabora el anteproyecto de Código de menores entre 1935-1938 por un grupo de juristas dirigido por el arequipeño Idelfonso Ballón. El eje de este anteproyecto es el ver al niño o joven que comete falta más que como un delincuente, como alguien con una condición de *“antisocialidad infantil”*: *“la transgresión es puramente accidental, es sólo una voz de alarma del peligro del niño, para él mismo y para la sociedad, cómplice ésta, del acto antisocial”*<sup>21</sup>.

#### **b.- Segunda mitad del siglo XX**

En realidad, no se concretó la aprobación de anteproyecto de Código alguno, quedando en pie la normativa hasta entonces vigente. Es recién en 1962 que se concretará el Código de Menores que no obstante incorporar algunos aspectos ya adquiridos por las nuevas corrientes en materia penal y específica de menores, se mantendrá en el marco conceptual de la doctrina de la situación irregular. Queda así claro el tratamiento que en materia de justicia juvenil se asumiría. Si bien refiere a la protección del niño, ésta se basa en la previsión social, la asistencia y la tutela jurídica de cunco protector. No obstante, los menores considerados peligrosos quedan tratados en el marco global que inspira el trato a adultos cuando para éstos se fija un tiempo mínimo de condena penal (art.100). Habla de niños que manifiesten peligrosidad prematura (art.112). Este Código seguirá vigente hasta que luego de la Convención sobre los Derechos del Niño y su firma y ratificación por el Estado peruano, se asume la tarea de reajustar la legislación nacional en el marco y espíritu de dicha Convención. Dos comisiones fueron simultáneamente creadas por el Congreso de la república. La primera presidida por el Dr. Fermín Chunga la Monja, de la que el suscrito formó parte, pero que vencido el plazo acordado de 90 días y no habiendo terminado la tarea,

19 Van Der Maat, 2007: t.I, p, 29-32.

20 M.Abastos, op.cit, p.34.

21 Van Der Maat, op.cit, p.101, nota 66.

se creó una nueva comisión bajo la responsabilidad del Ministerio de Justicia, la misma que logró en algo más de un año, presentar un anteproyecto, que fuera aprobado el 28 de diciembre de 1992 por el Ejecutivo y entrar en vigencia en junio de 1993. Este Código no es sólo una aplicación de la Convención, sino una reelaboración habida cuenta de la realidad cultural del país. Señalemos algunos de estos avances más allá de los de la propia Convención:

- a) La distinción entre niño, hasta antes de cumplir 12 años y adolescente hasta antes de cumplir los 18 años. (art.1)
- b) El reconocimiento de la capacidad civil y jurídica del niño y adolescente. (art.X; art.69)
- c) El derecho a trabajar de los adolescentes. (art.12)
- d) El derecho a formar sindicatos a los adolescentes (art.70)
- e) El derecho de adolescentes a formar organizaciones sociales sin fines de lucro. Los niños pueden adherirse (art.13; art.40)
- f) El derecho a recurrir ante las autoridades competentes en caso de conflicto laboral *sine interposita persona* o "sin necesidad de apoderado" (art.69)
- g) Participar con voz y voto (los adolescentes y sólo voz los niños) en el consejo de familia.(Art.120)
- h) Los problemas en que se vean involucrados serán tratados como problemas humanos y no judiciales. (Art.IX)
- i) Los niños serán pasibles de medidas de protección y los adolescentes, socio-educativas.(art.265)
- j) Se restablece el principio del discernimiento (art.230)
- k) Entre las medidas, está la prestación de servicios a la comunidad y el resarcimiento del daño (Art.232)
- l) La remisión (art.223; art.238-2430)

El contexto de conflicto armado que vivió el país entre 1980 y el primer lustro de los 90, creó un clima de desconfianza y de inseguridad, verdadero caldo de cultivo de reacciones favorables al control social, a la mano dura en materia de cuestiones sociales. Pero además afloró cierta conciencia militarizada que se cobijaba en el imaginario social y en la subjetividad marcada por el miedo y el terror. De ello se desprende que la lucha antisubversiva deba ser respaldada por una normativa que asegure no dejar espacio alguno descubierto, muy en particular, sectores de la sociedad que normalmente son menos vulnerables como las organizaciones de mujeres y adolescentes y jóvenes. Pero ser joven



y estudiante devino en un peligro, ser andino y estar organizado constituía una sospecha que ponía a riesgo la propia vida. La consigna militar de que aniquilar poblaciones aunque en medio haya apenas un subversivo se justifica por la colaboración que podrían haber dado a los alzados en armas o por la posibilidad de que niños y niñas testigos de las matanzas pudieran, cuando mayores, vengar a sus muertos. Ello explica por qué devino el paradigma de la peligrosidad en el eje central de la representación de los niños, adolescentes y jóvenes durante esos años. La respuesta jurídica fue el endurecimiento de la normativa vigente, de lo que no escapó el propio Código del Niño y Adolescente de 1992. En efecto, en la primera modificación al mismo, se incluyeron el DL 25564 sobre la reducción de la edad de inimputabilidad de 18 a 15 años para quienes fueran acusados de terrorismo y que ya tenía vigencia desde un mes antes del Código. Luego se incluirían igualmente los Decretos Legislativos 895 por el que los adolescentes entre 16 y 18 años podían ser acusados y sancionados por terrorismo especial por Tribunales Militares y jueces sin rostro, y el DL 899 sobre pandillaje pernicioso incluido en el Código del Niño y Adolescente desde el 2000 hasta la fecha (art.193), no obstante que el Comité de Ginebra el 2006 ha emanado la recomendación al Estado Peruano de eliminarlo de dicho Código vigente. El Código del 2000 establece algunas modificaciones, como la elevación a 14 años del derecho a trabajar, pero en particular introduce una orientación penalista que vicia el espíritu anterior. Todo parece indicar que esta grave modificación del Código, por sus eventuales implicaciones, responde básicamente a criterios de política populista que además los años han demostrado su absoluta ineficacia para detener la conformación de pandillas en el país y otras expresiones de violencia infanto-juvenil.

Actualmente está por concluir la revisión del actual Código del Niño y Adolescente que deberá ser aprobado en julio próximo. Las instituciones que vienen trabajando la llamada justicia juvenil restaurativa han jugado un importante papel para darle al Código un sentido conforme al espíritu que anima el modelo restaurativo<sup>22</sup>.

**c.-** *El contexto social a inicios del siglo XXI*

Podemos recoger como grandes rasgos de los escenarios heredados del siglo pasado: las crecientes desigualdades, la explosión de la pobreza en sus múltiples expresiones y secuelas, el desempleo y/o empleo precario, las violencias (callejera, delincuencia común, pandillaje y maras, el crimen organizado, los grupos alzados en armas, la violencia política); la inseguridad ciudadana(en

22 Una de las contribuciones más serias para entender la evolución de las representaciones que son predominantes en la sociedad peruana respecto a los jóvenes en conflicto con su entorno y con la ley, es la de **Bruno Var Der Maat**, en particular en el Tomo II, el capítulo IV, p.105-160.

particular en las mega ciudades); los crecientes índices de corrupción, incluido el narcotráfico; la falta de seguridad en materia de salud para las mayorías; la falta de responsabilidad por la realidad global para los excluidos; el desdibujamiento de la identidad propia y el deterioro de la solidaridad. Aunque pueda parecer poco creíble, estos son los diez aspectos que el propio instituto de las NNUU condensó en el texto "Estados de desorden. Los efectos sociales de la globalización"<sup>23</sup>. La entrada al siglo XXI arrastró estos ejes articulantes de los escenarios y en lo que va del nuevo siglo, consideramos que siguen vigentes y dramáticamente acentuados. Para el caso peruano debiéramos añadir el cambio de la pirámide demográfica habiendo empezado la pendiente decreciente de los primeros veinte años de edad<sup>24</sup>.

Pero abordar la cuestión de la violencia juvenil, requiere considerar que Perú no termina de reponerse de los estragos sociales de la guerra interna que ensangrentó al país durante dos décadas. En efecto, consideramos que las expresiones de violencia actuales, no son ajenas al fenómeno pos-bélico, como fuera el caso igualmente en países de Centro América que conocieron similar fenómeno<sup>25</sup>. Nos quedó una secuela de desconfianza en todo, de subjetividades marcadas por el temor, la sospecha sistemática, el refugio en la indiferencia frente a lo vivido por otros, el renacer de reflejos autoritarios e intimidatorios, la evidencia de ser una nación llena de distancias, en particular frente a las poblaciones andinas y amazónicas lo que se tiñó además del larvado "racismo" de siempre. El fenómeno migratorio compulsivamente impuesto por la guerra, recompuso el panorama de muchas de nuestras ciudades y con frecuencia se miró como efecto de la llegada de los afectados por la violencia política o los cercanos a los "terroristas." Esto explica, por ejemplo, el crecimiento vertiginoso de ciudades como Ayacucho que en menos de veinte años pasó de veinticinco mil habitantes a más de ciento veinte mil; ciudad además en la que emergió el fenómeno del pandillaje juvenil de forma significativa en el período pos conflicto armado que se iniciara precisamente allí a principios de los años ochenta.

Sigue en gran medida de pié lo que el PNUD señalara:

"...en el Perú existen tres tipos de problemas con una clara relación sistémica: a) la desinstitucionalización crónica que no permite gozar de seguridad jurídica; b) la exclusión social que minimiza el acceso a la justicia y, c) la carencia de un sistema efectivamente protector de derechos fundamentales y de reparación cuando éstos han sido vulnerados. Para enfrentar estos problemas, se ha puesto énfasis en la necesidad de una reforma cultural, por cuanto consideramos que sólo así los cambios serán sostenibles y profundos en la forma cómo se administra justicia en el Perú. Proponemos

---

23 UNRISD, 1995, *passim*.

24 Bernardo Klisberg, *passim*.

25 Kimberly Theidon, 2004: "Entre projimos" IEP 283 págs.

una reforma del sistema desde la perspectiva de la cultura especializada (abogados) y popular (usuario en general) que consolide una verdadera democracia de derechos, permita mejorar los niveles de gobernabilidad, rompa de manera definitiva los procesos de exclusión y rescate la necesaria confianza ciudadana indispensable para el desarrollo del Perú en los ámbitos económico, social y político.”

**PNUD**, “*De la exclusión a la confianza mediante el acceso a la justicia*”, 2001

Una de las secuelas de este panorama la encontramos en que se reforzó la cultura jurídica y el sentido común inspirado en lo que los analistas del derecho conocen como el paradigma de la *defensa social* de carácter etiológico y causal explicativo lo que se constituye en una resistencia larvada y generalizada a aceptar otros modelos de justicia juvenil, en particular, y todo ello inclinando la opinión pública hacia regímenes de contención y de privación de libertad. Con ello, la doctrina de la situación irregular no termina de morir y se reencarna en discursos como el del abandono moral y del peligro social.

Consideramos que es necesario tomar en cuenta lo que el Comité de Ginebra ha señalado al Estado peruano el 2006:

Administración de la justicia de menores

Aunque observa algunos progresos en relación con el mejoramiento del sistema de justicia de menores en el país, particularmente el hecho de que el Código de los Niños y Adolescentes haya puesto la legislación peruana en conformidad general con la Convención sobre los Derechos del Niño, al Comité le preocupa:

- a.- La falta de tribunales o jueces de menores para personas de edad inferior a los 18 años en el interior del país;
- b.- El uso limitado de la “remisión” de casos en el sistema de justicia de menores;
- c.- Las deficientes condiciones de detención, así como la inexistencia de programas de rehabilitación y reintegración social para niños.....  
“...el Comité recomienda al Estado Parte:
- a.- Que cree tribunales de menores en todo el país, con personal debidamente formado;  
Que establezca un sistema funcional de medidas socio-educativas y recurra a la privación de libertad sólo como último recurso y por el período más breve que se estime adecuado;
- c.- Que mejore las condiciones de detención de los menores de 18 años, en especial mediante el cumplimiento de las normas internacionales relativas a la superficie, la ventilación, el aire fresco, la luz natural y artificial, la alimentación adecuada, el agua potable y las condiciones de higiene;
- d.- Que establezca un sistema independiente y accesible para recibir y tramitar las denuncias de los niños, en el que se tengan en cuenta las necesidades de éstos e investigue, enjuicie y castigue todo caso de malos tratos;
- e.- Que vele porque los niños en régimen de privación de libertad en el sistema de justicia de menores mantengan un contacto regular con sus familias, en particular informando a los padres del lugar de detención de sus hijos;
- f.- Que ofrezca al personal penitenciario capacitación sobre los derechos del niño y sus necesidades especiales;
- g.- Que solicite asistencia técnica en la esfera de la justicia de menores y la capacitación de la policía...”

**Comité de los derechos del Niño, 41 período de sesiones, Observaciones finales, n.72-73**

#### **d.- El fenómeno de la violencia juvenil**

Vamos a circunscribir nuestro ensayo a la cuestión juvenil en Lima, capital con ocho millones de habitantes y Callao, el primer puerto del Pacífico sur de América Latina.

La violencia juvenil constituye un fenómeno social complejo y multifactorial que en los últimos quince años se ha tornado no sólo extenso en el país, sino intenso en su carácter agresivo. Tendríamos que señalar, que en el caso peruano no se ha llegado, aún, a lo que en El Salvador, Guatemala, Honduras se conoce como las Maras<sup>26</sup> que sólo en El Salvador están conformadas por unos treinta mil miembros, y veinte mil en Guatemala y otros tantos en Honduras. Mientras la población de estos tres países juntos no supera a los 28 millones de habitantes de Perú, en los últimos estudios realizados sobre este fenómeno, se calcula que en Lima-Callao hay unos trece mil miembros de las 410 *pandillas juveniles* y las llamadas *barras bravas*. Se trata de agrupaciones juveniles violentas, que bien podrían provocar un desborde social y evolucionar a formas más violentas aún que las que hasta la fecha han desplegado. Es allí donde surgen las dificultades con la ciudadanía, con las fuerzas del orden y con los llamados administradores de justicia. Pero también acciones significativas de la comunidad, de organizaciones civiles, de iglesias y de experiencias como las que se desarrollan en el marco de la justicia juvenil restaurativa.

La investigación más reciente y técnicamente muy profesional, es la que la Policía Nacional ha realizado en Lima- Callao<sup>27</sup>. Se nos señala en dicho estudio que no hay un concepto unívoco de qué se entiende por pandillaje juvenil, lo que hace difícil el recojo de información, pero en particular la aplicación de lo previsto en la normativa existente al respecto. La dificultad por lograr institucionalmente una noción común sobre violencia juvenil y sus expresiones organizadas, se inscribe en un horizonte más amplio a la institución policial en nuestro país<sup>28</sup>. Se confirma, de alguna manera, los hallazgos de estudios que datan desde el año 2000, aunque no se cuente con un cotejo de cobertura nacional. Pero se reconoce que un 64.34%, porcentaje relativamente alto de los pandilleros consume droga, pero también que entre los ocho principales ilícitos que señala el Código Penal vigente, se registra hasta un 63.4% de violaciones, y que en un año se han registrado 31 homicidios en modalidad grupal. Por otro

---

26 Ver **Ernesto Rodríguez**, "¿Qué hacer ante las maras? Pensando alternativas en Centroamérica", en Justicia para Crecer, revista especializada en Justicia Juvenil Restaurativa, n.3, 2006, Lima, Encuentros y TdH de Lausanne, p.28-31; **Christian Poveda**, "Las maras. Radiografía y Retrato", ibidem, p.32-33.

27 Bajo la coordinación del comandante **José Cantelli et alii**, "Estudio situacional de la violencia juvenil en Lima Callao 2007-2008", División de Investigación e Innovación Tecnológica de la PNP, ed.2009, 110 págs.

28 Ver **Carlos Vásquez G**, "La delincuencia juvenil", cap.I en C. Vásquez G-Ma.Dolores Serrano T, edit., Derecho Penal Juvenil, 2007, 2da. Edic., Dykinson, p.3,8,10 quien además considera difícil afirmar si la delincuencia juvenil aumenta o no, p.19.

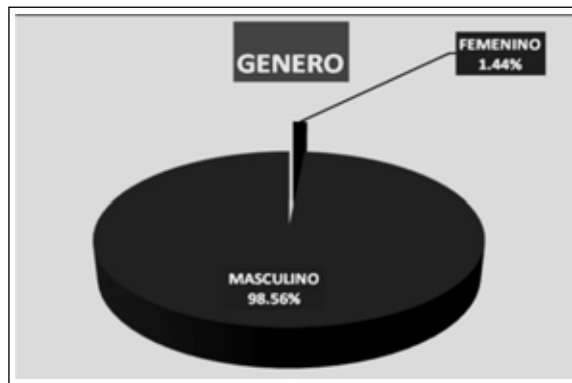
lado, se puede afirmar que las pandillas no están ni exclusiva ni mayormente conformadas por adolescentes y no hay niños en ellas. En realidad casi no hay fenómeno social del que los niños no tengan algún tipo de presencia, pero en el caso de pandillaje, estadísticamente son prácticamente inexistentes, no significativos. La edad mínima refiere a los 14 a 16 años llegando en casos a contar con adultos jóvenes de más de 30 años.

**GRAFICO N° 01**



**Fuente:** Encuesta “Juventud y Seguridad Ciudadana” (SET-2008) DIVIIT-DIRINDES-EMG-PNP.

**GRAFICO N° 02**



Es evidente que los pandilleros, tanto de barrios como de escuelas y los que son parte de las barras bravas, no pueden ser asimilados a la delincuencia común. Sería un grave error una confusión tal y muestra de un desconocimiento de las características de los pandilleros, aunque algunas de sus acciones pudieran eventualmente asemejarse al comportamiento delictivo de las bandas de delincuentes comunes. Y es que, en general, se repite en los sentidos comunes respecto a los pandilleros de hoy en el país, lo que siempre fue históricamente una frontera cargada de porosidad entre ser pobres y estar en la antesala de la delincuencia. Habida cuenta además, que pandillaje juvenil en Perú, tiene color mestizo e indígena además de ser parte de territorios ocupados por los sectores excluidos y aparentemente insignificantes para las clases dominantes.

*“Los principales hallazgos de esta investigación son los siguientes:*

- Identificación del accionar de las pandillas en los ocho principales delitos que afectan la seguridad ciudadana en Lima Metropolitana y Región Callao.
- Caracterización del perfil personal y social de los integrantes de las pandillas juveniles.
- Interpretaciones equivocadas del fenómeno social del pandillaje al interior de la PNP, lo que impide tener una visión clara del problema.
- Existencia de un conjunto de iniciativas individuales institucionalizadas en la PNP para la reinserción de los pandilleros a la sociedad.
- Dispersión de esfuerzos y recursos en la sociedad y en la PNP para enfrentar el problema del pandillaje.
- Como conclusión general podemos entender que no existe una proporcionalidad entre las dimensiones del problema del pandillaje y los recursos y medios que asigna el estado y por ende la institución policial en la atención de este delicado problema”.

**Estudio situacional del Pandillaje juvenil en Lima-Callao, 2007-2008, PNP**

### ***e.- La experiencia de Justicia Juvenil Restaurativa***

En el Perú hace apenas un lustro que se da inicio, en el marco de la Convención y más específicamente del Código de los Niños y Adolescentes, a lo que en los últimos tres años cobraría una presencia más pública en algunos ambientes del Estado directamente concernidos por las cuestiones de administración de justicia, y en concreto en la referida a los adolescentes y jóvenes. En Colombia se empieza unos años antes la aplicación de la llamada justicia juvenil con el enfoque restaurativo. Actualmente, en Argentina, en Chile, en Costa Rica y en Nicaragua, Guatemala, se conocen experiencias significativas en justicia restaurativa. En el caso peruano, la entrada en vigencia del Código Procesal Penal del 2004, establece un modelo acusatorio garantista, restaurativo y no-retributivo”<sup>29</sup>. En un horizonte geográficamente más amplio, Atilio Alvarez se pregunta si no estamos en concreto frente a un modelo neoretribucionista en la

---

29 Ver **Rita Figueroa**, “*Justicia Juvenil, reforma necesaria*”, 2006, en Justicia para Crecer, Rev. Especializada en Justicia Juvenil Restaurativa, n.1, p.8 quien señala que se requiere contar con la visión de una nueva cultura en materia de justicia penal juvenil.

tendencia actual en América Latina a bajar la edad penal y en la que se constata que no hubo cambio cultural real al respecto<sup>30</sup>.

Más que una definición, lo que se ha intentado es dar una noción de lo que se viene entendiendo por justicia juvenil restaurativa en nuestro medio y a partir de las experiencias en curso. *“A este tipo de justicia se le denomina de diversas maneras: justicia conciliadora, reparadora o restitutiva, pero existe consenso en preferir llamarla restaurativa o restauradora, principalmente porque busca, al fin y al cabo, restablecer el vínculo social quebrado por el acto transgresor de la ley. Hasta cierto punto, es un esfuerzo por llegar a una situación similar a la que se tenía antes de la vulneración de la ley, antes de afectar a la víctima y a la comunidad”*<sup>31</sup>.

Si bien ya se pueden mostrar experiencias concretas en justicia juvenil desde el paradigma restaurativo, hay que reconocer que se está en un difícil inicio de un largo camino<sup>32</sup>.

- **Primeros pasos concretos:** Se busca comprometer a quienes son autoridades tanto a nivel de altos funcionarios como operadores del sistema penal juvenil. Esta era la manera de asegurar que la propuesta se insertara desde el inicio en el propio sistema operativo penal, es decir, en el Estado a fin de evitar que fuera visualizado como teniendo su origen en la comunidad y por ende en los extra muros del poder judicial. Ello habría creado resistencias de difícil superación. Si bien tarea delicada, se imponía como necesaria. Por ello se inicia la elaboración del Proyecto Piloto con la directa y activa participación de instituciones del sistema penal juvenil. Ello enganchaba además el compromiso de su implementación.
- **Concretar Convenios con el Poder Judicial.** En el marco de estos convenios se daría inicio a la experiencia en Lima en el distrito del Agustino, y en Chiclayo, en el distrito Leonardo Ortiz. Ambos conocidos por una población popular y por histórica violencia y agresividad juvenil.
- **Inicio del Proyecto Piloto el 2005.** Se atiende a 105 adolescentes y jóvenes; 70 en El Agustino, Lima, y 35 en Leonardo Ortiz en Chiclayo. Se percibe una sensible reducción de las detenciones arbitrarias lo que consecuentemente devuelve legitimidad a la autoridad muy venida a menos en el sentido común de los adolescentes y jóvenes pobladores. Pero además –y esto es un indicador de cambio cultural de honda significación- la ley ingresa en la vida de adolescentes y jóvenes. Se va produciendo una socialización importante: re-aprender límites.

30 “El dilema en A.Latina:” ¿Neotribucionismo o justicia juvenil restaurativa?, *ibid.* p. 19.

31 Oscar Vázquez B, “¿Qué es la justicia juvenil restauradora?”, *ib.*p.16.

32 Como lo señala de forma pertinente Carlos Landeo, *ibid.*, p. 6.

- **Hacia una cultura de la despenalización.** Empezar a ver cómo legal y eficaz la despenalización entendida como privación de libertad y poner en marcha aspectos que constituirían una excepción como la remisión, para casos de menor gravedad, representó un paso muy significativo de cambio en autoridades y en las familias de los afectados. Si bien la mediación y la remisión no son formalmente novedades tan espectaculares, sí lo han sido para las poblaciones directamente beneficiadas e incluso para el propio personal operativo de justicia.
- **La importancia de la capacitación y formación.** No sólo policías, sino fiscales y jueces pudieron participar en cursos sobre las nuevas tendencias en administración de justicia juvenil. Sus efectos positivos pudieron constatarse muy pronto.
- **Una lógica de acompañamiento pronto y oportuno.** El diseño metodológico de intervención elaborado por la ONG Encuentros y Terre des Hommes de Lausanne, se evidenció como muy eficiente y exitoso<sup>33</sup>.

Sin lugar a dudas, estas experiencias han hecho suyas las recomendaciones que años antes, el propio PNUD ya había consignado de forma certera y en la perspectiva de lo que llamamos justicia juvenil restaurativa:

“Se requiere también los mecanismos de solución extrajudicial, de tal modo que la víctima pueda llegar a ver reparado el daño que se le causó mediante mecanismos de reparación y conciliación, siempre que aquella los acepte voluntariamente. Desde el punto de vista del sujeto pasivo estos procedimientos satisfacen plenamente las necesidades estrictamente resarcitorias de la víctima. Desde la óptica del delincuente, estas experiencias han demostrado altos efectos re socializadores, ya que concientizan el daño causado y lo enfrentan directamente con su víctima y con las consecuencias lesivas de su hecho. Se requiere también los mecanismos de solución extrajudicial, de tal modo que la víctima pueda llegar a ver reparado el daño que se le causó mediante mecanismos de reparación y conciliación, siempre que aquella los acepte voluntariamente. Desde el punto de vista del sujeto pasivo estos procedimientos satisfacen plenamente las necesidades estrictamente resarcitorias de la víctima. Desde la óptica del delincuente, estas experiencias han demostrado altos efectos re socializadores, ya que concientizan el daño causado y lo enfrentan directamente con su víctima y con las consecuencias lesivas de su hecho.”

**“De la exclusión a la confianza mediante el acceso a la justicia”, 2001**

#### **f.- Inicio de un cambio: cuando la justicia juvenil nos concierne a todos**

El contexto global en el país no juega a favor de una mejor comprensión de la situación de los jóvenes en conflicto con la ley o con las costumbres asentadas en una manera de ver y entender a la sociedad. Reviven viejos reflejos autoritarios y militaristas en el abordaje de tensiones y conflictos sociales. Dos ejemplos palpables y recientes. Uno refiere a la pena de muerte terciamente

---

33 Ver **Jean Schmitz**, “La JJR en el Perú. De la teoría a la práctica. Primeros pasos de una nueva experiencia de justicia en nuestro país”, Justicia para Crecer, n.1, 2006, p. 20-21; **Oscar Vázquez B**, “Resultados, hallazgos y propuestas. Primer año del Proyecto Piloto JJR”, ib.p. 22-23.



sostenida por quien dice representar los intereses de la nación y otro, de la misma boca, el erradica la presencia de niños en las calles, evidentemente pobres y excluidos. La tendencia a la penalización de la vida y de las generaciones emergentes -e impedir que devenga en políticas públicas- es una preocupación que nos concierne a todos, pero no en cuanto víctimas, sino en cuanto factor de respuesta restauradora.

Estamos ante una cuestión de alta complejidad y que demanda entonces reconocer que las soluciones no pueden ser sino resultado de acciones de carácter parcial por más especializadas y aparentemente eficaces que éstas sean. Y es que decir justicia juvenil lleva implícito que ha habido un conflicto, que existe una infracción, que se levanta la bandera de la justicia juvenil porque se parte del presupuesto práctico de que somos sociedades y estado que normalmente tienen formas de encarar los conflictos que jóvenes y sociedad-estado confrontan, que devienen, con frecuencia, en un agravamiento del problema como fenómeno social. Posiblemente hoy asistimos a la incertidumbre de lo que proponemos como comprensión y como respuesta al fenómeno de violencia juvenil, pero incluso, al desencuentro múltiple intergeneracional.

Definitivamente, la cuestión de justicia juvenil no es en primer lugar ni exclusivamente una cuestión de abogados y de policías. Nos concierne a todos. En este preciso sentido, es una cuestión política, pública no privatizable, no segmentable del conjunto de la sociedad y del Estado que ésta se ha dado.

De ser así, nos toca ensanchar los márgenes de acción que quedan entre las manos del juez con frecuencia arrinconado a elegir entre dos opciones: "... la amonestación o el internamiento, ya que las otras medidas no privativas de libertad, como la prestación de servicios a la comunidad, la libertad asistida y la libertad restringida..."<sup>34</sup> chocan con la dificultad material de lugares para acoger al adolescente o joven (Sólo en Lima existe el SOA, sistema de orientación abierto para adolescentes en conflicto con la ley) o sencillamente, por chocar con una tradicional resistencia cultural a la aplicación de medidas que podrían emparentarse con cierta debilidad o falta de rigor y por la sombra de "una mentalidad tutelar y la falta de instituciones especializadas"<sup>35</sup>.

## **1. Dejar de ser una sociedad centrada en el control social institucional y devenir una sociedad educadora**

El primer reflejo frente a lo que rompa el orden convencional de convivencia, es el de la defensa social, es decir, cómo la sociedad y el Estado ponen en marcha el aparato de control social institucional. Desafortunadamente, este aparato, expresado en el

---

34 Ver **Luis Francia S.**, "Adolescentes infractores y seguridad ciudadana" en Rev. Justicia para Crecer, n.1, p. 10.

35 **A.Bolívar**, "El Ministerio Público y la Justicia Juvenil", en Rev. Justicia para Crecer, n.2, 2006, p.5.

discurso de la norma, de la ley, es un cernidor, es un aparato selectivo al tipificar qué es ser un infractor, qué es ser un delincuente, qué es ser un sujeto pasible de responsabilidad penal. Y es que en general, nuestros sistemas penales están concebidos como control selectivo e institucionalizado que devienen en funcionales a las desigualdades sociales que subyacen al fenómeno juvenil en infracción. Lo que está en el fondo, es una cuestión de poder, lo que se ha dado en llamar la división generacional del poder en la sociedad. Y en concreto, la cuestión de jóvenes en conflicto con el sistema penal- a través del cual la sociedad y el Estado intentan “defenderse” de quienes consideran un peligro- se confronta con sentidos comunes instalados y que son expresión de ideologías criminalizadoras, con frecuencia magnificadoras de los hechos y aparentemente necesarias para el control de los comportamientos, en este caso, de los jóvenes.

Lo que interesa es comprender que es tarea también de los educadores, de los maestros, de los trabajadores sociales, del personal de salud, de quienes están medidos en el campo laboral, en los servicios de recreación, de esparcimiento, de deporte, de trabajo pastoral, artistas, músicos, etc., etc. Y ello demanda no sólo buena voluntad y entrega, sino además, manejar ciertos instrumentos que permitan una mejor y eficaz labor con los jóvenes. En sociedades del riesgo, como las califica el sociólogo alemán Ulrich Beck, todos devenimos vulnerables, en particular los adolescentes y jóvenes. Y es que estamos en la nueva fase de resignificación no sólo semántica sino política de conceptos como terrorismo, delincuencia, cocallero, pandillero, infractor, transgresor, violento, rebelde, crítico, vago, mendigo, desocupado, excluido, marginal, etc., etc. Este campo semántico enracima expresiones que hacen difícil distinguirlas de lo que finalmente se resume en joven antisocial, peligroso. Por una absoluta minoría de jóvenes que se encuentran en situación de infracción y conflicto con el sistema penal, se pretende proyectar una imagen injusta sobre la inmensa mayoría que para nada se reconocerían es este imaginario estigmatizador. El contexto de hoy transforma al diferente en desigual; los adolescentes y jóvenes están en este umbral para el imaginario social y jurídico.

Acaba de publicarse una primera sistematización de la experiencia de justicia juvenil restaurativa en Perú. La investigación estuvo a cargo de la institución Nexos Voluntarios por encargo de Terre des Hommes de Lausanne y casa Encuentros. Se trata de mostrar cómo incluso desde la perspectiva de costo beneficio, el modelo de justicia juvenil restaurativa (JJR) y el sistema de orientación abierta (SOA) se evidencian como beneficiosos para el adolescente y joven frente a los centros juveniles de diagnóstico y rehabilitación de Lima (CJDRL), pero también desde un punto de vista económico para el Estado y para los propios afectados y sus familias o quienes se hagan cargo de ellos una vez en conflicto con la ley y arrastrados por la policía y el sistema judicial.

## 2. Apostar por nuevos paradigmas en justicia juvenil

- **Del paradigma jurdicista al paradigma político-socio-jurídico:** es decir, de un viejo modelo de enfoque que privilegia el abordaje desde lo jurídico sin tener en cuenta que el fenómeno social de la juventud en infracción, tiene indesligable relación con las estructuras sociales, culturales, económicas, políticas del país. Subyace a ello una visión despolitizante del fenómeno- es decir como problema de individuos- unos como agresores y otros como víctimas- y se abre el camino a un tratamiento de casos particulares, es decir a su privatización y paradójicamente, a su presentación- con frecuencia- en clave de escándalo en los grandes medios.
- **Del paradigma naturalizador de la violencia juvenil y del delito, al paradigma de la construcción del infractor, del delincuente, de la juventud violenta.** El primero refiere a la condición juvenil; el segundo refiere a la situación de algunos jóvenes. Por el primero se biologiza el delito y la violencia; por el segundo se abre la posibilidad de construir, de cuestionar las representaciones y apuntar a nuevos enfoques, a otras maneras de entender el fenómeno, a visiones alternativas que fecunden nuevos sentidos comunes sobre los jóvenes en infracción y despenalicen, descriminalicen imaginarios dominantes en importantes sectores de la sociedad y del Estado. El viejo, aún presente, paradigma naturalizador del delito y del joven como peligro hace de la inversión de la prueba el trámite normal, es decir, se pasa de ser presumido inocente mientras no se demuestre lo contrario, a ser considerado culpable hasta que no se demuestre que se es inocente.
- **Del paradigma correccionalista al paradigma del adolescente-joven como sujeto social de derechos humanos.** El primero linda con un enfoque del escarmiento, para que aprenda y no repita comportamientos antisociales; si bien abriga intenciones *dice que* educativas, lo que aparece es no un acto de restauración del principio de autoridad y voluntad de cambio, sino cierta necesidad de defensa de la sociedad pues el escarmiento linda con el aprendizaje compulsivo y hasta autoritariamente impuesto, con la victoria el fuerte y la capitulación y humillación del vencido. Cabría aquí una reflexión sobre la legitimidad de lo que se ha dado en llamar el *paternalismo jurídico* y la justificación ética de algunas de sus formas<sup>36</sup>.
- **Del paradigma compasionista al paradigma de justicia restauradora.** La compasión muestra en el fondo una comprensión importante, aunque parcial del fenómeno; pone de relieve la necesidad de considerar la complejidad del ser humano y de abogar por dar nueva oportunidad al joven, mitigar su

36 Ver Ernesto Garzón Valdés, "¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?, p.287-308 en Tolerancia, Dignidad y Democracia, 2006, UIGV, Lima.

responsabilidad, tener entrañas de misericordia. Todo ello es plausible y un buen piso para ir más allá sin perder lo que el paradigma compasionista puede aportar. Se trata de articularlo al paradigma de la justicia restaurativa, vale decir, a la necesidad de centrarnos en lo definitivo, obviamente, en el propio joven como portador de derechos exigibles, incluido el derecho a reaprender su condición humana, a restaurar su autoestima, a restañar los daños ocasionados, a reconciliarse con su víctima, darles la cara aunque se la pudieran desairar. La justicia restaurativa no refiere en primer lugar a las cuestiones del debido proceso, sino a los seres humanos que están en causa. El bien jurídico a lograr es el volver a apostar por aprender la condición humana, de todos los implicados directos y de la colectividad. La justicia restaurativa se rige por un principio irrenunciable: el del **“superior interés del adolescente y del joven”**. Y es que el superior interés del niño, adolescente y joven coincide con el superior interés de la sociedad y del propio Estado. Desde esta perspectiva queda superado el paradigma institucionalista de la defensa social del Estado y de la sociedad frente al joven en infracción. La justicia restaurativa para ser tal debe involucrar el concurso del conjunto de la sociedad, de los funcionarios que administran justicia. Allí hay un espacio para todos los operadores sociales, para los propios pares, para la familia, los vecinos, etc.<sup>37</sup> Estamos a las antípodas de cualquier paradigma de simple reingeniería procesal de lo ya existente para el mundo adulto. Se requiere no sólo un nuevo punto de partida, el propio adolescente y joven como matriz de una nueva propuesta que conciba el Derecho Penal de Adolescentes como derecho penal autónomo e independiente dentro de la doctrina de la protección integral de modo que se pueda garantizar la “mínimísima” intervención dentro del Sistema Penal<sup>38</sup>.

- ***Del paradigma de la defensa social al paradigma de la responsabilidad restauradora*** propia del enfoque de justicia juvenil restauradora. El enfoque de la defensa social está sostenido por la ideología tutelar paternalista y presupone al niño, a adolescente, al joven en situación irregular. El enfoque de justicia juvenil restauradora apunta hacia adelante, es decir, hacia la exigencia de la aceptación de la responsabilidad del victimario preñada de voluntad de restablecer la paz social, desarrollar un nuevo relacionamiento positivo con su entorno social, familiar, barrial, etc. En este preciso sentido, se logra un efecto de disminución del daño que todo acto de violencia delictiva provoca en la víctima y en el victimario cuando éste reconoce su responsabilidad. Como testimonian adolescentes y jóvenes: *“Nunca me dijeron qué es bueno y qué es malo”* (Carlos, cuzqueño de 14 años, violó a una niña) O cuando se

---

37 **Francisco Pilotti**, *“Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del Texto”*, CEPAL, 2001, p.61-64.

38 **Christian Hernández A**, *“Naturaleza jurídica de la responsabilidad del adolescente”* s/f, Lima, PUC, p.11.

les preguntan si volverían a cometer un delito, se reciben respuestas como éstas: “NO!!,” *ya cambié*”; “*Ya no me nace*”; “*!Absurdo! hacer daño a otra persona*.” Pero además se apunta a lo que hoy se llama *la competencia social* como objetivo de toda normativa respecto a los menores de edad<sup>39</sup>.

### 3. La intervención social como mediación restauradora

Todos los que vamos tomando conciencia que la justicia juvenil restauradora nos concierne, sentimos la necesidad de ponernos de acuerdo sobre qué vamos entendiendo por una participación ciudadana en un terreno que no estamos dispuestos a dejarlo sólo en manos de los llamados administradores de justicia, por más indispensable que sea su intervención. Veamos tres puntos, por ahora:

- Nuestra participación, cualquiera ésta sea en su forma, tiene un carácter intrínsecamente educativo. Es decir, apunta a que vayamos aprendiendo a ser seres humanos, o reaprendiéndolo. Si toda situación en infracción es un problema humano, toda intervención se rige por la búsqueda de transformar el problema en una oportunidad para retomar lo mejor de nuestra condición de gente que queda en nosotros. Esto no es automático y exige una explícita intención de hacer de nuestra participación un formal acto educativo, una concreta práctica social intencionada al bienestar del adolescente o joven, pero también de los adultos que intervengan, abogado, fiscal, juez, policía, víctima y comunidad.
- Tenemos una cuota inicial de empatía con el adolescente-joven en infracción. Ello no equivale a complicidad y complacencia con su comportamiento, sino con la esperanza y optimismo que todo educador debe tener para ser tal, y es que apostamos a que todos podemos ser mejores de lo que fuimos y de lo que somos no obstante nuestro comportamiento y sus circunstancias.
- Nuestra labor recoge como un criterio social, pedagógico y educativo lo que J.P. Sartre escribiera: “Lo que importa no es lo que los otros han hecho de nosotros, sino lo que nosotros hacemos de lo que los otros hicieron de nosotros”.
- La complejidad del fenómeno social de jóvenes en infracción, demanda de cada uno de los operadores sociales, reflexión, estudio, conocimiento básico de la normativa específica, de los procedimientos legales.
- Conciencia de que intervenimos en una circunstancia cargada de potencialidades para la vida del joven en infracción. Tenemos un posición privilegiada que sin abundar en palabras, puede ser un factor desencadenante de procesos de humanización no sólo de los jóvenes, sino de nosotros mismos. Podemos aportar a la resignificación de sí mismos, de nosotros mismos.

---

39 Ver V. Garrido et alii, op.cit. cap.1, passim.

- Mostrar que hay experiencias absolutamente entusiasmantes, referentes de otros jóvenes que habiendo pasado por lo mismo, hoy son fuente de inspiración, de orientación y testimonio de que es posible apostar por una sociedad distinta a la que los expulsó y los puso al margen y los calificó de antisociales, de infractores de normas en cuya elaboración no se les pidió opinión y decisión como ciudadanos y ciudadanas.
- Tenemos además la tarea de contribuir a la transformación cultural, es decir de las representaciones y sentidos comunes que albergan los imaginarios sociales en torno a jóvenes en dificultades con el sistema penal y con las prácticas sociales que los estigmatizan.
- Nos toca articular un discurso que haga creíble en la práctica que intentar restaurar los daños eventualmente infligidos a otros, es condición para restaurar lo más profundo de nuestras propias vidas.
- Además nos toca preguntarle a la sociedad: ¿Qué aprendiste de jóvenes en conflicto con su entorno, qué autocrítica te has hecho como barrio, como comunidad, como gobierno local, como institución escolar, etc.?

No obstante, es preciso tener en cuenta las reales dificultades que asechan aún a la implementación como sistema de la justicia juvenil alternativa de carácter restaurativo:

“Las amenazas principales para el impulso del sistema de conciliación extrajudicial son las siguientes:

- A. Carencia de un marco legal adecuado que promueva la participación de actores responsables dentro del sistema. Se estima que una mayoría de los actuales conciliadores carecen de la capacitación exigida para tal cargo.
- B. Renuencia al cambio por parte de un sector del foro. Tal como se podía esperar, algunos miembros del foro consideran que la conciliación les afecta negativamente en su gestión judicial y en el cobro de honorarios profesionales; ambas razones hacen que rechacen o generen resistencia a este tipo de cambios. Existe un grupo que cuestiona la obligatoriedad del sistema conciliatorio en tanto que se estaría desnaturalizando la característica consensual de la conciliación y evitando el acceso a la tutela jurisdiccional efectiva.
- C. Desconocimiento de la población acerca de las virtudes del sistema. A pesar de haberse realizado actividades de difusión, estos esfuerzos aparentemente no han logrado generar suficiente confianza en el usuario.
- D. Carencia de una visión clara acerca de la forma como debe operar el sistema. El sistema se concibió y ha crecido sin tener un plan claro de desarrollo, ello ha derivado en la presencia de actores no calificados.”

“El sistema de penas de la legislación penal peruana prioriza de forma clara los intereses represivos y retributivos frente al desarrollo de políticas preventivo especiales orientadas a la recuperación del delincuente para la sociedad, único fin legitimador de cualquier respuesta punitiva. En este sentido, no puede dejar de criticarse la vigencia de la cadena perpetua<sup>29</sup>, algo que no sólo se opone frontalmente a cualquier finalidad resocializadora, sino que potencia la confrontación del individuo con la norma ante la ausencia de efectos preventivos especiales de cara al futuro.

**PNUD**, “*De la exclusión a la confianza mediante el acceso a la justicia*”, 2001

Tiene entonces pertinencia insistir en el caso peruano, a que no sólo se introduzca en la normativa la remisión y la mediación penal, sino que ello devenga en modus operandi real entre jueces, fiscales y policía. Si bien se cuenta con un Código del Niño y Adolescente que considera estas posibilidades, “no es frecuente que los magistrados en el Perú busquen utilizarla” pues incluso no está reglada la norma del propio Código<sup>40</sup>.

#### 4. La mediación: componente de la práctica social educativa

Antes que un concepto adoptado en el campo jurídico, la mediación es para Sócrates y Platón, la esencia de la función educativa<sup>41</sup>. La mediación además significa la modestia con la que debe ejercerse y para el filósofo, la mediación se basa en el diálogo, en la escucha, en la comprensión finalizadas a la formación, es decir, a la elevación. Esta concepción de la educación debe hoy ser actualizada precisamente en el campo del abordaje de cuestiones tan polémicas como todo aquello que toca las relaciones de las personas cuando aquéllas se dan como agresión, violencia y supresión de la vida o de la libertad. De aquí surge entonces el fundamento para aseverar que más que los padres de familia o los educadores en el escuela, el administrador de justicia no puede aducir que su función y su profesión puedan ser ajenas a la función educativa como mediación. No sin razón se nos recuerda: “No deja de ser sorprendente que las mismas palabras que provocan la ira del tribunal, despierten en nosotros las más fuertes simpatías”<sup>42</sup>. Y es que precisamente quien ha delinquido, a quien se considera que se ha autoexcluido de la condición filial precisa encontrarse con el vigor de la palabra que sacude, peor también con la ternura que toda mediación entraña si pretende reconstruir los lazos de filiación y de fraternidad desgarrados. Por ello la mediación, está a las antípodas de la debilidad, de la concesión, de contemporanizar y terminar avalando lo indefendible de los hechos. Y es que la mediación apunta a los sujetos tal como quedan cuando se encuentran ante la justicia para recordarles que pueden ser mejor de lo que van siendo para los demás y para sí mismos.

#### 5. América Latina adelantó a la Convención sobre los Derechos del Niño

La búsqueda de formas aparentemente fuera del marco de lo penal ha sido una permanente preocupación en la reflexión latinoamericana cuando de menores de

40 **Luis E Francia S**, “Mediación y JJR. Necesidad de su inclusión 13; sobre mediación, ver **Jean Zermatten**, “¿Qué es la Mediación?”, 2006 *ibidem*, p.8-11; **Renate Winter**, “Recuperar o Marcar. La Remisión, instrumento eficaz para recuperar los adolescentes en conflicto con la ley”, Rev. Justicia para Crecer, 2006 n.2, p. 13-15; **Edilberto Ruiz**, “Discrecionalidad y Remisión,” *ibidem*, p.11-12; **Azucena Solari**, “La Remisión en sede fiscal, el caso de Lima”, 2006, *ibidem*, p.20-21.

41 Ver **José Penalva B**, “El maestro como mediador axiológico en el pensamiento de Platón”, 2005, en Educación XX1, n.8, UNED, p.2001-2014.

42 **G.L.Medrano**, El proceso de Sócrates, 1998, Trotta, citado por **W.Omar Kohan**, Infancia entre Educación y Filosofía, Laertes, 2004, p.215

edad legal se ha tratado. Lo recuerda con fuerza Alvarez cuando aborda el tema de la remisión y su historia entre nosotros, recordando que no es una novedad reciente para quienes en el Continente ya se le había considerado como una responsabilidad de los Estados frente a las nuevas generaciones. Y es que no siempre hubo “acomplejado criterio de copiar servilmente la fuente internacional... Aquellos hombres, imbuidos del espíritu humanista de nuestra América que alumbró la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (30 de Abril de 1948) antes de la Declaración Universal(10 de Diciembre de 1948), corrigieron aquellos conceptos que creían no del todo favorables a nuestros niños.” Mientras el Pacto Internacional de DD Civiles y Políticos dice en el art.10 inc.2b “los menores procesados estarán separados de los adultos y deberán ser llevados ante los **tribunales de justicia** con la mayor celeridad posible para su enjuiciamiento”, el art. 5, inc, 5 del Pacto de San José dice “Cuando los menores puedan ser procesados, deben ser separados de los adultos y llevados ante **tribunales especializados**, con la mayor celeridad posible para su **tratamiento**”<sup>43</sup>. Y continúa el jurista argentino:

“Salta a la vista que tres han sido las “correcciones” que nuestra América hizo al texto universal, y las tres son de particular importancia en nuestro tema: 1.- no todos los “menores” deben ser procesados; 2.- no basta un tribunal de justicia, sino que es necesario un “tribunal especializado”; 3.- la finalidad de intervención estatal no es el enjuiciamiento, sino el tratamiento del joven. De esta tres formidables diferenciaciones cada una de las cuales merecería un detenido análisis, nace la doctrina común latinoamericana en materia. La remisión, o sea, la respuesta social ante la infracción cometida por el adolescente, distinta del proceso penal y la aplicación de pena, está por lo tanto avalada por las raíces mismas de esta doctrina constitucional del continente... La posibilidad de tratar los casos de transgresiones adolescentes con respuestas distintas a las de la ley y el proceso penales, no sólo es ajena a nuestras costumbres, sino que hemos sido pioneros en su formulación”  
**Atilio Alvarez**, op.cit.

No obstante estos históricos aportes, hay que reconocer que en nuestra América latina la justicia juvenil restaurativa está aún lejos de ser apenas un puñado de experiencias destinadas a abrir camino, pero que aún no podemos hablar de un sistema que informe, en el sentido aristotélico, el conjunto de la cultura jurídico penal cuando de menores de edad se trata. No habría que descartar la dificultad de quienes deben encarar las situaciones conflictivas de adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, y tienen que hacer frente, en particular cuando la sensibilidad social se vuelve extremadamente vulnerable ante cualquier agresión o violencia de consecuencias duraderas, cuando no, irreversibles. En efecto, la justicia juvenil restaurativa no es fórmula mágica capaz de resolver todos los casos. Hay límites, aquellos que imponen las circunstancias de los hechos y de las personas en ellos involucrados. Aquí se abre un necesario capítulo de exigente reflexión, el que refiere a la responsabilidad que es el eje sin el cual no se puede desencadenar el proceso que conlleva esa vitalidad restaurativa que puede ofrecerse a la víctima y al victimario. Pero además el tema teórico y práctico que puede resumirse a la cuestión de la imputabilidad y su tratamiento.

---

43 **A.Alvarez**, “La Remisión. Del Pacto de San José de Costa Rica a la CDN”, Rev.Justicia para Crecer, n2, 2006, p.6-7.



### III. JUSTICIA JUVENIL RESTAURATIVA: UNA AGENDA PARA LA REFLEXIÓN

La colocación de los discursos sobre justicia juvenil restaurativa en la escena abierta ha traído como efecto, no sólo reacciones en policías, magistrados, abogados, sino en la propia comunidad. Desde quienes consideran que la justicia juvenil restaurativa constituye un camino permisivo que bien podría dispensar de mayor responsabilidad a los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, hasta quienes verían allí una puerta abierta a la multiplicación de ilícitos dada la laxitud del sistema que la justicia juvenil restaurativa estaría ofreciendo.

Más allá de éstas y similares objeciones, lo que se está levantando es una interesante agenda de cuestiones conceptuales que bien pueden significar una sustancial transformación en la comprensión del fenómeno de la violencia juvenil y su tratamiento jurídico. Veamos.

**a.- *No estamos frente a una especie de limpieza lexical o semántica.*** Esto sería apenas una cuestión de estética del lenguaje dejando intocados viejos reflejos y conceptualizaciones que le subyacen. Sabemos que el discurso jurídico crea o exculpa el delito, por el carácter de selectividad del sistema penal. Por ello de lo que se trata es de hacer del derecho, en cuanto construcción socio-cultural, un necesario ejercicio de desarrollo que evite su abordaje ontologista, metafísico que lo condena no sólo al inmovilismo teórico, sino al riesgo de devenir una institución funcional a formas de injusticia. Esto es particularmente pertinente cuando de justicia de adolescentes y jóvenes en infracción se trata. En este sentido tiene cabida hablar de sistema de justicia juvenil riguroso y descartar la falacia de que por su naturaleza el sistema de intervención en situaciones de menores de edad infractores, en conflicto con la ley debe ser "blando". Evidentemente el rigor del sistema implica conocer "lo que mantiene la vida antisocial del joven, plantea objetivos para cambiar esto, emplea estrategias eficaces (que cuentan con apoyo empírico) y las aplica de modo riguroso"<sup>44</sup>.

**b.- *La desjudicialización no equivale a la negación de un derecho penal de adolescentes y jóvenes.*** Muy por el contrario, exige que se distinga claramente en aras no sólo de su eficacia, sino del logro de los objetivos que sortean el derecho y la normativa específicos. Acertadamente Baratta y Zaffaroni hablan de un derecho penal mínimo en el entendido de que éste tiene técnicamente un carácter penal, pero no *ad instar* del derecho penal de adultos. En esta perspectiva se inscriben quienes abogan por la abolición del sistema penal general cuando de adolescentes y jóvenes infractores se trate y por la búsqueda de otros instrumentos como la mediación, la remisión, el trabajo comunitario como componentes del derecho penal infanto-juvenil. Por ello las impuestas *medidas*

44 **Vicente Garrido, E López, T Silva, Ma J López, P Molina,** "El modelo de la competencia social de la ley de menores. Cómo predecir y evaluar para la intervención educativa", Valencia, 2006, introducción, p.13-14.

*socio-educativas*, ya incorporadas en nuestra normativa desde los inicios del siglo XX, deben ser entendidas como auténticas sanciones *penales*. Referirse a ello implica asegurarse que las políticas sociales sean entendidas, en este caso, como políticas anticriminales en sus efectos, pero no en sus objetivos. Se tiene la necesidad de superar la ideología que coloca la cuestión penal como símbolo represivo y por ende, opuesto a lo educativo. Pero para que no se repita el descuelgue de medidas sino que éstas sean partes de un corpus que les de consistencia doctrinal y legalidad operativa, se requiere de la creación de un Derecho Penal Específico referido a lo infanto-juvenil<sup>45</sup>. No obstante, si bien desjudicializar ha devenido en un verbo de moda, tendría que extenderse al conjunto de acciones y medidas, es decir también la intervención comunitaria deberá “desjudicializarse” a sí misma, incluso, desjudicializar al propio juez<sup>46</sup>.

“La idea de que una justicia garantista está reñida con una justicia no formalista, rápida y atenta a las necesidades de los menores, es absurda. De lo que se trata es de poner los medios -legales, materiales y personales- capaces de asegurarlo y eso es un problema de voluntad política, no un problema de contradicción interna entre garantía-eficacia”

J. Funes, C. González, op.cit., p.323

### c.- *Espacio jurídico global y la Justicia Juvenil Restaurativa*

Asistimos hoy, en el marco de la globalización, a lo que se conoce como un nuevo espacio jurídico global que si bien tiene su origen en el ámbito de lo comercial y del mercado, también cobra fuerza en el espacio jurídico específico de los derechos civiles, sociales y políticos. No se trata apenas de una especie de *lex mundialis valida erga omnes*, sino de cómo doctrinas jurídicas de distinta orientación se han ido constituyendo en referentes coactivos también en el campo de la llamada justicia infanto-juvenil. Las tendencias de carácter correccionalista, punitivo, penalizador y de fácil recurso a la privación de libertad, mano dura, tolerancia cero, expresan lo que se conoce como *fascismo societario* para Boaventura de Sousa S.<sup>47</sup>

Estamos entonces en un espacio algo caótico y conflictivo en el que organismos internacionales como las cortes de juzgamiento como la de la Haya, NNUU como OIT, UNICEF, organismos privados como la OMC, Regulaciones Bancarias, tienen sus propias normas, expresión de un poder asimétrico y que contribuyen al caos. Baste recordar algunas de las cláusulas de los TLC en relación a la resolución de conflictos al margen del derecho nacional. En materia de derecho

---

45 **Jaume Funes, Carlos González**, “*Delincuencia juvenil, justicia e intervención comunitaria*” en Derecho a tener derecho, op.cit. vol.II, p.316-317.

46 *Ibidem*, p.328.

47 **Boaventura de Sousa Santos**, “*Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución*,” s/f, *passim*.

penal infanto-juvenil, se abre igualmente un debate entre el globalismo jurídico (Habermas, en una reflexión muy kantiana habla de una carta jurídica universal y sugiere que el relativismo cultural no debiera funcionar, como en el caso de los Derechos Humanos) -que a su vez emerge del localismo globalizado- y el pluralismo jurídico que sostiene Santos Boaventura de Sousa, John Griffiths y parcialmente N.Bobbio y que enfatizan que ningún texto debe ser visto sin contexto, que hay que rechazar toda ideología compensatoria y enfoque esencialista de la normativa. Pero debemos recordar que el campo jurídico no escapa a lo que el sociólogo peruano Aníbal Quijano llama la colonialidad del poder y del pensamiento<sup>48</sup>. Mientras el localismo globalizado y el globalismo localizado tienen una inocultable función impositiva y controlista, el llamado cosmopolitismo jurídico, es decir el esfuerzo por articular diferencias, y la herencia de la humanidad tienen una función emancipatoria. Esta llamada herencia de la humanidad precede, preside y proyecta emancipatoriamente el derecho y la normativa y no es prerrogativa de un grupo, de una élite ni es sólo una construcción cultural, sino herencia de la condición humana concretada de variadas formas<sup>49</sup>.

**El espacio jurídico global**

“En este marco cobra gran relevancia la interacción entre modelos normativos fuertes(occidentales) y las tradiciones normativas autóctonas. Este fenómeno ha sido estudiado en algunas áreas continentales que han conocido por largo tiempo la presencia colonial, en particular en el mundo latinoamericano en un cierto número de países del Asia central y meridional. En Argentina, en Brasil, en México, en Perú el derecho estatal de impronta occidental colisiona sea con las reivindicaciones normativas de los movimientos políticos más radicales, sea con las tradiciones jurídicas de las minorías originarias: baste pensar al Movimiento de los Sin Tierra en Brasil o al movimiento Zapatista en México y a la sublevación de los indios andinos en Perú...Los adversarios del “globalismo jurídico” denuncian la debilidad de una doctrina que no obstante sus aspiraciones cosmopolitas, se mantiene anclada en la cultura de la vieja Europa, es decir, al jusnaturalismo clásico-cristiano. La idea del derecho internacional que propone es indisoluble de una visión teológico-metafísica -reflejada en la noción de civitas máxima- que pone como fundamento de de la comunidad jurídica internacional la doble creencia de la naturaleza moral del hombre y en la unidad moral de género humano”

Danilo Zolo, op.cit, p. 104-105

**d.- Predecir, prevenir la delincuencia infanto-juvenil**

Predecir no es obra de magia ni puede ser deterministamente fundado. Se trata de posibilidades emanadas como hipótesis de la experiencia, de la observación y de la sistematización de lo vivido en base a indicadores de referencia. Lo que puede colegirse son eventuales tendencias. En la historia, la corriente lombrosiana –hoy descartada- pretendía predecir en base a los rasgos psico-morfo-

48 “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en E.Lander, comp., “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas”, Clacso, 2003, p.201-246.

49 Ver sobre este punto las pertinentes reflexiones de Danilo Zolo, “Globalizzazione. Una mappa dei problemi” Laterza, 2006, p.88-112.

somáticos las posibilidades de devenir en criminales. No es en este sentido que se habla hoy de predecir la delincuencia. Pero de todas maneras, parece una expresión ambigua y poco feliz por la subjetividad que parece arrastrar.

También se habla de *previsión* criminal. Giacobini hilvana algunas cuestionables reflexiones en torno a la previsión: *"El concepto de previsión criminal en la infancia plantea un método modernísimo en la ciencia, el principio de la psicología del niño, y que ha de hacer efectivas normas evolutivas en el Derecho americano para la restauración moral de la infancia que delinque por aberración ancestral o por sugestión imitativa del modelo social"*<sup>50</sup>.

Prevenir es un verbo largamente empleado no sólo en el campo criminal, sino en el médico, en el pedagógico. Sugiere adelantarse, prepararse, conocer para no ser sorprendidos, no ser ingenuos, estar informados. Pero refiere básicamente a la voluntad, a la personalidad, al manejo de la propia vida en cada una de sus etapas. Es decir, no hay mejor manera de prevención, que estar preparados, formados, acortando así el riesgo de verse arrastrados o involucrados en ilícitos sobre los que penden medidas consideradas en la normativa. Históricamente, en el campo pedagógico, la categoría *prevención* jugó una serie de roles que la hicieron devenir en un eufemismo del paternalismo, incluso del paternalismo jurídico<sup>51</sup>, de una cultura de la sospecha, pero también del control. Como todas las categorías conceptuales, la prevención fue asimismo adoptada como principio central de ciertas corrientes educativas, en particular en los siglos XVII y XIX<sup>52</sup>.

Pero toda medida preventiva debe inscribirse en la perspectiva del enfoque de los derechos infanto-juveniles, vale decir en la promoción de los derechos ya positivizados y en aquellos que debieran serlo. En materia de violencia juvenil, la importancia del trabajo como recurso integrador<sup>53</sup>. Y, además, incidir en la prevención primaria vía el conocimiento y la exigibilidad de sus derechos, la opinión y la organización como necesarios para la participación. Desde allí será posible encarar la violencia juvenil en sus diferentes formas de aparición, síntoma de las dificultades existentes para construir una sociedad integral<sup>54</sup>.

---

50 **Genaro Giacobini**, *"El concepto de previsión criminal en la delincuencia infantil y su aplicación en la legislación americana"* en Derecho a tener Derecho, op.cit, tII, p. 303; **Roberto Solís Q.**, *"Conducta antisocial de los adolescentes. Aspectos fundamentales psicosociales"* ibidem, t II, p. 304-310, que si bien es crítico de las prácticas institucionales, trasunta cierto determinismo biológico-cultural.

51 Ver **E.Garzón V**, op. cit, p...

52 Ver **Pietro Braido**, *"Prevenire non reprimere" 1990, Roma, passim* superándose así en muchos casos su eventual aire paternalista y expresión de dependencia que pudiese haber tenido.

53 **Fernando Fuenzalida B**, comentarios a la ponencia de **J.Vila P**, *"El interés del adulto en la prevención de la delincuencia juvenil"* en el Consejo de Coord. Judicial, *El fenómeno de la violencia juvenil, causas y posibilidades de cambio*, Lima, 1998, p.28.

54 **Norberto Liwsky**, *"Pautas generales para la formulación de planes gubernamentales de previsión de la delincuencia juvenil"*, ibidem, p.52-58; en opinión del penalista **José Ugaz M**, ibid.,p.72-73: "Lo que se previene desde el Derecho

Establecer estrategias de carácter preventivo requiere de una información actualizada respecto al fenómeno de la llamada violencia y delincuencia juveniles. El reciente informe de la Defensoría del Pueblo señala aspectos a tenerse en cuenta a partir de los y las adolescentes privados de libertad:

*No existe un sistema de información que coordine con el sistema penitenciario y que puede evaluar los resultados de los sistemas aplicados al adolescente infractor.  
No existe un mecanismo para evaluar el nivel de éxito del tratamiento al adolescente infractor.  
No existe un soporte institucional para el momento en el que el adolescente recupera la libertad.  
Existe correlación entre ascenso de la delincuencia y las tasas de desocupación juvenil; el deterioro familiar y delincuencia; educación y criminalidad; violencia criminal y juventud.*

**Defensoría del Pueblo,** “La situación de los adolescentes infractores a la ley penal privados de libertad”, 2007, Informe Defensorial n. 123, págs. 70-71; 107, 109, 116.

“La peligrosidad como pronóstico de conducta es poco garantista”; no está definida en texto normativo alguno por ser indefinible: los índices de peligrosidad no se prueban, se ponderan; selecciona violencias sin justificar la selección<sup>55</sup>.

“La peligrosidad viene a medir el grado de agresión social en términos de probabilidad, lo cual merece serios reparos:  
a.- Supone alguien determinado al delito, es decir, ni dignidad del ser humano, ni su autodeterminación.  
b.- La peligrosidad es un juicio de base fáctica, que, en el mejor de los casos, se enuncia como una media estadística; sin embargo, su referente final es un momento normativo –el delito- que en el juicio de probabilidad resulta reificado, lo que resulta epistemológicamente incoherente”

**C.Uriarte,** op.cit, p.76

**e.- Violencia o necesidades sociales básicas no atendidas.** Sin embargo, la justicia se basa en la normativa si ésta es o no violada. Si la justicia pretendiera basarse en las necesidades generaría dos efectos perversos: en primer lugar daría pie a que se considere que la delincuencia es cosa de pobres y que la criminalidad es propia de los marginales; en segundo lugar, se trastoca la función propia de la justicia que es la defensa y el juicio deviniendo más bien en protección y ayuda, propia del trabajo educativo y social. Este trastoque de las dos lógicas, la de la justicia centrada en la violación de la norma y la de las necesidades sociales, llevan a confusión y a lo que se ha dado en llamar “la estafa de etiquetas”. Si aceptamos que la acción social se concrete en la razón criminal que no es otra que la violación de la norma, podríamos estar enviando el mensaje “delinque que tendrás ayuda fácil”<sup>56</sup>.

---

Penal es, francamente, muy poco, hay más un discurso simbólico que un discurso real. Los psicoanalistas hablan respecto a ciertos discursos mentales, de la institución de salida mágica”

55 Ver **C.Uriarte,** “Derechos del Niño, Adolescente y Violencia” en **R Changale, M Navarrete,** Niños y Adolescentes en conflicto con la ley, Serpaj, Montevideo, 1995, p.77.

56 Ver **J.Funes y C.González,** op.cit, p.320.

**f.- Imputabilidad, inimputabilidad, responsabilidad: culpabilidad de acto**

La historia de la justicia infanto-juvenil está atravesada por la permanente reflexión y debate en torno a la responsabilidad del niño, del adolescente y del joven en los ilícitos que pudiera cometer. Consideramos, como lo recuerdan Funes y González, que la responsabilidad es un derecho inalienable de los jóvenes<sup>57</sup> que toda persona es responsable según su grado de conocimiento y de conciencia de las conductas que tenga y, en todo caso, conviene hacer la vieja distinción entre responsabilidad e imputabilidad; la primera refiere a un elemento que precede el conocer o no previamente las implicaciones de una conducta dada; la segunda, remite al campo de lo normado, vale decir, a si se ha infringido una norma, si se es pasible o no de una medida o pena. Responsabilidad hay siempre; responsabilidad de carácter penal dependerá de múltiples factores. Por ello, la imputabilidad es siempre, para Bustos, de carácter socio-político<sup>58</sup>. El autor afirma asimismo que hay que hacer "...una revisión crítica de las actuales fórmulas sobre imputabilidad, que de algún modo, por su afincamiento en las antiguas posiciones positivistas basadas en las ciencias naturales, tienden a una ideología de la diferenciación"<sup>59</sup>.

*"En caso alguno se niega la capacidad de respuesta del sujeto -lo cual sería negarle su carácter de persona- cuando se plantea un juicio de inimputabilidad, sino simplemente se afirma que su responsabilidad no puede moverse en el ámbito penal criminal, porque ello sería arbitrario y abusivo por parte del Estado, sino dentro de otro ámbito coactivo sancionatorio...El juicio de inimputabilidad no configura una categoría de personas diferentes (los inimputables) como ha surgido tendencialmente desde las posiciones positivistas de la peligrosidad, sino que hay responsabilidad en un orden diferente al penal criminal"*

*"La inimputabilidad del menor...no es irresponsabilidad pues siempre habrá una sanción, incluso vía el "fraude de etiquetas"...se trata de una consideración fundamentalmente político criminal y por tanto no psicologista..."*

**J. Bustos R**, op.cit, p. 333-334

Respecto a menores de edad, es imprescindible superar lo que Bacigalupo constata para la Región de América Latina en la que los sistemas penales responden al modelo de culpabilidad de autor y se lesiona de esta manera el principio de culpabilidad del *nulla poena sine culpa* como parte de las garantías sustantivas<sup>60</sup>.

Hacemos nuestras las observaciones que hace Hernández a los planteamientos de Bustos respecto a la culpabilidad, responsabilidad e imputabilidad cuan-

57 Ibidem, p. 322; ver además **G de Leo**, "Responsabilità: definizioni e applicazioni nel campo de la giustizia minorile" en **G.Ponti G**, Responsabilità e Giustizia, Giuffrè, Milano, 1985, passim.

58 Ver **Juan Bustos R**, "Imputabilidad y Edad Penal", p. 332.

59 ib.p. 331.

60 **Enrique Bacigalupo**, "Estudio comparativo sobre regimenes en materia de menores infractores de la ley Penal en América Latina", 1983, p.61.

do de justicia infanto-juvenil se refiere. Hernández considera un peligroso juego de palabras el decir de Bustos que los adolescentes son penalmente responsables, pero inimputables dentro del sistema penal de adultos. En este sentido Hernández se distancia de Bustos al no aceptar que se considere inimputables a los adolescentes. Y razona diciendo porque es imputable es responsable o culpable, recordando que el adolescente enfrenta un distinto juicio de exigibilidad. "Debemos recordar además que es un criterio de política criminal, el separar la imputabilidad del adolescente de la imputabilidad del adulto, por el criterio de distinta exigibilidad...El adolescente es penalmente imputable y capaz de auto-determinarse y motivarse por el derecho. Es motivable por la norma en la medida que tiene, no la *capacidad*, sino la *posibilidad* de conocerla esencialmente mediante el sistema educativo"<sup>61</sup>.

**g.- Bien jurídico que se defiende con la JJR**

Es conveniente colocar cinco premisas para entendernos.

1. La expresión "bien jurídico" no refiere en primer lugar al derecho positivo o constitucionalizado. Nos remite a un bien inherente a la condición humana esté o no, formalmente protegido por la ley penal.
2. De ser así, el bien jurídico antecede a su positivización, preexiste y una vez positivizado sigue jugando, en relación a la norma, el papel crítico hermenéutico. Es decir, recuerda que toda norma es perfectible y ajustable al bien que intenta proteger.
3. En este preciso sentido, el bien jurídico, como bien, está por encima de la norma y del propio Estado como lo sostiene H.Welzel.
4. El contenido del bien jurídico es un bien social, referido a la vida social comunitaria, toda vez que el bien jurídico preexiste en el campo social a su inclusión en el campo positivo del derecho.
5. El individuo es sujeto del bien jurídico en la medida en que expresa un interés que le es común a todos los de la especie humana. En la cosmovisión occidental no es fácil esta relación entre colectivo e individuo, como lo es en la visión de nuestros pueblos originarios.<sup>62</sup>
6. Quizá tratándose de muchachos y muchachas que por su actuar son considerados peligrosos, factor de inseguridad ciudadana y merecedores de ser privados de libertad o de ser desterrados del barrio y confinados a lugares en los que su peligrosidad no involucre al vecindario, sea más difícil que eso del *bien jurídico* que la justicia juvenil restaurativa sea aceptado. Se impone que

61 **Christian Hernández A**, "Naturaleza jurídica de la responsabilidad del adolescente", Lima, PUCP, s/f, p.5-8.

62 Ver las interesantes reflexiones de **Edgar Morín**, "La humanidad de la humanidad", Cátedra, p.57 ss.

superemos una visión ontologista de los seres humanos y que los abordemos como convocados a irse permanentemente humanizando precisamente por lo desdibujada que tengan su dignidad humana.<sup>63</sup>

La justicia juvenil restaurativa como nuevo horizonte epistemológico para entender la justicia, intenta colocar al derecho penal específico de menores de 18 años como factor necesario, imprescindible para proteger el interés, la válida como necesaria aspiración a la convivencia humana, a la paz entre los seres humanos, o lo que Von Liszt llamaría los intereses vitales, los intereses de la vida en conjunto.

El bien jurídico que la justicia juvenil restaurativa defiende es el de cada sujeto de derecho, pero más radicalmente, lo que se defiende y se protege es la dignidad de todo humano, muy en particular cuando una contravención ha lastimado y desdibujado esa dignidad. Por ello, el bien jurídico que la justicia juvenil restaurativa levanta, tiene un valor político-criminal, una significación social y también un sentido ético y de moral social. La contravención, la violencia perpetrada contra otro ser humano constituye de facto, la ruptura del contrato social, la fragmentación de las relaciones entre humanos. Restaurar ello, es restaurar personas lesionadas en sus derechos, no aislables del sujeto que es su titular.

La actuación de la justicia juvenil restaurativa como modelo para el tratamiento de quienes como infractores están en conflicto con otros semejantes y además con la ley, tiene un élan de humanización que le es constitutivo. Y es que la justicia penal y juvenil restaurativa se asienta sobre un optimismo crítico antropológico al que no puede renunciar por más matices que, en la práctica, hubiere de ponerle a esta afirmación.

#### ***h.- La cuestión de la edad cronológica y edad penal***

Es obvio que si no se establece edad mínima alguna o si ésta es demasiado pronta, el concepto de responsabilidad pierde todo sentido como apunta la regla 4.1 de las Reglas Mínimas de Beijing. Por ello se requiere el consenso social respecto a los sujetos, es decir, el límite claro de edad "por debajo de la cual la justicia no debería intervenir nunca, aún en casos de tratarse de autores de un delito grave"<sup>64</sup>.

La cuestión de edad deviene central a lo largo de la historia jurídica y específicamente penal en relación a los llamados menores de edad. Cada cultura, tiene una manera de entender a sus emergentes generaciones, de asignarles un rol. En nuestras culturas originarias, las responsabilidades de los niños, niñas,

---

63 Ver **Rafael Echeverría**, "Ontología del lenguaje", Granica, 2006, p.37-39, una comprensión no metafísica de los seres humanos.

64 **J.Funes y C González**, op.cit, p. 321; los autores se refieren a la suspensión del Derecho Penal para menores, los más pequeños, lo que les parece razonable y plausible bajo algunas condiciones.



adolescentes y jóvenes en la organización social, económica y política como en la ritualidad que la celebra y festeja –si admitiéramos que esta manera de entender el ciclo vital sea válida para culturas no occidentales- diverge de lo que el derecho y la normativa en nuestras sociedades occidentales suelen admitir. Y es que el derecho, en esto, es apenas una legitimación de la división generacional del poder. En comunidades altoandinas, es práctica aún vigente elegir por la comunidad toda a niños y jovencitos como presidentes de la comunidad, como a sus representantes, investidos de la autoridad y facultades que ésta implica. Baste recordar a Julián, niño de 11 años elegido alcalde de su comunidad en las alturas de Cochabamba en Bolivia,<sup>65</sup> o los niños de 8 y 9 años regidores en sus comunidades del valle del Urubamba en Cusco. Esta realidad no sólo denota sociedades en las que ideologías como la de la peligrosidad o de la incompetencia, inimputabilidad o estar en conflicto con la ley no tienen cabida, sino que las prácticas correctivas transitan por otras coordenadas cuando de infancia y juventud se trata.<sup>66</sup> Y es que la edad es también una construcción cultural.<sup>67</sup> Pero muy en particular la edad en el derecho constituye una real construcción social funcional a la concepción de orden, de convivencia pacífica, de seguridad, de respuesta a los conflictos sociales. Y muy en particular cuando de derecho penal infanto-juvenil se trata. Como lo señala Teixeira, reducir la edad penal no es la solución<sup>68</sup>, aunque sea una permanente tendencia en nuestra Región latinoamericana. En realidad detalles como subir la edad para trabajar, como en el caso peruano, en que en el lapso de quince años, se ha elevado de 12 años a quince años la edad para trabajar conforme al Código de Niños y Adolescentes. La realidad nos dice que contaremos con una franja de niños y adolescentes de aproximadamente un millón de chicos que debido a la edad fijada pasarán a encontrarse en conflicto con la ley, pasibles ellos y sus padres de sanciones penales o a ser más vulnerables al claudestinarse el trabajo como viene siendo el caso por ejemplo, en Montevideo, Buenos Aires, Bogotá. La cuestión de la edad no puede ser aislable de otras medidas que permitan obviar efectos colaterales perversos.

65 **DNI**, "Julián, el niño alcalde" en Revista Protagonistas, Bolivia, 1999.

66 Ver **Grimaldo Rengifo**, "Ninez y Ayllu en la cosmovisión andina", Pratec, en AAVV, Huchuy Runa, Jiska Jaqi, 2003, p.17-18; **Jorge Ishikawa**, Derecho y Cultura, Pratec, 2006, passim; **Antonio Peña Cabrera**, "La Racionalidad Occidental y la Racionalidad Andina", en Rev. UNMSM, Lima, 2003, passim.

67 Ver **Evelyne Sullerot**, "L'âge de travailler", Fayard, 1986, chap. II y chap. III; **AAVV**, "A Razão da Idade: mitos e verdades", Brasília, 2001, passim.

68 **José H Teixeira da Costa**, Ibidem, p.111ss; **Túlio Kahn**, "Delinquência juvenil se resolve aumentando oportunidades e não reduzindo idade penal", ibi. P. 198 ss.

#### IV. LA JUSTICIA JUVENIL RESTAURATIVA COMO FACTOR DE RESILIENCIA

La justicia juvenil restaurativa no tiene como propósito central la educación. Su objetivo central puede sintetizarse en la restauración del clima social en la medida en que las partes involucradas acceden a un nivel superior al que se tuviera luego de la infracción, de cometerse el ilícito.<sup>69</sup> Pero ello no significa que la justicia juvenil restaurativa cuando llevada felizmente a lo concreto no tenga siempre un efecto educativo, un impacto educativo, o que deje intocadas ciertas dimensiones de la vida de los involucrados en cuanto a su formación, a sus sentimientos, a su afectividad, a sus maneras de ver la vida, de aspirar, de suscitar deseos de salir adelante, de crecer en autoconfianza, en mejorar su autoimagen. Todo esto tiene que ver con lo que la educación pretende y en este estricto sentido de efecto o valor agregado, la justicia juvenil restaurativa juega un rol fundamental en relación a los sujetos. Todos salimos menos inhumanos y mejorados en nuestra condición humana, sin moralismo alguno, simplemente por el hecho de haber logrado concretar algo que era justo. Cuando llevada satisfactoriamente a término, el proceso de la justicia juvenil restaurativa, tiene un efecto resiliente en el adolescente o joven que ha beneficiado de este modelo. Es decir, ha hecho la experiencia de hacer bien las cosas no obstante el contexto de su vida personal, de su entorno, del de su familia eventualmente. El sólo hecho de recuperar confianza en sí, en otros es un paso importante en la perspectiva de la esperanza como componente de todo cambio y transformación.<sup>70</sup>

##### **a.- La desafiliación y sus implicaciones**

No sólo un alto porcentaje de los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, pero primordialmente en conflicto con su entorno social, y que de facto van a parar a las comisarías o dependencias policiales, a las instituciones de privación de libertad, son muchachos y muchachas que conforman los gruesos sectores de población marginal y que a causa de la estigmatización que supone caer bajo la justicia, terminan siendo excluidos, o mejor y en términos de R.Castel, *desafiliados*, negados en si condición de hijos e hijas de la comunidad. Ello nos remite a afirmar que revertir la desafiliación implica un doble proceso. El adolescente debe hacer su propio proceso de acogerse a las exigencias de toda acción educativa. Pero también la comunidad, llámese familia, barrio, distrito, sociedad de entrono, debe igualmente hacer su proceso educativo, vale decir, de revisar sus prejuicios, de desmontar representaciones sobre la conducta de los adolescentes, de evaluar el impacto negativo de las estigmatizaciones que con facilidad están instaladas en el sentido común dominante.

---

69 Ver **Esther Giménez-Salinas C.**, "La justicia de menores en el siglo XXI. Una gran incógnita", p. 341, 358: OJO.  
70 **S.Vanistendael, J.Lecomte**, "Le bonheur est toujours possible," 200, Bayard, 223 págs.

Nos preguntamos si los adolescentes y jóvenes bajo el sistema penal criminal, hoy no serían, en parte, comparables a lo que en el siglo XVI-XVIII fueron las masas de vagos y mendigos con las siguientes consideraciones: aquéllos fueron considerados los *out of place* de la época, estigmatizados, incluso considerados en conflicto con la ley aunque con aire de ser *normales inútiles* como los llamaría J. Denzelot; proyectando una imagen de riesgo y de peligro, fueron estas masas fácilmente asimilables a la delincuencia, por esa histórica porosidad construida entre pobreza y criminalidad. Hoy los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley tienen mayoritariamente un perfil de familias pobres, incluso en miseria y además estar conformados en grupos o bandas para sobrevivir a como de lugar en el cada día. Las leyes que se dieron entonces en Europa, apuntaron a exigir que dieran su fuerza de trabajo a cambio de asistencia o remuneración básica. Frente a los muchachos infractores, las mejores estrategias de ayuda incluyen de forma necesaria lo relativo al empleo y la capacitación para el trabajo, incluso para aquellos que han sido privados de su libertad a la espera de cumplir sus condenas. Y es que sin hacerse ilusiones, el ciclo completo del sistema de la justicia juvenil restaurativa, apunta a una real inserción en dignidad y reconocimiento de su entorno más cercano, barrio, familia. El concepto de *desafiliación* ofrece una dimensión significativa, pues coloca en un horizonte social y político más amplio al evocar a quienes tienen responsabilidad en el proceso de desafiliación de sectores de las nuevas generaciones<sup>71</sup> Lo que Robert Castel llama los *supernumerarios*, cuando refiere a exclusión, parecería incluso que podría servir para comprender mejor la real situación de los adolescentes y jóvenes no sólo en conflicto con la ley, sino de facto reclusos en instituciones en que la metodología es cerrada y rigurosa. Estos chicos y chicas bajo régimen penal específico como sería el derecho penal juvenil, podrían incluirse en la categoría de Castel<sup>72</sup>, en la medida que son percibidos en la sociedad como población que no tiene utilidad social. La experiencia de justicia juvenil restaurativa en el Perú está dando una inequívoca señal de su eficacia para que estos muchachos y muchachas demuestren que son socialmente útiles a su comunidad, a su entorno familiar y barrial.

*“Un proceso de rehabilitación y reinserción social que cuente con un Equipo Multidisciplinario de atención, instalaciones adecuadas y suficientes, operadores de justicia especialmente preparados en la atención de esta población y un equipo humano que facilite el trabajo y el seguimiento con los adolescentes y la familia, es fundamental para contribuir a una población más sana y mejor integrada, y de esta manera reducir la delincuencia juvenil en el largo plazo.”*

71 Ver Saúl Karsz, comp., “La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices” Gedisa, 2004, p.58-64.

72 “Encuadre de la Exclusión”, ibid. p.72.

*“Una atención personalizada como la propuesta por la JJR puede tener un impacto mayor en el proceso de rehabilitación de un adolescente, debido a que permite identificar cuáles son sus recursos propios, potenciales y fortalezas. Asimismo, una intervención de esta naturaleza podría significar un descenso en los niveles de reiterancia del hecho delictivo a futuro y una mayor capacidad de reintegración a la comunidad”*

**Terre des Hômmes-Encuentros**, “Modelos de Justicia Juvenil en el Perú,” 2008, Conclusiones, 5 y 6, p.80

### **b.- Los patitos feos**

Es el título de una de las obras del médico neurólogo, psiquiatra y psicoanalista francés Boris Cyrulnik, quien además tiene más de una docena de libros sobre la resiliencia.<sup>73</sup>

*“Cuando un niño sea expulsado de su domicilio como consecuencia de un trastorno familiar, cuando se le coloque en una institución totalitaria, cuando la violencia del Estado se extienda por todo el planeta, cuando los encargados de asistirle lo maltraten, cuando cada sufrimiento proceda de otro sufrimiento, como una catarata, será conveniente actuar sobre todas y cada una de las fases de la catástrofe: habrá un momento político para luchar contra los crímenes de guerra, un momento filosófico para criticar las teorías que preparan esos crímenes, un momento técnico para reparar las heridas y un momento resiliente para retomar el curso de la existencia. La vida es demasiado rica para reducirse a un único discurso*

**Boris Cyrulnik**, “Los patitos feos. La resiliencia, una infancia infeliz no determina la vida”, 2006 Gedisa, p.215

Las experiencias de adolescentes y jóvenes que en estos cinco años de lanzamiento de las experiencias en Lima y Chiclayo del modelo de justicia juvenil restaurativa se han tenido, revelan el potencia resiliente que el método permite desarrollar. La víctima, confrontada en un cara a cara con su agresor, suele no sólo sentir satisfecho un derecho, el de conocer a su agresor, el escuchar qué piensa de lo que le hizo, sino asegurarse que reconozca su responsabilidad. Normalmente se ha constatado que también el victimario suele desarrollar sentimientos y actitudes de ganas de no repetir a otras personas hechos similares. Por ello, puede decirse que la propia víctima deviene en un eventual factor de humanización, sujeto restaurado y aún sin proponérselo, restaurador de la paz social, de que se creen condiciones y posibilidades de disminución de la violencia, de restauración de cierta calma, de reducción sustantiva de la angustia. Pero todo ello, no es cuestión de un acto mágico, supone asegurar un acompañamiento pos encuentro y en la vida cotidiana de quienes encontraron en el método de la justicia penal juvenil restaurativa un forma de evitar estigmatizaciones

---

73 **Boris Cyrulnik**, “De cuerpo y alma”, 2007, gedisa; “El amor que nos cura” 2005, Gedisa; “Bajo el signo del vínculo”, 2005, gedisa; “El realismo de la esperanza”, 2004, gedisa; “Del gesto a la palabra”, 2004, gedisa; “El mundo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma” 2003, gedisa; “El encantamiento del mundo”, 2002, gedisa.

pesadas. No obstante, consideramos que no se ha hecho hasta la fecha un trabajo más sistemático para recuperar, de la experiencia de estos cinco años, una validación de la justicia juvenil restaurativa como factor de resiliencia. En algunos casos, se ha logrado que jóvenes no sólo recobren cierta confianza en sí mismo y que no obstante sus historias personales de vida, hoy son capaces de ser miembros activos positivos en su barrio y que su alegría como la de sus familiares y amigos, refleje que es posible hacer bien las cosas no obstante las circunstancias por las que pasaron

**c.- Normalidad y anormalidad: rostro de la discriminación**

La rehabilitación es un concepto etnocentrista, desde el mundo adulto se pauta cuándo alguien está habilitado o es así considerado por la sociedad que lo deshabilitó.

No es infrecuente escuchar que para el sentido común al adolescente o joven que comete un injusto se le califique de anormal. Y es que el concepto de normal y anormal es una construcción cultural de carácter selectivo y discriminatorio.

Desde el enfoque de la justicia juvenil restaurativa se evita quedar presas de este tipo de clasificaciones. El adolescente en conflicto con la ley debe ser evaluado por el equipo técnico de profesionales, pero como trabajadores sociales, mientras no se pruebe fehacientemente que se está ante un caso de retraso en el desarrollo, de personalidad afectada en su constitución, el adolescente o joven infractor es un ser que debe ser tomado como es y tratado como cualquier otro adolescente o joven.<sup>74</sup>

**d.- La restauración simbólica: condición necesaria**

Somos una especie que vive y se reproduce como permanente fruto de su condición simbólica; pero somos sociedades contradictorias o, por lo menos, paradójicas. Por un lado hay un aluvión de nuevos símbolos, en particular los que impone la sociedad mediática. Por otro lado, se acusa una real carencia o vacío de símbolo y lazo social. O como lo expresa el filósofo chileno: "Asistimos a una obesidad de significantes y al mismo tiempo a un vacío de sentido."<sup>75</sup> Por ello la paradoja es intentar como abordaje con fuerza restaurativa lo que se ha dado en reconocer como restauración simbólica en materia de justicia infanto-juvenil y hacerlo con muchachos y muchachas que son hijos de este nuevo

74 **Hugo Morales C.**, "Teenage law offenders: A socio-psychological perspective of juvenile system in Peru" in *Interamerican Psychologists*, vol. 84, June 2004; para el caso ecuatoriano, ver **Marie-Astrid Dupret**, "Delincuencia Juvenil y respuestas institucionales. Hacia una política de rehabilitación," Abya Yala, UPS, Quito, 2005; "Ocaso de la función paterna y perversión del lazo social", en *Rev. Faro*, 2009, n.1, p.97-99.

75 **Martín Hopenhayn**, "Tribu y metrópolis en la postmodernidad latinoamericana," 1998, en *Enfoques sobre post modernidad en A.Latina*, Caracas, Fondo edit. Sentido.

contexto imaginativo, fantasioso y cargado de representaciones con frecuencia acriticamente adoptadas

No basta, en nuestro entender, con una consideración de las condiciones materiales y jurídicas de quienes han infringido la convivencia pacífica de la sociedad o del propio entorno. Las nuevas generaciones están inmersas en un mundo inundado de referentes simbólicos que inciden en sus imaginarios, que crean representaciones no ajenas a su autoimagen como colectivo social y como individuos, que impactan sus subjetividades y dan origen a nuevas subjetividades. Ese imaginario social infanto-juvenil reproduce imágenes y sentimientos que pueden gravitar en conductas proclives a la agresión, a la violencia, a la urgencia de sentirse reconocidos incluso bajo el signo de lo peligroso, de lo amenazante, de lo inquietante. En justicia juvenil restaurativa, lo central finalmente es una restauración simbólica, pues lo vivido, vivido está y su manejo podrá tomar tiempo, pero su resignificación a la luz de haber admitido responsabilidad, constituye una necesidad en el inicio de todo proceso de resiliencia y de reencuentro consigo mismo tanto de la víctima como del victimario.<sup>76</sup>

### V. LA JUSTICIA JUVENIL RESTAURATIVA COMO PRÁCTICA EDUCATIVA

Nada es mecánico en los procesos de humanización, pues ésta requiere para lograr su consistencia y densidad humana que nos reapropiemos permanentemente, bajo nuevos y mejores referentes de aquello que nos tocó vivir. Si bien la justicia juvenil restaurativa es comparativamente ya una radical forma de actuar la justicia como proceso educativo emancipador y transformante, este componente no puede igualmente darse por sobreentendido, requiere de un abordaje explícito y específico por los sujetos intervinientes y el contexto en el que se establece la relación. Si la justicia juvenil restaurativa demanda un nuevo contrato social de la sociedad y de los poderes del Estado con las nuevas generaciones, tenemos igualmente que reconocer que demanda un nuevo contrato pedagógico con dichas generaciones.

Este nuevo contrato pedagógico impone, en el caso de quienes siendo adolescentes se encuentran en conflicto con su entorno y con la ley, una atención personalizada, pero además que ésta sea expresión de la amorosidad indefectible y exigente de quienes intervienen en el proceso. Otro elemento necesario, es aprender a gestionar el conflicto; esto vale no sólo para los propios adolescentes, sino para todos aquellos que están concernidos por la gestión de justicia. Un elemento que no puede descuidarse, es la educación a la legalidad, a su importancia, a una cultura del respeto como condición para mantener una reserva crítica frente a las mismas como posibilidad de mejorar las normas que buscan la paz social y la convivencia

---

<sup>76</sup> Ver **Sergio Adomo**, "*Niño: Ley y Ciudadanía*," en *Derecho a tener Derecho*, t.II, op.cit, p.386 quien sostiene que la mediación y el sistema global de la justicia juvenil restaurativa está basado en la reparación simbólica.

humana. No es lo único, pero ello es indispensable si de nuevo contrato pedagógico queremos hablar.<sup>77</sup>

**a.- La JJR como institución educativa centrada en “restaurar”**

Restaurar implica que ha habido un daño, pero también que hay una voluntad de restaurar, de restituir no sólo a como se era antes de producirse el daño, sino incluso a intentar que sea hasta mejor, más humana que antes la relación. Es un verbo que se utiliza en el campo del arte, de la arquitectura y que refiere a recuperar, a evitar que se siga deteriorando una obra de arte. Es una atinada metáfora, pues la labor educativa es también una obra de arte, como se decía antiguamente, pero muy en particular porque cada niño, niña, adolescente son una obra de arte que buscamos que no se deteriore social y moralmente, pero que si algo de esto se hubiere producido, la justicia juvenil restaurativa lo que busca es frenar el deterioro e iniciar un proceso de humana restauración de quien fue víctima del daño y de quien lo ocasionó. Pero además poniendo de relieve que más allá del ámbito interpersonal, la propia sociedad, el entorno más cercano también es parte, de alguna manera y hasta cierto alcance, del proceso de restauración.

**b.- El sistema penal que reproduce el delito es intrínsecamente anti educativo e ineficaz**

En un extraordinario reportaje de la revista París-Match se puede tener la evidencia que estamos frente a una cuestión crucial y globalmente extensa en el mundo, es decir, si ante la significativa manifestación de audacia e irrupción de los jóvenes disconformes con la sociedad y con la vida que se les ofrece, el camino que les queda es infundir miedo a la sociedad oficial y recibir como respuesta una mayor exigencia de severidad por parte del sistema penal. Caroline Fontaine y David Le Bailly titula así sus hallazgos, “*Francia tiene miedo de sus hijos?*” y que la revista Justicia para Crecer recoge así: “*La educación ofrece alternativas al infractor y a la sociedad: la cárcel, no!*”<sup>78</sup>. La justicia restaurativa apunta a cancelar la tendencia a la construcción punitiva de los conflictos sociales, de allí a representar no sólo una concreta cancelación de la doctrina de la situación irregular, sino un nuevo surco para combatir todo *revival* de los discursos peligrosistas y más bien repensar todo desde un enfoque garantista.<sup>79</sup>

**c.- Formación y capacitación de los sujetos de la JJR.**

El modelo de justicia juvenil restaurativa se va abriendo camino no sólo entre los sujetos encargados de la administración de justicia de menores de edad,

---

77 Si bien referido al ámbito formal educativo, ver **Marcel Postic**, “*La Relation éducative*”, 1990, Puf, p.168-179.

78 Ver, n.13, 2009, p.34-37.

79 Ver **C.E.Uriarte**, op.cit. p.329.

sino en sectores de trabajadores sociales, educadores especializados. Más lenta suele ser la adhesión de la comunidad global, de la sociedad y en particular de sectores de la población que se sienten amenazados por las bandas de jóvenes, por las pandillas o porque pasaron por experiencias de agresión. No ayuda a ganar espacio en el imaginario social el hecho de que persista una imagen de cierto desprestigio de sectores del poder judicial y de la policía reforzando una cultura de la impunidad o del arreglo informal.

Sin embargo, la formación profesional de trabajadores sociales, de educadores y de psicólogos, no contempla directamente estos aspectos, los mismos que deben ser materia de posgrados o de estudios especializados. No obstante, los cursos que desde hace algunos años se imparten al personal de administrar justicia, no sólo suelen tener buena acogida, sino que empiezan a dar sus primeros frutos. Pero el trabajo por hacer en materia de formación y capacitación en este nuevo modelo y sus fundamentos, es aún arduo. Una sola universidad nacional ha incluido dos semestres en un curso de posgrado en maestría (Maestría prevista a iniciarse el 2010 en la Universidad Nacional Federico Villarreal en Perú).

### **d.- *La acción educativa entre la Ternura y el Vigor.***

Un conocido psiquiatra peruano fue secuestrado y cuando lo liberaron lo primero que respondió a la prensa fue: "Esos muchachos necesitan mucho amor". La acción educativa con adolescentes infractores, no puede basarse en primer lugar en lo establecido por la norma respecto al delito cometido. El educador parte siempre, una vez más, del sujeto y lo hace con una cuota de afecto, de ternura frente al que ha caído. Esto mismo acompaña al educador en el marco de la justicia restaurativa respecto a la víctima con todo el vigor que requiere el constatar el sufrimiento de quien ha visto violentado sus derechos. El educador ayuda así también a tomar conciencia de las implicaciones de los actos perpetrados, eventualmente también legales, que se puedan derivar. La justicia restaurativa coloca al educador en una inevitable tensión entre la compasión en el sentido de pasar juntamente por la pasión-padecimiento que significa ser víctima del atropello de alguien y por la conmoción por el menor de edad que ha delinquir. En ambos ha habido un tipo diferente de violencia, entre estos dos fuegos, toca al educador armarse del vigor, de exigencia y de ternura. No hay fórmulas, apenas si hay experiencias al respecto. El discurso sobre la llamada pedagogía de la ternura<sup>80</sup> requiere ser ahondado desde este otro contexto social, humano, como es el de la violencia que subyace a todo delito, en particular cuando tiene como autor a niños, adolescentes o jóvenes. Y es que la ternura no está reñida con la disciplina, con la exigencia, con la corrección, con el abierto discrepar. Pero para que ello implique una novedad transformadora, el tacto

---

80 A Cussiánovich, "Aprender la condición humana. Pedagogía de la Ternura," 2007, lfejant, passim.



educativo, la mirada amorosa deberá concretarse en el acierto pedagógico de la intervención que llama a pensar, a revisar formas de entender y de actuar, que suscita cercanía sin complicidad, afecto sin chantaje.

## CONSIDERACIONES ABIERTAS A LA REFLEXIÓN

### a.- *En relación a la labor educativa.*

- Toda intervención educativa es necesariamente particular, muy en especial cuando de niños y adolescentes infractores se trata. La labor educativa debe evitar todo intento de estandarización que no da cuenta de la particularidad de cada ser humano, de su historia, de su manera de pensar y de actuar. De no ser así, estamos contribuyendo a la re-estigmatización simbólica que suele estar atribuida a todo delincuente casi de forma naturalizada, atribuyéndole una identidad negativa y abonando por una construcción de la irreversibilidad de su condición. Ello representa la desaparición social de un muchacho delincuente y quizá el deterioro sin retorno de su condición humana.
- La labor educativa debe estar preñada de afecto recíproco entre el educador y el muchacho en conflicto con su entrono y con la ley. Ello demanda continuidad en el tiempo, ascendencia por la calidad profesional y humana del educador.
- Si bien la justicia juvenil restaurativa no tiene de por sí como fin la educación, consideramos que demanda un sentido pedagógico y educativo toda vez que se trata seres humanos en muy particulares circunstancias; por ello, la calidad del contacto debe tomar en cuenta lo que desde la pedagogía de la ternura se viene trabajando.<sup>81</sup> El componente afectivo es gravitante, muy en particular para quienes desde el campo extra jurídico, cumplen una labor en la mediación, en la conciliación y el período post.
- Los educadores, en general, no conocemos las características y el volumen de la producción emocional de los muchachos y muchachas en infracción o en privación de libertad bajo cualquiera de sus modalidades, habida cuenta que se trata además de una construcción social. Allí se anudan además pasiones colectivas, hijas de sufrimientos sociales, de malestares y aspiraciones postergadas.
- Enfrentamos el desafío desde el punto de vista educativo de pasar de un paradigma basado en la protección como mecanismo de defensa frente a las nuevas generaciones al paradigma de la promoción de las mejores reservas positivas que tienen los adolescentes y jóvenes también en conflicto con la

---

81 No deja de ser interesante el título de una de las obras de **Luc Boltanski**, "*L'Amour et la Justice comme compétences*", Métailié, 1990.

sociedad y la ley. Ellos vienen del ejercicio de un protagonismo al servicio de acciones dignas de mejor causa. El proceso educativo se propone entonces asegurar que están llamados a ser co-protagonistas de causas tan dignas como servir a su comunidad, solidarizarse con otros jóvenes para que incurrieren en caminos constructivos que les permitan ser reconocidos como socialmente útiles y personalmente gratificantes. La educación entonces está llamada a revertir la lógica de la prevención -casi siempre represiva en la práctica- por la lógica de la promoción, es decir pasar de la estrategia preventivo-correcionalista a la estrategia promocional.

- Es desde esta perspectiva que se impone la necesidad de re trabajar el paradigma de la promoción del co-protagonismo de los niños, adolescentes y jóvenes, muy en particular cuando de los llamados infractores estamos hablando. El pase de un cierto "protagonismo" non sancto a un protagonismo que refiere a dignidad, autodeterminación, solidaridad humana, responsabilidad e iniciativa propositiva y de excelencia, es tarea también de la educación.
- En el espíritu que sostiene la justicia juvenil restaurativa, todos los adultos intervinientes y los pares de los muchachos en dificultades con el entorno y con la ley, todos están demandados de descubrir y desarrollar el componente educativo de su labor específica, profesional o no. No hay excusa. La policía, los fiscales, los jueces, los trabajadores sociales, abogados y los propios padres de familia como los compañeros o compañeras de los adolescentes en problemas, todos explícita o implícitamente estamos retados a desarrollar un papel educativo. Este no es un rol exclusivo de los formal y profesionalmente educadores.
- La acción educativa se confronta con clasificaciones tipificadas en la normativa de lo que son conductas delincuenciales y las que son consideradas tales en los sentidos comunes instalados en los imaginarios sociales. El punto de vista estrictamente educativo-pedagógico tiene que ver con cómo además y principalmente la considera el joven que ha delinquido. No se trata de privilegiar lo subjetivo sobre lo establecido por la norma. "Pero la ley tanto en su formulación como en su aplicación- no está por encima de los intereses y conflictos que informan las acciones de los seres humanos."<sup>82</sup> El punto de partida educativo será siempre el sujeto, joven delincuente, su percepción, su visión, su manera de ponderar lo cometido. Es desde allí que se debe desencadenar el proceso de intervención educativa. No basta la clasificación normativa de los delitos, ni para la acción educativa, ni para la acción judicial. El educador deberá preguntarse qué quiso decir el muchacho

---

82 Ver **C.Aguirre**, op.cit, p.16.

que cometió el delito. Hay un consenso, hoy, para asignarle a un acto delictivo de un menor de edad tres funciones comunicacionales: una relación, una identidad, un proyecto.<sup>83</sup>

- El profesional especializado como educador, está llamado a exhibir en toda intervención el tono educativo-pedagógico que permita igualmente comunicar la convicción de que el niño, el adolescente en delito, es capaz de ser mejor. Sin ingenuidades, el educador es portador de un optimismo antropológico, que lo distancia de todo pesimismo, incompatible con su vocación educativa.<sup>84</sup>

**b.- En relación a una cultura de justicia restaurativa**

- Padecemos de una falta de Políticas Sociales criminales, es decir específicamente diseñadas y articuladas al conjunto de políticas públicas para la adolescencia y juventud. Ello permitiría no sólo desarrollar una línea de acción preventiva, sino dado el caso de permitir una real reconstrucción de los lazos de los jóvenes en conflicto con la ley y su entorno.<sup>85</sup>
- La justicia restaurativa postula una superación de aquellos rasgos positivistas predominantes en criminología que no permitían abordar la complejidad del fenómeno delincuenciales en menores de edad así como todo paradigma reduccionista y causalista por el riesgo de estandarización de las formas de intervenir y por la tendencia determinista causa –efecto. Vale también para la justicia restaurativa aquello de requerirse de un modelo de comprensión y de intervención que acoja la incertidumbre y la imprevisibilidad relativa como sus componentes no eludibles<sup>86</sup>. Jamás el significado profundo de la justicia juvenil restaurativa puede sustentarse en que ésta representa un alivio o una descarga para la justicia penal, tribunales, jueces, etc.
- La justicia restaurativa además de asumir a su propio nivel las causas objetivas del fenómeno delincuenciales juvenil, está centrada en los efectos subjetivos. En efecto, se trata de una intervención social a finalidad restaurativa, es decir, de reelaborar la visión, la representación personal y colectiva que se pueda tener no sólo sobre las causas del hecho o del fenómeno delictivo, sino que constituye un repensar la acción educativa que opera directamente sobre los sujetos. “La intervención educativa es esencialmente un proceso de (re)construcción identitaria, una oportunidad de crecimiento que apunta al cambio de un cierto modo de interpretar, de definirse a sí mismo, a la

83 AAVV, “Un volto o una maschera?”, 1997, Innocenti, p.401.

84 Jean Paul Dupuy, “Pour un catastrophisme éclairé,” citado por Z.Bauman en Archipiélago de excepciones, 2008, Katz editores, Bs.As., p.125.

85 CONAJU, “Lineamientos de Política Nacional de Juventudes,” Lima, 2005, passim.

86 AAVV, “Un volto o una maschera?”, 1997, Innocenti, p.399.

realidad y a los demás<sup>87</sup>. Para la acción educativa, la historia de vida de cada muchacho en conflicto con la sociedad y la ley, constituye una historia social, es decir, es una lectura de la complejidad y de la conflictualidad de las sociedades de riesgo como las llama U.Beck.

- Es básico que se logre diseminar el enfoque de la justicia penal juvenil restaurativa, en particular en la comunidad y en quienes toman parte directa en la administración de justicia y del proceso penal consiguiente, si lo hubiere. Esta es una condición para que además pueda tomar forma de verdadero sistema –por ejemplo en las Demunas y en los Consejos de familia, ambas cosas consideradas en el vigente Código de los Niños y Adolescentes- y no sólo quede reducida a un modelo que suena más a una técnica y fácilmente podría ser otras tantas *reingenierías* de lo mismo.
- Hay quienes propugnan la creación del Derecho Penal infanto-juvenil como un derecho penal específico, ad instar de los derechos específicos de la mujer, de los indígenas, de los niños.<sup>88</sup>
- La justicia juvenil restaurativa debe asumir lo que se conoce en la Convención sobre los Derechos del Niño como el principio del *interés superior del niño* (Equívoca traducción del inglés “the best interests of the Child”)
- Una de las virtudes de la justicia juvenil restaurativa es el sacar del olvido a la víctima, y abrir con ello la posibilidad de que la justicia infanto-juvenil salga del entrampe retribucionista que la cultura penal adulta suele proyectar a través de la acción punitiva. De esta manera se abre asimismo la posibilidad de restaurar la lógica comunicativa, tanto entre víctima y victimario como la de éste con su entorno. “La justicia no es fruto de la proliferación de sanciones, sino del consenso sobre ciertos valores de convivencia.”<sup>89</sup>
- El espíritu y la práctica de la justicia infanto-juvenil restaurativa tiene plena vigencia también para el ámbito familiar, escolar, barrial y no sólo cuando las cosas llegan a mayores niveles con policía, fiscal y juez.
- Otro aspecto a reflexionarse, refiere a la justicia juvenil restaurativa como una ocasión para la participación y el co-protagonismo de víctima y victimario. Evidentemente se trata de un protagonismo de signo nuevo, positivo, restaurativo, humanizante, alternativo al “protagonismo” ejercido personal o colectivamente en el acto delictivo.

---

87 lb.p.399.

88 **Defensoría del Pueblo**, Informe defensorial, 2007, n.123, p.140-42 y 149 que recomienda el sistema de justicia juvenil restaurativa y la modificación de la ley penal de adolescentes cuyo proyecto del 2001 y el del 2006 esperan su debate en el pleno; **Gustavo Chau Mora**, “¿Desdibujar sujetos o derribar los dogmas? El desafío de construir un Derecho Penal Juvenil Sustantivo”, *sf*, Costa Rica, p.12ss.

89 Ver Rev.Justicia para Crecer, 2006, n.2, p.25.

- En general, una de las debilidades de la justicia juvenil restaurativa en la práctica y que debe encararse, es el período pos-remisión, vale decir el acompañamiento que evite la reincidencia, pero sobre todo que consolide los avances logrados en el proceso ya dado.
- Ciertamente que los Medios Masivos de Comunicación juegan hoy día un papel muy decisivo en la creación de la alarma social, de la angustia que acompaña las alertas a la inseguridad ciudadana frente a los adolescentes y jóvenes en pandillas, en grupo y barras bravas. Contribuyen así a mantener subjetividades proclives a la mano dura, a la tolerancia cero. La construcción punitiva de los conflictos sociales acaban acortando posibilidades a que la gran opinión pública sonría favorablemente a una propuesta de justicia juvenil restaurativa<sup>90</sup>. Con frecuencia este tratamiento de la delincuencia infanto-juvenil deviene en un espectáculo estigmatizador que suele tener como corolario el refuerzo de un sentido común pro mano dura y tolerancia cero.

Todo ello nos convoca a renovar nuestro amor a las nuevas generaciones. Y es que este género de situaciones no se pueden superar, si la sociedad no restaura su voluntad de amar a sus niñas, niños, a sus adolescentes y a sus jóvenes, también si han delinquido. Y ello pasa por respetarlos como sujetos de derechos exigibles en justicia y por dignidad. La sociedad, el estado representan para el niño, adolescente y joven ante la justicia lo que un niño paraguayo de 15 años de Caacupé, pudo leer de la sentencia que le daba la razón: la justicia como "Depositaria de su última esperanza".

**Primer Congreso Mundial de Justicia Restaurativa  
Lima Noviembre 2009.**

---

90 Ver **Carlos E. Uriarte**, "El sistema penal en el escenario de los medios masivos de comunicación" en Control institucional de la niñez adolescencia en infracción, 199, p.345ss; **Brunilda Pali**, "Medios de comunicación y justicia restaurativa", en Justicia para Crecer, n.13, 2009, p.20-27; **V. De Mesmaecker**, "Enfocándose en la Imagen de la Víctima del Crimen?", ib.p.28-33.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

**Manuel G. Abastos**, 1922, *Los tribunales para niños*," conferencia en la I Conferencia Nacional sobre el Niño Peruano, Actas y Trabajos, publicados por la Junta de defensa de la Infancia y Carlos E Paz Soldán, Lima.

**Lino Comejo**, 1922, *"El consejo de familia en nuestra legislación civil"*, en C.N sobre el Nino peruano, Actas y Trabajos, Lima.

**Honorio Delgado, Hermilio Valdizán**, 1922, *"La infancia anormal. Estado del problema en el Perú"*, en C.N. sobre el Niño Peruano, Lima.

**Américo Fadori**, *"El psicólogo en las cárceles y en las colonias para menores delincuentes"*, 1938, Archivos de Criminología, Neuropsiquiatría y disciplinas conexas, n.4.

**Hans Kelsen**, 1963, *"Teoría pura del derecho"*, Eudeba, 3ra ed.

**Enrique Bacigalupo**, 1983, *"Estudio comparativo sobre regímenes en materia de menores infractores de la ley Penal en América Latina"*.

**G. de Leo**, *"Responsabilità: definizioni e applicazioni nel campo de la giustizia minorile"* en **G.Ponti G**, Responsabilità e Giustizia, Giuffrè, Milano, 1985.

**Evelyne Sullerot**, *"L'âge de travailler"*, Fayard, 1986.

**Luc Boltanski**, *"L'Amour et la Justice comme compétences"*, Métailié, 1990.

**UNRISD**, "El Estado de desorden", 1995.

**Carlos E. Uriarte**, *"Derechos del Nino, Adolescente y Violencia"* en R Changale, M Navarrete, Ninos y Adolescentes en conflicto con la ley, Serpaj, Montevideo, 1995.

**Genaro Giacobini**, *"El concepto de previsión criminal en la delincuencia infantil y su aplicación en la legislación americana"* en Derecho a tener Derecho, t.II, 1998

**Roberto Solís Q.**, *"Conducta antisocial de los adolescentes. Aspectos fundamentales psicossociales"*, en Derecho a tener Derecho, t II. 1998

**Fernando Fuenzalida B**, comentarios a la ponencia de **J.Vila P**, *"El interés del adulto en la prevención de la delincuencia juvenil"*, Consejo de Coord. Judicial, *El fenómeno de la violencia juvenil, causas y posibilidades de cambio*, Lima, 1998.

**Norberto Liwsky**, *"Pautas generales para la formulación de planes gubernamentales de previsión de la delincuencia juvenil"*, en Consejo de Coord. Judicial, *el fenómeno de la violencia juvenil, causas y posibilidades*, 1998.

**Emilio García M**, *"Brasil, Adolescentes Infractores Graves: Sistema de Justicia y Política de Atención"*, en **AAVV**, *Derecho a tener derecho*, UNICEF-IIN, 1998.

**Jaume Funes, Carlos González**, *"Delincuencia juvenil, justicia e intervención comunitaria"* en Derecho a tener derecho, vol.II.1998

- Martín Hopenhayn**, *"Tribu y metrópolis en la postmodernidad latinoamericana"*, 1998, en Enfoques sobre post modernidad en A.Latina, Caracas, Fondo edit. Sentido
- Sergio Adorno**, *"Niño: Ley y Ciudadanía"*, en Derecho a tener Derecho, t.II, 1998.
- Edgard Morin**, *"Los siete saberes necesarios para la educación del futuro"*,1999, Paidós.
- Carlos E Uriarte**, *"Control institucional de la niñez adolescencia en infracción"*, Montevideo, 1999.
- DNI**, *"Julián, el niño alcalde"* en Revista Protagonistas, Bolivia, 1999
- Bernardo Klisberg**, *"El crecimiento de la criminalidad en América Latina: un tema urgente"*, BID, 2001.
- Francisco Pilotti**, *"Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del Texto"*, CEPAL, 2001.
- PNUD**, *"De la exclusión a la confianza mediante el acceso a la justicia"*, 2001
- AAVV**, *"A Razão da Idade: mitos e verdades"*, Brasília, 2001.
- José H Teixeira da Costa**, *"Reduzir a idade penal não é a solução"*,Brasília, 2001
- Túlio Kahn**, *"Delinquência juvenil se resolve aumentando oportunidades e não reduzindo idade penal"*, Brasília, 2001
- Boris Cyrulnik**, *"El encantamiento del mundo"*, 2002, Gedisa; *"El mundo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma"* 2003, Gedisa; *"El realismo de la esperanza"*, 2004, gedisa; *"Del gesto a la palabra"*,2004, Gedisa; *"El amor que nos cura"* 2005, Gedisa; *"Bajo el signo del vínculo"*, 2005, Gedisa; *"Los patitos feos. La resiliencia, una infancia infeliz no determina la vida"*, 2006 Gedisa; *"De cuerpo y alma"*, 2007, Gedisa.
- Aníbal Quijano**, *"Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina"* en **E.Lander**, comp., *"La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas"*, Clacso, 2003.
- Antonio Peña Cabrera**, *"La Racionalidad Occidental y la Racionalidad Andina"*, en Rev. UNMSM, Lima, 2003.
- Grimaldo Rengifo**, *"Niñez y Ayllu en la cosmovisión andina"*, Pratec, en AAVV, Huchuy Runa, Jiska Jaqi, 2003.
- Edgar Morin**, *"La humanidad de la humanidad"*, Cátedra, 2003.
- Kimberly Theidon**, *"Entre prójimos. El conflicto armado interno y la política de reconciliación en el Perú"*, IEP, 2004.
- Hugo Morales C**, *"Teenage law offenders: A socio-psychological perspective of juvenile system in Peru"* in Interamerican Psychologists, vol. 84, June 2004.
- Saúl Karsz**, comp., *"La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices"* Gedisa, 2004.
- Robert Castel**, *"Encuadre de la Exclusión"*, Gedisa, 2004.

**Marie-Astrid Dupret**, *"Delincuencia Juvenil y respuestas institucionales Hacia una política de rehabilitación"*, Abya Yala, UPS, Quito, 2005.

**CONAJU**, *"Lineamientos de Política Nacional de Juventudes"*, Lima, 2005.

**Rita Figueroa**, *"Justicia Juvenil, reforma necesaria"*, 2006, en Justicia para Crecer, Rev. Especializada en Justicia Juvenil Restaurativa, n.1.

**Atilio Alvarez**, *"El dilema en A. Latina: "¿Neotribucionismo o justicia juvenil restaurativa?"*, en Rev. Justicia para Crecer, n.2, 2006.

**Oscar Vázquez B**, *"¿Qué es la justicia juvenil restauradora?"*, en Rev. Justicia para Crecer, n.2, 2006; *"Resultados, hallazgos y propuestas. Primer año del Proyecto Piloto JJR"*, en Rev. Justicia para Crecer, n.2, 2006.

**Jean Schmitz**, *"La JJR en el Perú. De la teoría a la práctica. Primeros pasos de una nueva experiencia de justicia en nuestro país"*, en Rev. Justicia para Crecer, n.1, 2006.

**Luis Francia S**, *"Adolescentes infractores y seguridad ciudadana"* en Rev. Justicia para Crecer, n.1, 2006

**Carlos Landeo**, *"Justicia Juvenil en el Perú. Difícil inicio, largo camino"*, en Rev. Justicia para Crecer, 2006, n.1.

**Adelaida Bolívar**, *"El Ministerio Público y la Justicia Juvenil"*, en Rev. Justicia para Crecer, n.2, 2006.

**Ernesto Garzón Valdés**, *"¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?"*, p.287-308 en Tolerancia, Dignidad y Democracia, 2006, UIGV, Lima.

**Ernesto Rodríguez**, *"¿Qué hacer ante las maras? Pensando alternativas en Centroamérica"*, en Justicia para Crecer, revista especializada en Justicia Juvenil Restaurativa, n.3, 2006, Lima, Encuentros y TdH de Lausanne.

**Christian Poveda**, *"Las maras. Radiografía y Retrato"*, en Rev. Justicia para Crecer, n.3, 2006, Lima, TdH de Lausanne, Encuentros.

**Luis E Francia S**, *"Mediación y JJR. Necesidad de su inclusión en la legislación peruana"* en Rev. Justicia para Crecer, 2006, n.3.

**Jean Zermatten**, *"¿Qué es la Mediación?"*, en Rev. Justicia para Crecer, n.3, 2006.

**Renate Winter**, *"Recuperar o Marcar. La Remisión, instrumento eficaz para recuperar los adolescentes en conflicto con la ley"*, en Rev. Justicia para Crecer, 2006 n.2.

**Edilberto Ruiz**, *"Discrecionalidad y Remisión"*, en Rev. Justicia para Crecer, n.2, 2006.

**Azucena Solari**, *"La Remisión en sede fiscal, el caso de Lima"*, en Rev. Justicia para Crecer, n.2, 2006.

**Atilio Alvarez**, *"La Remisión. Del Pacto de San José de Costa Rica a la CDN"*, en Rev. Justicia para Crecer, n.2, 2006.

**Vicente Garrido, E López, T Silva, Ma J López, P Molina**, *"El modelo de la com-*



*petencia social de la ley de menores. Cómo predecir y evaluar para la intervención educativa*; Valencia, 2006.

**Danilo Zolo**, *"Globalizzazione. Una mappa dei problemi"* Laterza, 2006,

**Rafael Echeverría**, *"Ontología del lenguaje"*, Granica, 2006. *"Actos de lenguaje. Vol 1: La escucha"*, Granica, 2008

**Jorge Ishikawa**, *"Derecho y Cultura"*, Pratec, 2006.

**Carlos Vásquez G**, *"La delincuencia juvenil"*, en C. Vásquez G-Ma.Dolores Serrano T, edit., *Derecho Penal Juvenil*, 2007, 2da. Edic., Dykinson,.

**Marian Liebmann**, *"Restorative Justice, How it Works"*, 2007, Londres, Jessica Kingsley Publishers,

**Bruno Van Der Maat**, *"100 anos de tratamiento de jóvenes en conflicto con la ley en Arequipa(Perú)"*; OPA, 2007, t.I, t.II.

**Defensoría del Pueblo**, *"La situación de los adolescentes infractores a la ley penal privados de libertad"*, 2007, Informe Defensorial n. 123

**Philippe Chaillou**, *"Conferencia sobre la experiencia de justicia juvenil en Francia"*, 2007, Lima, CD, Terre des Hômmes-Encuentros.

**Terre des Hômmes-Encuentros**, *"Modelos de Justicia Juvenil en el Perú"*, 2008, Conclusiones, 5 y 6.

**Carlos Aguirre**, *"Dénle duro, que no siente"*; Fdo.Edit.Pedagógico San Marcos, 2008

**José Cantelli et alii**, *"Estudio situacional de la violencia juvenil en Lima Callao 2007-2008"*, División de Investigación e Innovación Tecnológica de la PNP, ed.2009.

**Gino Costa, Carlos Romero**, *"¿Qué hacer con las pandillas?"*, Ciudad nuestra, Lima, 2009

**Christian Hernández A**, *"Naturaleza jurídica de la responsabilidad del adolescente"* s/f, Lima, PUC.

**Boaventura de Sousa Santos**, *"Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución"*; s/f.

**Juan Bustos R**, *"Imputabilidad y Edad Penal"*; s/f

**Christian Hernández A**, *"Naturaleza jurídica de la responsabilidad del adolescente"*, Lima, PUCP, s/f.

**Esther Giménez-Salinas C**, *"La justicia de menores en el siglo XXI. Una gran incógnita"*, s/f

**Gustavo Chau Mora**, *"¿Desdibujar sujetos o derribar los dogmas? El desafío de construir un Derecho Penal Juvenil Sustantivo"*, s/f, Costa Rica.

**Walter Omar Kohan**, *"Infancia entre Educación y Filosofía"*, 2004, Laertes.

**Pietro Braido**, *"Prevenire non reprimere"*; 1990, Verlag, Roma.

**O.Saldarriaga V, J.Sáenz O**, *"La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX"*, en P. Rodríguez J, M.E. Mannarelli, coord., His-

toria de la Infancia en América Latina, U.de Externado, Bogotá, p.391ss.

**Barbara Henkes**, "*The role of Education in Juvenile Justice in Eastern Europe and former Soviet Union*", COLPI, 2009, n.2.

**Marie-Astrid Dupret**, "*Ocaso de la función paterna y perversión del lazo social*," en *FARO 1*, 2009, UPS-Quito, p.92-101.

# PARA UNA HISTORIA DEL PENSAMIENTO SOCIAL DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES ORGANIZADOS DEL PERÚ 1976 – 2008

## I. PROLEGÓMENOS PARA UNA HISTORIA DE LA ORGANIZACIÓN DE NATs Y DE SU PENSAMIENTO SOCIAL

### Introducción:

La cuestión de los niños y niñas trabajadores como fenómeno social que ha atravesado la historia de las sociedades de forma ininterrumpida, aunque con sentidos y significaciones muy diversos, se corresponde hoy en día con lo que se podría considerar “transferir del campo de análisis desde los márgenes al centro de la sociedad moderna...”<sup>1</sup> abriéndose así la necesidad de una reformulación de viejos problemas de la ciencia social. No obstante, lo que sería central en términos históricos es indagar por la capacidad desarrollada por la organización de niños trabajadores para avanzar en lo que Mannarelli señaló acertadamente “...para pensar el problema político de la infancia, de su formación y de su orientación”<sup>2</sup> Este ensayo simplemente quiere darnos elementos de lo que puede haber significado en la recientísima historia de la infancia, la emergencia de un fenómeno de características y discurso relativamente alternativo- aunque de desarrollo aún embrional- a las ideologías dominantes en materia de infancia en el mundo occidental moderno.

En la historia de las organizaciones y movilizaciones de trabajadores en el Occidente siempre han estado, de alguna manera, presentes los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a la clase obrera o a los trabajadores rurales. Los registros que se tienen de dichas manifestaciones de conformación y de lucha, suelen mencionar a los menores de edad. Pero son pocos los testimonios directos de cómo las propias generaciones de niños han ellas mismas percibido su presencia y su participación como, generalmente, parte de la familia entera involucrada en las confrontaciones, negociaciones o medidas de lucha emprendidas. Pero lo más decisivo, es que sobre

---

1 Parte de este material fue publicado en la Rev. Infancia y Ciencia Social, UNMSM, n.1, 2007.

**Os Coordenadores, Memória e Sociedade**, “Nota de Apresentação” al libro de **Pierre Bourdieu**, *O Poder Simbólico*, BB, 5ª Edição, 2002, p.1.

2 **María Emma Mannarelli**, “La Infancia y la configuración de los vínculos en el Perú: un enfoque histórico”, en *Políticas Públicas e Infancia en el Perú*, SCUK, 2002, p.14.

organizaciones propias de niños trabajadores, no se registra un alcance que supere la realización de ciertas protestas y hasta medidas de huelga. Es lo que un autor como David Nasaw<sup>3</sup> registra a finales del siglo XIX en su libro sobre la huelga de canillitas en Estados Unidos. En otras palabras, los historiadores no consignan mayor especificidad de los niños trabajadores durante los últimos doscientos años de capitalismo y de cultura industrial aunque los mencionan e incluso recogen los dramas que viven. Pero además no se vislumbra que los menores de edad en el mundo del trabajo hayan podido ser gestores de una renovación del pensamiento sobre la infancia que saliera al encuentro de las formas dominantes y que en el tiempo fueron exclusivamente hechura del mundo adulto. Más allá de la compasión y/o indignación de los filántropos, de la instrumentalización de quienes usaron y abusaron de su fuerza de trabajo y las variadas formas como se fue construyendo un aparato jurídico y legal en relación a la infancia trabajadora, cuesta mucho encontrar en la literatura histórica que los niños trabajadores, de las ciudades como del campo hayan, contribuido de manera concreta a la innovación del pensamiento social sobre infancia<sup>4</sup>.

Por ello no disponemos directamente de escritos o formulaciones de factura infantil. Lo que sí es real es que sus vidas, sus testimonios, han suscitado siempre reacciones importantes, movilizaciones centradas en la justicia y en el buen trato a las nuevas generaciones, en su protección y cuidado. En el caso peruano, bastaría con tomar en cuenta la manera cómo desde finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, en congresos y eventos amplios se abordó el tema de la infancia, se sugirieron medidas a adoptarse, incluyendo a los niños del mundo rural como del mundo urbano y en especial en relación al trabajo<sup>5</sup>

3 **David Nassaw**, *Children of the City at Work and at Play*, NY, Editor Press, 1985; ver **Serge Chassagne**, *“Il lavoro dei bambini nei secoli XVIII e XIX”*, **Egle Becchi, Dominique Julia**, *“Storia dell’infanzia. Dal Settecento a Oggi”*, II, Laterza, 1996, p.215: señala las grandes huelgas que las jovencitas de menos de 16 años organizaron en Vizille y Cerenne entre 1892 y 1896. Es obvio que el Manthoc en 30 años no ha organizado una huelga y ello por ser exclusivamente un movimiento de niños y niñas que trabajan en la mal llamada economía no formal, en servicios, pero además por ser un movimiento social de corte cultural, ético.

4 Reproducimos *in extenso* un testimonio que bien puede matizar lo afirmado. **Salvador Bloemgarten**, *“Henri Polak: Trade-union leader for life”*, en AAVV. *Generations in labour history*, 1989, 53-C5: En 1920 Isaac van Loen, un joven miembro del sindicato de trabajadores holandeses del diamante hizo una encendida arenga sobre las estrategias revolucionarias sindicales. Henri Polak respondió diciendo que Van Loen era demasiado joven para sostener fundadamente una opinión al respecto. ABRAHAM Cardozo, del mismo movimiento se opuso frontalmente a Polak quien de acuerdo con Cardozo que termina diciendo que es cuestión de convicción y solidaridad y no de edad!! Pero le responde así: “En general estoy de acuerdo con Cardozo que los jóvenes opositores no pueden ser descalificados en estas cosas meramente por ser jovencitos. Pero si se trata de jóvenes de convicciones comunistas y que no sabemos dónde y cuándo han podido estudiar lo que dicen y escriben con tanta autoridad como si supieran todo respecto a lo que plantean, tenemos que preguntarnos ya que no hay modo de saber si su conocimiento es fruto del estudio o sospechar si y qué experiencia haya sido el maestro. Su tierna edad excluye esa posibilidad. Es por ello que no es irrelevante de ninguna manera el tomar en cuenta la edad de todo aquello que concierne”; p.53.

5 Señalamos dos eventos. En 1896 el Primer Congreso Católico del Perú, que recomienda la creación de salas de asilo para la infancia, p.326; empleo de mujeres en talleres, p.327-328; que se mejore el salario de las costureras; que se fomente la lectura nocturna para obreros, p.329-330, y refiere directamente a los *indios* a quienes hay que instruir y enseñar que son ciudadanos, que tienen derechos y deberes; pero no toca directamente a los niños y niñas trabajadores como tales. El segundo evento es la 1 Conferencia Nacional sobre el Niño Peruano, Actas y Trabajos, Lima, julio 1922; baste leer la

En esta perspectiva y partiendo de un país como el Perú de un nivel bastante elemental de desarrollo industrial y con un sector de obreros que algunos analistas se resisten a aceptar que, *stricto sensu*, pueda hablarse de clase obrera, es remarcable que haya surgido una forma de organización de niños y niñas trabajadores que ha cumplido treinta años, pero más radicalmente que no sea apéndice de ninguna otra organización ni de adultos, ni de jóvenes. Lo que equivale a afirmar su carácter autónomo en lo orgánico y el desarrollo de su identidad articulante de su condición de niños y de su pertenencia al mundo del trabajo.

Ello hace que cobre relevancia la organización peruana de niños, niñas y adolescentes trabajadores, no sólo por su ininterrumpida continuidad en el tiempo, sino en particular por la historia del pensamiento social que dicha experiencia ha ido construyendo sobre sí misma y sobre lo que podríamos llamar la infancia en general.

Luego de 32 años, cabe ensayar algunas anotaciones para la historia de lo que hoy conocemos, en Perú, como movimiento de niños y adolescentes trabajadores organizados. En efecto, en octubre pasado el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos, MANTHOC, celebró treinta años de vida. Se trata sin lugar a dudas de la primera experiencia de niños y niñas trabajadores, en el Perú, que se hayan organizado en cuanto tales y que hayan mantenido durante seis lustros una presencia organizada con un discurso que representa una conceptualización alternativa a las culturas dominantes de infancia sobre las que se regía el sentido común del mundo adulto en nuestra sociedad. Ni la presencia organizada ni el discurso cayeron de lo alto, sino que fueron desarrollándose gradualmente, toda vez que se quiso que fueran hechura de los propios niños, niñas y adolescentes trabajadores y de su comprensión de los procesos sociales de su variado entorno a nivel nacional e internacional. Esta es la primera y principal paradoja que contrasta con una presencia histórica de chicos trabajadores en la historia del país, pero que no intentó encarar enfoques, paradigmas e ideologías que subyacían a su virtual ocultamiento social y político y al tratamiento jurídico del que fueron, bajo pretexto de protección, víctimas de la confusa como cuestionable sensibilidad de la sociedad adulta frente a ellos y ellas.

Y decimos que requerimos de un recuento, de una historia, es decir, de un ensayo que superando una recolección y ordenamiento de estampas o eventos y testimonios, dé cuenta del sentido, del proyecto social, humano, político subyacente a dichas experiencias de vida. En efecto, hay poquísimo escrito como historia y no hay

---

conferencia de los doctores **Herminio Valdizán y Honorio Delgado**: "La Infancia anormal-Estado del problema en el Perú", p. LXXXVII ss: "Niños en plena infancia, en plena edad de preparación a la vida entran de lleno en ella, con daño para ellos, con daño tan grave o más, para la sociedad. El trabajo de los niños, venturosamente contemplado por nuestra legislación, cuenta con rudos adversarios, a la cabeza de los cuales débese colocar a FULLER, que se declara acérrimo partidario de la abolición. El niño no debe trabajar; el niño debe jugar; debe realizar aquella parte que a él le está destinada en la obra educativa", p. XCVII, podríamos decir que los ilustres psiquiatras peruanos, siguen deudores de una visión occidental y que para nada retoman lo que eventualmente podría ser una visión desde el mundo de las otras culturas del país.

una sistematización en perspectiva histórica de los treinta años de organización de niños y adolescentes trabajadores en nuestro país.

La literatura general sobre niños y adolescentes trabajadores, refiere principalmente a casos, a ejemplos de trabajo de menores de edad, a narración de episodios más o menos extensos. Contamos igualmente con testimonios de niños y adolescentes que recogen sus historias de vida. Pero no son suficiente material como para intentar escribir la historia social de la experiencia que se iniciara en 1976. Tendríamos que seguirnos preguntando, por qué la historia de los niños trabajadores organizados no forma parte de la historia de los trabajadores del Perú ni de los movimientos sociales de los últimos quince años; por qué las organizaciones sindicales no sólo no reconocen, sino que hasta se oponen a los movimientos de niños y niñas trabajadores como el caso del propio sindicato de maestros de escuela hace apenas unos cuatro años; por qué los movimientos de la infancia trabajadora no concitan el interés exigentemente académico de intelectuales; por qué las iglesias, incluida la católica, en el país mantienen una actitud relativamente minusvalorante de los movimientos de niños trabajadores. Muchas pueden ser las razones, pero consideramos que la línea de valoración crítica del trabajo que nutre la perspectiva conceptual y práctica de dichas organizaciones y su creciente confrontación con las corrientes abolicionistas bajo diversos pelajes con los que hoy se presenta en organismos internacionales, ONGs, iglesias, sindicatos y políticos, pueden explicar, en parte, estas reacciones. Sin dejar de reconocer las debilidades mismas de las propias organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores y su relativa novedad en los escenarios políticos, sociales y culturales del país, son cuestiones que ameritan ser despejadas o por lo menos intentar hacerlo. Quizá no debiera sorprender esta constatación, pues la historia misma de los jóvenes trabajadores adolece de lo mismo.<sup>6</sup>

Finalmente, treinta años es algo, pero es apenas un inicio en el horizonte de la historia de organizaciones sociales; ¿cuántos años requirieron los movimientos feministas para avanzar en la conquista, no sólo formal, de sus derechos sino para cuestionar y revertir la cultura patriarcal y la inequidad de género?<sup>7</sup> Y la lucha continúa. Pregunta similar habría que hacerla a los movimientos indígenas, a los movimientos ecologistas o por el medio ambiente saludable. Tres décadas no garantizan éxito o avances que sean irreversibles, desafortunadamente. La historia registra no sólo conquistas, también derrotas, no sólo avances, también retrocesos.

---

6 **Michelle Perrot**, *“La juventud obrera: del taller a la fábrica”*, en G. Levi, J-C Schmit, *Historia de los jóvenes*, II, Edad Contemporánea, Taurus 1996, p. 101-165.

7 Ver la voluminosa obra dirigida por **Georges Duby y Michelle Perrot**, *“Historia de las mujeres”*, Taurus, 1993, varios tomos; para nuestro caso, ver la fecunda producción de **Emma Mannarelli**, *“Hechiceras, beatas y expósitas. Inquisición en Lima colonial”*, Congreso de la República, 1998; *“Limpias y modernas. Género, cultura e higiene en la Lima del Novecientos”*, Flora Tristán, 1999; *“Pecados capitales”*;...Además, **Rosa Alvarado M.**, *“La Infancia como unidad de análisis en la historia”*, XXIV Congreso ALAS, T.I., ed. Itefant, 2003.

## 1.1 Algunos retos para escribir la historia de la organización

Entendemos como primer problema la carencia de estudios previos al respecto. En efecto, los ensayos sobre el surgimiento y el inicial desarrollo de la organización de niños trabajadores en Perú durante la segunda mitad del siglo XX, son apenas pocos y muy poco conocidos. Por ello, la propuesta que se levanta, ofrece la posibilidad de cubrir un vacío. Decimos “organización” de niños y niñas trabajadores específicamente. Sobre la realidad del llamado “trabajo infantil” ciertamente que hay estudios, tesis universitarias, publicaciones, una que otra sistematización, todas ellas de peso académico desigual y un tanto fragmentario.<sup>8</sup>

Pero, se trata además de un problema de estudio porque hasta la fecha no se han empleado los métodos y los instrumentos propios de la disciplina histórica al estudio de experiencias como sobre la que nos interesa adelantar algunas notas. A ello cabe añadir que quien propone la realización de este ensayo, no es un historiador de profesión, aunque sí puede tener la ventaja- o ¿desventaja?- por el sesgo que pudiera darle el haber acompañado el proceso desde sus meros orígenes hace treinta y dos años.

Otra acepción del concepto de problema de estudio, refiere a la necesidad de recoger de forma sistemática los archivos que conservan algunas de las organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores. Así, contamos con un archivo bastante bueno en el caso de la organización pionera, Manthoc y sobre el Mnnatsop. No es el caso para experiencias como la de Colibrí<sup>9</sup> para la que debiéramos remitirnos a testimonios directos de sus ex-participantes y de quienes han acompañado dicho proceso de organización. Respecto a otras experiencias como la de los Huchuy Runas y Qosqo Maqui en Cuzco, Gema en Huancayo, Generación en Lima, Ear en Huancavelica, Cecycap en Arequipa, Marcelino Pan y Vino en Huamachuco, etc. para la mayoría de ellas no conocemos que tengan igualmente ordenada la documentación que podría ser indispensable para levantar un cuadro menos incompleto de la historia de la organización de NATs; éste sería un interesante desafío para historiadores que se animaran a hacer una investigación al respecto.

Es pertinente acotar que respecto a las fuentes directas escritas contenidas en los archivos del MANTHOC, se cuenta con documentación a partir de 1978-79

- 
- 8 **L Tejada R**, prepara en el ámbito de la maestría en Políticas Sociales y Promoción de la Infancia de la UNMSM un balance de la producción bibliográfica sobre infancia de próxima publicación y que cubre los últimos cuarenta años; hay un capítulo de 33 páginas sobre niños trabajadores que completa el estudio hecho por **Juan Chacaltana** para SCS a inicios de los 90.
- 9 Contamos con los trabajos de **José Cantelli D**, “*Manthoc y Colibrí: Dos experiencias con NATs en el Perú*” y de **Remigio Murillo Z**, “*La acción social de la PNP con los niños, niñas y adolescentes Trabajadores en Perú*” ambos estudios publicados en *Infancia y Adolescencia en América Latina*, T.II, p. 129-136 y 95-102 respectivamente, XXIV Congreso ALAS- Sociología de la Infancia, 2003, ed.IFEJANT, 350 págs.

hasta la fecha; pero para los años iniciales 1976-1977 y parte de 1978 no hay registro escrito, se cuenta con testimonios de quienes dieron inicio a esta experiencia<sup>10</sup>. La literatura al respecto, es fruto de la narración hecha por algunos de sus autores, fundamentalmente adultos colaboradores<sup>11</sup>. Una vez más se constata lo que señala Dominique Julia: "...infantes... que provienen de estratos sociales que, en general, no dejan ningún testimonio escrito"<sup>12</sup>

Finalmente, el problema de investigación propiamente hablando lo podemos enunciar así: La construcción y desarrollo del pensamiento social sobre infancia trabajadora en el Perú, es un proceso no concluido y que es el resultado de la experiencia vivida de jóvenes trabajadores, de niños, niñas y adolescentes trabajadores y del aporte sistematizador de adultos ligados a dichas experiencias. Deslindar los aportes de unos y de otros constituye una necesaria tarea a fin de discernir sobre los acentos, matices y especificidades de dicho pensamiento social. Pero además ello nos deberá mostrar cómo un pensamiento social, en el caso sobre infancia trabajadora, es deudor de múltiples contribuciones hechas propias, aunque provenientes de otras experiencias. Lo original, en todo caso, es el valor agregado que los niños trabajadores organizados hayan podido hacer a partir de sus vidas y reflexiones acumuladas en el tiempo y transformadas en memoria histórica.

En síntesis podemos señalar para nuestro ensayo una hipótesis y un objetivo:

**La experiencia de la organización social de niños trabajadores constituye una nueva matriz epistemológica para repensar teóricamente la infancia y su relación con el resto de la sociedad.**

**Reconocer el pensamiento social sobre infancia que inaugura la experiencia de organización de los niños trabajadores, sus alcances y sus límites actuales.**

10 La documentación que refiere a intervenciones del Manthoc en eventos y en los que se intenta presentar el recorrido de la organización, recoge esa memoria que los iniciadores fueron haciendo. Pero en general, hay numerosas imprecisiones en cuanto a fechas. Un ejemplo claro es cuando en 1988 se celebró el décimo aniversario del Manthoc. Claramente hubo un error en fijar los orígenes de la organización y el año en que se acordó llamarse MANTHOC. Hoy está claro: se acuerda en octubre de 1976 iniciar la organización y se comienza a formar grupos en Lima, Chimbote, Chiclayo, Arequipa. En Marzo de 1979 se acuerda llamarse MANTHOC. Ver "*Informe de Campamentos- Pucusana, 1979*", 33 págs. **Archivo Manthoc**.

11 Es en el contexto del Foro Internacional sobre niños, niñas que convocara Terre des Hommes de Osnabruck en 1982 que Cussiánovich verbaliza por vez primera- es decir las hace emerger de la memoria y de la práctica y las coloca en un público mayoritariamente escéptico- lo que fueron las cinco intuiciones que orientarían el proceso de construcción de la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores Manthoc; dichas "intuiciones" eran -para los jóvenes de la Juventud Obrera Cristiana que las formularan en octubre de 1976- los criterios en base a los cuales habría que dar inicio a la organización de los trabajadores niños y niñas. Siguen siendo inspiración fecunda hasta hoy.

12 "*1650-1800: L'Infanzia tra assolutismo ed epoca dei lumi*", p.3 en **E.Becchi, D.Julia et alii**, "*Storia della Infancia*," t.II, Dal Settecento a Oggi, Edizione Laterza, 1996, 49 págs. Ver además **Fe Bajo, J.L. Beltrán**, : "Legiones de niños esclavos, trabajadores del campo, aprendices de oficios, guías de ciegos, mendigos, pequeños ladrones o vagabundos abundaban en el pasado; pero al constituir un sector marginal de la sociedad, son escasamente reflejados en la documentación", pág 156 en *Breve Historia de la Infancia*, Temas de hoy, Historia, Madrid, 1998, 293 págs.



Este ensayo cubre, entonces, el período que va de mediados de los 70 al segundo lustro del siglo XXI. Es decir, recoge escenarios heredados de la primera mitad del siglo XX y aquellos escenarios que perfilan de alguna manera la primera década del siglo actual<sup>13</sup>. Una cuestión general que subyace a este ensayo, es que lo que estuvo claro desde un inicio fue la valoración de los niños y niñas trabajadores en cuento personas, es decir seres humanos confrontados con situaciones aparentemente limitantes de sus vidas, pero capaces de encararlas; una especie de mezcla de infortunio y de voluntad de no dejarle la última palabra sobre sus vidas a las grandes carencias -que aparentemente mostraban sus vidas- habida cuenta de infancias privilegiadas de sectores sociales desigualmente favorecidos. El clima de los años 60 y 70 favorecía una valoración de la capacidad de lucha por el reconocimiento y la dignidad que las clases populares esgrimían entonces de manera inequívoca. La irrupción de los pobres, como la llamara G. Gutiérrez, graficaba bien ese talante nuevo de gruesos sectores del campo y la ciudad. Los niños y niñas eran parte de todo ello. Fueron los niños y niñas trabajadores que fueron abanderando para toda la infancia excluida y marginal, el reconocimiento de no ser sólo y en primer lugar víctimas, sino sujetos sociales por el cambio y la justicia. Espontáneamente esto habría tardado mucho más, si algún día llegaba. Es lo que dice el testimonio llegado, hacia mediados de los 80, desde Ilo, ciudad a mil doscientos kilómetros al sur de Lima: *“La verdad es que el trabajo con niños no ha entrado de lleno en nuestros planes de pastoral y de educación popular. Creo que la razón principal es la falta de gente con vocación y tiempo. Por lo menos nos damos cuenta que existe este vacío, que ya es algo. Y darnos cuenta también de que merece llenarlo”*<sup>14</sup> En otras palabras, ni la corriente de “teología de la liberación” que en 1971 con la publicación del libro inaugural de G. Gutiérrez marcara una feliz síntesis entre fe y compromiso liberador desde los pobres y las clases populares, ni el emergente movimiento social de la “educación popular” que cobrara renovada vitalidad desde los años 60 y 70 en el país, representaron un cambio en las representaciones sociales de infancia entonces dominantes en el sentido común. O dicho con mayor precisión, los gérmenes de una nueva cultura signada por la autonomía, la legitimidad y urgencia de la lucha social y política por justicia y dignidad, no se expresaron específicamente referidos a las generaciones emergentes, es decir, a los niños, niñas y adolescentes. La embrional experiencia del Manthoc en el segundo lustro de los 70, amén de ser apenas conocida por círculos más allegados, no tenía entonces la fuerza social y de pensamiento como para exigir carta de ciudadanía propia en los movimientos populares y sociales en general, ni en los predios de la elaboración académica.

13 A.Cussiánovich, E. Alfageme, J.Castro M, J.Oviedo, F.Arenas, *“La infancia en los escenarios futuros”*, UNMSM, 2001, 87 págs.

14 Carta de Jesús Valverde, sj, del 18 de Julio de 1984, en Archivo Manthoc.

En 1995 se señalaba como fundamento del Manthoc dos cuestiones centrales: el cuestionamiento al adultocentrismo y el valor de ser niños y niñas trabajadores<sup>15</sup>. Quizá su prolongada experiencia de una sociedad, llámese familia, escuela, comunidad, barrio, mercado o centro de trabajo, la relación con las autoridades policiales y municipales en la calle, etc. en la que ser menores de edad representa una severa desventaja y legitimación de subordinación y dependencia de quienes la edad cronológica ha revestido de cierta autoridad autoproclamada, hizo que los niños y niñas trabajadores organizados hicieran de esta vivencia cotidiana uno de los filones para repensar la sociedad en general, el rol del Estado, de la familia, de los maestros, etc., etc. Pero como niños y niñas trabajadores, encontraban que la organización respondía a una profunda aunque acallada convicción personal de que ser niños y niñas trabajadores no podía ser algo censurable, un des-valor, una especie de estigma. En su organización –desde simplemente saber que existen ya chicos y chicas trabajadores organizados- encontrarían entonces la confirmación de no estar equivocados, de ser reconocidos, de ser valorados, de ser incluso preferidos. En otras palabras, de existir socialmente. Llegar a que la sociedad, el entorno los reconozca como lo eran ya en sus grupos y organización, será tarea de mayor aliento y complejidad creciente.

Pero debemos señalar dos limitaciones más; la primera es la insuficiente presencia del movimiento de niños, niñas y adolescentes trabajadores en el mundo rural, en particular el andino y amazónico; la segunda limitación es su ausencia en la población afrodescendiente. Todo ello representa una merma para la elaboración del pensamiento social sobre infancia que se pretenda expresión intercultural y representativa de los matices que dicho pensamiento asume habida cuenta de los distintos como complejos contextos culturales. Las propias limitaciones del movimiento social de NATs está al origen de las carencias existentes. Quizá ello nos lleve a afirmar que estamos entonces refiriéndonos a un proceso inacabado de construcción de un pensamiento social que se mantiene abierto y flexible. Pero lo que es preciso señalar es que la reflexión ha acompañado permanentemente al proceso de desarrollo de la organización de niños y niñas trabajadores, aunque no siempre se condensó por escrito. La memoria histórica, desde siempre se ha mantenido en la tradición oral a lo largo de estas más de tres décadas. Esto, sin dejar de ser importante, corre el riesgo de perderse o de mistificarse.

### 1.2 Tres partes en que se articula este Ensayo

- Primera parte: Prolegómenos para una historia de la organización y del pensamiento social de Nats en el Perú.

---

15 **Manthoc**, “*Esquema de presentación del Manthoc*”, Coordinación de Delegados Nacionales, 1995, 7 págs., **Archivo Manthoc**.

- Segunda parte: La construcción de una experiencia y de un discurso.
- Tercera parte: Desarrollo del pensamiento social del movimiento de Nats en los últimos once años: 1997-2008

### 1.3 La historia de los niños trabajadores: ¿como parte de la historia de la clase-movimiento obrero o como un aspecto de la historia de la infancia en el Perú?

Es interesante constatar que una inmensa mayoría de obreros adultos declaren que desde niños han trabajado. Y no obstante, es francamente mínima la literatura que dé cuenta de lo que podría configurarse como una historia de la presencia colectiva y de la significación social de los niños trabajadores. Posiblemente por lo difícil de separar dentro de las nacientes formas de explotación industrial a mujeres, varones y niños; a nuestra propia escala, vivimos lo que en la Europa de los siglos XVIII, XIX y la primera mitad del siglo XX movió a los filántropos y mujeres distinguidas a encabezar los movimientos reformadores por la protección de los niños de la explotación en el trabajo frente a lo cual los obreros adultos también reaccionan<sup>16</sup>

Tendríamos que preguntarnos si la historia de una organización de niños y adolescentes trabajadores organizados durante un período relativamente sostenido en el tiempo, no enfrenta problemas específicos que demandan una forma igualmente particular de historia social de la infancia, por un lado, y del trabajo y la clase obrera y campesina, por otro. Sabemos que “la historia del trabajo y de la clase obrera tiene sus propios problemas”<sup>17</sup>, incluso las propias historias de la clase obrera representan historias de grandes acontecimientos, movilizaciones, luchas configurando así lo que se ha dado en llamar un casi olvido de la propia *historia social* de la clase; lo que Karl Marx señalaba, “el drama de los obreros franceses son los grandes recuerdos”<sup>18</sup>, para recordarnos que la historia es también y en particular el devenir del tejido de vida cotidiana, del entorno global personal, familiar, comunitario y no sólo los grandes eventos, los acontecimientos deslumbrantes<sup>19</sup>. Ello debe ser parte de cómo entender y escribir la aún breve historia de los niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados de nuestro país.

16 Ver César Lévano, Luis Tejada R, (comp.), “La utopía libertaria en el Perú. Manuel y Delfín Lévano”, Obra Completa, F.E. del Congreso del Perú, 2006, p.30 en que se señala que Julio Portocarrero, el textil que ingresó como obrero en Vitarte a los doce años...”

17 Daisy E. Devreese, “Generational Change in Working Class History: Belgium 1830-1914”. OJO

18 Citado por Gérard Noiriel, “Les ouvriers dans la société française, XIXe-XXe siècle” Ed. du Seuil, 1986, p.9-10.

19 Quizá un ejemplo de los señalado es la historia escrita y gráfica del movimiento obrero peruano que D.Sulmont y luego él y W.Sagástegui elaboraran hace dos décadas; en efecto- más allá de la importancia de estos trabajos- estaríamos más bien ante una especie de historia de la ideología e ideologías de las que se fue nutriendo el proletariado del país y de los grandes hitos de sus luchas más que de su cotidianidad global.

Y es que la historia de la clase obrera y de los movimientos laborales, se refiere mayoritaria, si no exclusivamente, a la historia de los asalariados no obstante que éstos representaron siempre la segunda fuerza cuantitativa de trabajadores, siendo la población autoempleada, eventual, cachuelera, independiente, informal, o como prefiramos llamarla, la que formó parte de la primera fuerza laboral carente de una real consideración en las estadísticas económicas, en la medición de su contribución al producto bruto interno. Amén de su subvaloración social y política<sup>20</sup>. Quizá ello explique por qué el trabajo de los niños en la historia social, no supere el de un anecdotario más o menos emotivo. Sin embargo, la historia del trabajo infantil convocó siempre a repensar la compleja relación entre trabajo asalariado, economía y sociedad, legislación laboral y legislación social<sup>21</sup>.

La historia de la infancia trabajadora obliga a referirse simultáneamente a las culturas de infancia y a las culturas del trabajo; a las modificaciones e incluso radicales transformaciones que ambas han experimentado, en particular en el período que a nosotros interesa, los últimos treinta y dos años. Pero lo que constituye una novedad en el horizonte dominante de ambas culturas cambiantes, es la emergencia en pleno contexto de polarización entre el bloque capitalista y el bloque comunista, entre la expansión del capital transnacional, la desregulación y deslocalización de la fuerza laboral, de la lucha neoliberal por imponerse como nueva ética y cultura, por consolidar la globalización, etc, que emerja, en países como el nuestro, un proceso de organización de los niños y adolescentes trabajadores. Y parafraseando a Dunlop<sup>22</sup> quien se refería obviamente a las organizaciones sindicales de asalariados, se levantan estas preguntas: ¿ Qué fue lo que dio origen a estos movimientos de trabajadores?, ¿ cómo se entiende el modelo de crecimiento y desarrollo de la organización de NATs?, ¿ qué cuerpo de ideas, de concepciones favorecen el que éstas se materialicen en movimientos sociales de NATs?<sup>23</sup>, ¿ qué impulsa o mueve a que NATs adhieran a las organizaciones de NATs?

La historia del mal llamado “trabajo infantil” en el Perú en tiempos pasados y más contemporáneos, es aún un capítulo por escribirse, reconociendo, no

---

20 Hoy contamos con una creciente producción en torno a íconos de la ingeniosidad y creatividad de trabajadores que representan una interpelante síntesis de inteligencia, de habilidad para la economía y el comercio y simultáneamente una abierta declaración de la dignidad de los migrantes del ande en particular; Gamarra es la más conocida y sólida de las experiencias.

21 Ver **Tamara Hareven**, “*A Complex Relationship: Family Strategies and the Process of Economic and Social Change*,” 1990

22 En “*Development of Labor Organization*” s/f

23 Respecto a la pertinencia o no de considerar los movimientos y organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores como movimientos sociales, véase: **A.Cussiánovich**, “*Cuando los Nats se organizan es porque piedras traen*”, en Giangi Schibotto, “*Niños trabajadores. Construyendo una identidad*” Manthoc-IPEC, 1990; “*Movimientos Sociales de NATS en A.Latina y el Caribe*”, 2007, Ifejant; **Dorita Bardales**, “*Un acercamiento a las organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores del Perú en cuanto movimientos sociales*” en Rev.Internacional NATS, n.15, 2006 p.35-41; **Giangi Schibotto**, “*Los Nats como un nuevo movimiento social*”, Rev .I.NATS, n.15, 2006 p15-33.

obstante, el aporte significativo que ha hecho Ricardo Portocarrero<sup>24</sup> al respecto, trabajo que sin embargo no cubre los últimos treinta años del pasado siglo, período en el que emergen en Perú las experiencias de organización de niños y adolescentes trabajadores de carácter autónomo y con aspiraciones a desarrollar una dimensión nacional e internacional. Sin embargo la pregunta que merece mayor atención refiere, más allá de periodos no estudiados o insuficientemente analizados, a si existen vacíos entre la historia del movimiento de NATs y la teoría. Los estudios sobre el trabajo de niños ha privilegiando una entrada desde la sociología, desde la urgencia de diagnósticos que dieran cuenta del número de trabajadores, sus características familiares, de educación y cierta tipología de actividades laborales remuneradas o no, así como el destino del dinero ganado, etc. En un segundo momento- desde los años 94 hacia delante- los estudios se dirigen más bien a lo que son las llamadas políticas sociales funcionales a la erradicación del "trabajo infantil". La preocupación teórica- a nuestro entender- no constituye una preocupación central en la comprensión del fenómeno social de los niños trabajadores. No sin razón se sabe que "sin teoría, no hay historia"<sup>25</sup>

Consideramos, no obstante, que la necesidad de articular desarrollo de la organización de niños y adolescentes trabajadores y la teoría que diera cuenta del proceso de organización y presencia colectiva, ha sido una preocupación tanto en los primeros veinte años del MANTHOC como en el primer lustro del MN-NATSOP. Baste hacer mención del trabajo de Giangi Schibotto<sup>26</sup>; el lanzamiento de la Revista Internacional NATs en 1993, los trabajos de Manfred Liebel, Isabel Beaufumé, Andrea Rossi, A. María Yañez, Jorge Valencia, Jorge Castro M, J.Ennew, J.Boyden, Jesús Guillén. En el plano internacional, especial mención merecen los trabajos de historia de H.Cunnighan, David Nasaw y José M.Borrás en España.<sup>27</sup> Pero se trata de abordajes no exhaustivos a toda luz.

En Chacaltana<sup>28</sup> podemos tener un recuento evaluativo de la literatura producida en el país sobre trabajo de niños y adolescentes. Si bien predomina el abordaje sociológico; consideramos que dichos escritos no constituyen una sociología de

24 **R. Portocarrero**, "El trabajo infantil en el Perú, ensayo de historia del Tanhuantisuyo al siglo XX," Ifejant, 1998.

25 Sentencia **Werner Simbart** citado en Brandel, "Capitalismo e civiltà materiale, p. XVII ss, en **Pietro Braido** (a cura di), "Esperienze di pedagogia cristiana nella Storia", vol.III, Secolo XVII- XIX, LAS, Roma, 1981, p.117

26 **Giangi Schibotto**, "Niños Trabajadores, Construyendo una identidad," 1990, Manthoc-IPEC, 410págs; en el plano internacional, **M.T.Tagliaventi**, "Lavoro minorile e percorsi formativi in una società industriale avanzata," Morlacchi Edit., 2002, 245 págs; "Questioni aperte sul lavoro minorile in Europa alle soglie del 2000", en Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, n.30, 2004, p.3-15 **J. Borden, B.Ling,W.Mayers**, "What works for Working Children", UNICEF, Ràdda barnen, 1998, 364 págs.

27 **J.Ma.Borrás**, "Historia de la Infancia en la España Contemporánea, 1834-1936" Ver "Zagales, pinches, gamenes... Aproximaciones al trabajo infantil", p.229-309; ver además del mismo autor, "Antes de nacer sabíamos trabajar. Absentismo escolar y trabajo infantil en el Madrid rural del primer tercio del siglo XX" SEHA, 2000, n.20, p.169-194; "Condición dos nenos labregos en Galicia", en Grial 144, t.XXXVII, 1999, p.579-591.

28 **J. Chacaltana**, "Trabajo Infantil en el Perú: balance de las investigaciones hasta 1995", paper, SCS, 1995

la infancia trabajadora del Perú por lo fragmentado de los estudios y, en muchos casos, por la inconsistencia teórica. Por ello en el país no contamos aún ni con una sociología sistemática o por lo menos sistemada de infancia en el mundo del trabajo, pero tampoco con un cuerpo doctrinal desde la antropología<sup>29</sup>. Los estudios avanzados son, no obstante, insumos valiosos para encaminarse hacia la elaboración de un cuerpo doctrinal y teórico más ordenado<sup>30</sup>.

Ahora bien, un rápido recorrido por algunos trabajos de investigación sobre infancia en el Occidente, nos arroja como resultado, relativamente escasos testimonios de formas sostenidas de organización de los niños trabajadores y de los adolescentes.

Hacer historia deviene un necesario ejercicio de interpretación. La relación entre inconsciente y hacer historia es un reconocido desafío que enfrenta todo historiador: "La producción del discurso histórico es, de hecho, enteramente del analista, es decir, del investigador, que habla de la historia en nombre de su disciplina y cultura"<sup>31</sup> Para el período pre-industrial, siglo XVII, hay numerosos estudios que sí dan cuenta de formas varias de organización apreciablemente duraderas de adolescentes, niños y jóvenes aprendices<sup>32</sup>. Así en 1647 se sabe de la existencia, en Londres, de grupos de aprendices que llegan incluso a fijar posiciones políticas<sup>33</sup>, pero ya en el siglo XVI se reporta la existencia de sociedades juveniles en Francia Inglaterra. Las organizaciones de aprendices y los grupos de pares llegaron a gozar, al parecer, de cierta autonomía, llegando a reducir la presencia de un *compagnon* que cumpliera la función de tutor o tener que depender del maestro de aprendices. Estas organizaciones constituyeron un referente de pertenencia, una identificación para estos trabajadores niños o adolescentes.

En lo que refiere al período industrial, los historiadores reportan formas de participación de niños, adolescentes y jóvenes en las luchas, protestas y reclamos

29 Cabe mencionar algunos de los trabajos de investigadores como **Alejandro Ortiz R**, **Jeannine Anderson**, **José Oviedo**, "Antropología Infantil: un acercamiento a la cultura Nat", s/e, 21 págs., **María del Pilar Mejía**, "Trabajo Infantil callejero: una mirada desde la cultura", Lima, 1997, 111 págs., **Oswaldo Torres**, "Los menores trabajadores de los andes centrales", CC Arguedas, Soc. Científica Andina, Asoc. Gente del Mañana, Huancayo, 1999, 178 págs., en que refiere al proceso e implicaciones de adaptación de niños y adolescentes migrantes del campo al mundo urbano.

30 Desde una preocupación centralmente académica, el trabajo de **Manuel Castillo O**, "El nuevo desafío: trabajo, sociedad e infancia desde el protagonismo infantil", en Protagonismo infantil y derechos del niño, UNMSM, 2004, es el primer estudio que busca, con acierto, dotar de soporte académico la cuestión de los niños trabajadores en nuestro medio y hacerlo desde el eje de lo que constituye una idea indeclinable del pensamiento social de la infancia que inaugura, en este campo específico, la organización de niños y niñas trabajadores: la cuestión del protagonismo. Ver del mismo autor "Globalización, sociedad e infancia desde el protagonismo infantil", Rev.I.NATS, n.15, p43-55; "Protagonismo infantil o las posibilidades y límites del Construcionismo", T.I., XXIV, Congreso ALAS, ed.lfejant, 2003. Ver el excelente trabajo de **Antonella Invernizzi**, "La vie quotidienne des enfants travailleurs. Stratégies de survie et socialisation dans les rues de Lima", éd. L'Harmattan, 2001, 286 págs. Otro estudio que se inscribe en esta misma perspectiva es el de **L.Tejada R**, "Los niños de la calle y su mundo", UNMSM, 2005, 311 págs.

31 **C.Pancera**, "Estudios de historia de la infancia", PPU, 1993.

32 Por ej. **J.R. Gillis**, "Youth and History", 1974.

33 **S.R.Smith**, "The Apprentices Parliament of 1647 en History Today, XXII, August, 1972.

de los adultos trabajadores. Pero tenemos la impresión que no fueron tenidos en cuenta como tales, como menores de edad ni para tareas laborales ni para las movilizaciones en caso de conflictos con patrones. En general, los menores de edad no se organizaron de forma estable al margen de los adultos. Al respecto, estudios como el de David Nasaw para fines del siglo XIX en Estados Unidos, el de Alessandro Stella<sup>34</sup> o el de Bart De Wilde<sup>35</sup> y los de Hugh Cunningham-Pier Paolo Viazzo<sup>36</sup> o los aportes de Pierre Pierrard<sup>37</sup> no dan cuenta de formas propias y duraderas en el tiempo y en sus metas, de niños y adolescentes trabajadores organizados<sup>38</sup>. Antes de la primera guerra mundial, hacia 1912, en Bélgica se inicia una forma de organización sindical de adolescentes y jóvenes trabajadores que luego llegaría a ser la Juventud Obrera Cristiana, que por primera vez congrega a estos muchachos y muchachas para organizarse como tales en el medio obrero de entonces<sup>39</sup>. Experiencia que sale al encuentro de lo que Michelle Perrot describe con mucha precisión: "En el siglo XIX no hemos hallado a la juventud obrera por ninguna parte; pero, por lo menos, hemos conocido a algunos obreros jóvenes"<sup>40</sup>.

Pero no creemos que el problema sea de las fuentes y de los historiadores, sino resultado de la evolución de las representaciones sociales y de los roles que las sociedades en Occidente han elaborado y asignado a los niños, adolescentes y jóvenes en el modo de producción material y del comercio.

Del lado Sur y específicamente en nuestra Región, no contamos con investigaciones que nos permitan establecer puntos de comparación válidos para lograr reflexiones mayores. Y será en este contexto, cinco lustros antes de finales del siglo XX, que en Perú se inicia el proceso de organización de los niños y adolescentes. Uno de los trabajos más recientes de historia de la infancia en América Latina, reporta antecedentes de niños en el mundo del trabajo desde tiempos inmemorables, pero no registra formas de organización relativamente estables.<sup>41</sup>

34 **A.Stella**, "Histoire de l'enfant exploité du Moyen Age à la Révolution", Paris, 1996

35 **Bart De Wilde**, "The Voice of Working Children in Belgium, 1800-1914", Paris, 2000

36 **H.Cunningham, Pier P.Viazzo**, "Child Labour in Historical Perspective, 1800-1985. Case studies from Europe, Japan and Colombia", Florencia, 1996.

37 **Pierre Pierrard**, "Enfants et jeunes Ouvriers en France, XIX-XX siècle", OJO, OJO

38 **Fe Bajo, J L Beltrán**, op.cit.p. 158 reporta: "No obstante, el problema mayor se les planteaba a los niños no encuadrados en ninguna actividad, ni educativa, ni productiva: los casos de niños mendigos, generalmente huérfanos, cuyo número crecía de forma espectacular tras cada período de carestía o epidemia, que se agrupaban en pequeñas bandas y sobrevivían o morían dependiendo de la caridad pública. El agruparse obedecía principalmente al terrible peligro de ser raptados por mendigos adultos, que no dudaban en mutilar a los pequeños con el fin de suscitar la piedad de la gente para obtener más limosnas"

39 **Marc A. Walckiers**, « Introduction a l'histoire des debuts de la JOC, 1919-1925 », Cahiers 64, du Centre Interuniversitaire d'Histoire Contemporaine, s/f ; **L.Bragard, M.Fievez, J Meert et alii**, "La Jeunesse Ouvrière Chretienne. Wallonie-Bruxelles, 1912- 1957", Vie Ouvrière, t.I, t.II, 1990.

40 **Michelle Perrot**, "La juventud obrera,..." op.cit. passim.

41 **Pablo Rodriguez J, María E Mannarelli**, coord., "Historia de la Infancia en América Latina", Universidad Externado de Colombia, 2007, 663 págs., ver los trabajos de **Jorge Rojas F**, "Niños Trabajadores en la industria de Chile", p.473 ss y **Francesca Gargallo**, "Hacia una apreciación histórica de la niñez en la calle en América Latina", p.535 ss.

## II. LOS EJES DE UN DISCURSO QUE ANTECEDIÓ A LA ORGANIZACIÓN DE LOS NATS

### Introducción

La historia no comienza con los niños y niñas trabajadores de la segunda mitad de los 70. La historia del llamado "trabajo infantil" es larga y se pierde conforme vayamos avanzando a los orígenes de la especie. Lo que queremos decir desde el inicio es que hay experiencias vividas y procesos avanzados que anteceden de lejos lo que en este ensayo estamos abordando y que no son sino apenas unas líneas de la experiencia de los últimos cinco lustros del siglo XX y el primero de este siglo XXI. Hay entonces elementos de continuidad con los antecedentes y elementos de novedad y de ruptura con los viejos paradigmas con los que se leyó y significó ese fenómeno social llamado niños y niñas en el complejo mundo de lo que calificamos como trabajo hoy.

Queremos alertar del permanente riesgo de mitificación que acecha cuando se pretende presentar y analizar hechos sociales que no dejan de ser portadores de novedades y de fuerza interpelante a moldes conceptuales establecidos y coronados por el tiempo. En la historia, ésta ha sido una real distorsión cuando de forma oral y luego escrita se ha buscado recoger imágenes de la infancia. Con los niños trabajadores nos puede suceder algo similar y que nos pone en guardia sobre las exigencias de ser cuidadosos en el lenguaje, en la adjetivación de la narración, en la pérdida de un ojo crítico o en dejarse llevar por el entusiasmo y la personal subjetividad; una reserva crítica permite que se valore aún más aquello que merece hacer de la historia una maestra de vida. "Niños reales leídos de manera especulativa, niños del imaginario filosófico descritos en cuadros consistentes (*corposi*) y movidos, niños protagonistas de proyectos sociales releídos en clave teórica: la utopía social del primer Ochocientos piensa al niño sea intentando poner en práctica la idea, sea representándolo sobre escenas pintorescas, casi en paisajes teatrales"<sup>42</sup>

### 1.- *Las intuiciones de origen no caen del cielo*

Desde los setenta, los niños y niñas hijos de trabajadores campesinos- como en las tomas de tierra en la zona de Andahuaylas y otras de la sierra peruana- o de trabajadores de la minería tuvieron una inocultable presencia en las manifestaciones, marchas de sacrificio que sus padres protagonizaron. Ellos y ellas al lado de sus madres acompañaron, y en primera fila, las luchas de las organizaciones sindicales o comunitarias de sus padres.

---

42 Egle Becchi, "L'Ottocento", en op.cit., p. 137 en que escribe sobre el niño de la filosofía y de la ciencia y nos recuerda cómo el romanticismo alemán aborda también "...otras figuras infantiles expresadas en textos en los que la urgencia filosófica se alía con la creación poética y en que se busca explicar la esencia y el devenir del mundo y de la naturaleza del hombre exaltando al niño", ib.p.137



Pero estamos ante una presencia de menores de edad que asume el carácter de participación familiar en las luchas reivindicativas. En las grandes como prolongadas marchas de sacrificio a la capital y su larga permanencia en ella, se logró una visibilidad social y política que impactó en la opinión pública y que dio pie a muestras de innumerables formas de solidaridad con dichas familias y con sus menores hijos. Algo semejante ya se había dado en el contexto de la primera revolución industrial en la Europa a lo largo del siglo XIX.

Es en 1976 que en el contexto de una fuerte represión del entonces Gobierno Militar a los sectores populares organizados, que los obreros de fábricas conocen una embestida patronal de despidos amparados en el decreto ley 010 que faculta la operación. Entre los despedidos se encontraba la gran mayoría de militantes jocistas que a la sazón eran dirigentes sindicales o de la comunidad industrial creada por los militares como una forma de participación de los trabajadores en la cogestión de la empresa; además, un significativo número de militantes de la JOC tenía militancia partidaria. Frente a la nueva situación creada: emergente fuerza popular organizada en los barrios, en las fábricas, en el mundo rural, entre los maestros, los empleados del Estado, etc., y los cuadros juveniles de la JOC sin trabajo, se decide una reunión de emergencia a nivel nacional de la JOC. Es precisamente, en octubre de ese año, que en la Casa "Jesús Obrero" de la JOC (a la que la Iglesia ha despojado de su casa prepotentemente el 15 de Enero de 1998) los jóvenes trabajadores, si bien les preocupaba qué harían para lograr la reposición en sus centros laborales, privilegiaron dar respuesta a esta pregunta: ¿Qué tipo de jóvenes tendremos dentro de 10 años si las cosas siguen como ahora en que ser joven, obrero y además estudiante es objeto de persecución política en el campo laboral y social? Y se respondieron: "Tendremos jóvenes desmovilizados, sin experiencia sindical ni política, sin entender las luchas de sus mayores o de otros sectores, desmovilizados en lo social y en lo político. Intentar organizarlos, será muy tarde. Por ello debemos comenzar antes; con los que hoy son niños y adolescentes trabajadores. Nosotros mismos hemos empezado a trabajar desde niños y niñas en el servicio doméstico, en las plazas, en los negocios con nuestros padres o solos."

Cabe señalar que en ese momento el fenómeno de la droga en los barrios no había cobrado mayor significación, ni la lucha armada que recién se iniciaría a inicios de los 80.

## **2.- Desde una relectura de la propia experiencia**

Pero quisiéramos levantar una reflexión. La iniciativa de organización de los NATs (acrónimo que Janeth Urcuhuaranga, una niña trabajadora de Yerbateros, acuñaría recién en 1989) no viene ni de ONGs, ni de investigadores, ni de las iglesias, ni de organismos internacionales, ni de académicos; viene de los jóve-

nes trabajadores, ellos y ellas mismos, antiguos NATs, aunque por entonces sin formas específicas de organización social. Una relectura de la propia vida hizo que por contraste, un grupo de jóvenes trabajadores independientes, de fábrica, en empleo doméstico o jóvenes buscando, pero sin trabajo, se plantearan como aporte hacia delante, la iniciativa de impulsar en cada una de sus ciudades de proveniencia, la organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores bajo las innumerables formas en que el trabajo de niños y niñas se daba. Pero los jóvenes que acordaron impulsar la organización de la generación que los seguía, fueron también testigos directos de la participación de niños y niñas en los procesos de lucha al lado de sus padres y supieron reconocer a estos niños como parte del pueblo, como pertenecientes a una clase- empleando el lenguaje corriente de entonces- que está empeñándose a diario por hacer justicia y reivindicar su dignidad.

### **3.- *Una sensibilidad diversa, fruto y fuente de pensamiento y creatividad***

No sólo por identificarse con las nuevas generaciones de niños trabajadores, sino ser parte de una organización de extensión nacional y perspectiva internacional de su análisis, de su acción y discurso habían desarrollado una sensibilidad diversa y que los demarcaba de toda actitud meramente compasionista o caritativa en torno a los niños pobres, a los niños y niñas trabajadores. En realidad el abordaje predominante en la propia historia de la JOC era el de ser trabajadores; su entrada no era en primer lugar por ser pobres o incluso por ser jóvenes, sino por ser trabajadores en la producción y reproducción de la vida y de la riqueza y por ser su condición de explotados; nada de ello desconocía su situación concreta de ser simultáneamente jóvenes y pobres confinados a sobrevivir de su propio trabajo.

Los jóvenes jocosos fijaron, entonces, cinco cuestiones a tenerse en cuenta y que constituyen las intuiciones que han guiado el trabajo de ayer y que siguen vigentes. Éstas son:

- La organización no debe ser el apéndice o la sección infantil de otra organización, sea ésta de adultos o de jóvenes. Se enunciaba así el principio de autonomía orgánica.
- La organización debe ser dirigida y representada por los mismos niños, niñas y adolescentes, esbozándose así el principio del protagonismo.
- La organización tiene razón de existir si en la acción ella se mantiene abierta al conjunto de los niños, niñas y adolescentes trabajadores sin discriminación alguna, basta que sean NATs.
- La organización está llamada a desarrollar su dimensión y su contenido na-

cional e internacional<sup>43</sup>.

- Se requiere gestar una pedagogía que no sea mera adaptación de las pedagogías con jóvenes a los niños, sino partir de la idiosincracia de éstos y de sus condiciones de vida como trabajadores niños.

Ninguna de estas intuiciones estaba escrita con anterioridad; brotaban de la experiencia reflexionada, resignificada, de la pasión y de la mística de estos jóvenes, del carisma de su institución internacional. No obstante hay que considerar que la cultura afectiva no se explica desde sí misma sino como parte de la urdimbre compleja de procesos gestados en y por las relaciones y estructuras que refieren a la economía, a la política, a la cultura, a las ideas e ideologías instaladas en las representaciones sociales sobre infancia y que explican el tipo y la configuración de vínculos en los que se hacen comprensibles conductas, actitudes, abordajes frente a la infancia.

Una observación nos parece pertinente. La organización no tiene originalmente entre sus principios nada que refiera a la cuestión religiosa o confesional. Recién en marzo de 1979, los NATs ya organizados decidirán, luego de varios días de reflexión conjunta, incorporar esta dimensión como un rasgo de su identidad, la misma que queda incluida en el nombre que a sí mismos se dieran: MANTHOC, movimiento de adolescentes y niños trabajadores hijos de obreros cristianos.

Dos aspectos a subrayar. La experiencia de niños, niñas y adolescentes participando directamente en las luchas populares junto con sus padres y teniendo apenas un reconocimiento casi exclusivamente como víctimas inocentes e inmerecidas de lo que sus padres debían padecer, abrió los ojos a muchos niños que decían "pero nosotros estamos aquí porque somos solidarios con nuestros padres, nosotros también somos pueblo". Esto devino una inspiración para el lanzamiento de la organización. En efecto, a los jocistas no les preocupó, en general, ningún problema específico de los NATs, más allá de aquellos que llegaban a la capital con las largas marchas de sacrificio. Lo que interesaba era hacer realidad organizada ese clamor, "somos pueblo", que era decir, somos luchadores, queremos ser tenidos en cuenta no sólo como acompañantes de nuestros padres, sino como gente que tiene su propia manera de entender su vida y sus aspiraciones como niños y adolescentes. Es decir, la orientación que resultó fecunda social y políticamente, fue la de apuntar a los NATs como auténticos actores económicos, sociales y políticos. Pero es necesario reconocer -y éste es un segundo aspecto- que en la visión de los iniciadores, prevalecía una profunda valoración de la dignidad de aquellos por ser trabajadores, es decir por ser cotidianos luchadores y relativamente exitosos contra la pobreza, el hambre,

43 Ver **A.Cussiánovich**, "Die Diskurse der sozialen Bewegung der arbeitenden Kinder in Lateinamerika", en Bernd Overwien(Hrsg), Von sozialen Subjekten, Iko, 13, p.291-308

el infortunio, etc, más que su condición de niños o adolescentes objeto de protección.

Podemos decir que a estas ideas subyacía una convicción brotada de la experiencia: los niños de sectores populares somos funcionales a las necesidades e intereses del mundo adulto familiar, comunitario. La conciencia de su insuficiente reconocimiento en un sentido de valoración social, irá creciendo y transformándose en expresión de su búsqueda por existir no sólo como víctimas sino como activos y positivos miembros del mundo popular. La experiencia debería, entonces, partir por conquistar a esta visión a la mayoría de sus propios padres y adultos de su mundo familiar, a los maestros y maestras de sus escuelas, a las autoridades locales y en general, a la opinión incrustada en el sentido común del mundo adulto. Esta es una tarea de transformación cultural que irá logrando muy lenta, sufrida y parcialmente su cometido en el desarrollo de la experiencia. Como signo de ello baste que señalemos que el Manthoc se dota de su primera coordinación de niños y niñas delegados nacionales en 1986, es decir diez años después del inicio como organización; y serán veinte años desde 1976 para que el 21 d Marzo de 1996 en Manthoc conjuntamente con otras treinta organizaciones o grupos de niños, niñas y adolescentes trabajadores –como Colibrí, impulsada por la Policía Nacional del Perú y Generación con chicos en situación de calle- venidos de casi todo el país decidieran constituirse como movimiento nacional de Nats organizados. Pero como se decía entonces, si las grandes intuiciones no hubieran sido simultáneamente principios rectores de la acción y por ende referentes obligados para la permanente evaluación de los procesos variados y complejos de cada una de las experiencias de organización de niños y niñas trabajadores, ni en cien años se habría logrado que las intuiciones se transformaran en realidad práctica, en cultura, en modo de vida, en clima institucional, en talante personal y colectivo, en *habitus*<sup>44</sup>. Esta paciencia histórica de niños y de adultos que con ellos han colaborado, es, en primer lugar, demostración del profundo respeto a los procesos, a los ritmos y a los acentos que los propios niños y niñas fueron viviendo y dando a su organización. Ello explica por qué es inaceptable para quienes estuvieron y están comprometidos con este fenómeno organizativo, que ligeramente se les atribuya dirigismo manipulatorio; sólo el desconocimiento o la incredulidad y ,quizá, el interés por desmerecer la autonomía y el protagonismo de la infancia trabajadora pueden explicar juicios que no se corresponden con la historia profunda de la organización de niños y niñas trabajadores en Perú.

---

44 Categoría operativa re trabajada por **Pierre Bourdieu**, "A *gênese dos conceitos de habitus e de campo*", Cap.III en O poder simbólico, op. cit, p.59-73.

#### 4.- ***La historia de un nombre como definición de una identidad colectiva***

Los dos primeros años de vida de la organización de niños trabajadores transcurre sin el apuro de dotarse de un nombre que les diera identidad colectiva y pública. Cada uno de los grupos que se habían ido formando en distintas experiencias y espacios territoriales tanto en Lima como en provincias, tenía su propio nombre. A decir verdad, los propios niños y niñas habían decidido ponerse nombres tan curiosos como por ejemplo: uno de los grupos de Surquillo se llamaba "Tigres 2000" y otro, "Hombro con hombro", el tercero, "Amistad", "Grupo el Pino", "Grupo Yerbateros", "Los Gavines" de Pamplona, "Los chasquis del Señor" de San Hilarión, "Cusa" y "Santa fe" del barrio obrero en Surquillo, "La Curva", "Amigos unidos" y "Adolescentes de Micaela" en Micaela Bastidas, "Oscar Romero" en Villa el Salvador. De los grupos que se iban formando en provincias, no se han registrado los nombres. Y es que una identidad colectiva, no anulaba las distintas formas de identificación con las que eran reconocidos en sus propios barrios. Cabe señalar que la organización de NATs no se origina en primer lugar en los centros de trabajo, en las plazas o mercados, sino en los barrios en los que los NATs son reconocidos como vecinos, como parte de las familias.

Los Campamentos en Pucusana -el primero se realiza en 1978- pero es en los campamentos de verano de 1979 que éstos empiezan a representar una actividad esperada por los grupos y por los delegados de los grupos que semanalmente iban pasando por la ida a Pucusana por una semana. Se trataba de una actividad previamente preparada en cada grupo y en la que se señalaban responsabilidades. Además los días tenían como finalidad hacer una evaluación de la acción del grupo durante el año, una revisión de la marcha interna y elaborar el plan de acción y de vida para el nuevo año. Estar en la playa durante un tiempo relativamente largo ofrecía condiciones óptimas para conocerse fuera del ámbito del barrio y de la familia, aprender a compartir todas las tareas y divertirse de lo lindo. Las crónicas de esta actividad anual dan cuenta de los aprendizajes logrados, de la reflexión "política" que les permitía hacer el contexto de un balneario de gente con recursos, de pescadores y ellos que eran como una mosca negra en una taza de leche, con frecuencia mal mirados y bajo sospecha de ser una especie de peces fuera del agua, finalmente, como algo peligrosos. Aquí se refuerza muy desde el inicio de la vida de la organización una reflexión -a partir de lo vivido en ese ambiente aparentemente reservado a otra clase social- en lo que llamaríamos, la formación de un pensamiento político crítico y al mismo tiempo una toma de conciencia de derechos negados, no sólo en cuestiones materiales, sino a la no discriminación.

Los chicos del grupo de "El Pino" así se expresaron:

*"Las personas son blancas en su mayoría"*

*"Hay hijos de millonarios y hay hijos de pescadores".*

*"Los niños son pescadores, les jugamos un partido y les ganamos"*

*"¿Por qué están los niños del pueblo así?"*

*"No hay trabajo seguro"*

*"No les alcanza cuando hay mucha familia y son menores de edad"*

*"En Pucusana hay casas y cerros como en cerro El Pino."*

Aunque pueda parecer extraño, un buen número de niños y niñas trabajadores no conocían el mar e ir al campamento fue su oportunidad para ver y meterse al mar.

Es en este contexto que los diversos grupos fueron reflexionando y preparando sus propuestas para darse un nombre. La pregunta era: ¿Cómo queremos que nos reconozcan en cuanto movimiento?. Rodolfo con sus trece años, hoy abogado y filósofo viviendo en Chile, responde sin titubear: "Como sindicato". Alguien más dijo: "Como grupo de apoyo a los obreros, a los despedidos y a nuestros maestros". Estaba fresco en la memoria de los niños y niñas trabajadores, el Paro nacional del 19 de Julio de 1977, la Huelga de cincuenta días de obreros despedidos a fines de Enero de 1978 y la larga huelga de sus maestros ese mismo año. Pero la pregunta era sobre la identidad social que debía expresar simultáneamente los componentes de su identidad personal y colectiva. No debe parecer raro que la pregunta refiriera a "movimiento", pues entonces era una forma generalizada de referirse a pobladores organizados, a mujeres y estudiantes. Los niños trabajadores entendían obviamente que el nombre debía acercarlos a los movimientos populares de entonces, del campo como de la ciudad, a los movimientos de jóvenes, de estudiantes, de mujeres, a las dirigencias y bases vecinales, etc. Es entonces que los delegados de los seis grupos participantes a los campamentos, durante el mes de febrero y marzo, se reúnen durante la cuarta semana del mes de marzo entre el 22 y 29 exactamente para, entre otros puntos de agenda, definir el nombre que se darían.

Darse un nombre significó una larga reflexión sobre quiénes eran, qué se proponían hacer como movimiento. Veamos en los acrónimos que fueron apareciendo, el espíritu que animaba a esos niños, niñas y adolescentes trabajadores y los inacabables debates que en el fondo fue una apasionada reflexión sobre la infancia trabajadora y lo que hoy conocemos como visión y misión de su organización:

- MUNACCO: Movimientos Unidos Niños, Adolescentes cristianos Clase Obrera.
- MUNTAC: Movimientos Unidos, Niños, Adolescentes Cristianos

- MANTHOC: Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos.
- CANCHO: Comunidad Adolescentes, Niños Cristianos Hijos de Obreros..
- CONATANA: Comunidades Cristianas, Niños, Adolescentes Trabajadores Amigos de los Niños y Adolescentes<sup>45</sup>

En los tres últimos acrónimos aflora la idea de ir más allá de los niños y adolescentes trabajadores. En "Conatana" es definitiva esta sensibilidad. El mismo Informe que recoge la historia de los campamentos del verano 1979, entrega dos expresiones en esta perspectiva aunque no reporta a los autores de las mismas:

- "Nosotros tenemos que ayudar también a los ricos" (pág.31)
- "Nuestros grupos estarán en función a nuestros compañeros de barrio" (pág.32)
- "Hacer reflexionar a nuestra gente para que no sea explotada"

Es importante notar que en todas las propuestas de nombre apareció la dimensión cristiana como un componente de la identidad de la organización. Una explicación puede encontrarse en que fueron parroquias las que acogieron en sus salones a estos niños y niñas para que se reunieran y realizaran algunas actividades de reflexión, encuentro, intercambio. Otro factor puede atribuirse al hecho que los grupos contaban con el apoyo de alguna religiosa, religioso o de los mismos militantes de la Juventud Obrera Cristiana. Al final optaron por llamarse Manthoc, era el 28 de marzo de 1979 exactamente<sup>46</sup>.

Cabe alguna consideración respecto a esta propuesta que obtuvo la aprobación y el consenso. En primer lugar, se abrió un extenso debate sobre quienes debían formar parte del movimiento, si sólo aquellos niños y niñas que estuvieran trabajando en calle, en talleres, mercados, etc., es decir fuera de la casa o también aquellos que trabajaban en la propia casa o negocio familiar. Pero lo más importante de la reflexión recayó en considerar si los chicos y chicas que no estando trabajando, formaban parte de la misma familia, del mismo contexto, se enfrentaban a las mismas carencias, las mismas circunstancias de vida cotidiana. La mayoría definió que sí debían ser parte del movimiento. Era la realidad de muchos de los hermanitos y hermanitas de los niños y niñas que trabajaban. Este es el origen de esa "H" rara que aparece en el acrónimo y refiere a "hijos" de obreros.

---

45 Archivo Manthoc, "Informe Campamentos- Pucusana: 1979" 33 págs.

46 Ibidem, p.29-30

En segundo lugar, esta flexibilidad de los niños y niñas trabajadores congregados en Pucusana, revela que lo que interesaba no era la materialidad de estar “trabajando”, sino el de pertenecer a una cultura del trabajo, el ser de una condición en la que más pronto que tarde, los hijos de los trabajadores eventuales, de operarios con trabajo no fijo, de madres servidoras domésticas, cocineras, lavanderas, etc, etc, tendrían que salir a trabajar como gesto no sólo ni indefectiblemente por necesidad material, sino como gesto también de solidaridad con el resto de los suyos, en particular de los padres y hermanitos menores.

Cuentan quienes estuvieron en estas jornadas históricas, que llegados a este punto, volvió la cuestión de la dimensión creyente, la cuestión cristiana que finalmente quedó para la “C” con la que termina el acrónimo.

Pero la identidad acuñada en el nombre arrastra consigo la modulación de la voz, es decir, la identidad debía quedar plasmada más allá del nombre, en la voz y el lenguaje que el movimiento debía empezar a tener.<sup>47</sup> voz y lenguaje reconocibles en la acción del movimiento. Todo ello se irá desarrollando a lo largo de los treinta y dos años de experiencia de organización.

¿Tiene algún significado que el nombre como tal haya llegado casi dos años después de iniciado el proceso de organización de los niños y niñas trabajadores? Quizá significa que la preocupación central era existir a partir de las propias maneras de ser, de percibirse de los niños y niñas en su vida cotidiana más que adelantarse y hablarles de una organización mayor que aún no existía sino en las aspiraciones de quienes empezaban a promover grupos de niños trabajadores. El nombre llega como una real experiencia de autodeterminación identitaria. Como anécdota personal del autor de estas líneas, al retorno de Pucusana el 29 de marzo del 79, preguntamos a “Torito” -un chico trabajador de Surquillo y actualmente ingeniero- por el nombre adoptado. “Manthoc” respondió el niño; ironizando le dijimos: “¿Quééé? Es horrible o viene del aymara, del quechua, del sánscrito!!!. Torito medio que se enojó y nos respondió sin pasar saliva: “Para ti será horrible, no nos interesa si te gusta o no, pero eso es lo que nosotros hemos decidido y así nos llamaremos siempre”. Esos niños y niñas trabajadores, hicieron una experiencia de fundadores que marcaría la conciencia institucional. Crear un nombre, sintetizar los rasgos esenciales de la propia identidad pública, hilvanar un nombre era percibir las líneas maestras de un proyecto social, cultural, ético, político; en otras palabras, fue una experiencia de producción de sentido, un ejercicio de avizorar el campo de producción significativa en y des-

---

47 Ver **Giorgio Agamben**, “*Infancia e Storia. Distruzione dell’ esperienza e origine della storia*,” Piccola Biblioteca Einaudi, Filosofia, 78, 2001 quien hace una profunda reflexión en la que señala al niño, a la infancia como misterio y añade “...la voz era (para los estoicos) el *arjé* de la dialéctica. Sin embargo la filosofía casi nunca ha colocado temáticamente el problema de la voz...” p. VIII; distingue entre *phoné* y *logos*, “diferencia que abre el espacio propio de la ética,” p.XII; el autor nos recuerda la diferencia además *lengua* y *palabra* o sea entre *semiótica* y *semántica*, p.XI



de el que debían entenderse las relaciones sociales a establecer o a redefinir. Se esbozaba así, a grandes trazos, cómo debería irse entendiendo la relación infancia, sociedad y estado desde el propio movimiento de niños y niñas trabajadores.

**5.- La organización de niños trabajadores como matriz epistemológica otra para repensar la infancia**

Nadie habló de matriz epistemológica y cosas que hoy devienen necesarios referentes conceptuales. Pero se tenía cada vez más claro que lo que se hacía descuadraba, a ONGs, a Instituciones internacionales, a iglesias, a autoridades, a maestros, a los propios niños y niñas, a sus pares. La dinámica y la reflexión de la organización, contribuyó a que no cundiera el pánico. La mayoría de niños trabajadores llegaba a la organización marcados por los estereotipos de organización infantil, centradas en el juego, en paseos, deporte y bajo la responsabilidad de los adultos que eran su carta de garantía frente a la familia. Llegar a la organización era encontrarse ante el hecho de ser ellos mismos los que debían asumirse como los responsables de su organización y reubicar, gradualmente, la función del eventual adulto que colaborara con ellos.

De la revisión de la abundante documentación contenida en los Archivos del Manthoc, y de testimonios orales de antiguos niños y niñas trabajadores, podemos sintetizar en cuatro cuestiones lo que a nuestro entender serían los ejes de una matriz epistemológica portadora de elementos válidos para repensar el sistema infancia aún predominante.

*1.- Los niños trabajadores como disfuncionales a los modelos dominantes de infancia.*

Históricamente la construcción social de la anormalidad afectó siempre a un grueso sector de la infancia en todas las sociedades. Normal y anormal fueron categorías que se plasmaron en instituciones, como las del discurso jurídico, la medicina, la psicología, la propia pedagogía las obras sociales públicas, privadas, religiosas. Pero lo más difícil de contrarrestar, es que ocupó sentidos comunes y se graficó en representaciones sociales tremendamente elocuentes. En este conjunto, los niños y niñas trabajadores en el contexto de la revolución industrial desde el siglo XVIII para adelante, fueron siendo vistos como del lado de la “anormalidad”, es decir de aquello que no calza con los modelos prefijados de niño y niña que la sociedad se ha ido dando a sí misma. Ellos son entonces parte de esa producción social del no-niño, de la no-niña y que en remanidas frases cliché circulan hoy en día: “Niño que perdió su infancia”; “Infancia perdida”; “Niño, adulto prematuro”; “Niños que no fueron niños”; “Devolverles su infancia”; “El lugar natural del niño es la escuela”; “Infancia robada” etc, etc. Incluso un grupo de ONGs se

permitieron, hace unos diez años y por iniciativa de un entonces consultor de la UNICEF en Perú, hacer una declaración que los calificaba de “parias” por no estar en la escuela. Recientemente se llega a decir, por un organismo internacional, que el niño que trabaja, cuando adulto adolecerá de alguna deficiencia mental<sup>48</sup>. Lo paradójico es que ayer como hoy, todo ello se da en un contexto en el que se proclaman sus derechos y simultáneamente son objeto de abuso, de violentación, de tráfico, de violencia, de explotación.

Considerar al niño trabajador como un no-niño y un mendigo encubierto, hace de aquél un ser no aceptable socialmente y al que se le niega un reconocimiento público. La construcción social de la anormalidad del niño y niña trabajador los coloca como socialmente anormales y además como un impedimento al desarrollo del país, que se vuelve no elegible internacionalmente, un obstáculo para transacciones en caso de TLC, como reproductor de la pobreza. En otras palabras, asistimos a la restauración de la doctrina de la situación irregular, al correccionalismo, a una tendencia al recurso expeditivo de la institucionalización, a una penalización social que prepara la penalización jurídica, incluso la violencia policial. Estar al margen de la ley y de la norma, es tener un grado de a-normalidad. Los siglos XIX y XX no han terminado para la infancia trabajadora.<sup>49</sup> El clima que reinaba en Europa hacia inicios del siglo XIX, estaba impregnado de la importante contribución que el doctor Itard había hecho con el famoso niño salvaje de 11 o 12 años y las implicaciones que ello trajo en relación a instaurar una nueva visión de lo que es diverso al adulto; a ver más allá del salvaje, del “anormal”, del individuo patológico, ver al niño capaz de desarrollarse en lo que podría considerarse lo

- 
- 48 La OIT en la publicación de su Guía práctica para Parlamentarios, n. 3- 2002, “Erradicar las peores formas de Trabajo Infantil” Guía para implementar el Convenio núm.182 de la OIT”, y que recuerda los catecismos religiosos de pregunta y respuesta, señala claramente lo que entiende por trabajo infantil, modificando así lo que la Convención dice en el art.32: **“Trabajo infantil es aquel que priva a los niños de su infancia, de su potencial y de su dignidad, y es perjudicial para su desarrollo físico y mental”**(ver p. 16, negritas en original) y para evitar confusión posible en la p.31 leemos: **“El trabajo infantil se debe considerar no sólo como consecuencia sino también una causa de la pobreza y del subdesarrollo.** Los niños víctimas de las peores formas de explotación, con poca o ninguna educación básica, serán adultos analfabetos con algún impedimento físico o mental, virtualmente sin perspectivas de escapar de la pobreza en la que nacieron ni de contribuir al desarrollo de la sociedad”(ver p. 31, negritas en original) . Llamamos la atención sobre el vocabulario empleado, como ¡¡“escapar de la pobreza”!! sí, el que pueda. Y más adelante: **“Hoy en día, la situación y el prestigio internacionales de un país, incluyendo su acceso a los mercados internacionales, depende en gran medida de su empeño en eliminar el trabajo infantil, especialmente sus peores formas”**(ib.p.32, negritas en original). Y ante una declaración de parte, que no deja dudas, el abolicionismo de la OIT no es invención nuestra leemos: **“Ahora bien, la adopción y la extensa aceptación del Convenio n.182 no significa que se haya abandonado el objetivo fundamental, que es la eliminación de todas las formas de trabajo infantil.** Al dar prioridad a la lucha contra las peores formas de trabajo infantil, se está **empezando por el principio**, es el **punto de partida** para promover y facilitar el quehacer ulterior en la consecución de esa meta fundamental”(ib.p.21, negritas en original)
- 49 **Monique Vial, “Infancia discapacitada tra XIX e XX secolo”,** en E.Becchi, D.Julia, op.cit., p.307: “A inicios del siglo XX, entre médicos y filántropos, la noción de niños anormales deviene un concepto adquirido, asumido en campo jurídico, en las publicaciones pedagógicas e incluso en la prensa de información. Escolarización y terapéutica de la infancia van de la mano y podemos hablar de un ingreso de la infancia al campo sanitario.”

no anormal si encuentra quien lo acompañe en su proceso de crecimiento; es decir, Itard incidió en el proceso de cambio de la sociedad respecto a la infancia<sup>50</sup>

La ideología dominante en nuestra sociedad respecto a los niños y específicamente a la infancia trabajadora seguía nutriéndose de esta especie de disfuncionalidad de los niños pobres, los niños de la sierra, de las comunidades nativas, de los niños con discapacidades físicas o mentales, de los niños en situación de calle, de los niños trabajadores respecto a modelos de niño que sólo existieron en la cabeza y en la fantasía, mas no en la realidad. Es allí entonces que podemos comprender cómo la aparición histórica del Manthoc como hecho concreto de niños y niñas organizados con un talante -expresión de otra manera de empezar a ver sus vidas hacia atrás- en su presente y hacia adelante, constituye simultáneamente un cuestionamiento al pensamiento social sobre infancia y a ciertas prácticas sociales de atención que los miraban como víctimas. Tendríamos que reconocer que se trataba de un pensamiento embrional, simple en su formulación y que no emerge como un acto confrontativo; casi podría afirmarse, que nace como algo obvio, "natural"; que no podía ser de otra manera en la visión de los jóvenes jocistas del 76. Las preguntas se revierten, la antítesis fue haciéndose más clara con el tiempo. Jenny, de niña fue pastora en las alturas de Ayaviri, luego trabajó en la ciudad, hoy es abogada y madre de familia, a mediados de 1980 en un intercambio en Alemania, le costaba entender por qué los niños de una escuela en Freiburg no trabajaban y eso le parecía poco normal, pero aún menos aceptable que la respuesta fuera del profesor y no de los propios niños: "No son pobres como ustedes, no necesitan hacerlo para comer, vestir, divertirse, sus padres ganan lo suficiente". Jimmy, niño de 8 años del mercado de Ciudad de Dios fue a hablar sobre el 1° de Mayo a una escuela alternativa en Lima. Al final dijo a su profesor, el doctor Giangi Schibotto, que fue a recogerlo: "¿Por qué me has traído a un colegio de vagos"; "¿Vagos por qué?"; retrucó el profesor. "Porque ninguno trabaja", argumentó el niño trabajador. Lo que se empieza a producir, es una desabsolutización de ciertas visiones sobre infancia y la constatación de que cierto entrampe lingüístico pueda dar cuenta cabal de lo que Margaret Mead hacía ya tiempo había señalado en sus investigaciones sobre poblaciones originarias no occidentales: "...para mostrar desde un punto de vista sincrónico la no univocidad de la condición infantil"<sup>51</sup>

50 En tiempos en que Itard publica sus Mémoires(1801-1807) "la infancia se vuelve el centro de otra ideología antrópica y societaria en la que ladead, los sexos y las instituciones son modificados en una clave realmente fantástica y al revés respecto a la realidad existente" dice E.Becchi, op.cit, p.133

51 Citada por **E.Becchi**, op.cit, p.341: estos estudios "ponen en crisis la idea de niño de nuestra cultura como único si no paradigmático, induciendo a reflexiones de carácter educativo, social, ideológico. Es a tal desabsolutización de la noción de infancia, a tal uso de "sistemas abiertos de referencia" que, una vez más, se empeña M.Mead durante toda su vida de estudiosa..."p.342.

## 2.- Organización, autonomía y protagonismo: una tríada irrenunciable

Desde una preocupación estrictamente centrada en la ubicación de la infancia en la sociedad y frente al Estado, la organización de los niños trabajadores encuentra su planteamiento de fuerza. Respecto a la organización no estamos de por sí ante una novedad mayor. Los niños siempre se han apañado para dotarse de formas asociativas, organizativas. Lo importante es que dicha organización sea autónoma y expresión de la condición protagónica de la infancia<sup>52</sup>. La historia registra importantes debates en torno a los niños de sectores proletarios y lo que ellos significan en la construcción de una nueva sociedad. "Un niño que vive en colectivo, trabaja en aquél y para aquél, se configura como un niño nuevo en el panorama de los proyectos educativos, no sólo por su extracción de clase —es un hijo de familia proletaria— sino porque también, en sentido inverso respecto a la historia de las ideas y de la costumbre educativa, se parte también de él para construir lo social y de un social existente y proyectado para integrarlo a él. Una sociedad nueva no tiene un modelo de niño, un niño que oportunamente tratado tiene la posibilidad de devenir en el *incipit* para una sociedad diferente, teorizada y aún en buena parte por construirse..."<sup>53</sup>

Decir autonomía, identificarse como organización representada y dirigida por los propios niños y niñas<sup>54</sup>, colocaba a los niños organizados en otro ángulo frente a sus pares, a su entorno y a instituciones como la escuela, las iglesias, los adultos en general.

En realidad aquí estuvo el núcleo del que irían brotando aspectos que un poco más adelante se irían explicitando e intentando formular de forma adecuada y didáctica. No se trataba en primer lugar de un concepto, de una idea o de un principio como el "protagonismo". Organizarse, reunirse, explicar a otros por qué se iban formando grupos y qué hacían en sus grupos, eran cosas concretas en las que aquello de protagonismo se iba haciendo y viviendo más que explicando y tratando de conceptualizar. Incluso en la formulación originaria en 1976 de lo que serían las intuiciones, no aparece formalmente la palabra "protagonismo", se dice que los representantes de la organización serían los propios niños, es decir, aquellos sobre cuyos hombros y sobre cuya libertad reposaba el devenir del grupo y de la organización más tarde.

---

52 Ver **Giangi Schibotto**, "En las manos de los niños", Manthoc-IPEC, 1990...; **A.Cussianovich**, "Agentes o Actores: Cuando la Organización está o no en las manos de los niños, niñas y adolescentes" en Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonismo, IFEJANT, 2006, p.135-182.

53 **E.Becchi**, op.cit, p. 377-378 añade que desafortunadamente todo ello quedó rigidizado e institucionalizado de forma inflexible en la escuela, en las organizaciones de pioneros y se perdió esa imagen interesante de la infancia.

54 Ver **A.Cussianovich**, "Agentes o actores: cuando la organización está o no, entre las manos de los niños, niñas y adolescentes", en Ensayos sobre infancia, Ifejant, 2007, p.135-182.

La autonomía se expresaba diciendo, no se es parte o sección infantil de ninguna otra organización, se es una organización de niños y niñas como tales y punto. En culturas en las que los niños requieren de apoderados, de tutores, de representantes adultos para ser tenidos en cuenta, plantearse que son los propios niños que se representan constituía un factor de desconfianza en el seno de las familias mismas, en las escuelas, entre agentes pastorales y por supuesto ante autoridades locales.

Desafortunadamente no contamos con documentación para los años 1976-1977, años matinales de la organización de grupos cuya historia no se ha logrado registrar debidamente. Sólo la memoria y el recuento de algunos niños, adolescentes de esos años y jóvenes de la JOC, han permitido recuperar algunos aspectos de los procesos vividos.

### 3.- Reconocerse en sí y para sí como niños trabajadores

El contexto de los años finales de los 60 y mediados de los 70, favorecían un discurso sobre conciencia de clase, conciencia obrera, conciencia de ser parte de las clases populares. Pero nada de ello se había pensado desde una realidad como la de los niños y niñas trabajadores en el mundo urbano mayoritariamente en lo que eran venta ambulatoria, pequeños negocios familiares, etc. Así lo expresaban los niños en el campamento de formación de 1979:

- “Nosotros los niños por ser pobres tenemos que ir a trabajar desde muy corta edad...de muy distintas maneras, como por ejemplo, lustrabotas, canillitas, cargadores, ambulantes, construcción, talleres, etc”
- “Las condiciones de trabajo son desfavorables para nuestra salud”
- “Nos hacen trabajar más de lo debido sin tener en cuenta nuestra condición de niños”
- “La mayoría de nuestros padres carecen de educación moral lo cual hace que nos malcrien y a veces nos traten mal...”
- “La mala alimentación contribuye a nuestro bajo rendimiento”
- “Los problemas familiares nos causan un malestar psicológico”

Frente a este rápido y, en general, común diagnóstico hecho en sus reuniones, los chicos se proponían: “Formar hombres nuevos que seamos capaces de cambiar esta sociedad”<sup>55</sup>

55 **Informe Memoria:** “Los niños trabajadores de nuestro medio. Primer campamento, 1979”, 2 carillas, **Archivo Manthoc.** La formulación del objetivo abre la sospecha que sea redacción de algún colaborador o colaboradora pues no era frecuente escuchar expresiones similares en los niños trabajadores de los grupos ya formados; la idea de ser la que expresaron los niños y que se recoge en el objetivo

Considerar que los niños trabajadores de entonces tenían una conciencia de clase en el sentido riguroso de la categoría, sería falsear la realidad. Si bien algunos eran hijos de obreros sindicalizados ello no implicaba otra cosa que sentirse identificados, con los obreros, con los mineros, con los trabajadores en general. Se podría decir que lo que se percibía en los niños y niñas trabajadores era una especie de sentimiento de ser parte de los sectores populares, sentirse migrantes como experiencia familiar, saberse pobres y no tomados en cuenta, haber pasado por la experiencia de ser “invasores” de terrenos para ir lentamente parando sus casitas, estar participando con sus mayores en los reclamos por pistas, agua, luz, titulación, el irse a las paraditas y mercados a vender acompañando a sus padres, etc, etc. Todo ello formaba parte de lo que entendían por ser trabajadores, sentirse valorados como tales, tener un sentido de pertenencia al “movimiento popular”.

En realidad se desarrolla en la organización, y en las relaciones que se iban estableciendo con más niños y niñas trabajadores, una manifiesta valoración de cada niño y niña y al mismo tiempo una real preocupación por su trabajo concreto, por las condiciones de trabajo, por lo que les pagaban o sacaban al día y qué hacían con su dinero, qué comían, si estudiaban, si les iba bien en casa y en el colegio, etc, etc. Esto es lo que más tarde hacia 1990 se va a acuñar, en palabras de Schibotto, como “la valoración crítica del trabajo”. Consideramos que puede ser un riesgo como expresión, pues desaparecen los sujetos concretos que son a quienes el movimiento tiene como su valor supremo, su capital mayor. Pero expresa un abordaje distinto al dominante sobre el fenómeno social del “trabajo infantil”.

En algunos lugares de la Región, se empieza a decir “niño que trabaja” en vez de niño trabajador. Esto se retomará en uno de los artículos del Código de los Niños y Adolescentes cuando refiere a la escuela abierta y flexible a los niños y adolescentes que estudian y trabajan. No es un mero prurrito el señalar que en el movimiento se fue consolidando la expresión niño, niña trabajadora que dice referencia a su condición de pertenencia, la misma que quedó formalmente acuñada en el propio nombre que los niños y adolescentes trabajadores se dieron en 1979. La fuerza del concepto lleva a centrarse en algo que no es meramente circunstancial como lo sería “niño que trabaja” dejando subyacente aquello de por ser pobre, por necesidad, por obligación, por fatalidad, etc, pero que el ideal es que no debiera trabajar. Sin caer en una absolutización de lo que hoy entendemos por trabajo y erigirlo como “la” fuente de identidad, de dignidad, de desarrollo, etc., la expresión niño trabajador se articula con nuestra cultura ancestral, andina, amazónica y nos remite al ser humano como productor de la vida ampliada, como constructor de su autonomía, de su destino.

Una vez más, se produce un efecto paradójico, lo que constituye un motivo de estigmatización para el niño y niña trabajadores es precisamente el trabajar; la organización llega con una actitud, con una expresión corporal, con un lenguaje que conforma un discurso que valora al niño y lo que éste hace, como alguien que no le deja la última palabra sobre su vida cotidiana -en lo fundamental que es comer, conseguir lo necesario para cubrir otras necesidades sin las que se muere antes de tiempo- a lo que nadie escogió, la pobreza y sus consecuencias.

En el movimiento de niños trabajadores, la comprensión de la importancia del trabajo como una posibilidad -de mediar una intervención, amorosa, paciente, respetuosa, inteligente, permanente y pedagógica- nunca fue simplemente asociada a lo que Chassagne señala: "*Moralizar a través del trabajo y dejarlos partir a condición que puedan mantenerse solos honestamente*"<sup>56</sup>. En el movimiento más que amor al trabajo, es el saberse dignos, valorar lo que la sociedad no valora; quizá en esa perspectiva podría recuperarse lo de la "valoración crítica del trabajo" que realizan los niños y niñas. En el movimiento de niños trabajadores no se habla del rol rehabilitador, correctivo y redentor que las sociedades han asignado con frecuencia al trabajo.

Muy temprano en la vida del Manthoc, agosto de 1978, acompañantes jóvenes de la organización de niños y niñas de Chile, MOANI, cuestionaron por qué en Perú se había lanzado una organización sólo de niños trabajadores. ¿No estarían ante una discriminación de los otros niños? ¿No se estaría privilegiando algo que finalmente no es parte de un *deseo*, de una *aspiración*, de un *ideal*, es decir *que ningún niño deba trabajar*, sino ser eso, *niño, niña*? Posiblemente fue importante este cuestionamiento. Los niños y sus colaboradores, debieron entonces empezar a afinar su reflexión para dar razón fundada de su orientación. Se había abierto un debate que no se ha terminado aún en el seno de la organización internacional católica, con sede oficial en París, del MIDADEM y presente en los cinco continentes y de la que son parte el MOANI y el MANTHOC<sup>57</sup>.

4. -*La cuestión generacional no se planteó como un enfoque teórico, sino que en la práctica se fueron redefiniendo relaciones.*

En tres aspectos consideramos que el lanzamiento de la organización de niños trabajadores que luego asumiría como nombre Manthoc estableció

56 S.Chassagne, op.cit, p.213, difundir el amor al trabajo entre los huérfanos y los abandonados!, ibidem.

57 El debate se extendió al Encuentro Mundial tenido en Olinda, Brasil en 1982, ocasión para la cual se nos solicita una reflexión al respecto, ver **MANTHOC**, "*Experiencias y reflexiones*", Manthoc-IPEC, 1992. Para esa ocasión **Michel Bonnet**, consultor del Midadem, tenía una visión un tanto tradicional respecto al trabajo de los niños. Hoy día ha elaborado un pensamiento muy interesante respecto al mismo fenómeno, ver "*Regards sur les enfants travailleurs. La mise au travail des enfants dans le monde contemporain. Analyse et études de cas*", Lausanne, 1998, « *Le travail des enfants : terrain de luttes* », Page deux, 1999.

otro hecho que amerita una reflexión pausada. Consideramos que igualmente fueron intuiciones más que cuestiones formalmente formuladas y fundamentadas. Desde la conciencia de autonomía, siempre evidentemente relativa, pero en el caso de la organización como un cuestionamiento a ser apéndice de otra organización o de estamentos jerárquicamente por encima de la instancia de niños y niñas, es que se deriva un repensar las relaciones con el mundo adulto. En primer lugar con los propios padres, con los adultos en la escuela y la comunidad y con esa especie de abstracto que se engloba en “la sociedad”.

En realidad se iniciaba un lento replanteamiento de la división generacional<sup>58</sup> existente del poder en su micromundo de niños y niñas habitantes de un barrio en formación, metidos en un taller o trabajando en alguna vereda o semáforo o subiendo, cantando y bajando de transportes públicos. Todo ello trajo al cien por ciento de niños y niñas más de un conflicto. Para nada fue una experiencia fácil y gozosa. Dos espacios fueron los más difíciles de cuestionar, la propia familia y la escuela en testimonios múltiples hasta hace muy poco como fenómeno general; hoy, la escuela sigue siendo un espacio en el que sobreviven viejos reflejos que resisten una división del poder que se condiga con los derechos que asisten a la infancia. La vida del grupo, de la organización ha sido entonces un espacio y tiempo para reforzar a los niños, ayudarles a no ser confrontativos a la primera de vastos, a ir abriendo gradualmente, cuando posible, un espacio en que ellos también cuenten, su voz pueda ser escuchada. Aprendizaje complejo y conflictivo para la mayoría.<sup>59</sup>

El Manthoc de facto se distancia de una práctica bastante extendida en el ámbito de los programas de atención en barrios, es decir darle a la familia una función mediadora, una especie de permiso para trabajar con los niños. Una de las razones por las que no se va en primer lugar a los padres, es para poder dotar de visibilidad propia a niños que en realidad aparentemente sueltos en calles y plazas, se sentían dependientes de sus mayores, papá, mamá o de quien estuvieren a cargo. Además los propios niños debían compartir lo que se hacía en el grupo y lograr los permisos necesarios; ello demandaba superar timideces o miedos en los chicos y llegar a hacerse escuchar. Por otro lado un buen número de niños y adolescentes trabajadores, muestran

---

58 El debate cíclico sobre la categoría de análisis “generación” muestra su importancia para la reflexión de fenómenos sociales como el de niños trabajadores organizados, el de jóvenes obreros en relación a sus antecesores y alerta incluso en materia normativa y en políticas públicas decididas por adultos y cuyos efectos les tocará vivir a las generaciones entrantes. Ver un panorama general en **Lex Heerma Van Voss**, “Introduction” a **AAVV**, *Generations in Labour History. Studies and Essays*, Amsterdam, 1989, passim en que se recoge el debate teórico sobre el concepto de “subjective generations” generación subjetiva, “generation unit” es decir, generaciones que enfrentan los problemas comunes de diferente manera y la teoría de **Karl Mannheim** para quien se trata de una categoría que sustituye a la de clase social y que no es otra cosa que una poderosa ideología de clase media, ib.p.141.



una soltura y un aire de autonomía que hacía innecesario abordarlos desde la familia. Pero nada de ello implicaba desconocer la importancia de contar con el involucramiento de la familia en aquello que el niño o niña empezaba a hacer en su grupo u organización. En verano de 1981 los chicos del grupo "Los Gavines" de Pamplona Alta acordaron en su Plan de Trabajo Anual: "Educación familiar e invitar a nuestros padres a las reuniones"<sup>60</sup>.

Luego de unos años y lograda una visibilidad institucional mayor, la relación con las familias de los niños y niñas ha cobrado no sólo regularidad, sino un compromiso de apoyo mayor a sus hijos que participan del movimiento. Lo que se percibía como una exigencia del contexto de los primeros años, actualmente carece en gran medida de sentido. No es que antes se estuviera equivocados y ahora hay una rectificación en la estrategia. No es así. Hoy hay circunstancias que permiten proceder sin las precauciones de entonces<sup>61</sup>.

Era igualmente práctica de muchas ONGs trabajando en barrios marginales o asentamientos humanos, el establecer previamente convenios o acuerdos verbales o escritos con la dirigencia vecinal. No fue ésta la entrada de la organización de niños trabajadores. La discreción con la que se trabajaba, el no contar con una imagen aceptable, ni contar con medios económicos, sino estar sostenidos por el voluntariado de militantes jóvenes, de señoras del propio barrio y de otros adultos que hicieron suya la labor de colaborar generosamente con la organización de niños trabajadores, hizo que también en este detalle se avanzara como organización autónoma. Más adelante, muchos dirigentes vecinales reconocerán la importancia de que los niños trabajadores tengan su propia organización, que ésta cuente con el reconocimiento de las autoridades vecinales, pero que éstas no interfieran en su dinámica. Sólo faltaría añadir que exactamente de la misma forma se procedió frente a la Iglesia católica. Si bien el entonces obispo auxiliar Germán Schmitz apoyaba moralmente y seguía de cerca la experiencia, nunca interfirió y el Manthoc no se inscribió como movimiento de la Iglesia católica sino luego de varios años; incluso fue aceptado a nivel internacional por medio del Midadem años antes de serlo a nivel nacional. Y es que se fue entendiendo que autonomía no era ni aislamiento ni autosuficiencia, sino una relación no jerarquizada en la que los niños siguieran siendo los llamados a someterse, a guardar ciertas normas de precedencia a favor de adultos sólo por ser tales

59 Ver **A.Cussianovich, E.Figueroa S.**, "La organización: espacio de resiliencia y herramienta para el protagonismo de los Nats", Rev. Internacional NATs, n. 7-80, Julio 2001

60 **Archivo Manthoc**, "Grupo los Gavines: Plan de trabajo 1981", Febrero 1981, 1 página.

61 Como recuerda Becchi, op.cit., p392ss, la Escuela de Frankfurt estudió la relación padres-hijos e hizo importantes aportes para entender, entre las dos guerras y luego de la segunda en los años 60 a la familia cargada de prejuicios y que se expresan en los trabajos de Adorno y otros: "The Authoritarian Personality", harper, NY, 1950.

con el agravamen, además, de ser trabajadores. Tampoco implicó nunca una especie de anti-adultos, aunque así pudiera haber sido entendido por algunos mayores.

Todo ello funda una antropología alternativa en la que las relaciones y el poder concentrados en el mundo adulto y en la exclusión de facto, se ven cuestionadas. El paradigma del protagonismo, aún sin ser mencionado, era como el pensamiento subyacente, oculto, como dice Morin<sup>62</sup>, pero que se iría abriendo camino también en el discurso formal de los propios niños a partir de 1986 en labios de los niños y niñas trabajadores miembros de la primera coordinación de delegados nacionales del movimiento

### **6.- Las aguas empiezan a agitarse**

En realidad los diez primeros años fueron no sólo de trabajo discreto en los barrios de Lima como de provincias al interior del país. La idea era poder mostrar una experiencia y no salir a hablar sobre lo que se pensaba hacer, los planes y proyectos a desarrollar. Se quería empezar una reflexión más abierta a partir de lo aprendido en el trabajo de base, como se solía decir entonces. El año 1985 los inicios del 86 marcan lo que podría decirse la salida pública de la organización de niños y niñas trabajadores de forma más consciente en orden a colocar el discurso del Manthoc en diálogo -que muy pronto se transforma en confrontación amical- con ONGs organizaciones barriales, maestros, sindicatos, agentes pastorales, etc.

La revisión de la documentación que recoge la dinámica y actividades del Manthoc durante los primeros diez años, demuestra que el debate sobre el mal llamado "trabajo infantil" no había cobrado la virulencia que poco después haría de aquél una especie de *divortium acquarum*. Las aguas, en general, estaban calmas. En realidad, empezaba a aflorar un mundo contenido de prejuicios, de ignorancias respecto al tema, de sentimientos encontrados entre la cultura paternalista y privatizante de infancia y los reflejos caritativos y compasivos de ciertas corrientes religiosas en el mundo de iglesias y comunidades cristianas. Pero la absoluta falta de experiencias concretas de acción organizada con niños trabajadores, hacía de todo ello una pura ideología. El Manthoc estaba entonces desafiado a afinar su argumentación en base a su experiencia, aún inicial, por cierto. Pero su virtud radicaba en mostrar experiencias a nivel de distintos lugares del país y cómo desde esa matriz se iba elaborando un pensamiento no sólo sobre niños trabajadores, sino sobre la condición de los niños y niñas del pueblo en general y sobre la misma sociedad y el Estado. Había pasado el Año Internacional del Niño, 1979, y el tema del trabajo infantil no había sido tema que encendiera la pradera. El Manthoc lo celebra desde su propio entender

---

62 **Edgard Morin**, "*Las ideas de las ideas*," ed. Cátedra, 2000, el capítulo sobre el pensamiento subyacente u oculto..

sin que ello tuviera mayor eco más allá del grupo que se lograra convocar en parroquias y centros comunales de los barrios a lo largo del año 79. En un país preocupado por la Asamblea Constituyente, por dar salida al entrampe de la salida política post gobierno militar, a contener la imparable ola de protestas de los sectores populares, etc., etc, la cuestión de los niños trabajadores era no sólo una cuestión marginal, sino inexistente en la agenda social.

Se puede entonces decir que la organización de los niños y niñas trabajadores no surge con ánimo confrontacional, polemizante. Su finalidad es de carácter educativo en el entendido de formación, de cultivo de personas con dignidad, amantes de la justicia, de la solidaridad, del reconocimiento de todos, con capacidad de indignación y voluntad de cambio. Y es que los niños y niñas trabajadores, ni dudaban de su derecho a trabajar. Lo que cuestionaban eran las condiciones globales del país en que se veían forzados a hacerlo.

Un evento interesante convocado por la Ong Tipacom, fue una buena ocasión para hacer, en 1986, una presentación más ordenada de la experiencia del Manthoc. A este evento participa una connotada estudiosa del trabajo infantil a nivel internacional, Joselyn Boyden.

Podemos resumir diciendo que la organización de niños trabajadores empieza por el territorio de habitación de los niños, es decir, por su barrio. Es en torno a la problemática de barrio que giraría la reflexión y que incorporaría evidentemente la visión que los trabajadores niños tenían de su familia, de su escuela, de su barrio, de su trabajo, de sus pares. Pero también las aspiraciones que sobre todo ello abrigaban en sus corazones. Será a mediados de los 80 que parte de la preocupación de la organización de los niños trabajadores, se dirigirá directamente a los territorios en los que los chicos trabajan. Es decir, a su "centro de trabajo", la calle tal, la avenida cual, el parque tal, el mercado cual, etc. Este giro ampliaría los márgenes de reflexión en los grupos, se haría más complejo el análisis sobre su propia condición de niños como parte de la familia, de la escuela, de su relación con el mundo adulto del entorno de trabajo, etc. Pertenecen simultáneamente a diversos y diferentes sub mundos. Ello revela entonces que no estaban en un contexto de trabajo en fábricas, bajo contrato, en competencia con los adultos, argumentos sin mayor sentido, pero que sigue siendo el pensamiento subyacente a la normativa internacional.

Es en todo este proceso descrito y válido en particular para Lima, que se va haciendo más clara la idea de ser movimiento. "La conciencia de ser un movimiento se da al mismo tiempo que se van identificando como grupo, como comunidad en un barrio preciso. El surgimiento de varios grupos en distintas zonas de Lima y el juntarse para intercambiar, permitió desde las primeras semanas de inicio del trabajo que cada grupo se fortaleciera en base a la comunicación e intercambio de experiencias con otros grupos similares. Seis meses

más tarde se inician los campamentos y deciden no sólo coordinar sino hacerlo en base a objetivos y acciones en común. La idea de movimiento brota de esta experiencia"<sup>63</sup>

En breve. Este primer tramo recorrido por la naciente organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores en el país, muestra dificultades no siempre abordadas con éxito:

- La fragilidad de los grupos en cuanto a estabilidad. Esto desafía la continuidad, la memoria y la trasmisión generacional de la experiencia.
- El rol de los adultos marcado por las experiencias previas como maestros, padres de familia, catequistas correspondientes a culturas reproductoras, en general, de patrones patriarcales, moralistas, asistenciales. Todo esto como un obstáculo al discurso de la autonomía de los niños y a su protagonismo y una no deseada reproducción de rasgos de una cultura doméstica en relación a los niños. Sin embargo hay una profunda convicción en lo humanizante de la acción emprendida con los niños y niñas trabajadores<sup>64</sup>,
- La cuestión de extender la organización a nivel del país sin estandarizar ninguna experiencia ni transformándola en modelo a aplicar. La geografía del país, la heterogeneidad de las culturas y pautas de crianza, las culturas escolares establecidas, abrían un abanico de cuestiones importantes a ser encaradas.
- La irresuelta, hasta la fecha, cuestión de la comunicación en el movimiento y de éste hacia la sociedad.

### III. CONSTRUCCIÓN DE UNA EXPERIENCIA Y UN DISCURSO

El Manthoc asume la herencia de la experiencia y del discurso que desde principios del siglo pasado fue gestando la Juventud Obrera Cristiana. Pero le imprime a lo largo de estos años, el perfil de pensamiento que emerge de la experiencia de organización y de construcción de movimiento social. El elemento de desarrollo más importante desde lo conceptual, es el discurso del protagonismo.

La metodología está centrada en la vida del NAT, en cómo cada niño ve los acontecimientos, cómo se siente ante ellos, qué ideas o reacciones le provoca. Este es un

---

63 **Archivo Manthoc**, Hoja manuscrita, suelta y sin fecha, que data probablemente de 1984

64 **M.Vial**, op. cit, p.324-326 recoge estas inquietudes que fueron también de los jóvenes y adultos que estuvieron desde el inicio en esta tarea organizativa de los propios niños trabajadores: "¿Se puede educar a los idiotas? No se trata de refugiarse en un optimismo irracional, sino de recoger un reto pedagógico." Decía el Dr. M.Royer, citado en p.326: "Intentar la educación de todos los idiotas, epilépticos o no, es un deber social", y añade Vial: "Ninguna acción educativa debe ser considerada como un desperdicio. Se trata de una posición que puede resumirse así: tentar lo imposible es un deber; nadie tiene derecho a establecer que un niño, cualesquiera que sean sus condiciones, es un "irrecuperable"; cualquier mejora, incluso si mínima, representa una victoria de la humanidad sobre un destino adverso". Es lo que señala radicalmente **Zygmunt Bauman**, "*Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*" Taurus, 2006, 171 págs.

punto de partida epistemológico y simultáneamente existencial que ninguna investigación puede subestimar si quiere ser científicamente seria y socialmente responsable. Sin embargo, el riesgo de ir construyendo un discurso en el transcurso de años, de irlo deconstruyendo a partir de la experiencia y de otros elementos académicos, teniendo en cuenta que los niños pasan entre cinco y ocho años promedio de permanencia en la organización, hace que los adultos juguemos un papel importante- aunque no exento de ambigüedades- en la memoria histórica del movimiento.

La dialéctica entre discurso institucional acumulado y experiencia de los NATs, nos confronta con el riesgo del tokenism por un lado, y de hacer de la experiencia una camisa de fuerza que inhibe la creatividad y la innovación. Ni el discurso es un dogma, ni la experiencia es una ley. Hay historias de vida que demuestran que no se trata de discursos aprendidos de memoria sino de referentes que tienen sentido y dan sentido a sus vidas. Por ello que el discurso que está en los labios de los NATs no es un credo a recitar o una fórmula de catecismo. Es una historia que se recoge y una vivencia que lo resignifica permanentemente.

En el Movimiento cada NAT va comprendiendo que si bien su problema personal es importante, es una realidad que comparte con muchos otros más; que los problemas son también colectivos y las repuestas deben también serlo..

La herencia cultural de la primera organización ha ido conformando un sistema de creencias cultural cuyo patrimonio se expresa de forma mayor en el inicio de coordinaciones a nivel de América Latina en 1988 y que a la fecha se logra constituir con movimientos en Asia y en Africa, como un movimiento mundial. Mientras tanto, es en 1996, que se crea el MNNATSOP, movimiento nacional de niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados de Perú con cerca de 14 mil miembros.

Estas son algunas de las grandes intuiciones que inspiraron los orígenes y la marcha de la primera organización de Nats: Manthoc.

### **1.- *Un abordaje práctico y conceptual valorizante del niño y adolescente trabajador (NAT)***

Los jóvenes que en 1976 decidieron impulsar la organización de Nats, no idealizaban ni mitificaban el trabajo de niños. Conocían de experiencia personal la dureza de esa experiencia. No obstante, fueron capaces de levantar un discurso de dignidad, autoestima y del derecho a trabajar. El Manthoc hereda esta visión y la hace su misión en relación específica a los niños, niñas y adolescentes trabajadores.

### **2.- *La concepción y el desarrollo del NAT como sujeto social, sujeto económico, sujeto cultural, sujeto ético y sujeto político.***

Estas son dimensiones de una concepción de infancia que constituye condición indispensable para hablar del niño como sujeto de derechos desde lo que hizo

posible, trece años antes de la Convención sobre Derechos del Niño, sostener que todo discurso sobre infancia es un discurso político en contraposición al discurso privatizante de la infancia característico de la ideología burguesa de siglos pasados, pero aún presente. Ante discurso más bien moralistas, pietistas y compasionistas sobre los niños pobres y trabajadores, el movimiento imprime a su discurso un nítido carácter ético, toda vez que ubica la realidad de los niños trabajadores en el marco de estructuras y proyectos sociales y políticos excluyentes y discriminadores de las infancias. Pero además se enfatiza a lo largo de estos más de treinta años de organización, un discurso que reconoce a los NATs como productores y contribuyentes a la sobrevivencia personal y familiar en contra del ocultamiento de este sector de la población económicamente activa. Hecho éste sistemáticamente ignorado por las estadísticas económicas, por no ser contribuyentes al fisco. En estudios recientes se calcula que los casi dos millones de niños y adolescentes trabajadores entre 14 y 17 años, producen un equivalente al 1% del PBI, es decir unos 600 millones de dólares anuales. ¿Sería gobernable nuestro país sin esta contribución a las familias pobres? Todo el programa IPEC no invierte cifra semejante de dinero para lograr la erradicación del llamado trabajo infantil en el país.

**3.- *La autonomía de los NATs organizados como principio y tarea.***

Aquí el movimiento de Nats inaugura desde sus inicios una orientación conceptual y operativa que marca, creemos, una doble diferencia radical con la experiencia de los países industrializados a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX: el que los niños se organicen en cuanto trabajadores y el que su organización tenga carácter orgánico autónomo.

**4.- *El Protagonismo organizado de los NATs como paradigma para repensar el rol de la infancia***

El principio de autonomía orgánica se complementa con el del protagonismo. Ambas intuiciones de origen apuntaban a asegurar que fueran los propios chicos y chicas trabajadores quienes fueran los actores responsables y gestores de su identidad institucional. Esta entrada traía implícita la necesidad de repensar el rol del adulto como un colaborador y no como un dirigente de la organización.

**5.- *Protagonismo del Colaborador desde el Protagonismo de los NATs.***

Siempre en la organización se consideró a adultos o jóvenes adultos como parte de la organización en su condición de adultos o adultas. Es decir, afirmar el protagonismo de los niños y adolescentes no equivale a negárselo a quienes como colaboradores comparten la vida y acción de la organización. Desde hace ya algunos años, este discurso –lo veremos más adelante– se ha re trabajado para evitar reacciones no siempre positivas.

**6.- *La dimensión nacional e internacional como componente de la vida cotidiana y de base del movimiento.***

El movimiento se concibió a sí mismo como orientado a la masa de NATs y allí se asienta su vocación nacional e internacional. Esta es una perspectiva fundamental para la formación de la responsabilidad política, el desarrollo de un sentido amplio de solidaridad y para la formación de un pensamiento universalizador de alternativas globales habida cuenta de las características específicas culturales.

**7.- *Construir desde los NATs una propuesta pedagógica.***

La idea central partió de considerar que la formación dada en la vida de cada base, de cada grupo, de cada nivel de organización a nivel local o regional y nacional, podía perfectamente ser válida para la escuela formal. Así en 1986 se inicia la experiencia de escuelas para niños trabajadores con una propuesta curricular que se fue armando a lo largo de 12 años mientras se acumulaban una experiencia que fuera el sustento de la misma. No obstante, con el pasar del tiempo y los cambios detectados en los propios Nats a los que hoy llega el movimiento, se sigue avanzando en los aspectos didácticos y metodológicos. El Ministerio de Educación ha reconocido el aporte del movimiento en este campo.

Creemos que la organización, el clima de la misma y su discurso orientativo juegan un papel definitivo para que el Nat vaya creciendo como sujeto, como alguien que no se considera víctima y que en ello vea su identidad, sino como alguien llamado a ser actor precisamente porque el entorno le pretende negar esta condición.

**En los movimientos de Nats se han ido acuñando estas convicciones:**

- a.- No es el esquema causa-efecto el que permite entender la relación edad-trabajo infantil; entre trama y condición de vida del NAT; entre edad y derecho a trabajar; entre edad y madurez. La experiencia directa y el discurso positivo permitieron rechazar todo abordaje determinista.
- b.- La necesidad ineludible, si se quiere proceder ética y profesionalmente en el trato de la problemática de los NATs, de partir y asumir cómo cada NAT ve, juzga y actúa frente a cualquier evento o aspecto de su vida.
- c.- Lo indispensable de una representación conceptual y afectivo-sentimental positiva, no negadora de lo que el mismo NAT percibe de otra forma, pues de otro modo se genera o se añade una nueva forma de violencia, de agresión, de exclusión, de estigmatización que hacen aún más vulnerable al niño. No se trata de representaciones ideales, ingenuas, sino de aquellas que dan cuenta de dimensiones y diferencias personales y culturales que formalmente no se asumen en las representaciones dominantes de infancia.

- d.- De allí que tenga una particular sensibilidad frente a lenguajes como el jurídico cuando éstos reflejan una mirada enfermiza. Por ello los NATs del MNNATSOP rechazaron públicamente ciertas expresiones del Convenio 182 de la OIT. Lenguaje, identificaciones e identidad van de la mano. A ello cabe añadir la muy reciente crítica que el movimiento hiciera a la ley de mendicidad de marzo del 2004 o la actual oposición a que se cambie el artículo que les reconoce el derecho a trabajar del Código de los Niños y Adolescentes.
- e.- La importancia de la organización propia como un espacio de relectura, de resignificación de lo vivido a nivel personal o colectivo, reconociendo muy pronto que el movimiento como estructura y como dinámica no estaba en condiciones de responder a chicos seriamente involucrados en droga, bandas o prostitución y que ello requería de especialización.
- f.- El protagonismo de los NATs como un paradigma y matriz de autoprotección y promoción vía el desarrollo de la autonomía, la solidaridad.
- g.- Renovar el discurso de la relación adulto – niño basada en el desarrollo del protagonismo de ambos, estableciendo relaciones que se enmarcan en la pedagogía de la ternura.

Estos elementos, constituyen parte de la herencia de un movimiento que hoy cuenta con unos catorce mil niños, niñas y adolescentes organizados a nivel nacional.

#### **IV. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL DEL MOVIMIENTO DE NATS EN LOS ÚLTIMOS ONCE AÑOS: 1997-2008**

*Muy brevemente queremos enumerar los doce núcleos en torno a los cuales se anudan las preocupaciones y reflexiones del movimiento de Nats en el Perú actualmente.*

##### **1.- El coprotagonismo**

*Hace tres años los niños, niñas y adolescentes en eventos preparatorios al II Congreso Mundial sobre los Derechos de los Niños y Adolescentes celebrado en Lima, insistieron que debíamos hablar de co-protagonismo. La experiencia les había enseñado cómo el mundo adulto reaccionaban no muy favorablemente ante el discurso de protagonismo infantil, considerando que atentaba contra su figura, su rol, su autoridad, su poder. Actualmente se tiende a enfatizar que los adultos sin los niños y éstos sin los adultos, no lograremos los cambios a los que aspiramos.*

*No sólo esta favorece un diálogo en que nadie se sienta amenazado, sino que experiencias como la participación el Presupuesto Participativo en gobiernos locales y regionales, en mesas de concertación o de lucha contra la pobreza, ha-*



*blar de co-protagonismo puede en efecto crear mejores condiciones subjetivas para llegar a acuerdos consensuados o consentidos.*

*Ciertamente que no se trata simplemente de una cuestión semántica, sino epistémico, toda vez que se logra un más afinado concepto de implicaciones pertinentes para el cambio cultural frente a la infancia.*

## **2.- La pedagogía de la ternura como pedagogía del protagonismo**

Si bien se debe estar atentos para que no se reduzca el discurso sobre la pedagogía de la ternura a una cuestión válida para el trabajo con niños, el movimiento de Nats enfatiza que las cosas referentes a su condición protagónica tiene que ver con algo que no puede confundirse con autoritarismo. Incluso, se encara la pedagogía de la ternura en toda su fuerza política, en su necesidad que impregne el ámbito público. El movimiento de Nats vienen en estos últimos años incorporando el lenguaje artístico y estético, festivo y alegre en todas sus reivindicaciones y marchas exigiendo sus derechos. Ello hace que la pedagogía del protagonismo encuentre en la pedagogía de la ternura una de sus más ricas expresiones.

## **3.- La fuerza política de los NATs está en su capacidad de hacer cosas con todas las infancias**

Desde su fundación hubo una tenue perspectiva de hacer que el movimiento de Nats fuera como llamado a suscitar formas de encuentro con infancias no trabajadoras. Esto ha cobrado fuerza y concreción no sólo en la reflexión, sino en acciones y gestación de nuevas formas de organización promovidas por los Nats. Hoy la Red Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes en Perú congrega al Movimiento Scout, a los Municipios Escolares, a Organizaciones de Niños Comunicadores, a Grupos de barrios, de zona rural, andina, de la región amazónica, etc. Aquí radica una de las razones por las que el movimiento de Nats se opuso y lo sigue haciendo a la Marcha Global, que en nuestro caso, puso a niños contra niños, enfrentó a niños contra sus pares trabajadores y contribuyó a estigmatizar a los Nats exaltando la escuela como una respuesta válida *per se* a la complejidad de la vida de los Nats.

## **4.- Reivindicar el discurso de la dignidad frente al de la decencia de la OIT**

Desde hace once años, los Nats de Perú y luego el Molacnats a nivel de América Latina y el Caribe, levantaron la consigna: *¡Sí al trabajo digno!, ¡No, al trabajo explotado !* Desde hace algunos pocos años funcionarios y textos oficiales de la OIT prefieren hablar de trabajo decente, sin hasta la fecha dar una cabal explicación de por qué ese cambio, para los movimientos de Nats, nada casual e inocente en el contexto de globalización neoliberal.

### **5.- Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores y no “trabajo infantil”**

En Septiembre de 1994, en una polémica pública en Lima con el entonces representante de Tacro, quedó claro que la expresión “trabajo infantil” se había convertido en un *constructo ad hoc* para descalificar toda forma de trabajo de niños y darle un nuevo lustre a la posición abolicionista. Esto se mantiene hasta la fecha en la inmensa mayoría de textos y de reflexiones cuando del trabajo de niños se trata. Trabajo infantil obvia lo prescrito por el artículo 32 de la Convención. En los movimientos de Nats a nivel de la región, la hermenéutica de dicho artículo recuerda que se refiere a explotación económica ante la cual el niño debe ser protegido por el Estado. La versión de la OIT sobre el Convenio 182 retoma sin ambages aquella interpretación antojadiza y sostiene que mientras se combate las peores formas de trabajo infantil, se mantiene el horizonte abolicionista. (Ver en este ensayo la nota 48)

Los Nats refieren a sujetos, a personas concretas, a los niños y niñas trabajadores en cuanto seres humanos, y no a un *constructo* que los nivela y los descalifica.

### **6.- Los Nats que deben dejar por edad la organización**

Este es un reto importante. En el caso de Perú, algunos de los hoy jóvenes que pasaron por el movimiento, han conformado un movimiento de ex nats con experiencia de organización, JENATSO. Experiencia similar se hizo en Paraguay. Lo que todo ello muestra es la preocupación por dar continuidad al trabajo de años. No siempre los movimientos juveniles están en condiciones de recibir a chicos y chicas que ya han logrado niveles interesantes de conciencia y acción. Otros jóvenes, se inician como futuros colaboradores de grupos de Nats. Todo ello representa un reto importante para la organización de Nats, pero que aún no encuentra causas más institucionales para formalizar una relación.

Y es que la experiencia vivida anteriormente como Nats, no puede transformarse en una norma para las generaciones que siguen. Los ex Nats deben hacer un proceso y construir una nueva identidad y rol. Hay casos muy exitosos, pero no faltan los casos en que el joven ex Nat se sobrepone a los chicos y chicas que empiezan.

### **7.- Relaciones no fáciles con los Sindicatos de obreros**

Este es un tema no resuelto. No obstante, se han iniciado experiencias con dirigentes de un comité de jóvenes y niños trabajadores recientemente creado en el seno de la Central Sindical CGTP. Agenda abierta y de manejo no fácil que el movimiento de Nats debe encarar en los próximos años.

### **8.- *La relación entre el Movimiento Mnnatsop y la OIT***

Ya son años que el movimiento peruano y el conjunto de movimientos de América Latina decidieron formar parte de la OIT cuando ésta discuta y acuerde cosas respecto a los Nats, con el argumento de que los organismos sindicales no representan los intereses de los niños y adolescentes trabajadores. Hasta la fecha no se ha avanzado mayormente en esta gestión, pero queda como parte de una agenda necesaria.

Los informes de evaluación del programa IPEC, en especial el de 1996, tuvo juicios muy descalificatorios sobre los movimientos de Nats en nuestra Región. Se llegó a decir que dichos movimientos representaban un peligro y que ya habían alertado a los gobiernos, pero que sin ánimo confrontacional encargarían a ONGs para encarar el asunto. Ello para nada favoreció la posibilidad de un diálogo. Apenas hace unos meses por vez primera, los delegados del Mnnatsop pudieron reunirse con una representante de la OIT con sede en Lima. Un diálogo que marca, se espera, la posibilidad de darle continuidad. Y es que en eventos del movimiento mundial de Nats, los delegados africanos y asiáticos tenían dificultad para entender la actitud de los latinoamericanos frente a la OIT, dado que en su región, incluso les apoyaban para sus eventos.

### **9.- *Movimientos de Nats y los nuevos movimientos de colaboradores***

Esto representa una novedad que se venía preparando desde hace más de dos décadas. El desarrollo del Mnnatsop encara hoy la necesidad de llegar a un acuerdo que delimite bien los términos de relación entre ambos movimientos, de modo que cada cual conserve su autonomía orgánica y el absoluto respeto institucional. Experiencia similar se tiene en Bolivia aunque con muchas dificultades. El gran riesgo es que los adultos traslademos nuestras desavenencias al seno de la organización de los chicos. No obstante, estamos ante algo que va tomando cuerpo y que precisa de mucha vigilancia. Casi parece natural que los adultos acompañemos a las organizaciones de niños y niñas. Es más difícil aceptar lo contrario, es decir que los niños y niñas formen parte de nuestras organizaciones, de nuestras ONGs, etc. en su condición y rol de Nats.

### **10.- *La relación entre el Mnnatsop y la Academia***

Existe desde hace ocho años una maestría en Políticas Sociales y Promoción de la Infancia en la Universidad Decana de América, San Marcos. La cuestión de organizaciones de niños, niñas, de movimientos sociales por sus derechos, constituye un tema necesario en la formación de los futuros máster. Ya son casi un centenar y medio de profesionales con específica preparación a nivel de pos grado en materia de infancia. El movimiento debe fijar su relacionamiento con quienes pueden aportar desde la academia, elementos para ciertas batallas que los movimientos sociales de Nats deben encarar. Pero además existe una

Red Latinoamericana de Universidades que tienen pos grados en infancia. El MOLACNATs mantiene una estrecha colaboración con la Red de Universidades.

En síntesis. Este ensayo queda inconcluso y conviene tomar conciencia que hacer un estudio desde el instrumental que la investigación histórica ofrece, representa una responsabilidad ineludible, si se quiere seguir contribuyendo a ese gran cambio cultural que significa una mirada distinta sobre las infancias que hoy emergen en países de la Región. La democracia como sistema, pero fundamentalmente como cultura y la ciudadanía como expresión de la dignidad de las nuevas generaciones, no pueden ser privadas de los aportes que los niños, niñas y adolescentes trabajadores desde hace 32 años vienen intentando ofrecer al país.

**11.- *La economía solidaria: un nuevo marco conceptual para repensar la vida cotidiana de ser niño trabajador***

Desde los años noventa se incorporó en las escuelas de Nats la experiencia de talleres productivos. La idea predominante era la de ser un nuevo recurso pedagógico para el aprendizaje del sentido de la precisión, del manejo adecuado de herramientas, incluso de aquellas que normalmente son de alto peligro como chiras, cuchillos cortantes. Simultáneamente se perseguía una experiencia de capacitación para desempeñarse en la vida con varias habilidades y conocimientos adquiridos para una eventual diversificación de actividades de producción y sobrevivencia. Todo ello tenía una finalidad que dice relación a la dignidad e identidad orgullosa de ser NAT: hacer las cosas con calidad, pues ellas son como la tarjeta de presentación de cada niño o niña trabajadora. Esta experiencia se ha extendido a lo que primero fuera el Pronats y hoy se concreta en el Prominats. Un programa de apoyo a pequeños negocios en base a concurso para obtener un préstamo, sistema de formación y capacitación para asegurar el buen manejo de la experiencia, un sistema de orientación y de control conformado por los propios Nats y un colaborador. Los resultados evidencian al avance en una cultura de la previsión, del ahorro y de la devolución del préstamo con los intereses respectivos cargados al préstamo. Desde hace ya cuatro años, la perspectiva de la economía solidaria constituye el horizonte desde el que se desarrolla nivel nacional esta experiencia. Se puede decir entonces que el principio de la valoración crítica del trabajo y el del protagonismo, encuentran en el componente solidario de la economía una renovada fuerza y una más amplia comprensión.

**12.- *El desarrollo y fortalecimiento del movimiento regional y mundial de Nats***

Ciertamente que hay importantes avances a nivel de coordinación latinoamericana y a nivel mundial. Recientemente se han celebrado tanto el encuentro de los movimientos de A. Latina en Marzo 2008 en Bogotá como a nivel mundial en Siena, Italia, hace un año. La incorporación de nuevos movimientos en Asia

es un signo de avance como presencia pública de los Nats de esa Región. Para nosotros el movimiento actualmente mejor articulado y con presencia significativa en el ámbito público, es el EMJT en África.

Un balance de los movimientos sociales de Nats<sup>65</sup> puede revelarnos no sólo su real existencia, sino su incidencia a diversos niveles. No obstante, requieren repensar las nuevas formas de articulación que la propia dimensión del fenómeno organizacional demanda. No hay experiencia previa al respecto en la historia de la infancia trabajadora. Lo importante será que la creatividad y sentido de lo concreto que los propios Nats tienen, permita mantener la voluntad y el modo de vida que las organizaciones se dan a sí mismas en el mundo.

**Lima 24 de Noviembre 2008**

---

65 **A. Cussianovich**, “Cuando los Nats se organizan...es porque piedras traen”, en **G.Schibotto**, *Niños Trabajadores, construyendo una identidad*, Ipec, 1999. **Donald Méndez Q.**, “Niños, Niñas y Adolescentes trabajadores organizados en Nicaragua”, Ifejant, 2008; **A.Cussianovich**, “Movimientos Sociales de Nats en América Latina. Análisis histórico y balance político en los últimos treinta años”, Ifejant, 2008.

# INFANCIA Y TRABAJO DOS CULTURAS EN PROFUNDA TRANSFORMACIÓN

Los vertiginosos cambios y las radicales transformaciones que caracterizaron en todo orden de cosas el cierre del pasado milenio, han provocado el cuestionamiento de las culturas de infancia y trabajo entre otras implicaciones prácticas y teóricas. Dichas culturas hoy bajo revisión, ven simultáneamente emerger nuevos paradigmas prácticos y teóricos que permitan vislumbrar los desafíos que se vienen encarrando no sólo en el plano de la acción directa sino también en la elaboración teórica.

El creciente fenómeno del mal llamado trabajo infantil en nuestra América Latina ha levantado en las últimas décadas no sólo las reacciones más extremas, sino una serie de cuestiones de carácter teórico y práctico, pero además, con énfasis en la aprobación de normativas a nivel internacional como nacional. Entre esas interrogantes podemos señalar: ¿Por qué crece el trabajo de niños y niñas en el mundo?, ¿Qué entendemos hoy por trabajo de niños y niñas? ¿Es la pobreza la causa del trabajo de estos menores de edad o es éste causa de la pobreza como enfáticamente afirman funcionarios de algunos organismos internacionales? ¿Qué contradicciones se dan entre el modelo de infancia y las representaciones sociales de los niños trabajadores? ¿Qué significado social tiene la infancia como fenómeno social y en particular los niños, niñas y adolescentes trabajadores? ¿En qué medida las transformaciones de la cultura del trabajo hoy, inciden en la conceptualización del trabajo de niños? ¿Qué significado político tienen los movimientos sociales de niños trabajadores en favor de sus derechos y los de todas las infancias? ¿Cómo se articulan las organizaciones laborales con la cuestión de los niños y niñas trabajadores? ¿Qué incidencia tiene el trabajo de los niños y niñas del campo en la economía de sus comunidades?, etc.

Los niños y niñas trabajadores constituyen un núcleo síntesis en el que las experiencias y reflexiones de lo que llaman una nueva cultura de la infancia y una nueva cultura del trabajo, nos ofrecen un nuevo marco de comprensión.

## Del control social al rol social y político de la infancia

La infancia como institución social es algo contingente y relativamente reciente<sup>1</sup>. La distinción —no forzada ni siempre nítida— entre naturaleza y cultura<sup>2</sup>. es fundamental para comprender los alcances y límites de nuestras representaciones sociales del niño y prevenirnos contra toda tentación de universalizar algo que es un producto cultural, un constructo social, y por ello particular y comprensible en el contexto desde el que emerge.

En este sentido sería más propio hablar de “infancias” diversas en contextos sociales diferenciados. Gran parte de lo que solemos afirmar del niño, de su desarrollo, de su perfil o modelo, no es natural ni universal; pertenece a lo cultural y es esencialmente relativo. Su carácter no pertenece a la pretendida “naturaleza infantil”<sup>3</sup>, sino que se inscribe en la relatividad cultural, por esencia particular, específica sin que ello se inscriba en el relativismo cultural sin más. Esto representa un desafío al educador que está llamado a contribuir a un mejor conocimiento del niño y a una mejor comprensión teórica del mismo desde las varias disciplinas humanas.

Nos engañaríamos si pensáramos que siempre y en todas partes se ha tenido el concepto de infancia que manejamos hoy. No es así. Tampoco se tuvo siempre el sentimiento de infancia que hoy suele ser común en nuestros países y en el mundo occidental en general. La historia registra una permanente evolución de cómo sociedades bien concretas han ido construyendo la noción de infancia, de niñez.

Es necesario señalar que una nota dominante en las culturas occidentales ha sido el no reconocimiento del niño como fenómeno social<sup>4</sup>. Esto ha favorecido la paradójica tendencia a cierto desconocimiento de la infancia como sector distinguible del resto de la colectividad, a su reducción a una sumatoria de casos y a su privatización.

Según los historiadores, fue entre los siglos XVIII y XIX que se plasmó en Occidente el concepto moderno de infancia.<sup>5</sup> Este proceso implicó el reconocimiento de la infancia como etapa distinguible y aislable de la vida del resto de sectores. Pero no se trata sólo de construcciones ideológicas, sino de la emergencia de un sentimiento de infancia que también ha venido evolucionando.

No puede por ello extrañar —aunque choque con el sentimiento que tenemos hoy— que la muerte de un niño no se considerara como una pérdida que mereciera los ritos de entierro y duelo que actualmente se observan. Pero aún cuando el concepto moderno y el sentimiento de infancia implican un reconocimiento de la niñez como

1 Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, 1973; Lloyd De Mause, *Historia de la Infancia*, ed. Alianza Universidad, 1973; Ferran Casas, *Infancia: perspectivas psicosociales*, Paidós, 2002.

2 Lo que Boris Cyrulnik en *Del gesto a la palabra*, Gedisa, 2004, p.89-111 llama la permanente escisión entre lo innato y lo adquirido.

3 Ver Bernard Charlot, *La mystification pédagogique*, bpb, 1980, p.48-63.

4 Ver Iván Rodríguez P. *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*, CIS, 2007, p.71-80.

5 Ver Philippe Ariès, op.cit, pag.177-186.

fase separada de la edad adulta, un rescate del niño de cierto anonimato, visto desde la participación y el papel que junto con los adultos le son asignados al niño, tales conceptos y sentimientos no constituyen aún un verdadero avance. Se trata de un reconocimiento apoyado todavía en la ideología de la incapacidad y fragilidad “natural” del niño, con su natural inmadurez, con su exigencia de tutela, de protección.

Paradójicamente, la emergencia de la infancia con perfil propio y del sentimiento correspondiente coincide con su ocultamiento social. En efecto, el niño es separado del adulto y confinado al ámbito de la familia. Al niño se le pretende preservar de la contaminación de lo político y se le sumerge en el mundo de lo privado, de la privacidad de la casa o de la escuela.

El ocultamiento social del niño se presenta en la elegante envoltura de su protección, del desarrollo de políticas preventivas. El efecto es claro: su exclusión social y política. El niño se torna socialmente invisible, aunque en sociedades del consumo, el niño pasa a ser visibilizado como ciudadano consumidor en el mercado.

Pero en los hechos todo esto se contradice de manera flagrante con los procesos económicos y sociopolíticos que expulsan violentamente y de la escuela a millones de niños forzados a trabajar en los campos y en la naciente industria. Con ellos no funciona a cabalidad pautado desde el concepto moderno y occidental. Desde entonces sentimos con mayor fuerza la incoherencia intrínseca de un comportamiento social, que dicta y define roles a la familia, a la escuela, a la sociedad adulta, al Estado; en fin, de un modelo a partir del cual se pretende abolir y penalizar el trabajo de niños y niñas, en coherencia con la penalización de los pobres. Precisamente porque el trabajo de aquéllos es, además de las condiciones concretas en que se desarrolle, el hecho social que niega de manera frontal la vigencia y la pretendida universalidad del modelo de niño del que es portador el concepto moderno occidental y ciudadano de infancia.

Ello nos puede ayudar a entender mejor la actitud vergonzante que subyace a todo el discurso y legislación abolicionista del trabajo de niños que se refleja en la política de organismos como la Organización Internacional del Trabajo, OIT, y en las legislaciones nacionales que le hacen eco. Pero más allá de la descalificación del modelo, lo que está en juego es el desplazamiento de la infancia, su exclusión bajo visos de ahorrarle “cosas de grandes”, del quehacer social, político y cultural al que está convocada junto con otros actores sociales.

Fueron los llamados reformadores del siglo XVIII quienes, recogiendo una larga tradición de espíritu crítico ante la situación de la infancia, crearon conciencia moral, filantrópica y caritativa en la sociedad frente a la realidad desgarradora de la infancia.<sup>6</sup> Con su prédica y su práctica, forjaron una expresión de emergencia social de

---

6 Ver **Emilio García M**, *Prehistoria e Historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina* Unicri, ed. Galerna, Bs.As. 1991.



la infancia. Lograron colocar la cuestión de la infancia en la opinión pública y como reivindicación social ante el Estado. Su éxito radicó, posiblemente, en que sus luchas fueron perfectamente compatibles y funcionales a la ideología del ocultamiento social del niño. Así, consiguieron que se dicten leyes y se apliquen políticas sociales de atención y protección del menor, fortaleciendo el modelo de niño y la concepción de infancia que la confina a la privacidad social, al alejamiento-exclusión de lo público.

La emergencia de la infancia como tema moral, como bandera de lucha reivindicativa, no saca a los niños del espacio doméstico sino que legitima su condición de destinatarios-beneficiarios de las dádivas de la sociedad o del Estado. Se consolida así una ideología negadora de la infancia como fenómeno y actor social. Esta manera de concebir a la infancia y las obligaciones que para con ella tienen los adultos, la sociedad, el Estado, es aún la matriz dominante, el paradigma enraizado en la cultura de la infancia presente en occidente.

De forma aún germinal se vienen abriendo camino otros paradigmas. Es desde muchas vertientes, experiencias y elaboraciones teóricas que el paradigma del protagonismo infantil se ha ido plasmando en los últimos veinte años, por lo menos en el caso peruano. Protagonismo que no es otra cosa que reconocer la vocación de todo colectivo social a pensar, proponer y actuar con perfil propio, con imaginación propia, con capacidad de autodeterminación propia; y propio no significa que todo venga de uno y que sea de originalidad exclusiva, como si cada cual reinventara el mundo cada vez. Propio es lo que se asume consciente y libremente aunque venga de otros y se pone en acción con otros. Protagonismo no es sinónimo de jerarquía. Se emparenta más con autonomía, autogestión, autodeterminación, interdependencia, conducción de la propia vida.

Desde esta perspectiva, desde el paradigma del protagonismo, se tiene otro abordaje de lo que veníamos entendiendo por protección del niño, sinónimo de exclusión social, de privatización y ocultamiento, cuando no de discriminación y de seguridad ante la "peligrosidad" del niño. También se amplía el concepto de participación, que no puede ser más una simple y elegante forma de ejecutar lo que otros definen.

Además, desde el paradigma del protagonismo se pone el énfasis conceptual y práctico en la promoción, en el desarrollo de las potencialidades del niño como estrategia de prevención. Pero para ser paradigma práctico el protagonismo requiere de expresiones organizadas en instancias con representatividad social. No se trata entonces de un protagonismo individual, sino del protagonismo de la infancia como colectivo social.

Sin embargo se debe señalar, que el propio discurso sobre protagonismo de la infancia corresponde a una categoría de raíces occidentales. Desde la cosmovisión andina, por ejemplo, se enriquece el concepto de protagonismo por el sólo hecho de que el sentido de pertenencia a la comunidad de vida, de producción y reproducción

y su ser parte de un todo sin negar su especificidad, hacen que en lo que llamamos protagonismo tenga un contenido y significación no sólo colectivo, sino cósmico. En la cosmovisión andina y de culturas originarias en nuestro Continente, el ser humano es comprensible sólo como parte de un todo. El protagonismo, tal como se ha formulado en la experiencia más bien urbana y moderna, no logra desprenderse del antropocentrismo moderno.<sup>7</sup>

Si, con razón, se afirmó que la historia de la infancia es la historia de su control social, desde el paradigma del protagonismo organizado y colectivo de los niños y niñas apuntamos a que la historia de la infancia sea la de su rol social, la de un rol como actor político, como ciudadanía. Pero no se puede avanzar si, entre otras cosas, no se reformula el papel del adulto tanto en su relación más personal con el niño, cuanto con el tejido de las relaciones sociales y la cuestión pública. A ello cabe añadir una revisión de la construcción social jerárquica, sectaria, dominante y discriminante del niño-adolescente.

En este proceso de construcción de protagonismo infantil hay que señalar a los niños y niñas trabajadores como una porción emblemática del conjunto de la infancia. Sin predeterminaciones o roles históricos *a priori* o por naturaleza adquiridos, son los niños-niñas adolescentes trabajadores que van plasmando un tipo de voz orgánica y de presencia organizada en el continente. Proceso que, vale recordarlo, es lento y germinal, pues ningún triunfalismo al respecto permitiría acelerarlo y hacerlo madurar seriamente. Algunas dificultades en este camino son:

- Los atavismos de la cultura dominante de infancia en la sociedad adulta como en los mismos niños-niñas, que les asigna a éstos una ubicación subordinada, y además en el mundo de lo privado.
- La tendencia a una concepción liberal del protagonismo, de la autonomía como sinónimo de promoción del individualismo, del prurito de figuración, del afán de liderazgo, del autoritarismo, de demagogia.
- La carencia de mediaciones orgánicas, de mediaciones representativas y con capacidad de interlocución. Esto tiene que ver con las fragilidades de los proceso y formas de organización propia y de la sociedad.
- Los desafíos para construir identidad social de la infancia vista como fenómeno social.<sup>8</sup> Identidad social no sólo de los niños y niñas, como categoría colectiva o como clase de edad, sino del conjunto de actores en la vida actual del país.

---

7 Ver **Josef Estermann**, *Filosofía Andina, Sabiduría indígena para un mundo nuevo*, ISEAT, La Paz, 2006, p. 210, 212, 251; **G. Rengifo**, *Niñez y Ayllu en la cosmovisión andina, en Huchuy Runa-Jiska Jaque, Concepciones Quechuas y Aymaras de Niñez*, Pratec, 2003, p.17.

8 Jens Qvortrup, *Il bambino come soggetto politico, economico e sociale*, en M.De l'Interno, Unicol pi, 1991.

- La necesidad de comprender el protagonismo en la vida cotidiana del niño, de la niña y no sólo en los tiempos fuertes, en los grandes tiempos políticos.

Otra categoría emergente es la de conceptualizar a la infancia como sujeto social, como actor político.

La Convención sobre los Derechos del Niño, ha consagrado a éste como sujeto de derechos. Este paradigma, cuyas raíces se encuentran en los procesos de consolidación de la doctrina de los derechos humanos, está referido a los derechos que consigna la norma para todos los niños. Pero antes y después de la normativa está el hecho de que los niños son parte estructural de la sociedad y como tales están llamados a ser actores sociales, lo diga o no la ley. Es su derecho. Es la socialización y la cultura las que imprimen un sello específico al cómo deviene y se ejerce el derecho a ser sujeto social en una realidad concreta.

Lo que importa señalar es que la categoría de sujeto social propone que veamos a los niños como fenómeno social. De no ser así, inevitablemente tendemos a la singularización, a la individualización de la infancia, a la personalización privatizante de cada niño, niña. En otras palabras, a vaciar el carácter social público de la infancia como conjunto, y de cada niño, niña, en particular, y a confinarlo al mundo de lo privado, de lo doméstico, del ocultamiento de su naturaleza social como individuo y como colectivo social.

Aquí reside la posibilidad de recuperar el conjunto de paradigmas para una nueva visión y rol de la infancia. Sólo una concepción de la infancia como fenómeno social nos puede ayudar a diferenciarnos con claridad de la concepción liberal que lo reduce a la promoción individualista o de la autonomía entendida como libertad personal sin responsabilidad social, matriz del arribismo y negación de la interdependencia.

El concepto de actor social, de ejercicio de ciudadanía, de participación protagónica, es antagónico a los viejos —pero aún presentes— paradigmas de la minoridad como inferioridad e incapacidad, del control social y de la protección ante la potencial peligrosidad del niño. Y si bien hoy día se habla más del niño y de la niña como sujetos, como actores económicos, sociales y políticos, la práctica demuestra que es aún muy largo el camino y la lucha conceptual, cultural y política que hay que sostener para que realmente los niños devengan sujetos en acto.<sup>9</sup>

Aquí es necesario enfatizar que no se trata de individuos aislados, sino de colectivos, de una infancia que como fenómeno social mantiene una continuidad más allá de los fugaces años de infancia de cada niño o niña. La organización, las experiencias sociales de amplia representatividad son indispensables para visualizar esta dimensión. Para dotar de concreción, y por ello mismo parcial pero simbólicamente real, al discurso de la infancia como fenómeno social. Sólo así se podrá ir pasando de la

---

9 Ver **Judith Ennew**, *Il Bambino come essere competente, M.de l'Interno*, Uicolpi, 1991.

doctrina y práctica del control social de la infancia a la doctrina y práctica del rol social de la infancia. Rol construido y conquistado, ejercido y renovado desde el dinamismo de los movimientos sociales de y en favor de los niños.

Sin embargo es necesario recordar que la reformulación práctica de una cultura de la infancia sólo es posible si simultáneamente se reformula la cultura de adulto. En efecto una sociedad adultocéntrica que pretenda elaborar una cultura de infancia en la que ésta sea reconocida en su actoría social y política, sólo puede lograrlo si está dispuesta a transformar radicalmente su estructura social y política, cultural, ideológica que hace del adulto sinónimo de ciudadano, de autoridad, de responsable, maduro, etc. De lo contrario, sólo estaríamos frente a una ficción de cultura alternativa de infancia.

Pero este no es todavía un aspecto seriamente trabajado y requiere de una paciente labor no sólo teórica, sino pedagógica. En el fondo la verdadera emergencia y afianzamiento de una nueva cultura de infancia que encarne lo mejor que la Convención sobre los Derechos del Niño ha aportado, lo más novedoso que el Código de Perú ha avanzado y lo más desafiante que los Movimientos Sociales de Niños y Adolescentes Trabajadores (NAT) y en favor de ellos, vienen planteando, constituye una transformación de las relaciones sociales, un ejercicio distinto del poder en la sociedad.<sup>10</sup>

### **De la religión del trabajo al trabajo como derecho humano**

Una de las características del trabajo hoy en el mundo es que se presenta como un enigma. Una cierta rigidez de la organización del trabajo en el sentido que adquiere en la producción fordiana, se mantiene hoy cuando la relación entre lo prescrito y la iniciativa del trabajador no logran encontrar puntos de articulación satisfactorios. El ser humano no ha dejado de ser un elemento más en la cadena del sistema. En todo caso, el trabajo sigue siendo una cuestión de primer orden no sólo para la economía, para las políticas sociales, sino para la ética, para la constitución de la identidad personal y social, para la misma salud mental y espiritual de nuestras sociedades. El trabajo de niños y niñas no escapa a estas dimensiones y desafíos de las actuales transformaciones de la cultura del trabajo, a la luz de las cuales tendrían que revisarse las representaciones que han marcado la normativa, las prácticas educativas, asistenciales, de protección de los niños trabajadores.

### **En sociedades sin concepto específico de Trabajo**

La historia, la antropología, la etnohistoria, así como la lingüística, nos alertan sobre el hecho de que nuestro concepto moderno de trabajo, es eso, moderno y no universalizable<sup>11</sup>. Que hoy en día hay sociedades en las que no hay un "concepto de tra-

---

<sup>10</sup> Ver **A. Cussiánovich, Donald Méndez**, *Movimientos sociales de NATs en América latina*, Ifejant, 2008.

<sup>11</sup> **Marie-Noëlle Chamoux**, *Sociétés avec et sans concept de travail*, en *Sociologie du Travail*, Dunod, XXXVI, hors série/94, p.57-71.

bajo”, lo que no quiere decir que no se “trabaje”, sino que son actividades que tienen otra valencia social, cultural, económica, otro significado en la subjetividad personal y social de una colectividad; nada de ello las hace inferiores a nuestras sociedades en las que nos movemos con un cambiante concepto moderno del trabajo. Las hace diferentes y nos convoca a no absolutizar, universalizar ni hacer unívocas nuestras concepciones y construcciones sociales. Es lo que sucedió en nuestras tierras cuando 500 años atrás la llegada de los europeos significó la imposición a sangre y fuego de una cultura del trabajo signada por la humillación y la explotación.<sup>12</sup>

### **El Trabajo como Religión**

Se sabe que antes del siglo XVIII no existía el “trabajo” en cuanto actividad única que globalizara el resto de actividades de la vida humana. Esta dimensión englobante no se daba y lo que se tenía era más bien un sinnúmero de actividades, entre éstas el trabajo manual.

Con el cristianismo surge una visión penitencial del trabajo como factor de redención, de rehabilitación del ser humano. Esta función se le atribuye al trabajo por el carácter penoso, tedioso de las labores manuales, y en este sentido no sublima ni idealiza al trabajo, podríamos decir que le imprime un sentido redentor que lo carga de contenido religioso, reparador. Pero el concepto de “religión del trabajo” evoca fundamentalmente la centralidad que se le acordara como factor de dignidad, como vocación del ser humano sin prestar mayor atención a un horizonte más amplio, pues en el hecho mismo de trabajar se cumplía la vocación al trabajo y su efecto rehabilitador.

Sin embargo, del cristianismo habría que recuperar el sentido de creación del hombre con Dios en el transformar la naturaleza. Asimismo, la esencia colectiva del trabajo no es otra cosa que el conjunto de seres humanos que trabaja, que transforma, que produce para el conjunto y por ende para cada cual. “El trabajo es el altar de los cristianos, el lugar donde servían a Dios para ofrecerle el sacrificio de reparación y a la vez colaborar en su obra”<sup>13</sup>.

Toda esta visión sufrirá una radical transformación con la modernidad.

### **El Trabajo: Un concepto moderno**

La modernidad asigna al trabajo una centralidad en la vida del ser humano. En una sociedad en la que no se puede sobrevivir si no se trabaja, el trabajo adquiere un carácter compulsivo; hasta cierto punto la modernidad gesta una civilización de trabajo “forzado” en sentido analógico. En los países del “bienestar”, la compulsión tiene fundamentalmente su origen en la necesidad de la sobrevivencia del status

---

12 **Nelson Manrique**, *El trabajo que nos trajo la conquista*, en *Rev. Autoeducación* n. 32, 1992.

13 **José Comblin**, *Tiempo de acción*, Cep-Ceta, 1986, *passim*.

del nivel social. Una y otra tienden a centrar el trabajo humano en su estrecha lógica económica.

Con la revolución tecnológica, la cultura moderna del trabajo entra en una nueva y desafiante transformación. En este contexto se requiere ubicar las actuales representaciones del trabajo de niños y niñas en nuestras sociedades, las del consumo y las de la pobreza. Las grandes transformaciones en la conceptualización del trabajo de niños y niñas tienen que ver con los cambios en la economía mundial. Curiosamente el aumento en el mundo de lo que podríamos llamar la población económicamente activa en economías tercerizadas, es algo que obliga a redefinir el trabajo no sólo de niños, sino de adultos y jóvenes, y plantearnos la cuestión del empleo como la cuestión social más enigmática con la que se ha cerrado el milenio.<sup>14</sup>

### La irrupción de los Trabajadores Niños y Niñas

Los más recientes estudios sobre trabajo infantil coinciden en señalar que estamos ante un fenómeno que no deja de crecer, entre otras causas, por las medidas de ajuste. Si bien no se cuenta con estadísticas fiables, la mera observación y contacto cotidiano con el mundo de la infancia trabajadora, hace ver cuán relativas sean las afirmaciones de la disminución de la pobreza en muchos de nuestros países en América Latina. Igualmente el último informe de la evaluación del programa IPEC de la OIT en nuestra Región, afirma que hasta en un 11 % ha disminuido el mal llamado trabajo infantil en México, Argentina y Brasil. Incluso, la actual crisis producida en el corazón mismo del capitalismo en países ricos, permite esbozar un escenario en el que cualquier triunfalismo frente al éxito abolicionista de reducción real del trabajo de menores de edad parece ser apenas un buen deseo.<sup>15</sup>

Sin embargo, al aumento cuantitativo conviene agregarle estas otras características.

No son únicamente los más pobres o los provenientes de las familias más pobres los que engrosan las filas de niños y niñas trabajadores. El proceso de pauperización que afecta de forma nunca antes conocida a las llamadas clases medias es un factor que expulsa a las calles a trabajar a miles de hijos de ex-empleados públicos, maestros, enfermeras, etcétera. Tampoco, al parecer, son los más pequeños los que más han aumentado proporcionalmente. Se trata en realidad de adolescentes que trabajan.

---

14 **Christophe Dejours, Pascale Molinier**, *Le Travail comme énigme, Sociologie du Travail, XXXVI, hors série/94, p.35-44*, Dunod; **Ermanno Bencivenga**, *Manifeso per un mondo senza lavoro*, Feltrinelli, 1999.

15 Ver **OIT-IPEC**, *Trabajo Infantil. Estudio de opinión pública en el Perú, 2007*, p. 19: "Para la población encuestada el trabajo infantil aparece como un fenómeno muy difundido que viene incrementándose a lo largo del tiempo: 66% piensa que hay más niños y niñas que trabajan que hace un año y el 60% piensa que en cuatro años habrá más menores de edad trabajando que hoy en día. Puede decirse entonces que hay una percepción pesimista de la evolución futura del problema".

Hasta cierto punto, los niños, niñas y adolescentes que trabajan están mejor vestidos. Esto hace más notorio el contraste con aquellos niños que andan desarreglados, aumentando así la desconfianza y la discriminación social y racial frente a otros menores. Incluso ciertas formas de trabajo han sido copadas con ventaja por estos otros menores por el lenguaje, la expresividad.

La cuestión es saber si estamos frente a un fenómeno puramente coyuntural desaprovechado para repensar una nueva cultura del trabajo que quiebre los prejuicios que en circunstancias de no emergencia económica se tiene respecto de él.

Sin embargo, todo parece indicar que no es solamente en nuestra región, en África y en Asia donde el fenómeno de niños trabajadores deviene explosivo por el número. También en el Norte se observa un crecimiento relativo y bajo modalidades que ya no pueden evocar las imágenes de niños trabajadores que nos dejara la Revolución Industrial. Pero evidentemente la cuestión cuantitativa, por más importante que sea, no es el único aspecto que preocupa; los aspectos cualitativos deben ocupar la atención de forma prioritaria. Entre dichos aspectos es importante preguntarse por aquellos indicadores que den cuenta en concreto de los Niños y Adolescentes Trabajadores como sujetos sociales, como ciudadanos, como actores políticos. Es necesario individuar los elementos que conforman y definen su identidad social, su nivel de conciencia de trabajador, su autoestima y dignidad en cuanto tal.

Pero ¿cómo los mismos niños, niñas y adolescentes trabajadores forman conciencia de su condición de trabajador y la desarrollan? Señalamos, a partir de nuestra experiencia algunos elementos que no pueden ser asumidos como una secuencia ni lógica ni pedagógica, apenas como elementos que se van articulando como dimensiones de un proceso:

- Articular en todo discurso inicial dos realidades que vive el niño: ser pobre y tener que trabajar para sobrevivir.
- No entrar jamás en el tema de la pobreza y del trabajo como algo irremediablemente negativo. Por el contrario, reforzar por todos los medios, sin demagogia ni idealización alguna, ni como simple táctica, que nosotros apreciamos y hasta admiramos que sepa trabajar, que a través de su trabajo proclame cada día no sólo su voluntad y amor por la vida, sino su fortaleza y "éxito" frente a las duras e inhumanas condiciones de sobrevivencia.
- Del inevitable contraste de nuestro discurso valorativo y su experiencia cotidiana de saber que nadie valora su trabajo salvo como algo para traer plata a la familia. Aquí se inicia, con frecuencia un doloroso proceso de rechazo a la negación y exclusión de la que se es objeto en todos los planos y de inicial afirmación de saber que es y está llamado a ser alguien a quien se debe respetar y valorar no sólo por no ser un zángano en la sociedad, sino más precisamente por contribuir a la sobrevivencia propia y la de otros en su familia, eventualmen-

te. Ello tiene una significación más allá de cuántos centavos gane. Incluso tiene incidencia en las relaciones de poder y simbólicas intrafamiliares.

- Pero lo señalado hasta aquí puede quedar en un plano discursivo, ideológico, sin real capacidad de ruptura y de apertura a una propuesta en la que se concrete la posibilidad del discurso alternativo y se experimente la insustituible vivencia de ser constructor de ese nuevo discurso sobre el niño y niña trabajadores. Esto equivale a reconocer la importancia psicológica, política y pedagógica de que exista una organización que se defina públicamente por aquello que precisamente ellos sienten que les es negado: su auténtica condición de niño y trabajador. La organización, en este caso, más que reconocible por su fuerza instrumental, lo es por su fuerza simbólico-expresiva, su potencialidad cultural y su dinamismo espiritual.

La valoración del trabajo de los niñ@s, lejos de ser una edición tardía y cuestionable de un pietismo ético o de la religión del trabajo, es un factor que acelera la toma de conciencia social y política de los niños trabajadores, y que, sin descuidar las dimensiones económicas, las articula al reclamo por dignidad, por espacio social, por paz y cariño. De allí que se enfatice no sólo una valoración crítica del trabajo, sino de los trabajadores y trabajadoras niños o niñas.

El papel de la organización desde el eje del trabajo en las múltiples formas que ocurra no sólo es importante en la constitución de una identidad grupal y en la conquista de un espacio social, sino que tal organización es además una instancia en la que se pueden articular economía, política, reivindicación moral y presencia social. En particular, la organización como experiencia de convivencia, de participación y de valoración, cada cual como posibilidad de asumir responsabilidades y ser solidario, tiene una potencialidad muy significativa en el desarrollo del poder subjetivo, de la autoestima y confianza en sí mismo, del sentimiento de pertenencia, de identificación social. Esta es nuestra experiencia de más de 30 años con niños y adolescentes trabajadores, que si bien nos exigen ser vigilantes, nos ponen en la antípoda de quienes hoy desde sus oficinas se constituyen en predicadores de la desconfianza en los niños y niñas que trabajan y en padres de la sospecha de que éstos organizados son manipulados por quienes acompañan en condición de adultos.

Pero no se trata sólo de un abordaje propositivo de los niños y adolescentes trabajadores, sino que este hecho permite una revaloración de todos los niños y niñas como sujetos sociales, sujetos económicos, sujetos políticos.

### **Del paradigma de la protección al paradigma del protagonismo**

La ideología de la “protección” ha servido en la historia social de la infancia como cobertura y legitimación de la separación del niño, de su ocultamiento social, de su reducción al ámbito de lo privado y de las políticas de internamiento en instituciones so pretexto de brindarles protección. El llamado “control social” de la infancia brin-



daba sustento ideológico y práctico al paradigma de la protección. Este enfoque se supera a nivel de orientación con la llamada "doctrina de la protección integral" que propone la Convención sobre los Derechos del Niño y que reemplazaría a la doctrina de la situación irregular.

Si bien el Código del Niño y Adolescente de Perú se inspira en la doctrina de la protección integral al niño, consideramos que responde más bien a lo que podría esbozarse como la doctrina de la "promoción integral" del niño-adolescente. En efecto, desde dicha perspectiva, la promoción como principio articulador de las prácticas sociales de atención, socialización, educación del niño en todas las etapas de su vida y desarrollo, deviene el camino más seguro para la prevención, la protección y la autoprotección. No es aquél, un Código proteccionista, sino más bien una ley nacional de carácter protector y promotor, para impulsar al niño a reconocerse y actuar como ciudadano. En su inspiración promocional radica su potencialidad protectora y preventiva; en la capacidad de promover basa su fuerza al proteger.

La tendencia marcante del Código peruano, aprobado en 1992, recoge y favorece la participación y la promoción del protagonismo de los niños, niñas y adolescentes en aquello que les concierne. En este sentido, desde la experiencia de los niños y adolescentes trabajadores a mediados de la década de 1970 en el Perú, emerge un paradigma práctico y conceptual que hace del protagonismo el eje articulador de las iniciativas, de las propuestas, de la concepción del rol social de los niños y adolescentes trabajadores.

Paradigma éste que ha articulado la experiencia del Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) en nuestro país y del movimiento de Niños y Adolescentes Trabajadores en Nicaragua, Bolivia, México y Argentina. El protagonismo no es invención de quienes trabajan con niños y adolescentes trabajadores; el de los niños es un protagonismo histórico aunque no lo registren las historias escritas ni la memoria frágil de quienes en todas las épocas y lugares intentan desconocer el carácter público de la infancia como fenómeno social y su potencial de cambio. La concepción liberal del protagonismo hace de éste la promoción del individualismo, de cierto "vetetismo", en todo caso de un espíritu de liderazgo personalizado y con frecuencia demagógico. Lo que viene emergiendo en las organizaciones de niños y adolescentes trabajadores es un esfuerzo de construcción de presencia social, de participación con personalidad propia, de organización representativa y válida interlocutora.

El paradigma del protagonismo replantea las representaciones sociales de la infancia, el sistema simbólico que legitima y regula la relación entre los niños y la sociedad, entre los niños y la familia, entre ellos y la escuela, los profesionales, el Estado y sus servicios, en una palabra, el mundo adulto. Es decir, el paradigma del protago-

nismo nos coloca en el corazón de la cuestión de poder y de democracia. Hoy, sin embargo, los niños y niñas prefieren hablar de co-protagonismo, para evitar que se entienda como algo que hace de ellos y ellas los únicos capaces de hacer historia.

### **Los niños trabajadores en la Convención**

Recogemos brevemente dos cuestiones de carácter normativo antes de esbozar lo que podríamos considerar algunas hipótesis sobre las tendencias posibles y probables del trabajo de niños y niñas en nuestra Región.

La expresión "niño trabajador" como tal no la vamos a encontrar en la Convención, cosa que como hemos ya señalado tampoco se da con lo de "niños de la calle". Sin embargo un año más tarde en ocasión de la Cumbre Mundial en favor de la infancia, se menciona expresamente a niños de la calle (n. 20-Jn) y en el mismo Plan de Acción para el decenio se les vuelve a señalar y por primera y única vez se utiliza la expresión "niños trabajadores" (n.22).

### **Se protege lo que se reconoce como un Derecho**

Nadie en su sano juicio podría levantar objeción alguna ante la protección del niño en su condición de trabajador frente a cualquier forma de explotación. El principio es además válido para todo hombre y mujer sin distinción de edad o cualquier otro factor de distinción.

El artículo 32,1 dice: "Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual o social".

El artículo sostiene una posición sibilina. No propugna la abolición del mal llamado trabajo infantil, pero tampoco lo reconoce como un derecho. Protege al niño de algo que constituye la perversión del trabajo humano, y esto queda reforzado en el inciso 2 del mismo artículo 32 por el que se exige la adopción de medidas que garanticen la protección.

La estructura esencialmente proteccionista de este artículo lo hace inevitablemente discriminador. En su proteccionismo radica su función segregacionista que lejos de hacer justicia al niño trabajador, deja la puerta abierta para negarle el derecho a trabajar. ¿En qué queda entonces el derecho a ejercer el derecho a la vida, al desarrollo, a la dignidad, a ser sujeto activo, a la identidad?

Es pertinente aquí esta anotación: "Para fines del siglo XIX, los Reformadores habrían logrado hacer suyo y colocar el problema de la infancia en un lugar privilegiado de la percepción social. Pero las tareas de protección de la infancia no se llevan a cabo en un contexto políticamente neutro. La defensa de la sociedad es el parámetro último de la legitimación de todas las acciones. Por eso no es de extrañar que la

protección sólo pueda concebirse bajo la múltiples variables de la segregación”<sup>16</sup>.

No ignoramos las implicaciones de reconocer a los niños el derecho a trabajar. Sin embargo es la condición previa y de justicia para que toda medida de protección no devenga pieza del cinismo social necesario para intentar acallar la conciencia vergonzante subyacente a los discursos abolicionistas y proteccionistas.

### **Pragmatismo proteccionista**

La ideología proteccionista encubre y revela una visión pesimista y hasta patológica de los niñ@s trabajadores. En el mejor de los casos, expresa en el campo legal y de prácticas sociales el pietismo de raíces religiosas y laicas.

Lejos de darle fuerza ética y capacidad innovadora, el proteccionismo refuerza una cultura defensiva en lo legal, en las conductas y reflejos de la sociedad fomentando principalmente el espíritu y la práctica del control social.

El artículo 32 como tal no tiene horizonte, no sirve para repensar e imaginar nada nuevo en relación a los niños trabajadores. Es esencialmente contradictorio con el llamado que la Declaración Mundial hace: “Entre otras colaboraciones, solicitamos muy en especial la de los mismos niños. Les hacemos un llamamiento para que participen en esta tarea (número 22 de la Declaración Mundial)”. ¿Cuál? ¿La de promover, la de reconocer que son verdaderos trabajadores, sujetos económicos en medio del descalabro de políticas neoliberales de hambre y desempleo crónico?

Ojalá así fuera. El artículo 32 nos condena a movernos en coordenadas sin mayor aliento proyectivo. Y esto no significa rechazar, desconocer o negar el significado histórico que la Convención como hecho político, cultural y ético tiene. Pero tampoco el abogar por un cambio de este artículo que lejos de mantener y profundizar su carácter no expresamente abolicionista, constituya en aras de precisión jurídica, un real retroceso hacia posiciones cerradamente abolicionistas.

El temor a las exigencias sociales que plantearía reconocer el derecho al trabajo también para los niños y niñas priva a la sociedad de posibilidades de repensarse a si misma, de renovar su conciencia humanitaria, de imprimirle a sus proyectos políticos, educativos, económicos un sentido inequívoco de vida, de perspectiva universal y solidaria.

No somos ingenuos de creer que un reconocimiento formal del derecho del niño a trabajar haga milagros. No, se trata de un proceso y de un combate que arrastra tras de sí la exigencia y el desafío de múltiples transformaciones, todas conflictivas y complejas. Pero es un proceso y un combate que desde hace tiempo vienen dando a su nivel los mismos niños y niñas trabajadores en el mundo, sectores importantes de trabajadores sociales, juristas, educadores, investigadores, etc.

---

16 E. García M., op. cit.

Los pragmáticos dirán “mientras no se den esas transformaciones, protejamos y punto”. Nada de punto, tendríamos que replicar. La búsqueda práctica y teórica de esas transformaciones es tan urgente y necesaria como las medidas de protección. La complejidad de las primeras no justifica ningún pragmatismo proteccionista a secas. La tarea es contribuir a que artículos como el 32 de la Convención sobre los Derechos del Niño no terminen legitimando el pragmatismo, finalmente castrante del potencial histórico de la infancia, y en particular de los niños trabajadores. Los movimientos sociales de niños, niñas y adolescentes trabajadores de América Latina, han hecho una hermenéutica interesante del Artículo 32. En primer lugar no es formalmente abolicionista.

En segundo lugar no habla del trabajo infantil, sino de la explotación económica y ésta no se reduce a la cuestión de trabajo. En tercer lugar las organizaciones encararon trece años antes de que apareciera la Convención sobre los Derechos del Niño, una lucha contra toda forma de explotación y abuso de los niños y niñas trabajadores. Por ello, consideran que el Convenio 182 es una respuesta que altera el sentido de la Convención y constituye un retroceso. No fuera sino considerar la prostitución como un trabajo, cuando es un delito. Ningún conflicto por raptó, tráfico, prostitución se ventila ante el Ministerio de Trabajo, sino ante la policía y el juez.

### **Los Niños y Adolescentes Trabajadores en el Código de los Niños y Adolescentes**

Nos interesa dedicar un espacio suficiente para presentar cómo los niños y niñas trabajadores están considerados en el Código del Niño y Adolescente de Perú promulgado el 28 de diciembre de 1992.

Los niños y adolescentes trabajadores representan en la Región y en el país no sólo una creciente población económicamente activa. Por las características que el trabajo infantil tiene en el contexto de las economías y políticas sociales inspiradas en el neoliberalismo se han transformado en una cuestión social. Y cuando decimos cuestión social, estamos aludiendo simultáneamente a la riqueza de su significación como fenómeno social y al desafío que a la conciencia política y humanitaria plantea una infancia tan dura y despiadadamente expuesta al maltrato, a la postergación —con frecuencia irreversible— de muchas legítimas aspiraciones, al abuso y a la explotación. El Código de los Niños y Adolescentes aprobado el 28 de diciembre de 1992, no es una broma del “día de los inocentes”. Un funcionario peruano de la Organización Internacional del Trabajo en San José, Costa Rica, afirmó que ese Código no era válido pues no fue fruto de la democracia ya que fue promulgado sólo por el poder ejecutivo; la pregunta que le hicieron era si las leyes laborales aprobadas por el Congreso sólo por ello eran justas. Más allá de esta anécdota, representa una herramienta que en manos de una sociedad celosa por los derechos humanos de sus niños y de un Estado con real responsabilidad social, da el marco legal que posibilita

que en el país se vaya amortizando la deuda social, política, cultural y espiritual que tenemos secularmente con nuestros niños.

Pero más allá de lo particular del Código en relación con los niños y adolescentes trabajadores, consideramos que estamos en una coyuntura que bien podría tener —en relación con el debate— aspectos que evocan lo que a fines del siglo pasado e inicios del presente se diera en el marco de la Revolución Industrial. Sin embargo, tres factores específicos dan al actual contexto un interés y significación sin precedentes en la historia moderna.

El fenómeno actual del trabajo de niños y niñas no es más un hecho circunscrito a la Europa de la primera Revolución Industrial. Hoy se ha “universalizado” y vuelto particularmente heterogéneo en sus manifestaciones.

Los procesos de globalización de la economía, la explosión de las pobrezas en el mundo tanto al Norte como al Sur de la mano con la incalculable acumulación de riquezas, colocan la cuestión del trabajo humano, en general, y del trabajo infantil, específicamente, en el marco de interpelación al orden económico internacional y de la deuda social mundial y no sólo en los términos de las deficiencias de un modelo de desarrollo económico. De allí que la consigna de la cumbre social de Copenhague de lucha contra la pobreza, debe entenderse en lo que en sus tres líneas finales nos plantea como metas el Plan de Acción para el decenio de 1990 aprobado por Naciones Unidas el 30 de septiembre de 1990: “Ofrecer mejor protección a los niños en circunstancias particularmente difíciles y eliminar las causas fundamentales que conduzcan a tales situaciones”.

La emergencia de crecientes movimientos sociales de los mismos niños y adolescentes trabajadores les permite ir construyendo y expresando su capacidad de ser válidos interlocutores en la Sociedad y ante el Estado. Proceso que se da en los países de nuestra región y que va encontrando experiencias similares en África y Asia. Un fenómeno similar no ha sido registrado en las historias de los movimientos obreros o laborales en la Europa de los siglos XIX y XX.

Veamos algunos aspectos de este “nuevo” código, aún insuficientemente conocido por educadores, trabajadores sociales, padres de familias y autoridades políticas así como por los propios niños y adolescentes. Nos interesa poner el acento en lo que a los niños y adolescentes trabajadores se refiere.

### **De una cultura estigmatizadora a una valoración crítica**

Salvo raras excepciones, la cultura occidental y moderna ha oscilado entre lo que podríamos llamar la religión del trabajo y su reducción a la lógica economicista, lógica que en la actualidad ha conducido además al deterioro brutal de las condiciones de trabajo para un altísimo porcentaje de la población económicamente activa. El fenómeno del trabajo de niños y niñas se ha enmarcado dentro de esta impostación

ideológica y ha encontrado en las prácticas de atención así como en la legislación un reflejo de esta cultura, finalmente estigmatizadora de la condición de trabajador y del hecho de ser niño. Doble refuerzo al ocultamiento político y social de quienes al mismo tiempo se les aprovechaba como mano de obra barata, pero necesaria y funcional al modelo de acumulación de la Revolución Industrial.

Sin embargo, no todo en la historia de las representaciones sociales de la infancia y de los niños y adolescentes trabajadores, en particular, puede ser considerado como predominantemente estigmatizador. David Nasaw, por ejemplo, registra para la historia de los niños trabajadores de las calles de Nueva York, actitudes que van desde la represión hasta una actitud que valora su condición de trabajadores<sup>17</sup>.

Nuestro Código de los Niños y Adolescentes refleja una visión positiva, que valora a los niños, que no sólo se expresa en su explícito reconocimiento como "sujetos de derechos" desde el artículo II del título preliminar, sino que a lo largo de su articulado concreta de forma nítida dicho reconocimiento. Así por ejemplo los articulados que regulan las condiciones del trabajo de adolescentes, la participación en el consejo de familia, los ser matriculados, los que se refieren a la administración de justicia, adopciones, etc.

Nuestro Código entonces puede inscribirse en forma más explícita en una visión que sin desconocer la complejidad y la conflictividad del fenómeno de los niños trabajadores, opta por lo que llamamos una valoración crítica del trabajo infantil. En esto ha recogido la experiencia más contundente de las organizaciones populares en su secular lucha contra la pobreza, la exclusión. Pero también, por hacer eco de cómo los mismos niños y adolescentes trabajadores ven y perciben su condición de trabajadores.

En el caso peruano, fueron los jóvenes trabajadores de la Juventud Obrera Cristiana, ellos mismos trabajadores cuando niños y niñas quienes impulsaron en 1976 lo que hoy es el movimiento de niños y adolescentes trabajadores, MANTHOC. Esos jóvenes habían conocido bien lo duro y dramático del trabajo al alba de sus vidas; la fuerza moral que sostiene su visión valoradora del trabajo, no poder ser tachado ni de concesión a la pobreza ni de visión romántica del trabajo, objeciones hoy corrientes a quienes no sostienen posiciones abolicionistas del trabajo infantil.<sup>18</sup>

### **Trabajar y estudiar: creciente realidad**

En el contexto de crisis prolongada, el fenómeno de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que trabajan y estudian, o que estudian y buscan trabajo, o que trabajan y quieren retomar sus estudios, parece ser una constante.

---

17 **David Nasaw.** *Children of the City, at work and at play*, Auditor press, NY, 1995.

18 **A. Cussiánovich.** *Para una historia del pensamiento social de lo niños, niñas y adolescentes trabajadores organizados del Perú, 1976-2006*, en *Infancia y Ciencia Social*, Rev. de la Maestría en Política Social con mención en Promoción de la Infancia, UNMSM, n.1, Mayo 2007, p.69-105.

El Código consagra una serie de artículos sobre educación (artículos 14, 15, 16, 17, entre otros). En el artículo 19 sobre la modalidad educativa para el trabajo dice: “El Estado garantiza el ofrecimiento de modalidades y horarios escolares especiales que permitan la asistencia regular a los niños y adolescentes que trabajan”. Lo importante de esta primera aseveración es que reconoce implícitamente que las modalidades y horarios hasta la fecha ofrecidos a los niños y adolescentes trabajadores son también causa por la que éstos o no van a la escuela o la abandonan. Podríamos decir que hay implícitamente una visión que reconoce el trabajo de niños y adolescentes como válido y que la asistencia a la escuela no debiera ser razón para dejar de trabajar, precisamente por reconocer que es la educación la que debe adecuarse. Sin embargo, el texto parece reducir todo a la cuestión de modalidades y de horarios que son los aspectos menos decisivos para una real propuesta educativa innovadora para los niños y adolescentes trabajadores.

El artículo 19 continúa así: “Los directores de centros educativos velarán que el trabajo no afecte su asistencia y su rendimiento escolar; debiendo reportar periódicamente a la autoridad competente el nivel de rendimiento de los estudiantes trabajadores”. Podemos colegir que se trata de que aún en las nuevas modalidades y horarios, el trabajo podría seguir afectando al estudio y que sobre dicho trabajo también la escuela tiene la responsabilidad de intervenir. Cabe destacar la expresión “estudiantes trabajadores” como un reconocimiento de la compatibilidad de ambas experiencias. En esta misma línea, el artículo 57 al referirse a las condiciones para obtener la autorización de trabajar, señala como primera que “el trabajo no perturbe la asistencia regular a la escuela”. Exigiendo de los empleadores, patronos y familiares de adolescentes en el servicio doméstico e incluso los que hacen trabajo familiar no remunerado “La obligación de proporcionarles todas las facilidades para garantizar su asistencia regular a la escuela” (artículo 67). Y el artículo 64 enfatiza: “los empleadores que contraten adolescentes están obligados a concederles facilidades que hagan compatible su trabajo con su asistencia regular a la escuela”.

El espíritu del Código transmite una visión positiva de las posibilidades y de la obligación de hacer compatibles el trabajar y el estudiar. Pero también la responsabilidad de hacer que esto en lo concreto sea factible sin menoscabo de ninguno.

### **De la incapacidad a la capacidad**

Desde el título preliminar se afirma que el adolescente goza de capacidad para la realización de los actos civiles autorizados por este Código (artículo 8).

Pero es en relación a los trabajadores que se concretan algunas de estas facultades. Así en el artículo 69 se les reconoce “..capacidad jurídica para celebrar actos y contratos relacionados con su actividad laboral y económica y con el ejercicio de su derecho de asociación. Podrán conformar asociaciones civiles o constituir organizaciones sociales de base para la obtención de mejoras en sus condiciones de vida y

de trabajo. Podrán además reclamar ante autoridades competentes administrativas y judiciales el cumplimiento de todas las normas jurídicas relacionadas con su actividad económica, "sin necesidad de apoderado". Y en el artículo 70 sobre el ejercicio de derechos laborales colectivos se dice que pueden tomar parte o constituir sindicatos por unidad productiva, rama, oficio o zona de trabajo, los que podrán afiliarse a organizaciones de grado superior.

Si tenemos en cuenta que nuestro Código en su artículo 22 señala que "El Estado reconoce el derecho de los adolescentes a trabajar, con las limitaciones que impone este Código, siempre y cuando su actividad laboral no importe riesgo ni peligro para su desarrollo...", podremos comprender mejor el por qué de reacciones como las de funcionarios de la Organización Internacional del Trabajo y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) que buscan modificaciones y cambios en este punto. Pero el reconocimiento de un derecho humano como el de trabajar no puede como principio suprimirse por el criterio de edad aunque debe normarse teniendo en cuenta criterios de salud, de desarrollo, etc. Ciertamente que nuestro Código avanza en relación al artículo 32 de la Convención sobre los Derechos del Niño y consideramos que el reconocimiento de este derecho que concreta la visión positiva que sobre el trabajo de los niños y adolescentes trabajadores recorre el Código, abre un camino para la afirmación de su dignidad, identidad y rol social.

En síntesis, si bien es cierto que el Código, como cualquier otra norma, no transforma de por sí la compleja realidad de la infancia peruana, sí nos ofrece un horizonte innovador desde el que vayamos encaminando una mejor comprensión de la realidad y desde el que se va abriendo una etapa de profundas modificaciones en la cultura dominante de la infancia que hemos heredado. (Hay que señalar que el Código del Niño y Adolescente aprobado en 1992 ha tenido dos procesos de modificaciones y actualmente está en su tercera revisión. Mientras tanto se ha elevado la edad de 12 a 14 años para ejercer el derecho a trabajar).

Como maestros de escuela y trabajadores sociales podemos asumir tareas como:

- Hacer del paradigma del protagonismo un criterio de nuestra práctica pedagógica, es decir, los niños y niñas como sujetos de la educación.
- Valorar en la escuela la condición de los niños y niñas que trabajan y estudian.
- Recuperar la experiencia de los niños y adolescentes trabajadores en los procesos de aprendizaje.
- Revisar los textos escolares desde los nuevos enfoques del Código, en particular desde lo que sería la perspectiva de los niños y adolescentes trabajadores.
- Contribuir a la implementación de una propuesta curricular desde los niños y adolescentes trabajadores y para el conjunto de nuestra infancia.



- Participar en las defensorías de nuestro sector, en el Presupuesto Participativo, en los municipios escolares y otras redes por los derechos de la infancia que existen en el país, como la CONADENA, la REDNNA etc.
- Revisar nuestras prácticas profesionales y las motivaciones de nuestra opción por la educación a la luz de la letra y del espíritu del Código, no será sólo de gratificación personal, sino de un significativo aporte a la sociedad.

### **Catorce tendencias posibles y probables**

Quisiéramos cerrar esta reflexión señalando cómo en el último lustro de este siglo es previsible que en la mayoría de los países de la Región puedan darse algunas de estas tendencias o similares.

1. Se mantendrá, a no ser que aumente, el número de niños y adolescentes trabajadores en las grandes ciudades.
2. Las condiciones de trabajo serán las mismas, aunque podría darse una cierta facilidad para que los niños y adolescentes trabajadores se organicen en pequeñas unidades productivas o empresas y gocen hasta de ciertas formas de crédito, mejorando así sus condiciones de trabajo.
3. Habrá un esfuerzo por desarrollar desde el Estado políticas sociales que podrían beneficiar también a los niños y adolescentes trabajadores en la educación, salud y recreación.
4. El Estado podría tomar la iniciativa de carácter masivo para atender a los llamados niños de la calle y trabajadores y no obligatoriamente bajo las fórmulas operativas actuales del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC por sus siglas en inglés).
5. Puede preverse el lanzamiento de una organización de masas de niños y adolescentes trabajadores bajo la iniciativa de organismos del Estado y de carácter lúdico-deportivo, artístico, turístico, especialmente.
6. Podríamos asistir a la promoción de una participación dirigida y a un protagonismo algo normado de los niños y adolescentes trabajadores en particular si recrudesciera un clima de violencia, o si organismos internacionales abolicionistas favorecieran formas de organización infantil para sostener sus campañas.
7. Podría darse el fenómeno de un creciente número de adolescentes y jóvenes de los sectores medios que incursionarán de forma masiva en el mercado de trabajo, de mantenerse el proceso de pauperización de las clases medias.
8. Se puede prever en el mediano plazo una flexibilidad en los sistemas y modalidades educativas para niños y adolescentes trabajadores en la ciudad como en el campo, manteniendo el principio abolicionista en su versión "gradualista".

9. Se puede afianzar la tendencia a la profesionalización y grado académico de los hoy llamados "educadores de calle", sea por iniciativa privada o estatal.
10. Podría esperarse, para el caso peruano, que en materia del Código de los Niños y Adolescentes, el Estado mantenga el derecho a trabajar y los artículos sobre el régimen laboral de los niños y adolescentes trabajadores, lo que daría una base legal importante para avanzar en materia social y organizativa, no obstante la polémica que el tema sigue suscitando, amén hoy de las cláusulas adicionales al TLC con EE.UU.
11. Crecerá la presión situacional por que se extienda el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, el Estado peruano y otros salvo México ya han suscrito el Convenio 138 y el Convenio 182 llamado el de la erradicación de las peores formas de trabajo infantil.
12. Organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo y programas como el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil intentarán mantener y reforzar la posición abolicionista de las organizaciones sindicales en especial de países del norte así como la ONGs Internacionales y Nacionales.
13. Continuará, y quizá con mayor fuerza, la presión para que los recursos de la cooperación internacional y de la solidaridad no se destinen a organizaciones de niños y adolescentes trabajadores y organizaciones no gubernamentales no abolicionistas.
14. Ante la crisis de financiamiento, las ONG empezarán programas para niños y adolescentes trabajadores y sin mayores ambages aceptarán las condicionantes ofertas de financiación, por organismos como la Organización Internacional del Trabajo, el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, o de Fundaciones como Pro Niño de Telefónica.

Finalmente, ejerciendo nuestro derecho de naciones y Estados partes del cuestionado sistema de las Naciones Unidas, debemos exigir un imparcial como exhaustivo informe del destino de los recursos entregados al Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, haciendo públicos los sueldos de funcionarios, expertos y consultores, los gastos de representación, de congresos y seminarios del aparato institucional etc., y lo que realmente llega a los niños y niñas de la calle y trabajadores. Las apariencias, en países como los nuestros y en otras regiones del mundo como Asia y Europa del Este, no abonan en favor a una imagen positiva.

**Referencias citadas**

Chamoux, M-Noelle. 1994. "Societés avec et sans concept de travail"

Comblin, José. 1986. "Tiempos de Acción" ed. CEP

**Publicado en la Revista FARO N° 1  
2009, Universidad Politécnica Salesiana  
Quito, Ecuador**

# TREINTA AÑOS DE PARTNERSHAFT CAJ - JOC 1979-2009

## Introducción

Sólo una experiencia como la JOC podía hacer realidad una hermandad compartida ahora durante treinta ininterrumpidos años. Se trata de una memoria histórica en el sentido más fuerte de la expresión, es decir, aquel que dice no sólo continuidad de encuentros y visitas mutuas, sino aquel que refiere al sentido y significación de ideales comunes, de aspiraciones de conjunto, de acciones compartidas.

Quisiera recordar que esta relación no fue siempre bien entendida, incluso por jocistas que conformaban el secretariado latinoamericano de la JOCA. Puedo recordar la expresión de una dirigente jocista latinoamericana que llegó a Lima luego de ser expulsada de un hermano país del sur y encontrarse que en esos momentos estábamos en un intercambio con unos 40 jóvenes de la CAJ venidos por un mes al primer intercambio en Perú. Ella dijo: "Todo este dinero gastado para venir, debiera más bien servir para proyectos del secretariado JOCA." Ciertamente que no había entendido mucho del significado político de estrechar lazos entre generaciones jóvenes de un país del norte y un país del sur. Luego de treinta años, sin embargo, estamos obligados a preguntarnos por el valor social, la significación política, la incidencia ética y cultural que estos años han podido tener en nuestros movimientos CAJ y JOC. Nos atrevemos a decir, que estos treinta años de intercambios, más allá de los límites, de lo anecdótico de muchas de las cosas hechas y de las distancias y discrepancias que luego hayan podido haberse creado, han sido muy fructíferos para las vidas personales de jocistas de Perú y de Freiburg. Hay amistades que han perdurado, parejas que se han formado, uniones que han durado un tiempo, pero lo que queda institucionalmente, es una mejor comprensión de la dimensión internacional de la vida y lucha de los jóvenes trabajadores como parte de los esfuerzos de todos los que anhelan justicia social como exigencia de dignidad. Los que vinieron a Perú, pueden entender mejor los retos de ser militantes de la justicia social en condiciones de pobreza y de profundas como escandalosas desigualdades. Los que fueron a Alemania, están en mejores condiciones para hacer caer fáciles prejuicios sobre la condición social de jóvenes en países ricos y preguntarse por la solidaridad internacional de los trabajadores de culturas diferentes.

Sin embargo son muchas las preguntas que surgen para las nuevas generaciones de jocistas de ambos países. ¿Cambió algo en la vida de nuestros pueblos?, ¿cómo eran las condiciones de vida de un joven trabajador/a hace 30 años en Perú y en Alemania?, ¿qué acciones militantes desarrollaban los movimientos entonces?, ¿cuáles eran los problemas principales que enfrentaba la JOC en nuestros países?, ¿qué evolución han tenido la propia JOC en Perú y la CAJ en Alemania?, ¿qué significó nuestra parnertshaft para la JOCI, para la JOCA?, etc, etc.

Intentamos en un primer punto recodar el origen de la relación CAJ-JOC; luego los escenarios en los que hace treinta años se desarrollaba la vida de nuestros movimientos; en un tercer punto alcanzamos algunas reflexiones sobre la parnertshaft en el futuro de nuestros movimientos.

## **I. ASÍ NACE LA HERMANDAD CAJ Freiburg – JOC Perú**

El compañero Hans Drolshaghen había hecho un trabajo como cooperante en la diócesis de Cajamarca estableciendo una profunda amistad con el obispo de esa diócesis Don José Dammert Bellido. Podemos decir que ello representa una nueva etapa en lo que se llamaría luego la partnashaft, pues en los años 60 la diócesis de Freiburg mantenía una relación de solidaridad con la iglesia en el Perú, muy en especial favoreciendo a seminaristas que vinieran a estudiar al Seminario de la diócesis. Mientras tanto, algunos sacerdotes alemanes ya empezaban a venir a trabajar a Perú y su trabajo pastoral tendría como sede la diócesis de Cajamarca, entre ellos mencionamos a los hermanos Eihenlaub, H. Hildreband y algunos profesionales laicos.

A inicios de 1979 Don Pepe recibe una propuesta de proyecto de envío de picos y lampas de parte de la CAJ de Freiburg para campesinos de su diócesis, en ello se reconocía el entusiasmo y solidaridad de Hans Drolshaghen. Don Pepe llamó al asesor de la JOC para ver de establecer una relación directa entre ambas JOC. Así se hizo y luego de un largo intercambio de correspondencia, la CAJ invitó a la JOC Perú a hacer un primer intercambio en Alemania a fin de establecer una relación basada en el mutuo conocimiento. Es en marzo de 1980 que se viaja a Alemania para un mes de intercambio, dado que la CAJ ya había organizado un viaje de jocistas y amigos de la CAJ a Perú. En efecto la visita a la CAJ coincidía con seminarios de formación y preparación de la venida en Agosto del mismo año de los 40 militantes. La JOC Perú había solicitado además conocer el mundo sindical, algunas fábricas y grupos de solidaridad con Perú, como fue la visita al Grupo Bambamarca en Tubingen, los grupos de solidaridad con los obreros de Cromotex en una parroquia de Achen, etc.

El intercambio fue altamente enriquecedor para quienes fuimos desde Lima y nos permitió preparar luego a la JOC a nivel nacional para la visita que llegaría a Perú unos meses después. Desde entonces, hace treinta años, se ha dado continuidad y permanentemente novedad a la relación de hermandad que hoy nos convoca en esta reunión.

## II. ESCENARIOS DE LAS ÚLTIMAS TRES DÉCADAS

### a.- Antecedentes en la JOCI

- Ya en 1975 se había producido en el Consejo Mundial de Linz una situación delicada. La JOC Perú aparecía para los jocistas de países latinoamericanos y algunos europeos como una JOC politizada, con jocistas que al mismo tiempo eran dirigentes sindicales, militantes de partidos políticos y desarrollando una acción de masas en perspectiva amplia desde el interior de las organizaciones de clase como eran los sindicatos, los partidos, los frentes de lucha, etc. Lo desconcertante para muchos era que simultáneamente la JOC Perú afirmaba, desde la perspectiva de la teología de la liberación, su identidad cristiana. Esto le valió que incluso se pidiera su expulsión de la JOCI.
- En 1976 la JOC inicia el proceso de organización de los niños, niñas y adolescentes trabajadores que dos años después tomaría el nombre de MANTHOC. De la JOC recoge el sentido de autonomía orgánica, es decir, la organización de los NATs no sería la sección infantil de ninguna otra organización ni de jóvenes ni de adultos; asimismo, ser dirigida por los propios NATs, igualmente estar orientada a la gran masa de NATs y ser una organización nacional e internacional con una pedagogía propia desde los NATs.
- El año 80, mientras se hacía el primer intercambio con la CAJ en Alemania, se da inicio a la lucha armada en Ayacucho, la misma que duraría 20 años. Cuando los Cajistas llegan y visitan distintos lugares del Perú, no sólo conocen de la lucha armada en curso, sino que descubren al MANTHOC y a los niños y niñas trabajadores de carne y hueso en los barrios.
- En 1981 cuando ya la división de la JOCI estaba casi concretada, se hace el Encuentro Intercontinental en Bogotá. La JOC Perú sugirió la participación de la CAJ. Allí se discutió qué se entendía por acción militante y de masas y hacerla desde organizaciones de clase o dese la JOC, en nombre de la JOC. La cuestión cristiana fue igualmente materia de duras reacciones, pues no se entendía que ello no significaba excluir a jóvenes de otras religiones o de ninguna creencia religiosa con tal que fueran respetuosos unos de otros. La mayoría de países tenían ya jocistas desempleados, temporales, en la informalidad, buscando trabajo, etc. Ello planteaba igualmente la cuestión de la característica obrera de la JOC.
- En 1985 se celebra el Año Internacional de la Juventud.
- En 1989 hay dos acontecimientos importantes. El primero es la caída del Muro de Berlín que va a cambiar el clima internacional y que tendría un impacto en la Alemania ella misma. Por otro lado, NNUU aprueba la Con-

vención sobre los Derechos del Niño que constituye igualmente un hecho histórico político, ético y cultural de trascendencia mundial.

- Esta década está signada por la peligrosidad que los jóvenes representaban en un Perú desangrado por la guerra interna. Ser joven trabajador, era un doble peligro por estar o sindicalizados, o influidos por organizaciones políticas o por las movilizaciones callejeras. Ser además joven y estudiante universitario, equivalía al mismo peligro. Ser joven y desempleado, equivalía a ser potencialmente parte de los grupos alzados en armas o de grupos de delincuencia callejera.

### b.- Contexto de grandes transformaciones

- Rifkin ya hacía una década que había anunciado el fin de la sociedad del pleno empleo. "Adiós al trabajo", "adiós al proletariado" era la consigna a tomarse en cuenta.<sup>1</sup>
- En 1994 las propias NNUU señalaban diez características de fines del siglo XX: las desigualdades crecientes; la pobreza; el desempleo; la inseguridad social; la violencia; la corrupción; la inseguridad ciudadana; la pérdida de responsabilidad; el desdibujamiento de la identidad; el debilitamiento de la solidaridad. Todo ello se verá agravado para la década siguiente, en la que claramente se hablará de globalización y de capitalismo campante una vez caídos los socialismos históricos. Asistimos a una nueva configuración del capitalismo.
- La sociedad industrial, para los países en que ésta fue una realidad dominante, hoy se afirma que se ha entrado en la era postindustrial, caracterizada por la flexibilización del trabajo, la fragmentación, la deslocalización. Es decir, cambian los referentes de la sociedad del trabajo, su ética, sus sujetos y su potencial transformador.<sup>2</sup>
- La tendencia es a devenir sociedades del desempleo. Esto va siendo una realidad en países industrializados en los que crece la población en edad de trabajar y que debe buscar -en el empleo precario, temporal, fragmentario, en el mundo de los servicios personales y en ocupaciones sin mayor significación social para el capital- la forma de sobrevivir. Como escribiera V. Forrester, los jóvenes hoy, ni para ser explotados sirven. Pero ser desempleado no es apenas una situación, es un *proceso* que irá involucrando cada vez de forma más irreversible a quienes crean que es algo pasajero.<sup>3</sup>

---

1 Ver **E.de la Garza T.**, "Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo" en Clacso, *El Trabajo del futuro y el futuro del trabajo*, 2001, **Julio.C.Neffa**, "Presentación del debate reciente sobre el fin del trabajo", Clacso, ib.p.51-97.

2 **A.D.Cattani**, "Trabalho e Autonomia", 2000, Vozes, p.20.

3 Ib.p.62.

- La tecnología, las comunicaciones y el desarrollo del sector servicios transformaron la rígida pirámide del poder. Hoy lo que preocupa es el poder local, los micropoderes dejando de lado el poder central; se privilegia las redes de comunicación y la esfera de circulación-consumo que pasan antes que las cuestiones de dominación-conflicto, producción-explotación.<sup>4</sup>
- Estamos bajo la lógica del mercado que es por esencia la *lógica de la selectividad*, por ende, el desempleo es en realidad *autoexclusión*. Se ha terminado de imponer los principios del mercado como referente obligatorio y para todas las dimensiones de la vida social<sup>5</sup>, lo que termina por naturalizar y aceptar las contradicciones y las desigualdades.<sup>6</sup>
- Si son los jóvenes, hoy presentes en esta sala, hijos de la sociedad del desempleo o del empleo precario y de la miserabilización de la vida cotidiana (ib.p.10) -y no nos estamos refiriendo a los mal llamados países del Tercer Mundo sino también a aquellos que, como se acuñó en Francia, tienen dentro su Cuarto Mundo- ¿seremos parte de lo que se ha dado en llamar los "*inútiles para el mundo*"?.<sup>7</sup> Ante la masa de jóvenes entre los 15 y 29 años en la precariedad del subempleo o del no empleo, cabe preguntarse por el sentido de utilidad que pueden significar los jóvenes para el bien público, para la colectividad. En países como Perú, además, se trata de jóvenes trabajadores precarios no asistidos por políticas públicas, dada la política económica que hace del Estado un Estado social disminuido, debilitado, casi raquítico frente a la población en extrema pobreza o pauperizada.
- Hoy, es sociedades en las que predomina su carácter cínico e irónico que se condice con aquello de "...la indefensión de los de abajo y el descaro de los de arriba...Se acabó cierto pudor de los ricos a exhibir su riqueza"<sup>8</sup>, no sólo cabe referirse a los pobres, los miserables, los excluidos, sino a aquel sector de *precarios* de nuestras poblaciones que encarna al que sufre a causa de la nueva recomposición de la población económicamente activa, de la dinámica actual del mercado de trabajo, la miserabilización de gruesos sectores, los *out of place*.<sup>9</sup>
- Otra de las grandes transformaciones puede considerarse el proceso de *descolectivización*, es decir el cambio de peso de organizaciones como los sindicatos, las asociaciones, aunque igualmente se conoce formas de orga-

---

4 Ib.p.21

5 Ib.p.9

6 Ib.p.43

7 **Robert Castel**, "*La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*", Seuil, 2009, p.86.

8 **Carlos Iván Degregori**, "*Lo que viene para el país en un nuevo marco en la transacción entre Estado, élites y sociedad*", en Argumentos, Julio 2009, p.79.

9 **Guillaume Le Blanc**, "*Le gueux, le prolétaire et le précaire*," Cités, n.35, 2008, p.85-87; **R.Castel**, op.cit, p.159ss: la institucionalización de la precariedad.



nización de despedidos de los empleos, de desocupados, de jóvenes que buscan trabajo y mientras tanto exigen leyes de protección social. Las modificaciones al derecho de trabajo o derecho laboral, constituye una de las luchas más importantes, de los adultos, pensando en las nuevas generaciones.

- Como bien recuerda McLaren, “los trabajadores de todo el mundo –incluyendo aquellos en los países capitalistas avanzados tales como los EEUU– están enfrentando un deterioro constante de las condiciones de trabajo debido a la crisis estructural del sistema capitalista, una crisis del capitalismo monetarista y de mercantilización agresiva de las relaciones sociales”<sup>10</sup> Y es que estamos asistiendo a una recomposición de la relación capital/trabajo en la que se da una subordinación de la reproducción social a la reproducción del capital.
- Se evidencian con más fuerza las condiciones que este contexto plantea para la reivindicación de la dignidad; para asegurar la dignidad social de los trabajadores bajo cualquiera de sus ubicaciones en el proceso de producción de la riqueza y de la sobrevivencia para las mayorías.
- Pero además se impone la necesidad de delimitar las categorías con las que se intenta entender las transformaciones en curso y sus implicaciones para los afectados directamente y en forma que lesiona su condición humana, su dignidad. Este necesario trabajo teórico, es un requisito para acertar en la propuesta de alternativas. Es lo que señala Supervielle y Quiñones cuando recuerdan que no todo es exclusión en la exclusión, ni todo es inclusión en la inclusión y cómo, entonces, derrotar el desempleo.<sup>11</sup>

### c.- Implicaciones de las transformaciones

Estos cambios producen un desencanto, por un lado, una indignación, por otro al lado de cierta desesperanza en las nuevas generaciones. Pero también, producen la necesidad de repensar las causas, las implicaciones y la urgencia de encarar desde otras perspectivas la compleja como conflictiva realidad creada. Desde este intento surgen preguntas como: ¿Qué es ser sujeto?, ¿individuo?, ¿persona?, ¿ciudadano, ciudadana?

- ¿Cuál es entonces, si existe, la relación específica de los y las jóvenes con el trabajo? Condenados con las mayorías de la población desocupada, subem-

---

10 Ver entrevista en la Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol.5, n.1, 2003.

11 **Marcos Supervielle, Mariela Quiñones**, “De la marginalidad a la exclusión social: cuando el empleo desaparece”, S Alvarez L, Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe, CLACSO, 2005, p.99-136; **Julio Gameiro R**, “La reforma laboral y política social en el Perú de los noventa: del universalismo corporativo a la selectividad del residuo”, ib., p.71-97.

pleada, en actividades precarias y de mera sobrevivencia, ¿qué es el proyecto personal de vida?, ¿qué representación colectiva se tiene del futuro?, ¿se parecerá éste al futuro individual que uno piensa para sí y los suyos?

- En países en los que no existe seguridad social al desempleo ni protección social frente a la población autoempleada, qué significa animarse a formar familia, a esperar que al término de los estudios tenga uno garantizado empleo. En nuestro caso, no hay una legislación laboral específica para la gran masa de población autoempleada, las políticas públicas están pensadas más bien en el marco de la economía formal. La mal llamada informalidad está prácticamente librada a su suerte, a la oferta que hace el sector privado en materia de salud, a las compañías de seguros, aunque los costos están fuera del alcance de las mayorías.
- Consideramos que la subjetividad individual y colectiva que se constituye en estas circunstancias, explica bien por qué los jóvenes prefieran o abandonar los estudios o formar parte de quienes habiendo obtenido un nivel de calificación profesional luego de un período se encuentren desactualizados y en condiciones cada vez más insuficientes para postular a los relativamente pocos empleos que se ofrecen. En realidad somos un país sin políticas públicas de empleo juvenil, pues lo que se tiene son algunos programas compensatorios como podría ser Programa Joven, Empleo Juvenil, o leyes que exigen a los gobiernos regionales el contar con Regidores Jóvenes.
- El autoempleo juvenil, deviene así en un camino a la autoexploración y apenas para sobrevivir. Hoy la gran mayoría aunque consiga trabajo, éste no le permite cubrir un presupuesto mínimo de vida en condiciones dignas.
- Este contexto favorece el surgimiento de organizaciones de jóvenes que se afirman desde la violencia callejera, desde actividades reñidas con el bien estar social y la convivencia armoniosa. En Lima y Callao, en el caso peruano, se calculan unas 420 pandillas con unos 13 mil pandilleros.
- La reacción de la autoridad es el autoritarismo, la mano dura, la tolerancia cero, la penalización de la pobreza, la instauración de una nueva versión de la *policía de pobres*<sup>12</sup>. Y es que los y las jóvenes constituyen, en nuestros países sectores vulnerables y al mismo tiempo, peligrosos. Se puede decir que la doctrina de la situación irregular sigue presente como una forma de cultura de la relación entre mundo adulto y el mundo de las nuevas generaciones, en particular si éstas está signadas por la marginalidad, la pobreza, el desempleo. Pareciera que detrás de calificar a un joven como que no estudia ni trabaja (más de un millón y medio en el país, es decir el casi 25 % de los

---

12 R.Castel, op.cit, p.88

de 14 a 29 años), equivale a considerarlo como potencial infractor, una real amenaza.

- El contexto generalizado de sobrevivencia deja poco espacio de tiempo y de disponibilidad afectiva para las utopías. Soñar deviene en una fuente de frustración más que de estímulo para apostar por algo más consistente para la vida personal y colectiva. Ello pareciera reforzar la idea de impotencia frente al cambio radical que se necesitaría, pero también frente al considerar que dicho cambio demanda la participación de los jóvenes precisamente de aquellos que sufren directamente las consecuencias de un sistema que los excluye sin piedad ni conciencia de responsabilidad.
- El repliegue a lo individual, a lo personal, a lo local, al núcleo mínimo básico de la vida de un joven deviene en una condición que hace difícil preguntarse por el espacio público que este sector de la juventud ocupa. Son una amenaza pública en el imaginario social global, pero no devienen en sujetos sociales, en actores positivos en la cuestión política, en la esfera pública. Aparecer en los diarios y noticieros como violentos, como peligrosos, como antisociales, es una forma certera de mantenerlos al margen y como objeto de estigmatización. Los jóvenes saben esto y su respuesta es, mayor agresividad, mayor desprecio a la vida. Los *inútiles para el mundo*, devienen en los *peligrosos para la sociedad*, es decir, los *desechables* como los llaman en Colombia.
- Podemos imaginar la necesidad y los límites de todo discurso sobre dignidad, sobre derechos humanos en relación a esta masa de jóvenes. Pero cabe señalar que estas situaciones límite, son con frecuencia la antesala de expresiones colectivas de gran alcance si media la intervención educativa, de solidaridad, de reflexión crítica y de lazos de cercanía basados en la confianza y convicción en que esos jóvenes tienen aspiraciones postergadas, pero no definitivamente abandonadas. Aquí las oportunidades de trabajo, aunque no obligatoriamente de empleo estable, constituyen un camino necesario para retomar el sentido de ser útiles socialmente y de ganarse la vida por el propio esfuerzo y con acciones que no entrañen daño a la sociedad y a sí mismos. Trabajar puede ser el inicio de una real experiencia de conquista de dignidad y de reconocimiento en la comunidad. La mediación del trabajo encuentra cabal sentido y significación si además los jóvenes pueden hacer la experiencia de organización propia instrumento al servicio de acciones útiles y significativas para la comunidad. La lucha por el derecho a trabajar cobra aquí pleno sentido como está reconocido en el Código de los niños y adolescentes de Perú. Es por esta vía que los jóvenes devuelven al trabajo su carácter de acto social y no de mera actividad privada.

- El autoempleo juvenil, ¿en qué sentido y bajo qué condiciones podría constituir una fuente de conciencia colectiva de ser trabajadores?, o ¿podrá ser fundamento de ciudadanía social? Dado que desde los 18 años los jóvenes gozan del derecho y obligación de votar. Pero ¿será ello suficiente para tomar conciencia de ciudadanía social ciertamente más amplia que la simple "ciudadanía" jurídica de ser votante legalmente? ¿Podría la organización juvenil, los movimientos sociales de jóvenes cumplir ese cometido, es decir, ser un fundamento de su presencia pública, de su ciudadanía política, social, ética? Los jóvenes que deben inventarse el trabajo cada día, bajo qué condiciones podrían devolverle al trabajo todo su contenido crítico de la sociedad actual? Una vez más, el riesgo de una prolongada precariedad en la vida para los jóvenes, puede conducirlos a la apatía social, a la renuncia a la crítica y a forjarse un pensamiento crítico como sostén de toda apuesta por el cambio. En concreto, los y las jóvenes conjuntamente con el resto de ciudadanos y ciudadanas, están frente a un ciudadanía amenazada.<sup>13</sup>
- Finalmente, cobra realidad dramática en los jóvenes el hecho de que el trabajo se hace raro, se convierte en un bien ambiguo, enigmático y escaso, un privilegio.<sup>14</sup> Ello no sólo tiene repercusiones de carácter económico, sino principalmente de carácter psicológico, profundamente humano y, con frecuencia, en la configuración de personalidades y comportamientos que expresan una discriminación negativa que hacen difícil la remobilización y revitalización de las energías utópicas.<sup>15</sup> Sin embargo, no podemos sumarnos a la alarma social que se ha montado frente a los jóvenes en nuestras sociedades. Anulamos nuestras posibilidades de mantener una misión centrada en la labor educativa en medio de la juventud trabajadora, aquella que deberá trabajar hasta el último día o como diría Ricardo Antunes, por ser parte de "*la clase que vive del trabajo*".<sup>16</sup>

### III. EL RETO DE REINVENTAR LA PARTNERSHAFT CAJ - JOC PERÚ

La celebración de los treinta años de relaciones fraternas entre la CAJ de Freiburg y la JOC Perú se debe concretar en asumir el reto que ello nos plantea a la actual generación de jóvenes alemanes y peruanos militantes de la organización internacional que José Cardijn entregara a la clase obrera y a la Iglesia hace casi un siglo.

Reinventar no es un acto voluntarista, sino el fruto de una seria evaluación del sentido y significación que tuvo para quienes abrieron este camino de encuentro concre-

---

13 **R.Castel**, "*La citoyenneté menacée*", en Cités, 35- 2008, p. 137.

14 **Christopher Dejours, Pascale Moliner**, "*Le travail comme énigme*", en Rev. Sociologie du Travail, Hs XXXVI/ 94, Dunod, o.35-44.

15 **A.D.Cattani**, op. cit, p. 31, 42.

16 Citado por Cattani, op.cit, p.34.

to, quienes se esforzaron por mantenerlo durante tres décadas. Refundar nuestra parnerschaft es un acto de fidelidad a las mejores intuiciones que se fueron haciendo realidad en estos años. Pero al mismo tiempo, reinventar, refundar es un proceso que implica conservar lo mejor de lo vivido como transformación de nuestras vidas personales y como fenómeno social internacional y tener la audacia, hija de la fidelidad a la gran masa de jóvenes trabajadores y trabajadoras de nuestros países, Alemania y Perú. Pero ello presupone tener una actitud exigente frente a nuestros propios errores, a nuestras oscuridades, a las incomprensiones mutuas que hemos tenido en estos 30 años, porque sí que las hubo.

Nos permitimos avanzar algunas pistas a ser consideradas y enriquecidas por la reflexión de todos los que darán continuidad a lo que hoy conmemoramos.

**1.- *Un relato que de cuenta de la historia concreta que se ha construido.***

No contamos con una historia que recoja el significado de la experiencia de intercambio Perú – Alemania y que logre colocar esta experiencia más allá de anécdotas personales o episódicas. Si hay boletines, pequeños folletos, pero no algo que supere la circunscripción que da origen a esos pequeños ensayos. Hacer historia es poner de relieve qué grandes cuestiones estaban en juego durante la experiencia en la escena política, social, económica, laboral y específicamente juvenil y trabajadora. Y grandes cuestiones son todas aquellas que hayan tenido incidencia en la vida de cada joven trabajador, de cada jocista. Pero también de la incidencia lograda en la juventud trabajadora de nuestros países y en la vida de nuestros dos movimientos: la CAJ de Freiburg y la JOC en Perú.

Para ello se requiere la creación del Archivo Histórico de nuestra Partnersht, actualmente disperso. Incluye correspondencias, material publicado, testimonios filmados, fotografías, poesía, música producida, etc.

**2.- *Hacer una relectura desde las implicaciones de una relación intercultural***

¿Será verdad que el encuentro CAJ-JOC ha sido una experiencia de interculturalidad importante? ¿En qué sentido y alcance? Estamos convencidos que la experiencia de estos treinta años tiene algo que aportar a la reflexión cultural en términos de encuentro de sectores poblaciones de matrices culturales diferentes. Se impone un análisis antropológico del significado de este encuentro de culturas y de generaciones, toda vez que la parnerschaft permitió combinar relaciones intra e intergeneracionales como fue el abrirse a incorporar al Manthoc en los intercambios. Las relaciones interculturales son ciertamente uno de los retos más delicados en la historia reciente de nuestros pueblos, en el caso peruano. La intertransculturalidad es un componente insoslayable de la solidaridad entre los pueblos. ¿Qué hemos aportado a ello con nuestra parnerschaft?

### **3.- *Hacer un mapeo de los aspectos de encuentro entre jóvenes cajistas y jocistas***

Las tendencias en materia de cómo el sistema asigna a los jóvenes un determinado espacio en la vida pública y un rol en la vida social y política.

Salvadas las grandes diferencias que existen entre nuestro países y teniendo en cuenta la escala de medición diferenciadas, la tendencia hoy es que la moratoria juvenil, es un hecho en el campo laboral. Es decir, que crece la población juvenil desempleada o en trabajos precarios, temporales, pagados como para sobrevivir conformando así una reserva de mano de obra eventual. Una vez más, sabiendo que en Alemania hay aún leyes que protegen socialmente al desempleado y que en Perú no existe tal realidad, nuestro diálogo ¿refiere al mundo de los sindicatos obreros, a la vida en las fábricas, a las centrales y federaciones nacionales e internacionales, cuando en el caso de Perú no hay actualmente jocistas ni en fábricas ni en sindicatos obreros? ¿cuáles deberían ser nuestros ejes de lucha conjunta o incluso nuestros temas de intercambio? Si no logramos encontrar estos puntos comunes aunque en proporciones diferentes, ¿cómo podemos pretender tener una voz pública y hacer creíble que nuestros intercambios tienen una utilidad social real? Pero no sólo qué problemas similares nos juntan, sino qué aspiraciones tenemos en común, qué perfil de vida digna para los jóvenes compartimos. ¿Tenemos un discurso ético común a ofrecer a los jóvenes trabajadores? En el contexto de globalización, ¿qué esperanza como expresión de un proyecto emancipador podemos globalizar?

### **4.- *Reelaborar los principios que fundamentan nuestra partnership***

Los tres grandes ejes en los que se agrupa el carisma de la JOC siguen siendo elementos irrenunciables a nuestra identidad jocista internacional. Es decir, el carácter educativo de la JOC, su vocación emancipadora de toda/o joven trabajador; su acción militante como matriz de formación y de testimonio activo en función de la masa de los y las jóvenes trabajadores/as; su apuesta por la trascendencia de la condición humana de toda/o joven trabajador. Estas tres dimensiones expresan la vocación ética y política de la JOC y consideramos que deben ser releídas en el horizonte de los escenarios de hoy y de futuro. Nos toca darle contenido a la búsqueda de dignidad del joven trabajador; reelaborar el sentido y significado que el trabajo tiene como experiencia para afirmar pertenencia, conciencia de ser parte de una clase de edad y de intereses que nos hacen parte de la lucha de todos los excluidos, marginales, precarizados y desafiados del mundo. Igualmente nos toca contribuir a darle contenido actual y concreto a nuestros discursos sobre la justicia social en el marco del capitalismo dominante hoy como sistema, pero sobre todo como cultura y como ética que pretenden hegemónicamente imponerse.

Pero estos cuatro puntos planteados son apenas referentes posiblemente útiles para empezar a pensar en qué debería consistir un plan estratégico de refundación de nuestra parnerschaft. Esta tarea es impostergable para nuestra generación si queremos salir fortalecidos de esta celebración de treinta años.

**Freiburg, Alemania  
Setiembre, 2009**

# EL JUEGO, LA FIESTA, EL HUMOR Y EL DEPORTE EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS TRABAJADORES

## Introducción

Luego de treinta y dos años de vida y acción del movimiento de NNA trabajadores, se abre la posibilidad de hacer algo de memoria sobre una dimensión fundamental en la vida de todo ser humano y muy particularmente en la de aquellos que están al alba de su existencia histórica y social. Este es el primer ensayo que en torno a la vida de niños y niñas trabajadores y su experiencia del papel del juego en su desarrollo intentamos hacer. Pero no nos engañemos, es apenas un intento de hilvanar algunas reflexiones a partir de algunas anécdotas vividas en el transcurrir de estas más de tres décadas. Estamos ante una tarea incumplida y ante la exigencia de un balance crítico de cómo en la realidad concreta de la organización de NNATs, se asignó o no un lugar al juego y el sentido y significado que éste haya podido tener en la constitución de la subjetividad colectiva y personal de los NNATs.

El origen de la organización de los NNATs en Perú, está signado por el contexto histórico de las finales de los años sesenta y setenta. Pero específicamente por el clima de politización general en el mundo popular urbano como rural, en cierto espíritu de esperanza y cambio que eran el resultado de una toma de conciencia creciente de la postergación, de la marginalidad y de la exclusión de la que eran secularmente objeto importantes sectores de la población nacional. Pero la confianza y la esperanza eran hijas de la memoria histórica de que siempre hubo energía, convicción y logros en la búsqueda de justicia social, de conquista de derechos y en su vigencia. En el marco del gobierno militar autodenominado revolucionario de entonces, se reabrieron condiciones que favorecían a los movimientos populares, en sus propios términos, colocar sus demandas y sus propuestas.

Eran tiempos de importantes rupturas no sólo epistemológicas, sino fundamentalmente políticas, ideológicas, simbólicas, en una palabra, culturales. Todo ello se expresaría en la fuerza, por ejemplo, que tendría en el campo educativo la llamada educación popular, en el campo religioso la corriente de teología de la liberación, el auge de las ciencias sociales e históricas, así como la revalorización de los pueblos originarios, su cultura, sus lenguas, sus tradiciones.



En medio de las previsible contradicciones y oposiciones de esos años, desde mediados de 1976 se producen procesos regresivos en la conducción del gobierno militar en su segunda fase que entre otros signos, se expresa en el despido de trabajadores. Es entonces cuando los jóvenes de la Juventud Obrera Católica quedan despedidos y en octubre de ese mismo año, en un evento a nivel nacional, deciden iniciar la experiencia de organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores. Este es el origen de lo que hoy conocemos en Perú como el MANTHOC.

Es fácil adivinar las prioridades que ocuparon la atención y la acción de esos primeros años: asegurar que los niños y niñas trabajadores empezaran desde entonces una experiencia de organización propia que no fuera apéndice de ninguna otra y representada por ellos mismos y no por los adultos o jóvenes adultos que eventualmente los estuvieran acompañando. Dicho de otra manera, los niños fueron mirados en primer lugar como trabajadores niños, urgidos por ocupar un lugar en la sociedad y en el movimiento popular que superara cualquier visión que los redujera a simples beneficiarios de o a seguir siendo objeto de protección cuya vida presente no era sino apenas una preparación para la vida de a verdad cuando jóvenes o adultos. Las experiencias de entonces reflejaban una tendencia dominante a hacer de los niños los absolutamente dependientes del mundo adulto, los incapaces no sólo legalmente sino en la vida social, los aprendices eternos, los fáciles de ser engañados y manipulados, los carentes de experiencia e inmaduros psicológicamente, es decir los subordinados, los que algún día serán tomados en serio, el futuro del país, etc. Los niños y niñas presentes en todas las luchas de sus comunidades, en las tomas de tierras, de terrenos, en las marchas de sacrificio, en las huelgas de sus padres sindicalizados, no se ajustaban a las representaciones dominantes, y los jóvenes y adultos que inician el proceso de organización de los NNATs lo sabían bien. El resultado de esta manera de entender el fenómeno de la infancia trabajadora, hizo que la balanza se inclinara por atender aspectos que poco o nada tuvieron que ver con pedagogías lúdicas, con el juego, con el entretenimiento. También en esto, la experiencia se demarcaría del trabajo de algunas ONGs que trabajaban con la infancia de sectores carenciados.

En este breve ensayo dejamos algunas notas abiertas a la reflexión y que organizamos en tres puntos centrales: partimos de algunas experiencias concretas; luego señalamos algunas tensiones a tomarse en cuenta; intentamos relacionar los ejes del discurso del movimiento de NNATs y su relación con el juego; cerramos el ensayo con una agenda pendiente a trabajarse en la organización de NNATs.

## **ALGUNAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS**

### ***Los campamentos en la playa***

La primera actividad que con la organización de NNATs se hizo, fue la de organizar con cada grupo una salida de cinco días a la playa, al mar. Es en el contexto de es-

tas jornadas de descanso, de esparcimiento, de aventura que el juego, la fiesta y la inagotable capacidad de reír y de chancear que los niños trabajadores incorporaron el juego a las distintas dimensiones de su vida de niños y de trabajadores. Niños y niñas que viviendo a quince minutos del mar, muchos no conocían el mar, es decir, no lo habían experimentado metiéndose a bañar, a aprender a nadar. En esos días los juegos más comunes eran las canicas, voltear chapas de cartón, juegos de mesa, adivinanzas, concurso de chistes. Es decir, el juego a dos, entre varios, los juegos de habilidades, de competencia, las representaciones escénicas de su realidad y de la realidad del balneario en el que estaban haciendo el campamento, los bailes, la fiesta y la celebración de los cumpleaños de alguno, formaban un todo. Podemos decir que no había fronteras, que la porosidad de todas estas actividades a lo largo del día y de los días, constituían un mundo de alegría, de descanso de desconexión con el trajinar cotidiano como trabajadores en calle, amén de salir del barrio y de la propia casa.

Podemos decir que el juego no era asumido como estrategia pedagógica, sino como la pura necesidad de divertirse, de pasarla gozosamente, de *huevoear* por el gusto de hacerlo. Una necesidad real de la mayoría de NNATs, entonces, de no tener que ver todo desde el prisma de cuánto voy a ganar en dinero hoy o cómo voy a ganar clientes o cuánto llevo a casa y cuánto queda para mí.

Es gracias a estas ocasiones que ofrecían los días de campamento que se logra armar un movimiento metropolitano luego de unos años. Se conocen niños de barrios lejanos; la conciencia de ser una clase de edad trabajadora va surgiendo de esta experiencia. Se genera una expectativa, una cierta cultura de emocionalidad que se renueva a lo largo de sucesivos encuentros durante el año fuera del marco ya de los campamentos. El juego no sólo permitió conocer mejor y en otras dimensiones a los NNATs, a cada uno, sino también cómo se comportan cuando están en grupo, lo que difícilmente se habría podido descubrir en la vida corriente en el barrio, en la escuela o en el tiempo y lugar de trabajo.

Los campamentos significaron un *tiempo fuerte* de encuentro con otros y en otro contexto de distensión, pero básicamente, de encuentro consigo mismo. Si bien los campamentos eran un espacio para hacer una evaluación del año y programar cómo seguirían, lo lúdico, lo festivo era como el almacén de todas las actividades, desde la preparación hasta la evaluación una vez concluida la salida. Quizá un resultado a señalarse, es que si bien los días de campamento eran algo extraordinario, el espíritu creado impregnaba la vida del grupo y demandaba su cuidado y renovación con otros niños en el barrio.

El contraste de los NNATs con los niños y niñas hijos de pescadores y con la gente rica que iba de veraneo a la misma playa del balneario, permitió, no si ironía y buen humor, comprender mejor su situación de exclusión, de cierta discriminación, pero también de ser sujetos de los mismos derechos.

Queremos enfatizar que si bien no es dable valorar el juego y sus derivados cercanos por considerarlos herramientas educativas y con finalidad didáctico pedagógica, sí debemos reconocer que el juego puede tener un efecto educativo, puede tener implicaciones en la socialización y en la formación de la personalidad.<sup>1</sup> Pero esto nos distancia de todo abordaje teórico del juego desde una perspectiva instrumental que lo despoja de su gratuidad, de su intrínseca gratuidad.

## LOS CUMPLEAÑOS EN EL MOVIMIENTO

Se trata de una realidad muy ambigua para la mayoría de niños y niñas de sectores empobrecidos. “*Primera vez que me dan una torta y me cantan*” confesaba un niño trabajador que recién había llegado a ser parte de un grupo del movimiento. Cumplía once años y jamás en casa le habían celebrado el cumpleaños.

“*Ni mi mamá se acordó hoy que era mi cumpleaños y es que en mi casa no hay costumbre de celebrar el santo*” declaraba un adolescente que cumplía catorce años. Y con lágrimas de emoción, añadía: “*Gracias compañeros y compañeras, ustedes son mi familia*.” En la organización Generación de chicos y chicas en situación de calle, la celebración del día del cumpleaños constituye una ocasión única para hacer sentir que cada uno y cada una tienen una identidad que consiste en el calendario hay un día que les pertenece, que tienen o han tenido eso que llamamos familia biológica, que nuestro nombre no es un anónimo, que los demás nos recuerdan personalmente ese día, que siempre es ocasión de ver lo bueno del cumpleaños, que compromete al chico o chica a sentirse parte de un colectivo que lo aprecia y lo reta, que vale la pena comer algo rico juntos por ese día. Pero además, los educadores de Generación marcan una relación signada por la amistad y el cariño. Lo interesante es que los muchachos y muchachas, también le celebran el cumpleaños a su educadora o educador no porque les lleven regalos, sino por ir sus casas a visitarlos.

Hoy día se suele celebrar en un día del mes los cumpleaños de todos los chicos o chicas y educadores que en ese mes cumplieron años. Puede ser simpático, pero se tiende a perder el clima y actitud particular que experimenta quien el mismo día de su cumpleaños, se ve como centro de una manifestación de amistad, de compañerismo, de cariño y de reconocimiento de los demás NNATs de su grupo o movimiento.

## EL AMIGO O AMIGA SECRETOS

Se trata de un juego que suele hacerse de forma muy organizada y secreta. Nadie sabe a quien le tocó por suerte ser su amigo o amiga secreta. No interesa la cuestión de género ni de edad. El juego puede durar un par de semanas. Una vez iniciado el juego uno debe comunicarse con su amigo sin que éste descubra la identidad real de quien le escribe o deja en un lugar ad hoc, un regalito para su amigo. Se suele

---

1 Lo que **R. Sánchez G, L. Negrón A** llaman acertadamente, refiriéndose al juego, “*repercusiones formativas*.”

crear un clima simpático de intriga o sospecha por quién puede ser el amigo secreto de uno y para aquel de quien uno es amigo secreto. Al final y en acto público, hay que descubrir al amigo secreto mediante un ritual de tanteo mientras el resto corea si está cerca o si se equivoca. Todo concluye con la entrega de un regalo más significativo para el o la amiga secreta de uno. Pero ¿Qué es lo que permite este juego entre los NNATs –en particular adolescentes- y entre éstos y sus educadores?.

El contexto de secreto y desconocimiento por parte del otro de quién es el amigo secreto, permite comunicar cosas que eventualmente no se hacen directamente. Así, las chicas suelen aprovechar para resaltar cualidades del amigo secreto y viceversa, o bien para preguntarle por sus aspiraciones, por sus ideales, sus gustos; con frecuencia se envían poemas o se hacen buenos augurios, etc. Es evidente que el regalo significa, al final, el aprecio y cercanía que se guarda hacia el o la amiga secreta.

Este tipo de juegos permite conocer qué piensa el otro de uno, qué valora y qué considera como algo a superar. La comunicación se desinhibe y como al final todo se sabrá, ha permitido una mejor integración o relación y siempre en tono cortés y amical. Además, el juego tiene una duración relativamente larga y puede facilitar un proceso de relación con el añadido de estar envuelto en cierto misterio. Esta duración supone no sólo la estricta observancia de las normas establecidas hasta el final, sino un creciente relacionamiento en dos bandas, con aquella persona para la que soy su amigo secreto y para la persona de quien soy amigo secreto.

No es para nada fácil cuando intervienen simultáneamente niños y jóvenes adultos o adultos aunque todos forman parte del mismo grupo. No obstante, se suele jugar en grandes eventos en los que participan sesenta o más NNATs incluso venidos de distintas partes del país.

Algunas consideraciones generales:

- a.- En relación al deporte, en general en el movimiento de NNATs no hay mayor novedad ni originalidad. Niños y niñas practican de forma regular y en sus barrios o en la escuela, los deportes dominantes como el fútbol, el voleybol. La única excepción, está dada por la experiencia de los chicos y chicas de Generación que recientemente han logrado que dos NATs hayan logrado salir campeones nacionales en *surf*. Se trata de un deporte hasta la fecha reservado a ciertos sectores sociales. Los dos campeones nacionales en su categoría han salido primeros entre competidores venidos de otras escuelas del sector "A". No son estos dos campeones los únicos, pues en años anteriores han logrado clasificarse chicos de Generación entre los mejores en sus respectivas categorías. Es interesante ver cómo chicos que han vivido en calle, han logrado no sólo el dominio del mar, sino la disciplina que este deporte exige, las horas de dedicación y la concentración que demanda cada día.
- b.- Las *gincanas* que algunos años el movimiento organizaba, no representan un

- hábito que permita hablar de juegos colectivos y de competición que merezcan ser registrados como un aporte a la vida en grupo o a la dinámica del movimiento.
- c.- Igualmente debe señalarse de las experiencias de representaciones teatrales. Una vez más, Generación cultiva desde hace años una muy sistemática escuela de teatro que ha presentado en diversas oportunidades lo que se conoce como Coreografías y Escenificaciones de la vida de chicos en situación de calle con mucho éxito y movilizándolo a un número considerable de chicos y chicas en la elaboración temática de las escenas y en su ejecución, incluyendo la música. De forma apenas ocasional, el Manthoc también cultivó la expresión artística corporal para algunas ocasiones.
  - d.- Consideramos que en el movimiento de NNATs no existe una política de promoción del juego, de la escenificación y representación teatral ni de la música. El movimiento carga –no obstante los cambios de escenario– con una herencia de inicios de su surgimiento en 1976 que le brinda un rostro más bien contraído a cuestiones de incidencia pública, al debate legal, a la lucha y defensa por sus derechos que no siempre expresa aquello que Freud llamaba “el juego es la ocupación preferida y más intensa del niño.”<sup>2</sup> En contrapeso, tiende a abusar de las llamadas técnicas de animación y de participación y de pequeños juegos que son apenas mediocrementemente útiles para mantener a la gente atenta. Una vez más Freud nos recuerda que “el juego es el precursor de la fantasía”<sup>3</sup>, necesaria para desarrollar dimensiones profundamente humanas del NNAT y que pueden permitir que éste en su vida cotidiana vaya más allá de la simple habilidosidad ganada en el quehacer diario como trabajador en un medio no siempre favorable.
  - e.- El MNNATSOP, tuvo la importante iniciativa de crear un instituto para la formación de los NNATs en general. El INFANT que lleva el nombre de un ex chico de calle de Japón y adolescente homicida que luego llegó a ser premio nacional de literatura y autor de más de treinta libros escritos durante sus casi treinta años de cárcel antes de ser ejecutado, “Nagayama Norio”, viene desarrollando con mucha creatividad una serie de acciones en la línea del juego, de los títeres así como la elaboración de juegos de mesa. Sin embargo, parece que el concepto de que el juego es un buen recurso para la labor educativa y de formación, merma un desarrollo más amplio de la cuestión del juego y el valor que éste debiera tener en la vida de un NAT.
  - f.- Debe tenerse en cuenta que estamos hablando de una experiencia exclusiva-

---

2 Citado por **Patricia García Morante**, *Cuestiones introductorias al Psicoanálisis en niños*, El Sigma, 2002, El valor del juego en la constitución subjetiva.

3 Ib.

mente urbana, incluso con frecuencia limeña. Por ende, no se recoge de manera más formal cómo el movimiento de NATs con presencia en el mundo andino y amazónico recoge y procesa la experiencia de juego que existe en las distintas culturas originarias en el país.<sup>4</sup> Incluso, posiblemente una de las diferencias deba verse en que los juegos en el mundo urbano occidental están muy empalabrados, mientras que en el mundo andino la manera de jugar se expresa más que con palabras, con símbolos, acciones y ritos, pues esa es su manera de pensar. El juego, la fiesta, la celebración, el reír, el humor sólo pueden entenderse en toda su densidad si se tiene en cuenta que todo ello en el mundo andino hay que verlo desde la *relacionalidad* con todo lo existente, por ella se constituye el runa/jaqi.<sup>5</sup>

### ALGUNAS TENSIONES

#### 1.- *El niño que trabaja no tiene tiempo para el juego*

- El trabajo es algo serio y el juego para ser tal no puede ser una actividad tensa, angustiante, perturbadora.
- Pero no es sólo una cuestión de tiempo, es algo que refiere a lo que podríamos llamar la naturaleza de cada una de las dos actividades como antagónicas, evidentemente en la manera de pensar en el mundo occidental.
- Incluso, otro elemento que abona en ello, es la imagen dominante de niño como el que aún no debe vacar a cuestiones serias, pues éstas son privativas del adulto.
- Más que preocuparnos por el concepto en sí de trabajo, esta representación de la incompatibilidad entre trabajo y juego, es altamente reveladora de una escisión del trabajo y del juego que expresa la compartimentación del devenir diario de la vida de la infancia como parte de la vida de la comunidad.<sup>6</sup> En el mundo de las culturas andino-amazónicas, no se produce esta especie de disección de ambas ocupaciones, pues sería renunciar a una cosmovisión articulante del conjunto del quehacer del cosmos.
- Por ello en el movimiento de NATs, no se tiende a aceptar tan fácilmente que de esta supuesta incompatibilidad de los niños trabajadores para “jugar”, se pueda hacer un argumento a favor de las posiciones abolicionistas del mal llamado “trabajo infantil”. Ello deviene, además, en un atropello cultural

---

4 Ver en este libro el trabajo de **R.Sánchez G, L.Negrón A**, *Estructuras simbólicas del juego infantil en el mundo andino*; además, **AAVV**, “Yo juego como los sapitos.” *Ninez y juego en los Andes*, TdH Alemania, 171 págs.

5 Ver **Josef Estermann**, *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*, La Paz, 2006, p.78, nota 40; p.219.

6 Ver **Mario Mejía H**, *El concepto de trabajo en la cosmovisión andina*, Ponencia en el Congreso de CCSS de América, San Luis de Potosí, México, 2006; **Nelson Manrique**, xxxxxx, *Rev Autoeducación* n. 199xxx, IPP; **Vicente Santuc**, *Trabajo y ocio*, en *Rev. Páginas*, CEP, 1995, passim.

y un signo de etnocentrismo, al extender las campañas erradicacionistas al mundo rural, a los niños y niñas campesinos o pequeños agricultores en la sierra y selva. Posiblemente sea en el ámbito de nuestras culturas originarias en que el concepto latino de *ludus* entendido como el amor cuya razón de ser es *la diversión, el sorprenderse y entusiasmarse*, tenga aún vigencia real.<sup>7</sup>

- Una consideración más, refiere a visualizar el juego como una actividad puntual, una especie de sumatoria de actos lúdicos que no logran desarrollar una conciencia y dimensión lúdica de la vida toda. Posiblemente en la experiencia de las organizaciones de Nats, no se ha desarrollado de forma sistemática esta conciencia y se suele quedar al nivel de actos lúdicos, escasos y además incapaces de cultivar una cultura de valoración social y política del juego en la vida de la organización y de cada Nat.
- Finalmente, la tendencia dominante al considerar que trabajo y juego discurren por caminos divergentes y excluyentes, sea también el resultado de haber despojado al juego y al trabajo de su densidad antropológica, de negarlos como categorías antropológicas.<sup>8</sup>

## 2.- **La cultura de las “vacaciones útiles”**

- Existe una curiosa costumbre en el país al organizarse -en casi todos los sectores sociales- lo que se ha dado en llamar las *vacaciones útiles*.
- Un análisis de esta expresión nos revela el pensamiento subyacente que la sostiene. Una lectura sería suponer que hay vacaciones no útiles y por ende, no valorables, sino más bien a ser evitadas. Lo cierto es que en países como el nuestro sin políticas públicas para el llamado tiempo libre o para el ocio, el vacío que supone concluir el período de ocupación escolar equivaldría a lo inútil en el imaginario social instalado en la sociedad global peruana.
- Lo útil además se presentaría como un antídoto a los peligros que entrañaría el que los muchachos anden sueltos mientras sus padres o cuidadores trabajan o están fuera sin mayor control de las criaturas.
- Podríamos también suponer que el período vacacional escolar pudiera ser propicio para hacer cosas que normalmente la escuela no facilita ni provee.
- Todo parece indicar, que estas actividades durante las vacaciones, son una buena ocasión para la socialización de los niños. Los NATs, no suelen inscribirse en estas vacaciones útiles, pues dedican su tiempo a trabajar y a jugar entre ellos. No es ajeno a todo ello, que las vacaciones útiles tengan un

7 Ver **H.Maturana, Verden-Zoller**, *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*, Santiago de Chile, 1993, passim.

8 Ver **Dominique Méda**, *Le Travail. Un valeur en voie de disparition*, Alto Aubier, Paris, 1995, p.20-21.

costo económico para la familia.

- Finalmente, se genera una tensión entre el juego, el deporte, la diversión plasmados en un programa a cumplirse y lo que podríamos llamar el juego, la diversión más espontáneos y al ritmo de las propias necesidades. En otras palabras, las llamadas vacaciones útiles devienen en un proceso de control social agradable, placentero, cuyo fin es evitar peligros a los hijos al no estar ocupados en algo productivo o útil. Ciertamente que hay experiencias de vacaciones “útiles” de las que los niños suelen guardar no sólo un buen recuerdo, sino nuevas amistades y aprendizajes.
- En la medida en que las organizaciones de NATs carecen, por lo general, de una estrategia que revalore el juego y sus parientes como las diversiones, las distracciones, el deporte, etc, hoy se constata en los barrios populares la afluencia, también de NATs a las cabinas de internet en las que suelen dedicar parte de su tiempo a jugar juegos electrónicos, incluso de forma colaborativa.
- Internet, entonces viene a suplir o, mejor, cubre una necesidad de los NATs de pasar un tiempo desconectados de los afanes que el trabajo les supone. No obstante, hasta la fecha –según nuestra observación- son escasos los Nats que sufran de ludopatía.

#### **4.- Los y las colaboradores y el juego como recurso educativo**

- A los inicios de la formación de las organizaciones de NATs, el Manthoc entró en relación con un movimiento de niños, niñas y adolescentes de Brasil, llamado el MAC. Sorprendió a NATs, pero más hondamente a los colaboradores adultos, la significación que en dicho movimiento brasileño se dedicara tanto tiempo y se acordara tanta importancia a lo que llamaban las brincadeiras. Incluso se emitió una prejuiciosa opinión respecto a tanta *brincadeira*, a lo sumo se toleraba como algo muy propio del espíritu festivo brasileño. Quizá, inconscientemente se consideraba que dichas brincadeiras si bien con una notable carga afectiva, ocultaban un cierto pretendido vacío ideológico.<sup>9</sup>
- En realidad en el movimiento peruano de esos años, predominaba una preocupación central referida al desarrollo de los Nats como sujetos sociales y políticos y se tendía a mirar el juego y los juegos como un distractor tolerado apenas como un recurso inevitable para lograr o restituir el clima de contracción necesaria a lo que entonces se veía como una prioridad histórica.

---

9 Ver **Peter Mc Laren**, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Paidós, 1997, p.37.



- Podemos aceptar, entonces, que no se superaba una visión instrumental del juego en cuanto herramienta educativa. Como bien afirma J. Delalande, el juego estuvo, por un buen tiempo en el movimiento de Nats, secuestrado por la pedagogía, por la educación como su real justificación. Quizá por ello mismo, el juego no evidenció un real factor de desarrollo social e incluso político de los Nats.
- Afortunadamente, hoy la tendencia es otra, aunque incipiente aún, pero prometedora. El juego empieza a ser valorado en la vida de los movimientos de Nats como un valor en sí por ser experiencia de placer, de diversión, de interrelación gozosa y agradable liberada y liberadora de toda preocupación y resignificada como expresión de gratuidad. En estricto honor a la historia de las organizaciones de Nats, éstos siempre jugaron, valoraron y se apanaron para jugar antes de llegar al movimiento y mientras en él permanecieron. El problema fue que esas experiencias no siempre cobraron significación concreta en la vida de la organización y en este sentido, permanecieron como extra movimiento y sin una resignificación oportuna en el desarrollo y socialización de los Nats en cuento miembros de la organización propia.

### **5.- Derecho al juego o el juego como derecho**

- No se trata de un juego de palabras. Si es real lo que dice Freud de que el juego es la ocupación preferida y más intensa del niño, tenemos que reconocer que le es inherente a su condición de miembro de una realidad total, cósmica y desde esa matriz, inherente a su condición humana. Tiene entonces que ver con su dignidad, con su valor y por ello antes de ser positivizado en el discurso occidental como el derecho a jugar, hay que ver el juego como derecho.
- Aquí radica el fundamento del derecho a jugar, discurso necesario en sociedades negadoras y dicotomizantes que han tenido que articular el discurso de los derechos como autoreconocimiento de la permanente negación de los mismos. En nuestras culturas originarias, no hace falta decir que los niños tienen derecho al juego. Simplemente el *pujllay* es parte de la vida de la realidad toda y por ende de la comunidad.<sup>10</sup>
- En la medida que aceptemos el juego como derecho, toca asumir que se trata de una Razón de Estado su vigencia, su respeto, su cultivo.

---

10 Ver **Grimaldo Rengifo**, *Ninez y juego en los Andes*, en *Yo juego como los sapitos*, op.cit, p.9-21; **Nicolás Matayoshi** prepara un libro de muy próxima aparición en el que recoge los juegos tradicionales y su evolución en el mundo andino y precisamente de la sierra central, Huancayo.

## **6.- *Homo ludens, homo ridens, homo laetificans***

- Hablar de *homo ludens, ridens y laetificans*, nos coloca en un plano más cercano a conceptualizaciones, a abrirnos a la teoría que ofrece un marco que permita comprender la densidad de lo que implica esta manera de entender, paradójicamente, lo que algunos califican a la especie humana como depredadora, pero también que juega, que ría y que alegra y se alegra.
- Pero las tres expresiones no sólo son parte de un campo semántico, sino que se evocan mutuamente y confluyen en el desarrollo de la vida. En el movimiento de Nats, se vive un proceso que articula desde el juego al *homo ridens* y que contribuya a que la posibilidad de desarrollarse se asiente también la condición de ser *homo laetificans*, capaz de ser suscitador de alegría, de buen humor con un inocultable efecto en la salud mental del grupo. El contexto general y los patrones de risa y de "humor" que transmiten los medios de comunicación televisivos, no favorecen para nada un *homo ridens* y menos aún un *homo laetificans*, es decir que no sea sinónimo de burla, de ridiculizar de chacotear en base a groserías.

## **CUESTIONES ABIERTAS A LA REFLEXIÓN**

### **1.- *El juego: la interacción como constitución de identidad y socialización en los movimientos de Nats***

- En la medida que el juego es una experiencia de interrelacionamiento, de interacción, es un factor que va teniendo un efecto de constitución de identidad. En el mundo andino, es esta interrelación la que constituye identidad y proceso de socialización. Se diferencia así de la concepción occidental en que desde el otro y su reconocimiento construyo mi identidad. En los movimientos de Nats, en los que se intenta que los chicos se identifiquen en cuanto niños trabajadores, ¿cuánto peso tiene el encontrarse, el intercambiar historias personales y grupales, el jugar juntos, el divertirse y distraerse como una ocasión de ir constituyendo una identidad social y personal por la que se sea reconocidos?
- Es importante ser conscientes que nadie es pasivo, desde el seno de la madre. Por ende, en la interacción se está actuando, se está haciendo una permanente producción interpretativa en la que va impresa la huella única de cada cual.

### **2.- *Niños trabajadores con capacidades distintas, juego y organización***

- En el país se tiene larga experiencia de niños y niñas con discapacidad que han logrado niveles muy altos en juegos y competencias nacionales e internacionales.

- La cuestión es ver cómo el movimiento de Nats llega a chicos y chicas con discapacidad y les ofrece la organización como un espacio y una herramienta para exigir sus derechos y ejercer su ciudadanía. En el movimiento no hay experiencia sostenida ni definida para llegar a esta población. Para el movimiento, se trata más bien de un reto a considerar.
- El juego, la diversión, distracciones, muy probablemente tendrían una evolución en las formas como hasta ahora se ha venido encarando el juego y otras actividades de diversión.

### **3.- El juego y las limitaciones del discurso del Movimiento de Nats**

- No obstante la presencia relativamente muy importante del movimiento de Nats en la región andina y amazónica, su discurso formal, está impostado en una perspectiva en la que predomina el enfoque urbano y moderno. En realidad, se puede considerar que la verbalización del discurso, no recoge la manera de pensar y de orientarse que los grupos y organizaciones de dichas regiones podrían brindar. Quizá porque las bases del movimiento en el mundo andino como amazónico, no es tan fuerte en el mundo rural de dicho mundo.
- Veamos algunos de estos ejes del discurso: la valoración crítica del trabajo. Ciertamente que es un eje central para la organización. Vale igualmente para todas las regiones. Pero en el mundo andino amazónico podría enfatizarse con más facilidad la unidad entre trabajo-vida comunitaria-juego. Habida cuenta que la valoración deviene en una especie de reconocimiento exógeno, innecesario en el fondo. No obstante con las campanas abolicionistas del trabajo rural, se abre una posibilidad de acentuar este principio del movimiento. Allí, trabajo y juego son una unidad con el resto del entorno del que son parte.
- El protagonismo tal como se entiende en el mundo urbano, tiene un inevitable carácter antropocéntrico. Desde esa perspectiva el juego queda igualmente arrinconado en el ámbito del ser humano y privado de lo que en el mundo andino refiere a la pertenencia a la totalidad y a una visión que trasciende lo visible. Incluso se trata de una categoría que no tiene equivalente conceptual en las otras culturas. Posiblemente el juego en el marco del desarrollo del *co-protagonismo*, pueda acercarse mejor a la forma de ver el mundo desde lo andino, si por co-protagonismo superamos una visión meramente antropocéntrica, es decir excluyente del resto del cosmos.
- Un elemento a rescatarse es que en el mundo andino, en su filosofía, en la *pachasofía*, el ser humano es un colaborador cósmico y el *nosotros* es la matriz en la que hay que pensarlo todo, incluido el juego, la diversión, el ocio, el trabajo, la fiesta, el juego. Se puede entonces decir, que la *autono-*

*mía*, siempre relativa es cierto, hay que entenderla como en *relación* con el resto.<sup>11</sup>

- Lejos de descalificarse el discurso sobre el protagonismo, consideramos que puede ser sustantivamente enriquecido en su contenido si en el movimiento de Nats se aprovecha de la presencia y participación de los niños y niñas de las comunidades andino-amazónicas en la que está ya presente, incorporar aquellas dimensiones propias de la sabiduría que esas culturas conservan.

#### **4.- La pedagogía de la ternura como el contexto de las interrelaciones en el juego, la fiesta, la diversión**

- En el movimiento lo que se ha dado en llamar la pedagogía de la ternura constituye el clima, el modo de vida entre pares y entre generaciones cuando de sus colaboradores se trata. Y es que desde la pedagogía de la ternura se va configurando en cada grupo una cultura de sentimientos y emocional que favorecen en primer lugar el respeto, la reciprocidad, el sentido de solidaridad y ayuda mutua. Pero también un sentido de exigencia que se condice con la afirmación de que todo Nat puede ser mejor y avanzar, corregirse. Es evidente que el juego constituye una ocupación que hecha en un clima de simpatía, de valoración de cada uno y cada una, permite el surgimiento de amistades muy consistentes en el tiempo. En treinta y dos años, es posible ver cómo el respeto, el cariño y la solidaridad son valores que perduran.
- Las celebraciones de cumpleaños, de noches culturales, de juegos cargados de humor en que ganar o perder no tiene significado alguno que no sea el haber podido divertirse juntos, suelen ser la mejor expresión del cariño que se genera en la convivencia festiva y alegre. Los ex Nats guardan en su memoria estas experiencias. Incluso cuando hay premios o castigos en algunos juegos, éstos no son otra cosa que prolongar la alegría, el poder seguir riendo y deseando.

Hay dos breves pero marcantes anécdotas con las que quisiera cerrar estas notas. Una refiere a Rosa Elena un niña trabajadora en el mercado de Ciudad de Dios, inquieta, juguetona y capaz de defenderse ante cualquier agresión, viniera de donde viniera. Antes de un viaje, pedí permiso a los chicos y chicas de la escuela de Nats para hablar de ellos fuera del país. No me dieron el permiso, pues no estaban de acuerdo con que uno se alejara de ellos por dos semanas. Luego de mil andadas y desandadas argumentativas, los Nats aceptaron mi viaje. Al salir esa tarde de la escuela, Rosa Elena pidió hablarme al oído. Me agaché y estas fueron sus secretas

---

11 Ver al respecto las importantes reflexiones de **J.Estermann**, op.cit,p.216, 222.

palabras: “Vas, pero al volver me traes una muñeca”. Los niños y niñas trabajadores, no pierden su condición plena de niños con deseos y aspiraciones.

La segunda refiere a una frase escrita por un Nat luego de una larga como acalorada y esperanzadora reflexión. Mientras fuimos a almorzar, alguien escribió este grito del alma infantil, con pésima ortografía y con letra pata de gallina, pero que resumía en tono optimista lo debatido esa mañana: “Los niños trabajadores tenemos derecho a que nadie nos quite la ilusión”.

El juguete y la ilusión como derecho son expresión paradójica de la manera de entender la vida, el mundo y las propias experiencias como niños que no se dejan anular ni por el infortunio ni por las carencias. El juego y la fiesta son para ellos celebrar alegremente esta afirmación de seguir sonando.

**Texto que se publica en L. Tejada,  
El juego y la Infancia,  
ed. Congreso de la República, 2009**

# PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA: FACTOR DE EXISTENCIA SOCIAL SIGNIFICATIVA

## **Afirmar en un contexto mundial en el que decrece la participación**

Puede sonar paradójico o ingenuo afirmar el valor de la participación como un componente de salud democrática y vitalidad ciudadana en tiempos en que la globalización ha trastocado los horizontes y las motivaciones para la participación, es decir, para aquella que refiere a un compromiso consistente con el bien público, con las cuestiones de la res-pública. En efecto, uno de los signos de cambio de época tiene que ver con el imparable reverdecimiento de tendencias que preconizan la prioridad casi excluyente de lo individual, dejando lo colectivo, lo que dice a solidaridades y generosidades más allá del círculo personal y familiar, como creencias sobrevivientes en círculos comparativamente pequeños.

Se ha producido entonces, una observable transformación de la participación entendida como un derecho a la dedicación solidaria en vez de una instrumentalización de la participación en función de horizontes individuales.

De ser así, deviene un reto el afirmar -desde el mundo de los niños, niñas y adolescentes- el derecho a la participación entendida ésta como un valor, como una exigencia de responsabilidad, de servicio, de existencia social y como una necesidad de identificación con el destino colectivo.

Posiblemente es desde los sectores sociales tradicionalmente considerados como insignificantes en nuestras sociedades, y es éste el caso de los niños y niñas, que hoy cobre fuerza inusitada la reivindicación de la participación como un derecho fundamental, imprescindible para la vigencia, respeto y efectivo cumplimiento de los demás derechos humanos.

Pero además, se trata de una participación que definitivamente se demarque de toda forma de participación meramente seguidista, funcional a los intereses dominantes y a las hegemonías impuestas por el capital y por los modos de vida que de ello se derivan. Dicha participación queda expuesta a la ambigua como engañosa realidad formal. Por ello, los niños y niñas, en la experiencia aquí sistematizada, hablan de participación protagónica, vale decir, aquella que está intencionada y articulada a la voluntad de crecer en autonomía solidaria, en identidad social y en dignidad como persona y como pueblo.

Las democracias excluyentes y con históricas deudas sociales respecto a sus mayorías, terminan generando también condiciones que hacen evidentes sus límites y abriendo posibilidades no sólo de la urgencia del cambio, sino que éste sea tarea de todos los que con más legitimidad lo demandan. Los niños y niñas organizados de nuestra Región, desde hace más de tres décadas, se vienen empeñando en ser también activos partícipes de este proceso.

### **Una vivencia transformada en experiencia**

El relativo largo proceso que esta sistematización recoge, constituye una variada como sostenida vivencia por parte, en particular, de quienes han estado a la cabeza de la iniciativa. Decir vivencia implica reconocer las motivaciones, las energías, los sueños, los sentimientos de expectativa, las tensiones, desvelos, impasses, reflexiones, correctivos y rediseños que ha supuesto un trabajo de movilización de responsabilidades, de ideas, de contactos, de permanente comunicación, etc, etc. No obstante, estas vivencias han devenido en experiencia gracias a la reflexión, al debate, al análisis, a la búsqueda de sentido y de significación del cotidiano hacer. La pasión, hecha convicción y empeño, encontró así su cauce de fecundidad productiva y de aprendizaje intensivo en la vida de un equipo, y de muchos equipos en cada lugar, abocados a la permanente maduración de lo que estaba en juego en la acción. En realidad, más que de una actividad, estamos frente a una acción, es decir, frente a un proceso de clara intencionalidad política que se proponía hacer que las acciones previas lograran incidir en el cumplimiento de las llamadas Recomendaciones del Comité de Ginebra al Estado Peruano. Intención y sostenimiento en el tiempo y extensión en el ámbito nacional, conforman un tiempo preñado de novedad que hace de la vivencia una acción socialmente significativa y personalmente gratificante para los actores principales. Esta es la matriz desde la que se construye la sistematización que prologamos. Veamos algunos aspectos relevantes de la experiencia.

#### **a.- *Un doble referente público***

El Informe del Estado al Comité en cumplimiento de su compromiso al ser signatario y ratificante de la Convención y el haber entrado en un período pre-electoral. Se trata de un tiempo político favorable a la reflexión y a la demanda de hacerse oír por parte de las organizaciones de niños y niñas. La sola lectura atenta y crítica del Informe del Estado abrió una inmejorable oportunidad para desencadenar una reflexión centrada en las graves limitaciones de quienes pretenden informar sobre el cumplimiento de los compromisos asumidos respecto a la infancia. A ello se sumaba la distancia con las propuestas de los partidos y sus eventuales planes de gobierno respecto a la específica cuestión de los niños y niñas en el país. En el fondo un Informe que pretendía justificar lo no cumplido y magnificar los avances en el cumplimiento y, por otro lado, las promesas de los Planes de gobierno. Los niños tenían ante sí la realidad y la utopía de sus

derechos, pero además las ganas de encarar ambas ilusiones con el realismo que les da su vida cotidiana y la fuerza de voluntad de saberse poseedores de saberes y de opiniones fundamentados. El reto era transformar algo que podía parecer meramente circunstancial y coyuntural, en un proceso pedagógicamente aprovechado en perspectiva de incidencia política. Allí la participación cobra una relevancia significativa.

**b.- *El entusiasmo y la alegría: un aporte a la participación social.***

Por más cargada que pueda ser la vida, los niños, niñas y adolescentes que han animado la iniciativa sobre la que versa la sistematización, no han dejado de hacer de este proceso una inmejorable ocasión para expresar su comunicativo entusiasmo por lograr sus propósitos. A ello han sabido imprimirle alegría. En sociedades tentadas de poner entusiasmo en cosas casi exclusivamente de interés individual y de banalizar las que desde una orientación solidaria y de servicio, pueden ser portadoras de salud mental, de energía positiva y contagiante. Y es que construir democracia y exigir justicia social no son para los niños y niñas incompatibles con el buen ánimo, con el sentido del humor y el mostrar que están por encima de sus problemas o que éstos no deben tener la última palabra sobre sus vidas. La sociedad adulta no está menos llamada a recuperar para sí estas cualidades. La democracia en la que sueñan los niños y niñas, para no ser mera formalidad o cobertura de tradiciones autoritarias frente a la infancia -y aún sobrevivientes en el imaginario social y hasta en políticas públicas- debe también tener fuerza de reencantamiento y alegría para las nuevas generaciones, si queremos que su participación tenga sentido humanizante. La sistematización lo expresa bien cuando nos recuerda el clima y el rol del juego y de la animación desplegada en los eventos regionales como sub-regionales. El lenguaje del juego sigue siendo un vehículo universal de comunicación y aprendizaje para todas las generaciones; los niños y niñas se encargan de reinventar y hacer memoria de este componente de la condición humana.

**c.- *El encuentro con otra forma de ser adulto o adulta***

El proceso de casi dos años de acción que culmina con la difusión de las Recomendaciones del Comité, ha sido ocasión de múltiples contactos, algunos más prolongados que otros, con el mundo adulto. Dos grandes tipos de adultos han sido encontrados. Las autoridades a nivel local, regional, nacional e internacional, por un lado, y adultos y adultas de distintas instituciones o colectividades.

La participación de los niños y niñas constituye una posibilidad de encuentro intergeneracional, abre la posibilidad de cuestionar imágenes instaladas sobre el mundo adulto en la experiencia de los niños y niñas. Con frecuencia, las representaciones que se hacen los niños y niñas del adulto o adulta, reproducen



la verticalidad de la organización social, la atribución de poder tal como hereda de la cultura patriarcal y doméstica. Encontrar adultos y adultas abiertos a la escucha, capaces de comprender y dispuestos a asumir responsabilidades en relación al cumplimiento de las recomendaciones, constituye una invaluable vivencia, expresión de gérmenes de transformación cultural, de relaciones sociales acordes con una cultura democrática en que las diferencias no sean sinónimo de desigualdades y discriminación.

Sin lugar a dudas, lo central ha sido haber comprendido que si la participación es un derecho reconocido, mendigarlo revela que la sociedad compleja no está preparada para hacer suyo en lo concreto, en las estructuras institucionales y la dinámica de las mismas, un derecho de tanta trascendencia y que está aún lejos el tiempo en que se pueda hacer realidad para los niños y niñas aquello que el propio Comité señala en su comentario general al Artículo 12 de la Convención: *"El Comité insta a los Estados Partes a trasladarse de un enfoque a la consulta con niños basado en eventos, en el cual los niños meramente están involucrados en reuniones, conferencias y otros eventos que se dan muy esporádicamente, hacia la inclusión sistemática de la participación de los niños en la creación de políticas. Se deben introducir mecanismos para **institucionalizar la participación del niño en todos los niveles de la toma de decisiones relevantes del gobierno**, incluyendo las reformas legislativas, creación de políticas, planificación, recolección de datos y colocación de recursos... Los niños deben estar directamente involucrados en determinar los métodos de participación para garantizar que éstos sean accesibles y amigables a ellos"* (negritas en el original)

La experiencia sistematizada muestra no sólo las dificultades, sino muy en particular, las probabilidades de avanzar cuando se cuenta con la fuerza de la convicción, de los argumentos y de la legitimidad de la propia iniciativa. Queda asimismo demostrada la necesidad de confluir entre adultos y niños y cómo ello deviene a favor de creer en la democracia participativa como un modelo no sólo deseable, sino posible a cierta escala.

Paradójicamente, la experiencia ha mostrado que la resistencia mayor a una relación democrática que no se reduzca al simple trato amable y al generoso escuchar a los niños o preguntarles su opinión, se encuentra en los condicionamientos a los que están atados los funcionarios de menor jerarquía en el aparato estatal, que se mueven entre el peso de la burocracia, las sanciones en caso de adelantar promesas o información, la presión por cumplir compromisos nacionales o internacionales asumidos y cuestionados algunos de ellos por las organizaciones de niños y niñas, y evidentemente ante el temor paralizante de ser despedidos del puesto de trabajo. Todo ello abona a favor de cierto mundo ficcional que rodea el encuentro con autoridades y empleocracia oficial. Pero

también puede generar, en las nuevas generaciones, una falta de credibilidad en el sistema democrático que conocen de esta manera.

**d.- El co-protagonismo como proceso de transformación cultural**

La experiencia sistematizada es una buena muestra de una nueva división social del poder en el ámbito en que aquella se ha llevado a cabo. El co-protagonismo no es apenas una concesión del mundo adulto a los niños y niñas. Pero tampoco es una especie de permiso otorgado por los niños y niñas para que los adultos los acompañen. Ambas posiciones no dejarían de ser formas instrumentales dentro del mismo pensamiento conservador y hasta reaccionario. El co-protagonismo se entronca en un proyecto social e histórico nuevo. Lo que en los albores de la conformación del movimiento obrero en el marco de la sociedad industrial se levantó desde la perspectiva de los trabajadores, fue la vocación histórica del proletariado como clase llamada a cancelar una sociedad dividida en clases sociales y a configurar una sociedad justa y solidaria en la desaparición de las clases e intereses antagónicos. Consideramos que el discurso del co-protagonismo se inscribe en esta veta más universal, en esta justa aspiración y empeño por una sociedad en la que la edad, el género, la condición social no tengan cabida como factores de discriminación y exclusión. Por ello el co-protagonismo, no es apenas un recurso pedagógico, ni simple cálculo de alianza estratégica. Es una perspectiva histórico política y constituye un paradigma no sólo para resignificar la participación, sino para repensar la sociedad en su conjunto.

Por ello, el derecho a la participación de niños y niñas en todo aquello que les concierna, presupone encaminarse sin vuelta a tras por un cambio cultural en nuestras sociedades democráticas y ello constituye asimismo una nueva matriz para nuestros discursos sobre ciudadanía, también la de los niños y niñas. Si bien ello no puede sino redundar en bien de toda relación intergeneracional, su significación mayor está en que constituye un componente radical para una renovada conceptualización de la democracia participativa.

**Participación protagónica: expresión de dignidad**

No es fácil el tránsito a una sociedad en la que los ciudadanos y ciudadanas puedan ejercer su derecho a ser activa, autónoma como representativamente partícipes, y no lo es toda vez que la reflexión y el debate sobre democracia deliberativa, delegada y participativa, está abierto también en la construcción de modos o formas concretas y correspondientes de democracia. Pensar todo ello desde los niños y niñas, es plantearnos las reales posibilidades de repensar la democracia desde las experiencias de los de abajo, *from below*, pero desde los que están hasta hoy más abajo que los tradicionalmente de abajo. Las nuevas generaciones de niños y niñas siguen ante el reto de haberseles reconocido como sujetos del principio del *interés superior del*

*niño* y las barreras para que el principio de inclusión les sea igualmente concretado.

Pero el diálogo como eje vertebrador de toda democracia constituye simultáneamente una necesaria como permanente oportunidad para el ejercicio de la ciudadanía de los niños y niñas aunque el contexto de globalización capitalista ponga límites a que dicho diálogo conduzca a deliberaciones de las que los niños y niñas puedan sentirse realmente parte. En efecto, la tendencia dominante es concebir la democracia como sistema de competencias, como parte del mercado<sup>1</sup> y además, el diálogo tiende a reducirse a un simple mecanismo de apariencia que no gravita en la voluntad y decisión política. La experiencia que reseña esta sistematización, puede dar fe de lo válido del esfuerzo desplegado por los niños y niñas y el largo proceso para que las palabras se transformen en decisiones y que éstas además sean llevadas a la práctica. Pero nada de ello invalida el trabajo desarrollado, sino que constituye un aprendizaje, aunque costoso y sufriente, del costo de la ciudadanía para quienes por dignidad y por su dignidad persisten en el empeño.

Quizá una de las ganancias mayores de la experiencia aquí sistematizada, deba encontrarse en la conciencia de los niños y niñas del sentido de su participación. Ella apunta a mostrar que son no sólo capaces, sino conscientes de que son responsables, que no deben dejar sólo en manos de otros aquellas cosas que son sus derechos y que su palabra y su opinión son necesarias para la búsqueda de justicia y reconocimiento social, es decir, para su existencia política. Lo que está en juego, es que los niños y niñas se van sintiendo como actores legítimos en la sociedad y ante el Estado. Los niños han desplegado una acción directamente en el espacio público que es el centro de la sociedad política<sup>2</sup> al analizar, observar y cuestionar el informe del Estado al Comité de Ginebra, al haber hecho lo propio con el de algunas ONGs de la sociedad civil y al haber directamente elaborado su opinión y participar en el debate internacional sobre la situación de la infancia en el Perú. Pero además, por haber hecho suya la tarea de difundir las Recomendaciones y convocar a diversas actividades para exigir su cumplimiento. A todo este proceso es que llamamos ejercicio de su protagonismo, desarrollo de su participación protagónica. Los niños y niñas van entendiendo desde esta experiencia que no hay discurso sobre democracia y ciudadanía sino como discurso por la dignidad, como vivencia de ser dignos aunque no siempre victoriosos en sus demandas. Los resultados mismos de este proceso plasmados en las Recomendaciones, son una clara muestra de la necesidad de “consensos razonables” y de ciudadanos y ciudadanas niñas con “mentalidades abiertas”.<sup>3</sup> En efecto, les toca difundir incluso aspectos con los que en otro ámbito, tendrían dificultades para sustentar algunas de las Recomendaciones. Una lección

---

1 Andrés Hernández, *Modelos de democracia representativa liberal y modelos de democracia participativa. Un ejercicio de interpretación*, 2005, p.9-12, 22.

2 L.Blondiaux, Y.Sintomer, *El Imperativo deliberativo*, Estudios Políticos, n.24, Medellín, 2004, p.101.

3 *Ibidem*, p.102-104

de apertura democrática que ellos quisieran poder reconocer en algunos organismos nacionales como internacionales.

Llamar protagónica a la participación, deviene en una necesidad para superar el carácter difuso, ambiguo y ambivalente que la participación a secas tiene en sociedades adultistas y en sistemas democráticos impreparados para un real reconocimiento de niños y niñas como legítimos ciudadanos no sólo en la discursividad normativa, sino en la cotidianeidad de la vida en todos los ámbitos de ésta. Este tipo de experiencias que recoge un proceso ya largo de las organizaciones de niños y niñas, no tiene un carácter estrechamente coyuntural y de improvisación, podemos decir que son parte de un *habitus* como diría Pierre Bourdieu, es decir como un proceso que conforma un modo de ser y de actuar, de conocer y aplicar, y que constituye una matriz de construcción de identidad social y personal, un *haber*, un capital.<sup>4</sup> Es decir, es parte de la herencia que la generación de hoy, lega a sus sucesores niños y niñas a través de la organización y de la memoria que ésta sea capaz de actuar.

Con razón podemos entonces preguntarnos cuánto la experiencia presentada ha contribuido a que los derechos del niño hayan ganado ciudadanía en el país, en la medida que no sólo han sido capaces de identificar situaciones problemáticas, sino a involucrarse en respuestas posibles a las mismas.

**Lima 20 de Agosto 2008**

---

4 P.Bourdieu, *O poder simbólico*, BB, 2002, p.59-64.

# ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

## Introducción

Partimos desde nuestra experiencia institucional. En quince años de vida institucional, hemos invertido horas de trabajo para lograr elaborar proyectos, conseguir recursos para implementar las acciones que considerábamos pertinentes para el desarrollo de las organizaciones de jóvenes, adolescentes y niños trabajadores a partir de los adultos y jóvenes adultos que los acompañan en sus procesos de organización a nivel nacional. La tarea de garantizar recursos se aunaba a la tarea de hacer que nuestros cursos de formación pudieran ser ofrecidos a nivel de otros países de la Región.

Quizá hay dos factores que han consumido parte de nuestras energías. Uno refiere a los tiempos de espera, y por ende de inseguridad, de la aprobación o descalificación de los proyectos presentados cuando las agencias intermediarias de la sociedad civil de países solidarios crecientemente se han vuelto más exigentes. El otro refiere al cambio de prioridades que suelen hacer las agencias. Por ejemplo cuando en la cooperación europea se decide dar prioridad a proyectos referentes a la cuestión indígena, o a cuestiones relacionadas con el medio ambiente y dejar de lado el apoyo a educación, o cuando se pone como condición que no se financiará personal salvo el administrativo contable.

Es verdad que muchas de las nuevas prioridades, se suelen tomar incluso con la anuencia de las coaliciones de ONGs con las que suele trabajar la ONG del Norte con sus ONGs ejecutoras en el Sur. Pero constatamos que muchas de las ONGs, incluso amigas, empiezan nuevas líneas de acción en campos y con actores a los que nunca antes se les ocurrió trabajar. Y como se suele decir, allí donde la cooperación pone el dinero, allí hay que abrir proyectos, trastocándose la identidad de la propia institución ante la necesidad de sobrevivir...

Otra experiencia muy reciente, es la de haber sido descalificados por un error en un cálculo o por haber obviado en uno de los sobres colocar el título del proyecto correctamente. Hasta ese punto se ha llegado dada la cantidad de ONGs que pugnamos por conseguir la financiación, es cierto, de proyectos de montos relativamente altos.

Es decir, además de cuestiones de fondo, hoy hay cuestiones meramente formales como criterios de calificación. Podemos imaginar las dificultades de las propias organizaciones de base para tener acceso a la oferta de financiamientos que se dan. Ello obliga a contratar gente para elaborar los proyectos, servicios que deben ser pagados obviamente.

Queremos entregar algunas reflexiones institucionales respecto a cómo vemos la cooperación internacional y qué implica todo ello para la marcha de la propia institución.

### **1.- *Ambivalencia de la Cooperación Internacional***

a.- Sabemos que respecto a la Cooperación Internacional debemos distinguir la que se establece entre Gobiernos que vendría a ser la bilateral: de Estado a Estado; además la cooperación multilateral cuando además de los gobiernos intervienen otros organismos internacionales como nacionales o regionales.

Pero en nuestra experiencia cuando hablamos de cooperación internacional, nos estamos refiriendo a la solidaridad de organizaciones de la sociedad civil de países del Norte con organizaciones sociales del Sur.

La cooperación que se establece entre sectores privados, no suele ser considerada bajo el rubro de "cooperación internacional". En efecto, nuestra experiencia institucional, es fundamentalmente la que consideramos de solidaridad más de cooperación. Reconocemos sin embargo, que las instituciones que se solidarizan con nuestro trabajo, ellas mismas suelen obtener parte de sus fondos de recursos públicos, lo que inevitablemente las encadena a todas las exigencias de la lógica de la cooperación internacional y deviene en una correa de transmisión de la lógica administrativa a la que sus propios ministerios de cooperación o departamentos de apoyo al desarrollo de países en vía de serlo.

Podríamos concluir, diciendo que ONGs del Norte como las del Sur no escapamos a la lógica impuesta por los grandes intereses de quienes no sólo tienen excedentes económicos, sino poder sobre nuestros pueblos. Ambas padecemos el ser funcionales a intereses sobre los que hay que estar claros para no perder el norte de nuestras luchas y la razón de nuestra reserva crítica.

b.- La Cooperación Internacional está con mal de Parkinson, dicen algunos expertos. Su ambivalencia tiene que ver en que ella no puede ser analizada como en un en sí. La Cooperación Internacional debe ser entendida en el marco de la globalización, de la que es pieza nada despreciable. Todo lo que coloquemos bajo el rótulo de cooperación internacional, es parte de la globalización, en primer lugar, económica y financiera. Y en este sentido, es

parte del modelo de permanente recomposición del modelo capitalista y por angas o por mangas, deviene en un reforzar la economía de mercado. Su ambivalencia puede además reconocerse, en el hecho que nacida en el contexto de la compensación a las antiguas colonias británicas, o españolas, o portuguesas, o belgas y francesas, hoy constituye una posibilidad de mantener formas de dependencia y de aseguramiento de que los países en vías de desarrollo no vuelvan a reeditar inclinación alguna al socialismo o al antisistema mundo.

- c.- Vemos la cooperación internacional como una herramienta para el alineamiento bajo ciertas líneas estratégicas funcionales a los intereses que no obligatoriamente son los de los pueblos o actores específicos. Por ejemplo, el Banco Mundial sostiene una política en materia de educación, que ha devenido en una anulación de propuestas y reformas educativas que respondían más a nuestra realidad nacional, incluso hasta ni se necesita pensar en algo más propio, pues el modelo es el mismo y las variables en cada país, apenas si permiten la ilusión de ser algo propio. Lo mismo cabría preguntarse en relación a la política de créditos, a prioridades en materia de salud, en especial, la sexual y reproductiva. Pero no escapa a esto, la firma del TLC, tratado de libre comercio en el que se terminan incluyendo, sin debate ni consulta alguna, las consignas de la OIT sobre la abolición del mal llamado “trabajo infantil”, o los sueldos asignados a funcionarios vía el PNUD que terminan alterando niveles de equidad razonable entre profesionales. Nosotros venimos de una experiencia de concursar –como contraparte ejecutora de una prestigiosa ONGs norteamericana en materia educativa- ante la Oficina de Trabajo del Departamento de Estado de EEUU. Vano esfuerzo, pues en materia de niños y niñas trabajadores, no suscribimos las tesis abolicionistas que posiblemente hayan podido ser un criterio de descalificación. El escenario oficial internacional está trazado y cerrado a ciertos temas sociales sobre los cuales los fondos no pueden aplicarse por responder a un pensamiento divergente, crítico y alternativo aunque no antagónico y excluyente de bondades reconocibles en otros planteamientos. Basta con ser colocados como eventualmente disturbantes.
- d.- En nuestro caso peruano, el proceso de descentralización y de gobiernos regionales, se abre una posibilidad interesante de trabajo para la cooperación internacional, pero sobre todo para la solidaridad internacional. No todo es monolítico. En todos los niveles del estado hay contradicciones, hay pequeñas fisuras o flexibilidades. Lo que abunda es el doble discurso. Por un lado se afirma lo que oficialmente debe ser honrado, y por otro lado, la práctica cotidiana está llamada ser mucho más flexible. Esta especie de esquizofrenia institucional no deja de ser un elemento que hay que entender. Es el caso de ONGs que reciben apoyo de la cooperación internacional para

la erradicación del “trabajo infantil” y terminan protegiendo y ayudando a los niños y niñas trabajadores. Paradójicamente, la propia cooperación internacional, con frecuencia obliga a que se le mienta, pues los papeles en regla ocultan muchas de nuestras prácticas. No considerar personal para el desarrollo de actividades, fuerza a elevar el costo de las mismas al incluir allí lo que debiera pagarse a quienes se ocupen de que la actividad se realice.

## **2.- Niveles de análisis de las experiencias de cooperación internacional**

**a.- Respetto a las intenciones:** Es indudable que quienes trabajan en el recojo de fondos en el Norte para apoyar proyectos de desarrollo en nuestros países, están movidos por un sentido de solidaridad a todas luces incuestionable. A ese nivel, lo único que se requiere es que haya coincidencia con las intenciones de quienes en nuestros países del Sur implementamos los proyectos o programas. Esta comunión de intenciones comunes con matices propios de cada territorio en el que cada cual opera regularmente, es fundamental para transformar una relación que bien podría no superar un nivel meramente instrumental, a un nivel de auténtica solidaridad entre pueblos.

**b.- Respetto a una conciencia solidaria:** El trabajo en el territorio de recojo y gestión de fondos exige una labor formalmente explícita y organizada de formación a la solidaridad con los pueblos en procesos de desarrollo, por lo menos en aspectos de necesidades básicas. Tenemos que reconocer, que no hay una correspondencia en nuestra propia experiencia. Aquí no hacemos un trabajo sistemático para explicar el origen de los financiamientos que permiten capacitarse, organizarse, reunirse, contar con mínimos medios de comunicación, con materiales didácticos, estudios, publicaciones, etc, etc. No siempre se tiene una conciencia solidaria con el trabajo que demanda pelear proyectos ante quienes son los que luego dan el dinero. Sobrevive una tendencia no frontalmente encarada a creer que es así. Los trabajadores de nuestras organizaciones en la medida en que está convocados a elaborar sus proyectos, tienen mejor conocimiento de lo que implica todo el proceso y están mejor dispuestos a un discurso de solidaridad mutua. Las visitas de personas de parte de las instituciones solidarias del Norte, son una inmejorable oportunidad para tejer lazos de real solidaridad, sin riesgo de una conciencia mendicante. Con los sujetos directos de los proyectos, la cosa merece ser retrabajada de forma más frontal. Si los proyectos de solidaridad no contribuyen a que dicha solidaridad devenga un modo y el sentido del relacionamiento, no pasarán de ser apenas un tipo de ayuda que cae en una conciencia acostumbrándose al asistencialismo y al paternalismo de quien brinda algo. La solidaridad pierde entonces su esencial carácter político.



**c.- Respeto a las funciones sociales, políticas, culturales de la Cooperación Internacional:** Ciertamente que las relaciones de cooperación internacional tienen un componente referido a relaciones de poder. Juego por ende un papel en cuanto a funciones sociales, de carácter cultural y político en la medida en que se inscriben en regímenes políticos precisos, en realidades socio culturales e históricas en las que se juegan intereses con frecuencia divergentes, opuestos y hasta antagónicos. La cooperación no escapa a un efecto de incidencia en el juego de intereses y de prioridades señaladas. En nuestro caso, la oficina para la cooperación internacional, apunta a señalarle a la cooperación internacional cuáles sean las prioridades que el gobierno plantea fuera de las cuales los permisos y las licencias a las ONGs u organizaciones sociales solicitantes, no contarían con la aprobación de dicho organismo. Se dice que son prioridades nacionales que debieran garantizar una más equitativa distribución de los dineros que ingresan al país bajo la cobertura de solidaridad para ONGs que apoyan propuestas que colisionan con lo que el gobierno suele considerar de interés nacional.

**d.- Respeto de las lógicas institucionales:** En la misma lógica anterior, la cooperación termina *volens nolens*, sin querer queriendo, apuntalando ciertas formas de organización e institucionalización de la labor social, del trabajo para el desarrollo, la producción, las políticas de empleo, de acción social, etc. Ello explica que como resultado haya aparatos públicos o privados que devienen fortalecidos o debilitados por los recursos de la cooperación.

En estos referentes podremos lograr un mejor acercamiento a lo que en concreto la cooperación internacional significa para instituciones como la nuestra y como los centenares de ONGs y organizaciones sociales que se acogen a la solidaridad y cooperación internacional en sus distintas modalidades.

### 3.- Algunas reflexiones abiertas

#### a.- ¿Cuánto recibimos de la Cooperación Internacional?

No hace tanto, el propio representante del Banco Mundial en un evento sostenido en Lima, reconocía que toda la cooperación llegada hace un año a América Latina, no representaba sino un porcentaje muy por debajo de lo que se obtenía por la remesas de los latinos en países del Norte. Si bien estos comentarios deben ser precisados, parece significativo saber que en la década pasada con el pago a los intereses de la deuda externa, nuestra Región remitió al Norte 500 mil millones de dólares y recibió apenas 70 mil millones. La CEPAL considera que entre 1982-1988 la región transfirió 172 mil millones por pago de casi la mitad de la deuda acumulada. Terminamos siendo exportadores de dinero ahora, habiendo antes sido exportadores de materia prima. (Daniel Corsino, 1998)

***b.- No estamos exentos de riesgos***

Por un lado, cierta conciencia mendicante y que espera que estirando la mano alguien se compadezca. El acostumbramiento a ayudas humanitarias en caso de emergencias o desastres o a los efectos de la pobreza prolongada y dramática que asola nuestros pueblos, puede encubrir rasgos complacientes con la dádiva, con la mendicidad. No obstante, los nuestros siguen siendo pueblos en que el trabajo tiene un valor estrechamente relacionado con la dignidad y con la iniciativa creativa. En este sentido, bien puede empatar esta larvada tendencia con el paternalismo que podría igualmente subyacer a ciertas formas de asistencia y ayuda de la que no están tampoco totalmente curados sectores en el Norte.

***c.- Hay reservas sanas y energías compartidas***

En el Norte como en el Sur, contamos con una experiencia acumulada de fuerzas muy sanas y de mentes muy lúcidas que hemos aprendido a navegar en medio de un mar de dificultades de todos géneros. En particular, en que se ha aprendido a hacer de toda madera una flecha en la perspectiva de nuestras más profundas y humanas convicciones y apuestas. Hay más gente sana que enferma en nuestros países del Norte y del Sur. Allí se asienta la esperanza de hacer de la cooperación internacional una oportunidad de construir solidaridad internacional.

El Estado no es un enemigo. Hemos aprendido a entender que desde allí hay una labor importante que hacer y con la que hay niveles de cooperación mutua, sin perder un sentido crítico, sin sobredimensionar sus limitaciones, sin jugar todos los dados en un solo casillero. Hemos aprendido a encarar tensiones y jugar con el tiempo que las cosas toman en una y otra instancia. El propio Estado ha aprendido, no sin lentitudes y andadas y desandadas, a trabajar con la sociedad civil a la que se debe.

Pero lo importante es que las ONGs aportan su preocupación central por los sujetos, por los actores y desde allí entender y juzgar la propia acción y el actuar de otras instituciones del gobierno, del empresariado, de las iglesias, de los grupos profesionales, de los sindicatos, de los partidos, etc.

***d.- Entre la coherencia y la incertidumbre***

Sabemos que el escenario es no sólo ambiguo respecto a nuestro actuar a nivel micro en el fondo. Ni cambiamos el mundo, ni resolvemos la complejidad de los fenómenos sociales que intentamos atender desde nuestra institución. Pero, sabemos que la coherencia refiere a revisar, releer, resignificar lo que vamos haciendo. Se requiere que la cooperación de los grupos solidarios entiendan que dedicar tiempo y recursos a la reflexión sostenida es

una necesidad para no terminar atrapados y sin salida por los presupuestos que sobredeterminan a la cooperación internacional al margen de las buenas intenciones que muchos de sus agentes pudieran tener.

La incertidumbre es un llamado necesario a no instalarnos en falsas certezas respecto a la cooperación internacional y a nuestro propio actuar personal e institucional.

Actuamos desde dentro del sistema sin lugar a dudas, pero no con la cabeza fuera del sistema en lo que este tiene de proyecto global. Imaginarnos a nosotros mismo de otra manera sería ilusorio y finalmente funcionales al sistema. Cuando grupos de solidaridad del Norte luchan contra las mineras en nuestros Andes y se ponen del lado de los campesinos y comunidades, no están inmiscuyéndose en asuntos que no les competen. Están siendo solidarios en uno de los terrenos en que el dinero que las mineras podrían dispensar para el "desarrollo y modernización", pareciera que su solidaridad es ciega ante la emancipación que las empresas mineras encarnan. Hacerlo es un gesto de solidaridad con un costo alto asumido en la confianza que habrá nuevas generosidades que seguirán siendo solidarias en la lucha por la dignidad, no sólo de los directamente afectados, sino de todos aquellos que se hacen de alguna manera parte de ellos.

La solidaridad entre pueblos del Norte y del Sur, del Norte – Norte, y del Sur-Sur, nos hace dignos y humanos a todos.

**Para Stei-i  
2008**

# JÓVENES CO-PROTAGONISTAS DE UNA NUEVA CIUDADANÍA

El hermoso libro que nos entrega GEA es un himno a la esperanza en tiempos de fuerte tentación al desánimo, al escepticismo cuando de jóvenes se trata. Tenemos entre manos, un ramillete de flores juveniles que inspiran entusiasmo, refuerzan voluntades y contagian esperanza.

## ***Promesa y cumplimiento***

Normalmente los jóvenes de barrios en las periferias de la ciudad suelen ser vistos y representados en el imaginario social como una amenaza a la seguridad ciudadana, como inquietante fuerza arrolladora de modelos de comportamiento aceptable, de relaciones armoniosas en el ámbito de la ciudad y de los propios barrios. Los testimonios minuciosamente recogidos en este libro, muestran otro rostro de esos mismos jóvenes, rostros que inspiran confianza, que devienen en una brisa refrescante en zonas desfavorecidas por la carencia de servicios, por la propia conformación de la planta urbana fruto de planificaciones con frecuencia empíricas y aproximativas. En jóvenes del Cono Sur de esta mega ciudad que es hoy Lima, en el que se centra esta publicación, su mensaje trasunta un espíritu nuevo y cargado de energía positiva. Diana lo resume cuando refiere a “Organizar y planear”, es decir, a no improvisar; o cuando Juan Carlo levanta el lema “A un paso de lo mejor” nos está señalando que se avanza, aunque aún falta y se concreta así aquello de que los y las jóvenes son promesa y son cumplimiento, embrional, pero real. Saúl, Abel y Carlos son enfáticos: “Saldremos adelante tú y yo”. Certeza que se apoya en experiencias muy precisas y relativamente pequeñas aunque con una carga simbólica portadora de cambio necesario. Pero en nada de esto hay ingenuidad o ilusionismo. Los jóvenes y sus colaboradores, saben bien la dedicación, el esfuerzo y la paciencia que implica sacar adelante lo logrado. Todo ello queda recogido en lo que el texto llama “casos” y “experiencias”.

## **“Limas”: Cada Cono, una Lima**

Los jóvenes son más sensibles a la creciente brecha de desigualdades que a las condiciones de pobreza. Es decir, reducir la pobreza, incluso ponerse aliguito por encima de la convencional línea de la pobreza, no es lo definitivo, pues las desigualdades

siguen siendo mayores y más escandalosas por los efectos de exclusión y marginalidad, de discriminación y hasta de racismo que suelen acarrear.

La hermosa metáfora de Chacarilla a Villa el Salvador, podría entenderse como el tránsito del mundo rural de la Chacarilla de hace sesenta años a los arenales del desierto en que se yergue hoy Villa el Salvador. A ello podríamos añadir, el tren de trocha angosta que atravesaba Lima hasta José Gálvez para trasportar el cemento hasta el fallido tren eléctrico que divide los barrios del Cono Sur. Y es que el territorio del sur de Lima, está hoy invadido por conjuntos no sólo urbanos, sino que son el monumento a la desigualdad reinante y que a los ojos de las nuevas generaciones no dejan de evidenciar lo complejo de todo discurso sobre “la ciudad”: es el caso del balneario de Asia, especie de Miami en miniatura, por decirlo de laguna manera.

Los Conos de Lima se parecen en el nombre, pero entrañan varias Limas, por el tamaño de sus poblaciones, por el parque industrial que cobijan, por las llamadas subculturas que emergen o se consolidan, por el origen migratorio de parte de sus poblaciones, por el tiempo de establecimiento en el territorio, por las formas como se proyecta su crecimiento habitacional, por el desarrollo social logrado por sus asentamientos humanos y por la forma como se articula lo rural con lo urbano, entre otros aspectos.

Por ello, preguntarle a jóvenes ¿qué es la “ciudad” para ti?, deviene en un amplio espectro de opiniones que bien pueden reflejar una Lima escindida, discriminadora, fragmentarista. Sin lugar a dudas, todo esto puede tener incidencia en cómo los y las jóvenes cultivan un autoconcepto de su condición ciudadana, de su sentido de pertenencia a un territorio y a una realidad social y cultural, llamada Lima. ¿Qué sería, entonces “lo limeño”, ¿ser “limeño” o “limeña”?

### ***“Adopta tu barrio”: ¿por qué?***

Para la mayoría de los y las jóvenes no es espontánea una identificación con su propio barrio. Mientras no hagan experiencia de que su barrio es un lugar amigable, en el que puedan explayar sus mejores aspiraciones, la tendencia es a prevalecer con imágenes marcadas por el riesgo, la precariedad, los conflictos entre vecinos, la disparidad de mejoras en las casas y otros signos de despegue que tienden a ahondar las diferencias. Adopta tu barrio podría ser la invitación a no dejar en el abandono a su propio lugar de vivienda y de vida cotidiana. Puede parecer paradójico, pero se puede estar en un barrio, y con la cabeza puesta en poder migrar a otro mejor, amén de que es difícil para cualquiera construir identidad con entornos que desalientan cualquier identificación. Es la acción a la que invita Catherine, ¡“Salvando el barrio”! Sólo se puede adoptar el propio barrio con sus bondades y carencias, si se logra una resignificación de lo que el propio territorio significa para ejercer ciudadanía, para crecer en solidaridad, para abrir horizontes de servicio y emancipación comunitaria. En la medida que se supera lo que se dice en el texto de este libro, lo frágil del “sen-

timiento de ciudadanía,” se puede esperar que los y las jóvenes hagan de su barrio un territorio de misión, es decir en el que están llamados a concretar sus mejores esfuerzos como voluntarios, como trabajadores por la dignificación de su comunidad. “Adopta tu barrio” es un llamado a concretar en el aquí y ahora lo que puede quedar en meras declaraciones y afirmaciones de principio. En este sentido, el libro no está solo pasando un mensaje esperanzador, sino que muestra en concreto que la utopía es tal porque ya está germinalmente hecha historia en la vida de las y los jóvenes de los barrios del Cono Sur cuyos testimonios nos ofrece.

### ***El que no participa, no existe: exclusión y presencia transformadora***

El libro nos insiste en la importancia de la participación organizada de los jóvenes como un elemento necesario para el logro de una ciudad sustentable y saludable desde el punto de vista de la calidad humana de relaciones y entendimiento. Pero nos recuerda que no cualquier participación es expresión de desarrollo de la conciencia y sentimiento ciudadano, ni expresión de protagonismo. Gisela, Pamela y Macdorian acuñan una expresión fundamental, “Sin límites al expresar” y el imperativo recordado por Kervin, “Los jóvenes debemos opinar”. Pero hoy ello, si bien necesario, es insuficiente. En efecto, el Comité de Ginebra sobre los Derechos del Niño recientemente ha señalado que es preciso “...desmantelar las barreras legales, políticas, económicas, sociales y culturales que actualmente impiden el acceso de los niños a la participación en la toma de decisiones”<sup>1</sup> y añade: “ Los niños tienen derecho a ser provistos de una clara retroalimentación con respecto a cómo su participación ha influenciado cualquier resultado”<sup>2</sup>, vale decir, “...sobre cómo se le ha dado el debido peso a sus opiniones”<sup>3</sup> y por ende el “Comité insta a los estados Partes a trasladarse de un enfoque a la conducta con niños basado en eventos...hacia la inclusión sistemática de la participación de los niños en la creación de políticas. Se deben introducir mecanismos para institucionalizar la participación del niño en todos los niveles de la toma de decisiones del gobierno...”<sup>4</sup>

La participación de los jóvenes entonces es una cuestión de poder e interpela directamente la división social, generacional y de género del poder en la sociedad y en el ámbito de la familia, del barrio, de la escuela, del trabajo, etc. La participación entonces, es un proceso de transformación cultural, para nada exento de tensiones y conflictos. Los niños, adolescentes y jóvenes son aún hijos de una sociedad cuya cultura ciudadana y democrática es frágil y en la que no basta contar con democracias políticas o constitucionales. Está de pié la cuestión de la democracia deliberativa, representativa o delegada y la de participación plena, aunque las y los jóvenes,

---

1 Comentario General, n.75.

2 Ib. n.73, viii.

3 Ib. n. 29.

4 Ib. n 29, v.

pertenecen a lo que se ha dado en llamar la teledemocracia como un nuevo camino de participación ciudadana.

Los sectores históricamente excluidos, van afirmando una presencia emancipadora como lo demuestran las experiencias reseñadas en este libro, verdaderas “vitaminas para la conciencia” en palabras de Luz María.

### **Las y los Jóvenes y el Estado: encuentros y desencuentros en lo local**

Es U. Beck quien acuñó la expresión *glocal* para recordar que lo local no está al margen de lo global, pero que tampoco éste puede asirse fuera de lo local. La experiencia en el texto que nos privilegia introducir demuestra que la acción en lo local puede ser una fuente de imaginación indispensable. La fuerza de las y los jóvenes frente al Estado -representado en el distrito por el gobierno municipal, por la policía y por los servicios en educación pública, en salud y eventuales dependencias de otros ministerios- encuentra en la nueva normativa un respaldo formal interesante. Sin embargo, es a través de las organizaciones y movimientos sociales que los jóvenes pueden esperar una mejor incidencia no sólo a favor de sus intereses, sino de los de toda la comunidad. Para ello se precisa una autoestima elevada, una autoconfianza en sus potencialidades con la certeza que dadas las oportunidades, aquellas se harán realidad. Bajo esta perspectiva es ausplicable hablar de un sentimiento de identidad con el propio barrio, con el territorio local. En general, los barrios del Cono Sur tienen adelantada una cultura de la participación que no siempre se corresponde con viejos atavismos en autoridades ediles, policiales, escolares, de la salud y de la administración pública. No obstante, el libro da cuenta de importantes avances.

Si bien la comunidad local representa la identificación de las y los jóvenes como sociedad civil, su principal interlocutor en la exigibilidad y ejercicio de sus derechos es el Estado, y por ello se requiere trabajar el nivel y los instrumentos de representación y de reconocimiento que los acredite como parte calificada de la ciudadanía en el gobierno local a todos los niveles.

Los jóvenes del Cono Sur de Lima enfrentan justamente con las y los jóvenes de la gran Lima y del país, problemas y retos que los obligan a tener una visión nacional y una acción, si bien en lo local, que confluya a las grandes iniciativas que las y los jóvenes van planteando en torno a algunos ejes. El primero refiere al empleo digno cuando tenemos más de un millón y medio de jóvenes que declara ni estudiar ni trabajar y otro tanto con empleos precarios, incluido el autoempleo en la mayoría de los casos. El segundo toca la educación de calidad y la gratuidad de la misma para los sectores más cadenciados. Un tercer eje es el referido a la necesidad de sentirse reconocidos y socialmente útiles a su comunidad lo que implica un real desarrollo de iniciativas desde los gobiernos locales para una masiva oportunidad de servicio social a la comunidad y de ejercicio de voluntariado al que debiera asignársele el presupuesto necesario de los recursos locales como una línea de promoción de las nue-

vas generaciones y con un efecto preventivo de formas de comportamiento reñidas con la convivencia pacífica en el barrio; a estos y estas jóvenes debieran entonces abrirse las becas de estudio y profesionalización, así como eventuales empleos que se generen en el distrito o en el Cono Sur.

No nos queda sino agradecer a todos los que han hecho realidad esta publicación que desborda los alcances del Cono Sur y que inyecta nueva vida y entusiasmo por las y los jóvenes como verdaderos actores sociales y constructores del desarrollo humano desde espacios y condiciones que con frecuencia no permiten descubrir sus valores, su entusiasmo, su capacidad de transformar realidades adversas en formas de vida nuevas. Al mundo adulto le cuesta captar y apreciar todo ello. Pero a la vuelta de pocos años, los niños, niñas, adolescentes y las y los jóvenes de hoy formados en escuelas como de las que vienen algunos de los chicos y chicas protagonistas de significativas experiencias de acción en favor de su barrio, estamos seguros que contaremos con adultos jóvenes que sabrán dar nuevo impulso a una cultura de fecundas relaciones intergeneracionales. El libro *Juventud, ciudad y ciudadanía. Lecciones aprendidas*, es un aporte valioso porque demuestra que sí las y los jóvenes del Cono Sur encarnan esa posibilidad.

**Lima, 2009**  
**Prólogo**



# SOBRE LA ALFOMBRA MÁGICA

## EPÍLOGO

Si como recuerda Agamben, “toda obra escrita puede ser considerada como el prólogo (o más bien como el rostro perdido) de una obra jamás escrita...”<sup>1</sup>, un epílogo no pretende decir lo que se dejó de decir en la obra ni intentar, con el epílogo, resumir y cerrar un escrito. En efecto, de lo que se trata más bien es de compartir lo que la lectura de la sistematización ha suscitado, la energía creativa que hace emerger y las reflexiones a que da curso. Son preguntas las que vienen a la mente en busca de elementos para entender lo que aquellas están planteando más allá de la literalidad en la que se expresan.

### **1.- *La experiencia no es exactamente lo que llamamos experiencias sistematizadas***

Todo lo que la sistematización que epilogamos plantea puede comprenderse desde la relación entre vida cotidiana, sus límites de sentido y significación para la vida social e individual de quienes han formado parte del proyecto desarrollado en los tres barrios seleccionados y el lenguaje que se ha ido resignificando, es decir que ha ido cobrando una valencia subjetiva, por un lado a contracorriente de las acepciones, del *episteme* enquistado en las representaciones dominantes y en las prácticas relacionales aceptadas como naturales, como normales. Incluso, podemos decir con los autores de esta sistematización, que el lenguaje queda corto para expresar la complejidad y la riqueza de lo vivido, de lo sentido, de lo transmitido en los diálogos, en los encuentros. Pero también de lo compartido a través de los momentos de silencio, de esa actividad físicamente costosa y fatigante que es la reflexión, pero que asimismo es de una realidad gratificante cuando se asume y se comprende las implicaciones emancipadoras que arrastra consigo. Y es que estamos en lo que hoy se conoce como hacer filosofía desde los niños y con ellos. No sólo ha habido lo que los griegos llaman ejercicio de la *phoné*, Sino del *logos*, es decir de lo que suena porque se emite, sino de lo que se relaciona, se piensa, contrasta, se contrapone, se repiensa, se recrea. La sistematización da cuenta de cómo el ruido, la onomatopeya se podría decir, se fue acompañando pacientemente de un *logos* gradual e inde-

---

1 **Giorgio Agamben**, “*Infancia e Storia. Distruzione dell’esperienza e origine della storia*”, Einaudi, 2001, p. VII.

clínicamente colocado como un reto, como una necesidad. Aunque lo más interesante es que los autores han escarbado en la *phoné* de los niños y niñas el otro *logos* que las nuevas generaciones traen.

Que la voz de los niños haya constituido el eje central de todo el proceso de recuperación y apropiación de la plusvalía de vivencias y conocimientos que aquella voz produce, constituye no sólo una necesaria estrategia pedagógica, sino la matriz epistemológica de la manera como se fueron inventando y reinventando las acciones con los niños, padres de familia y dirigentes vecinales. En realidad, se entró así en un proceso exigente de autodestrucción de la experiencia hasta entonces vivida. En ella estaba enquistado un rol predeterminado de los niños en la familia, en la escuela, en el barrio; allí predominaba una cierta autoinhibición de la ocupación de los espacios públicos por parte de los niños, es decir en espacios tradicionalmente confiscados a la infancia por parte del mundo adulto. El desmontaje de esta experiencia se da en el mismo proceso de construcción de *la experiencia*, aquella que es emancipante, desencadenante de un proceso de desnaturalización de cosas hasta entonces vividas sin más. Es esta otra *experiencia* la que ha marcado una real experiencia de trascendencia, vale decir, de dignidad, no sólo para los propios niños, sino para todos aquellos que se fueron sumando a las acciones con las que se iba haciendo realidad algo nuevo y bueno en sus vidas. De lo que se trata es de asegurar que lo vivido no sea apenas un *caso*, más que componente de *la experiencia*; que se mantenga desterrada la sombra de experimento, más que experiencia en sentido denso y trascendente<sup>2</sup>. La sistematización muestra claramente la constitución evidente una nueva subjetividad social e individual como un proceso que se expresa en el talante de niños y adultas madres, en su entusiasmo y autoconfianza creciente, en su afirmación de identidad, en saber que ser reconocidos exige un auto-reconocimiento como dignos de respeto y de confianza. En síntesis, *la experiencia*, no acabó ni con las actividades, ni mucho menos con el acto puntual de sistematizar la experiencia, tanto más que ésta fue hecha por quienes los acompañaron durante todo el proceso en calidad de colaboradores o colaboradoras. Pero todos los involucrados, siguen haciendo la síntesis de lo experimentado en el sentido y significado que ahora tienen sus vidas. La memoria será siempre una reactivación de *la experiencia*, aunque el proyecto hubiere concluido.

---

2 **Ibidem**, p.IX,X: "Una de las tareas más urgentes del pensamiento contemporáneo es ciertamente la redefinición del concepto de trascendental en función de sus relaciones con el lenguaje." El autor añade: "**Transcendentia** en el sentido que este término tiene en la lógica medieval, es decir, de predicados que trascienden toda categoría no obstante que insistiendo en cada una de ellas; más precisamente, los trascendentalia deben ser pensados como architrascendentales o trascendentales a la segunda potencia...que trascienden a los mismos trascendentales y están implicados en cada uno de ellos"

## 2.- *Nuevo campo simbólico de infancia como nuevo campo político*

Con acierto, para el caso peruano, se señaló que en la conformación de los vínculos entre infancia y las clases emergentes políticas, al Estado le costó siempre ver a la infancia como cuestión política. La tendencia dominante fue históricamente considerarla como destinataria de meras políticas asistenciales y de protección como respuesta a una representación privatizante de los niños y niñas, carentes de toda significación política<sup>3</sup>. Pero ello se sigue reproduciendo a nivel de la vida de familia, en comunidades y barrios en los que predominan representaciones sociales heredadas y consideradas como normales y justificadas, mayormente desfavorables a los niños y niñas. Los vínculos que de ello se derivan dan cuenta de las dificultades para participar, para sentirse por igual con derechos en la vida pública del propio barrio, para desplegar iniciativas que puedan alterar usos y hábitos con los que pudieran colisionar. Y es que el campo simbólico creado frente a la infancia constituye una fuerza de dominio, de cohesión, de orden y estabilidad funcionales al rol adulto preasignado. En realidad, todo el contexto sigue jugando un rol simbólico, es decir real, que nutre formas de pensar y de actuar, de sentir y de decidir que sostienen lo que se ha dado en llamar culturas de infancia y de adultez aún marcadas por cómo en el occidente cristiano se concibió la ubicación social, política, cultural y económica de los niños y de las niñas: despojados de poder social, arrojados al mundo de lo privado y doméstico<sup>4</sup>.

En los barrios en los que se ha desarrollado el proyecto Kuyako Warma, se puede reconocer el modo de vida de la infancia hoy y los iniciales aportes para un nuevo modo de vida gracias a la acción de incidencia que se ha ido logrando. Los niños como las madres no han sido meros objeto de esta labor. Sin lugar a dudas, consideramos que han devenido en actores sociales constructores de nuevas posibilidades para la constitución de un sentido subjetivo alternativo y emancipador. Por ello se puede igualmente decir, que niños y madres se han ido constituyendo en sujetos productores de nueva cultura de infancia, pero también de adultez. Se trata al menos de quienes participaron de las acciones del proyecto. Ellos son, hoy, una posibilidad para que el conjunto de habitantes del barrio pueda también empezar a cambiar en la misma perspectiva.

El nuevo campo semántico de infancia podemos reconocerlo en ver al niño como sujeto social de derechos; como interlocutor válido en el ámbito familiar y ante las autoridades; como protagonista de sus vidas y co-protagonistas de la vida en sus barrios; como ciudadanos activos; como portadores de iniciativas; como capaces de incidir en otros; como gestores de una forma nueva de

3 **María E. Mannarelli**, *“La Infancia y la configuración de los vínculos en el Perú: un enfoque histórico”*, Ninos del Milenio, SCUK, 2002, p. 14.

4 **Gabriela Montes**, *“El corral de la infancia”*, FCE, 2001, passim.

crear vínculo con sus padres, con otros niños, con adultos y con autoridades, vínculo que se origina en la común preocupación por el barrio, por las gentes de la comunidad; como gestores de nuevos sentidos subjetivos que emergen<sup>5</sup>, etc. En otras palabras, lo que conforma este nuevo modo de vida expresa la constitución de un nuevo modo afectivo en el que se asienta un nuevo vínculo con lo social, con lo político. Y es que los niños, e incluso las mamás, de alguna manera empezaron a ocupar el espacio público con un nuevo mensaje, con un discurso otro al que se venía manejando hasta entonces. Se puede decir que los niños y niñas empezaron a decir a su comunidad barrial “no estamos jugando a futuro”<sup>6</sup>

Uno de los logros de esta sistematización es dar cuenta de cómo había operado el poder simbólico en las comunidades barriales en las que se desarrolló el proyecto. Referir a poder simbólico es aludir a “ese poder que sólo puede ejercerse con la complicidad de aquellos que no quieren saber que le están sujetos o incluso que lo ejercen”<sup>7</sup> Lo que han logrado niños, niñas, madres y colaboradores, es empezar a levantar otro campo simbólico, otro poder simbólico expresado vía las actividades realizadas, pero sobre todo a través del sentido, del contenido, del mensaje explicitado de lo que las actividades eran simultáneamente un signo constituido y constituyente, dinámico, pero siempre inacabado, *in fieri*. Por ello, la vida del proyecto consiste en haber desencadenado la posibilidad de seguir deseando, aunque el ritmo de la vida y de su deseo con frecuencia pueda ser desacompañado, diacrónico<sup>8</sup>. En los inicios de desarrollo del proyecto, se encontró un clima, una cultura emocional globalmente extensa a todas las comunidades de los barrios. Sobre ella se ha trabajado, a partir de ella. Y es que la impostación de las actividades, de las relaciones establecidas, los roles asumidos, las reflexiones hechas, no dejaron de transmitir una posibilidad de contribuir a la constitución de una cultura emocional emancipatoria para niños, madres y para la comunidad total<sup>9</sup>.

### 3.- **Protagonismo: el “mellizo de la temura”**

Esta sugerente expresión, se nos ocurre, intenta decirnos que no se deviene uno mismo si no es gracias al cariño, al amor, a la experiencia de saberse querido y de haber vivido la experiencia de que su afecto haya sido aceptado, recibido y reconocido. Nos sugiere que la matriz de la dignidad hecha identidad

---

5 Ver la pág.75 de esta sistematización.

6 Ver la pág.44 de esta sistematización.

7 **Pierre Bourdieu**, “O Poder Simbólico”, Bertrand Brasil, 5ta. Ed., p.8-9: “El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico: el sentido inmediato del mundo y en particular del mundo social)...” Y es que “poder simbólico, poder subordinado, es una forma transformada, es decir, irreconocible, transfigurada y legitimada, de las otras formas de poder”.

8 Ver la pág.21 de esta sistematización.

9 **M.E.Mannarelli**, op.cit, p.20: “Pensar la infancia pasa también por entender la cultura emocional de la sociedad”.

propia, configurada como autonomía y autodeterminación es la misma que la del afecto. Ambos se necesitan para ser y para desenvolverse. "Mellizos" es haber emergido a la vida juntos. Es haberse nutrido de la misma placenta, es ser hermanos desde antes de que así cobren una mutua identificación por la sociedad.

El proyecto ejecutado en tres diferentes asentamientos humanos apuntaba a la conformación de grupos de niños, niñas que se encaminaran al ejercicio de la actoría social de sus miembros y ejercida en sus comunidades. Dos dimensiones cobran relevancia. La primera es la cuestión organizativa, vale decir, el logro de hacerse colectivamente visibles, de que su presencia, su voz y su actuar expresaran algo que no es privativo de quienes lo hacen, sino vocación y derecho de todos con los que comparten la condición infantil aunque muchos de sus pares no logran igual presencia organizada y equivalente discurso. La segunda cuestión refiere a que los niños, niñas no sólo están llamados a ser sujetos activos entre ellos y ellas, en los espacios que la sociedad ha consagrado como propios de niños en esa inocultable ideología discriminadora que la sociedad y la cultura occidental levantó bajo el pretexto de tutelar y proteger -léase controlar y reprimir- a quienes consideraba incapaces, frágiles, vulnerables, peligrosos. Es probablemente en este punto en el que surge de forma más explícita el sentido político de la concepción de infancia que se viene planteando desde los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores hace ya casi 35 años en el caso peruano. Hoy ese paradigma es herencia de muchísimas otras organizaciones de infancia, trabajadora o no, y a nivel de realidades como la africana, la asiática e incluso en ámbitos europeos. En realidad, los niños han siempre participado en la vida de sus comunidades. Lo decisivo ha sido que dicha presencia no fue siempre reconocida como tal y por ello tampoco cobró fuerza social y política ni devino en una fuerza simbólica ni para los propios niños ni para sus familias y comunidad. De eventual reconocimiento en el foro doméstico y privado, normalmente no pasó.

Sin lugar a dudas, incluso veinte años después de la vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño, las sociedades que tenemos no están espontáneamente tan dispuestas a admitir en los sistemas democráticos constitucionales de los que se ha dotado, la participación real de las nuevas generaciones. Los niños aún deben recorrer un largo y sufriente camino para ser reconocidos como ciudadanos reales. Las mujeres y los pueblos indígenas son testimonio del precio a pagar para lograrlo.

Si bien en las reflexiones finales de la sistematización se levanta un interrogante saludable a la categoría protagonismo, creemos que ya son varios años que los propios niños hablan más bien de co-protagonismo, es decir, para marcar que no se trata de una dimensión individual en primer lugar. Nadie deviene protago-

nista si no es gracias a los demás y nadie puede decir que va siendo protagonista si no es un real contribuyente a que los demás desarrollen y crezcan en su condición protagónica.

#### 4.- *Educación, juego, arte, cuerpo*

La sistematización nos entrega un cuadro muy importante de las grandes intuiciones educativo-pedagógicas que han permitido los logros alcanzados, la superación de los impases encontrados. Hay varios aspectos que tachonan el proceso:

- La capacidad de asumir los retos permanentes surgidos de la dinámica misma de la acción. Ni improvisación ni imposición. Sólo puede ser de facto creativo, quien tiene un núcleo sólido de formación en diversos campos disciplinares y quien ha cultivado y entrenado su creatividad. Claridad de hacia dónde espontáneamente –para quien viene de fuera- quieren o van los niños y capacidad para buscar juntos hacia dónde puede ser que avancemos en el sentido de ir siendo y estando bien. La sistematización no deja dudas al respecto.
- El eros pedagógico<sup>10</sup> de los responsables de acompañar el desarrollo de las acciones acordadas por todos. En el eros, está precisamente la pasión, el entusiasmo, la capacidad de admirar, de dejarse seducir, de seducir también y la razón de los motivos para la perseverancia y la insistencia. El eros ha sido la expresión de una voluntad a toda prueba, de una voluntad sostenida por convicciones y creencias necesarias. El eros expresa asimismo la voluntad política que suponía el proyecto.
- La pregunta más que como recurso didáctico, como forma de comprender el propio rol de colaborador, colaboradora. La pregunta, como diría Freire, desencadena procesos de reflexión en extensión y en profundidad. No es fácil formular preguntas en particular si son parte de un proceso abierto, inconcluso, pero no confuso ni errático. Y es que la epistemología que ha presidido toda la experiencia, no es la de la respuesta, sino la epistemología de lo relacional, de lo vivencial, de la construcción interpretativa<sup>11</sup>.
- El tratamiento de los conflictos a todo nivel. No se trató de hacer las paces, sino de trabajar el fastidio, la rivalidad, el estrés, la depresión, el desánimo, el espíritu de competencia que humilla, el fracaso en las gestiones, el irrespeto, etc. Allí está el pintar murales que luego son estropeados con graffitti o el plantar arbolitos luego arrancados, pintar las escaleras, las chocotejas

---

10 **Antonio Cisneros**, en *Prólogo*, al libro de Constantino Carvallo, "*Diario educar*,"2008.

11 Ver p. 15 de esta sistematización.

fallidas, las tarjetas que no se lograron vender, etc., estos son aprendizajes de una gran densidad humana y política, justo lo que debe estar a la base de una cultura democrática hoy en nuestros barrios y ciudades.

- La experiencia de nombrar.<sup>12</sup> Es un ejercicio de verdadera reflexión filosófica, vale decir, de lograr que el lenguaje exprese lo menos tangencialmente nuestra identidad. Pero nombrar es hacer existir socialmente. Cuando los niños deciden llamarse “Los amigos para siempre” no sólo es un acto de soberanía sobre su hacer, sino un hecho de ejercicio de autonomía. Pero en realidad, es acortar el margen de ambigüedad que hoy pueden tener en la sociedad adultista la emergencia de grupos de niños, niñas y adolescentes y además con un discurso divergente a los clichés que nos gustaría que estuviera en los labios y comportamiento de las nuevas generaciones. En amigos por siempre hay una síntesis de afecto, de empatía, pero además de que es algo que no puede fenecer ni con el tiempo ni con los cambios. La amistad es algo serio para esos niños niñas.
- Hacer todo -en la medida que los devolvía al ámbito público- de su presencia y acción un ir desarrollando el componente lúdico, imaginativo, corporal. Es curioso, hace 33 años, en el barrio Micaela Bastidas al sur de Lima, los primeros niños y niñas de los grupos de NATs hacían su captación de fondos para ir a la escuela, para ayudar a un compañero enfermo, para irse de paseo en grupo, con el juego del cuy, exactamente como se consigna en la sistematización. Eso era una fiesta y un reírse y emocionarse sin fin. Cuando a la gente se le explicaba para qué serían los fondos recogidos, el pobre cuy tenía para horas interminables de correr y guarecerse por breves instantes.
- La Alfombra Mágica además de un ingenioso recurso pedagógico de profundo efecto psicológico, es decir, emocional, afectivo, se transformó en lo que Bourdieu llama un “acto mágico”<sup>13</sup> para reflexionar, para crear las condiciones necesarias para ir siendo resilientes ante las circunstancias, no siempre favorables. Pero fundamentalmente para recordar que se es una organización, un colectivo con una misión, con una responsabilidad compartida no sólo entre niños, sino ante la comunidad, con las mamás, las autoridades del barrio, etc. Es decir, la Alfombra Mágica se constituyó en una fuerza simbólica, en un factor de integración social, lógica y moral, en una función no sólo comunicativa, sino política
- Las mal llamadas Jornadas Formativas, más allá de su ambiguo nombre, cumplieron una función organizadora del proceso, una especie de tiempo fuerte, *kairós*, de tiempo preñado de novedad y nueva fuerza para los gru-

---

12 Ver P.Bourdieu, op.cit.,p.146ss

13 Ibidem, p.113

pos. Y decimos nombre ambiguo, porque consideramos que la formación es un resultado de un proceso, pero además, porque la sistematización muestra muy bien que todo tuvo un sentido formativo y no sólo informativo. No constituyó un tiempo particular la intención educativa, fue transversal a todo el quehacer del proyecto.

### 5.- *Algunas consideraciones abiertas*

- Haber desarrollado el proyecto en tres barrios diferentes aunque en el mismo cono sur de la capital, ha permitido a los autores entregarnos una sistematización que abre imaginación. Comparar es siempre enriquecedor cuando de fenómenos sociales se trata.
- Sería interesante conocer con mayor precisión lo que significa para la comunidad en general y sus autoridades, el hecho de que los niños hayan contribuido a redefinir el uso de los espacios públicos y si ello puede constituir un primer paso para la definición de lo público y lo privado en dichos barrios y la participación de los niños y niñas organizados para participar en lo que concierne a la comunidad.
- ¿Se podría decir que en los tres barrios se ha comenzado a colocar nuevos elementos como germen de cierta fuerza simbólica institucionalizada en los grupos de chicos, en su participación en la vida de la comunidad, en las asambleas de pobladores, en la representación del barrio?
- La pedagogía de la ternura antes que una cuestión pedagógica, es una cuestión social. En efecto, nos coloca frente a lo que se ha dado en llamar la cultura emocional, ente la subjetividad social, ante el sentido y significación social y política que juega el amor en la construcción de la solidaridad, el fortalecimiento de la salud mental de niños y no niños.
- Partir permanentemente de lo que los niños y niñas expresan como deseo, constituye una opción epistemológica de primer orden y está a las antípodas de cierto seguidismo o condescendencia que suelen los educadores tener, pero que no siempre llegan a conformar un proceso articulado. Desde una consideración psicoanalítica, se puede considerar que en los deseos, los colaboradores han logrado recoger aspectos muy profundos de los niños y hacer de ello un camino acertado en la construcción del proyecto social al mismo tiempo que los niños crecían en identidad e identificación consigo mismos y con la nueva autoimagen que iban logrando. La pedagogía del deseo ha sido eficaz para desde la ausencia social exigir una presencia humana, social y pública, y como dice J. Lacan, como una exigencia de amor<sup>14</sup>

---

14 Jacques Lacan, "Ecrits, II", Éd. Du Seuil, coll. "points", 1971, p.109; ver además "Subversion du sujet et dialectique du désir", ib., p. 175-176, citado por Marcel Postic, "La Relation Éducative" Puf, 1979, p.222 ss.



- Finalmente, la sistematización constituye una herramienta valiosa para seguir avanzando en lo que los autores insisten con acierto, en creatividad y reflexión, en elaboración de conocimientos, en la elevación de las razones y fundamentos de nuestra apuesta social y política con la infancia, en particular la de nuestros barrios más pobres. Los autores han por demás cumplido con lo que nos recuerda, una vez más, Pierre Bourdieu: *“Una de las innumerables razones de particular dificultad de las ciencias sociales radica en el hecho que exigen la unión de una gran ambición con una extrema humildad: humildad necesaria para conseguir dominar prácticamente todo el conjunto de conocimientos adquiridos, dispersos y **poco formalizados**, de la disciplina, incorporándolo como modo de **habitus**...ambición indispensable para tentar teorizar una práctica realmente acumulativa..”*<sup>15</sup>

**Epílogo al Libro  
“Sobre la Alfombra Mágica”  
del INFANT - 2009**

---

15 Ibidem, p.64

# XXXII AÑOS DE EXPERIENCIA Y REFLEXIÓN

El texto que prologamos es una sistematización *sui generis*, de 32 años de vida y acción de lo que podríamos considerar una organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores con características que conforman una auspiciosa novedad en el universo de las infancias del mundo occidental hasta ahora conocidas y conservadas por la historia escrita. En el mundo de la infancia, 32 años de vida organizativa podrían ser apenas un párrafo de cinco escasas líneas. Hay otras organizaciones ya centenarias de niños y adolescentes que detentan el privilegio de tan largos años de vida activa y fecunda. Por ello, no es por la permanencia en el tiempo que hay que reconocerle novedad al Manthoc, sino por sus características fundacionales, por su carisma de origen. En realidad, no estamos frente a una organización de niños a secas, sino de la infancia trabajadora. Pero además, ante una organización que no es apéndice o sección infantil de ninguna otra organización de jóvenes o adultos, por lo tanto representada por los propios *niños, niñas y adolescentes trabajadores*. Son estas tres características las que establecen su novedad y que además permiten hablar hoy de más de tres décadas de vida y de acción que la hace singular ante expresiones de organizaciones de menores de edad trabajadores que se organizaron para reivindicar sus derechos y que una vez logrado el objetivo de sus luchas, cerraron un breve ciclo de existencia.<sup>1</sup>

## Epistemología subyacente

Podemos afirmar que no hay, en este trabajo, lo que se calificó como inocencia epistemológica.<sup>2</sup> Se trata de recuperar críticamente un largo proceso, más que centrarse en casos, tratando de hacer una comprensión genérica y genética<sup>3</sup> a partir de las lecturas oralmente ya acumuladas en la vida y tradición de la organización y al mismo tiempo intentando darle una cierta forma ordenada al recoger experiencias vividas por los actores de esta historia y aún presentes. Hasta cierto punto, este ha sido un ejercicio en tres tiempos, uno que podríamos llamar *retro*, hacia lo ya vivido, otro, sobre el *hoy* y finalmente el de *futuro*. Para quienes estuvimos en el origen de esta iniciativa hace 32 años, ha sido una lectura que devino en *otra relación*, una especie

1 David Nasaw, *Children of the City. At Work and Play*, Anchor Press, NY, 1985.

2 Ver Pierre Bourdieu, *La Misère du Monde*, Seuil, 1993, p.905.

3 Ib.p.910.

de memoria crítica y al mismo tiempo entusiasmante. Para quienes han trabajado esta sistematización no debe haber sido fácil hacer una *construcción realista* y no dejarse ganar por aquello de una mística de la *fusión afectiva*.<sup>4</sup>

Referirse a epistemología remite directamente a cómo la experiencia de organización se ha relacionado con el contexto cercano y mayor y con qué discurso. La sistematización recoge esta compleja y con frecuencia inmisericorde relación de la sociedad con la infancia y muy en particular con los niños, niñas y adolescentes trabajadores. En efecto, desde darse a conocer en un contexto de compasión agresiva frente a la realidad concreta y mediáticamente construida del niño trabajador, hasta intentar hacer una labor de incidencia política, constituye un largo recorrido cargado de impasses, pero también de ciertos y significativos logros de la organización. En esta relación ha primado en los niños, niñas y adolescentes del Manthoc, la convicción de su dignidad, la justeza de su causa, la certeza de su valor como niños trabajadores y la exigencia de ser reconocidos como co-protagonistas.

### Significación y fuerza simbólica del Manthoc

A lo largo de la vida de la organización se sigue constituyendo la subjetividad social "Manthoc"; allí se condensa su identidad e identificaciones históricas; en esa subjetividad se va expresando el carisma, el espíritu y el modo de vida en la organización; en dicha subjetividad se conserva y renueva la memoria histórica del movimiento; en esta subjetividad se va más allá de lo que Phippe Ariés llamara el "sentimiento de infancia" en la sociedad, y se va más allá porque el Manthoc no ha dejado de convocarnos a un nuevo sentimiento de infancia desde cómo los niños, niñas y adolescentes trabajadores se autoperciben en y gracias a la organización y cómo retan a la sociedad a reconocerlos en toda su significación social como sujetos, como actores sociales. La fuerza simbólica de la vida y del discurso –siempre en construcción– del Manthoc se reconoce en la gravitación que han ido teniendo en el conjunto de la infancia, pero muy en particular en la vida de sus barrios, de sus familias, de sus escuelas e incluso en la opinión pública. Gradualmente en todas las regiones del país en las que tiene presencia el Manthoc, éste ha significado la emergencia de otra mirada, de otra actitud frente a los niños trabajadores. Podemos, entonces decir que el Manthoc en nuestro país ha inaugurado y contribuido a un *capital simbólico*<sup>5</sup> sobre infancia y que cubre un espacio semántico y social significativo. Bastaría recordar cómo se ha ido estableciendo el discurso sobre infancia trabajadora y educación popular, protagonismo popular e infancia, valoración crítica del trabajo, autonomía orgánica de las organizaciones de niños, niñas y adolescentes, identidad de los Nats centrada en su condición de sujeto social, de actor político, de sujeto ético; la infancia trabajadora como sujeto en la teología de la liberación; es decir, las

---

4 Ib.p.916 y 903.

5 **Loïc J D Wacquant, The Zone**, en *La Misère du Monde*, op. cit, p.181.

representaciones sociales que se han ido formando en estos años son un aporte para la confrontación con aquellas representaciones que mantenían a la infancia en su irremediable condición de dependencia, de naturalizada inferioridad social y de exclusión. Y este proceso ha sido anterior a los aportes de académicos que a mediados de los 80 y en contextos como el de los países del norte, fueron elaborando una sociología de la infancia fundada en otra visión de la niñez a visiones dominantes.<sup>6</sup>

### **El Manthoc como inicio de una corriente de opinión sobre la infancia trabajadora y la infancia en la cultura occidental**

La historia de la infancia en el mundo occidental siempre ha registrado distintas representaciones sociales de la misma a lo largo del tiempo. Respecto a los niños, niñas y adolescentes trabajadores se levantó siempre una polémica entre quienes consideraban incompatible niñez y trabajo y quienes por el contrario no veían inconveniente alguno a que los niños trabajaran. Los movimientos reformistas y el contexto de la revolución industrial del siglo XVII y XVIII en adelante, son un claro ejemplo del nivel que alcanzara la polémica respecto a esta realidad. Pero conviene no olvidar que estamos hablando del mundo moderno occidental, mientras las culturas de infancia propias de pueblos y culturas originarias, ni siquiera forman parte de una real preocupación. Es en el último cuarto de siglo XX que surge una sensibilidad distinta frente al mundo de la infancia trabajadora en nuestro país y se inicia un proceso de reflexión a partir de las experiencias que se van desarrollando. La novedad del enfoque hay que buscarla en la certeza y convicción de que ni la compasión, ni la caridad, ni la sensiblería eran razón suficiente para responder a la realidad de un fenómeno que sólo podía entenderse cabalmente como parte de un fenómeno estructural mayor y como parte de una lucha conjunta con los olvidados e insignificantes del país. Pero también, en la necesidad de que los niños fueran reconocidos como co-partícipes no sólo de facto, sino con toda la significación y peso simbólico que ello trae consigo a distintos niveles. En otras palabras, a salir de simple objeto de preocupación y ser visibilizados como víctimas, a ser reconocidos como parte de un pueblo que lucha por su dignidad. En el Manthoc se considera que la pobreza no explica por sí sola la existencia de niños que trabajan, pues era un fenómeno social extenso en el país y además anclado en poblaciones migrantes de comunidades andinas y portadoras de una cultura milenaria en la que aquello que llamamos en la modernidad *trabajo*, constituía un obligado componente de la reproducción material de la vida en la que todos los miembros participan sin distinción de edad, aunque con respeto por las condiciones de desarrollo en cada etapa de la vida. A ello hay que añadir, la explosión de la pobreza y la creciente exclusión social a las que fueron reducidas generaciones enteras no sólo de las ciudades, sino del mundo rural. Pero

---

6 Baste ver los inaugurales trabajos de **Ph. Ariés en los 60, Jens Qvortrup, Judith Ennew, J.Boyden, G.Sgritta, Corsaro, Lloy de Mouse, E. Becchi, I.Théry, James, Proud, Chris Jenks, R. Iturra, M.J.Sarmento, etc.**

en el Manthoc nunca se aceptó lo que un connotado representante de Tacro pontificara: "El trabajo infantil es causa de la pobreza".<sup>7</sup>

El Manthoc encarna, entonces, un acercamiento valorante, pero no complaciente, frente a todo niño y niña trabajador. No se trata de una ingenua valoración como si no se viviera en carne propia la pesante y con frecuencia lacerante experiencia de trabajar sin lograr romper los niveles de pobreza ni ganar el reconocimiento social. Por ello, el Manthoc no se inscribe en una posición -propia de instituciones de discurso apodíctico y de normativa prescriptiva que nutren el abolicionismo *tout court*- sino que se considera una corriente de opinión, es decir en permanente búsqueda y reflexión, animada por un espíritu, una actitud anti dogmática y no sectaria. Muy por el contrario, se es conscientes de la complejidad del fenómeno y de la incertidumbre que acompaña la comprensión del mismo, las acciones y la reflexión para encararlo.

La experiencia del Manthoc, sale al encuentro de afirmaciones como las que han ocupado demagógicamente titulares de prensa, títulos de libros y diatribas contra los niños trabajadores a nivel internacional y en todas las lenguas: "Infancia perdida"; "Niños sin infancia"; "Adultos prematuros"; "Adultos en miniatura"; "Niños explotados"; "Niños que perdieron su inocencia"; "Niños que no juegan"; "Niños causa de la pobreza"; "Niño que trabaja, niño sin futuro"; etc. La experiencia de 32 años, hoy parte de un fenómeno que en América Latina, Asia y África ha cobrado sentido y significación mayores, constituye en el escenario global sobre infancia, un punto de referencia divergente e inquietante para quienes mantienen una visión finalmente funcional al sistema dominante cuando de niños, niñas y adolescentes se trata.

Pero la experiencia del Manthoc devino al mismo tiempo en un lugar y tiempo para leer críticamente y repensar las culturas dominantes de infancia. En efecto, si los niños, niñas y adolescentes trabajadores eran, por igual que sus pares no trabajadores, niños y niñas, lo que dijera sobre aquéllos podía muy bien predicarse de todos los niños y niñas sin más. El paradigma del protagonismo en que se podría sintetizar la matriz epistemológica y práctica del movimiento, arrastra tras de sí una vocación que la desborda, cierta universalidad y una serie de cuestiones que conforman un marco conceptual y de representaciones de la infancia que no sólo cuestiona las representaciones instaladas en el sentido común de la sociedad y en instituciones del Estado, sino que paradójicamente las acerca a las concepciones y rol que los niños y niñas tienen en nuestras culturas originarias. Un buen ejemplo puede ser cuando en 1985 el Manthoc se pregunta: ¿Acaso todo lo que es válido para los Nats en nuestro movimiento, no podría serlo igualmente válido para una escuela?. Meses después se inicia el Programa Educativo de NATs en Ciudad de Dios, abierto y en gestión conjunta con los colaboradores docentes del mismo.

7 Ver los argumentos desde la economía que presenta descalificando esta afirmación **Oscar Ugarteche**, *Los esfuerzos (frustrados) de inclusión*, Ifejant, 1998.

### ***Cuando lo obvio despierta al león***

Lo que era natural, obvio, para los Nats, no lo era para el pensamiento y el sentido común extenso. Luego de diez años de existencia relativamente discreta de la organización de chicos y chicas trabajadores, el Manthoc se abre de forma más sostenida al mundo de iniciativas por la infancia, a ONGs y a instancias oficiales. Esta presentación en público representa la violenta toma de conciencia de un medio desconcertado, desconfiado, con frecuencia hostil y hasta agresivo frente al discurso y planteamientos que hilvanaban la vida del movimiento. Pero antes de ser una confrontación de concepciones, de teorías, se trataba de prejuicios dominantes en algunos sectores de la sociedad peruana desconcertados ante un inicial movimiento social que no se ajustaba a cierto imaginario social más bien paternalista y, en ese sentido, desmovilizador y conservador frente a la infancia trabajadora urbana. Pero todo ello es igualmente el inicio de una mayor exigencia para pasar de intuiciones a un sistemático empeño por dotar de fundamento conceptual, académico que diera razón fundada del quehacer del movimiento. Estamos ante lo que Dührkeim llama *romper con las prenociones*.<sup>8</sup>

Y es que el hecho mismo de existir de un movimiento con cierto recorrido y el surgir de nuevas experiencias con propuestas afines y en campos específicos en los que el Manthoc aún no había incursionado —es el caso de Generación con chicos y chicas en situación de calle y de Colibrí con niños y adolescentes trabajadores captados por la Policía Nacional— suscitó *reflejos autoritarios* como los llama Bourdieu. Ciertamente que el desarrollo de los movimientos sociales de niños, niñas y adolescentes trabajadores a nivel internacional no ha sido un factor ajeno a la dinámica que desde mediados de los años 80 empieza a empeñar la labor de organismos internacionales, particularmente de la OIT, en torno al mal llamado trabajo infantil en la carga estigmatizante de la que hoy se ha revestido este constructo. El león despertó desafiado por niños, niñas y adolescentes organizados por su dignidad y con un mirar más alto que la miseria del mundo. De una literatura relativamente escasa y casi exclusivamente sobre el trabajo de niños en el mundo urbano, se pasa a la producción más sostenida de estudios, ensayos e investigaciones que incluso incluyen al mundo rural andino.<sup>9</sup>

Desde hace algo más de dos décadas que el surgimiento de las organizaciones de NATs ha jugado un papel relativamente significativo referido a la cuestión legal, normativa que se ha producido a nivel nacional como internacional sobre educación, salud, seguridad, alimentación e infancia. Ya en ocasión del Año Internacional de la Infancia en 1979, se inicia en los grupos entonces existentes del Manthoc, una reflexión sobre la realidad de los niños trabajadores y sus aspiraciones y necesidades negadas. En preparación a la aprobación de lo que sería la CDN, se avanza en el

---

8 Ib.p., 943.

9 Ver **Luis Tejada R.**, *Panorama bibliográfico de la infancia en el Perú*, en *Infancia y Ciencia Social*, Rev. de la UNMSM, 2007,p.157-169.

sentido de hablar de derechos, revisar la Declaración de los Derechos del Niño de carácter no vinculante y participar en algunos eventos locales en que se compartía la propuesta de Convención. Una vez aprobada ésta y ratificada por el Estado peruano, el movimiento se va apropiando críticamente de esta herramienta internacional de derechos humanos de la infancia. Uno de los aspectos más significativos para el movimiento será el artículo 32 que en ninguna parte habla de trabajo infantil, que no condena el trabajo, sino muy por el contrario aborda el fenómeno desde la perspectiva del derecho a la protección de toda forma de explotación a la que los niños pudieran ser sometidos. La exégesis y la hermenéutica evidenciaban una actitud más democrática que la sostenida por algunos organismos internacionales. Esta interpretación de las organizaciones de chicos y chicas trabajadores del artículo 32 e la CDN deviene en una legalización también *post factum* legitimizadora de planteamientos que a la sazón tenían más de 13 años de haber sido adoptados por el Manthoc.

Es en 1992 que el movimiento planteará a la comisión que preparaba el nuevo Código de los Niños y Adolescentes, la necesidad de que en éste se reconociera el derecho a trabajar que les asistía y en concordancia con el Convenio 138 sobre la edad mínima. La sugerencia fue asumida y devendrá uno de los caballitos de batalla sobre los que pugnará el abolicionismo hasta la fecha. Y es que en los movimientos sociales de Nats se tiene la fundada sospecha que las reacciones expresadas en el campo normativo como en lo mediático, en la permanente como irresponsable estigmatización de dichas organizaciones por parte de organizaciones internacionales como nacionales, no son ajenas a lo que se conoce hoy como el *globalismo jurídico*<sup>10</sup> surgido en el marco del auge del derecho empresarial, de la normativa exigida por la Organización Mundial del Comercio y por los grandes entes burocráticos financieros internacionales. En nuestro caso, los movimientos de Nats enfrentan un TLC con EEUU que incluye cláusulas de última hora expresamente sobre la erradicación del llamado trabajo infantil y con aires de responsabilidad social, multinacionales se suman a dicha campana, haciendo del Plan Nacional de Erradicación del Trabajo Infantil y su aplicación, una consigna necesaria. El Convenio 182 no escapa a la ideología de la intervención humanitaria para imponer a la humanidad entera, empezando por los Estados firmantes y ratificantes – excepción hecha de los EEUU de América- la supremacía económica, su sistema político y su concepción del mundo, lo que incluye asimismo su concepción de infancia. Este globalismo jurídico “permanece anclado en la cultura de la vieja Europa, es decir al jusnaturalismo clásico-cristiano.... y como dice Hedley Bull, la ideología de la intervención humanitaria por la tutela de los derechos del hombre está en continuidad con la tradición misionera y colonizadora del Occidente.”<sup>11</sup> En realidad, se ignoran las culturas originarias que se rigen por una

10 Ver las críticas a esta concepción, **Boaventura de Sousa Santos**, *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, NY, 1995, passim.

11 **Danilo Zolo**, *Globalizzazione. Una mapa dei problema*, GLF, E. Laterza, 2006; 6, Lo spazio giuridico globale, p.107, 105, 108.

cultura jurídica divergente e inscrita en su oralidad y en sus tradiciones milenarias respecto a la concepción del niño, la niña y su participación en la estructura de producción de la vida ampliada de la comunidad.

Actualmente el Manthoc como parte de los movimientos sociales de Nats participa en la propuesta de modificaciones al CNA.

### **La Palabra, carinosa, alegre, desafiante, comprometida y acogedora en la acción y reflexión del Manthoc se transforma en lenguaje**

La palabra entendida como el lugar en el que se condensa la intención, la noción, la visión, el deseo y la necesidad de encuentro y comunión, constituye un elemento vertebrador del método del Manthoc entendido éste como materializando el proyecto subyacente del movimiento. En la palabra se juega entonces la clave hermenéutica de la propia vida, la vivida, la que se está viviendo y la que se quisiera vivir. La palabra hecha discurso, habla, gesto y cuerpo representa el recurso educativo, la expresión del eros pedagógico, una posibilidad inevitable de cambiar de mirada, de transformar la opinión, de descubrir y descubrirse en las propias limitaciones y en las mejores potencialidades. Y es que la palabra amorosamente administrada en el contacto personal, en la vida del grupo, en los encuentros amplios, en las horas de trabajo, de juego y juerga, puede hacer que las potencialidades devengan en realidades tangibles, verificables. La palabra nombra y nombrar es ya una forma de hacer existir. La palabra deviene entonces en lenguaje, en interacción, en comunicación, en fenómeno social, no biológico.<sup>12</sup> Por ello J.Lacan se refería al *parlêtre*, es decir somos seres de la palabra, y el hablar es una forma de ser, de existir, el lenguaje es existencia social. Todo ello demanda sin embargo de colaboradores y Nats aprender a moverse en el “mercado de bienes lingüísticos y simbólicos”, “precisamente por la multivalencia que las palabras poseen para los diferentes espíritus y al mismo tiempo, la pluralidad de perspectivas que hacen la complejidad y ambigüedad de la existencia humana”.<sup>13</sup>

El paradigma del protagonismo encarna la exigencia de un talante humilde y forjado en la gratuidad, en la generosidad y en el entusiasmo. La palabra en la vida del movimiento debe revestirse de esas virtudes si quiere ser fecunda en amistad, en cercanía, en solidaridad, pero también en imaginación y en prudente audacia. El método del Manthoc está caracterizado por “la escucha activa y metódica”, por hacer que el “comprender y explicar sean una misma cosa”.<sup>14</sup> Pero no se trata sólo de la palabra en la relación interpersonal, sino de la palabra pública, política del movimiento cuando articula un discurso a propósito de acontecimientos que conciernen a la infancia

---

12 Ver **Rafael Echeverría**, *Ontología del lenguaje*, Granica, 2006, p. 50-59.

13 **P. Bourdieu**, op.cit., p.905 y p.10, citando a **L. Spitzer**, *Linguistic perspectivism in the D. Quijote*, Princeton, 1948.

14 **Ib.**, p.906 y 910.



y sobre los que hay que levantar una voz y una reflexión en el pleno ejercicio de su derecho a la opinión y a ser escuchado.

No sin razón, la corriente de acción de la que los movimientos sociales de Nats son parte, desde hace dos décadas vienen levantando la pedagogía de la ternura como la pedagogía del protagonismo. De allí que sea la palabra cariñosa, respetuosa, amical, amorosa, pero al mismo tiempo exigente, desafiante y comprometida la que exprese el amor humano. Pero la identidad del Manthoc nos lleva también a preguntarnos por el rol que en el movimiento juega la Palabra con mayúscula, es decir el factor religioso y exactamente cristiano. El método está igualmente basado en el más absoluto respeto a cada niño y niña en sus creencias y en su eventual pertenencia a comunidades de fe. El Manthoc durante estos años de vida y acción no ha ocultado esta dimensión de su identidad institucional, incluso le ha servido como un componente de su imagen pública, como un elemento de reflexión y de fidelidad a su fe, como un mensaje a proponer al conjunto de la infancia trabajadora y de las infancias en general. Pero una fe abierta, ecuménica, sometida siempre a la reflexividad refleja sinónimo de su método.<sup>15</sup>

Con frecuencia ha sido un tanto difícil mostrar qué es el Manthoc. Para algunos era una especie de sindicato de niños trabajadores, para otros una especie de cooperativa, para otros se presentaba como un gran club social, o como una especie de comunidad de interés; “difícil entonces de describir y pensar”; “por las imágenes simplistas y unilaterales”<sup>16</sup> que sobre organizaciones de niños se suelen tener.

### **Manthoc, entre carisma, mística y memoria de futuro**

Uno de los retos más delicados que la organización de niños, niñas y adolescentes enfrenta, es la tensión entre carisma de origen -a desarrollar y recrear desde cada nueva experiencia de vida de organización- y las formas concretas como se suele entender la fidelidad al mismo. No es sólo cuestión de información a transmitir de generación en generación. Es cuestión de memoria. Y memoria es permanente creación, es presencia del núcleo más potencialmente innovador, revolucionante que una experiencia suele parcialmente concretar. Pero fundamentalmente memoria es memoria de futuro. Y en esto, la memoria histórica no puede dejarse paralizar y distraer por la nostalgia del ayer. Esta sistematización *especial*, es precisamente una invitación a ser memoria de futuro y no dato frío del ayer para los de hoy y recuento emocional para los de ayer. Y memoria de futuro compromete a seguir en la brega e incansablemente intentar que ésta sea mejor. El Manthoc nació con una vocación a ver con ojo crítico todas las creencias inundantes y subliminalmente justificantes del lugar que a los niños se les asignó en sociedades de injustas desigualdades y

---

15 lb.p., 904.

16 lb.p., 9.

asimetrías sociales y humanas. Ninguna creencia podía escapar a ese repaso crítico, también las creencias religiosas. Esta vocación ha sido su posibilidad de no estancarse antes de tiempo. Por ello en los movimientos sociales de Nats, no debe tener cabida alguna el *pensamiento único*, sin que ello signifique sacrificar principios y convicciones que nutren la mística del movimiento.<sup>17</sup>

La tradición oral y escrita juega un papel esencial. Pero ese espíritu que ha caracterizado al Manthoc en sus primeros 32 años, requiere ser cuidadosamente ser cultivado como espiritualidad, es decir como modo de vida, como proyecto personal y colectivo de vida, como una forma de ser y estar en la sociedad y en sociedad. Esa espiritualidad expresa la trascendencia del mensaje del movimiento que no tiene como horizonte histórico la justicia social sólo con la infancia trabajadora, sino con todas las infancias y con la sociedad toda. Pero esa espiritualidad en el Manthoc se asienta también en la trascendencia del género humano, en el amor humano y en la humilde aceptación de que éste pueda evocar al Dios que ama cualquiera sea la figura del dios que se coloque para reconocerlo. Por ello este carisma del movimiento, su espíritu y su mística no han podido sino encontrar en el discurso de una pedagogía de la ternura desde los Nats, una de sus mejores síntesis para entender su método y hacer del protagonismo no sólo algo real concreto, sino algo que nos arroje de bondad, de cariño, de magnanimidad y sencillez.

**Lima 31 de Diciembre 2008**

---

17 Ver **G.Gamio G.**, *Racionalidad y conflicto ético*, Cep, IBC, p.7-9.

# ALGUNOS COMENTARIOS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE HUMANIZACIÓN QUE SE VA LOGRANDO GRACIAS AL PROYECTO "ICHISPALLA" ENTRE 2007 – 2008

## Introducción

Algunas bondades del Proyecto que merecen ser destacadas:

- El haberse ubicado en dos Regiones históricamente las más pobres y relegadas.
- El priorizar en estas dos Regiones, el mundo rural y las comunidades más carenciadas y desatendidas.
- Ocuparse de la primerísima infancia, es decir criaturas entre 0 y 6 años.
- Partir de una propuesta con sólidos fundamentos no sólo sociales, sino educativo-psicológicos y contar con un buen diseño técnico.
- Por haberle dado importancia a una evaluación y socializar la misma a fin de enriquecer la acción futura en el lugar o en nuevas zonas de las Regiones.
- La sistematización hecha abre campos para descubrir las limitaciones y los aciertos de la experiencia Ichispalla.

Estos comentarios giran en torno a tres ejes:

- Algunas cuestiones generales previas.
- Ichispalla y sus retos al discurso y práctica del derecho a la participación.
- Algunas cuestiones a seguir deseando y reflexionando.

## I. CUESTIONES GENERALES PREVIAS

### 1.- *La no idealización de las culturas ancestrales*

Si bien la sistematización no refiere a ningún signo que pudiera ser entendido como una especie de sobre dimensionamiento de las bondades de la cultura andina de las regiones en que se ha desenvuelto el Proyecto, parece siempre

necesario expresar que todas las culturas tienen bondades y tienen limitaciones. Además, en la medida en que se mantienen abiertas, es posible verlas como un proceso que puede ser de enriquecimiento por lo que aportan a otras culturas y por lo que reciben de éstas. En este preciso sentido, se reconoce lo específico, pero se rechaza todo relativismo cultural que pudiera precisamente justificar creencias, conductas y prácticas inaceptables al desarrollo de la condición humana.

## **2.- *Educación de la primera edad: una deuda social no saldada***

Desde décadas, la educación de los niños y niñas de la primera edad no constituyen una prioridad real en las agendas políticas. Se trata de una deficiencia mayor de la educación nacional, ciertamente la más grave por sus implicancias humanas, por el desperdicio de los insuficientes recursos invertidos. Específicamente, esta realidad se hace además expresión de una injusticia inocultable, que en rigor y en derecho, hace del Estado el principal violador de los derechos de estos niños.

## **3.- *No hay una sola ruralidad***

Los fenómenos migratorios internos y hacia otros países; los procesos inacabados de democratización de los servicios públicos, en especial los de salud y educación; los aspectos de modernización del país; los sistemas y redes de comunicación terrestre y otros factores, han modificado de forma radical, en muchos casos, la ruralidad existente en el país. Ello se reconoce en la transformación de la pirámide demográfica en los últimos treinta años llegando hoy a representar un 40% contra 60% en las ciudades. De ser así, la eventual réplica de proyectos como Ichispalla, deberá estar vigilante a los nuevos y distintos contextos rurales a los que se quisiera extender. No se trata de reproducir modelos, sino de hacer que las experiencias abran imaginación y susciten creatividad.

## **4.- *Límites de las Políticas Públicas sobre la primerísima infancia.***

Dado que los niños pequeños son responsabilidad primera de la familia, pareciera que existen de forma contundente cuando llegan a las instituciones del estado, es decir, cunas, guarderías, pronoeis, Wawa Wasi o a la educación inicial.

Las limitaciones, y en algunos aspectos la carencia de políticas públicas en primerísima infancia, contribuye a la fragmentación, desencuentro, aislamiento y localismo de las llamadas experiencias piloto. Las propias debilidades y visibilización del Ente Rector en esta materia, no obstante los esfuerzos que se hacen, no contribuye a una superación real de situaciones no deseables.

Pero, si bien hay un aumento sustantivo en rubros importantes del Mimdes, arrastramos un Plan nacional de acción por la infancia casi desfinanciado y cuyas metas no logran cumplirse como previsto.

### **5.- *Un imaginario social teñido por la cultura tutelar***

Si bien en la normativa se puede decir que se ha superado formalmente el orden tutelar, es decir, aquel que considera al niño como incapaz, como objeto de tutela, vale decir, de sometimiento, acatamiento, obediencia, dependencia, etc, en el sentido común pedagógico, social que se refieren al orden tutelar y a la ideología que le subyace. El niño pequeñito, no escapa a ciertos hábitos y pautas de crianza y de educación que a su nivel se inscriben de alguna manera en esta cultura del tutelaje, que no puede eufemístamente traducirse por protección.

### **6.- *Ichispalla no cae de las nubes***

Un aspecto a ponerse de relieve es la continuidad en términos de orientación, de prioridad por el mundo de la primera infancia en el área rural e incluso de las regiones escogidas afectadas por la violencia en décadas pasadas, pero en particular marcadas por la pobreza y la marginación. En efecto, Ichispalla se inscribe en lo que han sido proyectos como Allin Taita, como Qatari Wawa que constituyen un capital significativo que ichispalla aprovecha para beneficio de la población infantil que atiende.

### **7.- *Hacia un encuentro de iskay yachay***

Si bien hay serias limitaciones en la propuesta de la llamada educación bilingüe intercultural por su casi inexistente financiación, las comunidades andinas afirman más que un recluirse en su mundo cultural y de saberes, en la necesidad de promover lo que llaman una exigencia de avanzar en el iskay yachay, vale decir, en los dos saberes. Es en esta matriz que debe seguirse trabajando sobre los aportes de las ciencias del desarrollo infantil tal como señalado en la cultura moderna, en la medicina, la psicología, la pedagogía y con los aportes de la antropología, y lo que son los aportes de la cultura andina en materia de atención a la primera infancia.

## **II. ICHISPALLA Y LOS RETOS AL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN.**

### **1.- *Participar ¿para qué?***

Consideramos –en un sentido general– que el simple hecho de participar carece de sentido si no se tiene clara la finalidad para la que se participa. Todo acto formalmente participatorio se inscribe en un para qué que le da sentido, direccionalidad. Hoy ha devenido en un discurso reiterativo, casi en una consigna o en un mero efecto de moda, el hablar de la participación infantil. Cierta inflación del discurso, no hace sino producir su propia devaluación cuando no se corresponde con una práctica de real participación.

## **2.- Participación ¿desde la primerísima edad?**

Ya de por sí, el discurso de la participación de los niños en todo aquello que les concierne pena por ser acogido, por lograr que se apueste realmente por él; incluso que logre niveles mínimos de institucionalización que permitan que se le conciba como un derecho y no como una concesión desde el mundo adulto. A mayor razón, se hace poco creíble que se pretenda afirmar que también los niños pequeños no sólo son sujetos de derecho sino que a su nivel puedan empezar a ser participantes activos. Se impone la necesidad de distinguir entre una afirmación de principio y el ejercicio mismo en el contexto social, histórico y en el contexto de del desarrollo de capabilities de la criatura. La gradualidad en el ejercicio de un derecho no equivale a su merma, a su transitoria mutilación, a una especie de moratoria. Las ciencias médicas nos abren hoy a una manera muy diferente de considerar al pequeño como un ser activo a su nivel.

## **3.- La participación como factor de desarrollo del niño**

Es importante subrayar que el proyecto Ichispalla concibe a la participación, bajo ciertas condiciones, como un necesario componente del proceso de desarrollo del niño:

- Se trata de un factor que es resultado y componente de otros, como la estimulación oportuna, la seguridad lograda como contacto y comunicación amorosa, etc.
- La participación es coherente y necesaria con la experiencia de pertenencia que va haciendo el niño.
- El reconocimiento constituye un factor de comunicación extraverbal en conjunto con la verbal y gestual.
- En el proyecto se concibe la socialización como una permanente adecuación más que como una aceptación mecánica de lo establecido y dado.
- El reto mayor, a nuestro entender, es hacer que los procesos de socialización constituyan procesos de desarrollo de la autonomía del niño. Toda autonomía es relativa y más que espacios y tiempo dejados a la acción del propio niño, es una manera de entender la relación de los adultos con él. Como nunca después en la vida, e la edad primera de vida la autonomía es hija del amor, del cariño que no sujeta ni retiene ni somete, sino que permite ir siendo uno mismo.
- La participación de los niños no es un modelo ni el resultado de una técnica. Es una actitud, es una manera de estar como se concibe en la cosmovisión andina. Estar es la condición de ir siendo. Estar es relacionalidad y racionalidad.

#### **4.- *Importancia del amor humano para el desarrollo del niño***

Un mérito de la propuesta del proyecto Ichispalla es la centralidad que asigna a las relaciones afectuosas entre madre e hijo, entre los adultos del entorno familiar y los pequeños, entre la comunidad y sus nuevos vástagos. El informe de evaluación no nos permite ver las específicas modalidades de la expresión de afecto, de cariño, de contacto visual, del rol de la piel en el desarrollo del niño andino y su similitud o diferencias con el niño urbano y no andino. Lo que sí puede señalarse, es que la cultura emocional y afectiva en la familia es un factor explicativo de cómo se va dando el ejercicio de lo que llamamos participación del niño pequeño. Es la calidad de esta vida espiritual que constituye una de las metas del proyecto lo que está a la base de un discurso sobre participación del pequeño, de la pequeña.

#### **5.- *Participar como factor de identidad***

Desde muy pequeñito el niño irá construyendo su identidad social y personal. Hacer la experiencia de ser acogido, de ser cuidado, de ser alimentado, de ser acariciado, de saberse parte de los que le rodean, de ir aprendiendo que lo quieren y que él va experimentando que su afecto es recibido y celebrado, constituye un tiempo fundante de su identidad. Quizá valdría la pena estudiar la imbricación entre apego y desarrollo de lo que llamamos identidad de la criatura, también en el mundo andino rural.

#### **6.- *Participar en los procesos de tránsito***

Si bien hay factores y componentes estrictamente biológicos, lo más importante es recordar cómo los factores de contexto, humanos, sociales, culturales inciden en las expresiones y tiempos concretos de los distintos procesos de tránsito en la vida de una criatura. En este sentido cabe preguntarse si puede haber realmente procesos de tránsito exitosos si no se considera cómo el propio niño toma parte allí. En todo caso, los procesos de tránsito deben ser entendidos en el marco del llamado ciclo vital.

#### **7.- *Participar como un ejercicio de poder***

Todo acto participatorio expresa una forma de ejercicio de poder de la sociedad o de la colectividad, sea ésta la familia, la escuela, el barrio. En otras palabras, significa un reto a la división social del poder establecida y por ende una forma establecer relaciones del niño con los padres y adultos, en la escuela u otras instancias formales entre los adultos y los niños. Todo ello implica una modificación práctica de las relaciones que son siempre de alguna manera signadas como relaciones de poder emancipador o de dominación.

### III. PARA SEGUIR DESEANDO Y REFLEXIONANDO

#### 1.- *Continuidad hogar – escuela*

Conviene preguntarse si la labor de atención, de estimulación, de aprestamiento oportuno refiere a escuela o es ésta apenas una eventualidad para buena parte de niños en comunidades alejadas e insuficientemente atendidas por el sistema oficial escolarizado.

Lo que subyace es una asimilación reductiva de educación a escolarización que conviene siempre distinguir. El fracaso escolar que se suele producir en los años de vida escolar de niños y niñas, habría que evaluar en qué medida puede atribuirse a las prácticas de crianza en los primeros años de vida, evitando determinismos como si las intervenciones de otros factores no pudieran abrir posibilidades reales de desarrollarse positivamente no obstante las experiencias tempranas menos positivas.

#### 2.- *Cultivar las capacidades maternas y paternas*

Se requiere que el proyecto sea igualmente un aporte al mejor conocimiento de las expresiones y características de cómo se desarrolla el espíritu maternal y paternal en culturas andinas. En pocos aspectos como éste se requiera un esfuerzo de acercamiento desde la interculturalidad que nos obliga a la vigilancia y apertura frente a lo que desde otra matriz cultural proponemos en nuestros proyectos.

#### 3.- *Interculturalidad e intergeneracionalidad*

El enfoque de interculturalidad constituye la naturaleza misma del proyecto Ichispalla. Ello demanda una inagotable actitud de escucha, de comprensión y de toma de decisiones, como lo recuerda Jacques Lacan en uno de sus seminarios.

Pero la interculturalidad se expresa no sólo como una relación entre matrices occidentales y no occidentales, sino incluso entre generaciones, vale decir entre las distancias y ritmos distintos que se dan entre adultos y niños, adolescentes y jóvenes. Si bien en sociología se dejó de lado esta categoría, conviene renovarla a partir de experiencias de familias migrantes del ande y que una vez en el mundo urbano los hijos suelen cultivar lenguaje y visiones de la vida que agrandan la distancia con los mayores.

#### 4.- *Trabajar las expresiones y teorías del apego en el Ande*

Conviene hacerlo en vistas a ejercer eso que se llama la necesidad de manejar el iskay yachay. Cómo reflexionar teniendo en cuenta los aportes por ejemplo, de Philippe Wallon que refiere al contagio afectivo, a la formación de las dos pieles y al modelo de aporte afectivo. Igualmente analizar si en el ande se dan



elementos propios de lo que se ha llamado la transmisión intergeneracional de la seguridad del apego. O si se produce aquello que lacan decía, que el exceso de protección prepara el desamparo y sus efectos en el desarrollo de la subjetividad y estabilidad emocional del niño. Además, evaluar los modelos vinculantes que se dan en el ámbito del proyecto.

### **5.- *El niño pequeño y sus múltiples cuidadores***

Ciertamente que los padres y la familia son los primeros y válidos acogedores del wawa. Lo que el proyecto ha puesto de relieve es el rol central que tiene la comunidad en el desarrollo del niño. De allí que hable de la responsabilidad comunitaria. En realidad hay una confianza en la comunidad, en la familia ampliada o los vecinos en los que en algunas tradiciones andinas, los niños pasarán un tiempo una vez más grandecitos.

Sin embargo, en el proyecto se trabaja con los comités de vigilancia, que en el fondo funcionan como comités de corresponsabilidad más que de fiscalización.

#### **Finalmente:**

- El gran reto, es cómo hacer que los proyectos de reconocido éxito como Ichispalla devenguen políticas públicas regionales que inspiren otras en otras regiones andinas.
- Ello nos lleva no sólo a reconocer experiencias exitosas, sino a ir más allá de la coyuntura y convertirlas en modos de entender la responsabilidad del Estado y de la sociedad civil en el mundo andino rural.
- Desde el sector educación, se viene trabajando lo que la ley 28044 llama la Educación Comunitaria. Mucho se ganaría si Minedu y Mimdes confluyeran realmente en criterios compartidos y financiamiento adecuado a la tarea.
- Queda abierta la cuestión del discurso sobre participación de cuño aún muy occidentalizado y repensar este derecho desde el contexto cultural y del mismo lenguaje de nuestras comunidades andinas rurales.

**Comentarios a la Evaluación  
del Proyecto, Diciembre, 2009**

# DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

## INTRODUCCIÓN

El tema que se nos ha confiado habla de desafíos. Quisiéramos que los que aquí saben de lingüística y son buenos para las etimologías, nos pudieran corregir si resulta antojadiza nuestra interpretación.

Desafíos tiene dos prefijos de negación: de-y a; esto es, no fiarse. Es decir, nos llama a que debemos estar alertas a no instalarnos en las cosas logradas sino ser críticos: Ojalá que ahora que se puede hablar sin tanto riesgo de DD.HH. el discurso sobre los DD.HH. pueda seguir inquietando y moviendo las bases de una sociedad que todavía no conoce ni la justicia ni la equidad. Pero si aplicamos aquello de que dos negaciones afirman, podríamos decir que hay que tener confianza, hay que fiarse en la corrección de nuestras apuestas, en la justeza de nuestro quehacer educativo en DDHH.

Algunos de nosotros hemos pasado cuatro días- Uds., tres- que ciertamente han sido una envidiable oportunidad para restaurar la alegría. Estos han sido días de tiempo fuerte para afirmar, como diría José Carlos Mariátegui; afirmar nuestra apuesta por una cultura que se articule en torno a la vigencia de los DD.HH. como un adquirido colectivo y personal, irreversible e incooptable por otros discursos; pero también para afirmar que la Democracia sea un modo de vida de todos los pueblos o algo que se le parezca según las particularidades culturales. También para afirmar nuestra convicción que los DD. HH. son la piedra de toque de todo sistema de organización societal que se nos pueda ocurrir y finalmente para afirmar que nuestra fidelidad a la tarea educativa, a la práctica social llamada educación como una práctica transversal a nuestras prácticas políticas, sociales culturales, comunicativas, ciudadanas, productivas, filosóficas y específicamente didácticas, sigue siendo la pasión de nuestras vidas.

Estos son días que han nutrido y renovado opciones fundamentales en cada uno de nosotros. Diría que salimos interpelados por la exigencia de articular y desarrollar vocacionalidad para este trabajo y profesionalidad como educadores desde los DD. HH. para así poder recuperar ciudadanía, para restaurar la alegría y para desarrollar los gérmenes de democracia en nuestra cotidianeidad. Pero también para afirmar, devolver o reafirmar el estatuto social y político de ser educadores en DD.HH.

Quisiera compartir estas reflexiones en tres puntos: El primero son algunas premisas, cinco, de la educación desde los DD.HH. para la Democracia y la Ciudadanía.

Una segundo aspecto refiere a las **tensiones de la educación en DDHH y el reto de aportar a democrecias con alegría. Un tercer punto esboza una reflexión en torno a la alegría como un derecho de los pueblos.**

## **1.- PREMISAS DE LA EDUCACIÓN DESDE LOS DDHH PARA LA DEMOCRACIA Y LA CIUDADANÍA.**

### **a.- La primera, es la condición de educabilidad de todo ser humano.**

La constitutiva condición educable del ser humano. Cada persona es sujeto de transformación para sí misma pero también para los demás. Todo educador en DD.HH. y en general todo educador, debe ser un creyente de esta esencialidad del ser humano. Esto es irrenunciable.

### **b.- La segunda premisa es que todo individuo es un sujeto social.**

La condición social es inherente a nuestra condición de gente, de persona,; no es un añadido, no es quien tiene hígado para lo social, por ello todo individuo es sujeto, en términos teóricos, en cuanto miembro de un movimiento social, como dice Alain Touraine. Esto vale también para el cristianismo, nadie es cristiano individualmente, nadie es cristiano individual. Se es cristiano en la medida en que se es un colectivo de creyentes. No estoy hablando de una pertenencia a una comunidad de fe, estoy hablando de la constitución misma de haber optado por Jesucristo.

Esto me parece fundamental. Es el principio de la totalidad en las partes.

### **c.-La tercera, es el carácter público de todo individuo, de toda persona , de todo ser humano.**

El ser humano no es privatizable, no es reducible a lo privado a menos que se quiera pagar el precio de negar su condición de humano. Aquí se asienta la dimensión pública de la Educación en DD.HH. Aquí se anuda el carácter ético y político de esta educación.

### **d.- La cuarta premisa es la transversalidad.**

Transversus tiene también dos prefijos importantes. Trans quiere decir "a través de" y versus quiere decir "hacia dónde vamos". No hay entonces en la perspectiva de la transversalidad solamente un "por dónde me meto" sino "hacia dónde voy". Es decir el versus es fundamental. Sobre esto, Abraham Maguenzo nos habló ¿verdad? Y creemos que esto es sumamente importante, pues es entonces una síntesis de camino, de método y de concepción de lo que es la Educación en DD.HH.

De lo que se trata, entonces, es que a través de esta práctica, nosotros podamos apuntar a un proyecto centrado en forma gozosa, placentera, erótica de la dignidad humana. No son temas transversales los de la Educación en DD.HH., eso sería to-

mar el rábano por las hojas. La transversalidad es mucho más consistente que hacer temas que puedan atravesar otros temas.

**e- La quinta premisa es que la educación en DD. HH. se explyaya y tiene como tarea, desarrollar los campos de sentido.**

La Educación en DD.HH. es un paciente y apasionado como amoroso proceso de búsqueda y desarrollo de campos de sentido para la vida de los individuos y de las colectividades. Aquí se vuelve a encontrar la ética, sin acento circunflejo, porque el ethos con acento circunflejo se traduce por costumbre y sin acento circunflejo es la perspectiva sobre la cual se quiso hablar también esta mañana en el panel, es decir como un referente que cuestiona el sentido, los sentidos o direccionalidad y contenido de nuestros proyectos humanos a todo nivel. Es aquí, entonces, donde se encuentra la ética con la filosofía, la memoria con los campos de sentido . El ejercicio de una memoria histórica es reencontrar los campos de sentido que se les dio, que se les da y que se les quisieran dar a los eventos.

**2.- TENSIONES DE LA EDUCACIÓN EN DDHH EN LA BÚSQUEDA DE DEMOCRACIAS CON ALEGRÍA.**

Quisiéramos señalar en un segundo punto, algunas tensiones permanentes de toda Educación en DD.HH. que apunte a democracias de la alegría.

**a.- La primera es cómo lidiar con débiles para que crezcan fuertes.**

Esta es una experiencia de resurrección; cómo de víctima, pasar a ser actor. El actor no es el que niega la circunstancia por la que fue víctima sino que la asume, que la incorpora como una tarea y pasa a ser como el conductor de eso que le tocó vivir. Ahí se transforma uno, de simple víctima , de simple sujeto al que le cayó algo encima , en un posible actor de su propia existencia, etc.

Es decir, cómo hacer que los débiles puedan crecer como fuertes y aquí hay otro elemento, la subjetividad de la primera oralidad, como decían los del taller de memoria ¿verdad? . Evidentemente, ya no es revertir en una objetividad para desembocar en una nueva subjetividad, aquella que incorpora las dimensiones ya no de mi relato individual, ya no de mi condición de haber sido yo víctima, sino sentirnos parte de una subjetividad, de una capacidad de sensibilidad colectiva mayor. Sólo así se realiza eso del "tristitia vestra ver tertur in gaudium," "su tristeza se transformará en alegría " como se dice en el evangelio.

**b.- La segunda es cómo hacer que los fuertes se reconozcan débiles.**

Cuando hablamos a la policía, cuando hablamos a las autoridades y autoridades de todo pelaje ¿verdad?, también las que están en las iglesias, ¿cómo hacer que esos que se creen fuertes por su saber o su tener puedan reconocerse débiles y

vulnerables?. Si no hay este salto, esta tensión no se puede resolver y la educación en DD. HH. no tendrá fácil el camino para aportar en posibilidades de diálogo, de construcción de horizontalidad y de asimetría en las relaciones sociales. Ciertamente que la cultura de la autosuficiencia, de la ausencia de autocritica, de la jerarquización de las personas, de pensar que sólo los fuertes tienen derechos y los demás sólo obligaciones, etc., retarán el éxito de la educación en DDHH.

**c.- Un tercer problema, es el relacionado con el paso de valores a virtudes.**

El problema no es educar en valores, el problema es hacer que nosotros podamos practicar como virtudes aquellas cosas que enseñamos como valores. El paso del valor a la virtud es fundamental y lo que nosotros necesitamos es gente con virtudes. El virtuoso del piano es el que adquirió las competencias ¿verdad?. Pero aquí, por virtudes estamos entendiendo la capacidad de transformar una orientación axiológica, valorativa, etc., en una capacidad y un modo de vida. La virtud es un estilo de vida, de ser y de pertenecer al entorno en el cual uno se mueve. Las virtudes forman parte de un proyecto de vida.

**d.- La cuarta tensión es que un educador en DD.HH. es un reciclador.**

En efecto, es un permanente reciclador de los desperdicios, de las inmundicias y de todas aquellas cosas desechables de la sociedad y de las personas. El educador en DDHH no sólo es alguien que aprende las técnicas para la reciliencia o para la terapia, que son necesarias, sino que un reciclador es alguien que tiene capacidad de ir más allá de los olores que encuentra, más allá de los colores que se le presentan, desteñidos o no; que es capaz de ir más allá de aquello que aparentemente es irrecuperable ; un reciclador de la sociedad, es alguien que va a poner en práctica lo que se dice también en un texto del evangelio "hay que convertir las piedras en hijos de Abraham". Es decir, el educador reciclador es un constructor de razones para esperar.

**e.- La quinta tensión es la justicia y la paz como necesarias pero insuficientes.**

La lucha por la justicia es absolutamente fundamental; por la paz, innegablemente necesaria. Las dos cosas son fundamentales y sin embargo son insuficientes. Suscribimos la tesis de aquellos que sostienen que el objetivo no está sólo en la lucha por la justicia y la paz que crean sociedades vulnerables muy rápidamente, sino aquellos estrategas que son capaces de hacer surgir la solidaridad de las personas.

**f.- Sexta tensión: los tiempos de las personas y los tiempos de las instituciones.**

La gente que viene a los cursos sale entusiasmada lo que no quiere decir que sus instituciones se entusiasmen obligatoriamente. Y creemos que aquí hay elementos y nos parece que la Educación en DD.HH. tiene que saber jugar con el cronos, el tiempo que transcurre y la capacidad de transformar este tiempo en un tiempo preñado de novedades, aquellas que recibimos en nuestros cursos etc. Y ahí hay que

establecer la relación entre pedagogía que tiene ritmos y tiempos inevitablemente menos rápidos que otros tiempos, lo que no quiere decir que hay que hacer el culto a la lentitud, y lo que son las emergencias. Y los educadores en DD.HH. estamos acorralados siempre entre estas dos cosas.

### **g.- Otra tensión es la relación entre la universalidad y la particularidad cultural.**

Tensión que abarca la particularidad de edad, de generación, de género, de etnia y precisamente en tiempos de tolerancia y de pluralidad teórica, de pluralidad ética; mejor, de pluralidad moral.

Creemos que aquí en la necesidad de lo universal está la ética y en la particularidad cultural, ahí podemos ubicar la moral.

### **h.- Octava tensión: las aspiraciones suscitadas y las expectativas insatisfechas.**

En la Educación en DD.HH. como que se levanta el ánimo, como que uno tiene expectativas de que el mundo puede ser distinto y mejor de lo que nos toca palparlo con nuestras manos. Pero sabemos que experimentamos a diario en la situación en la que nos toca vivir y sobrevivir, constatar que estamos ante una mayoría de expectativas insatisfechas. Aprender a no quebrarse por deseos, aspiraciones y expectativas que tienen otro ritmo para su satisfacción. Aceptar este "en diferido", no es para nada conceder o aceptar lo inaceptable, sino un sentido político responsable y un sentido humano respetuoso de los procesos y de los tiempos para lograr nuestras metas.

### **i.- Una tensión más es la relación entre la ética como interpelación y la política como philía.**

Tanto la ética como la política están anudadas en el amor por más dulzón que esto pueda parecer a ciertos gustos. Nuestro concepto de ética es otro. La ética quiséramos graficarla con un hecho: Caín y Abel (algunos presentes ya nos lo han escuchado y en versión libre). Cuando Caín para el picnic al que invita a su hermano lleva el cuchillo de la cocina, no era para limpiarse las uñas, sino que con aquel mata a su hermano. Dice el texto que Yavé lo esperó en el primer recodo del camino y le dijo: Caín ¿dónde está tu hermano?. No le dijo hijo de la guayaba tú has faltado a tal mandamiento o a tal precepto. No, no, no..., sino que lo interpela con un ¿dónde está tu hermano?. Yo ¿de dónde sé? Para eso es ya grandecito. Se corre. Y en la segunda vuelta del camino, le vuelve a preguntar ¿dónde está tu hermano? Caín responde: Yo qué sé, ya te dije que es grandecito. Y a la tercera le volvió a preguntar: "¿qué has hecho de la vida de tu hermano?". La ética es siempre una pregunta por la fraternidad, la ética es siempre una pregunta por la vida del otro, en particular por el débil, por el indefenso, por el menos fuerte; la ética siempre nos va a centrar en lo fundamental, ¿qué de la vida, qué del valor de vida humana está en juego en cualquier proyecto social, político, económico, educativo?. La moral es otra cosa, aunque no la vamos

a desligar ni contraponer. Simplemente son inseparables con la ética; en efecto todo código moral, de comportamiento, de conducción de la vida personal y societal expresa un proyecto de vida, un horizonte de felicidad y en ese preciso sentido tiene un sentido ético, está preñado de un referente ético subyacente. La moral nos arrincona -como bien señalaron esta mañana- frente a aquello que está normalizado, a aquello que de una u otra forma deslinda lo que hay que hacer o lo que no hay que hacer .

Para un educador en DD.HH., formar desde una perspectiva ética, es formar a sabernos preguntar por lo esencial, por lo que está en juego detrás de nuestros proyectos políticos, sociales económicos etc., por la hermandad, por qué pasa con los otros como criterio de referencia. Es una pregunta por el amor humano y por ello se articula con la philía que, en Aristóteles, es la esencia de la política.

### **3.- LA ALEGRÍA: DERECHO DE LOS PUEBLOS**

La cultura occidental evidentemente nos ha centrado en el individuo y hace más difícil pensar que la alegría sea vista como un componente de la Democracia.

La alegría como derecho de los Pueblos, se expresa en los códigos culturales de cada sociedad que en sus multiformes expresiones refiere a un elemento universal: revela y concreta un esta de ánimo portador de una energía y tonalidad positiva, parte del capital espiritual de los individuos y de los grupos o colectivos. Esto entraña además un respeto por los sistemas de creencias y motivaciones que sostienen las expresiones y causas de la alegría..

No hay alegría sin alteridad, quien a solas se ríe dice el refrán, de sus maldades se acuerda ¿verdad?. Entonces no es la risa ni ese tipo de alegría fruto de maldades que uno recuerda, sino todo lo contrario, la alteridad como la fuente de mi alegría. Cuando la fuente de mi alegría es el otro, los otros, lo otro, eso empieza a ser una alegría con mayores márgenes de posibilidad de ser auténtica.

Quisiéramos decirles que, en el Antiguo Testamento hay una cosa muy sugerente. En un momento dado, ¿cómo llama Dios a Jerusalén? "Joie" que significa "gozo", "regocijo" y ¿cómo llama a su pueblo?, "Alegría". De allí en adelante, el nombre de Jerusalén sería "el gozo" y el nombre de su pueblo sería: te llamarás "alegría". La alegría, en ese contexto, es un don, una propuesta y una tarea. Pero además, Yavé está refiriéndose al pequeño resto, es decir a los que quedan, a los que están marginados y excluidos dentro del contexto amplio social y político. Es decir, gozo y alegría desde el margen, desde la insignificancia social, política, religiosa. Para aquel resto, llamarse gozo y alegría en plena diáspora constituyó una promesa, verdadero factor de lo que hoy se reconoce como resiliencia. Si no tiene que ver eso con la Democracia, me avisan. Una democracia triste es una triste democracia.

## CONSIDERACIONES FINALES:

Un pueblo que no invierte tiempo y recursos en solidaridad y en alegría, hará más larga la lucha contra muchas miserias, carencias y demorará en desarrollar sus mejores potencialidades.

La Mesa de lucha contra la pobreza que se ha organizado en el país, debiera incorporar a cuanto loco, músico, artista hay para que inviertan en alegría, en capacidad de crear solidaridad como una forma auténtica de combate a la miseria y a la pobreza. Los economistas no sabemos qué dirán, pero nos parece que así es.

Hay que impulsar la reproducción transgeneracional de la solidaridad y de la alegría, combatiendo el pesimismo que se anida muchas veces en nosotros y nuestro concepto de ciudadanía tiene que romper el cerco jurídico y tiene que abrirse a una ciudadanía entendida como una forma de cultura, como una forma social de presencia, como un modo de vida, sino vendrán las teorías de la pre-ciudadanía y cosas por el estilo.

Para nosotros es importante que esta sensibilidad social se transforme en una competencia adquirida por el pueblo. Sensibilidad que exprese y acompañe el sentido, el deseo y el placer de nuestra acción, de nuestro empeño en la educación en DDHH.

Quisiéramos concluir preguntándonos, ¿cuáles son las virtudes que consideramos que desde la Educación en DD.HH., son pertinentes en este país y en este período? Adelantamos algunas.

Primero, la Humildad. Para nosotros esto es fundamental, lo que no quiere decir esconder lo que uno hace, ni implica perfil bajo; pero si no hay humildad, es dudoso que podamos hacer que la gente crea en el discurso sobre los DD.HH., sobre la Democracia y sobre la alegría. La autosuficiencia, la altanería, el creerse más, el situarse por encima de los demás, no se condicen con una educación en y al respeto de los derechos humanos.

Segundo, la Verdad. La mentira no es faltar a la verdad. La mentira es faltar a la confianza y su consecuencia es la desconfianza y la incredulidad. No es la mentira la que nos preocupa sino que cuando no hay verdad se rompe la fiabilidad. Entonces de qué democracia podemos hablar, de qué alegría podemos hablar.

La tercera virtud, es la Perseverancia, la fidelidad, la tozudez, porque estas cosas no son flores primaverales sino que son cuestiones más largas y de más tiempo.

Y, finalmente, la Audacia de la profecía sin caer en mesianismos ni en cosas que se le parezcan. Pues todo discurso sobre derechos humanos no sólo exige coraje en el contexto de hoy en el país, sino que se inscribe como anuncio, como certeza de una experiencia de vida humana en dignidad.



Consideramos, entonces, que la Educación en DD.HH. es una espiritualidad en el sentido amplio de la palabra, laico; también religiosa para los que tengan además dicha motivación. Para nosotros, para los cristianos el perfil de esta espiritualidad lo podemos encontrar en el pasaje de Emaús, de los discípulos. Estaban tristes, sin alegría, se les había caído todo el andamiaje de su esperanza y alguien se les acercó y les explicó, les fue hablando y, ¡fíjense ustedes!, les preguntó por sus tristezas.

Cuando esto termina, el tipo que les dio alcance e hizo ruta con ellos, después de entrar en la casa de ellos, se va. "Oye, le dice el uno a su otro compañero: ¿no sentías tú que nuestro corazón ardía de entusiasmo, que se rehacían las energías de nuestra vida cuando ése nos explicaba lo que había sucedido, y nos explicaba todo, pero de otra manera?"

¿Qué cosa no sentimos nosotros cuando hemos recordado a Perico? ¿No sentimos que renace un poco de entusiasmo, unas ganas de seguir haciendo las cosas? O cuando pensamos en compañeros con quienes hemos tenido la suerte de vivir con ellos algún tiempo como Rutilio Grande, como Alcina, como Mauricio Lefevbre, como Vicente Ondarza aquí en nuestro país?.

¿No sentimos acaso que este Seminario ha sido como esto de decirnos, cuando hemos discutido en los talleres o cuando hemos escuchado a la gente en los paneles? ¿No sentíamos que nuestro corazón latía un poco más rápido y salimos no sólo con nuevas ideas sino con nuevas energías y con nuevo entusiasmo que el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, IPEDEHP, nos ha permitido renovar en estos días?.

Pues bien, el IPEDEHP seguirá ejerciendo y desarrollando su identidad, su misión y su vocación protagónica en la medida que contribuya a suscitar el protagonismo de muchos otros como educadores, promotores, como sembradores de esperanza y de la alegría que brota de ser solidarios.

